UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

RAQUEL TIMPONI PEREIRA RODRIGUES

MODOS DE LEITURA DO JOVEM BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO:
um estudo dos audiolivros e dos livroclipes

ECO/UFRJ

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO

RAQUEL TIMPONI PEREIRA RODRIGUES

MODOS DE LEITURA DO JOVEM BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO: um estudo dos audiolivros e dos livroclipes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Mídias e Mediações Sócio-Culturais, como requisito à obtenção do título de Doutor em Comunicação Social.

Orientação: Profa. Dra. Ana Paula Goulart Ribeiro

ECO/UFRJ

2015

R698 Rodrigues, Raquel Timponi Pereira
Modos de leitura do jovem brasileiro contemporâneo: um estudo dos audiolivros e dos livroclipes / Raquel Timponi Pereira Rodrigues . __ Rio de Janeiro, 2015. 2 vols.

401 f., il.
Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação da da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Ana Paula Goulart Ribeiro

1. Comunicação. 2. Mídias e mediações socioculturais – 3. Mídias digitais 4. Jovens – Livros e leitura.
I. Ribeiro, Ana Paula Goulart (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Comunicação. III. Título

CDU: 659.3

MODOS DE LEITURA DO JOVEM BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO:
um estudo dos audiolivros e dos livroclipes

RAQUEL TIMPONI PEREIRA RODRIGUES

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Mídias e Mediações Sócio-Culturais, como requisito à obtenção do título de Doutor em Comunicação Social, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Goulart Ribeiro.

Aprovada em : _____

_____

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Goulart Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Comunicação/ ECO - UFRJ

_____

Profa. Dra. Marialva Carlos Barbosa
Programa de Pós-Graduação em Comunicação /ECO - UFRJ

_____

Profa. Dra. Márcia Cabral da Silva
Programa de Pós-graduação em Educação/ UERJ

_____

Profa. Dra. Fátima Cristina Regis Martins de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Comunicação/ UERJ

_____

Prof. Dr. Muniz Sodré
Programa de Pós-Graduação em Comunicação / ECO- UFRJ

_____

Prof. Dr. Igor Sacramento - Pesquisador do PPGICS / FIOCRUZ- RJ (suplente)

Ao Breno, alma simpática, com quem divido meus planos de vida, amor definitivo.

À minha mãe Marisa, pela cumplicidade, empenho e a sempre abertura aos diálogos intelectuais. Por me ensinar a colocar envolvimento em tudo que faz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo subsídio desse trabalho, através do Programa de Bolsa de Doutorado, com financiamento desta pesquisa durante os anos do doutorado, até um semestre antes da finalização da tese.

À professora Dra. Ana Paula Goulart Ribeiro, orientadora amiga, pelo acolhimento de minha pesquisa do doutorado, por toda a compreensão durante a construção das ideias e redação da tese, pelo carinho, estímulo, competência e confiança, pelas oportunidades de estarmos lado a lado nas pesquisas acadêmicas junto ao grupo de pesquisas do NEPCOM.

Aos professores componentes da banca, por todo auxílio e o que representaram em minha formação acadêmica e contribuições para o desenvolvimento dessa tese. À profa. Dra. Fátima Regis, amiga de todas as horas, sempre presente, fonte de inspiração na arte de ensinar com humildade, por ter me introduzido na vida acadêmica e me auxiliado na descoberta da vocação de ser professora. À profa. Dra. Marialva Carlos Barbosa, muito querida, pelas conversas e debates teóricos desde a qualificação, cujas sugestões me auxiliaram a esclarecer alguns "nós" da tese, e a definir a vertente metodológica de desenvolvimento, pela sempre abertura ao diálogo. À profa. Dra. Márcia Cabral da Silva, pelas interseções teóricas do estudo da leitura sob o ponto de vista da formação do leitor comum brasileiro, e os usos desses elementos na educação, cujos diálogos também estão presentes desde o período da qualificação. Ao prof. Dr. Muniz Sodré, mestre intelectual, por ter inspirado e motivado o tema dessa tese, desde o período em que realizava a pesquisa na fundação Biblioteca Nacional, a quem devo toda admiração no campo de teorias que desenvolve. Ao pesquisador Dr. Igor Sacramento, amigo querido, pelas oportunidades abertas durante o doutorado, pela sempre parceria, confiança e pela disponibilidade em participar da Banca Examinadora.

Aos professores do Doutorado da Escola de Comunicação da UFRJ que auxiliaram na minha formação, especialmente Muniz Sodré e Raquel Paiva – professores "filtros confiáveis", que ensinaram a importância de levar um trabalho à prática e ao diálogo com a comunidade – pela cumplicidade, apoio e abertura das portas da academia.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação Eco/UFRJ, Jorgina, Thiago e Rodrigo, por todo auxílio que recebi para que cumprisse as funções burocráticas do doutorado, e à Marlene que sempre se mostrou muito solícita aos pedidos de material na organização dos eventos internos da pós e atividades discentes.

Aos amigos de ontem, de sempre e às amizades construídas no doutorado, especialmente às queridas Zilda Martins, Lilian Saback, Andréa Santos, pelo carinho, cuidado mútuo, cumplicidade com quem compartilhei alegrias e angústias do fazer acadêmico.

Ao Grupo de Pesquisa do NEPCOM e do LECC, que se tornaram verdadeiros amigos, pelo convívio constante na área da pesquisa. À equipe do NEPCOM, Andréa Santos, Igor Sacramento, Fernanda Gomes, Ítala e Rachel Berthol, pela parceria, congressos, às dificuldades vencidas nas organizações de eventos e pesquisa na Eco/UFRJ. À equipe de revisão da Revista Eco-Pós, Igor, Renata e Luciana, pela oportunidade e pela parceria de tornar menos árduo o trabalho quando divididas as responsabilidades.

Ao Laboratório de Mídias Digitais da UERJ, que, ao final do doutorado, me permitiu continuar com a pesquisa a partir de uma bolsa de extensão Qualitec, junto aos alunos de escolas para o ano de 2015. Aos amigos pesquisadores e aos últimos oito anos de debates teóricos sobre cognição no grupo de pesquisa *Cibercog*, especialmente os amigos Letícia Perani, Alessandra Maia e José Messias, que compartilham desde o início essa caminhada. Aos amigos do grupo de pesquisas *Livros e Cultura Letrada*, com quem mantenho diálogo teórico permanente, por todos os textos e encontros sobre leitura e letramento que contribuíram para a tese, e o meu agradecimento especial ao professor Dr. Márcio Gonçalves da UERJ, pela atenção e disponibilidade em múltiplos debates sobre o livro, desde antes do doutorado, quando realizava a pesquisa pela Fundação Biblioteca Nacional, RJ. Suas ideias foram fundamentais para a idealização e desenvolvimento do tema dessa tese.

Aos professores e amigos Melissa Ribeiro e Álvaro Britto, que em nome da coordenação do curso de Jornalismo do UBM, cederam o espaço do Laboratório de Multimeios e os técnicos de áudio e vídeo, para possibilitar a produção feita por alunos da rede pública e particular em duas Oficinas de Produção de Livroclipes, no ambiente universitário. Aos funcionários técnicos de áudio e vídeo Luciano Fonseca e Denilson, envolvidos no projeto da oficina de produção de livroclips do UBM de Barra Mansa, RJ, pela colaboração, parceria e empenho para a realização do trabalho.

A análise prática dos objetos de análise dessa pesquisa não seria possível sem a existência das parcerias, do trabalho coletivo com instituições que possibilitaram a aplicação das oficinas e a abertura para a realização de testes com grupos focais. À diretora do Colégio de Aplicação do UBM, Aurealice Calderaro, pela confiança no trabalho, por ter aberto as portas da instituição para a aplicação de uma oficina extracurricular junto aos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ao diretor da Secretaria de Extensão Comunitária do UBM, Fernando Vitorino, e à administradora Waleska Portella, pelo apoio desde a idealização até a finalização da proposta. Por terem acreditado na proposta, conseguido parceiros como uma escola para aplicação da pesquisa e o espaço para a exibição final da mostra que ocorreu no Cine Show de Barra Mansa, RJ.

Aos professores, coordenadores e funcionários do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, por todo o apoio e abertura para a realização da 2ª Oficina de Produção de Livroclipes. Especialmente à coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II, Ana Paula Consentino, por acreditar no aprendizado pela prática, pela recepção e abertura de circulação no colégio, acesso à biblioteca e acompanhamento dos alunos durante todo o processo de produção e pós-produção da oficina. À professora Janice de Paula, que cedeu um bimestre de uma de suas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental para a realização do roteiro do *trailer* de um conto. À estagiária de Letras do Colégio Barão de Aiuruoca, Úrsula Magalhães, que colaborou durante todo o processo, especialmente na fase de produção. À funcionária Flor, da Biblioteca CEBA, por todo o apoio com os testes e por sua doçura. A vocês todo o meu agradecimento neste resultado de trabalho que é fruto do esforço coletivo da comunicação a serviço da formação de leitores.

Também devo agradecimento aos funcionários dos setores do Instituto Benjamin Constant, cuja abertura à consulta nos acervos e a disponibilidade dos funcionários que concederam entrevistas foram fundamentais para a aplicação prática da pesquisa. Especialmente à Damianna, do setor de pesquisas, que desde o primeiro contato me recebeu com um sorriso largo, e pacientemente me orientou para o complicado pedido de autorização de pesquisa junto ao comitê de ética da Plataforma Brasil. À bibliotecária da Biblioteca de Pesquisadores

DDI/IBC, Ana Paula, pelo pronto atendimento e todo auxílio de material especializado para o tema das audioleituras e da acessibilidade. À coordenadora Nadir e aos funcionários Cláudio e Grasielle, do setor Livro Falado, pela receptividade, pela sensibilidade e afeto nas entrevistas concedidas. os bibliotecários e "contadores de história" Jasper e Deborah, da Biblioteca Infanto-Juvenil do IBC, pela paixão e encantamento pelos trabalhos a mim repassados. À Sarah e Eunício da Biblioteca Louis Braille do IBC, RJ, por terem me aberto as portas do setor da audioteca e do acervo, além da disponibilidade para a realização de entrevistas. Ao coordenador do Ensino Fundamental II, do colégio do Instituto Benjamin Constant, RJ, Héverton, pelo apoio e empenho na busca de alunos para aplicação dos testes de audibilidade dos grupos focais.

A todos os alunos de baixa visão e sem acuidade visual que se disponibilizaram a participar do teste com os produtos acessíveis de audioleituras, almejando uma melhora em sua qualidade de vida na forma de ler o mundo. Por todo afeto construído entre esses grupos e o aprendizado que me engrandeceram como pessoa e pesquisadora.

Às queridas professoras de Literatura e Português, Leila Barbosa e Marisa Timponi, pelo olhar atento na revisão da tese.

Ao Breno, meus familiares e amigos escolhidos na vida que apoiaram e compreenderam minha ausência para a redação da tese.

A todos que, de alguma forma, colaboraram para o cumprimento de mais uma fase densa e significativa de minha vida.

Acompanhado pelo demônio de Sócrates no decorrer de suas peregrinações ao mundo lunar, Dyrcona descobre a resposta no momento em que seu guia, antes de o deixar, o presenteia com dois livros. Esses não têm nada de familiar: não são compostos nem por cadernos nem por folhas, não são escritos com letras do alfabeto e cabem inteiramente em caixas minúsculas que têm o tamanho de um diamante ou de uma grande pérola. Graças a molas semelhantes a um relógio, esses livros miraculosos são sonoros, feitos para o ouvido e não para o olho (BERGERAC. **Oeuvres completes**, 2000).

...falar de vídeo significa colocar-se fora de qualquer território institucionalizado e aceitar o desafio de lidar com um objeto híbrido, camaleônico, de identidades múltiplas, resistente a qualquer tentativa de redução, muitas vezes nem mais objeto, mas acontecimento, processo, ação, dissolvido ou incorporado em outros fenômenos significantes (MACHADO. In: **Extremidades do vídeo**, 2008).

RESUMO

RODRIGUES, Raquel Timponi Pereira. **Modos de leitura do jovem brasileiro contemporâneo**: uma análise dos produtos híbridos audiolivro e livroclip. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Comunicação Social)-Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 2 vols.

O trabalho busca relacionar os diversos modos possíveis de se ler na contemporaneidade, com auxílio da mídia, influenciados pelas práticas fragmentadas de leitura no cotidiano. É traçada uma relação entre o letramento tradicional e os produtos híbridos contemporâneos de leitura, utilizados em atividades cotidianas, na tentativa de entender porque as escolas e políticas públicas desvalorizam as formas de leitura apoiadas nos meios de comunicação, e somente legitimam um modelo de letramento europeu. Buscam-se reconfigurar rastros de elementos culturais do passado, pautados nas práticas da oralidade, dos gestos e das imagens que persistem nos usos e apropriações da leitura dos jovens, sob uma mistura de influências dissolvidas entre o popular e o erudito, que marcam a condição da cultura híbrida do brasileiro. O modo de ressignificação da leitura é através de uma historicidade do presente, traçada pela prática de leitura dos meios de comunicação híbridos, no caso da tese, focada nos produtos de análise audiolivro e livroclip. Como metodologia, para o produto audiolivro, escolheu-se analisar as audioleituras adaptadas para a acessibilidade, por meio de entrevistas e testes com grupos focais, realizados em uma escola pública e uma instituição especializada, no caso o Instituto Benjamin Constant, RJ. Já para o produto livroclip, optou-se pela coleta de informações pela etnografia, via observação participante da produção de duas oficinas com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública e uma particular. Com a análise dos objetos, concluiu-se que a diversidade de letramentos exigidos para os usos das mídias utiliza a habilidade prévia advinda das apropriações dos elementos da oralidade, da imagem e dos gestos que, apesar de mantidos numa zona de sombreamento, persistem ressignificados e atuam como facilitadores nas atuais formas de leitura do cotidiano e, por isso, merecem legitimação.

Palavras-chave: Leitura. Letramento midiático. Audiolivro. Livroclip.

ABSTRACT

RODRIGUES, Raquel Timponi Pereira. **Modos de leitura do jovem brasileiro contemporâneo**: uma análise dos produtos híbridos audiolivro e livroclip. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Comunicação Social)-Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 2 vols.

This dissertation aims to propose a relation among the several instantiations of the reading process in contemporaneity. Aided by media, such processes are influenced by the everyday fragmented reading practices. A relation is proposed between traditional literacy and the contemporary hybrid reading products, which are used in everyday activities, in an attempt to understand why schools and public policies do not value mass-communication-supported reading, but only legitimates the European Literacy model. We track the traces of ancient cultural elements, such as oral interaction, gestures and images, which persist in the reading practices carried out by youths, mixed with both popular and classic influences, which, in turn, are part to the hybrid Brazilian Culture. The reading process is reassessed though the analysis of present-day practices, more specifically, those involved in the reading of audiobooks and clipbooks. The methods used for studying audiobooks consisted in analyzing accessibility-adapted audio readings through interviews and tests with focal groups. Tests and interviews were carried out at both a public school and a special-care institution, the Benjamin Constant Institute, in Rio. For the book trailer, ethnographic methods were deployed, such as the active observation of two workshops involving ninth-graders from one public and one private school. From the analysis, it was concluded that the literacies diversity required for media uses was possible by the prior ability arising from the appropriations of oral, imagetic, and gestures elements, in spite of kept in a shading area, they persisted reinterpreted and acted as facilitators in the current forms of reading and deserve legitimacy.

Keywords: Reading. Media Literacy. Audiobook. Booktrailer.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1- Gráfico da pesquisa *Jovens Digitais Brasileiros*.....29
Fig. 2- Filme Publicitário *Não deixe a Vida pra Depois*, da operadora de telefonia Claro.....71
Fig. 3- Postagem (autorizada) de usuária: uso de legendas, *hashtags* e *stickers* misturados à escrita em referência ao letramento digital.....153
Fig. 4- Dificuldades na adaptação dos letramentos tátil, digital e linguístico, na comunicação entre gerações.....154
Figs. 5, 6, 7- Evento criado por internautas para o ciclone no Rio, em referência ao Rock in Rio. Imagem compartilhada no *WhatsApp* e no *Facebook* ironiza o anúncio do temporal: "Chuva cancelada por falta de água", #naovaiterchuva. Fonte: Internet.....155
Figs. 8 e 9- Cartazes de época do filme e do *fanzine* com a história de Jerônimo em quadrinhos.....163
Fig.10-"Recursos do meio e de expressão", em aplicação dos termos de Obici (2008).....186
Fig. 11- Primeiros modelos de livroclip, que se assemelham ao banco de dados com influência da publicidade em sua estética.....207
Fig. 12- Cenas diversas dos modelos documentais de livroclips: *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, livroclipes fotográficos *Crime e Castigo*, de Dostoiévski(...).....210
Fig. 13- Animação em *flash* de *Memórias Sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade (...).....213
Fig. 14- MecDaisy exibido em contraste para pessoas com baixa visão(...).....223
Fig. 15- Ferramentas disponíveis para a leitura e buscas de palavras.....224
Fig. 16- Livro infantil de poemas *Poesia de Bicicleta*, do autor Sérgio Capparelli, apresentado no modo "acessível e elegante" do tocador MecDaisy (...).....224
Fig. 17-Lista de comandos acessível em áudio pelas teclas de atalho ou ícones(...).....225
Fig. 18- Arquivos aparecem separados após a instalação do *software* MecDaisy e o tocador só funciona se o usuário clicar no ícone da carinha feliz com óculos.....226
Fig. 19- Os diários são um sucesso de leitura para o público da biblioteca CEBA, em especial para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.....232
Figs. 20, 21, 22, 23, 24-- O livro tem a proposta de ser utilizado em todos os lugares, orientado pelo autor, porém sem uma ordem pré-estabelecida. A criação e uso livre do leitor pode levá-lo a viver experiências. 232
Fig. 25- Livro sobre a puberdade de grande acesso no colégio. (...).....234
Figs. 26, 27- Livros de mais de 500 páginas, sem ilustrações e lidos pelos adolescentes do colégio, com apelo à imaginação em histórias de aventura. (...).....235
Fig. 28, 29- Jogo de palavras para brincar com a rima e sonoridade de trava-línguas com a poesia em referência ao Alasca.(...). Já a segunda poesia utiliza as rimas para atrair criança a procurar novos significados e aprenderem palavras novas, em um jogo divertido que o título propõe ao leitor da busca no dicionário.....241
Fig. 30- Forma adaptada do livro no sintetizador MecDaisy. É feita uma referência à expressão popular "Tromba de chuva" (...).....242
Figs. 31, 32, 33- Exemplos de quadrinhos do livro com influência dos planos do cinema, do plano geral ou tomada de cima para depois planos mais próximos ou até mesmo uso de *close up*.....244
Figs. 34, 35, 36- Suspense e mistério dão uma carga de intensidade dramática ao livro. Essa intensidade das cenas é construída por ruídos, representada na linguagem escrita pelo recurso da onomatopeia.....245
Figs. 37, 38- Exemplo de audiodescrição de contextualização do conteúdo da trama, que acrescenta informações para o público sem acuidade visual.....246
Figs. 39, 40- Livros digitais adaptados para o CD MecDaisy (...) recebidos

pelo MEC, em 2014, com baixo índice de consultas (...).....253
Figs. 41, 42- Exemplos de um livro que um aluno de múltipla deficiência com dificuldades de alfabetização (...) O elemento do humor e da animação conduzida por um personagem o incentiva a prosseguir na história.....259
Figs. 43, 44- Livro produzido por alunos do IBC com histórias sobre o universo da deficiência visual e a percepção dos demais sentidos, com histórias selecionadas por meio de concurso interno. (...).....261
Figs. 45, 46, 47, 48- Gêneros de livros mais lidos por alunos de baixa visão da Biblioteca Infanto-Juvenil do IBC, RJ.....261
Fig. 49- Demonstrativos de consultas no acervo da Biblioteca Louis Braille, em 2013. Os livros em CD são os de maior acesso.....263
Fig. 50- Acervo da Audioteca da Biblioteca Louis Braille, IBC, RJ. São 1557 produtos disponíveis para empréstimo, entre audiolivros, livros falados e livros digitais acessíveis por sintetizador de voz.....265
Fig. 51- O acervo organizado, por ser adaptado, não distingue em qual formato estão disponíveis os produtos (se em audiolivros comerciais, MecDaisy, sintetizador de voz ou livro falado).....265
Fig. 52- Áudio gravado por um locutor na fase de revisão para edição. O espaço em branco entre as gravações de voz funciona como um código entre o locutor e a edição, indicando que ouve um erro na leitura do áudio, regravado em seguida.....272
Figs. 53, 54- Exemplo de livro infantil em tinta. Na adaptação em braille, o livro Ganha dois volumes e requer leitura em local apropriado. A escrita em relevo e sobrescrito da página anterior dificulta o reconhecimento das letras somente pelo tato.....281
Figs. 55, 56- Livro adaptado em braille, com caracteres ampliados e impresso em tinta para baixa visão, o que possibilita o acesso a diversos públicos.....283
Fig. 57-- O contorno do desenho é feito para que se possa acompanhar a forma dos bichos da ilustração.....283
Fig. 58- Slides aplicados nas atividades da primeira oficina e o passo a passo das etapas que devem constar na escrita de um roteiro de livroclip, seguindo o método transmissionista (instrucional).....309
Fig. 59- Dois alunos idealizadores do livroclip *BlueBird*, de Charles Bukoswki. Ao lado, o editor de vídeos que se interessou e leu uma das obras após a edição conjunta dos produtos.....314
Fig. 60- Texto publicado pelo autor em *blog* para incentivar leitores a Conhecerem a obra pelo produto audiovisual.....315
Fig. 61- Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, acostumada com a interpretação do teatro, realiza gravação de *off* do livroclip *Sherazade*, no estúdio e áudio do Laboratório Multimeios do curso de Jornalismo do UBM.....316
Fig. 62- Bate papo inicial com alunos sobre hábitos de leitura e autores de contos.....322
Fig. 63, 64- Alunos divididos em grupo para apresentação dos contos e escolha da obra a ser adaptada. Em sequência, alunos escolhem livremente a obra.....322
Fig. 65, 66- Grupos debatem quais personagens devem ser destacados do conto. Alunos reunidos para redação da sinopse e escolha da metáfora de representação na transposição do texto impresso para o audiovisual.....324
Figs. 67, 68- Alunos realizam atividades de seleção de trechos da obra que serão destaque no roteiro.....325
Fig. 69, 70- Gravação externa no *campus* do UBM do conto *Diga não às drogas*. Os alunos atuam como atores, *camera men* e diretores (...).....328
Fig. 71- O aluno também atua como câmera da produção audiovisual, expondo sua

visão na linguagem de planos no audiovisual.....328
Figs. 72, 73- Cenário, figurino e gravação do Livroclip adaptado do conto *Um apólogo* (...).....329
Fig. 74, 75- Estagiária de Letras e teatro do CEBA, Úrsula Magalhães, realiza teste de maquiagem em alunos para gravação do livroclip *O que eu pediria ao Diabo*, de Luis Fernando Veríssimo.....330
Fig. 76- Alunos interpretam gravação de áudio, seguindo o roteiro redigido por eles mesmos.....331
Fig. 77- Alunos gravam voz em *off* os narradores do conto "Uns Braços", de Machado de Assis.....333
Fig.78- Antes da sessão de *trailers* de livros, os alunos e seus familiares ganharam pipoca e refrigerantes.....376
Fig. 79- Sala em que foi exibida a 2ª Mostra de Livroclipes, com ingressos gratuitos.....376
Fig. 80- Bobina antiga do cinema. Os *trailers* de livros foram exibidos em formato digital.....377
Fig. 81- Teste com *booktrailer* antes da sessão, para regulagem de som e iluminação de imagem na tela.....377
Fig. 82- Logo da Mostra exibida antes da sessão.....378
Fig. 83- Alunos, familiares e professores aguardam o início da 2ª Mostra de Livroclipes.....378
Fig. 84- Familiares de aluno da adaptação do *trailer* do conto *Uns Braços*, de Machado de Assis.....379
Fig. 85- Familiares do aluno da adaptação do *trailer* de conto *Diga não às Drogas*.....379
Fig. 86- Familiares de integrante do grupo da adaptação do *trailer* do conto *Uns Braços*, de Machado de Assis.....380
Fig. 87- Familiares e alunos da adaptação do *trailer* do conto *O que eu pediria ao Diabo*. Até então, a tia de um dos alunos nunca havia ido a apresentações de teatro, o que mostra a integração social do projeto.....380
Fig. 88- Familiares da aluna integrante da adaptação do *trailer* do conto *Um apólogo*, de Machado de Assis.....81
Fig. 89- Integrantes da adaptação do conto *Diga não às Drogas* e o amigo acompanha.....381
Fig. 90- Alunas da adaptação do conto *Reunião de Mães*, de Fernando Sabino, e a bibliotecária Florinda ao lado, que auxiliou os grupos na escolha dos contos.....382
Fig. 91-Alunas da turma acompanham a produção dos colegas.....382
Fig. 92- Os alunos dos grupos que não finalizaram os trabalhos vão prestigiar a produção dos amigos de sala.....383
Fig. 93- Alunas da produção do *trailer* do conto *Uns Braços*, de Machado de Assis.....383
Fig. 94- Alunas e familiares do *booktrailer Um apólogo*, de Machado de Assis.....384
Fig. 95-Alunos e profissionais envolvidos se reúnem para registro geral do projeto que participaram.....384
Fig. 96- Da esquerda para a direita, realizadores e parceiros do projeto: Diretor da Secretaria de Extensão do UBM, Fernando Vitorino; professora De Jornalismo realizadora do projeto, Raquel Timponi; Administradora do Projeto de Extensão,Waleska Portella; Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, Ana Paula Consentino.....385
Fig. 97- Realizadores oficiais da Oficina de Produção de Livroclip. Diretor da Secretaria de Extensão Comunitária do UBM, Fernando Vitorino; professora idealizadora do projeto, Raquel Timponi, coordenador do curso de Jornalismo do UBM, Álvaro Britto.....385

Fig. 98- Equipe do Curso de Jornalismo do UBM, parceira para a realização do projeto. Na ordem: Raquel Timponi, Luciano Fonseca, Álvaro Britto, Beatriz Pacheco e Bruna Chaves.....386
Fig. 99- Professores participantes do projeto Oficina de Produção de Livroclipes: Raquel Timponi (professora do UBM), Úrsula Magalhães (estagiária de Letras da disciplina do CEBA), Janice de Paula (professora da disciplina de Produção Textual) e professor Diogo do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, BM/ RJ.....386
Fig. 100- Florinda Maria, bibliotecária do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca.....387
Fig. 101- Grupo de alunos da adaptação para o livroclip *Diga Não às Drogas*.....387
Fig. 102- Grupo de alunos da adaptação para o livroclip *O que eu Pediria ao Diabo*, de Luís Fernando Veríssimo.....388
Fig. 103- Grupo de alunas da adaptação para o livroclip *Um Apólogo*, de Machado de Assis.....388
Fig. 104- Grupo de alunas da adaptação para o livroclip *Reunião de Mães*, de Fernando Sabino.....389
Fig. 105- Grupo de alunos da adaptação para o livroclip *Uns Braços*, de Machado de Assis.....389
Fig. 106- Logo desenvolvida pelo NCS do UBM, para 2ª Mostra de Livroclipes.....390
Figs. 107, 108- Ingresso de entrada para a sessão e ticket para combo da pipoca e do refrigerante. Cada aluno participante teve direito a levar a família para assistir a Mostra com direito a lanche no cinema.....390
Fig. 109- Troféu entregue, após a exibição dos produtos no cinema, a cada criança participante da oficina que chegou até o final das produções.....391
Fig. 110- Cartaz produzido para divulgação da Mostra no Colégio Estadual Barão de Aiuruoca e no UBM.....391
Fig. 111- Bibliotecário mostra acervo de MecDaisy e audiolivros infanto-juvenis, com livros adaptados em MecDaisy.....392
Fig. 112- Livro falado de história infanto-juvenil.....392
Fig. 113- Um audiolivro produzido com efeitos sonoros e musicado.....392
Fig. 114- Sala de leitura para contação de histórias na biblioteca Infanto-Juvenil, IBC.....393
Fig. 115- Acervo de livros infantis musicados e livros em MecDaisy.....393
Fig. 116- Aluno de baixa visão em contato pela primeira vez com o produto de leitura em CD MecDaisy.....393
Fig. 117- Para facilitar a busca do bibliotecário que é deficiente visual, todos os CDs são numerados com a correspondência do nome da obra e a numeração na etiqueta em braille.....394
Fig. 118- Acervo de 250 livros adaptados em CD no padrão MecDaisy da Biblioteca Louis Braille, RJ, porém pouco utilizados pelos leitores usuários da biblioteca.....394
Fig. 119- Armazenamento dos audiolivros comerciais originais doados por colaboradores à Biblioteca Louis Braille, RJ. Quando recebidos, é realizada umacópia para a posterior realização do empréstimo aos usuários, para não haver risco de perda de material do acervo.....395
Fig. 120- Após a doação para o IBC, é realizada uma cópia antes de disponibilizar o produto para empréstimo.....395
Fig. 121- Computador do acervo adaptado para braille e leitor de tela em sintetizador de voz Dosvox, para permitir o acesso do bibliotecário responsável pelo setor da audioteca que é deficiente visual.....396
Fig. 122- Sala de computadores disponível para a escuta de audiolivros e livros adaptados em sintetizador de voz pelos usuários da Biblioteca Louis Braille. A sala se localiza dentro da biblioteca.....396

Figs. 123- Sala coletiva para serviço voluntário de leitura presencial.....397
Fig. 124- Sala individual para ledores, localizada na Biblioteca Louis Braille/RJ.....397
Fig. 125- Após sessão de leitura no espaço da Biblioteca Louis Braille, ledor presencial acompanha senhora que perdeu a visão.....397

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIJU- Biblioteca Infanto-Juvenil do IBC, RJ
CAP- Colégio de Aplicação do UBM
CEBA- Colégio Estadual Barão de Aiuruoca
CIES- Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
Dosvox- Software de acessibilidade ao ambiente digital via sintetizador de voz desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ.
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBC- Instituto Benjamin Constant
INAF- Indicador de Analfabetismo Funcional
Jaws- Leitor de tela pago para ambiente Windows
MecDaisy- Sistema tecnológico que permite a reprodução de livros em formato digital acessível no padrão Daisy, desenvolvido pela parceria MEC e o Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ.
NVDA- Acesso não-visual ao ambiente de trabalho (leitor de tela gratuito para Windows)
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE- Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLL- Plano Nacional do Livro e da Leitura
SEED/MEC- Secretaria de Educação à Distância do Ministério de Educação e Cultura
SEESP/MEC- Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura
SECOM- Secretaria de Comunicação da Presidência da República
TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação
UBM- Centro Universitário de Barra Mansa
UNESCO- Organização para a Educação Ciência e Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

PARTE I

INTRODUÇÃO.....22

1 **LETRAMENTOS MIDIÁTICOS E DIGITAIS COMO COMPETÊNCIAS DE LEITURA**.....41

1.1 PRÁTICAS LEITORAS DOS JOVENS BRASILEIROS.....42

1.2 REVISÃO DE PARADIGMAS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....45

1.2.1 **Paradigma da longa duração.**.....47

1.2.2 **Paradigma das materialidades**.....53

1.2.3 **Paradigma eurocêntrico**.....55

1.3 PERSPECTIVAS PARA UMA FILOSOFIA DA LEITURA MIDIÁTICA NO COTIDIANO.....61

1.4 OPÇÃO PARADIGMÁTICA DA TESE.....65

1.5 LETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS E A COGNIÇÃO.....70

1.5.1 **Uma cena contemporânea para se fazer historicidade**.....70

1.5.2 **Letramentos múltiplos e competências cognitivas na contemporaneidade**.....74

1.5.2.1 Letramentos múltiplos na contemporaneidade.....80

1.5.2.2 Letramentos complementares: midiático, informacional e digital.....83

1.5.2.3 Guias facilitadores dos letramentos contemporâneos.....91

2 **ORALIDADE, GESTOS E IMAGEM COMO COMPETÊNCIAS DE LEITURA**.....104

2.1 ENTRE O CLÁSSICO E AS RESSIGNIFICAÇÕES DA LEITURA.....104

2.1.1 **Contexto da crise da leitura tradicional e a prática social da leitura**.....108

2.1.2 V**isão de mundo na valorização do letramento "tradicional"**.....113

2.2 PODER, MEMÓRIA E ENTRECRUZAMENTOS DE LEITURA.....115

2.2.1 **Relações de poder na legitimação do letramento**.....115

2.2.2 **Letramento, memória e os usos do esquecimento**.....123

2.2.2.1 Seleção e naturalização do letramento na memória.....123

2.2.2.2 Usos do esquecimento e a expressão de outros letramentos.....126

2.2.3**. Entrecruzamento cultural das formas de leitura**.....128

2.3. LEGITIMAÇÃO DA ORALIDADE DOS GESTOS E DA IMAGEM.....132

2.3.1 **Ressignificações da oralidade, gestos e imagem**.....133

2.3.1.1 Ler pelo ouvido e o corpo.....134

2.3.1.1.1 *"A Escrita ritualizada" e a "performance na leitura"*.....134
2.3.1.1.2 *A "Escrita oralizada"*.....144
2.3.1.2 Leitura visual e dos meios eletrônicos.....152
2.3.1.2.1 *Leitura visual e gráfica*.....156
2.3.1.2.2 *Leitura em meios eletrônicos*.....162
3 **AUDIOLIVROS E LIVROCLIPES: FORMAS DE LEITURAS CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL**.....165
3.1 AUDIOLIVROS E AS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE PERCEPÇÃO E ENVOLVIMENTO.....166
3.1.1 **Tecnologias e a transformação das experiências sonoras**.....167
3.1.2 **O lugar da oralidade**.....169
3.1.3 **Legitimidade do som na percepção do mundo**.....173
3.1.4 **A visão do audiolivro: conceito**.....176
3.1.4.1 Primeiros registros sonoros, história e mercado dos audiolivros.....178
3.1.4.2 Aplicação da teoria da sonoridade no audiolivro comercial para o público vidente.....181
3.1.4.3 Diferentes usos do conceito de audiolivro e livro falado.....190
3.1.4.4 Livro falado e os sintetizadores de voz.....193
3.1.4.5 Percepção das audioleituras pelo deficiente visual.....196
3.2. LIVROCLIP COMO PRODUTO DE LEITURA HÍBRIDA.....200
3.2.1 **O contexto de adaptação do livroclip: conceito**.....201
3.2.2 **Opções estéticas e estratégias de atenção: a produção comercial dos livroclipes**.....205
3.2.3 **Aplicação dos modelos de produção do mercado no público vidente**.....214

PARTE II

APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA APLICADA NO AUDIOLIVRO E NO LIVROCLIP.....217
4 **ANÁLISE DO AUDIOLIVRO COMO LETRAMENTO MIDIÁTICO**.....221
4.1 FUNCIONALIDADES E PROBLEMAS DO *SOFTWARE* MECDAISY.....223
4.2 LIVRO ACESSÍVEL DO MEC: PERSPECTIVA DE UMA ESCOLA PÚBLICA.....229
4.2.1 **Perfil geral de leitores da biblioteca do CEBA: letramento midiático como facilitador**.....231
4.2.2 **Aplicação dos testes com alunos videntes da Biblioteca do CEBA** 237

4.2.2.1 Gênero infanto-juvenil: ilustrações e sonoridade das palavras.....238
4.2.2.2 Gênero suspense/aventura: uso da gramática do audiovisual e construção narrativa pelo imaginário.....243
4.2.2.3 Gênero confessional dos diários: estratégia seriada e oralizada.....247
4.2.3 **Breve mapeamento das escolhas pelo pesquisador**.....249
4.3 LER PELO OUVIDO: A PERSPECTIVA DO PÚBLICO SEM ACUIDADE VISUAL (IBC).....251
4.3.1 **Biblioteca Infanto-Juvenil: formação do leitor e contação de histórias**.....252
4.3.2 **Biblioteca Louis Braille: diversas audioleituras adaptadas e os ledores presenciais**.....262
4.3.3 **Setor Livro Falado: a leitura por locução em voz humana**.....268
4.3.3.1 O processo de seleção, produção e edição dos livros falados.....271
4.3.3.2 A audiodescrição.....273
4.3.4 **Cognição, Percepção e Memória** 275
4.3.4.1 Letramentos múltiplos em uma mesma língua: habilidades sensoriais.....276
4.3.4.1.1 *A linguagem como acesso à percepção*.....277
4.3.4.1.2 *Letramento tátil*.....280
4.3.4.1.3 *Letramento digital*.....284
4.3.4.1.4 *Letramento sonoro*.....287
4.3.4.2 Facilitadores do letramento.....291
4.3.4.3 Memória e apropriação do texto.....291
4.3.5 **Grupos Focais do IBC: teste de audibilidade com alunos do Ensino Fundamental II**.....294
4.3.5.1 Grupo Focal 1: alunos com expertise em letramento digital.....295
4.3.5.2 Grupo Focal 2: público de baixa visão com déficit de atenção.....300
4.3.5.3 Grupo Focal 3: perfil geral de alunos de baixa visão e com cegueira total.....302
5 **APLICAÇÃO DO PRODUTO LIVROCLIP NO PÚBLICO JUVENIL: ESCOLA PARTICULAR E ESCOLA PÚBLICA**.....305
5.1 OFICINAS E MÉTODOS APLICADOS.....305
5.1.1 **A produção de livroclipes por alunos da rede de ensino particular (primeira oficina)**.....307
5.1.2 **A divisão da oficina em etapas do roteiro**.....308
5.1.3 **Produção dos livroclipes e os referenciais culturais**.....311
5.2 APLICAÇÃO DA 2ª OFICINA DE PRODUÇÃO DE LIVROCLIPES NA

ESCOLA PÚBLICA (COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DE AIURUOCA).....318
5.2.1 **Idealização do projeto e planejamento**.....318
5.2.2 **Primeira Etapa de Realização do Livroclip: produção no Colégio Estadual Barão de Aiuruoca**.....320
5.2.3 **Segunda Etapa do Livroclip: gravação no Centro Universitário de Barra Mansa**.....326
5.3 APRESENTAÇÃO DOS PRODUTOS NA 2ª MOSTRA DE LIVROCLIP.....334
5.4 RELATO DOS ALUNOS SOBRE APRENDIZADO.....335
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....338
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....344
ANEXOS
ANEXO I: GUIA DE AUDIOLIVROS COMERCIAIS.....371
ANEXO II: GUIA DE LIVROCLIPES COMERCIAIS 372
ANEXO III: ÍNDICE DOS LIVROCLIPES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSA (UBM) –1ª Mostra de Livroclipes.....373
ANEXO IV: ÍNDICE DOS LIVROCLIPES PRODUZIDOS POR ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DE AIURUOCA (CEBA) - 2ª Mostra de Livroclipes.....375
ANEXO V: REGISTROS FOTOGRÁFICOS.....376
ANEXO VI: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELO IBC.....398
ANEXO VII: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELA ECO-UFRJ.....399
ANEXO VIII: MÍDIAS DAS DUAS MOSTRAS DE LIVROCLIPES (DVD1 e 2).....400
ANEXO IX: CD DE DADOS[1].....401

[1]O CD de dados contém: 1) Entrevistas realizadas com os setores do Instituto Benjamin Constant, IBC (realizadas em nov. 2014) ; 2) Entrevista com alunos do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca (2ª Oficina de Livroclip); 3) Acervo da Audioteca da Biblioteca Louis Braille (IBC,RJ); 4) Lista de Audiolivros produzidos pelo Setor Livro Falado (IBC, RJ); 5)Listas de CDs Mecdaisy, enviados pelo MEC para a rede pública de ensino CEBA, Barra Mansa, RJ.

INTRODUÇÃO

> *Estamos diante de uma mudança nos protocolos e processos de leitura que não significa somente a mudança de um modo de ler para outro, senão a articulação complexa de um e outro, da leitura de textos e hipertextos, da dupla inserção de uns em outros, com o que isso implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de modos muito diversos de navegar pelos textos (SARLO, 1998, p. 65,77).*

Os modos e as práticas de leitura se modificam com a passagem do tempo. O hábito da leitura silenciosa do texto impresso, próprio da era moderna, representou transformação em relação ao modo coletivo, realizado em voz alta pelas leituras públicas. Agora, novos comportamentos do leitor marcam o cenário contemporâneo. Emergem questões relacionadas com os modos de leitura que são afetados pela mídia e tecnologia na cultura digital. Nesse cenário, os jovens da nova geração, educados sob a pedagogia cultural das mídias entre as telas do computador de funcionalidades simultâneas, parecem sinalizar o aprendizado de um modelo de leitura mais fragmentado. Assim, é necessário investigar como se estabelecem novos modos de ler e de que maneira modificam as relações socioculturais e os atos de leitura.

Importa ressaltar, em uma discussão preliminar, que a leitura não está somente limitada ao papel e às palavras escritas, colocadas em ordem linear na página impressa. Lê-se mais em formatos variados, digitais, pelo audiovisual, por diferentes mídias. Sua maneira de execução, por vezes, pode ser apressada, fragmentada, não seguir uma lógica linear; ser distraída, resultante dos usos dos aparelhos midiáticos no cotidiano.

Se considerarmos o público de jovens, não é comum encontrarmos a característica própria do leitor tradicional: aquele acostumado aos padrões da leitura reflexiva, isolada, concentrada, e de obras canônicas, legitimadas pela literatura clássica. Em paralelo à lógica da formação escolar e cultural que incentiva obras eruditas, não é espantoso observar o comportamento de uma juventude, por um lado ansiosa para a finalização das aventuras e para adentrar no espaço do imaginário em centenas de páginas lidas em ritmo acelerado - como nas produções de *best sellers* de *Harry Potter*, a saga *Crepúsculo*, ou *A cabana*-; e que, por outro viés, não demonstra o mesmo interesse por livros de literatura clássica, indicados pelas escolas e programas de políticas públicas.

Fatos como esse revelam que a relação de obrigação escolar, no aprendizado da leitura, interfere no processo de sedução do leitor e acaba também influenciando na formação do gosto pela leitura tradicional. O leitor jovem contemporâneo, no entanto, prefere o universo de uma leitura mais livre, própria de suas escolhas, numa atitude contrária às atividades da

disciplina e do rigor da leitura cobrada tradicionalmente pelas escolas, prática que, quando utilizada na atualidade, acaba por atrapalhar o processo de aprendizado do aluno. Há pesquisadores que acreditam que a falta do hábito de leitura do livro impresso seja consequência dos poucos estímulos próximos à cultura do jovem e, com isso, justificam a relação de afastamento da leitura pelo adolescente, desde o período da escola e alfabetização (DIONÍSIO, 2011).

Por outro lado, outros afirmam que no mundo contemporâneo lê-se muito, mas de maneira variada e em diferentes suportes midiáticos (SODRÉ, 2012). Nesse panorama, ainda que certa parcela de jovens não tenha desenvolvido gosto pela leitura tradicional, pesquisadores afirmam que os jovens rogam por mais saber, apesar de dedicarem pouco tempo ao ato da leitura ocular (DIONÍSIO, 2011, p. 13). Na mesma visão de Muniz Sodré, o autor Dionísio acredita que os leitores da nova geração, denominados por ele de "leitores-mirins", atuam em diferentes práticas de leitura e plataformas midiáticas, numa tentativa de amenizar as relações desgastadas da nova geração com a leitura do livro impresso tradicional, o que funciona como um estímulo ao contato com qualquer tipo de texto, mídias e conhecimento.

Esse cenário vem mostrar que os gestos mudam de acordo com o tempo e lugar, assim como os objetos lidos e as razões de se ler. Diferentemente dos modos de leitura, descritos por Chartier (1996), em um tempo em que se lia repetidas vezes o mesmo livro - em locais fechados como bibliotecas, pelo processo da leitura intensiva ou extensiva, por falta de opção e de pouca distribuição de obras-, posteriormente a leitura passa a ser realizada em outros espaços da casa ou mesmo em locais abertos. Hoje diferentes práticas de leitura, próprias da cultura do público da nova geração, são implantadas e outras se extinguem, em função das formas de sociabilidade de cada época.

O mercado editorial busca estratégias para criar alquimia entre o leitor e os aspectos físicos da obra, como formas de mantê-los presos à narrativa. No livro impresso, textos de ação e aventura tecem narrativas imaginárias que podem construir imagens mentais na cabeça do público adolescente e fazer com que queiram percorrer os caminhos de mistério, suspense nas narrativas fantásticas por centenas de páginas; capas atrativas de livros e bons títulos fazem sua função de sedução em um primeiro contato; brindes vendidos junto ao livro impresso, referentes à temática da leitura, auxiliam no processo de despertar a curiosidade para um aprendizado mais lúdico - seja com um kit jardinagem para um livro das melhores flores, ou uma varinha mágica para os adeptos de *Harry Potter*. A organização de livros em séries gera fãs e público segmentado, constrói o fascínio e afetividade para com os

personagens de universos já conhecidos, levando o leitor a desbravar novos mundos e aventuras, além de tecer suas próprias narrativas, através das *fanfiction*s, produzidas pelo público e compartilhadas na rede.

Somam-se a isso, para além do texto e palavra impressa, diferentes formas de se relacionar com os meios de comunicação e com o processo de leitura. Muito se tem falado em pesquisa sobre leitura para o universo juvenil, no sentido de criar um espaço para a relação de livre-arbítrio do jovem em relação à posse dos livros, que se sente seduzido pela literatura adaptada a outras mídias, como o cinema falado, o videogame ou a Internet (SILVA, 2013).

Todavia o consumo estendido da narrativa e dos textos em outras mídias não foi fórmula somente encontrada pelo mercado editorial. Os caminhos transmidiáticos (JENKINS, 2008) e de horizontalização do consumo das mídias, que dão ao usuário um papel mais ativo de buscar conteúdos em diferentes plataformas (EPSTEIN, 2008), passam a ser incorporados pela indústria do cinema, do jornalismo, da publicidade e do entretenimento. Preocupado em ampliar o público leitor/consumidor de mídias, em uma atividade mais próxima dos hábitos culturais dos jovens, o mercado aposta na economia da experiência (PINE & GILMORE, 1999), pautada nos sentidos humanos, nas sensações e afetividades.

Seria possível estudar esse fenômeno de novas formas de leitura na cultura contemporânea sob o aspecto de diversos campos de conhecimento interdisciplinares, tais como a Educação, as Neurociências, a História da Leitura. Porém, apesar dessa origem transdisciplinar da temática da leitura contemporânea, que utiliza referências também dos campos afins, os objetos centrais da atual análise estão presentes no campo das Ciências Sociais Aplicadas/Comunicação, produtos de mídias híbridas de leitura. Estudar essa relação da Comunicação e as mídias como novas formas de leitura é emergente para se entender as práticas culturais presentes no cotidiano.

No debate das novas formas de leitura, é possível notar que há um desafio de se pensar no conceito de leitura/texto que parece ter se ampliado na contemporaneidade, devido às influências da cultura das mídias digitais nas atividades diárias. Assim, na constituição do texto em híbridos de diversas mídias, não se pretende adotar o uso do termo “leitura” neste trabalho com uma postura normativa, confinada nas formas tradicionais de texto corrente, em encadeamento temporal linear, compostas por letras puras e imagens.

A pesquisa adota o novo conceito de texto, no sentido proposto pelo autor da sociologia dos textos, Donald McKenzie (2004), para além dos manuscritos e formas impressas, ou seja, um conceito estendido do texto, que ultrapassa a origem etimológica das ações de tecer, textura, entrelaçar, e considera outros suportes materiais visuais, auditivos e táteis. Mais

especificamente "entende-se como texto e leitura todo tipo de dados, seja verbal, visual, oral e numérico, na forma de mapas, impressos e música, de arquivos de sons gravados, de filmes, vídeos e quaisquer informações gravadas em computador" (McKENZIE, 2004, p. 13).

Portanto, busca mapear as práticas de leitura atuais como um processo mais amplo que envolve as formas imagéticas, audiovisuais, misturas de linguagens de diferentes mídias de maneira criativa, para promover o hábito e um aprendizado lúdico e prazeroso, descritos como um processo espontâneo de aprendizagem, termo cunhado pela pesquisadora da área da educação, Ademilde Sartori (2012), como "aprendizagem distraída". Igualmente, na Cibercultura, os pesquisadores definem como textualidades e formas de leitura os "produtos híbridos, recombinações de mídias e culturas, [...] colocados em jogo na cultura [e mídia] digital" (REGIS, 2014, p. 3).

Essa maneira de ler e de se comunicar com o mundo, por atividades em diversas mídias, é comprovada em estudos, tais como em *Retrato da Leitura no Brasil* (2012) e na *Pesquisa de Mídia do Brasil* (2014) - realizada pelo Ibope Mídia e encomendada pela Secretaria de Comunicação do Governo Federal, apresentada em fevereiro de 2014, sobre o uso das mídias pelo brasileiro -, e no *Mapeamento das Mídias Digitais no Brasil* (2014), - um relatório da *Open Society*, realizado pela Fundação Getúlio Vargas, divulgado em julho de 2014.

Seria possível desenvolver uma pesquisa com diferentes modos e objetos de leitura, como, a exemplo, os *ebooks*, acessados e consumidos em *tablets*, *smartphones* ou computadores pessoais. Ainda, os livros digitais interativos, livros animados em *flash* ou *videobooks* em slides, para crianças, além de jogos textuais disponíveis em plataformas digitais. Outra opção de destaque seria abordar as práticas de leitura e escritura postadas na Internet, tais como as *fanfictions*, fragmentos de textos publicados em *blogs*, *sites* e nas redes sociais, e formas de leitura e comunicação via aplicativos de celulares. A ampla gama de novas formas de leitura mostra que a atividade de ler está em transformação, possibilitada por novos hábitos pelo contato com as mídias tecnológicas.

Porém a escolha de análise dessa tese se pautou em dois objetos de estudo -audiolivro (ou *audiobook*) e livroclip[2] (ou *booktrailer*)-, próximos do cotidiano e da cultura da geração de adolescentes, que fizessem uso das linguagens visual, sonora e verbal, que são as matrizes para facilitar o processo de aprendizagem (SANTAELLA, 2005), e que podem ser utilizadas como forma de promover o interesse e a aproximação das pessoas para a leitura, de maneira lúdica e prazerosa.

[2] Trata-se de um híbrido de leitura, conceito ainda não definido, espécie de *trailer* de livro, que utiliza as linguagens do filme, da colagem, publicidade, fotografia, além de destaque de frases e trechos do livro impresso.

Por isso, fez sentido escolher os produtos audiolivro e livroclip, pelo fato de, no início da realização da tese, o estudo do *Retrato da Leitura no Brasil*[3] (2012) ter divulgado como principais atividades do brasileiro, em tempo livre e de lazer, consumir mídia televisiva (85%), seguida da atividade de escutar música/rádio (53%)[4]. Ainda em 2012, as atividades de assistir a vídeos e filmes correspondiam a 38% do público, o acesso à Internet era de 24% da população e o das redes sociais, de 18%, algo ainda incipiente, considerando que o método de avaliação permitia a escolha de até cinco itens nos questionários realizados.

Com relação aos dados de consumo de vídeos, um ano após a pesquisa sobre a leitura dos brasileiros, o Ibope Media revelou em estudo divulgado no *site*, em 19 de fevereiro de 2013[5], que, em janeiro desse referido ano, houve um aumento do número de horas navegadas em páginas da Internet e também na consulta de vídeos em sites: os usuários brasileiros permaneciam mais tempo em sites de vídeos e filmes, uma subcategoria com crescimento de 14,8%[6] em relação ao mesmo mês de 2012, totalizando 1 hora e 52 minutos de acesso por usuário.

Em 2014, dados específicos sobre o consumo de vídeos pela Internet revelam que, entre os jovens, 93% têm acesso às redes sociais, e, desses, 66% veem e baixam vídeos *online*. Assim sendo, fazia ainda mais sentido prosseguir com a pesquisa nesses produtos de análise. O livroclip (ou *booktrailer*, sendo este último termo utilizado para a produção comercial) poderia ser uma forma de produto de leitura que teria atrativo na rede, especialmente por seu caráter híbrido entre as características do vídeo, do audiovisual, de *trailer* de filme, de publicidade do livro, e que pode ganhar notoriedade, especialmente se postado no *YouTube* e viralizado via redes sociais.

---

[3] A amostragem contemplou o equivalente a 93% da população, o que no período correspondia a 175 milhões de brasileiros. Atualmente, em 2014, a média da população corresponde a mais de190 milhões de brasileiros.

[4] Há que se considerar que a maioria das pesquisas de leitura ainda apresenta um caráter tendencioso, por não incluir como opções em seus questionários possíveis novas formas de leitura como atividades legitimadas. Portanto são desconsideradas outras formas de leitura alternativas, ou de leitura expandida em outras mídias. Um exemplo é o gênero atual *booktrailer* que não aparece em escopo da pesquisa *Retrato da Leitura no Brasil* (2012) ou ainda quando aparecem como opção de consumo, a exemplo o audiolivro e os *ebooks*, que, apesar de considerados nas análises, ainda são atividades representadas de forma muito tímida na pesquisa, ou somente legitimados por seu caráter inclusivo (de pessoas sem acuidade visual ou de analfabetos). Essa postura, com as recentes pesquisas de 2014, começa a se modificar ainda em passos lentos.

[5] Disponível em: http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/paginas/internauta-gasta-em-media-10-horas-e-26-minutos-em-redes-sociais.aspx. Acesso em: 12 ago. 2014.

[6] É válido destacar que, desse público em crescimento, 22% são da faixa etária de 12 a 19 anos, público-alvo analisado nesse trabalho. Mas ainda é importante destacar que a pesquisa foi realizada somente nas grandes capitais, excluindo Norte e Nordeste do país, visto que essa região ainda apresenta alto índice de exclusão digital e de analfabetismo funcional. Para maiores informações sobre a questão da exclusão, consultar pesquisa realizada pela autora na Fundação Biblioteca Nacional, sobre a problemática da digitalização do acervo para um público que não possui o hábito de consulta. Disponível em: <http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf Raquel_ Timponi.pdf. Acesso em: 13 jun. 2014.

Essa pesquisa já constatava, como novidade, um processo de leitura do brasileiro mais fragmentado, isto é, composto por atividades divididas que incluíam o consumo de mais de uma mídia. Além disso, esse hábito de leitura ocorria numa cultura fora da escola, para além dos livros didáticos e da literatura clássica. Somado a isso, a mesma pesquisa constatou que 53% dos brasileiros não liam, mais por falta de tempo, 30% por desinteresse (ou porque não gostavam), 21% por preferirem outra atividade e 19% por não terem paciência, além dos que se queixavam da falta de concentração na leitura (12%), entre outros lazeres possíveis (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2012).

A partir desses dados, notou-se a necessidade de adequação, de aproximação em um foco de interesse mais próximo do público jovem. Portanto, fazia sentido buscar objetos de análise que estivessem condizentes com a cultura e cotidiano do brasileiro. Dessa forma, optou-se pela escolha de produtos de leitura atuais que tivessem maior apelo à imagem/ audiovisual, como o livroclip; assim como também produtos que dessem destaque à sonoridade/oralidade, como no caso do audiolivro, visando, pelo uso e construção de ambos, a promover um engajamento mais amplo nas práticas de leitura do público jovem.

Para além da escolha dos objetos de análise, é necessária a contextualização e origem da pesquisa, a qual teve origem em um estudo financiado pelo Minc, desenvolvido por meio da Fundação Biblioteca Nacional/ RJ, no ano de 2010. A pesquisa da biblioteca, inicialmente, tinha a finalidade de realizar a digitalização do acervo, visando a ampliar as formas de consulta dos leitores, através de livros digitais disponibilizados no *site* da instituição.

Entretanto, ocorreu uma mudança nos rumos dos estudos, resultante da consulta a alguns dados de pesquisas sobre leitura e o consumo de mídias pelos brasileiros, que, na época, retratavam a falta do hábito de leitores no Brasil, o número elevado de analfabetos funcionais e, ainda, a alta taxa de exclusão digital nas regiões Norte e Nordeste. Além disso, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2009, recente naquele período, apontava que somente 16% da população do Norte e 19% do Nordeste tinham acesso à Internet em casa, uma desproporção em relação ao acesso de 37% no Sul e Sudeste e 31% do Centro-Oeste. Ainda assim, o hábito de acesso majoritário da Internet nas regiões do norte do país ocorria através das *lanhouses*. Em contrapartida, todas as regiões do país apresentavam acesso à televisão de mais de 95% da população, representando uma média nacional de 97,2%, o que significava o maior índice de consumo midiático no Brasil (IBGE, 2009).

Portanto, não fazia sentido realizar uma pesquisa naquele momento que desse foco maior na digitalização dos acervos. Por isso, se pensou em elaborar uma pesquisa que

buscasse, primeiramente, construir o hábito da leitura, porém de maneira mais prazerosa, como forma de despertar a população para a consulta do acervo, algo que se assemelhava às pesquisas do PROLER[7] sobre a temática da leitura espontânea e prazerosa na formação de leitores.

O contato da pesquisadora, na época, com a divulgação das três edições do estudo *Retrato da Leitura no Brasil* (2004, 2007 e 2012), ocasionou a mudança do rumo da pesquisa da Fundação da Biblioteca Nacional, o que auxiliou na definição de objetos de estudo, com justificativa já explicitada anteriormente, e, após um ano de mapeamento dos campos dos dois produtos, permitiu a elaboração do projeto de tese de doutorado, para a realização de uma pesquisa ainda mais aprofundada.

Todavia, em se tratando de tecnologias, é natural observar que esses índices nos hábitos de lazer do brasileiro também sofreriam modificações em curto período de tempo, como divulgam os dados recentes dos dois últimos estudos de 2014: *Pesquisa de Mídia do Brasil* (2014) - sobre as mídias utilizadas pelo brasileiro para se informar -, e em outro que realiza um *Mapeamento das Mídias Digitais no Brasil* (2014)[8]. Em ambas as pesquisas, apesar de a televisão ainda permanecer como o meio de comunicação mais consumido no país, a Internet passou a ganhar maior expressão e atingiu o segundo lugar de mídia mais consumida, seguida do rádio.

Uma terceira pesquisa atual, também divulgada pelo *site* do Ibope Media[9], específica sobre a temática dos *Jovens Digitais Brasileiros*, comprova esses índices, divulgando um crescimento exponencial do consumo da Internet pelos jovens brasileiros em 50%, no período de dez anos. Se, em 2003, apenas 35% acessavam a rede, em 2013, o número de acesso pelos jovens subiu para 85%. Nesses dados, a televisão mantém a hegemonia[10] dos hábitos de

---

[7]PROLER. Disponível em: http://monografias.brasilescola.com/educacao/leitura-espontanea-prazerosa-uma-conquista.htm. Acesso em 9 out. 2014.

[8] Devem ser respaldados os interesses de quem encomendou as pesquisas – a primeira realizada pela Secretaria de Comunicação (SECOM) da Presidência da República, divulgada em janeiro de 2014 - e a segunda, pela Fundação Getúlio Vargas, seguindo o modelo internacional de pesquisas realizadas na América Latina. O recorte acaba por alterar a coleta de dados, por meio da seleção das informações, segundo critérios dos interessados. Porém, ainda assim, as pesquisas apresentam modificações expressivas nos índices, quando comparados com o estudo anterior do *Retrato da Leitura no Brasil* (2012).

[9] Pesquisa realizada em parceria com o Ibope Inteligência e o *Youpix*-plataforma que discute as principais tendências da Internet-, divulgada no dia 28 de julho de 2014.Disponível em: http://www.ibope.com.br/ pt-br/noticias/Paginas/Consumo-da-internet-pelos-jovens-brasileiros-cresce-50%-em-dez-anos-aponta-IBOPE-Media.aspx Acesso em: 02 out. 2014.

[10] O público consumidor da televisão varia segundo a renda e escolaridade, assim como o consumo da Internet, que cresce quanto maior a renda. Já a TV aberta e o rádio ainda são vistos como os veículos de informação mais comuns entre as classes mais pobres do país e de índices de escolaridade mais baixos. Porém, deve-se considerar a migração de parte significativa do público consumidor de televisão (como as classes alta e média) para a TV paga, representada por 31% do público que tem TV por assinatura, e por 24% da população que possui as duas formas de acesso à TV (fechada e aberta). Esses índices demonstram a segmentação dos conteúdos para

consumo entre 92% dos jovens -, seguido da Internet que chega aos 85% e o rádio segue agora como terceiro lugar de consumo pela juventude, com 68%. Dados atuais (**Fig. 1**) demonstram que a Internet passa a ser utilizada como a principal plataforma digital, que permite o consumo de diversas mídias de maneira simultânea, algo que é realizado por 61% dos jovens.

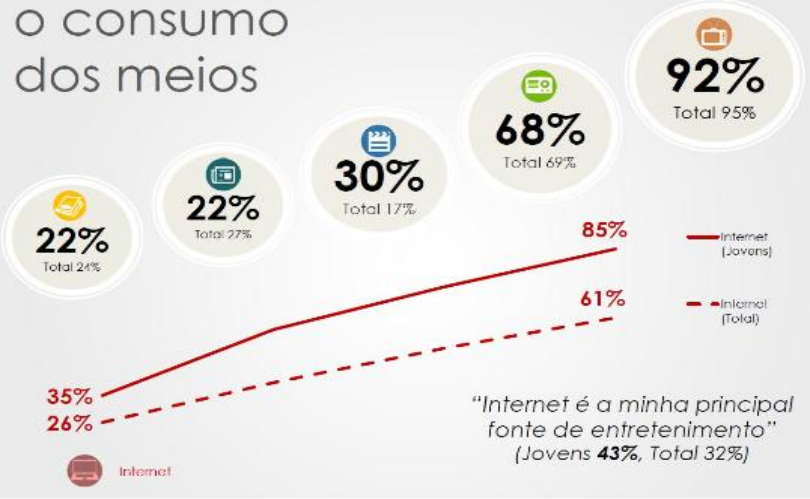


Fig. 1 - Gráfico da pesquisa *Jovens Digitais Brasileiros*, sobre consumo de mídias deste público-alvo, divulgado pelo *site* Ibope Media, em 28 de julho de 2014.

Assim, é revelada uma rápida mudança nos hábitos culturais, que permite o consumo de várias mídias e gera maior engajamento dos jovens, seja para distração das tarefas habituais, entretenimento, interação das novidades, companhia, passatempo, *sites*, ou informação.

Por outro lado, para além da importância adquirida pela Internet, atividades de assistir a filmes e escutar rádio persistem com os respectivos índices de 30% e 68%, entre os jovens usuários, o que significa ainda uma propensão para os objetos de pesquisa que possuem como características de sua constituição a linguagem audiovisual e sonora.

A pesquisa *Mapping Digital Media* (2014) complementa os estudos, quando afirma que a maior forma de acesso desse público-alvo à Internet é via celular[11], sendo as redes sociais sua principal fonte de consulta dos jovens. Especificamente, o *facebook*[12]é apresentado como

---

audiências de nichos específicos, o que ocorre numa ótica bem similar ao consumo da Internet, defendido por Anderson (2006).

[11] Em 2012, a leitura pelo celular não era considerada como opção para as pesquisas e nem constava entre a lista de formas possíveis de leitura, algo que mais uma vez revela que esses novos modos de ler há pouco tempo nem eram considerados entre as práticas legitimadas de se ler, e seguiam a formação de um pensamento letrado, que desvaloriza o que não é tradicional, especialmente nas pesquisas de institutos, órgãos públicos e entidades relacionadas ao mercado editorial e à leitura, de forma geral.

[12] A pesquisa revela que o público majoritário que faz uso dessas redes são os jovens de 16 a 25 anos que possuem o hábito de se conectar várias vezes ao dia, em tarefas realizadas de forma alternada no cotidiano. Apesar de a presente tese realizar a pesquisa com a faixa etária entre 11 a 15 anos (ou com leitores frequentadores do Ensino Fundamental II), ainda assim os hábitos de uso das redes sociais persistem, mesmo que em menor escala e que alternados com tarefas de busca por informação.

a mídia mais utilizada pelo público jovem para se informar e a maior parte do acesso ocorre por *smartphones*, e não por computadores fixos. Esses aspectos indicam rápidas transformações na sociabilidade[13] e nos hábitos culturais dos jovens, o que acaba por afetar as formas da leitura, agora possibilitadas a qualquer hora e lugar.

Portanto, ainda faz sentido manter os produtos escolhidos como objetos de pesquisa como escopo de análise, uma vez que as principais formas de alastramento e consumo midiático ocorrem via Internet, impulsionados pela força da viralização dos conteúdos.

Após essas considerações iniciais, faz-se necessário ressaltar que a definição do objeto de estudo da tese partiu da premissa da possibilidade de analisar novos modos de ler na cultura contemporânea, visando à aplicação em dois produtos que utilizassem linguagens presentes nas atividades mais próximas da cultura e cotidiano dos jovens: livroclip - uma espécie de *trailer* de livro que usa a linguagem do audiovisual, do vídeo e do cinema em sua constituição textual -, e o audiolivro - por fazer uso de recursos da oralidade, referências de trilhas sonoras, sonoplastia, recursos de pausa e entonação da voz, além do potencial inclusivo do livro falado.

A aposta da tese, antes, estava pautada na ideia de que produtos como o *audiolivro* e o *livroclip* poderiam servir como auxílio à formação e incentivo às práticas de leitura do livro, de forma a contribuir para a construção do conhecimento e possibilitar a facilidade e o interesse pelo ato de ler. A primeira hipótese era de que ambos os objetos permitiriam despertar a curiosidade pelos sentidos, como forma de promover leituras mais lúdicas, próximas aos hábitos dos brasileiros. Porém, com o passar da pesquisa, observou-se que essa postura prévia de conduzir o jovem para a leitura impressa tradicional, visando ao acesso à cultura letrada, também pressupunha um olhar de rebaixamento das outras formas possíveis de se ler.

Apesar de esses dois objetos partirem do referencial de mídias alternativas desvalorizadas, consideradas como massivas e que pouco contribuem para o aprofundamento intelectual (tal como as mídias de massa da Escola de Frankfurt), por detrás das leituras impressas que legitimam o conhecimento, há que se questionar: que leituras se querem estimular? Qual a relação entre a leitura e o conhecimento? Só se pode adquirir conhecimento por livros impressos e densos, de capa dura, lidos em bibliotecas escuras e em silêncio ou é possível ter acesso ao saber por veículos de comunicação alternativos, lúdicos e advindos das

[13] Para informações mais detalhadas sobre "Jovens e Consumo Midiático", acessar o texto da pesquisa da UFRGS, no *site* www.redebrasilconectado.com.br, que contém um estudo que mede o perfil do jovem usuário da Internet, das redes sociais e dos dispositivos móveis que, em outubro de 2014, estava em fase de coleta de dados.

práticas cotidianas (que ultrapassam a hierarquia tradicional da cultura erudita)? E mais: qual o modelo de conhecimento desejado? E por que ele é desejável? Há interesses por trás dessa relação?

Dando sequência a essa problematização, a desvalorização dos novos hábitos de leitura midiática - pela educação formal e pelos discursos das políticas públicas – chegou-se à formulação de uma nova hipótese: acredita-se que a legitimação da leitura somente do livro tradicional impresso reproduza um olhar eurocêntrico letrado (advindo de um legado iluminista de distinção pelo saber enciclopedista), o que se confirma no pensamento conservador brasileiro, o que é apropriado de forma ressignificada em nossa cultura, reproduzido nas falas cotidianas.

Além dos interesses, presentes por detrás do discurso sobre a leitura tradicional, são reapropriados os elementos da oralidade, da imagem e dos gestos, presentes nos atuais objetos midiáticos de leitura híbrida, de forma sua ressignificação. Essas características da linguagem parecem ter sofrido um processo de deslegitimação, um apagamento de sua importância no aprendizado da leitura na história, visando à manutenção dos poderes de alguns grupos dominantes.

Nessa linha de pensamento, é preciso avaliar a razão dos produtos de leitura multimídia só serem considerados como inclusivos para um público sem acuidade visual, auditiva ou para o público analfabeto e desvalorizado enquanto forma de acesso ao conteúdo, se comparados aos modelos tradicionais de leitura.

Há ainda que se considerar até que ponto os produtos propostos como objetos de análise – inicialmente pensados como formas descentralizadas de poder para a propagação da informação e para despertar o interesse para conteúdos de obras literárias – são isentos de visão de mundo ou se não pressuporiam também uma hierarquia e tradição disfarçadas do popular e do midiático nas formas de produção e consumo. E, por fim, em que medida, os produtos híbridos de leitura, além de estimularem e envolverem o leitor jovem pela prática, de fato, contribuem na formação do hábito de ler?

É preciso relativizar que, para além das formas de leitura prazerosa, que incorporam produtos multimídia, aqui não se pretende descartar as maneiras tradicionais de se ler. A leitura por fruição[14], proposta por Barthes (2004), proporcionada pelo livro impresso, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato e construção da visão crítica, e

[14] Segundo Roland Barthes (2004), o texto pode ser lido por prazer (gosto) ou pela fruição. Quando o leitor é acionado pelo prazer, o texto é direto, de compreensão imediata, com atrativos lúdicos. Já pela fruição, o leitor passa por um trabalho mais refinado, por um esforço intelectual maior para vencer a complexidade do texto. Somente após o entendimento da mensagem é que se alcança o prazer.

contribui nas avaliações formais que, durante a vida, darão acesso ao trabalho, ensino superior, concursos públicos, etc. Por outro lado, estariam as formas de leitura linear silenciosa tradicional não mais atraindo a atenção dos usuários, de jovens dessa nova geração de cultura fragmentar/multitarefa? Seria mais interessante, portanto, uma postura conjugada da complexidade do texto tradicional com os diferentes recursos das mídias, num projeto que sirva para despertar a atenção para qualquer maneira de se obter conhecimento, independente do suporte ou formato.

A justificativa desse estudo apresenta-se pela formação de novas formas de leitura contemporânea que ocorrem em diferentes plataformas midiáticas e que podem contribuir na construção do conhecimento. Reinterpretar o conceito de leitura e investigar algumas dessas práticas híbridas no cotidiano é uma necessidade, especialmente quando a escola e a educação passam por momentos de crise e buscam tentativas de despertar os jovens nas atividades tradicionais, deslocadas da cultura da geração que se habituou à interatividade.

As razões da seleção dos objetos de análise da tese podem ser justificadas por meio de dados quantitativos de diversos estudos realizados sobre a leitura e modos de ler dos jovens brasileiros, já mencionados. Retomar hábitos do brasileiro em momentos de lazer significa buscar objetos de leitura mais próximos das práticas cotidianas.

Ainda são poucas as pesquisas voltadas aos novos atrativos midiáticos para o público jovem. Por isso, faz sentido abordar as novas maneiras de leitura ampliada, que consideram o audiovisual e o sonoro. Em especial, a escolha de se trabalhar empiricamente com os produtos híbridos de leitura, audiolivro e livroclip, tem motivação na tarefa de se verificar se essas práticas cotidianas constroem valor e afeto pela experiência e se atraem para hábitos de leitura.

No campo acadêmico, muito já se foi debatido sobre o livro e seu caráter simbólico, aurático e sacralizador, assim como suas ressignificações por meio da história e na área das Ciências Sociais Aplicadas, representadas pelas obras do pesquisador Roger Chartier (1990, 1998), por Lucien Febvre (1992) ou ainda por autores das teorias das materialidades, como os da Escola de Toronto - Harold Innis (1951), Havelock (1996), Walter Ong (1998) e Marshall McLuhan (1964, 1977). Agora influências de novos *medium*[15] híbridos o convidam ao diálogo

[15] O termo "meio", no senso comum significa canal ou veículo ou ambiência estruturada por códigos próprios. Todavia, autores como FELINTO (2013) e SODRÉ (2010, 2014), entre outros, têm debatido sobre a necessidade de definição do termo utilizado indiscriminadamente no campo da comunicação, especialmente com relação às novas tecnologias. Sodré acredita que *medium* não é o dispositivo técnico e também pode ser o fluxo comunicacional, acoplado a um dispositivo técnico socialmente produzido, cujo código pode se tornar ambiência, como por exemplo, a Internet que, diferente de ser um suporte, é um espaço onde ocorre o movimento e as ações em rede (SODRÉ, 2010, p. 20). O autor também distingue "midiatização" de "mediação".

e retomam usos conjugados de leitura presentes desde tempos antigos, propondo textos que podem seduzir os ouvidos, captar os olhares em imagens e montagens audiovisuais rápidas, trazer emoção pela trilha sonora e criar ambiência para a obra. Assim importa analisar a amplitude dos registros do livro, para além das palavras, como pelo grafismo, pelo som e silêncio, pela comunicação audiovisual como atrativo da obra e, ainda, como possibilidade de participação e criação.

Além disso, numa direção contrária às formas de leitura impressa que persistem na memória sob a influência da cultura letrada legitimada para a obtenção de conhecimento, acredita-se que é preciso ultrapassar essas naturalizações do pensamento, do senso comum construído no contexto histórico e cultural e corroborado pelas instituições mediadoras, como governo, religião, escola e família. Os pensamentos automatizados são construídos pela formação histórica, ao longo dos anos e acabam por atuar numa postura de subjulgar as demais formas de expressão que constituem a cultura, como a popular, por exemplo.

Portanto, mais que considerar como legítimas as formas de leitura impressa tradicional e de obras canônicas, algo que é aprendido desde o processo de alfabetização, é preciso exercitar o olhar que leve em consideração a complexidade e diversidade cultural do brasileiro, com elementos que sofreram uma espécie de esquecimento, e legitimar também os hábitos cotidianos do brasileiro. Assim, há uma necessidade de se ressignificar práticas de apropriação da leitura, revalorizando as formas de expressão pela oralidade e pela representação da imagem, para além da pedagogia da leitura culturalmente válida.

O presente estudo surge, assim, da necessidade de se buscar um aprofundamento teórico conceitual que valorize diversidade da cultura do brasileiro, os elementos das sensações, fundadas nas diversas maneiras de expressão da imagem, da oralidade e dos gestos, elementos esses que auxiliam no entendimento da mensagem textual. Tais elementos retornam no

---

A mediação considera as instituições mediadoras (como família, escola, etc) que se investem de valores e práticas de conduta, para mobilizar a consciência individual e coletiva. Já a midiatização são as comunicações entendidas como processo informacional, tecnointeração. (SODRÉ, 2010, p. 21). Midiatização é novo modo de presença do sujeito no mundo, o que chama de *bios midiático*, inclui a técnica digital – implica uma transformação de sociabilização, de uma nova tecnologia perceptiva e mental. (*Idem*, p. 27). Já Felinto (2013), no artigo *Meio, mediação, agência* propõe que os termos "meio" e "mediações" sejam repensados, para além do sentido familiar em que são utilizados. Felinto acredita que os "meios" na contemporaneidade não sejam só instrumentos (para a transmissão de algum conteúdo exterior) de se apropriar do mundo, mas também devam ser vistos como movimento (ambiente, princípio de comunicabilidade), por meio do qual o mundo se constitui. Tomando emprestado o conceito de Latour de "rede", Felinto acredita que as coisas também se expressam e não só os humanos, algo que contrapõe o paradigma hermenêutico e a divisão que o mundo moderno tentou realizar entre natureza e cultura, humano e não-humano, animado e inanimado. No sentido de pensar que nunca existiram sujeitos intocados pelos objetos, pois no nível da ação se associam (FELINTO, 2013, p. 8), retoma Weber quando diz que "as coisas do mundo são meios com possibilidade de dividir, deslocar-se, de modo a entrar em contato com outras redes na qual atores (humanos ou não humanos) estabelecem e desfazem vínculos entre si" (WEBER, 2008, p. 45 *apud* FELINTO, 2013, p. 8).

cotidiano através dos hábitos nos momentos de lazer, apesar da história se encarregar da tentativa de realização de um apagamento ou deslegitimação. Ensurdecer estas vozes seria reduzir o livro e o ato da leitura. Portanto, a reconfiguração de elementos da cultura orais, imagéticos, significa reavivar a importância da complexidade cultural do brasileiro pela perspectiva do entrecruzamento das formas de expressão.

O objetivo geral dessa pesquisa foi estudar as transformações nas práticas de leitura do jovem contemporâneo, levando em consideração o processo do letramento midiático. Como objetivo específico, busca-se, primeiro, analisar e reposicionar dois novos produtos midiáticos de leitura no Brasil, normalmente desvalorizados pelas políticas públicas: o audiolivro e o livroclip. Esses produtos, por serem novos e de natureza híbrida, não possuem ainda conceitos fechados ou de fácil apreensão teórica. Ao contrário, a teoria desses campos de leitura se encontra ainda desarticulada. São conceitos de leitura ainda voláteis, incontidos. A análise destes objetos auxiliará, portanto, na definição do contorno e no entendimento dos usos e apropriações da leitura e da inclusão de outros meios midiáticos em seu processo.

Pretende-se, ainda, avaliar os interesses presentes na influência cultural imposta no processo de letramento e o apagamento de elementos da vida prática e da que faz parte do cotidiano do brasileiro. Ensinar a leitura de maneira obrigatória nas escolas é reproduzir a influência do modelo europeu (eurocêntrico) refletido no pensamento conservador das elites. Todavia, os hábitos cotidianos deixam mostrar elementos que sofreram uma tentativa de esquecimento, o que contraditoriamente não é aceito nas instituições formais. Talvez seja essa a razão do elevado número de analfabetos funcionais, ou seja, indivíduos que aprendem a ler, mas não entendem o que leem, pois não foram envolvidos e nem se sentiram identificados culturalmente para a consolidação do aprendizado real. Faria sentido pensar que se a capacitação para a leitura fosse proposta de acordo com a vivência pessoal, talvez a formação do hábito da leitura fosse um processo mais dinâmico e de maior eficiência.

Por conseguinte, estudar esses objetos também tem por função reavivar elementos e contextos históricos culturais que foram levados ao esquecimento, ao serem silenciados em favor de grupos no poder. A presente tese realiza um recorte que contempla a ressignificação da oralidade, da imagem e dos gestos na história da leitura no Brasil, no sentido de entender porque esses produtos são desvalorizados e não reconhecidos. Todavia, entre a tradição refletida nas falas e no texto impresso tradicional legitimado e o aprendizado de novas linguagens, estão os rastros das tradições folclóricas, a força da oralidade e a linguagem popular brasileira, que foram abafados. É cabível realizar uma história circular do presente, pincelar elementos de momentos diversos de nossa cultura popular brasileira, no sentido de

buscar evidências de traços das culturas gestual, oral e imagética, seja por meio dos gestos cotidianos, pelas marcas da oralidade e das cantigas e não pelas sílabas, gramática e composição formal do texto.

METODOLOGIA

A metodologia da tese envolveu a revisão bibliográfica e o trabalho prático para análise dos produtos livroclip e audiolivro. Para apresentação do tema, foi realizado o retorno bibliográfico de autores da história da leitura, educação, cognição e debates sobre o letramento midiático e as novas formas de leitura na cultura contemporânea, buscando restabelecer parte esquecida da oralidade, da imagem e dos gestos, tendo por objetivo verificar o funcionamento de suas dinâmicas no cotidiano. Foram fontes de consulta: livros, artigos, mapeamento de produtos de audiolivros, livroclipes, websites, aulas presenciais, entrevistas, *softwares* tecnológicos e fotografias para se compreenderem as novas formas de leitura contemporânea.

Como metodologia de aplicação dos objetos de análise, avaliou-se a recepção dos mesmos em diferentes públicos jovens, sendo os livroclipes e audiolivros primeiramente estudados por seu aspecto comercial. Em seguida, partiu-se para uma aplicação prática dos produtos: os livroclipes pela produção de alunos e os audiolivros de acessibilidade por um teste de audibilidade com público sem acuidade visual.

No caso específico do livroclipes, realizou-se a aplicação de duas Oficinas de Produção de Livroclipes, ministradas pela pesquisadora. A primeira aconteceu em um colégio da rede particular de ensino, o Colégio de Aplicação, do Centro Universitário de Barra Mansa, aplicada em um universo de seis alunos que se interessaram pelo projeto, entre o 9º ano do Ensino Fundamental II e o 1º ano do Ensino Médio, em parceria com uma turma do 5º período do curso de Jornalismo do UBM, pela disciplina de Edição de vídeos, ocorrida no segundo semestre de 2013. Já a segunda oficina foi realizada junto a uma turma de 35 alunos de uma escola pública, do 9º ano do Ensino Fundamental II, por meio de um projeto de extensão da universidade com a comunidade, sendo parte componente das avaliações da disciplina curricular de Produção de Textos, do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, durante o primeiro semestre de 2014.

Os métodos escolhidos para a aplicação de cada oficina foram diferentes, tendo em vista testar formas pedagógicas de ensino distintas, que utilizassem tanto o método tradicional transmissionista do ensino, quanto um método de descoberta do conteúdo pelo aluno, mais

livre, que o levasse à prática pela liberdade de criação e expressão, de forma a despertar sua atenção, na busca de um maior envolvimento no projeto.

Assim, na primeira oficina foi utilizado o método transmissionista, em que o professor apresenta as possibilidades de desenvolver o produto, didatiza as etapas obrigatórias e estabelece os pontos e atividades que os alunos devem desenvolver. O aluno somente escolhe como irá produzir entre as possibilidades dadas pelo professor, seguindo a cartilha de produção. Já na segunda oficina, o método de aplicação e apresentação dos produtos ocorreu de forma livre, sendo o professor um mediador no processo de produção. O aluno, nesse segundo método, tem liberdade de escolha não só da obra como também para realizar a representação metafórica do texto em imagem, pela releitura do texto em seu imaginário, o que fornece uma abertura à criação – desde a redação dos roteiros até a execução completa da produção, possibilitando os alunos a atuarem como atores, operadores de câmera e locutores. Essa segunda oficina pretendeu realizar a aplicação do projeto filosófico de Rorty (2011) das "redescrições" como forma de aprendizado, ou novas criações do texto segundo o referencial cultural do aluno, de forma a buscar seu envolvimento e promover a afetividade pela prática, no caso pela idealização e realização dos produtos.

O método de coleta de dados em campo, utilizado pela pesquisadora em ambas as oficinas de livroclip, foi o etnográfico, por meio da "observação participante", esta descrita por Lapassade (1992), quando o pesquisador realiza apontamentos e impressões desde a idealização do projeto até a finalização do mesmo, incluindo contextualização do ambiente cultural do público analisado, interpretação das ações dos alunos, falas, e depois realiza uma triagem de dados em forma de análise crítica sobre o material coletado. Todavia, como durante as oficinas era a própria pesquisadora quem ministrava as oficinas, ao invés de um diário de campo realizado no momento das oficinas, optou-se por realizar um relato etnográfico, em áudio das impressões, descrições de cenas, ações e falas dos alunos e funcionários, após os dez encontros realizados com a turma em cada oficina, por meio de registro de gravações.

Já para o audiolivro, primeiramente mapeou-se o produto e suas variantes disponíveis no mercado, numa tentativa de conceituação da forma híbrida de leitura e diferentes formas de composição, reveladas por elementos sonoros, tais como ritmo de leitura, pausa, leitura sem interpretação, leitura realizada por atores, uso de trilhas sonoras, sonoplastia, etc.

Posteriormente, como metodologia de aplicação empírica do audiolivro, realizou-se um recorte do objeto para a forma específica dos livros acessíveis em áudio, ou, em outras palavras, a leitura em áudio adaptada para o público sem acuidade visual ou de baixa visão.

Primeiramente foram avaliados os produtos de livros sonoros adaptados, enviados a uma escola pública pelo MEC, no senso comum confundidos como audiolivros. A escola escolhida para a análise foi o Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, por se tratar do mesmo lugar em que se aplicava a oficina de produção livroclipes, o outro produto objeto de análise dessa tese. Nas instalações da biblioteca da escola, o único produto de audioleitura disponível eram os livros em sintetizadores de voz, apropriados para deficientes visuais e de baixa visão, disponíveis na plataforma MecDaisy, o que não era o caso do público vidente[16] da escola. Assim, realizaram-se a coleta de entrevistas e um teste do material enviado com as crianças videntes, para testar sua funcionalidade com os usuários da biblioteca dessa escola pública.

Posteriormente, tendo em vista empenhar esforços para um mapeamento mais preciso dos produtos de leitura sonora para a acessibilidade, foram analisadas as formas de audioleituras em um instituto especializado, por meio de entrevistas realizadas com funcionários de setores do Instituto Benjamin Constant do Rio de Janeiro ligados ao assunto do livro sonoro, além da aplicação de um teste de audibilidade realizado com grupos focais, com alunos de baixa visão e deficientes visuais, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, do Instituto Benjamin Constant, RJ[17]. Neste teste, o foco de análise se centrou em três práticas comuns de distribuição das políticas públicas e do mercado editorial: 1) livro falado (forma de reprodução do texto em voz de locução humana tal como o texto original, sem uso de entonação, porém suprimindo as orientações gráficas de parágrafos), 2) audiolivro (livro frequentemente com uso de dramatizações da voz do narrador, interpretação das falas e usos de recursos sonoros), e 3) livro em *softwares* de voz sintetizada (livro digitalizado convertido em voz computadorizada, de forma robotizada, para tornar acessível o texto digital para quem não possui acuidade visual).

No caso do audiolivro, o motivo da abordagem das audioleituras adaptadas para a acessibilidade, é a razão de se entender o porquê de as políticas públicas somente considerarem esse produto adaptado como culturalmente válido e, em igual medida, desvalorizarem os produtos de leitura em áudio disponíveis no mercado editorial para o público vidente. A coleta dos dados dos testes das leituras sonoras adaptadas e das entrevistas foi realizada pelos assuntos que reapareciam de forma recorrente, selecionados em grupos

[16]Diferente do uso no senso comum, o termo vidente, aqui empregado, é utilizado na área de acessibilidade e significa aquele que tem acuidade visual, sinônimo de normo-visual.

[17] As entrevistas gravadas em áudio, já transcritas e impressas, realizadas com os setores, bem como o teste de audibilidade com os alunos nos Grupos Focais, e ainda as listas dos livros dos acervos do Setor Livro Falado, Biblioteca Louis Braille e Biblioteca Infanto–Juvenil do IBC se encontram disponíveis no CD de dados do Anexo IX, como também catalogados como registro dos anexos completos da presente tese, na Biblioteca de Pesquisadores DDI/IBC.

temáticos como elementos importantes de abordagem. Um detalhamento maior da metodologia será aplicado na análise dos produtos. Espera-se, com a pesquisa, encontrar caminhos para desenvolver melhores produtos para uma interação real do público-alvo, de forma a promover um contato mais rico do deficiente visual[18] ou de baixa visão para com o mundo. Em outras palavras, a investigação faz-se necessária, uma vez que produtos como o audiolivro ou o livro falado devem ser realizados não somente como uma política pública de acessibilidade, pois, se não forem atrativos para o público, por meio do sentido da audição, não conseguem atingir verdadeiramente seus propósitos de despertar o interesse para a leitura sonora.

E ainda, o que se deseja é que as informações coletadas e análises posteriores sirvam de escopo e base teórica para aplicação em projetos de leitura de baixo para cima, como forma de ampliar o acesso e interesse pelos conteúdos.

Assim, de modo a aprofundar o conjunto de questões inicialmente levantadas para se chegar aos produtos aqui analisados e aplicados, a tese está organizada em duas partes. A primeira comporta o material teórico, composta pelos capítulos 1, 2 e 3. Já a parte dois se refere à análise dos produtos - capítulos 4 e 5.

O capítulo 1 procura investigar diferentes letramentos requeridos nos modos de leitura do jovem contemporâneo em seu cotidiano, especialmente as formas de apropriação do texto, pautadas nas mídias digitais. Parte-se de uma revisão crítica de diversos paradigmas comunicacionais, comumente utilizados para o tema da leitura (eurocêntrico, materialidade, longa duração), para elucidar a opção adotada na tese de realização de uma historicidade do presente (Heller, 1993), partindo dos meios de comunicação (em uma aplicação da metodologia proposta por Marialva Barbosa (1997, 2012). Assim, a tese busca nos meios de comunicação, representados no objeto dessa pesquisa pela leitura, atribuir valor a elementos

[18]Deficiente Visual é o termo técnico utilizado em documento da UNESCO, que no Decreto n. 5296: 2004, parágrafo 1, designa: "Antes de tudo, uma pessoa com deficiência é uma pessoa - igual a todas as outras e ao mesmo tempo diferente -, com características e limitações próprias, como todos nós temos, em graus e natureza variados [...] Deficiência visual é quando a pessoa tiver acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20 (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas assituações." (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007. p.16). Já Diana Gutiérrez diz que o termo deficiência visual se refere às limitações significativas no sistema visual em uma de suas partes (olhos, nervo óptico e cérebro e aponta duas classificações das pessoas com deficiência visual: "baixa visão, que pode ser moderada ou grave, que se caracteriza pela capacidade de ao menos perceber massa, cores e formas. A segunda é a cegueira que inclui as pessoas com baixa visão profunda e a cegueira caracterizada pela ausência total da visão ou a simples percepção de luz" (GUTIÉRREZ, 2004, p.2).

de um passado antes delegado a um lugar secundário, de forma a promover deslocamentos do pensamento comum e a ressignificar essas formas de leitura como válidas. Para isso, é realizado um recorte da análise nos jovens leitores brasileiros, com interesse em suas formas cotidianas de leitura das diversas textualidades midiáticas. Uma contextualização ampla do conceito de letramento é apresentada, que inclui os letramentos digitais, midiáticos e informativos que são requeridos para os processos de leitura e comunicação com o mundo, e que inclui os processos sensoriais como forma de aprendizado e cognição. Retomam-se os elementos que atuam como guias facilitadores no processo de leitura, tais como as referências de mídias antigas -conceito de "remediação" de Bolter &Grusin (1998) - e a afetividade (SODRÉ, 2003, 2012).

Já o capítulo 2 relativiza o pensamento do ensino tradicional que apenas considera a cultura letrada como forma válida de adquirir conhecimento, na medida em que investiga os interesses por trás desse discurso que é reproduzido pelas políticas publicas e instituições de ensino. São abordadas as relações de poder entre os diversos grupos, pelo ponto de vista dos autores Pierre Bourdieu (1992), Maurice Halbwacks (1990) e Michel Pollak (1989), bem como as tentativas de manter outras formas de apropriação e usos da leitura numa zona de sombreamento. A proposta é desconstruir o pensamento hegemônico da leitura, realizando uma historicidade a partir do presente, de maneira a ressignificar elementos do passado, em busca de sua legitimação. O ponto de vista da abordagem é o da "circularidade das mídias" de Bakhtin (1981) e do "hibridismo cultural" de Canclini (1997), demonstrando as contaminações nos modos de leitura do popular com o erudito, seguindo a linha teórica de Roger Chartier (1997) e Peter Burke (1989, 2000), pela complexidade dos diversos estratos sociais. Realiza-se ainda, na segunda parte do capítulo, um exercício de rememoração de elementos da oralidade, dos gestos e da imagem, a partir de exemplos do presente, de forma a elencar rastros de um passado ressignificado na atualidade, como condição de verossimilhança entre as diversas maneiras de ler, de forma a marcar a complexidade e simultaneidade das práticas de comunicação e leitura do brasileiro.

No capítulo 3 são apresentados os dois objetos escolhidos para análise da tese, o audiolivro e o livroclip, que possuem como características os elementos intrínsecos da oralidade, (no caso do audiolivros), das imagens e dos gestos (no caso do livroclip), em busca de uma conceituação das diversas formas de expressão e da natureza híbrida de ambos. O mapeamento é realizado na perspectiva de produção pelo mercado editorial, para o público vidente, para nos capítulos de análise, buscar outro aspecto que não somente o comercial. É dado destaque às abordagens da oralidade e do som, de Paul Zumthor (1993), Schafer (1997)

e Obici (2008) - aplicadas aos audiolivros -, e nas teorias sobre a multiplicidade do vídeo, de Arlindo Machado (2007), e a prática do remix, de Lúcia Leão (2012), para os livroclipes, que marcam a diversidade estética dos produtos disponíveis no mercado.

No objeto audiolivro, a partir das opções estéticas utilizadas para sua composição, verificam-se diferentes modos de envolvimento no processo de recepção. Busca-se também apresentar o produto das audioleituras adaptadas para a acessibilidade, tendo como função entender a diferença entre a abordagem comercial, daquela considerada pelas políticas públicas para uso inclusivo. Já no caso do produto *booktrailer*, investigam-se as formas de composição estética para a leitura audiovisual dos jovens videntes em sua forma mercadológica, bem como as ferramentas de uso pedagógico do livroclip nas escolas que ainda contêm elementos ideológicos e de poder, quando produzidas pelas políticas públicas.

Os capítulos 4 e 5 englobam a parte prática da tese. No caso do produto das audioleituras adaptadas foi realizada a aplicação etnográfica, por entrevistas e testes com grupos focais, com alunos videntes e sem acuidade visual. Já para aplicação das duas oficinas de produção de livroclipes, em uma escola pública e uma particular, utilizou-se também a etnografia pela observação participante, através da produção de livroclipes pelos alunos, de forma a considerar a aplicação do conceito de "redescrição" de Rorty (2011) pela prática, em uma reinterpretação da obra pelos referenciais culturais e o desenvolvimento de habilidades textuais, pelo envolvimento e afetividade gerados pela prática.

Espera-se que os produtos audiolivro e livroclip cumpram com as premissas de que, pelo ouvido, se aprende e também via imagens e referências facilitadoras, de forma a construir, pela experiência do "dialogismo" de Bakhtin (2010), a importância e legitimação dos diversos modos de ler do leitor comum no cotidiano.

PARTE I

1 LETRAMENTOS MIDIÁTICOS E DIGITAIS COMO COMPETÊNCIAS DE LEITURA

Este capítulo tem como objetivo realizar um entendimento mais amplo do conceito de leitura, a partir do ponto de vista dos usos e apropriações das mídias nas formas de se ler, em atividades realizadas pelo jovem brasileiro contemporâneo. Parte-se da mesma perspectiva defendida pelos autores CHARTIER (1996) e McKENZIE (2008), que ultrapassa o paradigma tradicional do letramento associado à cultura erudita, para se pensar em diversos letramentos midiáticos e digitais. A motivação do tema surgiu da tentativa de se buscar entender porque o ensino formal brasileiro mantém o modelo do letramento tradicional obrigatório - que somente legitima as formas de leitura impressa, pela literatura clássica e obras canônicas sob influência de uma cultura europeia - e, por outro lado, desvaloriza produtos midiáticos de leitura, próximos da cultura popular ou dos hábitos naturais, presentes no cotidiano dos brasileiros.

Neste sentido, outras formas de leitura, oriundas da influência das mídias audiovisuais e sonoras atualmente, como o audiolivro e o *booktrailer*, são subjugadas pelas políticas públicas no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, e somente são consideradas por seu aspecto inclusivo, como forma de acessibilidade para as pessoas sem acuidade visual/sonora e para analfabetos.

Uma inquietação surge na tentativa de se entender o porquê dessa desvalorização das formas de leituras midiáticas, que estão em imersão nas práticas de comunicação. Outras formas de letramento baseadas na oralidade, na imagem e nos gestos teriam sofrido um processo de apagamento na memória? Para isso, é válido ressignificar, na história, elementos de diferentes competências de leitura em espaços sociais multifacetados do passado, para dar legitimidade a outros tipos de letramentos no presente, o que impulsiona a investigação da tese.

A pesquisa pretende buscar formas de atuar próxima dos hábitos jovem, em um primeiro momento, de maneira lúdica e prazerosa, por meio de produtos disponíveis para a leitura que utilizam recursos da oralidade e sonoridade (como no caso do audiolivro), bem como da imagem e audiovisual (como no livroclip), para, depois do interesse despertado, gradualmente se aprofundar em tipos diversos de leitura, incluindo a leitura crítica, de pensamento abstrato.

São interesses da pesquisa: verificar como ocorre a diversidade da maneira de se ler na atualidade, bem como investigar se algumas características das leituras midiáticas são aptidões próprias da cultura do brasileiro que persistiram nas atividades do público jovem. Para isso, recorreu-se ao método da pesquisa de campo, de realização de oficinas e testes em escolas de adolescentes, por meio do método etnográfico, buscando encontrar características de repetição, no presente, de elementos do passado que atuem numa perspectiva de continuidade, de forma a dar legitimidade a outras formas híbridas de leitura.

1.1 PRÁTICAS LEITORAS DOS JOVENS BRASILEIROS

A ideia da permanência do letramento tradicional obrigatório na educação formal e da difusão da cultura letrada nas escolas parece ser reflexo da influência de um projeto iluminista e ilustrado europeu. Esse desencontro é abordado no desenrolar do capítulo e, em parte, justifica o que os educadores têm chamado de um processo de "crise na educação". Como consequência, gera o afastamento do jovem no processo de aprendizado, por não se sentir seduzido pelo método de ensino mecanicista, representacional, distante de suas atividades e práticas no cotidiano. Somam-se a isso os altos índices do analfabetismo funcional[19], ainda existentes no país, isto é, de pessoas que aprendem a ler, mas não compreendem e não conseguem interpretar a mensagem, e nem produzir juízo crítico sobre o texto, o que comprova a dificuldade na aprendizagem e demonstra o resultado de um letramento mal realizado, quando não refletem a base cultural comunicativa a que fomos acostumados.

Estes resultados são indícios de que existe uma incompatibilidade entre o que é promovido institucionalmente pela leitura formal do texto em papel e, por outro lado, o processo de adaptação e ressemantização das formas de ler. Estas últimas se constituem em

[19]No Brasil, há aproximadamente 14 milhões de analfabetos absolutos e um pouco mais de 35 milhões de analfabetos funcionais, conforme estatísticas oficiais. Segundo dados do IBOPE (2005), o analfabetismo funcional atingiu cerca de 68% da população. O censo de 2010, da mesma instituição, mostrou que uma entre quatro pessoas são analfabetas funcionais (porcentagem é de 20,3%). O problema maior está na Região Nordeste, onde a taxa chega a 30,8%. Em 2012, o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa divulgaram o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) entre estudantes universitários do Brasil e este chega a 38%, o que reflete um problema sério. Portanto, apesar da evolução positiva nos últimos anos, o quadro brasileiro é preocupante por existirem vários níveis de alfabetização funcional: 1)aqueles que apenas conseguem ler e compreender títulos de textos e frases curtas; e, apesar de saber contar, têm dificuldades com a compreensão de números grandes e em fazer as operações aritméticas básicas; 2) os que conseguem ler textos curtos, mas não conseguem extrair informações esparsas no texto e não conseguem tirar uma conclusão a respeito do mesmo e 3) aqueles que detêm pleno domínio da leitura, escrita, dos números e das operações matemáticas (das mais básicas às mais complexas), que são minoria (Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do PNAD, extraída da Síntese de Indicadores Sociais da Taxa de Analfabetismo Funcional de 2001 a 2009. Disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo &v codigo =PD384).

novas apropriações, a partir de códigos que são reajustados socialmente para se estabelecer comunicação. Parte-se do argumento da tese defendida pela pesquisadora Marialva Barbosa, estabelecida no livro *História da Comunicação no Brasil* (2013), de que as práticas de comunicação no Brasil são governadas pela oralidade desde a origem cultural do brasileiro até a atualidade. Para a autora, o brasileiro é oral por excelência e passou da oralidade primária diretamente para a oralidade secundária (ZUMTHOR, 1993), quando os meios de comunicação eletroeletrônicos passam a ter expressão nas formas de se comunicar até a chegada dos meios digitais, sem, no entanto, nunca ter havido um letramento massivo da população brasileira, tal como foi disseminado na Europa (BARBOSA, 2013, p. 8-12). A postura é de relativizar a ruptura e as polarizações, normalmente realizadas historicamente com os meios de comunicação, uma vez que ser oral não obriga o abandono dessa forma de comunicação no momento seguinte para o hábito de ser letrado.

Portanto, a tese pretende também retomar fragmentos dos elementos da oralidade, somados à importância da imagem e da gestualidade, no sentido de mostrar a permanência de rastros do passado no presente. Por isso, ao invés de tratar do letramento, retomar a origem do Brasil significa mostrar a complexidade cultural e diversas linguagens coexistentes na forma de se comunicar, que marcam apropriações particulares de grupos, construídas sob influência da especificidade cultural em diferentes espaços sociais, sejam elas presentes em códigos letrados, gestuais, orais, performáticos ou ritmados.

Um registro literário que segue o propósito da tese de mistura dos letramentos presentes nas formas de comunicação, no descobrimento do país, está no poema *"brazil",* do poeta modernista Oswald de Andrade (1978), que relativiza a superioridade que a história oficial dá ao dominante:

> brazil
> O Zé Pereira chegou de caravela /E preguntou pro guarani da mata virgem / — Sois cristão? /— Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte / TeterêtetêQuizáQuizáQuecê! Lá longe a onça resmungava Uu! ua! uul / O negro zonzo saído da fornalha /Tomou a palavra e respondeu / — Sim pela graça de Deus / Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum! / E fizeram o Carnaval (ANDRADE, 1978, p. 169-170).

O poema demonstra as diferentes linguagens e letramentos e a força da fala do índio, do negro e do português em suas relações de comunicação. Portanto, a atual pesquisa realiza, ao mesmo tempo, um deslocamento do olhar da visão de mundo do dominante para a revalidação da oralidade, da presença da imagem e da gestualidade como formas de leitura da cultura popular e também busca um ponto de contato entre as linguagens múltiplas existentes,

numa perspectiva da continuidade dos meios, a partir da visão processual da comunicação, entendendo comunicação como ação.

Um exemplo do processo de continuidade é pensar em práticas comuns no presente que ocorrem de maneira simultânea à tentativa do ensino formal de implantar a leitura obrigatória. Se, por um lado, jovens não se sentem envolvidos pela leitura tradicional promovida nas escolas, enquanto isso, em atividades paralelas, respondem com hábitos alternativos de leitura ampliada que englobam o audiovisual, o sonoro e a *performance* em diferentes modos de ler: utiliza as mídias eletrônicas audiovisuais, sonoras e digitais, e recursos do corpo e dos sons das onomatopeias, misturando mídias antigas com as novas, como forma de potencializar os sentidos humanos e aguçar a percepção pela experiência, em ações do cotidiano.

Em igual medida, uma pergunta aparece relacionada à leitura. Como explicar o hábito adquirido pelo jovem brasileiro contemporâneo de ler centenas de páginas de literatura do gênero *best seller* e das séries de aventuras e magia no formato impresso, se ainda a característica material da leitura é a mesma disposição de letras e palavras seguidas no formato tradicional do impresso, sem o uso de letras grandes ou o aparato da ilustração como facilitador? Nesse caso, segundo pesquisadores, o recurso para despertar a curiosidade é a fórmula de sucesso encontrada pelo mercado editorial e pela indústria quando dão destaque aos temas de aventura e ação, imaginário, magia e sobrenatural, além da preferência pela estrutura narrativa de histórias de triângulos amorosos, escritos em linguagem que permita um bom ritmo de leitura, o que significa um investimento em temáticas que interessam ao universo dos jovens, próximas de sua identidade.

Nessa linha de pensamento, apesar de se considerar a formação escolar da leitura impressa um caminho importante para a construção do pensamento crítico, seria natural indagar por que a escola, também não utiliza outros modos de leitura próprios de letramentos midiáticos que estejam próximos da cultura do jovem, como auxílio para despertar o interesse nas atividades de leitura, seja qual suporte for, caminho pelo qual o mercado editorial já tem se atentado?

Uma possível resposta a essa pergunta, que funciona como uma das hipóteses da tese, é que os elementos da oralidade, as representações da imagem na leitura e a expressão corporal sofreram um processo de apagamento na história da leitura, devido ao domínio dos interesses de alguns grupos que atuam nos jogos de força para manterem o poder. Observa-se que, muitas vezes, relatos da história da leitura são traduções de uma história tradicional, oficial, contada sob o ponto de vista dos dominantes, diversa da variedade presente nos hábitos

cotidianos de se comunicar, o que revela a riqueza dos entrecruzamentos presentes na cultura brasileira.

Portanto, o que se deseja nesse capítulo é ressignificar práticas de leitura do brasileiro que estejam apoiadas em costumes orais e imagéticos e nas formas de ler midiáticas, de forma a não somente considerar o enquadramento do letramento formal, e também legitimá-las como formas de leitura culturalmente válidas, reinscrevendo-as, de maneira a gerar afetividade e envolvimento nos jovens. Posturas como essa ocorrem numa linha de pensamento contrária às teorias da Escola de Frankfurt e da indústria cultural (MATTELART, 1999) que consideram os meios de comunicação televisivos e radiofônicos como mero pastiche, que não promovem aprofundamento do saber. Além da referência que caracteriza alienação que os meios de comunicação tradicionais geram ao longo da história, pensa-se em elementos próximos da mistura cultural do brasileiro colonizado que podem ser utilizados como ferramentas para promover o costume de práticas de leitura prazerosas.

Ao se desenvolver a temática da persistência da oralidade e dos usos da imagem e da representação dos gestos como elementos que fazem parte da cultura próximos das práticas e atividades do cotidiano, seria consequência "natural" utilizá-los como "facilitadores" para o entendimento dos textos a prática da leitura. Especialmente a aposta no uso conjugado de veículos de comunicação para o processo da leitura poderia funcionar como estratégia para aproximar o público jovem da leitura pelo lado lúdico e prazeroso e pela ação que envolve e gera aprendizado.

Primeiramente realiza-se um exercício de revisão de alguns paradigmas comunicacionais e históricos comuns que estão presentes nas falas sobre o letramento formal, que são naturalizados e reproduzidos no senso comum. Assim, reavivar aspectos da formação cultural do brasileiro também significa relativizar os principais arquétipos presentes nas tentativas de apagamentos realizadas pela história oficial e encontrar um caminho para se pensar as formas de leitura contemporâneas sob o aspecto de sua diversidade.

1.2 REVISÃO DE PARADIGMAS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Uma primeira cena contemporânea requer a revisão de alguns paradigmas utilizados no senso comum, relacionados à leitura e às formas de utilização pelos jovens das novas tecnologias. Parte-se de uma reportagem publicada no *site* Estadão, que descreve práticas possíveis de leitura dos jovens no cotidiano, maneiras específicas de comunicação dos letramentos da cultura digital, tendo como objetivo buscar o entendimento de como as ações

sociais e formas de leitura dos jovens ocorrem, bem como sua relação com o processo de transformação do letramento tradicional para os existentes na atualidade:

> No bolso do jeans, um *blackberry*. Na escrivaninha do quarto, um *laptop*. Dentro da mochila da escola um iPod *touch*, com conexão *wireless*. Tudo ao redor dos jovens hoje oferece conexão nas mais diversas formas de acesso às redes [e maneiras de se ler]. Como deixar de lado todas as infinitas possibilidades que o mundo digital oferece e se dedicar à leitura de um livro, com suas centenas de páginas, cheias de palavras e letras que exigem concentração para serem decifradas? [...] Especialistas em Educação e tecnologia afirmam que adolescentes nunca leram tanto. A diferença agora é que não são só os livros que são lidos, mas vídeos, *sites*, SMS, redes sociais, emails e uma gama imensa de informações e entretenimento. [...] O que perdeu espaço na vida dos jovens não é o hábito de ler, mas a leitura formal que os livros oferecem. O texto existe, só que de outras formas, e agora oferece acesso amplo e irrestrito. A leitura digital é mais lúdica e interessante [aos olhos dessa geração] porque não é linear e permite uma liberdade multimidiática (MANDELLI, 2010).

O trecho acima inicia um debate sobre as formas de letramento tradicional e sua relação com os diversos meios de comunicação utilizados para ler o mundo na contemporaneidade. Apesar de colocadas as diversas possibilidades de se ler, não se pensa na perspectiva de uso alternado ou conjugado das diversas formas midiáticas de leitura disponíveis no cotidiano do jovem numa visão processual de comunicação.

Ao contrário, persiste uma noção de história de longa duração, no sentido de estabelecer a leitura tradicional como dissonante dos hábitos dos jovens, além de haver uma supervalorização do presente, colocando as mídias digitais e tecnologias multimídia sob um aspecto de evolução, virada, ineditismo, mudança brusca cultural e emblemática.

Outro ponto que a passagem realiza é da materialidade dos meios disponíveis para se ler, que trabalha como se as possibilidades atuais fossem melhores que as do tempo de outrora, o que significa um determinismo tecnológico. Fala-se, no trecho acima, de um processo não linear de se ler, porém se considera ainda uma visão linear na forma de pensamento sobre as formas de leitura, considerando o multimidiático como algo mais avançado que o anterior.

Esse ponto de partida para ler a atualidade abre para a reflexão de três grandes paradigmas que têm sido comuns na forma de reconstrução da história da leitura e dos meios de comunicação, como ferramentas metodológicas de trabalho no Brasil. É válido retomá-los, no sentido de problematizar e relativizar alguns processos pelos quais as teorias são construídas, e, numa contraproposta, explicitar o ponto de partida epistemológico que será utilizado na tese, para a recuperação da gênese oral e imagética e da experiência gestual e corporal, presentes nos processos de leitura do brasileiro.

Parte-se do princípio de evitar esses paradigmas dominantes na forma de estudar a história da comunicação e da leitura, normalmente utilizados para a explicação do letramento, pelo fato de sua forma de construção teórica apresentar lacunas, reduções, achatamentos e, com isso, levar a falsas conclusões, devido aos vícios de abordagens teóricas de autores do campo da história da leitura. Por isso, os paradigmas serão retomados, para dizer em que medida a tese propõe uma quebra desses parâmetros.

1.2.1 **Paradigma da longa duração**

O primeiro paradigma acontece quando se realiza um estudo da história da comunicação e da leitura sob o aspecto da longa duração, a partir de um percurso que segue a perspectiva da história tradicional linear, marcado pela oposição das visões de mundo. Esse processo de construção teórica é pautado no desenvolvimento de um pensamento evolucionista, o que acaba por provocar um empacotamento, compressão da complexidade comunicativa de uma dada época, quando destaca meios de comunicação que tiveram maior expressão em certo contexto histórico, como se fossem símbolos da produção midiática de determinado período.

Portanto, a problemática desse viés de pensamento ocorre em falsa impressão de uma sequência linear orientada, pois não é possível resumir uma cultura de determinada época somente com a eleição de um meio hegemônico e homogêneo de leitura, haja vista as diversas possibilidades de discursos históricos que podem ser construídos pela perspectiva de variados grupos de fala que coexistem concomitantemente.

A construção da história tradicional linear da comunicação normalmente é marcada pela alternância de dicotomias, como nos termos cultura letrada/ cultura não letrada, oral/ impresso, ouvido/ olho, que parecem mostrar a emergência ora de um logocentrismo, ora de um ocularcentrismo nas formas dos discursos. Os marcos da passagem da oralidade para o letramento são exemplos clássicos da história da leitura, seguidos da revolução da impressão (na linha pensamento de Elisabeth Eisenstein (1979) e Jack Goody (1986) que promovem uma ruptura na visão de mundo, considerando a prensa como um marco da transformação nas formas de pensamento humano e na lógica cultural[20]), modificados com a introdução dos meios eletrônicos (MC LUHAN, 1972), até o advento dos meios digitais.

[20] Elisabeth Eisenstein (1979) acredita que a imprensa tenha alterado significativamente a comunicação escrita dentro de uma comunidade letrada. A autora apresenta a imprensa como um agente de mudança capaz de provocar revoluções científicas, religiosas, políticas e econômicas. Apesar de não simplificar o conceito de revolução, quando expõe sua complexidade, como um processo de continuidades e rupturas de uma comunidade letrada, ainda considera que a impressão afeta, de cima para baixo, as demais comunidades. Neste sentido, o

Quanto a essa forma de pensamento, não se quer negar a contribuição dos autores conhecidos da história da leitura que realizaram trabalhos na perspectiva de longa duração, pelo método tradicional de se construir história pela linearidade. Revela-se a importância desses escritos na constituição e no mapeamento do campo teórico comunicacional, o que permitiu que novos pensamentos, em linhas diversas, fossem elaborados a partir dos primeiros. Todavia, é preciso que se entenda que essas polarizações de conceitos ou opções por rupturas de pensamentos, de uma dada época, foram realizadas num processo de esquematização, devido a questões didáticas, além de seguirem perspectivas e valores de se fazer história que dominavam no período em que foram escritos.

Porém, em uma ótica de se entender a complexidade dos modos de leitura no mundo, pretende-se relativizar as visões binárias e o ponto de vista do raciocínio linear. Esse posicionamento de considerar, no campo comunicacional, um dado período como homogêneo, ao mesmo tempo distinto das épocas anteriores e posteriores, é o que alguns pesquisadores do campo da Cibercultura no Brasil chamam de *epocalismo* (GONÇALVES; SAINTCLAIR, 2007). Ler o mundo sob o viés da atualidade é a expressão mais comum do pensar epocalista, na tentativa de compreender "os momentos históricos contemporâneos dentro de uma sucessão de épocas distintas, cada uma marcada por determinadas características" (*Idem*, 2007, p. 138).

Um discurso que o epocalismo ganhou, especialmente nas teorias sobre as tecnologias da comunicação, é o de determinismo tecnológico. O raciocínio é que a introdução de novos meios tecnológicos de comunicação provoca transformações e promove um condicionamento na percepção do usuário, numa visão evolucionista da técnica e do progresso, o que já foi criticado pela antropologia no que tange ao etnocentrismo cultural, quando o pesquisador julga os outros povos e culturas pelos padrões da própria sociedade, considerando suas formas culturais como mais evoluídas do que os feitos anteriores.

A visão determinista na contemporaneidade está presente especialmente quando se considera que as novas tecnologias da informação e comunicação promovem mudanças na sociedade de maneira negativa ou positiva, o que Umberto Eco (1979), no contexto da indústria cultural, denominou de pensamento apocalíptico ou integrado. Por analogia, pode-se

---

termo mais adequado seria uma revolução gradual, ou formas simultâneas de comunicação, especialmente se avaliados os modos de comunicação e leitura no Brasil. Quanto ao aspecto da revolução, Chartier (1998) problematiza a importância central que Eisenstein (1979) dá à impressão, uma vez que afirma que a transformação na forma de pensamento foi ocasionada não pela prensa, mas pelo formato códice já presente nos manuscritos, o que possibilitou um raciocínio linear, intimista. Outros autores da história da leitura, também consideram que a razão da revolução venha da transformação de um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos, entre outros aspectos.

estender esse pensamento determinista para a atualidade, quando se considera que a técnica não contribui para o homem (pensamento apocalíptico), ou quando a técnica gera um impacto em escala progressiva de mudanças e se buscam marcos lineares para as transformações técnicas (pensamento integrado). São exemplos desses marcos: a fonética, o alfabeto, o pergaminho, o códex, os tipos móveis, a imprensa. Ou seja, o foco está nas transformações ocasionadas pelas invenções dos meios de comunicação, com destaque para as atuais, vistas como mais significativas, além da capacidade progressiva de modificação nas formas de produção, armazenamento e circulação do conhecimento.

Essas formulações teóricas reducionistas da complexidade do sistema serão evitadas para se pensar os processos de leitura contemporâneos. Dessa forma, a opção tomada na presente tese parte do caminho de busca de vestígios das formas de se comunicar do passado nas práticas do presente, para compreender como resistiram no tempo e no espaço, como parte da cultura do brasileiro. Além disso, analisar de que forma podem ser aplicados na formação de leitores de diversas textualidades.

Acredita-se que esses processos midiáticos de leitura, em harmonia com os costumes do jovem brasileiro, atuem como facilitadores da construção do aprendizado e operem como formas diversas de letramentos, pelas misturas de linguagens e contaminações de diversos meios, atuando lado a lado das formas tradicionais de ler e de se apropriar dos objetos.

Por conseguinte, as diversas possibilidades de usos da leitura serão abordadas pela concepção do ato de comunicar como processo, numa visão de continuidade do presente com os hábitos do passado que perduraram, possibilitando ressignificações das leituras e potencializações, permitidas pela circularidade das mídias. Roger Chartier (1994) e Donald McKenzie (2002) corroboram com a proposta de se pensar no continuísmo das formas de leitura, em aspectos que se repetem na história, assim como no uso conjugado/complementar dos meios de comunicação nas formas possíveis de se ler e se apropriar dos conteúdos nas atividades do cotidiano.

A este respeito, mais especificamente, a hipótese de Donald McKenzie (2002) vem comprovar que existe influência recíproca dos meios de comunicação nas práticas de leitura, assim como a contaminação das características de um meio em outro, a partir do entrelaçamento e resquícios presentes entre o oral, o manuscrito e o impresso. Portanto, McKenzie pensa na coexistência que indica a presença da oralidade dentro da prática da escrita, seja numa mistura de influências no manuscrito ou no impresso.

Um exercício que o autor adota para pensar essa relação é quando relembra o momento pós surgimento da prensa no contexto europeu, em que havia, de forma intensa, a implicância

da fala no escrito, representada de diversas maneiras, pelo reflexo dos hábitos culturais de comunicação oral. Outro exemplo de manifestação e manutenção do oral no universo do impresso é a função das marginálias, espécies de anotações impressas que apareciam junto ao texto, e já existiam nos textos manuscritos. Segundo o pesquisador Márcio Gonçalves, as marginálias têm a função de promover um "diálogo interno que transforma o impresso numa forma de discussão oral, de modo que o leitor, ao mesmo tempo que lê, de algum modo presencia uma conversação" (GONÇALVES, 2013, p. 10).

Ainda como processo de contaminação do oral no escrito está o entendimento da oralidade interior existente na palavra escrita que, quando proferida ou lida forma um eco, uma emissão sonora (fonética), ganha contornos gráficos e volta a ser som quando ganha vida pela voz mental que acompanha os olhos na leitura silenciosa individual, algo que Walter Ong[21] (1982), defende em sua tese centrada na oralidade e no som. A presença da voz interior do leitor também está na necessidade de apontamentos dos comentários, anotações de trocas que entram como marcas dos sujeitos, interpretações pessoais de cada tempo, que são visões particulares, a partir das vivências de cada leitor. Igualmente nos produtos de leitura contemporâneos que utilizam a voz, na recepção dos audiolivros, das histórias contadas por um orador, ou histórias cantadas, alguns recursos como efeitos sonoros, ritmo da voz, pausa, timbre aveludado, ênfase e interpretações dão dinâmica ao texto, são elementos fundamentais na sedução à leitura, por ser captada pelo ouvido.

Enxergar a leitura sob a contaminação de um meio no outro, a partir de modos diversos de comunicação, assim como retomar seus diversos usos e apropriações possíveis, significa retomar a complexidade dos fatores presentes em um determinado espaço social e cultural de uma época. Seguindo a mesma linha de raciocínio, para atingir os objetivos desta tese, pretende-se ultrapassar a ideia tradicional de observar o processo da leitura sob o olhar da classe intelectual, do grupo dominante. Não é possível estabelecer uma separação marcada entre o letrado e não letrado, o erudito e o popular[22], pois, na prática, acabam ocorrendo

[21]Para Walter Ong (1982), as palavras possuem uma associação direta não só com as letras, mas pela formação de unidades sonoras ou fonemas que cabe ao leitor transformá-la em eco. Apesar de centrar sua teoria na oralidade, Ong tratou dos assuntos relacionados à oralidade e transição das culturas orais para as culturas escritas, sob a perspectiva determinista, além de possuir estudo sobre a importância da invenção do impresso e de uma posterior cultura eletrônica.

[22]Dwight MacDonald (1952), na obra *Agains tthe Americain Grain*, é um dos primeiros autores a relativizar a oposição maniqueísta e simplificadora entre cultura erudita e a de massa, usual nos estudos das teorias da comunicação. O autor ultrapassa a divisão polarizada da supervalorização da cultura erudita e desvalorização da cultura de massa, realizada pelos estudos americanos dos*Mass Media Communication Research* e os da Escola de Frankfurt, na Alemanha, na medida em que aponta a existência de três níveis da cultura, incluindo o conceito de cultura média (*midcult*), além de explicar as influências e contaminações mútuas entre as culturas. Todavia, a visão da cultura de massas do autor ainda é negativa, vendo-a no mesmo sentido das teorias da comunicação,

contaminações, ou seja, a própria cultura letrada acaba por absorver características do não letrado, pelos usos culturais da população, e vice-versa, como relativiza Mikail Bakhtin, em sua visão sobre a C*ultura Popular na Idade Média e no Renascimento* (2008), e Peter Burke, em *Cultura Popular na Idade Moderna* (2010), dá continuidade, ambos em posição da investigação do inter-relacionamento entre as culturas.

Esse processo se assemelha ao conceito complexo de cultura, utilizado por Chartier (1994), que possui o significado ambíguo de afastamento e aproximação entre a fala e a leitura, entre o oral e o escrito, que também considera a coexistência das mídias e diferentes modos de ler (CHARTIER, 1994, p. 8-9).

Esse pensamento significa ultrapassar as fronteiras, no sentido similar ao termo utilizado por Carlo Ginzburg (2006) de *circularidade da cultura*, uma interpretação do conceito de *dialogismo* de Mikail Bakhtin[23], que propõe um pensamento que parte de influências recíprocas das classes dominantes e das subalternas (GINZBURG, 2006, p. 13), promovendo cruzamentos entre os diversos sistemas culturais existentes.

Ou seja, ao invés de se pensar no letramento em sua perspectiva tradicional, pretende-se abordar o conceito de circularidade, adaptado ao ponto de vista do cotidiano do brasileiro em suas variadas maneiras de ler. A aposta é na coexistência de diferentes tipos de letramentos numa mesma sociedade, ou seja, códigos linguísticos específicos são utilizados como forma de expressão de grupos de espaços sociais distintos. Neste sentido, é preciso estar inserido culturalmente para se compreender e decodificar a mensagem textual. Há também que se considerar que estão intrínsecas à cultura, as misturas de linguagens e contaminações que ocorrem por contato das formas de expressão dos diversos grupos, por exercícios de usos particulares da leitura. Assim, busca-se no presente reavivar contaminações do letrado no popular, bem como elementos de mistura e de influência do popular no letrado, em processos de apropriações da leitura advindos de sistemas culturais diversos coexistentes.

---

como sem valor cultural, o que Umberto Eco (1979), relativiza e explica a complexidade da noção antes estereotipada entre *Midcult e Masscult*. Ecléa Bosi (1978) acrescenta à discussão a diferença entre cultura de massas e popular que surge a partir da Revolução Industrial, colocando o popular como a cultura criada pelo povo e o massivo como o pensado para o povo, imposto de cima para baixo. A tendência da autora é da valorização autenticidade do popular, sob influências do folclore e do aspecto lúdico no dia a dia, sempre em processos de reelaboração entre o antigo e novo (BOSI, 1978, p. 53-54).

[23] O conceito de dialogismo embute a mesma lógica dos debates construídos no círculo bakhtiniano que coloca várias vozes em diálogo, frisando a ambivalência, a bilateralidade, a abertura semântica do discurso, a interdependência dos campos. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010), Bakhtin, ao invés de eleger um ponto específico para seu estudo, busca traçar as relações, os pontos de contato, ultrapassar os limites da enunciação monológica, constituindo um todo, normalmente, ignorado pela reflexão linguística (BAKHTIN, 2010 p.108).

Por outro lado, também não se pretende somente buscar o popular, pelas raízes da cultura do brasileiro, e isolar suas características. O objetivo é observar suas relações com as outras maneiras de se ler, presentes na sociedade, e aproximá-las das possíveis formas de texto e de leitura midiáticas da atualidade, numa perspectiva de continuidade. Portanto, para seu estudo e compreensão, não se destacam maneiras independentes de leitura. Ao contrário, elas são pensadas na corrente das interações, o que supera as tradicionais classificações do letramento. A tese seguirá vestígios das formas de ler do passado, além das contaminações que não foram retratadas pela história oficial e permanecem no presente, em modos de leitura diversos no cotidiano.

Assim, entende-se que os elementos dos gestos e da fala, e da representação das imagens, que estão presentes na cultura brasileira, possam ser utilizados como atrativos e facilitadores para a leitura e para o entendimento das mensagens textuais, por serem competências de leitura já consolidadas ao longo da história e que se mantêm na atualidade como outras formas de letramentos[24], de forma a ultrapassar o conceito tradicional de ser letrado, no sentido de alfabetização e saber ler textos em papel.

Para uma explicação mais pontual da relação que se quer fazer do passado com as práticas dos jovens da atualidade, acredita-se que outras reapropriações possam ser realizadas a partir das formas de leitura já conhecidas, por meio do diálogo com as novas tecnologias, possibilitando processos de leitura por acumulação, regidos na arena de negociações de diferentes grupos que atuam na vida social.

Enfim, a noção de fronteira é ultrapassada, quando são destaques as práticas de leitura feitas pelos jovens, a partir do uso híbrido de mídias na atualidade. Essas leituras atravessam os sistemas de pensamento, marcados pela cultura erudita, e colocam as vozes fugazes no papel de reverberação, ainda que sua presença atual se dê por meio de uma sensação de naturalidade, intrínseca ao ser humano. Destaca-se aí uma possível explicação para o fato de os jovens brasileiros terem afinidade com as mídias audiovisuais, sonoras[25], algo que está presente nas práticas culturais do passado, até então adormecidas.

[24] Consideram-se letramentos múltiplos as outras habilidades nas formas de se comunicar aprendidas de maneiras diferentes da alfabetização do ensino formal.

[25] Ver os dados estatísticos das últimas pesquisas sobre os hábitos dos brasileiros e da leitura no Brasil, já demonstrados na Introdução da tese.

1.2.2 **Paradigma das materialidades**

O segundo caminho paradigmático é olhar os meios de comunicação e a leitura a partir de seu aspecto material. Especialmente no tema da leitura, autores das materialidades da Comunicação procuraram abordar a constituição física dos meios de comunicação, as tecnologias, como promotores da transformação do corpo, pelo contato com diferentes mídias, como a escrita, o cinema, o rádio, a TV. Enxergar a leitura do texto impresso como evolução cultural material ou a superioridade da escrita em relação à fala e aos ancestrais pré-alfabetizados como possibilidade de passagem de um estado de consciência é um pensamento comum desse paradigma.

Seguem essa linha de pensamento: os estudos de Marshall McLuhan (1964, 1977) - que exploram as tecnologias de comunicação como formas de extensão do homem, colocando a prensa, a televisão e o rádio como possibilitadores e transformações cognitivas -; ou ainda as posições de Harold Innis (1951) e Jack Goody (1986) - que enxergam a importância da escrita sob o paradigma da perspectiva material dos meios, colocando o letramento como possibilitador do raciocínio abstrato e leitura silenciosa- somados à abordagem de Havelock[26] (1963, 1982)- que também busca enfatizar a passagem da oralidade para a escrita, centrada no alfabeto grego.

Assim, ao invés de se adotar a postura de ver a escrita como instrumento de desenvolvimento cognitivo em escala progressiva, a tese pretende trabalhar com a ideia de que os suportes comunicacionais também participam da produção de significado, na relação social do leitor para com o texto. Numa postura contrária ao significado comum em que o aspecto material é tomado, - o qual separa a presença (materialidade dos meios e a ação demandada pelo corpo) do sentido (lado subjetivo, interpretativo da mensagem) e tem Gümbrecht (2004) como um de seus representantes -, pretende-se utilizar o conceito de materialidade na lógica empregada por Chartier (2008) e McKenzie (2002), em que a subjetividade está inserida no ato de leitura, somada à importância da materialidade do meio que condiciona os processos de leitura. A definição de materialidade, de Roger Chartier (2008), é explicitada quando o historiador afirma:

[26] Todavia, em certa medida, Havelock (1996) também relativiza o pensamento de desenvolvimento do raciocínio filosófico, por meio da escrita, em relação à oralidade, quando pondera que o discurso grego é típico de uma sociedade oral e, ainda assim, foi capaz de produzir formas complexas de discursos e modos de pensamento, construídos pela fala e pela retórica.

> o sentido de todo texto, qualquer que seja, canônico ou sem qualidades, depende das formas que o dão a ler, dos dispositivos próprios à materialidade do escrito. Porém, não é possível separar a compreensão histórica dos escritos da descrição morfológica dos objetos que os portam (CHARTIER, 2008, p. 16-17).

Enfim, apesar de os textos não existirem fora dos suportes materiais, sejam quais forem seus meios de comunicar ao longo da história, o processo de leitura deve ser observado, incluindo o corpo e a voz, somados à notável diversidade das diferentes maneiras de ler. Todos esses elementos permitem investigar práticas dos jovens, possibilitadas na relação interativa de leitura na atualidade, que conjuga características de diferentes veículos de comunicação para a maior participação do público leitor, seja pela experiência, afeto e engajamento, consequentes da ação direta dos sujeitos no ato de leitura.

Donald McKenzie (2002) também compreende a relação entre a forma material dos objetos e o sentido que porta um texto. Para o autor da sociologia dos textos, o escrito não se reduz às palavras que o compõem. Ele envolve também o objeto que as apresenta e aquilo que comporta (tais como forma, diagramação, tipos utilizados, recursos que funcionam como guias de leitura, como paginação, notas, títulos, subseções, entre outros), elementos que acabam por influenciar no contexto da mensagem.

O pesquisador brasileiro da história do livro, Márcio Gonçalves, em seu grupo de pesquisa Livros e Cultura Letrada[27], já se predispôs a investigar como os protocolos de leitura dependem não só de seu aspecto material como do ambiente de leitura e da subjetividade. "Obviamente um livro de capa dura, pesado não será lido como um livro de bolso que caiba em qualquer lugar e as formas de divisão interna, cabeçalhos decorativos, capitulares serão diferentes, assim como tamanho dos tipos, pontuação, papel, entre outros elementos que funcionam como guias de leitura" (GONÇALVES, 2013, p. 12). Desse modo, na mesma linha de McKenzie, considera o livro como uma forma expressiva que envolve não só a materialidade como o sentido. "Ao olho, suas páginas oferecem uma agregação de sentidos tanto verbais quanto tipográficos para a tradução para o ouvido; mas devemos aprender a ver que sua forma na mão também nos fala do passado" (McKENZIE, 2002, p. 199-200).

Nesse sentido, é válido ponderar que, mesmo um livro em formato de códice, já se encontra hoje também em outras materialidades, como o Kindle por exemplo, o que pressupõe

[27] O grupo de pesquisas "Livros e Cultura Letrada", do qual esta pesquisadora faz parte desde 2010, já se propôs a investigar os efeitos culturais do livro, da escrita, do letramento e das teorias a que esses efeitos se referem. E, desde 2011, investiga as formas de ler, escrever e imprimir: as tecnologias da comunicação e seus usos, com enfoque no papel humano e do suporte de apresentação do texto na produção do sentido no universo da leitura.

outra relação sensorial com a leitura. Além desses recursos, é cabível considerar que habilidades próprias da cultura também são demandadas no processo de leitura e complementam a materialidade dos meios, pela variedade das formas de apropriações, que dependem do contexto social e da subjetividade do indivíduo. Por isso, para um entendimento mais claro das práticas de leitura dos jovens contemporâneos no Brasil e de seu modo de leitura, cabe avaliar o processo da experiência dos sujeitos leitores, sua cultura e seu contexto social.

1.2.3 **Paradigma do eurocentrismo**

O terceiro paradigma mais comum é quando, em uma análise teórica, se utilizam referências culturais externas, na tentativa de simples transposição para a cultura do brasileiro. Um exemplo é o que a história da leitura comumente tem insistido em dar destaque ao formato códice e à tipografia como marcos da mudança de pensamento, de forma a olhar as práticas do brasileiro sob a perspectiva cultural do europeu. Esse pensamento reproduz um vício no campo de estudo da história da leitura no Brasil, na medida em que percebe nossa cultura a partir do contexto cultural do outro, da cultura dominante, o que também se revela um paradigma. Porém, ao invés de se pensar que vivemos sob um "torcicolo cultural", é mais válido considerar a abordagem da complexidade cultural, ou seja, uma perspectiva pautada nos entrecruzamentos que incluem tanto as influências externas incorporadas, quanto a força da diversidade da cultura do brasileiro, de forma mesclada.

Os processos que ocorreram no velho continente da Europa ocidental não podem ser transpostos automaticamente para lugares culturais totalmente diversos, uma vez que, colocar a cultura externa como lugar privilegiado de análise, ocasiona pressupostos equivocados, gera lacunas no processo de entendimento das práticas de leitura, assim como traz possíveis conclusões precipitadas, deslocadas da realidade cultural brasileira, por serem premissas de espaços sociais distintos.

Dessa forma, o arcabouço teórico, fruto de generalizações ou ainda possíveis categorizações rígidas sobre as práticas de leitura advindas de fora do país, se mostra inapropriado a uma pesquisa que põe como foco principal as diversas possibilidades de usos e formas de ler e comunicar do brasileiro em seu cotidiano. De outro modo, partir do olhar eurocêntrico não contempla especificidades da cultura do território brasileiro. Há uma historicidade própria no Brasil, assim como os processos de leitura e hábitos de comunicação em práticas que ganham aspectos particulares aqui.

Mesmo que a tentativa de produção de uma história de longa duração tenha sido útil na construção de um mapeamento do campo da história da leitura, no Brasil as contribuições não serão muitas. Embora a história oficial busque elementos de influência de um letramento europeu, nossa origem cultural é diferente e, segundo Marialva Barbosa (2013), desde o início não houve aqui, como na Europa, uma tentativa de difusão maciça do letramento na população, como o projeto de construção de um pensamento enciclopédico iluminista. No Brasil, o processo ocorre de forma diferente: segundo relativiza o pesquisador brasileiro Bruno Martins (2013), a prensa régia chega ao Brasil com o atraso de 300 anos em relação ao início da colonização, o que, contribuiu para o brasileiro estabelecer sistemas de comunicação próprios, o que Carlos Rizzini (1988) denomina de "meios coloniais de comunicação", realizados pelos excluídos do letramento, com usos e influências variadas, pautadas no corpo, gestualidade, na oralidade e, em período posterior na história, em adaptações pela imagem como forma de expressão e entendimento mais facilitados. Todavia, a história oficial tratou de apagar esses elementos da memória coletiva, não reconhecendo, em nossa cultura, as práticas de comunicação e as competências diversas nas formas de ler e representar o mundo, vindas de grupos sociais diferentes. São múltiplas competências e letramentos de diversas ordens que o brasileiro possui.

Soma-se a isso o atraso do Brasil[28] em relação à instalação da prensa na Europa e as condições culturais diferentes, o que não torna possível a comparação de processos históricos distintos. Segundo Bruno Martins (2013), o exemplo que a história oficial dá do atraso do brasileiro é explicado com base em uma perspectiva externa, justificando que os acontecimentos que marcam o progresso histórico dificilmente partem da periferia:

> A construção de uma narrativa histórica, com base em uma normatividade externa, implica tanto qualidades reveladoras quanto pontos cegos, sendo a ocorrência dos últimos reforçada pelo próprio sistema narrativo. Isso se traduz, por exemplo, na ausência de uma dimensão diacrônica na história indígena, em uma certa obscuridade em que se encontra a história do Brasil colonial, na destacada posição ocupada pelos relatos de estrangeiros e viajantes em nossa historiografia e literatura e na pouca relevância atribuída ao período regencial, quando as rebeliões provinciais colocaram em cheque a unidade nacional (MARTINS, 2013, p. 54).

[28] A falta de formação do letramento imediato do brasileiro é justificada, no primeiro momento, pelo anacronismo histórico em relação a sua implantação na Europa, além da diferente natureza cultural e o objetivo de exploração do Brasil. Outra razão do atraso da instalação da prensa no Brasil, no período colonial, segundo Mello (2003, p. 62-69), é que a alfabetização do nativo levaria à possibilidade do dominado de desenvolver visão crítica, além dos riscos de emancipação política da colônia. Outro motivo que impediu a instalação imediata da prensa no Brasil foi o fato que Tengarrinha (1989, p.133) explica de, por volta de 1820, só existirem três tipografias em Portugal (Lisboa, Coimbra e Porto), o que justifica a necessidade de monopólio, para não gerar concorrência com a metrópole. Além disso, quando a prensa régia chega ao Brasil, poucas pessoas eram letradas.

Portanto, o “mito da cordialidade”, já abordado por Sérgio Buarque de Holanda (2006), que muitos reproduziram historicamente, não é possível ser aplicado para se falar das formas de comunicação e leitura do brasileiro, numa simples tentativa de transposição do olhar estrangeiro.

Na mesma medida, ao nos apropriarmos desse raciocínio na atualidade, nota-se a tentativa das escolas em propagar um letramento tradicional da cultura erudita, aos moldes europeus, como forma única legítima de se obter conhecimento pela educação formal no Brasil, tal como se deu na Europa. Se, por um lado, o ensino formal se empenha na legitimidade do letramento tradicional obrigatório, na luta pela erradicação do analfabetismo no Brasil, por outro, ainda, os altos índices de analfabetismo funcional no país respondem como resultado de um letramento tradicional mal realizado, fruto da imposição de um pensamento externo, que reflete o projeto iluminista e ilustrado europeu. Esse processo baseia-se mais no acúmulo de informação e no método da transmissão de saberes do que na incorporação do conhecimento na vida cotidiana.

Porém, em paralelo, nas práticas de leitura híbridas contemporâneas, persistem atividades próximas dos costumes dos jovens, que incluem assistir TV, rádio, escutar música, ou seja, formas de ler midiáticas, que utilizam recursos populares naturalizados. Apesar da mistura nas formas de expressão e de comunicação na cultura do brasileiro, podem ser destacados modos específicos de ler, tendo a oralidade, a imagem e as formas de expressão do corpo pelos gestos, como características que permanecem como rastros culturais populares que a história oficial não deixou mostrar, e que se acredita que possam ser reutilizadas nas formas midiáticas de leitura contemporâneas.

Sob essa perspectiva, é necessário que se façam construções e abordagens diferentes da influência externa, numa medida não limitada ao que a educação formal tenta retratar e pregar nas escolas. Nesse aspecto, um caminho diferente é o que a linha da nova história, pelo viés da história cultural e social ou vista de baixo, tem se encarregado de realizar estudos, inaugurando novos problemas, abordagens e objetos. É possível partir de experiências particulares para retomar um contexto de uma época, resgatando elementos das práticas cotidianas de uma data específica, para analisar contextos de uma cultura e da sociedade.

É possível partir de experiências particulares para retomar um contexto de uma época, como o que o pesquisador Hans Ulrich Gümbrecht realizou no livro *1926*, pela eleição de um dado ano, resgatando elementos das práticas cotidianas daquele tempo, para analisar contextos específicos de uma cultura e da sociedade.

Outra vertente de estudo que pode ser desenvolvida é a da micro-história que realiza uma redução na escala de observação, a partir da análise microscópica, para um estudo intensivo de um material documental. O método normalmente utilizado pela micro-história para a reconstrução da história são documentos e registros, como, por exemplo, depoimentos da inquisição, interrogatórios e julgamentos, ainda relatos orais ou uso de obras literárias, o que possibilita a reconstrução de suposições cotidianas a partir do registro da vida de uma pessoa comum ou de sua visão de mundo. Esses elementos fornecem maneiras de penetrar no universo diferente do que a cultura hegemônica escreveu, o que serve como forma de comprovação ou de condição de possibilidade de existência de histórias, sob perspectivas de baixo para cima ou, ainda, sob a ótica de um personagem específico, e que permitem o processo de diversas *escritas da história* e não somente de uma única (BURKE, 2011).

Um autor que segue a perspectiva da micro-história é Carlo Ginzburg (2006) que, em sua obra *O queijo e os vermes*, a partir de um depoimento detalhado de um moleiro italiano do século XVI, Domenico Scandella, conhecido como Menocchio, que sabia ler e escrever, ressignifica elementos da época, assim como formas particulares de apropriação da leitura, quais foram seus influenciadores, os livros e a maneira que lia, como absorveu o conhecimento contido nesses livros. Especialmente explica a capacidade autônoma do moleiro de produzir conhecimento crítico por si mesmo (criticou a igreja, a missa em latim, a santíssima trindade, os evangelhos, o poder da igreja, e apresentou aos inquisidores sua teoria de criação do mundo[29]). Nesse aspecto, é interessante a explicação que o historiador faz das formas particulares de apropriação do moleiro. Para Ginzburg, a cultura oral camponesa foi o que possibilitou que formassem opiniões singulares quando em contato com a cultura escrita, uma vez que o Menocchio se servia de trechos de diversos livros para validar suas opiniões já formadas pela cultura oral (GINZBURG, 2006, p. 22).

Outro autor que segue a mesma vertente metodológica da micro-história é Robert Darnton (2006) que, na coletânea de artigos *O grande Massacre dos Gatos*, ressignifica elementos de um contexto histórico e cultural por meio de objetos, em um primeiro momento, irreverentes para a reconstrução da história. Assim, Darnton busca vestígios da cultura letrada através de documentos de polícia, realizando um mapeamento dos intelectuais por lista de

[29] Em sua teoria, o moleiro ousou afirmar que o mundo tinha origem na putrefação, em que terra, ar, água e fogo em movimento formaram uma massa, do mesmo modo que o queijo é feito do leite. E dessa massa surgem os vermes, no caso, os homens. A criatividade das crenças do moleiro gerou fascínio aos inquisidores, o que permitiu ao pesquisador Ginzburg, pela documentação, reconstruir a trajetória de Menocchio e chegar a uma hipótese geral sobre a cultura popular da Europa pré-industrial.

nomes perseguidos; na análise da origem dos contos populares, pela cultura oral, resgata elementos da cultura dos camponeses do século XVIII na Europa; ou ainda via relatos arquivados de trabalhadores de fábricas do século XVIII, retoma elementos da cultura popular e do humor da época. Enfim, fragmentos da história, sob o ponto de vista de pessoas comuns, são utilizados como interpretações do passado, para especificar como diferentes estratos da sociedade lidavam com os problemas, algo que diverge da história construída a partir de grandes feitos e de pessoas de renome. Assim, a nova história permite que se introduza o sentido de complexidade e coexistência de modos diferentes de comunicação em uma mesma sociedade.

Um caminho semelhante será tomado na tese, porém a partir da perspectiva contemporânea. Para além dos vícios metodológicos mais comuns realizados em pesquisas da Comunicação e áreas afins do campo da leitura, o método a ser adotado como estratégia de trabalho da tese é partir das ações cotidianas, das diversas formas fragmentadas de ler e das práticas comunicativas da atualidade para refrescar rastros do passado e realizar interpretações históricas, sendo, os jovens o foco de análise dessa linha investigativa.

Com o objetivo de relembrar outras diferentes percepções de mundo que não a estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, pretende-se seguir o caminho do sociólogo Michel de Certeau, em *A Invenção do Cotidiano* (1994), ou ainda o que a história da vida cotidiana realiza, quando coloca o cidadão comum como o ponto de partida de investigações pelo mundo da experiência.

Muniz Sodré (2010), no livro *Antropológica do espelho*, retoma oconceito *ethos* da filosofia, destacando os hábitos, costumes, regras e valores de grupos como interpretações simbólicas do mundo, mostrados na maneira de agir, nas ações rotineiras e na repetição padronizada da ação. Para o autor, na contemporaneidade, a mídia ressurge com o vigor da rotina e do consumo e provoca novo tipo de intervenção social, por uma ambiência afetiva e sensorial, geradas pela repetição inerente ao costume, o que gera um sentimento espontâneo transmitido de uma geração a outras (SODRÉ, 2010, p. 46-47). Essa forma de pensamento de associar a mídia às práticas dos usuários, como uma espécie de consciência vinda das atividades rotineiras e de negociações discursivas do “atual” em interfaces com o tradicional, numa reiteração da atmosfera familiar em formas de vida variadas, é marcada no pensamento do autor, quando expressa:

> A forma *medium* torna-se [...] uma espécie de suporte da consciência prática, na medida em que os fluxos informativos fazem interface, reorganizam ou mesmo inventam rotinas inscritas nos espaço-tempo existencial. A própria recepção ou

> consumo dos produtos midiáticos apresenta-se como atividade rotineira, integrada em outras que são características da vida cotidiana (SODRÉ, 2010, p. 51).

Assim, mostrar diferentes comportamentos, valores e formas de se comunicar e ler na sociedade contemporânea é o que se pretende, realizando uma imbricação da história social com a história cultural, do presente com o passado, no mesmo sentido que Peter Burke propõe, em *A Escrita da História: novas perspectivas*, uma vez que analisar o cotidiano inclui as ações, rotinas e hábitos mentais (BURKE , 2011, p. 18-24).

Para a compreensão de uma dada atividade atual, é preciso ponderar o McKenzie (2002) aborda a respeito do passado ressignificado no presente, dada a diferença do contexto histórico entre as épocas:

> Obviamente 1586 não é 1623, nem 1683, 1695, 1701, 1731 nem 1790. Contudo, do mesmo modo [...] que a bibliografia, como estudo da transmissão de textos literários, compreende livros manuscritos assim como impressos, eu quero sustentar que a integridade do tema pode ser melhor preservada e uma metodologia harmoniosa desenvolvida somente se enfatizarmos a *similaridade* de condições em todos os períodos. *Só então* distinções finas podem ser traçadas, não como diferenças de período, mas como resultado inevitável de variáveis que serão diferentes de um dia para outro e de uma oficina para outra (MCKENZIE, 2002, p. 57).

Mesmo que se tracem similaridades nas formas de comunicação de anos e períodos distintos, as formas de leitura do passado são diversas das relações que ocorrem no presente, pois dependem de diferentes contextos históricos, sociais e culturais que operam em sociedades variadas. Além disso, em um mesmo período, há que se considerar que existem relações diferentes com os meios de comunicação em diferentes culturas ou ainda dentro de uma mesma sociedade, pela diversidade dos grupos, o que indica uma complexidade nas formas de se ler em um dado espaço cultural. Ou, de outra forma, mesmo que o presente possibilite reavivar formas do passado por hábitos que persistem, diferentes instâncias operam no presente.

Mas, nesse paradoxo, é possível buscar um fundo histórico de permanência, de continuidade, de temporalidades longas que não se alteram subitamente e que levam a reflexões para o entendimento do presente pelo passado. Em um texto sobre a epistemologia da comunicação que explicita as teorias do campo da história da leitura, Márcio Gonçalves (2013) explica a importância de se assumir essa postura de continuidade especialmente para pensar a época atual, normalmente “obcecada por cortes, pela velocidade e construção de sua própria identidade como diferente da de épocas anteriores” (2013, p. 15). McKenzie (2002) também acredita que, em lugar de estabelecer a ruptura, é mais válido buscar na similaridade um aspecto de lentidão, para que permita que se veja melhor a passagem do tempo. Portanto,

entender o presente e buscar continuidades do passado significa reavivar outras formas de comunicação e dar legitimidade também para diferentes práticas na cultura brasileira.

1.3 PERSPECTIVAS PARA UMA FILOSOFIA DA LEITURA MIDIÁTICA NO COTIDIANO

Para se entender de que maneira ocorrem as práticas de leitura contemporâneas no Brasil pelos jovens, pretende-se retomar a perspectiva que Agnes Heller (1993) propõe para a leitura de mundo em um projeto filosófico que parte da consciência histórica do ser, por sua vivência no presente. Mais especificamente, acredita-se que a ação dos sujeitos no cotidiano e sua relação com outros indivíduos pelas formas de viver, hábitos e os usos que fazem dos meios, possam dar fundamento à produção de uma historicidade, a partir da consciência histórica das ações realizadas em um circuito comunicativo. Neste sentido, o contexto da tese se inspira na teoria de Heller, e propõe uma aplicação da proposta metodológica da pesquisadora Marialva Barbosa (1997, 2012) de se abordar a perspectiva da historicidade a partir dos sistemas de comunicação, quando esta acredita que a experiência humana presente no processo comunicativo possa trazer uma consciência histórica. Todavia isso não significa a centralidade no individual em detrimento do social, mas que o individual é constituinte das mudanças socioculturais e comunicativas pelas relações dialógicas entre diferentes sujeitos e os meios de comunicação[30], ponto de vista que aqui se optou por adotar, porém aplicado na temática dos letramentos e as diversas textualidades midiáticas disponíveis no cotidiano dos jovens da atualidade.

[30]A relação entre "indivíduo" e "sociedade" é um problema recorrente no campo das Ciências Humanas. Aqui a noção empregada para se fazer historicidade a partir do presente é a de se pensar na relação dos indivíduos com o contexto social (WILLIAMS, 1979). Ao Pensar o ato comunicativo como um processo, em que seja necessário o aspecto contextual, que pode ser situado por sujeitos, instituições, objetos. Nesse sentido, entende-se que os modos e as circunstâncias são constitutivos de todo ato comunicativo. Ele não existe isoladamente, como um sistema abstrato de formas normativas, uma vez que o discurso é povoado por um conjunto de opiniões e intenções concretas de outros sobre o mundo. A tese concorda com Bakhtin (2005), quando este coloca que necessariamente "todo ato comunicativo é contextual" – situado por sujeitos diferentes, instituições, tempos e espaços definidos. Nesse sentido, comunicar é um processo dialógico, em que a alteridade, o interlocutor, os modos e as circunstâncias em que ocorremconstituem o ato comunicativo. Ele não existe isoladamente, como um sistema de formas normativas, pois todo discurso é povoado por um conjunto de opiniões e enunciados de outros sobre o mundo (BAKHTIN, 2005, p.181-185). Além disso, o sentido do texto só se completa pelas relações dialógicas, o que explica a necessidade de uma abordagem histórico-social das práticas cotidianas de leitura. Como explicam Ana Paula Goulart Ribeiro e Igor Sacramento (2010), em um enfoque sobre Bakhtin, "não se trata de uma expressão da consciência individual, mas de uma mostração – da construção da intencionalidade pela própria contextualização da enunciação no interior do todo social" (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2010, p. 14). Assim, pretende-se pensar as condições sociais da produção de leitura e usos midiáticos dos jovens numa relação complexa e inseparávelentre o que do indivíduo se baseia no social e vice-versa (WILLIAMS, 1979, p. 196).

Para explicar a complexidade dos diferentes modos de comunicar que atuam de maneira simultânea numa dada sociedade, a autora propõe um alargamento do presente que está encharcado de elementos significativos. Diferente da tentativa de supervalorizá-lo em relação ao passado, Heller apresenta uma compreensão filosófica do presente em três dimensões: o "agora mesmo", o "agora" e o "estando agora". Esses três elementos só fazem sentido se apresentados em uma "conjuntividade" (HELLER, 1993) para a produção da historicidade do sujeito.

Na explicação da atuação conjunta das três formas de presente, o "agora mesmo" é um presente primário, que está relacionado à ação em acontecimento, à duração, e mostra o ritmo da historicidade, em rota para o passado e, ao mesmo tempo, para o futuro. Já o "agora", para Heller, apresenta uma fronteira, uma linha de demarcação mais rígida. É o que a história tradicional entende como presente, situado entre os tempos idos (aquilo que já aconteceu - passado) e o que virá (o que não aconteceu - futuro), ou ainda no que está entre o objeto relembrado e o objeto enquanto propósito.

A autora explica a efemeridade do presente em condição de transição, na medida em que este é transformado gradualmente em passado próximo do presente (passado/presente), posteriormente em tempos idos, e em objeto de memória. Mas, ao mesmo tempo, mantém uma relação de continuidade com o futuro – na medida em que este é transformado em presente, a partir de planejamentos, de projetos, e decisões – e com o passado, quando relembrado no presente, de acordo com as condições de memória. Portanto, o "agora" é o presente situado entre o que já se foi e o que virá, embora secundário ao "agora mesmo", que está em curso.

E o "estando agora" é sempre o presente a partir dos pontos de vista do sujeito que formam um círculo de possibilidades ilimitadas, na medida em que todos os "agora mesmo" (os pontos de vista de vivência de diversos sujeitos) são compostos de diferentes "estando agora", pois dependem de diferentes formas de se colocar, se comunicar e ler o mundo. Quando se transformam em narrativas, se tornam um passado recente que, no futuro, será relembrado como historicidade de outros grupos. Assim, nesse sentido, o passado são interpretações de um presente orgânico formado de uma complexidade e sua relação com a narrativa do sujeito (HELLER, 1993, p. 51-55)

Dessa forma, todos os "agora" fazem sentido por seu uso "conjuntivo", o que é uma tentativa de explicação da complexidade dos fatores existentes simultaneamente na contemporaneidade. Assim, em uma interpretação para os objetos da tese, "conjuntividade" significa ter a consciência dessa coexistência das diversas gerações que vivem no mesmo

tempo presente, os diferentes grupos e culturas, as linguagens e códigos e formas de apropriações específicas. No caso da abordagem, o ponto de vista será das práticas de leitura midiáticas dos jovens brasileiros.

Ao mesmo tempo, pode-se entender essa "conjuntividade" do presente, proposta por Heller, porém aqui apropriada como uma expressão filosófica representada pela comunicação, utilizada como metáfora do tempo contemporâneo, para se analisar a complexidade das formas de leitura midiáticas realizadas dos jovens e os pontos de vista e modos de ler de sujeitos e grupos diferentes, entre os diversos letramentos disponíveis no cotidiano, assim como sua relação com os letramentos advindos de outrora e dos elementos que permanecem, em continuidade com o passado.

Nesse viés da postura de continuidade de letramentos advindos de outro tempo, relembrar o passado "de outros" (outras pessoas que viveram antigamente e dos letramentos colocados em "jogo" na sociedade) faz sentido a partir do hoje. Portanto, entende-se que o presente é o que possibilita dar luz a vestígios de um passado que sofreu apagamentos, uma vez que só faz sentido retomar um passado relativizado por meio de pistas da atualidade, que persistem e estimulam a investigação.

Os meios de comunicação de hoje atuam, dessa forma, como possibilidade de reunir reflexões sobre o modo de viver do mundo contemporâneo, das práticas de leitura presentes no cotidiano, narradas pelos sujeitos em sua relação com o social e os objetos midiáticos que fazem parte de seu dia a dia. Portanto, a comunicação é constituinte do processo de historicidade:

> Somos historiadores. Todos nós somos. Há histórias sobre a história. Estas nasceram junto com a consciência histórica. [...] Precisamos contar as histórias de nossos contemporâneos e as daqueles que viveram "naquele tempo" os quais não morrerão, enquanto recordarmos e narrarmos o destino triste ou feliz que lhes coube, suas histórias, enfim (HELLER, 1993, p.77).

O projeto histórico de Heller se aproxima do ponto de partida desta tese de investigar as diversas formas de leitura e letramento, a partir dos costumes dos jovens brasileiros da atualidade, quando coloca o presente e os sujeitos de diferentes visões de mundo como elementos importantes para a construção da historicidade.

Como métodos de se construir essa historicidade do presente, nos apropriamos de alguns dos recursos metodológicos apresentados por Michel de Certeau (1994) para a construção desse estudo, tais como: 1) a explicação e interpretação da atualidade, por meio da releitura do passado, a partir de elementos que **se repetem** na cultura (utilizam-se os rastros e fragmentos que persistem na atualidade, como conectores para visualizar e acessar dados

apagados da memória dos processos de leitura), 2) a elaboração da escrita narrativa motivada pelo **registro (**de forma que trouxesse o entendimento das relações instintivas do público jovem com a oralidade, os gestos e a imagem presentes no cotidiano, nos processos de letramento, de forma a dar voz aos elementos do passado em sua continuidade no presente na cultura do brasileiro), 3) realização de coleta de documentos ou dados, na busca da comprovação da continuidade dos meios de leitura. A opção escolhida -como já foi explicado- foi o método da etnografia, a partir de oficinas de produção de textualidades midiáticas, aplicadas no público jovem brasileiro, e dos testes realizados em grupos focais, destacando dois produtos híbridos de leitura (audiolivro/livroclip), visando a legitimação cultural da oralidade, da imagem e dos gestos, também presentes de forma ressignificada nas formas de letramento midiático e digitais nos produtos contemporâneos.

Todavia, ainda é importante ponderar que essa leitura de continuidade não é a verdade absoluta, mas sim verossimilhança[31], condição de possibilidade. Assim, a escrita da historicidade do contemporâneo é representância, na medida em que traz o passado e as ações de comunicação ocorridas nos tempos idos para o presente, pelos elementos de semelhança, operando como condição de possibilidade de um passado que existiu, mas que não mais existe. Em outras palavras, podem-se relembrar um passado e alguns traços que persistem no presente, mas que não são os mesmos de outrora. Neste sentido, é importante dizer que as ações produzidas no presente que revelam o passado são atos imaginativos desse passado, condição de possibilidade de existência. E, pode-se partir da produção imaginativa desse passado por sua recriação pela memória, ou pelas pegadas do presente que se procuram encontrar e vestígios que interessam relembrar.

Mas, segundo o que indica a pesquisadora Marialva Barbosa (2012)[32], o método de reconstrução do passado pelo presente a partir da comunicação, é uma das formas possíveis de se fazer historicidade, sem que isso tire desse método seu caráter científico. Assim, entendendo que o processo de interpretação e de verossimilhança possui autoridade de falar como realidade e de construir um objeto científico do conhecimento, a partir do presente e das narrativas retiradas do dia a dia, com os modos de leitura e dos meios de comunicação para se entender a sociedade contemporânea, é possível fazer história pela interpretação criativa do

[31] Sobre essa questão, é válido colocar que mesmo a história não é a verdade em essência, mas a versão de um fato, sob um ponto de vista destacado e comprovado por documentos. Mas ainda assim é pertinente considerar que a construção de fatos, a partir de documentos, pode ser alterada segundo pontos de vista específicos, o que não dá conta da complexidade da existência da diversidade cultural e diferentes sociedades existentes em um dado tempo, ou historicidade de diferentes grupos pertencentes a uma dada sociedade.

[32] Informações retiradas do curso Metodologia da Comunicação no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ, ministrado por Marialva Barbosa, no segundo semestre de 2012.

passado, na medida em que é escrita pela ação dos sujeitos no mundo. Barbosa considera que a comunicação possa ser vista como a possibilidade de operacionalização de "um sistema no qual estão envolvidos diversos atores e práticas" (BARBOSA, 2010, p. 26).

Assim, faz sentido não só entender os apagamentos realizados por meio das práticas de leitura híbridas da atualidade que fazem uso de mídias e produtos da imagem, do audiovisual, dos gestos e da expressão corporal, assim como relacionar essas formas de consumo do público às lembranças do passado, que servirão de fontes para interpretação e para explicitar gestos e ações, como indicativos de uma cultura que resistiu e persiste no cotidiano, e que ocorrem em paralelo às formalizações dos processos de leitura que são pregadas no ensino formal por meio da historicidade produzida a partir de experiências do presente, sob a perspectiva dos usos da comunicação.

1.4. OPÇÃO PARADIGMÁTICA DA TESE

Como método de abordagem da tese, o foco central da análise pretende entender como se estabelecem as formas de leitura híbridas entre os jovens brasileiros, através de observações de atividades comunicativas do cotidiano no mundo contemporâneo.

Neste sentido, poderia se imaginar que falar sob a perspectiva do presente é, de alguma forma, se aproximar do paradigma epocalista, pelo aspecto da linha evolutiva, que destaca a atualidade, de forma a estendê-la e, em contrapartida, comprime os acontecimentos anteriores, o que acaba diminuindo a importância do passado histórico.

Porém a análise não se limita às novas formas de leitura, uma vez que, longe de supor a dominância de um meio sobre outros, destaca o aspecto complementar do uso dos meios, como forma de compreender a diversidade dos modos de leitura dos jovens brasileiros da atualidade. Ou seja, o contemporâneo é considerado pelo uso conjugado das técnicas, na simultaneidade e no diálogo entre as mídias, em reapropriações dos meios e modos de leitura do passado em uso circular com os que surgem na atualidade, através de contaminações, de influências de algumas referências que foram esquecidas na história e que, paradoxalmente, persistiram nos hábitos do dia a dia do jovem.

Portanto, diverso do pensamento generalista de "desarticulação da cultura nativa" (LIMA, 1978); ou a integração de padrões europeus com o local (CANDIDO, 1985, 1987), ou somente a presença de uma "cultura transplantada" (SODRÉ, 1970) para o Brasil, é na experiência da "apropriação", como sugere Chartier (1990), que se pretende partir, cujo processo possibilita ao homem o ato de ler, tanto o texto, como o mundo, permitindo-lhe

conhecimento das condições históricas e como elas se relacionam, além de criar possibilidades de reconstruir o tecido social que se apresenta complexo e multifacetado, pelo sentido e polissemia de significado.

As práticas de leitura do mundo na complexa rede de relações[33] entre os diversos grupos, ambientes e sociedades, bem como a produção de códigos e significados específicos, por matrizes culturais diversas, é o ponto de partida da complexidade que interessa destacar. Nesse aspecto, a possibilidade de se partir do jovem atual se justifica por fazer parte da sociedade, o que possibilita sua leitura através da cultura acumulada. Portanto é uma possibilidade de articulação dos saberes científico, tradicional e o popular (MOURA, DANTAS, 1993, p.12).

Pensar a técnica, em uma perspectiva de acúmulo, não significa dizer que o atual é mais complexo e que descarta o antigo. Ao contrário, significa a mistura das mídias antigas com as novas, ou seja, o "dialogismo" e não o apagamento de mídias anteriores. Por conseguinte, o paradigma é o da coexistência de diversas formas de leitura no cotidiano, o que significa também a possibilidade de requerer legitimidade para outras formas de leitura, normalmente consideradas desvalorizadas pela educação tradicional.

---

[33]No campo da Comunicação um debate comum se refere à oposição sujeito/objeto. No tocante às novas tecnologias, as relações com os meios através das redes foram expandidas. O termo rede, a exemplo da teoria ator-rede (TAR), desenvolvida por Bruno Latour (2005), transmite a ideia de que as interações remetem a alianças, fluxos e mediações. As conexões em uma rede sociotécnica são capazes de produzir mudança, na medida em que os distintos elementos nelas presentes (sistemas, objetos materiais, organizações, relações de poder, vida social) se articulam e se afetam mutuamente nas interações, sem que um sobredetermine o outro, embora tenham poder de atuar um sobre o outro. Assim, a noção empregada é de que uma rede de atores não se reduz a um único ator ou ao humano, mas é composta de elementos heterogêneos conectados, considerando também os não-humanos. A lógica de seu funcionamento está no "comportamento emergente" (JOHNSON, 2003, p. 27), de uma inteligência distribuída, ou seja, o "conhecimento" (entendido como uma apresentação oral, textos de blogs, a plataforma *wiki*, livros etc.) pode se mostrar de diversas formas, entendendo que não existe diferença de natureza entre os atores e/ ou os públicos, já que todos podem ser mediadores ou intermediários da conexão. Assim, a rede não é hierarquizada, ou seja, os atores dela têm as mesmas possibilidades de produzir interferência e mediação: uma interação em rede é possível entre indivíduos e o mundo social, entre usuário e os objetos técnicos, mas também pode partir somente dos objetos (não-humanos). Nas relações de interação social, o objeto constitui um papel importante de mediador entre locutor e interlocutor. Seja através do computador, do papel ou da imprensa, o elemento não-humano se torna indispensável para que as relações sociais se constituam. Em casos particulares, pode acontecer de relações sociais moldarem máquinas, ou relações entre máquinas moldarem seus correspondentes sociais. Nessa tese, a escolha da análise parte das práticas de leitura realizadas no cotidiano, de forma a ver o humano não como o centro, mas na observação conjuntiva com os outros sujeitos e do aspecto social dos *media*, em uma opção metodológica como forma de construir historicidade. Assim, o pensamento não é o "apanágio de um sujeito pensante, mas de uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações, considerando o objeto com parte ativa do processo de conhecimento e da atividade cognitiva" (LÉVY, 1999, p. 153).

Destaca-se o uso social que os sujeitos realizam da leitura em diversas plataformas, que misturam características de meios antigos com as possibilidades novas. Pensa-se então no uso circular, no cruzamento, *circularidade dos sistemas*, tal como Mikail Bahktin (2010) aborda. Atualmente, experiências de circularidade dos espaços midiáticos evidenciam o deslocamento das fronteiras e exigem repensar as falsas oposições dos sistemas, promovendo seu intercâmbio. Para Canclini (2006), mais do que a dissolução das categorias tradicionais do culto e do popular no mercado cultural, o que se rompe é a pretensão de cada campo se considerar como autônomo. Assim, "em vista das cooperações e dos cruzamentos que acontecem, esta hierarquia vai aos poucos se apagando" (LIPOVETSKY e SERROY, 2009, p. 215).

Nesse sentido, tal como propõe Marialva Barbosa (2012), para se fazer a história da comunicação é preciso considerar que, no percurso histórico das formas de leitura, novas próteses tecnológicas vão sendo adicionadas, de forma múltipla e cumulativa, para além do sentido de meras ferramentas, porém numa perspectiva social que inclui a tentativa de tornar mais eficiente o ato de comunicar, pelas misturas promovidas com as formas de comunicar anteriores.

Um raciocínio relacionado a essa questão é quando, por exemplo, se considera que se um indivíduo, de uma sociedade sem escrita, já possuía uma série de modos de ler e se comunicar, também o jovem contemporâneo tem outras mídias disponíveis e realiza suas práticas de leitura de maneira circular (pelo uso conjugado de mídias de comunicação, que atuam de forma complementar, seja pela leitura tradicional, ou pela interpretação na exposição oral, ou ainda via leitura pelo uso de mídias digitais, entre outros recursos disponíveis).

Portanto, no mundo contemporâneo, a lógica de interdependência é fundamental entre os meios e está na base do processo produtivo de leituras, que reúne diversas gramáticas e códigos e de linguagem dos *media*, colocados em contato, diálogo. As construções de leitura se deslocam dos espaços pré-estabelecidos do livro impresso e interagem com outros meios e linguagens, especialmente com os produtos híbridos que surgem e perpassam os processos de produção e consumo cultural, redimensionando as fronteiras, provocando um trânsito entre suportes e formas de se fazer leitura.

Dessa forma, entende-se que os diferentes atos de leitura, disponíveis pelo uso de novas tecnologias da informação e comunicação significam a continuidade de letramentos múltiplos

do passado e o advento de novos letramentos, de textualidades fragmentadas, e o processo de leitura pode ser realizado de maneira simultânea ou complementar entre diversas mídias.

Em outro viés, a tecnologia poderia ser vista como uma plataforma que torna disponível diversas práticas de leitura e comunicação com o mundo social, o que, de certa forma, atua como um modo de legitimar as demais possibilidades que não tinham espaço oficial de expressão. Pelo uso corrente que a Internet ganha na atualidade para os jovens, diferente do aspecto determinista da técnica, mas pelo potencial que representa, respaldados os seus riscos e as formas de controle indireto pelo aspecto comercial, já que proporciona diferentes apropriações criativas da leitura, nas diversas mídias disponíveis em uma convergência para que as pessoas possam ler, ouvir, escrever, produzir informações, se comunicar com os outros, por meio do uso das mídias e da produção de informação, aumenta o engajamento pela capacidade de participação do público falar, ler e escrever.

Dessa maneira, poderia-se interpretar que, pela Internet, é possível se comunicar atualizando práticas e costumes populares e do dia a dia, pelo uso de mídias mais próximas do cotidiano, que a história oficial tentou apagar (em uma perspectiva da mistura do uso de mídias antigas com s novas mídias), antes, de alguma forma, rechaçados pela cultura letrada, de forma a dar voz aos costumes populares. De maneira mais contundente, as novas tecnologias permitem a participação dos usuários e seu consequente engajamento mais ativo por meio de expressão de seus hábitos culturais que ficaram por muito tempo "escondidos" (MOELLER, 2009).

Investigar as possibilidades de leitura pelos meios de informação de uma variedade de formas (filmes, notícias, sons, imagens, dígitos) sob o ponto de vista da "maturação tecnológica"[34], resulta na hibridização e rotinização dos processos de trabalho e recursos técnicos já existentes sob outras formas, de tal forma que as antigas formações discursivas (texto, som, imagem) possam ser reutilizadas no hipertexto, com a recombinação de recursos técnicos já existentes, promovendo a mobilidade e circulação das coisas no mundo e ocasionando transformações na vida social, novos efeitos sociais pela hibridização dos meios

[34] Interessa observar que Jacques Ellul, em *A Técnica e o Desafio do Século* (1968), - um dos primeiros a realizar uma abordagem da técnica para além da materialidade, ligada ao aspecto social - ao invés de defender uma postura de substituição de um meio por outro mais recente, já propunha uma teoria da acumulação da técnica em escala progressiva, o que implica nas variações dos usos e nas condições do ambiente. Apesar de Ellul (1968) fazer uma leitura a partir de uma sociedade moderna, coloca algumas características da lógica desse acúmulo, que persistiram na contemporaneidade. Para o pensador, a técnica moderna é marcada pela autorregeneração (uso das antigas acoplado com as novas), pela relação de unicidade da técnica com os seres humanos (lado social da técnica).

e da reciclagem acelerada dos conteúdos, de forma que analógico e digital estejam em contínua interface (SODRÉ, 2010, p. 13-20). As relações que os jovens estabelecem com a técnica, práticas de leitura, apropriações e reapropriações dessas próteses diversas no mundo, significa também fazer historicidade.

Neste sentido, o usuário pode conjugar habilidades de leitura já adquiridas em um tempo anterior, e utilizar as novas junto das técnicas anteriores disponíveis, criando novos usos enquanto mídias híbridas, que promovem a mistura de diversos letramentos e atuam em conjunto para a força de mobilização em rede.

A produção de reinterpretações do passado é o foco de interesse a partir da perspectiva do contemporâneo, com o propósito de se entender como ocorrem as diversas práticas de leitura, a mistura e influência das mídias na complexidade das maneiras possíveis de se ler. Falar das relações em emergência e coexistência das mídias e seus usos e formas de leitura, na contemporaneidade, é uma forma possível de se fazer historicidade.

Pretende-se entender como funciona essa visão de mundo atual e justificar a origem da aptidão para as diversas mídias de leitura ligadas à oralidade, aos gestos e à imagem, a partir da manutenção de relações com o passado. É preciso ressaltar que não é propósito escrever a história da cultura popular e nem da intelectualidade (outros já o fizeram e muito bem) ou do tempo presente, mas tão somente buscar alguns fragmentos que comprovem uma linha de continuidade, para além das evidentes rupturas.

O paradigma escolhido para a tese, portanto, parte da complexidade das diversas formas possíveis de se utilizarem as tecnologias para se ler o mundo, com o objetivo de esclarecer as ações dos jovens brasileiros no presente. Por isso, é preciso avaliar as formas de letramento disponíveis na contemporaneidade e sua relação com diferentes competências de leitura ao longo do tempo.

1.5 LETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS E A COGNIÇÃO

É possível aplicar a proposta filosófica de Agnes Heller (1993) que coloca a relação dos sujeitos com as mídias como elementos produtores de historicidade a partir de seu presente, em um processo de continuidade com o passado. Para se entender como ocorrem os diversos tipos de letramentos midiáticos e digitais, investiga-se uma segunda cena retirada do contexto da atualidade.

1.5.1 **Uma cena contemporânea para se fazer historicidade**

A referida cena é o filme publicitário da Operadora de Telefonia Móvel Claro, *Não deixe a vida pra depois*, lançado em 26 de agosto de 2014, e que realiza uma brincadeira de deslocamento de Charles Chaplin, do passado para o presente, propondo uma situação hipotética: "E se o Chaplin chegasse ao mundo nos dias de hoje?".

A escolha do personagem do cinema mudo se justifica pelo fato de seus filmes terem se tornado símbolo de expressão das técnicas e dos usos sociais da Modernidade, a exemplo o filme *Tempos Modernos* (1936). Como condição de possibilidade da existência do personagem na atualidade, em um tempo em que operam outras materialidades dos meios de comunicação, as mudanças tecnológicas levam a comportamentos sociais adaptados que exigem diversos letramentos para agir no mundo. Um dos maiores astros do cinema é transportado no tempo, para contar uma história de como seria se Chaplin estivesse hoje tendo acesso às muitas tecnologias que temos disponíveis, além das diversas formas de apropriações, que dependem de algumas competências para manuseio nos usos sociais do cotidiano. O personagem Carlitos, de Charles Chaplin, apesar de não ser jovem, representa o contato do homem do mundo moderno com as mídias digitais.

O comercial utiliza alguns recursos do cinema mudo, como poucos letreiros, música de fundo de piano e orquestra que acompanha a ação do personagem, o retorno dos 18 quadros por segundo, a animação e o humor, conjugados com os gestos e forma de andar de Carlitos (recursos esses que atuaram como uma construção cognitiva de uma gramática[35] do audiovisual para entendimento das imagens em sequência). Porém, as muitas imagens utilizadas para representação de situações do cotidiano aparecem modificadas já com tons pastéis coloridos, em um dialogismo entre passado e futuro, mostrando as competências de leitura das mídias advindas pelo contato com a técnica, adquiridas na passagem do tempo, incorporadas numa nova versão dos filmes mudos.

O filme publicitário apresenta a movimentação de Carlitos, como cidadão comum de uma cidade grande, contando uma história de suas atividades cotidianas (**Fig. 2**), para, no agora, traçar a sua historicidade, o que relembra a teoria de Agnes Heller (1993) e uma filosofia da história pelo presente, e que o slogan da campanha corrobora, quando finaliza: "É você quem faz o agora".

---

[35] Sobre o assunto da construção cognitiva de uma gramática cinematográfica, ver capítulo 1 da dissertação de mestrado da pesquisadora Raquel Timponi, *Polidimensionalidade da Narrativa fílmica contemporânea:* não-linearidade, transnacionalização e transmídia. Disponível em: http://www.ppgcom. uerj.br/teses.php. Acesso em: 02 nov. 2014.

Fig.2. Filme Publicitário *Não deixe a Vida pra Depois*, da operadora de telefonia Claro, exibido no dia 26 de outubro de 2014, na televisão aberta. A mistura de letramentos do passado com os das novas tecnologias constitui historicidade. Disponível em: https://www.youtube. com/watch? v=YjYloBY8JB8. Acesso em 01 de Nov. 2014.

No comercial, é válido destacar passagens das cenas que apresentam o contato do personagem com alguns símbolos das mudanças tecnológicas da contemporaneidade. Na sequência acima, o "vagabundo" aparece em preto e branco e se assusta quando transportado para uma imagem colorida de uma cidade com arranha-céus, painéis e *outdoors* eletrônicos, relógios digitais, logomarcas em néon. Quando imerso nessa realidade, deve adaptar seus códigos perceptivos pela conformação material e pelos usos sociais que as tecnologias ganham no cotidiano em diversos letramentos. Se não se adaptar aos diversos letramentos eletrônicos e digitais, situações simples como atravessar uma rua sob o comando do sinal eletrônico, se movimentar em escadas rolantes, adquirir a lógica de entrar no metrô, subir no elevador, passar em catracas não seriam possíveis. Por isso, é como se Carlitos fosse adquirindo gradualmente competências necessárias para sua adaptação ao mundo contemporâneo, pela observação de como as outras pessoas comuns da cidade se relacionam com os meios.

Isso é mostrado em diversas cenas, quando duas desconhecidas o abordam na rua, pedindo para fotografá-las em seu *smartphone*, primeiro olha desconfiado para o aparelho e elas o ensinam a operar a máquina; quando, no cinema 3D, Carlitos tenta pegar as imagens com as mãos, como se fossem objetos reais, o que difere da postura dos demais espectadores já acostumados com a proximidade da imagem que se lança em sua direção; no elevador, se assusta com a entrada das pessoas que quase o atropelam; ao tentar entender como funciona o sistema das catracas dos metrôs pela observação, passa sem pagar e o policial o persegue; desce desajeitado na escada rolante do metrô, porém ainda mantém os hábitos da educação de outro tempo, o que revela traços de sua identidade mantida, tirando o chapéu e cumprimentando as damas, e não é entendido, por utilizar código fora do sistema atual das grandes cidades; se atrapalha ao entrar no metrô, quando é jogado para dentro, porque a porta se fecha e se sente perdido no tempo e no espaço.

Contudo, após a primeira reação, aos poucos, se adapta às situações contemporâneas. Um exemplo é quando, na cena de dentro do elevador, se interessa pelo aparelho que uma executiva opera, um *tablet* que exibe uma foto postada no *Instagram*, de uma pessoa vestida de bailarina, atuando como "estátua viva". Rapidamente, por interessar-se pela personagem, utiliza-se da observação de uso para interagir, através da tecnologia *touch screen*, com a imagem. É possível verificar que Carlitos relaciona a ferramenta curtir, representada pelo símbolo do coração, com o sentimento para com a moça. A ação espontânea do clique simboliza o letramento adquirido.

Após esse momento, em uma cena posterior, Carlitos já busca habilmente em seu celular, pelo *Google maps*, qual rota deve seguir para se encontrar com a referida bailarina. No trajeto, já realiza apropriações pessoais dos meios eletrônicos e digitais disponíveis: utiliza a câmera de vigilância como forma de espelho para pentear as sobrancelhas; quando chega à praça em que a estátua de rua está, se aproxima dela caminhando de patins, o que é uma metáfora do domínio adquirido da técnica. Por outro lado, no mundo contemporâneo, a bailarina com roupas de época é a única que se assemelha ao seu referencial cultural do passado e, por isso, se identifica com ela. Já para a bailarina, artista de rua do presente, possivelmente ele também é um artista e a identidade de ambos faz sentido no momento presente. Assim, relê-se o presente pelo passado e vice-versa.

Uma indicação mais expressiva da incorporação do letramento digital adquirido pelo personagem do passado é quando, na cena em que a bailarina pergunta seu nome e os letreiros reproduzem na tela a pergunta como no cinema mudo, Carlitos, por não se comunicar verbalmente, se apropria da tela do *smartphone* e, através de um novo código linguístico,

exibe o *emoticon*[36] de um boneco com uma cartola - o que representa sua imagem, acompanhada por seu nome - além de postar o ícone do desenho de uma flor, para demonstrar seu encantamento pela artista de rua, fato que demonstra uma reapropriação da tecnologia aliada ao seu modo de comunicar do passado.

Numa adaptação para o discurso não-verbal, os *emoticons* são utilizados em conjunto com as expressões faciais e gestuais. A propaganda finaliza com uma imagem de sua expressão facial para demonstrar seu estado de espírito de flerte, numa mistura entre as referências e formas de expressão linguísticas do passado, mescladas com as do presente. A mistura do charme da linguagem gestual de Carlitos, de sua identidade, com os recursos dos *emoticon*s, próprios da cultura da bailarina, inserida no contexto digital, se torna instrumento eficaz para seduzir e manter ambos entretidos.

Assim, mesmo que numa função hipotética de deslocamento histórico, podem-se aplicar os "três agoras" de Heller (1993), que atuam em conjunto na contemporaneidade pelo exemplo da publicidade do personagem de Chaplin, colocada no contexto social e cultural da atualidade. O "estando agora", em curso de acontecimento, é representado metaforicamente pela relação social de Carlitos com as tecnologias no cotidiano de uma cidade grande, só faz sentido se colocado em relação ao "agora mesmo", ou seja, do presente que se tornou passado próximo (da ação que acabou de acontecer). O "agora" histórico, isto é, delimitado na ação do tempo em relação ao presente e ao futuro na história, também é forma de construção da historicidade, baseado na ideia de que aquilo que Carlitos é faz parte do que construiu e acreditou ser no passado, está na sua cultura, ainda representada em hábitos e habilidades de outrora e culturais que persistem no presente. Ao mesmo tempo, nota-se sua relação paradoxal em simultaneidade com o futuro, no sentido de que, quando Carlitos adquire competências de letramentos digitais e midiáticos no "estando agora" (no presente corrente), ou seja, pela prática e exercício no contato com as mídias, possibilita apropriações pessoais e até mesmo o uso criativo após seu domínio, em uma reinterpretação de seus costumes, o que traz sua identidade cultural e social, além das transformações e adaptações pelo presente, em relação ao futuro.

Portanto, essa aplicação demonstra como há uma complexidade nas diferentes habilidades de letramentos que atuam nas relações sociais no dia a dia com as mídias

[36] Sobre esse aspecto, os *emoticons*, segundo Brito (2008), são imagens representativas utilizadas em meio digital para facilitar a compreensão da transmissão de sentimentos, expressar emoções e gerar afetividade. Portanto, o *emoticon* é visto como instrumento que facilita a comunicação pela imagem não-verbal, por um novo código linguístico, que antes eram representadas pela linguagem da oralidade, entonação da voz, ou pelos gestos, pela expressão corporal e facial, que auxiliavam no sentido do texto a ser construído (BRITO, 2008, p. 2).

eletrônicas e digitais. Assim sendo, é preciso realizar um mapeamento do conceito de letramento, para se entender como ocorre o processo de transformação que o termo vem sofrendo na cultura contemporânea, especialmente se consideradas as diversas práticas e hábitos fragmentados de leitura midiáticas no cotidiano, o que pode ser aplicado no modo de ler e expressar do jovem brasileiro.

1.5.2 **Letramentos múltiplos e competências cognitivas na contemporaneidade**

Na atualidade, recebemos informações advindas de diversas plataformas de comunicação. Se imaginássemos um processo de leitura em somente uma mídia, ainda assim poderíamos passar uma vida lendo livros de um único assunto, poderíamos tentar assistir a toda a programação televisiva, mas ainda teríamos disponível toda a produção internacional, em fluxo constante de novos conteúdos. Estamos saturados de informação de diversas mídias e devemos saber não só operar, como, principalmente, ter habilidades para realizar buscas refinadas, alternando o uso entre essas mídias.

Além disso, é válido considerar que, na ampliação do número de canais e plataformas midiáticas para interagirmos, a natureza da mensagem vai se transformando ao longo do tempo. Por isso, é preciso ressaltar que o conceito de letramento não está limitado às formas canônicas de acesso à leitura do texto tradicional. Diferente de condicionar as formas de ler ao registro linear dos textos, em manuscritos ou livros impressos do letramento tradicional, pensa-se que competências de letramentos plurais, possibilitadas pela apreensão de códigos linguísticos de diversas mídias, que podem ser utilizadas, em coexistência, assim como fazer novos usos e reinterpretações das competências já adquiridas agora em contato com as novas mídias comunicacionais disponíveis na atualidade. É preciso considerar que algumas habilidades de leitura se potencializam com o surgimento de mídias digitais, outras antigas ressurgem, ressignificadas pelo uso de suportes de mídias audiovisuais, sonoras e novas tecnologias da informação e comunicação, por meio da constituição de textos para além do livro, que nos rodeiam, informam e nos dão prazer.

Portanto, para se abordar o tema dos letramentos na contemporaneidade, é utilizado como base teórica o sentido ampliado de "texto", empregado por Donald McKenzie (2004). O pesquisador da sociologia dos textos considera que os registros, tal como a etimologia[37] da

[37] Do latim "*texere*", significa entrelaçar, textura, tecido. Portanto, não se refere a nenhum material específico, mas ao estado de estar enredado. Texto remete à teia de palavras que compõem um texto, o que poderia incluir

palavra anuncia, comportam o sentido de textura, tecido, ideias, palavras, imagens, sons (McKENZIE, 2004, p. 14). Portanto, para o autor, o texto pode ser estendido para outros suportes materiais visuais, auditivos, táteis e outros. Em sua definição, conclui que o texto "deva incluir dados verbal, visual, oral e numérico, na forma de mapas, impressos e música, de arquivos de sons gravados, de filmes, vídeos e quaisquer informações gravadas em computador" (*Idem*, p.13).

Assim, entendendo leitura como modos possíveis dos sujeitos se comunicarem com o mundo, interessam as transformações da conformação material das tecnologias da atualidade em relação ao uso social que os indivíduos realizam, em meio à diversidade das práticas estabelecidas no cotidiano, sejam elas intelectual, afetiva, corporal.

Numa postura diferente de dar destaque somente às mídias digitais, à hegemonia de um meio de comunicação de uma época, que subjuga formas de leitura de épocas anteriores, a tese destaca letramentos, sejam eles midiáticos, digitais, informacionais, ligados à comunicação, tomando como base a ideia de circulação de sistemas midiáticos de leitura, postos em diálogo pelos sujeitos contemporâneos em suas práticas sociais.

Para isso, é cabível retomar o conceito de letramento que a UNESCO, no guia *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines* (2013), explica estar em processo de transformação:

> O termo 'letrado' uma vez referiu-se à básica capacidade de escrever sobre uma superfície com estilete, pincel ou caneta e compreender a informação representada. Com a invenção da imprensa, o surgimento posterior da educação de massa e, mais tarde, o advento da Internet, o conceito de 'letramento' foi aperfeiçoado e ampliado. Agora inclui entendimentos críticos associados às características de informação particulares, formatos e sistemas midiáticos, bem como os processos cognitivos, do conhecimento, atitudes e habilidades necessárias para se envolver com a mídia e outros fornecedores de informação, tais como bibliotecas, arquivos da Internet, como também domínios particulares de conhecimento. São exemplos de letramentos sociais comumente discutidos: os científicos, globais, políticos, familiares, culturais e financeiros. Os letramentos midiáticos e informacionais estão subjacentes a todos esses letramentos[38] (UNESCO, 2013, p. 45).

---

textos híbridos, entrelaçados, recombinados da cultura digital que poderiam ser compreendidos simplesmente como textos.

[38]Livre tradução para:*The term 'literate' once referred to the basic ability to write on a surface with a stylus, brush or pen and to comprehend the information represented there. With the invention of the printing press, the subsequent emergence of mass education and later on the advent of the Internet, the concept of 'literacy' has been elaborated on and expanded. It now includes critical understandings associated with the characteristics of particular information and media formats and systems as well as the cognitive processes, knowledge, attitudes and skills needed for engaging with media and other information providers such as libraries, archives and those on the Internet as well as particular knowledge domains. Examples of social literacies which are commonly discussed are scientific, global, political, family, financial and cultural literacies. Media and information literacy underpins all of these literacies* (UNESCO, 2013, p. 45)

Portanto, é proposta uma ampliação do conceito do letramento tradicional que antes estava limitado "à capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, e calcular, usando materiais **impressos e escritos,** associados a vários contextos" (UNESCO, 2005, p. 21, grifos nossos), já não mais limitado ao suporte oral ou impresso. Contudo é importante considerar que mesmo no conceito tradicional de letramento já está implícito o entendimento de que envolve uma "aprendizagem contínua que permite aos indivíduos alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial para participar plenamente na comunidade e na sociedade em geral" (UNESCO, 2005, p. 21).

Buscando trazer entendimento do processo de aprendizagem e das habilidades adquiridas pelo uso das mídias, o pesquisador W. James Potter (2008), em um estudo denominado *Media Literacy*, sob a perspectiva da psicologia social, explica que a construção do letramento midiático ocorre em ação contínua (desenvolvida em patamares), o que envolve informação cognitiva, factual, emocional, estética e moral, com o objetivo final de dar liberdade e poder ao usuário de controle das informações que acessa, e capacidade de desenvolver análise crítica sobre as interpretações que realiza, através das mensagens midiáticas (POTTER, 2008, p. 21).

Seguindo o viés de James Potter, a pesquisa, para explicar a transformações culturais e a construção de novas competências de leitura, emprega o conceito de "cognição ampliada", utilizado pela pesquisadora Fatima Regis (2008). Esse conceito retoma autores das ciências cognitivas (LAKOFF e JOHNSON, 1999; CLARK, 2001; VARELA e DENNET, 1996), relativizando que as atividades cerebrais não estão mais confinadas às formas de aprendizado somente nas atividades de representação e habilidades de nível superior (como, costumeiramente, pela tradição eram valorizadas as atividades lógico- matemáticas e racionais no letramento). Além dessas habilidades nas práticas cotidianas, é preciso considerar o processo cognitivo inclui as relações entre corpo e cérebro e suas interações com o ambiente, para a exploração do mundo. Ao invés de reduzir as atividades mentais às habilidades lógico-racionais, por onde se costumam tecer críticas à cultura de massa, analisam-se os diversos tipos de competências que envolvem a cognição, de forma a envolver outras atividades realizadas também operadas pela mente (LAKOFF, 1999; CLARK, 2001), tais como as habilidades sensório-motoras perceptivas, emocionais e sociais (DENNETT, 1996; LAKOFF e JOHNSON, 1999), como resultado de um longo processo em construção:

> Nas ciências cognitivas, o termo cognitivo é usado para qualquer tipo de operação ou estrutura mental. (...) Dessa forma, **o processo visual classifica-se como cognitivo, assim como o processo auditivo**. (...) **Memória e atenção classificam-**

> **se como cognitivas. Todos os aspectos do pensamento e da linguagem, conscientes ou inconscientes, são assim cognitivos**. (...) Imagens mentais, emoções e a concepção de operações motoras também são estudadas sob uma perspectiva cognitiva. (...) Porque nossos sistemas conceituais e nossa razão surgem de nossos corpos, também usaremos o termo cognitivo para aspectos de nosso sistema sensório-motor que contribuem para nossas habilidades de conceituar e raciocinar (LAKOFF, JOHNSON, 1999, p. 11-12 *apud* REGIS, 2008) [grifos nossos].

Na acepção de Regis (2008), essas competências que envolvem sinais, estímulos sensoriais e perceptivos que permitem tanto a formulação de códigos e linguagens atuantes em um regime de representação, quanto de outros processos de percepção, intensidades e afetuosidades que extrapolam o campo da linguagem, embora construam igualmente nossas práticas comunicativas e de sociabilidade, na medida que por "competências cognitivas", a autora entende ser

> o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) necessárias para os usos, criações e recombinações de linguagens, interfaces e códigos promovidos pelas tecnologias digitais nas práticas de comunicação e de entretenimento contemporâneas (REGIS, 2008, p. 35).

Na mesma linha de entender como essas linguagens e códigos são construídos por processo gradual, sob o ponto de vista do letramento midiático, James Potter (2004), em outro livro, *Theory of Media Literacy*: *a cognitive approach*, explica como as competências midiáticas são desenvolvidas ao longo da vida:

> Nos primeiros anos de vida, o ser humano desenvolve competências para acessar e processar mensagens *mediáticas*. Uma vez adquiridas, essas competências são usadas ao longo da vida, de forma relativamente automática, inconsciente. Essas competências asseguram um nível mínimo de literacia *mediática* aos indivíduos: o reconhecimento de referentes, símbolos informativos; o reconhecimento de padrões e modelos; e a associação de significados. Mas para se alcançar um nível elevado de literacia *mediática*, as competências devem progredir, devem desenvolver-se ao longo da vida (POTTER, 2004, p. 12).

Neste sentido, é válido partir do pensamento de que, para realizar as atividades cotidianas, já adquirimos alguns letramentos midiáticos ao longo da vida, em algumas funções que nos permitem comunicar por mensagens na Internet, poder acompanhar facilmente o enredo dos personagens e a linguagem fragmentada dos planos audiovisuais no cinema e televisão e entender o que os *flashbacks* significam, segundo a estética do audiovisual, assim como aceitar o pacto narrativo da mudança de sensação gerada por signos do código sonoro, quando, ao assistir um filme, repentinamente uma música de fundo sobe, e indica que um

personagem principal está em perigo. Adquirimos habilidades: jogando videogames[39], buscando informações no computador, ou simplesmente em atividades de lazer, fazendo *downloads* de músicas e de vídeos.

Ou seja, na utilidade de algumas mídias, absorvemos informações destas e nos entretemos com elas. O que nos permite a compreensão da narrativa do cinema, por exemplo, é incorporação de uma gramática do audiovisual (fragmentação, montagem rápida e síntese do movimento pelos planos), o que ocorreu por meio da absorção gradual de códigos midiáticos, adquiridos ao longo do tempo (TIMPONI, 2009).

Neste sentido, a aposta da tese é que os elementos da oralidade, da imagem e dos gestos também tenham sejam letramentos próprios do brasileiros, previamente adquiridos ao longo do tempo, e que auxiliam no processo da leitura de outras textualidades midiáticas da contemporaneidade, atuando como facilitadores no sentido de que possibilitam o exercício de novas habilidades e competências ao leitor comum para a realização de atividades cotidianas que incluem o uso das mídias digitais.

A pesquisadora de mídia e educação, Dulce Costa (2013), também aborda que o processo da fragmentação do fazer cinematográfico exige um treinamento técnico e estético para a composição e entendimento das sequências, tendo em vista que "a produção audiovisual é feita em pedaços [pela relação de planos, traços da realidade], o que consiste em escolher as partes ou pedaços da realidade que serão criados pela câmera, eliminando os tempos inúteis da ação". Assim, para que o usuário automatize o aprendizado pela junção de fragmentos (produzidos fora da ordem narrativa que para articular um enredo, ganhando continuidade lógica e cronológica) de um texto audiovisual, por exemplo, é preciso que antes entenda as transições de cenas, a montagem e a edição, em uma linguagem que some as características simultâneas do som, da palavra e da imagem, enquanto elementos enquadrados e multiplicados pelos recursos eletrônicos, os quais criam uma experiência sensorial unificada (BABIN e KOULOUMDJAN, 1989, *apud* COSTA, 2013).

Portanto, pode-se dizer que a linguagem cinematográfica e televisiva educou os espectadores para a compreensão das narrativas durante a fruição das obras, o que possibilitou que hoje a compreensão da linguagem se tornasse intuitiva e experimentada como um todo narrativo, o que lembra a análise de Benjamin (1994) sobre o cinema ter exercitado o homem

[39] Para um enfoque mais detalhado sobre o assunto ver as pesquisas de mestrado e de doutorado do grupo *Entretenimento, Tecnologias da Comunicação, Informação e Cognição na Cibercultura*, Cibercog, da UERJ, do qual esta pesquisadora faz parte. Disponível em: www.cibercog.com ou no blog https:// entretenimentoecognicao.wordpress.com/nossos-textos/

para as percepções e reações exigidas pelos aparelhos técnicos surgidos na modernidade, cujo papel crescia cada vez mais na vida cotidiana daquele tempo.

Analogamente, os diversos letramentos ligados à comunicação na atualidade podem ser pensados como metáfora da contemporaneidade, pois, assim como o cinema representou o treinamento dos sentidos humanos na modernidade, esses códigos linguísticos, já automatizados, auxiliam o espectador a decodificar mensagens comunicativas e a capacitaram o homem a novos estímulos de leitura que surgem no contato com as mídias digitais, entre os quais a Internet é a marca principal da contemporaneidade que permite o diálogo entre as mídias e os letramentos múltiplos.

Apropriando essas informações para o caso do Brasil, como aqui "não tivemos uma formação letrada massiva" (BARBOSA, 2013), no sentido tradicional do termo, o que é comprovado pelo alto índice de analfabetismo funcional que persiste até a atualidade e, ainda que se considere que nem toda a população tem acesso aos veículos digitais; em contraponto, como explicar a tendência espontânea dos jovens da sociedade contemporânea de utilização das mídias eletrônicas? Uma possível explicação possível para esse contraponto da afinidade do brasileiro com as atividades cotidianas está nas competências ligadas às mídias de ver e ouvir, como o comprovado pela UNESCO (2013), adquiridas como fruto de um processo contínuo de formação de letramentos outros, construídos ao longo do tempo:

> Um assunto vital é que **alguns letramentos dependem mais das habilidades de ver e ouvir do que ler e escrever**. Essas habilidades são mais aptas a capturar e organizar imagens tecnologicamente do que da escritura e do desenho. **A realidade é que muitas pessoas consideradas iletradas no sentido tradicional agora se envolvem com uma variedade de mídias e tecnologias**. Eles escutam rádio, assistem televisão, usam telefones celulares, olham ou leem imagens em um jornal, livro ou revista e até mesmo interagem com o conteúdo audiovisual na Internet com os amigos, embora isso possa acontecer sem as competências necessárias para a compreensão crítica e efetivamente utilizar a informação e mídia nas mãos[40] (UNESCO, 2013, p. 45) [grifos nossos].

Em outras palavras, pode-se pensar que o processo de letramento das mídias de ver e ouvir tenham sido construídos no processo de formação histórica do brasileiro. Apesar de o fragmento acima considerar que ainda que essas pessoas saibam operar essas mídias, possam não estar cientes do "sentido pleno" que a mídia e outras informações podem prover (o que caracterizaria apenas o domínio técnico da ferramenta e não a apropriação pelo aspecto

[40]Livre tradução para*: One vital issue is that some 'literacies' depend more on seeing and hearing than on reading and writing. They are about being able to capture and organize images technologically rather than handwriting or drawing. The reality is that many people considered illiterate in the traditional sense now engage with a variety of media and technologies. They listen to the radio, watch television, use mobile phones, look at or "read" images in a newspaper, book or magazine and even interact with audio-visual content on the Internet with friends, although this may happen without the competencies needed for critically understanding and effectively using the information or media at hand* (UNESCO, 2013, p. 45).

crítico), as mídias tradicional (televisão, rádio e jornal) e digital poderiam influenciar na percepção de eventos que afetam a vida diária, e suas reutilizações servem como forma de realizar um treinamento e adaptação.

Entender como esse potencial do uso das mídias ocorre de modo espontâneo nas práticas cotidianas de comunicação dos jovens pode ser uma forma de buscar ferramentas facilitadoras para a aprendizagem no ambiente escolar, bem como realizar o refinamento dessas competências de leitura, que podem ser exercitadas em atividades como, por exemplo: habilidade de fazer buscas exploratórias pela Internet de informações que interessem ao usuário e que possam ser relacionadas; ter o domínio de diferentes linguagens midiáticas (audiovisual, texto escrito, linguagem oral, do rádio, das mídias digitais, de um vídeo na rede, entre outros); capacidade de participar ativamente e realizar construção de pensamentos de forma colaborativa, habilidade sensorial de manuseio de aparelhos de leitura digital e midiáticos, pautados em uma expertise tátil, sonora, visual, em usos e apropriações da leitura que exigem estímulos e comandos de atividades simultâneas no cotidiano. Assim, é válido esmiuçar os letramentos múltiplos ligados à comunicação, comumente chamados de letramentos midiáticos, informacionais, digitais, de forma a operar conjuntamente nas possíveis maneiras de se ler na contemporaneidade.

1.5.2.1 Letramentos múltiplos na contemporaneidade

Com relação ao entendimento dos processos de letramentos e sua transformação, especialmente os campos da Educação, Letras e Comunicação têm se empenhado em dar conta de um novo conceito que incorpore as práticas de ler pelas mídias. "Letramento midiático" (JENKINS, 2008; NDALIANIS, 2010); ou "literacia mediática"[41] (BUCKINGHAM, 2003, 2010; LIVINGSTON, 2004, 2007; POTTER, 2008); "*Media Education"* (HOBBES e FROST, 2003); "letramento digital" (BELSHAW, 2011) "letramento na cibercultura" (SOARES, 2002; REGIS, 2014) "*media and information literacy"* (UNESCO, 2013), "*competéncia mediática"* (FERRÉS e PISCITELLI, 2012): vários são os termos utilizados para se tentarem mapear as habilidades que os jovens vêm incorporando no processo perceptivo para realizar leituras nas mais diferentes mídias na contemporaneidade.

[41] O termo "*literacia mediática*" é adotado especialmente em Portugal, em tradução de *literacy*, em inglês, com o sentido empregado, tanto para as habilidades das mídias analógicas quanto para as digitais. Alguns estudos específicos preferem denominar as habilidades específicas das redes como letramento digital ou da cibercultura, pois o termo inclui, desde o processo da leitura de jornais, às habilidades necessárias para a leitura na Internet.

Independente da denominação utilizada, resguardadas as devidas distinções de termos realizadas em estudos, como elementos comuns, os autores parecem tratar das habilidades adquiridas pelo uso das mídias eletrônicas ou digitais, assim como a capacidade de refinamento em buscas de informação e do uso dado ao conteúdo na rede. Sobre esse tema, a Europa e América do Norte vêm apresentando vasta bibliografia em reflexão e medição do consumo de mídias, além de níveis[42] de competência *mediática*, desde o final da década de 1990. Mas é a partir de 2006 que ganha força enquanto campo de aplicação, quando a União Europeia passa a refletir sobre o letramento midiático, particularmente no âmbito das políticas públicas.

Hoje, na Europa, diversos países participam de conglomerados[43] em busca de desenvolver políticas de letramentos midiáticos, rumo à promoção do consumo consciente dos *media*. Além de realizarem pesquisas que buscam mapear os diversos tipos de competências midiáticas entre jovens (numa tentativa de compreender a complexidade dos modos de ler e se comunicar dos usuários da rede), o caminho desses estudos visa a um objetivo comum de enxergar os possíveis letramentos múltiplos como possibilidade de desenvolver capacidade de análise e pensamento crítico sobre acontecimentos informativos, e mais a participação, como forma de promoção da autonomia e cidadania[44].

---

[42] Um problema comum nessas pesquisas é a tentativa de medição de níveis de competências de letramento em uma classificação ou divisão como se fossem processos lineares. Nesse aspecto é válido considerar que as habilidades advêm com o uso das mídias e não podem ser categorizadas, segundo uma ordem e níveis de aprofundamento, tendo em vista que são processos pessoais de letramentos que dependem de contextos sócio-culturais e emergem sem um centro.

[43] São exemplos: *A European Research Project: the Appropriation of New Media by Youth* (2006), uma pesquisa realizada por um conglomerado de nove países europeus para medir as formas de apropriação dos novos media, realizada com 9 mil jovens entre 12 e 18 anos. O projeto *Measuring the acquisition of media literacy skills*, realizado pelos pesquisadores Renne Hobbes e Frost (2003), também teve expressividade, especificamente por desenvolver um instrumento de medida para avaliação de competências de estudantes, tais como a capacidade de identificar o propósito ou finalidade de um texto, a audiência, o ponto de vista, as construções técnicas usadas nas mensagens mediáticas e a capacidade de identificar informação omissa em notícias em formato texto, áudio e audiovisual. E o *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, um dos mais complexos ensaios de um modelo de medição de *literacia mediática* construído na Europa, foi conduzido, em 2009, pela Comissão Europeia no consórcio EAVI (*European Association for Viewers Interests* – EAVI [coordenação], CLEMI, Universidade Autónoma de Barcelona, Universidade Católica de Lovaine e Universidade de Tampere), que reúne 27 países. O objetivo esse consórcio era fornecer uma análise compreensiva da literacia mediática nos estados membros, por uma ferramenta empírica para medição dos níveis de literacia mediática. Todavia, apesar dessas pesquisas, é válido destacar os possíveis problemas escondidos por meio de empacotamentos ou de medições empíricas e das pesquisas quantitativas, o que, muitas vezes, pode esconder a complexidade do contexto do local e dos indivíduos avaliados, para a formalização dos dados (LOPES, 2011).

[44] Para um mapeamento mais detalhado dos tipos de estudos e o percurso histórico sobre os letramentos e letramentos midiáticos, com os principais índices de pesquisa e resultados entre jovens, em um comparativo entre os países da Europa, consultar o artigo "*Literacia(s) e literacia mediática*", de Paula Lopes, publicado pelo CIES e-WorkingPaper - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. n.110. Instituto Universitário de Lisboa, 2011. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110_Lopes.pdf. Acesso em: 03 nov. 2014.

No processo de utilização dos *media, o* indivíduo recorre a competências específicas, que variam de pessoa para pessoa, habilidades cada vez mais diversas, por estarem associadas a fatores sociais, tecnológicos, econômicos e outros. Neste sentido, é preferível considerar a multiplicidade de dimensões do conceito de letramento, que deve agora ser utilizado no sentido plural, uma vez que assume contornos variados, pelas linguagens, códigos e competências diversas a ele associadas. Portanto, num consenso das terminologias, prefere-se pensar em múltiplos tipos de letramentos, sob influência das novas tecnologias, também de ordem social, e econômica, que já são reflexos nas teorias de Firestone (2008) - "*bundle of literacies*" -; Selber (2004) - *multiliteracies*"; ou ainda, de Kist (2005) - "*new literacies*". Apesar de já possuírem força externa há um tempo, no Brasil esses estudos começam a ganhar expressão nos últimos anos, com abordagens e centros de pesquisa mais comuns no campo interdisciplinares da "Mídia e Educação"[45], Educomunicação ou da Cibercultura[46], especialmente quando o acesso à Internet oferece oportunidades para novos tipos de engajamento dos jovens com a mídia.

1.5.2.2 Letramentos complementares: midiático, informacional e digital

Ao se considerar que existem letramentos plurais, competências de diversas espécies postas em diálogo na sociedade contemporânea, em um mapeamento das pesquisas sobre o tema, chega-se à ideia de que três tipos de letramentos se destacam, entre as teorias de diversos autores: "letramentos midiáticos", "letramentos digitais" e "letramentos informacionais". Embora os três processos tenham características fundamentais específicas, não fazem sentido um sem o outro, pois seu uso é complementar, na medida em que o usuário da rede vai se aprofundando pelos usos e apropriações, bem como em habilidades que são adquiridas no contato com as mídias.

Porém, esse processo não ocorre de forma linear, pois as competências advêm com a prática, as quais englobam, entre outras funções, a capacidade de domínio das ferramentas

[45] No Brasil, vale destacar o pioneirismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo que, desde 1989, vem promovendo a Educomunicação através de pesquisas, publicações, ensino, eventos, parcerias e, mais recentemente, com a abertura do curso de Licenciatura em Educomunicação, em fevereiro de 2011 (conferir o *site* www.cca.eca.usp.br/educom)

[46] No campo da Cibercultura, Fátima Regis, desde 2006, possui um grupo de pesquisas de nome Cibercog, que aborda as competências cognitivas requeridas ao usuário para atuar diante das novas mídias, sob a perspectiva do uso do entretenimento midiático. A pesquisadora da presente tese atua na equipe desde 2007 e atualmente realiza uma pesquisa como bolsista do "Laboratório de Mídias Digitais", da UERJ, voltada para o tema: "Mídias Digitais e Desenvolvimento no ensino Formal". O projeto visa à aplicação e capacitação cognitiva dos jovens de escolas públicas, dentro da perspectiva da UNESCO, do projeto de letramento midiático e informacional e tem duração de nov. de 2014 a nov. de 2017.

midiáticas para uso das plataformas de comunicação (interfaces, *softwares*); saber como realizar buscas exploratórias na rede entre as informações que interessam ao usuário, bem como selecionar o que é importante e realizar a interpretação crítica das mensagens; participar, produzir conteúdos, recriar a partir de elementos da rede, e a aprendizagem ocorre a partir do domínio dos diferentes tipos de linguagem exigidos no uso de mídias diferentes, para, com isso, se engajar posteriormente, de forma a garantir uma autonomia pela liberdade de expressão. Essas práticas dependem das constantes transformações das mídias e tecnologias, portanto estão em processo contínuo de aprendizagem.

De maneira diversa à perspectiva de medir os níveis de letramentos e competências, a opção adotada aqui não é de pensar os letramentos segundo uma organização linear e limitada a uma classificação. Ao contrário, pensa-se na possibilidade de um aprendizado emergente pela ação participativa que advém das experiências individuais e coletivas, fora de ordem, e que envolvem uma aprendizagem contínua de habilidades num crescente de complexidades linguísticas, quando o leitor elenca códigos de mídias diferentes e os coloca em diálogo, a partir dos usos e reapropriações, reinterpretações dadas aos processos de leitura.

Esse processo é denominado pelo pesquisador Vinícius Andrade Pereira (2008) de "*novos arranjos midiáticos"* - "gêneros, gramáticas de arranjos e ambientes midiáticos mediadores de experiências de entretenimento, sociabilidade e sensorialidade" (G.A.M.E.S 2.0) - , os quais geram novos ambientes, modos de percepção, de comunicação e de leitura. Assim, pretende-se seguir essa linha de raciocínio de se utilizarem as gramáticas de diversas mídias e o repertório linguístico adquirido pelos jovens, colocado em diálogo pelas práticas cotidianas de leitura.

Entendem-se como letrados midiaticamente, portanto, aqueles que não apenas dominam os diferentes sistemas linguísticos da gramática midiáticos, mas os que conseguem entrelaçá-los e apropriá-los de diversas fontes de informações sonoras, visuais adquiridas previamente, que se constituem também como modos de leitura, sabendo que, quanto maior a prática em diferentes esferas de atividades que realiza, maior será seu repertório e a interconexão de letramentos múltiplos, a capacidade de expressão e o envolvimento do usuário com as redes e mídias.

Ao contrário, os letramentos são adquiridos do uso conjugado das mídias tradicionais com as digitais e dependem da experiência do indivíduo para com os outros, ao longo da vida. Assim os termos letramentos midiáticos, digitais e informacionais estão integrados, aqui separados somente como aspecto de explicação didática, o que na prática não acontece, sendo as habilidades advindas do treinamento, pela frequência de uso das mídias.

O primeiro conceito é o “letramento midiático” ou “literacia mediática”, que segundo a linha de autores (AUFDERHEIDE e FIRESTONE, 1993; THOMAN, 2003; LIVINGSTONE, 2003; BUCKINGHAM, 2003; THOMAN e JOLLS, 2003), é a capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens em diversos contextos das mídias. Esse conceito reúne vários eixos ou ângulos de abordagem, tais como: consumo, exploração, avaliação e produção de conteúdos mediáticos em vários formatos – texto, som, imagem estática e em movimento – e a sua comunicação (disseminação) através de vários meios – imprensa, rádio, televisão, web, entre outros. Vê-se, como “letramento midiático”, a tentativa provisória de aglutinar os letramentos dos diferentes códigos e linguagens digitais, mídias e práticas realizadas pela rede, vídeos, fotos, textos curtos, cartazes, publicidade, charges, e gêneros textuais híbridos, que surgem de mídias variadas e que levam as pessoas a se manifestarem de forma criativa.

A UNESCO (2013), de forma mais simplificada, também utiliza o termo “literacia midiática”, pautando-se na ideia de que é letrado aquele que possui habilidade de uso das mídias e entende a natureza das funções dos meios de comunicação e dos outros fornecedores de informação na sociedade. Mas essa compreensão não está somente limitada à simples capacidade de saber operar e dominar o acesso a diferentes tipos de “textos” dispostos em diversas plataformas midiáticas. Para adquirir o letramento midiático, importa saber como essas informações serão processadas, apropriadas e utilizadas na vida do indivíduo comum.

Nessa mesma perspectiva, autores como Postman (1990) esclarecem que, seja qual for o meio utilizado, o letramento midiático está intrinsecamente aliado aos usos do conteúdo, pois também implica uma capacidade de fazer algo com a informação, utilizando-a, comunicando-a e criando-a, o que está afinado com a perspectiva da tese de busca dos usos e apropriações das formas de leitura midiáticas no cotidiano pelo usuário comum jovem.

Por isso, o autor coloca que, no centro da definição de letramento midiático, encontra-se a habilidade de analisar e avaliar o que está sendo dito, ouvido e visto - oralmente, em forma impressa ou em formato multimídia, com o objetivo de estabelecer a consciência crítica pelo uso e refinamento das habilidades, adquiridos na experiência cotidiana, o que ocorre em um processo contínuo. Numa tentativa de entender essas práticas e consciência dos usos, se faz uma historicidade do presente por meio das formas de comunicação e leitura contemporâneas, aplicando a teoria de Heller (1993) sob o ponto de vista metodológico de Barbosa (1997, 2012).

Neste raciocínio, há que se considerar que, com a proliferação dos meios de comunicação - das formas de se produzir informação pela Internet e pelas novas tecnologias -

os valores de se tornar informado e de se comunicar se transformaram e multiplicaram. James Potter confirma que, além da grande quantidade de informações e do desenvolvimento de "habilidades de falar uma língua, ler, entender fotografias, seguir narrativas, o mais importante seja entender que podemos ser ainda mais letrados midiaticamente" [47] (POTTER, 2008, p. 14), seja pela liberdade de ação na rede ou criação, participação e produção de conhecimento, a partir da prática. Portanto, mais importante que adquirir capacidade de operar essas mídias e de entender seus códigos linguísticos, é sair das funções automáticas de se ler, visualizar informações na tela do computador e das mídias em geral, e desenvolver o refinamento de habilidades pela seleção apurada das informações desejadas, análise e avaliação de conteúdos, visando à construção de pensamento crítico, promovendo maior controle e domínio da informação em fluxo na rede.

Jacob Mey (1998) também realiza uma abordagem de como funciona o processo de letramento midiático, em termos de produção do conhecimento pelo indivíduo (pelo acesso, uso, e entendimento, sentido crítico) e pelo social:

> O letramento, tanto o do tipo usual quanto o do "computador", é mais do que "uma tecnologia de informação", ativa ou passivamente adquirida. Não é suficiente se ter a capacidade de ler e escrever ou se ter acesso à Internet e ser um "surfista" hábil; é necessário também que se saiba **o que procurar na rede**; senão iremos aonde o surfe e não os nossos corações e nossas mentes nos levarem. Assim, na verdade, ser letrado midiaticamente não significa saber operar as mídias, mas, para além do aspecto primário da habilidade de se acessar a mídia, deve ter relação com as tecnologias do conhecimento (da leitura, da escrita e do surfe), inspiradas e condicionadas pela nossa atitude em relação à sociedade (MEY, 1998, p.336).

Por isso, faz sentido abordar esse tipo de letramento, especialmente no âmbito dos objetos da tese, pautados em mídias híbridas de leitura que dependem de diferentes competências e habilidade de manejo e interpretação de códigos linguísticos de imagens em movimento e sons, no caso do *booktrailer*, bem como o entendimento e os códigos previamente estabelecidos para a realização da audibilidade de histórias lidas em áudio, no caso do audiolivro (por locutores, atores) e do livro falado (por leitura branca e sintetizadores de voz).

Nesse mesmo viés, a UNESCO (2013) propõe uma junção nos conceitos de letramento informacional e midiático (*media and information literacy*, representada pela sigla MIL), como forma de pensar que, para o usuário adquirir competências, é necessário realizar um

[47] *We have acquired a great deal of information and developed remarkable skills. The abilities to speak, a language, read, understand photographs, and follow narratives are achievements that we too often take for granted. [...] but it is also important to acknowledge that we all can be much more media literate* (POTTER, 2008, p. 14).

esforço consciente para alcançar uma perspectiva crítica, atuando ativamente junto às mensagens, com base em competências como: análise, avaliação ou síntese das informações. Portanto, requer capacidade de utilizar informação de diversos códigos midiáticos em refinamentos de diversas ordens, para responder às necessidades da vida em sociedade, alcançar objetivos pessoais e desenvolver o conhecimento, pelo próprio potencial. Esse modelo conceitual reconhece a importância de todas as formas dos meios de comunicação (incluindo meios comunitários, orais) e de todos os outros fornecedores de informação, como bibliotecas, arquivos, museus, editoras, e os sítios da Internet.

Ser letrado midiaticamente, portanto, significa tanto a absorção das ferramentas e lógica linguística das mídias tradicionais, como uma comunicação oral, ler um jornal, até as formas de leitura digital (que incluem a habilidade para realizar leituras em um *tablet* ou *smartphone* de diversas textualidades apresentadas como imagem na tela em *pdf*, em links hipermidiáticos, em forma de vídeo, livro interativo, pelo processo de escuta em áudio, entre outras experiências que se complementam. E a expertise na procura do conteúdo desejado é chamada de "letramento informacional", mas como os conceitos estão interligados, cabe adentrar-se no universo específico desse último.

Como forma de mapeamento do termo, o conceito "letramento informacional" foi introduzido por Paul Zurkowski (1974). Porém, atualmente, está relacionado à capacidade de o usuário lidar com a informação, de procurar, localizar, avaliar as informações encontradas na web, especialmente com as demandas e desafios criados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

O foco principal do "letramento informacional" está nos efeitos gerados pelo envolvimento dos usuários da rede com a informação. Parte das habilidades que são adquiridas, aos poucos, pelo usuário para navegar entre as muitas informações das mídias variadas e ter uma atenção voluntária para saber selecionar o que é mais relevante, segundo a definição de suas necessidades momentâneas, além do consequente uso dessas informações retiradas das mídias de forma crítica e responsável.

Nesse viés, um trabalho específico é desenvolvido pela UNESCO (2013), ligado às políticas de "letramento da informação e da mídia" para a construção do desenvolvimento humano. A função do letramento informacional para a organização é sua possibilidade de atuar como uma política social, uma vez que ser letrado midiaticamente e no processo informativo significa desenvolver competências nos sujeitos para que estes saibam utilizar e identificar as informações confiáveis e relevantes entre as diversas mídias, além de desenvolverem a capacidade de análise dos fatos e pensamento crítico, o que se constitui

como uma oportunidade de promover a democratização do conteúdo pelos meios de comunicação e novos modos de expressão.

Em outro trabalho mais específico, a UNESCO explica como funciona o que chama de política de "letramentos situados", com ênfase no contexto de promoção sócio-cultural e no cunho político pela possibilidade de os letramentos ocasionarem mudanças sociais (UNESCO, 2008. p.18). O sentido de letramento reveste-se de novos significados do plano do conteúdo em um projeto que de acredita "em uma mudança na postura do usuário, que passa do antigo protecionismo das mídias ao empoderamento do sujeito"[48]. E, neste sentido, quanto mais profundo o nível de letramento e as práticas que realiza (quanto mais domínio o usuário tiver e independência para se navegar de forma consciente e crítica na rede, pelo conhecimento prévio adquirido), mais atua com competências, próximas ao plano da cidadania, por meio da liberdade de expressão para participar como produtor de diversas textualidades, expor suas ideias e utilizar informações do conteúdo midiático, de forma eficaz e ética para a vida pessoal[49].

Assim, adquirir competências de informação (conhecimento, habilidades e atitudes) é também gerar o "empoderamento do indivíduo", e os meios de comunicação são peça chave para aprendizagens múltiplas, "condição fundamental de acesso às sociedades do conhecimento de hoje" (UNESCO, 2013, p. 44).

E o último termo "letramento digital" aparece devido às transformações que os meios digitais vêm provocando com a emergência das possibilidades de diferentes modos de circulação de comunicação, mensagens e linguagens (verbal, imagética, gráfica, sonora, musical, corporal, audiovisual, digital), o que revela a rapidez e plasticidade da leitura nas práticas sociais. O termo não é um conceito novo, presente já nos anos 1980 e, segundo Buckingham (2010) define é: "um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência *softwares*, ou realizar tarefas básicas de recuperação de informações" (BUCKINGHAM, 2010, p. 47- 48).

---

[48]Seguem, também, essa linha de pensamento, grupos atuantes na Europa que defendem os letramentos midiáticos e informacionais como um movimento em defesa da autonomia individual (com base no espírito crítico e no direito à informação, por exemplo), diálogo aberto e participativo (incluindo a partilha de conhecimento, nomeadamente científico), democracia ativa e comunicativa, compreensão e respeito pela diversidade cultural e o diálogo entre culturas (TORNERO e VARIS, 2010, 44-46). Por isso, é válido estudar esse tipo de letramento, no sentido de utilizá-lo em políticas públicas e em práticas educativas para a vida.

[49] Também se considera os usos negativos da rede. Mas o usuário possuindo discernimento do que selecionar (informação de um site confiável), produzir e reapropriar, saberá distinguir entre os elementos que influenciam de forma tendenciosa, as informações de objetivos políticos, e de manutenção do poder, bem como os riscos de alastramento de informações falsas na rede.

De modo geral, o termo é utilizado para simbolizar as capacitações adquiridas no uso de *softwares*, *hardwares*, aplicativos, entre outros produtos da tecnologia da comunicação, o que se trata de uma definição funcional, pelo fato de se limitar às capacidades básicas necessárias para a realização de certas operações. Porém o autor brasileiro Marcelo El Khouri Buzato (2007) propõe uma explicação mais contextualizada ao termo letramento digital, quando o define como "a capacidade de utilizar as redes complexas, realizar práticas sociais de usos de computadores e outros dispositivos digitais de forma entrelaçada, o que se modifica mútua e continuamente, em virtude ou influência das tecnologias de informação e comunicação" (2007, p. 13). A diferença em relação ao conceito genérico é que esse autor pondera que o letramento digital é adquirido de maneira diferente por cada usuário, pois depende dos contextos culturais e situacionais.

De outra forma, para que o indivíduo seja letrado digitalmente, deve saber utilizar e selecionar elementos de diferentes códigos midiáticos e colocá-los em contato no contexto digital, participar de práticas sociais que transcendam o letramento tradicional, e envolvam outras linguagens, as quais aprendeu a utilizar ao longo da vida, e são importantes para comunicar, expressar sentimentos, ideias e experiências nos ambientes virtuais. Assim, como defendem Souza e Cruz (2012), não seria possível dominar todos os modos de letramento, pois cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos que outros e as formas de interagir ocorrem de múltiplos modos, de maneira flexível e não formal (SOUZA e CRUZ, 2012, p. 13).

Portanto, no processo de aquisição de competências de leitura, advindas do contato com diversas mídias, para além das teorias que dependem do nível de participação das pessoas com a rede, sob os aspectos da linguagem, da tecnologia e dos processos de interação, as competências, que aqui serão analisadas nos produtos audiolivros e livroclipes, se aproximam das três habilidades reunidas em grandes categorias apontadas pela mídia educadora Renee Hobbs (2010), em sua obra *Digital e Media Literacy*, que resumem esses elementos do letramento e das competências, até então já apontados.

Para a autora, uma primeira competência é a capacidade de fazer escolhas e localizar informações por ferramentas de buscas e compartilhamento, o que inclui a habilidade sensório-motora que é exigida pela experiência do corpo com as mídias. Um exemplo que depende da prática de leituras midiáticas é a expertise que o usuário adquire para navegar pela rede, saber utilizar tecnologias *touch* pela lógica dos aplicativos, pelo processo de testes (o que o autor Steven Johnson (2001) chama de capacidade de "investigação telescópica", utilizada para procurar, localizar, usar, como também avaliar criticamente as informações

encontradas na web), somadas aos aspectos sociais e emocionais, presentes na colaboração e consumo de conteúdo.

Essa competência, segundo o que descrevem os pesquisadores espanhóis Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli (2012), em artigo específico sobre *La competência mediática: propuesta articulada de dimensiones y indicadores*, pretende compreender o papel que as tecnologias passam a desempenhar na sociedade, assim como a habilidade do usuário expandir capacidades pela atuação significativa com os meios, o manejo com as inovações (capacidade de movimentar com eficácia nos entornos de multimídias, de poder ler de várias maneiras o mesmo objeto, possibilidade de adequar ferramentas tecnológicas aos objetivos pessoais e habilidade de manipular imagens e sons, com consciência de como se constroem representações da realidade e também experiências pelos sentidos corporais).

Outro segundo tipo de competência, advindo da prática para com os meios, apontado por Hobbs (2010), é a habilidade de procurar informações sobre suportes e mídias diferentes, bem como colocá-las em diálogo e analisar, de forma seletiva, as mensagens de diferentes autores, pontos de vista, sob uma variedade de formas. Para Ferrés e Piscitelli (2012), essas habilidades partem do campo do domínio da linguagem e dos códigos diferentes de representação das diversas mídias, utilizados para a análise, interpretação das mensagens assim como para a compreensão do fluxo de histórias vindas de múltiplos meios, suportes, plataformas. Assim, importa a maneira que o usuário estabelece relações entre os textos (intertextualidade), códigos e meios, elegendo, modificando produtos em meio à ampla gama de sistemas de representação e de significação comunicativa, para a elaboração de conhecimentos aberto e, ao mesmo tempo, interrelacionado, dando ressignificações às mídias e novos valores ao conteúdo.

Essa possibilidade de ler diferentes linguagens e códigos de suportes diferentes, Regis (2014) chama de "convergência material", o que pode ser aplicado nas diferentes percepções ocasionadas pela variabilidade material das plataformas que altera o uso, a audiência e a legibilidade do texto, e que a autora Cinthia L., em *Redefining literacy: The multi-layered Grammar of computers* (1989), prefere denominar de *transliteracy*[50] a forma de permitir o

[50] Interessa notar a semelhança do termo com o lançado por Jenkins (2008) em *Cultura da Convergência* como transmídia. O termo *transmidia story telling* se refere à habilidade do usuário de acompanhar histórias ao longo de diversas plataformas midiáticas, sendo que "cada novo texto traz uma distinta e valiosa contribuição para o todo" (JENKINS, 2008, p. 95). Apesar disso, os textos podem ser lidos de forma separada, sem que se perca o sentido geral da história. No caso, a convergência ocorre na cabeça do usuário que atua como um investigador ao longo das mídias. Analogamente, o processo *transliteracy*, que na tradução para o português seria "transletramento", pode ser visto de duas maneiras: como uma forma de buscar elementos já conhecidos de outras mídias como forma de referenciais para novos usos das mídias, ou ainda como um uso de misturas de letramentos diversos para a produção do conhecimento, criatividade e expressão do usuário, por meio de

diálogo de diferentes capacidades de letramentos, advindos de códigos e linguagens de mídias distintas para a produção de conteúdo midiático. É a facilidade de navegar entre as mídias e entender o conteúdo delas como a possibilidade de ler e deduzir informações de recursos visuais, compreenderem pistas por elementos sonoros, entender novas ferramentas digitais, como realizar sobreposições de letramentos em camadas, em uma rede intertextual, para desenvolver novos produtos, recombinando com letramentos de mídias anteriores.

Assim, é cabível pensar que, para o processo de escuta de um audiolivro ou de um livro falado ou ainda da visualização de um livroclip ou *booktrailer* no canal *YouTube*, os produtos próximos dos usuários jovens são formas de leitura de alfabetizações prévias e experiências estéticas distintas já incorporadas, cujas ferramentas e os códigos diferentes de visualização e operação das mídias foram essenciais para a realização de uma simples atividade de escuta ou assistir a um vídeo e conseguir entendê-lo.

E a terceira competência de leitura proposta por Hobbs (2010), que a maioria dos autores acredita ser o passo mais importante dos letramentos, é o processo de reflexão consciente, de produção de pensamento crítico, participação e criação autônoma na rede. Essa capacidade está relacionada ao processo de interação social, fundamental para a produção do entendimento e análise das mensagens e que passa pelos processos de seleção, interpretação, aceitação ou negação, crítica e difusão.

Entender o porquê das preferências por determinados meios, produtos e conteúdos, avaliar os efeitos cognitivos nas emoções provocadas pela interação (que envolvem o aspecto corporal, estético e do contexto cultural de realização, bem como os processos de apropriação que dependem da experiência pessoal e os sentidos despertados) são aspectos fundamentais para a construção do aprendizado, compartilhamento de conhecimento e que contribuem para dar autonomia para o indivíduo se posicionar por si mesmo.

Retomando as especificidades do digital, Regis (2014), no artigo *Texto, texturas e intertexto:* apontamentos sobre aprendizado e competência na comunicação digital, explica que o formato digital apresenta uma possibilidade de "tripla integração ou convergência" de textos, estilos e linguagens provenientes de todo tipo de mídia (oral, escrita, audiovisual) para a base de dados, processo que facilita a circulação e o manuseio dos textos na cibercultura. Seriam elas:

> 1) convergência de formatos e linguagens (auditivas, visuais, táteis), permitindo recombinações e hibridismos de ilustrações, fotos, sons, músicas, animações, filmes e vídeos, gerando a integração de todo tipo de texto; 2) convergência possibilitada

---

produção de novas criações a partir da cultura do remix. Para Doug Belshaw (2011), em *The Elemental Digital Literacies*, o remix é a marca maior do letramento digital.

> pela compatibilização entre os suportes materiais (as linguagens já automatizadas literárias, radiofônicas, fotográficas, cinematográficas e televisivas foram integradas ao meio digital, passaram a circular entre todo tipo de mídias como *tablets*, *smartphones*, *notebooks*, favorecendo a ampla disseminação de textos e informações); 3) convergência de interações sociais (mídias digitais possibilitam uma participação mais ativa do usuário nos processos de gravação, produção, armazenamento e distribuição dos produtos midiáticos) (REGIS, 2014, p. 4-6).

De forma geral, os muitos letramentos e o uso das diversas mídias seriam facilitados pela "convergência das mídias[51]" (JENKINS, 2008) e a destreza do usuário em comandar a gramática de arranjos midiáticos para percorrer diversas plataformas de telecomunicações, radiodifusão, mídias digitais, somadas às mídias tradicionais que persistem sendo utilizadas e que também atuam como facilitadores de novos letramentos. Segundo Regis, essas convergências são espaço propício para o desenvolvimento de práticas de comunicação mais livres que "possibilitam a criação, apropriação, recombinação e compartilhamento de textos híbridos de linguagens orais, escritas, audiovisuais e outras" (REGIS, 2014, p. 13), as quais, no caso dessa tese, incluem as formas híbridas de leitura que serão analisadas: os audiolivros e os livros falados; e os livroclipes/*booktrailers*. Para isso, é cabível retomar os guias facilitadores que atuam como ferramentas de aprendizagem desses letramentos.

1.5.2.3 Guias facilitadores dos letramentos contemporâneos

Para se adquirir os diversos letramentos contemporâneos, os jovens contam com o auxílio de alguns elementos previamente adquiridos como competências que atuam como facilitadores da leitura. Na leitura do texto em tinta ou manuscrito, esses facilitadores estão presentes na forma de disposição linear das palavras na página do formato códice, como no uso de referências de títulos, subdivisões das páginas, notas, sumário, paginação, que auxiliam no entendimento da obra, por realizar resumos de trechos de conteúdos, como no caso de subtítulos, facilitam o processo de busca do conteúdo informativo, a exemplo da paginação e das notas. Já na sociedade contemporânea, com as ferramentas de comunicação introduzidas com a Internet - email, redes sociais, *sites* de compartilhamento de vídeos, aplicativos de celulares, redes sociais, entre outros – outras espécies de facilitadores aparecem para auxiliar no processo de letramentos, os quais fazem sentido serem abordados.

Entre os diversos letramentos possíveis colocados em diálogo, elementos de mídias anteriores são reutilizados em novos contextos, como a oralidade, a imagem e as formas de

[51] Jenkins explica que a convergência não ocorre somente no suporte midiático e sim "na cabeça do usuário, que atua ativamente como um investigador ao longo das mídias" (2008, p. 12).

escrita. Assim, as narrativas não se apresentam mais como as narrativas circulares e repetidas do tempo da oralidade, nem somente se limita à leitura pelo encaminhamento contínuo e sequencial da escrita.

Kenski (2007) argumenta que hoje "a leitura se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz" (KENSKI, 2007, p. 31). Dessa forma, os produtos escolhidos para análise, como o audiolivro /livro falado e o livroclip/ *booktrailer* se apresentam como produtos híbridos de leitura. Para sua recepção e compreensão das múltiplas linguagens e códigos colocados em contato, são necessários letramentos advindos de gramáticas já automatizadas, como a linguagem do audiovisual, do cinema, dos recursos sonoros do rádio, entre outros. Somam-se, a esses letramentos, as habilidades de operar tecnologias anteriores, como o domínio de como operar aparelhos de escuta ou vídeo (celular, MP3, CD, no caso do audiolivro; ou DVD em casa, computador ou vídeo no *YouTube* via *smartphone*, no caso do *booktrailer*). Portanto, essas habilidades da mídia, construídas ao longo do tempo, são necessárias para o entendimento da informação e para lidar com os meios digitais entre as atividades realizadas no cotidiano dos jovens.

De outra forma, o aprendizado adquirido ao longo da vida pelos hábitos e convívio com a família, as trocas de experiência em sociedade, além do consumo espontâneo de mídias tradicionais – presentes desde a gestualidade, as marcas da oralidade, a sonoridade do rádio, e também na linguagem icônica das imagens, nas ilustrações e nas interfaces gráficas e na montagem da TV e do cinema - justifica a predisposição dos brasileiros para as mídias de ver e ouvir, por serem letramentos já adquiridos, o que pode ser buscado como referência para adquirir novos letramentos e promover o envolvimento mais fácil do leitor.

Além disso, se entendermos que as mídias consumidas no cotidiano também expressam elementos da cultura e do comportamento dos indivíduos, dos valores coletivos, pelas atividades realizadas, analogamente pode-se entender que os hábitos de consumo midiáticos auxiliam na formação de letramentos diversos. Mas para que as muitas competências de letramentos atuais sejam adquiridas, outras formas de letramentos anteriores, advindas de mídias já absorvidas pelo uso e prática, funcionam como ferramentas que atuam como guias facilitadores, para que o indivíduo possa se apropriar, manusear, dar novos usos e interagir socialmente. Neste sentido, as atividades, normalmente ligadas aos momentos de lazer e prazer, podem ser componentes essenciais para uma predisposição à leitura e promover engajamento do leitor.

Mas para que as muitas competências de letramentos atuais sejam adquiridas, outras formas de letramentos anteriores, advindas de mídias já absorvidas pelo uso e prática,

funcionam como ferramentas que atuam como guias facilitadores, para que o indivíduo possa se apropriar, manusear, dar novos usos e interagir socialmente. As referências já adquiridas ou, ainda, o mapeamento construído de uma "gramática com linguagens específicas das mídias" são elementos comuns utilizados para realizar o entendimento de um novo conteúdo midiático.

Neste estudo serão destacados dois elementos que estão presentes como facilitadores do entendimento e aprendizado de leituras midiáticas e digitais e que são utilizados nos objetos de leitura híbridos, escolhidos para a análise da tese: a remediação e o afeto, este último presente por meio dos referenciais culturais prévios.

Retomar as mídias anteriores e hábitos culturais presentes no cotidiano é maneira de contribuir para o aprendizado, o que pode auxiliar no despertar do jovem para o processo de leitura e para a formação do hábito. O primeiro guia facilitador do processo da leitura, a "remediação", termo de Bolter e Grusin (1998), busca entender como as referências midiáticas adquiridas de mídias já automatizadas pelo usuário, além do repertório cultural adquirido previamente pelo indivíduo, auxiliam na percepção de novos códigos, estilos e linguagens (BOLTER e GRUSIN, 1998). Seguindo a ideia embutida no conceito dos autores, as referências de mídias anteriores atuam como facilitadores para a promoção de novos letramentos e competências de leitura presentes na experiência cotidiana.

Como alguns pesquisadores explicam, os meios de comunicação compartilham linguagens desde sua origem em recombinações[52] de formas. Como ponderam, "o cinema incorporou técnicas e linguagens da fotografia e da iluminação dos palcos do teatro. O formato das histórias em quadrinhos foi inspirado na literatura e no cinema e assim por diante" (REGIS, 2008, p. 35). Na cultura digital, a construção da mensagem permite o uso das diversas tecnologias de informação e comunicação (oral, escrita, audiovisual, digital), uma vez que as linguagens literárias, radiofônicas, fotográficas, cinematográficas e televisivas

[52]Essa lógica de textos recombinados e interconectados aparece pela primeira vez em *Introdução à Semanálise*, texto de Julia Kristeva inspirado nos conceitos de dialogismo e de polifonia da obra de Mikhail Bakhtin, na medida em que denomina de *intertextualidade* o "cruzamento de enunciados tomados de outros textos" (BAKHTIN, 2010, p. 111), o que posteriormente é revisto por Umberto Eco, quando este acredita ser "um texto que cita, de modo mais ou menos explícito, uma cadência, um episódio, um modo de narrar que imita o texto de outrem" (ECO, 1989, p. 125). Para que se entenda o diálogo proposto entre as referências, é preciso conhecer os textos, o que irá gerar diferentes interpretações diversas da obra, referências que dependem da atenção, percepção para captar as mensagens escondidas no texto e citações. Já o termo "Cibertextualidade", proposto por Fátima Regis (2008) a partir do conceito de Aarseth, compreende o conjunto de características das TICs que, ao possibilitar a hibridação de meios, linguagens e textualidades, afeta a produção de textos, sua leitura e participação do leitor, realizando uma junção do termo cibertexto de Aspen Aarseth com a intertextualidade. "A cibertextualidade refere-se também aos textos que citam intencionalmente outro produto cultural, estimulando a conexão de diferentes produtos culturais digitais que envolvem os sentidose os processos, a leitura ergódica, produção e associação de conteúdos diferenciados em relação à leitura linear" (REGIS, 2008, p.34).

foram integradas ao digital e passaram a circular entre todo tipo de mídias e aparatos técnicos, favorecendo ampla disseminação de textos e informações.

Com a coexistência das eras culturais, na atualidade ocorre sincronização das muitas linguagens inventadas pelo ser humano, o que permite uma grande variedade de formas culturais, em uma mistura de meios e códigos linguísticos, potencializando as práticas de busca, exploração, apropriação, recombinação e criação de textos. Além disso, há uma grande potencialização da participação do usuário por meio de produção e recombinação de diversos tipos de textos e formatos mediáticos.

Mas, como bem coloca Fátima Regis, na comunicação digital "estimular a busca e exploração de conteúdos nos diversos suportes e plataformas significa um engajamento mais ativo do usuário que precisa aprender e incorporar conteúdos, linguagens, *softwares"* (REGIS *et all*, 2014, p.10) e a buscar pistas aos longo das mídias, complementando a leitura atuando como um investigador/criador que também colabora e produz elementos onde ocorrem *gaps* de informação, e as distribui pela rede (JENKINS, 2008).

Da mesma forma, nos produtos de leitura analisados nessa tese ocorre uma recombinação de textos, por meio de ilustrações, fotos, sons, músicas, vídeos, linguagem publicitária, em mídias híbridas disponíveis digitalmente, que permitem, pela junção de diversos letramentos, ler e deduzir informações de recursos visuais e sonoros, para novos produtos de leitura, como nos casos do *booktrailer* e do audiolivro.

No produto *booktrailer* - um misto de *trailer* de cinema, com linguagem publicitária, letreiros, linguagem experimental do vídeo e arte – além da possibilidade de composição em mosaico de diversas mídias, é comum encontrar referências culturais apropriadas para a mídia, como de novelas, de músicas do imaginário de uma geração, citações de trechos e cenas de filmes, linguagem publicitária e trechos de publicidades que ficaram marcadas e se tornaram referências para certo público, assim como trechos de vídeos de sucesso do *YouTube*, que, pelo uso do *remix* - nos termos de Lev Manovich (remixabilidade)[53] -, possibilita a reutilização das imagens, que, por exemplo, podem ser tornar *memes* pela replicação para usos diversos, de forma a promover a sociabilidade no cotidiano.

Já no audiolivro, os recursos da oralidade são retomados, como a preocupação com o ritmo de leitura (que lembra as leituras públicas), a colocação de pausas e ênfases nas palavras utilizadas para um melhor entendimento do texto, uso da entonação em certas palavras - que

[53] Para Lev Manovich (2005) remixabilidade é "o processo transformativo por meio do qual os meios e as informações que organizamos e compartilhamos podem ser recombinados e construídos de modo a criar novas formas, conceitos, ideias, *mashups* e serviços" (MANOVICH, L. 2005). *Remixing and remixability*. 2005. Disponívelem <http://www.manovich.net/DOCS/Remix_modular.doc>Acesso em: 13 janeiro de 2014.

relembram o tom da retórica utilizada antes nas leituras públicas para despertar o ouvinte para um sermão - , além de elementos de sonoplastia e trilha sonora que trazem ambiência à história, o que lembra os recursos de construção e interpretação das radionovelas, e das interpretações dos personagens. Além disso, alguns textos musicados que acompanham os audiolivros ainda nos fazem recordar das histórias infantis que vinham acompanhadas de um disco e marcavam toda uma geração infantil, como introdutores da curiosidade e do elemento lúdico no texto impresso, tornando a trama mais interessante aos ouvidos do público do universo infanto-juvenil. Assim, os produtos audiolivros e livros falados incorporam algumas características de outrora, ressignificando os usos para funcionalidades variadas.

Esses elementos do oral, do eletrônico e do escrito são utilizados numa lógica circular nas práticas de leitura na cultura digital e o processo de compartilhamento dos muitos textos híbridos reúne diversos domínios e habilidades. Porém as referências anteriores de outras mídias já conhecidas funcionam como ponto de partida das regras e referenciais linguísticos e expressivos dos meios que permitem que o usuário se oriente em novos universos e saiba de onde parte e como utilizar as mídias novas que surgem.

Um dos exemplos de aplicação de letramentos anteriores, que funciona como guia facilitador e que possibilitou a adoção das tecnologias digitais em larga escala, é a criação de aplicativos visuais a partir de ícones previamente conhecidos culturalmente, desenvolvidos por programadores digitais, para permitir que usuários leigos pudessem acessar aparelhos tecnológicos digitais. Segundo avalia Perani (2008, p. 45-50), em um trabalho específico sobre as *Interfaces gráficas e seus elementos lúdicos*, as interfaces gráficas[54] atuam como metáforas interpretativas que adquiriram função tradutora da linguagem de programação do computador para algo compreendido facilmente por um usuário comum. Assim, "ao ligarmos qualquer computador, não importam os programas instalados, os dispositivos em metáforas estarão presentes de alguma forma, criando certa familiariade com este meio, tornado os dispositivos computacionais mais universais, facilmente utilizáveis por uma gama maior de pessoas" (PERANI, 2008, p. 47).

Mais especificamente, são recursos de representação imagética: ícones de pastas, janelas, barra de ferramentas do computador, entre outras. As representações imagéticas estão

[54]Por interface, Pierre Lévy denomina "os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário (LÉVY, 1999, p. 37). Mas a acepção do pesquisador norte-americano, Steven Johnson (2001), é a que mais se aproxima do entendimento aqui proposto: "A palavra se refere a *softwares* que dão forma à interação entre usuário e computador. A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra. Em outras palavras, a relação governada pela interface é uma relação semântica, caracterizada por significado e expressão" (JOHNSON, 2001, p. 17).

próximas dos paradigmas culturais de trabalho[55] e atuam de forma a facilitar o uso até mesmo de um suporte tecnológico novo, sem nunca ter lido as instruções, somente pela tentativa e erro ou seguindo as funções básicas de operação das demais tecnologias digitais que já conhece, o que funciona como se fosse um processo instintivo, mas que, na verdade, foi construído na mesma lógica de uso de diferentes aparatos técnicos aplicada em diferentes meios. Por exemplo, a representação icônica de um telefone do aplicativo do *WhatsApp* e do balão de uma fala como a dos quadrinhos indicam a funcionalidade que o usuário pode dar a esses elementos, "sem necessariamente entender de elementos mais abstratos, como a linguagem de HTML e de programação" (ERIKSON, 1996, p.66 *apud* PERANI, 2008, p. 46-47).

Apesar de na atualidade ter ocorrido um processo de mudança, pela habilidade tátil requerida pela tecnologia *touch*, ainda persiste a lógica facilitadora dos ícones representados em funções básicas por imagens que utilizam elementos da recombinação de interfaces e ícones antigos para a montagem de novos aplicativos e funcionalidades, como as do celular, por exemplo. Todavia, por outro aspecto, as interfaces novas e os aplicativos que surgem na lógica da tecnologia do "toque" exigem um refinamento das habilidades visuais, táteis e sonoras (visualização em telas minúsculas e divididas; manuseio de diversos tipos de mídias; compreensão de novas interfaces e *softwares*; habilidades táteis finas para manuseio e digitalização em aparelhos pequenos).

Os facilitadores são, assim, representados por ícones de desenhos simples, que buscam no conhecimento prévio generalizado de uma cultura sobre os objetos, além de retomarem experiências familiares concretas, que atuam de forma a guiar as pessoas no uso, porém dando a sensação de participação ativa do conteúdo[56], pautados em uma gramática de funcionamento básico, que mantém o mesmo padrão de linguagem, e nos permite que nos adaptemos a

[55]Segundo Perani (2008), desde 1980 as metáforas de imagens não sofrem grandes modificações nas composições de ícones, janelas, barras de ferramenta e de rolagem, que se encontram presentes em quase todos os sistemas operacionais (*Windows*, *Apple*, e *browsers* para navegação), formando uma linguagem comum aos usuários, facil de ser identificada (PERANI, 2008, p. 47).

[56]Lev-Manovich (2001) explica que, por trás do conceito de imagem-interfaces, acredita que a construção não seja somente imagética, mas também possibilite uma manipulação e que necessitem de uma postura ativa do usuário nos meios digitais para a sua fruição. Portanto, mesmo que o resultado seja produto da mediação feita pelo computador, pelo processo metafórico das interfaces, mantém a aparência de um trabalho realizado por quem está usufruindo das tecnologias digitais, capacidade de exploração do ambiente levaria a um conhecimento maior do sistema e permitiria seu uso com maior consciência e prazer (PERANI, 2007). Assim, os programadores constroem caminhos e padrões de navegação que permitem ao usuário explorar e ter a sensação de movimento nas construções espaciais que nos dão fruição da experiência, pelas regras que regem o mundo da informação mostrado na tela.

diferentes mídias e naveguemos na rede sem nos atermos a uma linguagem complexa de programação.

Ainda retomando a ideia da importância dos referenciais midiáticos anteriores, o autor Steven Johnson (2003) justifica a necessidade desses recursos facilitadores, quando analisa que "precisamos de interface visuais em nossos computadores, porque a quantidade de informações armazenadas em nossos discos rígidos, sem mencionar a Internet – excede enormemente a capacidade de estocagem humana" (JOHNSON, 2003, p. 79). Nesse raciocínio, a interface gráfica dos computadores representada por imagens como texto, funciona como meios de comunicação que desempenham também um papel em nossa cultura visual (BOLTER e GROMALA, 2003, p. 41).

Enfim, esses processos de remediações podem ser lidos ao se trabalhar os produtos híbridos de leitura da tese, que utilizam misturas de diversos meios, como a linguagem dos quadrinhos, a estética e montagem rápida dos videoclipes, linguagem da publicidade, letreiros em movimento na tela, trechos de livros reproduzidos em áudio por uma voz em *off*, linguagem cinematográfica e audiovisual, além de referências de trilhas sonoras de filmes, elementos de sonoplastia que atuam como recursos da cultura utilizados para despertar o usuário e promover afetividade e engajamento no processo de leitura. Acredita-se que recursos advindos desses letramentos orais, visuais e gestuais possam promover afetividade e gerar interesse pela leitura de usuários jovens, seja qual for o tipo e textualidade.

O segundo elemento facilitador da leitura que contribui para o aprendizado para além da representação da linguagem é o afeto. Em busca por uma compreensão mais elaborada da relação entre o homem contemporâneo e a mídia, o pesquisador Muniz Sodré (2006) destaca a importância do poder ativo das afecções como estratégias midiáticas para despertar a atenção e os sentidos pela expressividade do corpo, que elenca fatores como energia e entrosamento, sobrepostos à literalidade do texto.

Um lugar singular tem sido dado ao afeto como não somente facilitador, mas como ferramenta atrativa para as obras. A diversidade dos modos de sentir e, ao mesmo tempo, a singularidade de cada experiência fazem do sensível uma espécie de terreno para a consciência do sujeito autorreflexivo, de forma a produzir um letramento mais consciente das mídias, pois envolve o leitor no processo de produção, por meio de sua visão de mundo e experiências, o que o leva a, consequentemente, aprender e fixar os conteúdos verdadeiramente.

Outra autora a abordar que os elementos do sensório-motor funcionam como forma de despertar o leitor, pela sonoridade, por recursos de imagens ou ainda pelo aspecto tátil é

Lucia Santaella (2011), também considerando serem fundamentais no auxílio do aprendizado. Entendendo texto como textura (McKenzie, 2004) que remete aos diversos relevos que suscitam os sentidos da visão, audição e tato, nas práticas cotidianas igualmente "os produtos da comunicação digital utilizam sons, fotos, vídeos, músicas, *softwares* de *touch screen*, luzes, vibrações que exploram a riqueza de nosso *sensorium*, gerando experiências lúdicas, aprazíveis e contextualizadas que favorecem a atenção, percepção e aprendizado" (REGIS, 2014, p. 12). Assim a afetividade ganha importância no processo de aprendizagem do indivíduo na medida que o desperta pelos sentidos e o auxilia a desenvolver habilidades cognitivas, dos domínios artístico e cultural. Esse pensamento segue a vertente que o educador Vygotsky (1998 *apud* OLIVEIRA, 1992) defende que o pensamento e a aprendizagem "têm sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção". Do mesmo modo, envolver o processo de aprendizagem escolar e do conhecimento a partir da prática do indivíduo e o aspecto social compartilhado com o grupo faz com que a experiência volte para o indivíduo, internalizando um processo de aprendizado. Assim, uma das formas de despertar um aluno em uma atividade pedagógica escolar de leitura pode ser pela afetividade, dando espaço à participação do leitor nas interações com as mídias, nas criações e reinterpretações a partir das vivências, saberes acumulados, em um processo de leitura dos textos aplicado em um meio social, segundo um referencial cultural do indivíduo e das trocas em grupo. Durante a troca de experiências, o aluno demonstra seu ponto de vista, faz questionamentos, atitudes significativas para a construção do conhecimento, o que acaba por gerar maior envolvimento pela experiência.

Outro aspecto importante para facilitar o processo de leitura e gerar curiosidade para a temática de um texto é partir de interesses pessoais que levam à participação colaborativa do usuário o motiva a permanecer na leitura e na atividade de interação com o texto midiático, o que difere de simplesmente ser "coagido" a ler um livro. De outra maneira, participar corporalmente e se envolver, o que é diferente do hábito tradicional da leitura pela simples divulgação e repetição de ideias e conteúdos previamente adquiridos. Reinterpretar produzindo, colocando-se como ator do processo, ultrapassa a leitura automática sem a percepção do conteúdo.

Portanto, contrário à concepção da imposição de uma leitura esvaziada de significado que reflete o analfabetismo funcional, o exercício da cooperação favorece que o indivíduo desenvolva aspecto crítico e participativo. Dessa forma, acredita-se que a participação mais ativa do usuário e a liberdade artística para reconfigurar a realidade da obra original possam

despertar a atenção do leitor, aproximar o aluno do universo da leitura e produzir um aprendizado mais profícuo.

A atuação corporal dos jovens (*performance)* possibilita expor sua visão de mundo na releitura do texto, o que acaba por gerar um diálogo, na medida em que permite ao leitor se colocar na obra de acordo com sua cultura previamente adquirida, realizando releituras e intertextualidades. Portanto, deixar que o leitor realize uma produção interpretativa da obra, expressando a percepção de seu próprio mundo, é estratégia-chave no processo de apropriação e na expansão de uma obra, e o envolvimento é consequente.

A afetividade, portanto, influencia na aprendizagem e na construção de novos conhecimentos, pois, na medida em que o indivíduo e seu contexto social são levados em consideração, a experiência da leitura passa a funcionar de maneira mais eficaz, uma vez que as reações emocionais atuam no exercício do pensamento. Segundo explica o educador Vygotsky isso ocorre, pois "um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada do que um feito indiferente [como o simples costume de ler sem entender o sentido de um texto]" (VYGOTSKY, 2003, p.121).

Dessa maneira, o incentivo à interpretação da obra, por exemplo na adaptação do produto livroclip, que coloca o leitor como co-produtor da história, na medida em que escreve um roteiro de releitura da obra, realiza gravações de fragmentos, participando como ator, colocando parte de sua imaginação em reinterpretação da obra, sua cultura e referenciais culturais midiáticos como formas de ressignificar o texto em leituras realizadas por sua forma de expressão. Independente de se promover ou não o hábito da leitura, não se pode negar que a experiência da produção das obras gere envolvimento e afetividade, e o participante acaba por fixar mais o conteúdo na memória.

Naturalmente, diferentes tipos de textos e obras produzirão leitores-modelos diversos, conforme o grau de cooperação proposto ao receptor (há textos mais fechados que não permitem grande liberdade interpretativa; enquanto outros, ricos em ambiguidade, são obras mais abertas à imaginação dos leitores).

Assim como na produção do livroclip pelos alunos, quanto maior a participação do leitor na reinterpretação da obra, maior engajamento, da mesma forma, acredita-se que o processo sensorial na produção dos *audiolivros* e livros falados (outro produto de análise dessa tese) seja essencial para a construção da percepção e aproximação, de acordo com a experiência de audibilidade (o que envolve a forma com que as gravações dos áudios são feitas, o processo de leitura do texto, ritmo, pausas, entonação, fundamentais para o processo de envolvimento do ouvinte).

Portanto, a grande virtude do leitor que reinterpreta o texto é delinear com precisão a leitura em seu pragmatismo, descrevendo e exemplificando partes do leitor, do autor e de um referencial cultural envolvido no ato da interpretação. Os leitores, neste sentido, são co-autores, convidados a elaborar um conjunto de operações de produção de sentido e afeto.

Nessa maneira de ver a leitura, a atividade da leitura midiática se torna práxis social, na medida em que ao interpretar o texto pelas situações concretas da vida, o processo do aprendizado ocorre pela ação e significa experiência de vida, pelo contato da expressão corporal e o afeto. Neste sentido, Muniz Sodré explica porque esse processo dev"compreensão só se torna possível no comum, sendo que compreender significa agarrar com as mãos, abarcar com os braços" (SODRÉ, 2003, p. 68). Portanto, Sodré deixa implícito que o essencial para a compreensão das diversas formas de leitura é a prática e o vínculo estabelecido com o objeto que se aborda, com a pluralidade de outros e com o mundo. "A autorrepresentação e reelaboração afetiva do vivido são elementos importantes para a fixação do aprendizado pelo processo criativo independente e não somente pelo eco da voz do outro ou pela reprodução dos saberes" (2003, p.71). Analogamente, índices e sinais do audiovisual (setas, figuras e palavras, imagens, itinerários sonoros em conexões) podem incitar a ler, além das atualizações e releituras de imagens e dos textos, como nas adaptações que funcionam como uma reorientação do olhar segundo as práticas cotidianas. E é na hipermídia e nas formas de exposição híbridas da rede que os recursos sonoros, textos, videoclipes, fotos, permitem que o leitor se aproprie desses elementos para reutilização em mídias pelo afeto.

Ainda em outra obra, sobre o aprendizado e a educação e a relação com a comunicação, Sodré (2012) explica como o processo de aprendizagem parte de referenciais de nossas próprias vidas, como a consciência viva do grupo e o modo ampliado de apreender o mundo. A base do aprendizado está nos hábitos sociais, na vinculação, e o conhecimento começa nas interações, pela experiência auferida da vida prática, que investem significados múltiplos. Enfim, para a aprendizagem é fundamental traduzir, repetir, imitar, compor, decompor e as possibilidades criativas de leitura geram o conhecimento. A proposta da tese corrobora com o autor quando este analisa a leitura e a importância do "implicar" para dar sentido à leitura:

> Esses novos artefatos, de algum modo, ampliam a gestualidade do indivíduo no ato de ler. É forçoso acentuar que apenas "ampliam", uma vez que, além da produção do sentido por parte do autor e do leitor, portanto, além da dimensão semântica, algumas das técnicas editoriais do impresso (títulos, sumários, índices) sempre foram implicativas (mais do que explicativas), no sentido de que induzem e coordenam o ato de ler, dando margem à participação ativa do leitor no manuseio das páginas. Em latim e*xplicare*, significa propriamente desdobrar, estender. De dentro para fora, a partir de uma dada estrutura, amplia-se o texto por desdobramento lógico, com vistas ao desvelamento do sentido e do entendimento

> por parte do outro. Já *implicare*, ao contrário, é dobrar de fora para dentro, portanto, envolve o interlocutor, de modo a levá-lo a participar da produção do sentido (SODRÉ, 2012, p. 208).

Nessa abordagem, o pesquisador analisa que se a dimensão explicativa, no nível das operações racionais do entendimento do conteúdo do texto, atua sob o ponto de vista vertical, com o auxilio do sentido definidor do livro, característico da leitura tradicional, já a dimensão implicativa envolve uma forma ativa de compreensão do interlocutor, de modo a levá-lo a participar da produção de sentido, convocando-o a ser parte produtiva da escrita, tal como se pretende abordar o modo de leitura e de envolver o leitor jovem pelas práticas de apropriação sociais do livro.

Como Sodré (2012) aborda, se antes a dimensão implicativa do texto estava limitada a recursos complementares (ilustrações, índices, remissões), no digital amplia-se para outras possibilidades de leitura, uma vez que interpretar significa penetrar de fato na dimensão do sentido e admite outros modos operativos de tratamento da escrita e leitura, coordenando horizontalmente as diferentes superfícies ou suportes capazes de ancorar textos, guiadas pela livre circulação da informação (SODRÉ, 2012, p. 208, 211-212). Em outras palavras, o digital dá maior abertura para que o leitor se torne produtor, co-autor da obra.

Por esse viés, é preciso ultrapassar o momento do *legere* (que significa somente recolher signos em sua ordem sequencial para finalmente lhes atribuir um sentido, portanto decodificar) para a perspectiva que se pretende seguir nesse trabalho, que é a do *interpretari* (depende de uma amplitude de sentido latente e significa ler compreensivamente), que embute a atividade de agir, fazer algo, coloca a compreensão como potência de traduzir e de produzir espírito crítico. As novas tecnologias digitais demandam novos modos de ler, na releitura e obras com recursos implicativos, que utiliza áudio, vídeo e design e o próprio leitor que participa interativamente da escrita.

A presente tese pretende aplicar a ferramenta do afeto e da participação do interlocutor como forma de aproximação do universo da leitura, na produção de produtos híbridos de leitura, o que, de certa forma, relembra a possibilidade de realizar “redescrições”, nos termos do educador Richard Rorty (2011), ou seja, releitura, reinterpretação da uma obra, elementos fundamentais para o processo de aprendizado de uma obra.

Em uma análise sobre o conceito de redescrição de Rorty, a pesquisadora Raquel Paiva (2007) explica que esse processo se desdobra na “capacidade de recontar as histórias que os indivíduos estão inseridos, de maneira que eles possam se perceber como participantes na construção da história coletiva e, consequentemente, possam se qualificar como membros

da comunidade atual, resultantes desse processo histórico" (2007, p. 141). Assim, além de a operação redescritiva ter forte papel de desempenhar a interpretação da obra e gerar conhecimento, realizar uma redescrição também pode ser uma maneira, nos termos de Heller (1993), de se colocar no mundo de forma consciente, e produzir historicidade a partir das práticas comunicacionais do presente, como o que se pretende com a aplicação da produção das oficinas de livroclipes por adolescentes, como forma metodológica a ser aplicada em uma escola, em uma proposta de envolvimento e de aprendizado escolar que alie a mídia comunicacional e o domínio de letramentos diversos à forma de leitura.

Neste sentido, a Internet e novas tecnologias se apresentam como meios de comunicação que sintetizam as possibilidades expressivas das mídias anteriores (imprensa, escrita, rádio e TV, oralidade), pelos atos de vinculação discursiva das mídias híbridas, que possibilitam o uso circular das mídias, através de laços sociais, ocasionando uma profunda afetação da experiência. Assim qualquer usuário da rede pode ser um potencial leitor produtor midiático e pode redescrever (RORTY, 2011) ou reinterpretar (VATTIMO, 2003), elaborando novos horizontes do conhecimento e reequilibrar a consciência do interlocutor e sua relação com o outro nas trocas comunicativas. Neste sentido, reinterpretar significa realizar a "tradução" das diversas formas de leitura e letramento de mídias diferentes, não por uma fórmula fixa transplantada, mas por uma "contratradução", uma conversão do texto em um processo comunicativo para uma atividade ou um novo texto, segundo referências próprias, somado às afecções do corpo, o que gera um envolvimento direto do interlocutor participante, que realiza uma adaptação, de acordo com suas experiências e vivências.

Em sua obra mais recente, *A ciência do comum:* notas para o método comunicacional, Muniz Sodré (2014) acredita ser possível enxergar a comunicação como uma ciência redescritiva do comum humano que abrange a coesão e as relações sociais regidas pelas mídias. Esse aspecto pode ser aplicado às diversas formas de leitura contemporâneas, segundo o método proposto por Sodré (2014), de destacar os modos de produção de sentido e dos discursos sociais, pelas práticas midiáticas redescritivas, o que, segundo o autor, pode ser analisada desdobrando-se em níveis operativos: o relacional (relação social constituída por agregação de indivíduos, o que dá o "empoderamento" ao indivíduo, a liberdade de atuação por meio de suas práticas, signos, textos, estratégias, formas de vida, unidades de significação - como palavras, imagens, sons que ganham significados pelas práticas), o vinculativo (no que se refere aos afetos, que envolve uma compreensão da participação ativa do usuário com outros, pela produção de sentido e reconstrução de mundo) e o aspecto crítico-cognitivo (que está implicado nos outros níveis anteriores e condiz com as variadas intervenções reflexivas,

pelo processo de produção ativa do conhecimento pragmático pelo autoquestionamento e que produz transformações pessoais) (SODRÉ, 2014, p. 293-306), o que se pretende empregar no exercício metodológico de análise prática do objeto livroclip.

Assim, como somos o tempo todo afetados por volumes, cores, imagens, sons, narrativas, o sensível nos compele a algo, incentiva e pode reutilizar dos estilos de vida, dos costumes, cânticos, elementos da cultura popular, músicas de referência e elementos culturais midiáticos como forma de aproximar e promover o envolvimento mais ativo pela hibridização de letramentos que demonstram a base cultural de um grupo:

> Entram em cena formas múltiplas ou plurais de leitura (em suportes orais, visuais, literais) que já hoje se definem como um processo de interação entre linguagens e culturas diversas, existentes não apenas nos livros, mas na casa e na rua, no trabalho e na política, possibilitando o exercício da palavra, dando voz às minorias (SODRÉ, 2012, p. 222).

Portanto, após a contextualização dos letramentos contemporâneos pela perspectiva do cotidiano, dos retornos de referências culturais e da afetividade, é cabível retomar as formas de letramento do brasileiro adquiridas nas práticas do dia a dia, pautadas na oralidade, na imagem e nos gestos, que sofreram um processo de apagamento em função de interesses e de manutenção da hegemonia e do poder de alguns grupos. O sentido é de ressignificar esses letramentos presentes na base cultural do brasileiro, como forma de legitimá-los e de dar espaço para produtos híbridos de leitura atuais.

2 ORALIDADE, GESTOS E IMAGEM COMO COMPETÊNCIAS DE LEITURA

2.1 ENTRE O CLÁSSICO E AS RESSIGNIFICAÇÕES DA LEITURA

A temática deste capítulo parte da necessidade de se entender porque, na atualidade, as políticas públicas e a educação formal tendem a somente legitimar o letramento clássico como conhecimento válido e, em contrapartida, a desvalorizar outros tipos de letramentos coexistentes, sob influência da oralidade, da gestualidade e da imagem, especialmente aqueles apoiados nas mídias e próximos dos costumes dos jovens.

Todavia, no cotidiano, de forma contraditória ao pensamento clássico, observa-se que ocorrem diferentes usos e apropriações da leitura pelos jovens. Essa dissonância entre a prática e o consenso da cultura letrada como única forma válida de acesso ao conhecimento chama a atenção para "os significados ocultos que consumimos nos diferentes discursos" (BARTHES, 1957 *apud* GOULART, 2004, p. 3).

É preciso avaliar as instâncias que operam para a propagação da ideia de associar a distinção intelectual ao livro impresso tradicional e às obras consagradas. Imagina-se que a legitimação distintiva do erudito seja resultante da influência do legado de uma memória iluminista que reproduz um modelo europeu de leitura, centrado no saber enciclopedista. A aposta é de que esse pensamento tenha sido selecionado e enquadrado pela história oficial, incorporado por interesses de grupos específicos e mantido pelo pensamento conservador brasileiro. Apesar de estar de acordo com as ideias de um dado grupo, esse discurso é comumente sustentado pelas instituições escolares[57], está presente também nos projetos das políticas públicas[58], e é reproduzido pelas famílias em uma espécie de naturalização estereotipada, aceita inconscientemente na cultura.

---

[57] Hoje vários são os exemplos no campo da educação de legitimação cultural e intelectual que marcam a fala de uma memória selecionada pela tradição e que reprimem, pelo esquecimento, outros fragmentos importantes da história. As formas de regulação e classificação quantitativa do governo, como o Currículo Lattes, por exemplo, espécie de reificação do que é válido em termos acadêmicos, faz com que professores procurem produzir em quantidade para serem "classificados" como ativos academicamente, segundo órgãos de avaliação aprovados pela figura do Estado, o que advém de uma visão moderna de mundo. Da mesma maneira, as políticas públicas limitam o reconhecimento das obras intelectualmente formadoras de conhecimento às que passam por seu crivo técnico, tais como os livros autorizados pelo governo, que contêm selo do MEC. A questão acima muitas vezes pode maquiar com números as naturalizações de ideologias e interesses de alguns grupos específicos, o que é reproduzido pela validação somente do conhecimento erudito da literatura clássica, ópera, teatro, cinema de arte, livros filosóficos, em contraponto e desvalorização do conhecimento advindo da cultura popular, como defendiam os estudos da Escola de Frankfurt, em diferenciação de uma arte aurática superior.

[58] Vide *sites* do PROLER (http://proler.bn.br), Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL - http://www.cultura.gov.br/pnll), Comitê Viva Leitura, entre outros.

Nessa lógica, ainda que as formas de leituras híbridas façam parte das práticas cotidianas e possam utilizar mídias eletrônicas e digitais como estratégias de despertar o leitor para atividades atrativas e lúdicas, comumente essas outras formas diversas de ler acabam por sofrer uma rejeição.

Um exemplo é como as políticas públicas veem os produtos de leituras híbridas, como os analisados na tese, considerando-os somente por seu aspecto inclusivo do público sem acuidade visual ou analfabeto (no caso do audiolivros e livro falado); ou, ainda, nem mesmo abordando sua existência nas pesquisas sobre hábitos de leitura[59](livroclip), sendo suas práticas ignoradas, quando apenas o mercado editorial dá espaço para as produções de *booktrailers*, ainda assim por enxergar uma viabilidade comercial para os *trailers* de livros como divulgação das obras para as editoras.

Apesar de mesmo as instituições já começarem a reconhecer[60] algumas transformações ocasionadas pelas tecnologias e que influenciam as diversas maneiras de se ler na contemporaneidade - pela possibilidade variada dos usos e apropriações de diferentes suportes de leitura, via *tablet*, celular, *pdf*, *ebook*, ou ainda no consumo de produtos de formas variadas das obras, como resumos, apostilas, textos da Internet -, as formas emergentes de leitura, ancoradas nas mídias eletrônicas e digitais, muitas vezes são destacadas apenas como estratégias, visando a despertar a curiosidade do jovem para leitura da obra original, como incentivo" à "promoção da leitura" tradicional.

Nota-se que é ressaltado, nesse pensamento, o caráter secundário da mídia, limitado à condição de "ferramenta", em auxílio à construção do conhecimento intelectual, além do fato de o termo "promoção à leitura" possuir uma carga semântica que deixa implícito o

[59] Nas três etapas da pesquisa *Retrato da leitura do Brasil* (2007, 2009, 2011), por exemplo, o audiolivro apesar de considerado como forma de leitura, conta com poucos usuários e o livroclip não se enquadra nos elementos coletados e nem é citado como possibilidade de leitura.

[60] Cite-se a pesquisa brasileira, realizada por André Carlos Moraes (2014), sobre as transformações nas listas de leitura obrigatórias do vestibular, as quais representam uma instância canônica da cultura letrada pela força que possuem no processo seletivo, por outorgar o que é válido em termos de conhecimento. Moraes (2014) realiza um comparativo das listas de obras pedidas no exame de vestibular da UFRGS, entre os anos de 1999 a 2015, que apresentam um indicativo da progressão rumo à variedade de suportes de leitura, e que chega a incluir, no último ano, um álbum musical. A abordagem destaca a importância nativa de outros suportes de leitura na cultura e o início de seu reconhecimento por um órgão canônico, no caso, representado pela academia. O trabalho destaca, como transformações, as últimas seleções de materiais de leitura que incorporaram o suporte alternativo do texto eletrônico (ao adotar um texto digital de Gregório de Matos, em 2014, pela justificativa de uma finalidade pragmática de resolver o problema das muitas variações editoriais da obra), e a última lista de 2015 que, pela primeira vez, incluiu um álbum musical da Tropicália, de autoria coletiva (com especificações de cantores como Caetano Veloso, Gilberto Gil, os Mutantes) como material indicado para estudo. Ainda que o conteúdo dos materiais legitimados seja tradicional e pautado na cultura erudita, já representa a incorporação do áudio e o eletrônico como formas de apropriações presentes no cotidiano dos jovens, para além da estabilização da cultura escrita em cânones de textos autorais, normalmente associado à cultura impressa. Esse trabalho é um exemplo dos indicativos dos deslocamentos que os sistemas de livros sofrem em direção à diversidade dos suportes, para além da associação implícita entre as obras literárias e a cultura do livro impresso.

posicionamento elitista de valorização da cultura letrada, o que acaba por desprestigiar outros modos de leitura que existem em paralelo, que também podem ser reconhecidos como maneiras válidas de se produzir conhecimento.

Assim, em um exercício de se entender o que está por trás do pensamento sacralizador da leitura formal e deslegitimador de outras formas, faz sentido trazer à tona a complexidade dos diferentes contextos localizados em que as práticas de leitura e modos de apropriação dos diversos grupos ocorrem nas manifestações da vida social, buscando que saiam da zona de sombreamento.

Todavia, também é preciso ponderar que não se pretende tomar uma postura de descarte dos livros impressos como fonte de acesso à informação e ao saber. Roland Barthes (2004) defende a importância da fruição, tanto adquirida pelo prazer da leitura quanto pelo texto de conteúdo denso, que exige um aprofundamento e um esforço por parte do leitor, para compreender e destrinchar o conteúdo da obra. Há que salientar a importância dos textos acadêmicos, filosóficos, de raciocínio lógico, numa reflexão profunda. Referências a estudos, críticas, resenhas também fazem parte da formação intelectual, como um desafio enfrentado e vencido pelo entendimento do texto, sendo o prazer resultante do domínio do conteúdo.

Porém o que não se quer é limitar esse processo a uma única forma de se obter conhecimento pela leitura do livro impresso tradicional, de forma a subestimar outras práticas e novos comportamentos e motivações do público leitor. Sabe-se que o aprendizado do brasileiro é adquirido pelas diferentes formas de usos e apropriações, marcadas pelas misturas de diferentes letramentos. Assim, é válido pensar na leitura como um somatório de práticas coexistentes, independente do suporte ou formato.

Em razão de entender as intenções implícitas na legitimação única do letramento aprendido na escola formal, é preciso retomar as relações simbólicas de poder que atuam no campo de forças e que levam certos aspectos culturais ao esquecimento (como no caso da tentativa de subjugar formas de expressão da cultura popular e das práticas cotidianas de leitura dos jovens brasileiros contemporâneos) e mantêm algumas lembranças na memória cultural.

Para tal tarefa, o modo escolhido para a análise da questão do poder, da memória e do esquecimento, tendo em vista mostrar outros elementos presentes nas formas de leitura, ultrapassa os dualismos entre subalterno/hegemônico, tradicional/moderno, classe dominante/ dominada ou entre a cultura erudita e popular, fugindo da postura de polarização. Essa perspectiva de colocar as culturas em extremos opostos parece mostrar um desequilíbrio, ora com argumento do excessivo peso do tradicional e da literatura clássica, ora isolando o estudo

das culturas populares, excluindo o aspecto das outras formas de leitura, de influências híbridas.

Portanto, é mais válido trabalhar na zona de interseção, buscando o autogerado, o adaptado, localizado no entre fronteiras, de maneira a apresentar elementos que misturem influências tanto do popular quanto do erudito, nos modos de ler e se apropriar que convivem (CANCLINI, 1997).

De maneira análoga, o modo de abordagem parte das práticas de leitura pelos hábitos cotidianos, buscando na zona de entrecruzamento a dissolução de influências das culturas eruditas com apropriações do popular e do popular com o erudito, tomando emprestado os conceitos de dialogismo e polifonia, de Mikhail Bahktin (2010, 1987). É dado um espaço aos modos de leitura por muito tempo esquecidos, que acredita-se que tenham se constituído na mistura de influências dos elementos da oralidade, dos gestos e das imagens, ainda ativos na atualidade de maneira ressignificada.

Esse caminho de buscar expressões híbridas se justifica, tendo em vista que a origem cultural do Brasil também é híbrida, onde operam simultaneamente, de forma entrecruzada, sobreposta e contraditória, influências que promovem uma articulação entre mundo antigo, modernidade e pós-modernidade. O ponto de vista tomado aqui é semelhante ao de Néstor Canclini, em *Culturas Híbridas* (1997), que pensa os países da América Latina como de formações múltiplas em que, ao mesmo tempo, ocorrem superposições vindas da cultura europeia, representada pelo português, pela cultura indígena, pela descendência africana, além da força da cultura clássica e de toda a transgressão que a mistura que a vida urbana e digital contemporânea apresentam (na cidade os interesses do mercado se cruzam com os históricos, estéticos e comunicacionais, em lutas semânticas para dar interpretação e significado às mensagens). Esse percurso se harmoniza com as práticas de leitura contemporâneas do jovem, também híbridas, pois segundo Márcio Gonçalves, “somos uma mistura bastante singular no panorama do mundo contemporâneo, dessas coisas todas: ao mesmo tempo orais, impressos, eletrônicos, digitais” (GONÇALVES, 2014, p. 12).

Por isso, após o detalhamento das relações de poder presentes no discurso e na memória social, buscam-se evocar, em produtos contemporâneos de leitura, rastros culturais do passado que ficaram escondidos numa zona de sombra, mas que se mantêm atualizados de forma ressignificada nas práticas do presente, em uma ação de legitimar os mais diversos modos de leituras concomitantes e que representam a mistura, os entrecruzamentos, que normalmente não se inserem no contexto da história oficial.

Como a pesquisadora Ana Paula Goulart (2003) explica,

> uma infinidade de acontecimentos, fatos anteriores, posteriores e contemporâneos pode ser evocada (na multiplicidade de temporalidades), mas para que se torne fato histórico, depende de seleção. É preciso conceder importância, legitimar e elevar à categoria de histórico (GOULART, 2003, p. 27, 29).

Seguindo essa premissa, elegem-se práticas híbridas contemporâneas de leitura, de forma a realizar uma historicidade do presente, em valorização das atividades de leitura na vida prática, das mais variadas maneiras, uma vez que é preciso reavivar elementos do passado reconstruídos no presente, para legitimar também sua importância cultural.

Espera-se que esse escopo teórico possa servir de base para uma análise mais aprofundada de produtos híbridos emergentes na sociedade contemporânea e buscar, assim, elementos para se entender o porquê de sua desvalorização enquanto produtos culturalmente válidos para acesso ao conhecimento, mesmo no contexto de crise da leitura que o ensino formal passa na atualidade.

2.1.1 **Contexto da crise da leitura tradicional e a prática social da leitura**

É necessário enfocar o contexto da "crise do ensino e da leitura" que alguns autores da educação e mesmo as políticas públicas abordam, normalmente justificado pelo método de ensino da leitura que somente valoriza a escrita e a reprodução da leitura como atividade obrigatória, descartando outras formas de aprendizagem lúdicas, midiáticas ou pautadas na cultura oral. Dados de institutos de pesquisas de leitura, como o PROLER[61] (2012), acreditam que a causa da crise que o ensino formal vem passando seja resultado da imposição de um modelo formalista do ensino que se baseia no método transmissionista do saber e se limita a exigir o reconhecimento de sinais linguísticos e a posterior reprodução mecânica de informações pelo leitor, o que não gera interesse, tampouco envolvimento nos jovens.

Segundo registra o relatório,

> a escola não está cumprindo bem a missão de formação dos leitores, à medida que continua reproduzindo um modelo de leitura iluminista, onde o predomínio da razão supera a magia, a emoção e o prazer de ler, distancia-se do propósito de formar verdadeiros leitores, capazes de transcender a mera decodificação de símbolos gráficos (PROLER, 2012, p. 13).

[61]Dados retirados do artigo do Proler, *Leitura prazerosa e espontânea: uma conquista na formação de leitores* – uma pesquisa de campo que investiga os fatores que levam os leitores a frequentarem a sala de aula do PROLER/UESB/Itapetinga, divulgada no *site* Brasil Escola. Disponível em: http://monografias.brasilescola.com/educacao/leitura-espontanea-prazerosa-uma-conquista.htm. Acesso em: 01 set. 2014.

Se vista como atividade estritamente linguística de compreensão do código[62], a leitura acaba por não considerar o aspecto mais importante que é a interação com os significados, os elementos culturais e os referenciais culturais do leitor. Nesse sentido, o papel instrucional que a leitura na escola[63] tradicional adquiriu, quando manifestado em atividades automáticas de aprendizado, é associado à ausência de motivações e ou de interesses próximos das preferências do leitor, o que prejudica o desenvolvimento intelectual e afasta o aluno das práticas da leitura.

A pesquisadora Eliana Yunes, ao também refletir sobre a suposta "crise da leitura", acredita que outra causa do afastamento dos jovens seja o fato de a escola somente considerar o "livro como fonte única, primordial de aquisição de saber, raramente contestável e contestado" (YUNES, 1984, p. 19). Segundo a autora, esse pensamento denota a maneira impositiva como é desenvolvida a atividade de leitura nos sistemas escolares, forçando o leitor a assimilar conhecimentos específicos, descontextualizados, o que leva o aprendiz a perder o encanto e, desde o momento da alfabetização, passar a vê-la como obrigação, de forma a transformar o ato de ler numa atividade corriqueira e enfadonha, destituída de prazer, o que favorece o distanciamento e a repulsa[64] do leitor. O Proler justifica ainda o afastamento

---

[62] Consequentemente, os altos índices de analfabetismo funcional no país - limitados à decodificação dos sinais linguísticos e palavras organizadas e colocadas em sequência, mas que não envolve a compreensão crítica da mensagem - parecem ser resultantes desse modelo de letramento visto como "tradicional", aplicado no ensino formal das escolas, contraditoriamente diverso aos hábitos cotidianos dos jovens e crianças, o que acaba por não produzir resultado satisfatório nas práticas de leitura realizadas nas instituições de educação tradicional do país.

[63] É válido lembrar também da existência do método construtivista de ensino - que se baseia nas relações do conhecimento e da aprendizagem, a partir das práticas realizadas no mundo - e da introdução do processo contínuo de mudanças na educação. Esses métodos existem em paralelo com as reformas de ensino empreendidas e discutidas no país, a partir da década de 1920, sob influência do movimento da Escola Nova. As escolas formais iniciam com o hábito de a leitura ser realizada com lições "tomadas" em voz alta. Já a leitura silenciosa, muito utilizada na Europa, só passa a ganhar maior expressividade posteriormente, e é utilizada também no período de reformas do ensino, de maneira a destacar a busca do significado em detrimento da memorização do texto e de seus conteúdos. As escolas experimentais, entre as décadas de 1950 e 1970, também desenvolvem métodos alternativos de ensino, centrados no aluno e nas suas necessidades, quando ganham importância os movimentos de educação popular e Paulo Freire dissemina suas ideias de educação como prática para a liberdade e, ainda, é criado o Plano Nacional de Alfabetização (LAJOLO, 1998). Mas, apesar disso, muito ainda se reproduz o ensino formal que continua a adotar antigos comportamentos e métodos instrucionais que não geram envolvimento dos jovens e acabam por tornar desagradáveis os momentos das práticas de leitura. Atualmente, o interesse e motivação para a aprendizagem são repensados novamente com a lógica da Internet, quando aprender também faz parte da experiência e permite apropriar-se das formas de leitura de diversas [outras] maneiras, especialmente com a progressiva introdução de novos gêneros de textos e de impressos, de multimídias, com o advento das redes.

[64] A relação de afastamento para com a leitura empregada na escola é comentada pelos pesquisadores Ana Maria Galvão e Antonio Augusto Gomes (s/d), em *A leitura na Escola primária brasileira: alguns elementos históricos*, quando explicam que as primeiras cartilhas em séries, introduzidas para o ensino e editadas por Abílio César Borges, de caráter enciclopédico e instrutivo, não tinham atrativos para os alunos, a ponto de, até mesmo um reconhecido escritor brasileiro, como no caso de Graciliano Ramos, relatar em seu livro autobiográfico *Infância* (que narra sua vida na virada do séc. XIX para o XX em uma pequena cidade no sertão pernambucano), a dificuldade que sentia para entender as lições, e dos livros que chegavam a lhe provocar

das atividades de ler à única "exigência [da leitura] para avaliações e tarefas unidirecionais escolares e pouco interessantes, não ligadas à satisfação, além de não ocorrer em espaço socializado e aberto, o que não possui boa aceitação por parte dos estudantes" (PROLER, 2012, p. 26).

Portanto, o formato de leitura reproduzido pelas escolas que acaba por ver o leitor apenas como um aprendiz obediente que reproduz as práticas em sala de aula e não associa elementos atrativos para a formação do hábito de maneira lúdica, separando as atividades sérias do aspecto prazeroso, é outra justificativa desse distanciamento do jovem da atividade de ler:

> Torna-se evidente que na escola ainda permeia o pensamento retrógrado de que a presença da espontaneidade e do prazer exclui a seriedade das ações educativas ali desenvolvidas. Tal pensamento acaba criando um campo de tensões, castrando momentaneamente a atividade leitora enquanto ato fundamentalmente dialógico da natureza humana. Muitas vezes a insatisfação do aluno está no fato de que deve ler por imposição do professor. Essa insatisfação acaba gerando um sentimento de indiferença e até mesmo de repulsa pelos livros (*Idem, Ibidem*).

Além do aspecto visual e da técnica da leitura adquiridos na alfabetização, Maria Helena Martins (1994) defende a "leitura sensorial" como o primeiro e significativo nível de leitura, mesmo antes da decifração dos sinais linguísticos contidos no livro, pois, segundo ela, é necessário considerar a atividade de ler com o auxílio dos sentidos, que estão aliados às emoções e ao intelecto. Para ela, somente depois desse contato sensorial que o leitor começa a delinear significados. Destaca-se a importância dos sentidos como atrativos da curiosidade para a prática da leitura, pois:

> o livro, objeto inerte, contendo estranhos sinais e imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio, pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar – através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais – uma história de encantamento, de imprevistos, de alegrias e apreensões (MARTINS, 1994, p. 42-43).

---

náuseas uma vez que as horas de leitura eram, na época, para o menino horas de tortura. Seu contato com o prazer na leitura das obras literárias só veio a ocorrer fora da escola. Outro autor que estabelece a mesma relação com a leitura na escola é José Lins do Rego, que em *Doidinho*, também romance autobiográfico, narra sua vivência em um internato no início do século no interior da Paraíba, registrando momentos de dor e angústia ao ler, para o seu professor, as lições de um desses livros, mesmo ponderando que, em alguns casos, a leitura também possa ocasionar prazer - apesar das práticas escolares da época não priorizarem essa intenção (GALVÃO, GOMES, s/d). Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escolaprimaria.htm Acesso em: 15 dez 2014.

Se os sentidos atuam como atrativos para o conteúdo, também além da decodificação das palavras é preciso refletir sobre o texto, formar conhecimento e opinião própria a respeito do que leu, para desenvolver pensamento crítico de forma autônoma. Portanto, considera-se também a relação entre o leitor e o texto, a acuidade intelectual, sensibilidade, experiência, postura crítica, sistemática e associações que só podem ser adquiridas através da prática.

Portanto, como já foi dito, não se quer propor um afastamento da atividade de leitura silenciosa concentrada, que também gera um aprofundamento do conteúdo, e contribui para a autonomia do indivíduo. Mas o que não se quer é limitar unicamente a forma de leitura à maneira clássica. Assim sendo, pretende-se pensar pelo viés da "prática social da leitura"[65], de modo a relacionar o ato de ler às atividades cotidianas do indivíduo comum, incluindo também a mídia e os outros processos de apropriação da informação, de forma a construir historicidade pelas práticas comunicacionais de leitura do presente.

Nessa mesma linha de pensar a leitura pela prática, a pesquisadora Magda Soares (1999), explica que:

> Passamos a enfrentar uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever é preciso também fazer uso do ler e do escrever, para saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, de maneira que o indivíduo interaja com a complexidade linguística e cultural do mundo a sua volta, recorrendo aos textos escritos tanto para buscar respostas para os problemas do cotidiano, como também para utilizá-los como fonte de lazer e entretenimento, passando de decodificador da língua escrita a um usuário ativo da mesma, pela construção da consciência crítica (SOARES, 1998, p. 20).

O ato de ler, concretizado por um sujeito, está inserido então no contexto sócio-cultural e pode levá-lo ao envolvimento, quando utiliza parte de referências de sua trajetória de vida[66]. Portanto, o processo de leitura deve levar em consideração o conhecimento prévio e as práticas culturais do aluno, de forma a estabelecer uma ponte entre o saber adquirido em seu dia a dia com os conhecimentos obtidos durante o processo ensino e aprendizagem (por meio de diálogos, inferências, construções, reconstruções a partir do já adquirido e dos novos confrontos), pois, segundo afirma Ezequiel Silva, a "leitura sem compreensão e sem recriação

[65] A leitura enquanto "prática social" é o uso social da língua contextualizado no cotidiano, possível pela diversidade dos modos de ler e nos diferentes gêneros textuais, quadrinhos, rótulos, listas, quadros e tabelas, placas, publicidade, entre outros. Em análise sobre os aspectos cognitivos da leitura, Ângela Kleiman (1998) acredita que o uso da leitura na vida seja fundamental para despertar o desejo do aprendizado e de estabelecer sentido ao que lê, pois, segundo ela, "ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido" (KLEIMAN, 1998, p.16).

[66] Os sistemas de valores, as crenças e atitudes que refletem o grupo social e a "sociabilização primária" do indivíduo (grupo em que nasceu e foi educado) estão presentes nos hábitos cotidianos do leitor, o que leva a entender que a leitura, enquanto prática social está intimamente ligada às raízes sócio-culturais, sejam adquiridas pelo convívio familiar, social dos grupos a que o indivíduo pertence.

do significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico" (SILVA, 2002, p. 96).

Um exemplo que segue essa perspectiva é o projeto *Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais*, desenvolvido pelo professor Claudemir Belintane, da Faculdade de Educação da USP. O pesquisador acredita que elementos próximos do repertório cultural oral da criança possam auxiliar na introdução do universo da leitura, estimulando pelas cantigas de roda, ditados populares ou jogos da tradição oral - como advinhas e trava-línguas.

O professor ainda explica que um erro comum na escola formal é o de ensinar a leitura pela grafia, o que leva à resistência da criança e ao afastamento da escrita, por essa prática estar distante de sua realidade cultural. Neste sentido, a memória oral pode ser um importante aliado estratégico, pelo fato de a fala estar ligada ao corporal, direta e de fácil manipulação. Como defende, pela oralidade a criança é afetada sensorialmente, podendo saltar de um texto para outro a partir de uma simples conversa cotidiana. Com isso, muitos textos presentes em sua memória e repertório cultural passam a ser relacionados.

O pesquisador explica a importância de dar dinamismo e liberdade à criança para fazer relações intertextuais em interações simples, baseadas nos textos orais de seu domínio, tal como explica:

> Uma criança estava batendo com uma colher de pau numa tigela e a mãe disse: "_Filha, você vai quebrar a tigela". Ela respondeu: "_Canta o pato, mãe!" "O pato" se refere à música do Vinícius de Morais, que fala: 'o pato pateta quebrou a tigela'. E a menina trouxe a música inteira de uma expressão em uma relação intertextual sofisticada, abrindo uma espécie de hipertexto de uma palavra para um texto completo"[67].

Como registra, a relação intertextual da expressão "quebrou a tigela", que traz o texto do pato, é totalmente inconsciente. É algo que acontece dentro da língua pela força de metáfora, de metonímia que ocorre espontaneamente (uma coisa faz lembrar a outra por semelhança sonora ou de sentido). Assim, quanto mais o aluno entrar por essa via na leitura, mais se envolve.

Pela adivinha, já se começa com a compreensão do texto pela oralidade e a memorização por uma imagem mental. O professor dá o exemplo da advinha lógica da chuva, contida na fala "o que cai em pé e corre deitado?". O aluno, além de desfazer o paradoxo, visualiza a imagem da chuva e a sequência da enxurrada para a compreensão, o que proporciona uma escuta mais acurada e atenta. Portanto, acredita-se que a oralidade

[67] Entrevista *A oralidade que faz escrever* concedida à Revista Educação - Setembro de 2011. Disponível em: http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/146/artigo234592-1.asp. Acesso em: 14 out. de 2014.

presencial[68] e seu lado performático tragam a criança para a leitura e para a escrita, pela ação dinâmica do aluno, que o leva a extrair o sentido da leitura.

De maneira análoga, se utilizadas referências da oralidade, da imagem e dos gestos próximas dos jovens e de suas atividades cotidianas, é possível fazer um processo de leitura intertextual, de modo fragmentado, pela circulação de conteúdos informacionais, disponíveis nos mais variados materiais de leitura, via meios de comunicação impressos (jornais, revistas, livros, publicidade), eletrônicos (televisão, vídeo, filme, áudio, rádio) e através da Internet (pelos produtos híbridos de leitura), atuando ativamente nessa função. Então, qual seria a razão da persistência na valorização somente da cultura letrada?

2.1.2 V**isão de mundo na valorização do letramento "tradicional"**

> Uma prima minha de Buenos Aires tinha profunda consciência de que os livros funcionam como insígnia, como sinal de aliança, e, ao escolher um livro para levar consigo em suas viagens, fazia-o sempre com o mesmo cuidado com que escolhia a mala de mão. Não viajava com Romain Rolland, porque achava que parecia muito pretensiosa, nem com Agatha Christie, porque pareceria vulgar demais. Camus era apropriado para uma viagem curta, Cronin para uma longa; um romance policial de Vera Caspary ou Ellery Queen era aceitável para um fim de semana no campo; um romance de Graham Greene era adequado a viagens de avião ou navio. A associação de livros com seus leitores é diferente de qualquer outra entre objetos e seus usuários. Ferramentas, móveis, roupas, tudo tem uma função simbólica, mas os livros inflingem a seus leitores um simbolismo muito mais complexo do que o de um mero utensílio. A simples posse de livros implica uma posição social e uma certa riqueza intelectual (MANGUEL, 1997, p. 242).

Assim introduz Alberto Manguel (1997) a relação entre o livro e sua simbologia de intelectualidade, identificada no hábito comum de medir conhecimento pela cultura letrada. É preciso entender a contradição presente no discurso de legitimação apenas do letramento tradicional no acesso ao conhecimento e, por outro lado, as outras práticas de leitura coexistentes na sociedade.

---

[68] O pesquisador justifica que a escolha da narrativa oral para o aprendizado da leitura é de contribuição fundamental, na medida em que traz a progressão textual, vocabulário, o volume de texto manejado na memória. A narrativa é um grande estruturador da memória, não só na infância como na própria tradição das culturas - seja nas brincadeiras das crianças em textos poéticos e versinhos de rima fácil, nos trava-línguas e na musicalidade das cantigas que contêm efeitos de estilo. Ela ganha função não somente de entreter, mas pelo atrativo do *nonsense*, instigando pela beleza do significante, ao brincar com a grafia das palavras em segmentos, fragmentos e aprender a falar a língua pelo revertrés, o que auxilia na alfabetização de alunos com problemas de aprendizagem. Esse processo impede problemas como o entendimento da palavra limitado à oralidade, o que leva a erros de usos de uma frase inteira, funcionando como uma palavra-expressão, o que é muito comum no registro oral do mineirês. Por exemplo, "Tirissodaí", ou "pegalá". Ao pular corda, ao relacionar elementos da oralidade com a imagem, o aluno aprende a dividir segmentos, a se aprofundar numa narrativa gradualmente a não somente contar uma história pelo resumo da ação clímax da história, contida, por exemplo, na história dos três porquinhos, quando a criança resume: o lobo mal soprou a casa (*Idem, ibidem*).

Parte-se do princípio de que o discurso que aqui predomina sofre influências do modelo europeu de conhecimento, sediado na formação do pensamento enciclopédico e na razão de um projeto de saber iluminista, o que é incorporado e reproduzido nas falas do cotidiano, com o objetivo de beneficiar as instâncias do poder.

Conforme o percurso tomado pelo historiador Robert Darnton (2001), uma explicação dessa influência se refere ao período do iluminismo no contexto francês, quando a enciclopédia torna-se um meio de produção coletiva de um grupo específico, com a ambição de dar voz à filosofia das luzes e cobrir todos os campos do saber, conhecimento destinado à aristocracia esclarecida, excluindo "o povo". Assim sendo, é conveniente notar que, também na França, ocorreu uma imposição da ideia da cultura enciclopédica às outras classes como símbolo do saber que, apesar de ser um pensamento tradicionalmente limitado à elite, passou a ser empregado no senso comum como "o sonho da união dos conhecimentos", o que contribuiu para legitimar a ciência e a literatura como símbolos desse saber erudito.

De forma a ponderar o pensamento de divisão cultural, embutido no enciclopedismo, Darnton (1996) considera que, mesmo na Europa, ocorre uma distinção entre a história cultural (aplicada na vida social e cultural) e a história das ideias (no plano do pensamento). Esta se preocupa com o pensamento que foi sistematizado e formalizado, ao passo que aquela aborda como os demais grupos sociais entendiam o mundo, elementos que também fazem parte da história, porém sem espaço para expressão e que ocorrem concomitantemente no mesmo período em que mente enciclopedista iluminista ganhava expressão.

Sendo assim, Robert Darnton acredita que é preciso fazer um exercício de relativização, no sentido de dar destaque também às maneiras de ler, pensar e interpretar o mundo pelos diferentes públicos, pela mistura das influências dos grupos e classes (1996, p. 18).

É esse mesmo impasse, embora sobre outro contexto histórico, social e cultural, que ocorre em relação ao letramento no Brasil, que prestigia apenas o ensino formal sob a influência de uma cultura europeia, não reconhecendo outras formas de leitura dos diferentes grupos e suas contaminações culturais nas práticas cotidianas. Logo, o pensamento sistematizado, de gosto erudito, reflete um etnocentrismo cultural, que acaba por separar numa polarização a cultura popular da letrada, nas relações de dominação que organizam o mundo social, colocando num pedestal o letramento de uma tradição importada para o contexto histórico-cultural brasileiro, o que não é a opção aqui adotada.

Nessa perspectiva, fazendo um paralelo, é comum que esses pensamentos sejam frequentemente reproduzidos em programas de políticas públicas do país, ligados à educação e ao processo de instrução, como uma forma de incorporar a cultura letrada. O problema de

limitar as maneiras de ler à alta cultura é não incluir o domínio de ler em outras mídias, tal como explicita Lúcia Santaella (2007).

Revendo o contexto do Iluminismo, a aposta é que as ideias eurocêntricas do letramento tenham sido importadas pela elite, corroboradas via pensamento conservador brasileiro e reforçadas pela educação formal. A consequência disso é a naturalização dessas ideias no imaginário da população e a reprodução nas falas do cotidiano.

É preciso um detalhamento das relações de poder presentes entre os diferentes grupos, para deixar ativos na memória certos registros e, em igual medida, entender o porquê da tentativa de levar ao esquecimento outros modos específicos e ler e de apropriar das mensagens, o que é comum no caso brasileiro.

2.2. PODER, MEMÓRIA E ENTRECRUZAMENTOS DE LEITURA

2.2.1 Relações de poder na legitimação do letramento

As relações de poder são importantes para se compreender a legitimação do letramento clássico, adquirido pelo ensino formal.Vários autores[69] se empenharam na difícil tarefa de se trabalhar com o poder e os discursos, bem como os interesses envolvidos para exercê-lo, pela contingência que o termo comporta. Como são relações complexas e entendendo que "todo dispositivo de enunciado é dispositivo de poder" (BARTHES, 1989), quando se destacam certas produções do real, esquecendo-se das contradições existentes entre os diferentes grupos

[69] Poderiam ser avaliados os interesses nas relações de poder por trás dos discursos presentes em diversos campos. Na filosofia, Michel Foucault (1996) aborda a construção do discurso pensado institucionalmente, segundo interesses (disciplina, vigilância, campo religioso e científico e leis). Para o filósofo, a verdade e o poder estão mutuamente interligados, através de práticas contextualmente específicas de produção do discurso, reguladas, selecionadas, organizadas e redistribuídas. Nesses meios, os indivíduos vão apreendendo ideias e valores em nome de um discurso proferido como válido pelas famílias, pelas instituições (principalmente as escolares, como na cultura letrada) e ditam ao homem o papel que ele precisa desempenhar na sociedade. Foucault comprova isso ao dizer que "é possível que o ato de escrever institucionalizado nos livros – no sistema de edição e no personagem do escritor - tenha um lugar na 'sociedade do discurso"' (FOUCAULT, 1996, p. 15). No campo da narrativa e da literatura, autores também são expressivos para explicar as forças sociais externas. Paul Ricoeur (1995) explica que os signos, regras e normas são espécies de "paradigmas recebidos [culturalmente] que estruturam as expectativas do leitor e que o ajudam a reconhecer a regra formal [numa leitura, por exemplo], o gênero [no caso, do filme ou livro] ou tipo exemplificado pela história narrada" (RICOEUR, 1995, p. 117), tal como a imposição do paradigma do letramento clássico. Porém, para ele, entre a voz do autor e a do leitor, nos atos de leitura ainda podem-se identificar, na narrativa, pontos de vista diferentes dos personagens, do narrador ou do discurso, além da escrita do autor, numa percepção externa que depende de suas vivências e visão de mundo, e das apropriações culturais, o que revela as contaminações culturais de letramentos, como no caso do Brasil.

na disputa pela significação, de forma a deslegitimá-los ou promover um processo de esquecimento de sua simultaneidade com as formas , existem interesses contidos na mediação dos agentes de um grupo específico.

Neste sentido, um pesquisador que possui trabalho substancial relacionado ao poder é o sociólogo Pierre Bourdieu. Na lógica de fugir da oposição clássica entre dominantes e dominados, Bourdieu realiza deslocamentos conceituais, para captar a diversidade existente entre os grupos sociais – propondo uma mudança nos conceitos, da passagem de "estrutura de classe" a "espaço social", de "consciência de classe" a "*habitus"*, de "ideologia" à "violência simbólica", ou ainda na mudança de "classe dominante" para "campo de poder", pensados pelo ponto de vista de sua interdependência (WACQUANT, 2013).

O sociólogo também destaca a relação de poder existente nos "campos de força" que atuam entre os diferentes grupos, bem como a complexidade das relações simbólicas vigentes nos discursos, elementos teóricos que podem servir de explicação para a disseminação apenas do letramento clássico no senso comum.

Como Bourdieu explica, se o poder está presente nas relações de disputa entre os diferentes grupos de agentes que compõem o espaço social, ele se alterna entre as batalhas de extermínio mútuo. Também considera que mesmo nas supostas classes dirigentes existem diferentes fracionamentos, o que as tornam mais opacas pelo intrincamento crescente das contradições cada vez maiores, presentes nas engrenagens da dominação (*apud* WACQUANT, 2013). Esse pensamento lembra o discurso "bakhtiniano que também vê o poder como uma arena de disputas, para além do conteúdo das mensagens, sob uma conjuntura que considera várias vozes que disputam a hegemonia das representações" (GOULART, 2003, p. 41-42).

O caso que aqui se analisa, atuante no discurso do letramento, também pode ser lido por uma explicação realizada através do "poder simbólico", de Pierre Bourdieu (1992). O autor esclarece que a razão da construção de um conformismo lógico se deve aos símbolos que operam como instrumentos de integração social e de comunicação, levando à reprodução na memória social de um consenso e contribuindo para a reprodução da ordem social (*apud* WACQUANT, 2013, p. 3). O autor explica que o campo de produção simbólica mantém na memória um microcosmo da luta simbólica entre as classes, uma vez que a elite, cujo poder está pautado no capital econômico, impõe a legitimidade do que vai contribuir para sua dominação.

No sentido utilizado por Bourdieu, a percepção e ação dos indivíduos se baseiam nos gostos culturais, originários das divisões do espaço social, em um campo de forças, travado mais intensamente nas camadas superiores do espaço social para a detenção do poder.

Esses elementos são importantes de serem abordados no sentido de que as classes populares, por exemplo, não possuírem instrumentos de apropriação legitimados, na medida em que a educação familiar e o sistema escolar refletem o pensamento e o senso comum a favor dos grupos do poder. Mas apesar de não terem tido oportunidade do convívio íntimo com a cultura letrada, ainda os reconhecem como importantes e tentam produzi-los em suas vidas, a exemplo da legitimação da importância do letramento tradicional, pregado nas escolas (Cf.BOURDIEU, 2002) .

Assim, o objetivo de propagar um pensamento que legitima somente o letramento clássico formal também significa gerar familiaridade com o pensamento de que os prendizados formais dão possibiidade de distinção[70] pelo gosto. Essa ideia é incorporada pelos por outros grupos que reconhecem a cultura dominante como legítima, apesar de essa ser uma projeção falsamente racionalizada.

No caso do Brasil, essa afirmação ainda pode ser contestada, porque, mesmo no início da colonização no país, poucos nobres eram alfabetizados e tinham acesso à leitura. Na atualidade, igualmente as maneiras de leitura realizadas nas atividades cotidianas em casa ou no espaço social são diferentes das propagadas na escola. Assim, mesmo que as representações oficiais da leitura tentem "forjar" formas de letramentos culturais (em automatizações de pensamentos sob influência de uma cultura europeia), eles existem na medida em que comandam atos. Mas sua prática encontra problemas, a exemplo, na metodologia de ensino mecanicista, transmissionista, por não estar próxima ao cotidiano dos praticantes.

Bourdieu e Passeron (1992) explicam que a relação dos campos de força entre os diversos grupos também é auxiliada pela "violência simbólica" que ocasiona a imposição arbitrária e legítima, de forma a interiorizar a cultura do grupo no comando do poder, de modo dissimulado, ocultando outras relações de força que estão na base do poder, em busca de torná-las imperceptíveis ao senso comum.

---

[70] O conceito de distinção de Bourdieu está intimamente ligado ao *habitus* das classes. O *habitus* expresso em um estilo de vida é resultado de um capital cultural herdado, incorporado desde a infância e constitui-se em uma dada disposição interiorizada, que se reproduz em condições de existência liberadas de urgência. Não é definido por poder aquisitivo, mas por instrumentos de apropriação transmitidos, que resultam em um poder simbólico que determinam os sistemas de preferência: "O gosto, propensão e aptidão à propriedade material e/ou simbólica de uma categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida" (BOURDIEU, 2003, p.74).

Em outras palavras, a leitura formal está sujeita às relações de força internas, guiadas por objetivos particulares de alguns grupos por poder. Para Bourdieu, essa violência simbólica normalmente é apoiada pelas instituições como o Estado e a escola, ou a mídia, o que colabora no processo das forças entre os sistemas de divisão simbólica.

A visão do Estado, como era pensada nos estudos marxistas, utilizava-se da coerção para atribuir limites à luta simbólica de vários grupos, como agente de opressão e facilitador das realizações de alguns. Já na sociedade civil moderna, a coerção e a coesão operam em conjunto, atuando, ora pela força e as leis, ora pelo senso comum (BOBBIO, 1994). Todavia, na atualidade, com o enfraquecimento do Estado e das instituições, a mídia assume a função simbólica de controle entre as forças sociais pelo discurso.

Entretanto, mesmo enfraquecida, a instituição da **escola** ainda persiste, auxiliando na manutenção do controle desse jogo de forças entre os diversos grupos que almejam o poder. A respeito da escola, Bourdieu (2011b) acredita que esta tenha função essencial, interferindo no sistema de percepção dos indivíduos, diferenciando por estilo de vida e por hábitos eruditos:

> Caso se admita que a cultura e, neste caso particular, a cultura erudita em sua qualidade de código comum é o que permite a todos os detentores deste código associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras e, de maneira recíproca, [receber esses mesmos estímulos de intenção significante de volta], **pode-se compreender porque a Escola, incumbida de transmitir esta cultura, constitui o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição da comunicação**[71]. O que os indivíduos devem à escola é, sobretudo, um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem [...], mas também terrenos de encontro e acordo, problemas [...] e maneiras comuns de abordar tais problemas (BOURDIEU, 2011b, p. 206-207).

Em resumo, o que se entende desse pensamento é que as características de reconhecimento da atividade intelectual letrada se devem às tradições dos sistemas escolares, cuja especificidade "deriva de uma história sob pontos de vista particulares, sobretudo, de uma história específica no interior da história" [no caso, a história sob o ponto de vista de grupos específicos, que vê a cultura letrada como leitura legítima] (*Idem*, p. 222). Esse raciocínio justifica que, no seio de uma cultura clássica, as pessoas possuam em comum "um mesmo tesouro de admiração, de modelos, de regras e, sobretudo de exemplos, metáforas, imagens, palavras, em suma, uma linguagem comum" (*Idem*, p. 226), algo adquirido pelos métodos formais da escola, da leitura aceita como acesso ao conhecimento.

[71] Grifos nossos, sobre a função da escola na colaboração com a manutenção do poder.

Assim a ação pedagógica da escola é um exemplo de violência simbólica, porque impõe poder de maneira velada, adquirida pela incorporação de valores, normas, princípios culturais, de maneira naturalizada e inevitável, sem que se perceba como vítima do processo.

Da mesma maneira, acredita-se ser a razão de se desconsiderar os produtos híbridos de leitura contemporânea no ensino formal se deva ao fato de serem formas de leitura alternativas de uso cotidiano, o que poderia significar um risco ao poder, à autonomia e à formação do pensamento crítico do público, pela utilização de recursos próximos de sua realidade.

Já a **mídia** cada vez mais aparece com maior poder. Na relação de forças, a comunicação pode ser vista sob dois vieses. De um lado, a forma tradicional em que os meios de comunicação detêm o monopólio da palavra e da informação, apoiados por outras instituições para a manutenção da legitimidade, em uma parceria que visa a desmobilizar as demais forças sociais e políticas existentes na sociedade.

Nesse viés, o fortalecimento da mídia eletrônica e digital também atua também na formação de um consenso espontâneo. Um exemplo é quando a mídia incorpora a representação do popular, porém com sentido esvaziado, ressemantizando seus signos de forma estigmatizada, despida de sua complexidade e riqueza cultural. Esse aspecto pode ser considerado na leitura, uma vez que a escola aceita elementos do popular como ferramentas, mas não os legitima como forma de produção do conhecimento. Ou seja, o popular também pode se travestir da linguagem clássica como disfarce para expor suas ideias, numa perspectiva de contra-hegemonia[72], mesmo que a ressignificação seja temporária e não anule o peso dos hábitos que reproduzem a ordem sociocultural.

Porém a mídia também pode ser utilizada como possibilidade de expressão e de leitura de outros grupos, normalmente mantidos à margem do letramento tradicional, mas que sempre existiram. Especialmente as novas mídias, representadas pelo advento da Internet[73], que possibilitaram a expressão de diversos modos de leitura através das redes e permitem ao

[72] Na busca de mediações, as relações culturais e de leitura popular podem se estabelecer por meio das sátiras, humor, brincadeiras e, por outro lado, as formas híbridas de leitura podem ser incorporadas esteticamente, de maneira a manter a reprodução da cultura letrada.

[73] A tecnologia pode representar o não-hierárquico e a expressão de diferentes grupos pela combinação de um vasto repertório pelos usos das práticas de leitura, representando misturas entre o culto e o popular. Todavia, é valido ponderar que esses novos recursos tecnológicos não são neutros ou somente positivos e onipotentes. As novas tecnologias também podem reproduzir as estruturas sociais conhecidas tradicionais, já que o sentido depende dos usos dados a ela pelos seus diversos agentes. Soma-se a isso o problema da exclusão digital que ainda impera no país, sobretudo entre os indivíduos de renda mais baixa, impossibilitados de utilizá-la como forma de expressão (SECOM, 2014).

usuário maior liberdade de criação, produção e expressão crítica do pensamento, amplificada por poderes locais pelo acesso aos diversos letramentos midiáticos e digitais.

Ao invés de tomar a realidade como dada, ou estipulá-la através de um ato de autoridade científica, Bourdieu problematiza a existência, as fronteiras e o grau de coesão tanto dos grupos superiores quanto dos que não estão no comando do poder, abrindo espaço às modalidades sociais que atuam na mistura, considerando sua possível unificação e eventual capacidade para ação conjunta.

Assim, é válido pensar no poder por sua complexidade nos diversos aspectos da vida humana, e não somente ligado ao Estado e às classes dominantes. Segundo relata a pesquisadora Ana Paula Goulart,

> O poder não tem centro, dispersa-se *ad infinitum*, circulando por uma rede entre os indivíduos. [...] Pode-se enxergar poder nas relações comuns, familiares, privadas, de maneira plural no espaço social. É preciso ver a ubiquidade do poder, uma vez que quando expulso de um lugar, reaparece em outro. O poder resiste num espaço trans-social, que migra de acordo com o campo de forças que atuam (GOULART, 2004, p. 8).

Por conseguinte, é válido seguir o caráter pluralista do poder, não somente analisando seu fundamento pela centralidade e concentração, mas nas redes dispersas de micropoderes (GOULART, 2004, p. 8*)*. Canclini (2013) também propõe pensar a dispersão do poder como um processo oblíquo. Se aparentemente os grandes grupos concentradores de poder subordinam as formas de ler ao letramento clássico ou ainda aos produtos de leitura realizados no mercado, como forma de disciplinar a vida cotidiana, por outro, os cruzamentos entre o culto e o popular são abordados pelo aspecto da reapropriação intercultural, pela pluralidade de referências e poderes unidirecionais, que se cruzam com os novos fluxos de circulação cultural, suscitados pelos produtos híbridos de leitura.

Por isso, é cabível também destacar os outros grupos que disputam o poder e, mesmo marginalizados, também podem exprimir seus discursos no mundo social[74]. Michel de Certeau explicita que a relação de poder ocorre sob o comando da instituição, mas destaca outros modos de leitura existentes, vistos como contrapontos ao pensamento das instituições:

[74] Neste sentido, é preciso partir da ideia de que todos de início possuem gosto, conduta moral, considerados pelo ponto de vista do acesso à memória específica de cada um de seus grupos. Assim, a cultura popular não deve ser vista como totalmente passiva, visto que, ao mesmo tempo, é tecida de ignorância (se vista sob influência dos discursos dos grupos detentores do poder) e de sabedoria, quando utiliza elementos dentro de suas origens. Portanto, é a concepção de mundo que orienta a prática e contribui para a organização da cultura e exercício da liderança intelectual e moral sobre determinado grupo social.

> (...) Essa ficção do "tesouro" escondido na obra, cofre-forte do sentido, não tem evidentemente como base a produtividade do leitor, mas a *instituição social* que sobredetermina a sua relação com o texto. A leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna o instrumento. A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os "verdadeiros" intérpretes. Levanta entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela *também*) em uma "literalidade" ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser apenas heréticas (não "conformes" ao sentido do texto) ou destituídas de sentido (entregues ao ouvido) (CERTEAU, 1994, p. 266-7).

Portanto, é colocado em cena, concomitantemente, o jogo de poderes entre os que detêm a capacidade de designar a legitimidade de práticas e objetos de leitura, e os grupos contra-hegemônicos que procuram se consolidar em práticas marginais de leitura, porém não são menos importantes.

A respeito dos grupos não legitimados, ainda Michel de Certeau (2006) explica que um "grupo traduz-se imediatamente por uma constelação de referências. Elas podem existir apenas para ele, não ser reconhecidas exteriormente. Nem por isso são menos reais e indispensáveis para que haja comunicação" (CERTEAU, 2006, p. 34). Assim, o autor estabelece que as práticas marginais não deixam de existir por seu "não-reconhecimento", de acordo com os preceitos dos grupos que podem designar – ou negar – a legitimidade de certas práticas.

As atitudes tomadas, seja no campo da coletividade ou da individualidade, envolvem as formas de poder em todas suas vertentes. As representações[75], segundo Chartier (1991), estão sempre presentes e atuam na dualidade, simultaneamente, entre as atividades concretas e os mecanismos operantes mediante os quais construtos mentais evanescentes, as práticas no cotidiano também se tornam realidades históricas consistentes e duradouras, na dupla aparência de instituições (sistemas de posições), e encarnam subjetividades (conjuntos de

[75]A ideia de representação para Chartier (1991), em *O Mundo da representação* enxerga as classes como recipientes e determinantes da vida social, mas não um dado bruto, inscrito nas distribuições diferenciadas das oportunidades de vida. Nessa relação, ela é o resultado de um trabalho de *formação de grupos*, que envolve as lutas para impor a classe, assim como inclui o "princípio dominante da visão e da divisão social". Em especial, o trabalho político da formação de grupos chama a atenção para a grande variedade de técnicas de agregação simbólica e de instrumentos de reivindicações, em que as fronteiras são desenhadas e obedecidas em uma relação de manipulação simbólica. Mas Chartier pondera, explicando como a representação atua simultaneamente "entre as atividades concretas e os mecanismos operantes, mediante os quais estão os construtos mentais evanescentes e as práticas no cotidiano tornam-se realidades históricas consistentes e duradouras, ou seja, na dupla aparência de instituições (sistemas de posições) também encarnam subjetividades (conjuntos de disposições) que trabalham concomitantemente para atualizar divisões simbólicas, inscrevendo-as na materialidade" (CHARTIER, 1993, p. 183).

disposições) para atualizar divisões simbólicas, inscrevendo-as na materialidade (CHARTIER, 1991, p. 183).

Em outras palavras, Chartier coloca, de um lado, a existência do poder nas construções impostas, e, de outro, confere o crédito a como a comunidade se enxerga e "como cada grupo dá a si a representação, fazendo reconhecer sua existência, a partir de um sentimento de unidade" (CHARTIER, 1991, p. 183). Voltando o olhar a outra vertente citada, percebemos como as pessoas se apropriam das representações da leitura e delas constroem outros usos e percepções, em constante recriação, em transformações das ditas "tradições" previamente inseridas no pensamento (CHARTIER, 1991). Assim, mesmo que haja imposição de uma forma de letramento, vista como culturalmente válida, ocorrem adaptações da linguagem a elementos próximos da cultura local, dialogando com os diversos letramentos adquiridos pelos usos sociais, numa política de entrecruzamento cultural de influências.

De maneira análoga, nesta tese buscamos a recuperação de elementos de letramentos advindos da cultura popular e sua mistura com as formas de textualidade tradicionais, tendo por objetivo sua legitimação como formas próprias da mistura do brasileiro nas formas de leitura, sendo as práticas cotidianas a representação de diversos grupos. Se tudo que começa em representação termina em prática (a exemplo o pensamento de que o letramento tradicional deve ser empregado como prática nas escolas formais), há de se pensar que o contrário pode ser verdade (é possível partir da prática para buscar elementos para promover o interesse pela leitura e modos de ler presentes no cotidiano, no sentido de legitimar letramentos advindos de mídias diversas como representações culturais). A postura é de, através da realização de oficinas de produtos híbridos, buscar a revalorização das formas múltiplas de se ler na cultura contemporânea, embasadas nos hábitos e tradições populares do passado ressignificado.

Por conseguinte, pretende-se considerar a proposta do historiador João Rodolfo Munhoz Ohara (2008) que busca legitimar práticas alternativas de leitura em relação às formas tradicionais:

> A maneira "híbrida" de definir o campo da leitura nos permite questionar justamente a forma como a legitimidade de novas práticas é negada pela academia – auto-intitulada a portadora da capacidade de definir o bom e o ruim – e como, ainda assim, essas práticas possuem larga aceitação popular, acabando por constituir verdadeiramente novas 'comunidades de leitura' pelas práticas de apropriação, o que pode ser aplicado [no caso do](...) Brasil contemporâneo (OHARA, 2008, p. 3)[76].

[76] Informações retiradas do artigo "Além do Texto: Marcas de leitura e distinção social" (2008). Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/JoaoRMOhara. pdf. Artigo apresentado no Seminário de Pesquisa em Ciência Humana (SEPECH), em Londrina, PR, de 17 à 19 de setembro de 2008. Acesso em: 15 ago. 2014.

De modo análogo, quando falamos sobre o campo da leitura, os produtos derivados do livro, na contemporaneidade, tais como o livroclip (baseado no audiovisual) ou o audiolivro (essencialmente sonoro), mesmo que possam ser vistos pelas políticas públicas como formas não legitimadas de leitura, ainda assim podem despertar o usuário para o desenvolvimento autônomo da leitura como também do pensamento crítico ou ainda também simbolizarem formas de apropriação esvaziada, mantendo a ideologia do sistema.

Entretanto, é válido ponderar os usos que podem ser feitos desses produtos híbridos de leitura audiolivro e livroclip. Se eles podem parecer em um primeiro momento formas de acesso alternativo ao conhecimento, em reelaboração das maneiras tradicionais de exposição do livro, todavia, ainda que possam ser expressões de uma voz política diversa dos grupos no poder, é preciso avaliar e ponderar que também existem interesses reproduzidos nesses produtos, e que a cultura erudita pode incorporar, de maneira esvaziada.

Enfim, a leitura pode ser pensada não somente pela hegemonia do tradicional, mas como um lugar de disputas sobre interesses múltiplos, que de um lado mantém o discurso de dominação pela academia, autodeclarada detentora da capacidade de legitimar ou desqualificar obras e práticas e seus respectivos leitores ou praticantes; e, de outro, deixa escapar outras leituras, advindas de apropriações pelo uso cotidiano, e não, por isso, menos legítimas.

Assim, ao ser aplicado no objeto da leitura, é como se houvesse, simultaneamente no campo de forças, a tensão entre o reconhecimento – ou o não-reconhecimento – presente entre as formas de leitura reconhecidas pela academia, e, de outro lado, a continuidade das práticas de leitura vindas do uso do cotidiano.

2.2.2 Letramento, memória e os usos do esquecimento

2.2.2.1 Seleção e naturalização do letramento na memória

Interessa avaliar a memória como instrumento de poder, para entender a relação entre o que se quer manter na lembrança (a exemplo, a disseminação do discurso do letramento clássico na memória coletiva) e, ao mesmo tempo, os interesses presentes no ato de levar outros discursos ao esquecimento (no caso, investigado pelos outros modos de ler, não

reconhecidos como legítimos como os elementos que se quer relembrar da oralidade, dos gestos e das imagens como formas de apropriações da leitura ainda presentes nas formas de leitura cotidianas).

Primeiramente, para se entenderem as operações da memória, é preciso colocar que lembrar e esquecer implicam ações de seleção da informação. Partindo do pressuposto de que todo discurso também é uma visão selecionada, "fruto de uma elaboração teórica que pressupõe um sistema de referência onde se operam a seleção e valorização de alguns acontecimentos e processos" (GOULART, 2003, p. 26); na visão dos discursos que recebemos está implícita uma posição histórica, que permite dialogar com alguns textos e a organizar vozes de um grupo, produzindo efeitos de sentido nas mensagens. Assim, igualmente, as lembranças não são registros passivos ou aleatórios da realidade. São recortes interessados do ambiente.

A consequência da seleção de discursos sedimentados é a naturalização no senso comum, tal como explica Ana Paula Goulart: "a capacidade deformadora de nossas ideias naturaliza a história, ocultando as contradições sociais, fazendo com que, por meio da ideologia, mecanismo de poder, impeça que a dominação e a exploração sejam percebidas na realidade concreta" (GOULART, 2003, p. 28). Na mesma vertente, Todorov (2000) também acredita que as "lembranças possam ser produzidas", de forma a impedir um posicionamento crítico consciente; o que colabora para a manutenção do potencial de inércia do esquecimento coletivo, quando não ativo, o que pode ser observado na forma de pensamento escolar que somente legitima a cultura letrada, não por isso menos importante, mas que não poder ser vista como a única maneira de se ler o mundo.

Ainda sobre o enquadramento de um discurso, Michel Pollak (1989) também analisa que este, de intenção política, pressupõe um esquecimento com a finalidade de não tornar relevante certos elementos, que acabam por se silenciarem ou serem subjugados. Mas, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que essa seleção do acontecimento passado não é aleatória - ocorre a partir de uma conjuntura específica, dependendo de diferentes posições de poder -, os rastros dessa eliminação (vestígios do passado) também persistem, por trás da manipulação e das distorções que se instalam no senso comum. Essa relação revela simultaneamente a proibição da procura e, de outro lado, uma luta pelo querer lembrar em fragmentos que persistem no tempo como indicativos de sua existência, ainda que tenham sofrido uma tentativa de apagamento e deslegitimação.

Numa explicação mais detalhada, Pollak (1989) revela que os registros sedimentados tradicionalmente são consequência da sobreposição de algumas versões do passado sobre

outras “mais fracas”. Sobre a questão, Lowenthal (1998) já alertava ao dizer que a memória produz revisão de lembranças, fazendo uma espécie de depuração: “(...) a memória transforma o passado experimentado no que mais tarde pensamos que devia ter sido, eliminando as cenas não desejadas e adequando as prediletas” (1998, p. 301), sendo a história[77] oficial um exemplo de aplicação dessas formas de controle.

A naturalização dos discursos está relacionada à memória coletiva. Segundo explica Maurice Halbwachs (2006), a memória coletiva se manifesta quando as lembranças, vividas ou transmitidas, voltam de maneira repetitiva, sistemática, com poucas variações e quando são apresentadas e assumidas como propriedade específica da comunidade. Na interação com outros indivíduos se vincula à memória de um grupo, assumindo os valores, atitudes e códigos compartilhados, traços culturais que passam a ser comuns na manutenção desses pensamentos, repassados de geração em geração.

Porém, como coloca a pesquisadora Ana Paula Goulart, existem formas de a memória se manifestar, com limites difíceis de serem traçados, por não haver uma separação estanque, já que diversas memórias se perpassam, em um princípio de composição dialógica. Se apoiando em Pollak, a autora afirma que, de um lado, há a memória oficial, que, ao selecionar e ordenar os fatos segundo critérios, se constrói sobre zonas de sombras, silêncios, esquecimentos e repressões. De outro lado, várias memórias coletivas subterrâneas, que estejam nos quadros familiares, em associações ou em grupos étnicos, culturais e políticos, transmitem e conservam lembranças proibidas ou simplesmente ignoradas pela visão dominante (GOULART, 2003, p. 31). Assim, a memória coletiva também se utiliza dos interesses dos jogos de forças entre os diferentes grupos (POLLAK, 1992), na medida em que o senso comum acaba privilegiando o que é visto coletivamente como “tradição”, dando vantagem às instâncias de domínio e poder na sociedade, mesmo que essa tradição não seja pertencente de todos os grupos ou, ainda, seja uma ideia importada.

Por outro lado, é válido ponderar que outros pontos se solidificam, seja pelas memórias adquiridas no convívio com os familiares ou ainda pela memórias de alguns pequenos grupos, em histórias de vida que constroem uma versão própria sobre o passado, criam núcleos para a reconstrução do relato, via grupos sociais diversos, pelos laços sociais construídos. Ainda que

[77]Sobre a questão dúbia, Jacques Le Goff (1996) mesmo não dissociando diretamente memória e história, o faz indiretamente. Para ele, uma história é produzida pela memória coletiva, essencialmente deformada e anacrônica, mas que também mantém relação entre o presente e o passado, tal como se observa em pensamentos mantidos da memória coletiva referentes ao paradigma do letramento tradicional visto como a forma “legítima” de aprendizado. Já a outra, histórica científica, é o conhecimento produzido pelos historiadores de ofício, posicionada contra a história tradicional, falseada na memória coletiva. Neste atual trabalho se busca realizar uma historicidade do presente pela valorização das práticas cotidianas midiáticas de leitura.

o outro possa ser provisoriamente silenciado (no caso aqui analisado, representado pelas outras formas de leitura), persiste como memória subterrânea e pode emergir em determinado momento, em um campo de disputas pela voz ativa, (aqui representado pela busca da expressão e do reconhecimento dos demais tipos de letramentos midiáticos e digitais contemporâneos, enxergando características vindas do passado e que se mantêm no presente).

2.2.2.2 Usos do esquecimento e a expressão de outros letramentos

Se a abordagem da memória é importante como um lugar de disputa pelo poder, os usos do esquecimento também merecem destaque. Como já visto, o esquecimento e a desvalorização parecem imperar quando relacionados à existência de letramentos múltiplos nos diferentes grupos e formas de ler no contexto histórico e social do Brasil.

Ao se pensar no seu uso instrumentalizado, esquecer pode ser opção por conveniência, de forma induzida, que resulta de uma ação consciente para que outros não se lembrem, o que é diferente de simplesmente desconhecer. O esquecimento pode funcionar como forma de restringir as manifestações plurais de diversos grupos sociais, limitando-as somente a alguns fatos e informações esparsas, como resultado de uma ação de ocultamento (LE GOFF, 1996, p. 426).

Neste sentido, o fato de as formas de leitura contemporâneas (com auxílio na imagem e no audiovisual, como no caso do livroclip, e no áudio, no caso do audiolivro), serem desvalorizadas pode ser devido a um desejo de esquecimento proposital, e a legitimação de algo longínquo das atividades diárias, para evitar despertar o interesse e gerar questionamento. Por isso, esses produtos híbridos de leitura, por exemplo, passam despercebidos como manifestações culturalmente válidas.

Mas se o não-dito, o esquecimento ou o silêncio oficial sobre os fatos históricos são categorias sociais que sofrem o processo da exclusão histórica, ao mesmo tempo persistem espaços das memórias subterrâneas, mantidos nos interstícios dos espaços compreendidos entre o esquecimento e a memória social, com rastros e fragmentos que persistem na atualidade. Como conviver com a imposição de esquecimentos não percebidos que não se permitem conhecer, pois foram apagados na memória?

Isso se reflete nas outras maneiras de leitura que, por não serem reconhecidas, para além da prática cotidiana, não podem ser acessadas como reelaboração de memória coletiva. Logo, é preciso elevá-las à condição de historicidade pela prática, trazendo à tona a possibilidade de leituras midiáticas do presente, que demonstram rastros de um passado ressignificados, até

então mantidos em uma zona de sombreamento, de forma a "realizar um reordenamento, uma readequação das lembranças" (TODOROV, 2000, p.25), dando espaço para seu reconhecimento.

É preciso, pois, retomar as lembranças como forma de reflexão e rememoração, para que se permitam resolver problemas[78] do passado, na busca de legitimar qualquer modo de ler, ainda que vindo do popular ou da influência da linguagem da mídia ou das misturas culturais entre o popular e o erudito. O exercício é de uma relativização dos fatos e pensamentos naturalizados para o reordenamento e reelaboração da memória (TODOROV, 2000, p.25).

Por isso, pretende-se trazer à memória os mecanismos que parecem esquecidos, em função de interesses de pequenos grupos, com destaque da mistura dos materiais escritos não oficiais ou de qualquer vestígio de uma cultura, seja ela gestual, imagética, por muito tempo mantida silenciada, esquecida ou simplesmente desvalorizada pelas instituições tradicionais. Tendo em vista buscar a legitimação de outras formas de leitura como modos de despertar o jovem para a prática, a luta é por lembrar um passado, para legitimar sua continuidade ressematizada no presente.

Busca-se então pensar a leitura como um processo prático, não somente limitado à racionalidade tradicional, mais uma relação na qual o sujeito desempenha um papel ativo no cotidiano e nas formas de leitura midiáticas, a partir de elementos de representações culturais deslegitimadas. Um caminho de análise é possível a partir da transformação da linguagem e das maneiras de ler no espaço social e contexto histórico cultural, da transformação estética dos suportes de leitura e formas de escrita, e, por outro lado, pela retroalimentação dos processos já acumulados, em um projeto para despertar a atenção dos jovens para a leitura pelas mídias híbridas e diferentes modos de leitura possibilitados na contemporaneidade.

Todavia, por outro lado, mesmo que se tenha potencialmente um projeto para despertar a curiosidade dos jovens para a leitura por mídias híbridas atuais, quando produzido pela indústria, guiado pelos interesses econômicos em busca do poder, podem atuar determinando o que será permitido, a forma e visão que mundo que se quer reproduzir na falas.

---

[78] Freud aborda em *O Mecanismo Psíquico do Esquecimento* (1898), ao dizer que o esquecimento esconde lembranças perdidas no inconsciente e elas devem ser relembradas até que se apaziguem pela rememoração. Relações de repressão, do holocausto, de mortes cruéis, desaparecimentos só se calam se os problemas e traumas forem resolvidos. Assim, como não houve um processo de valorização das formas de se lerem presentes no cotidiano presente, parece haver uma impressão de descolamento da realidade do que é valorizado em relação com os usos. Ou seja, só se pode realmente conhecer, após colocar à tona e reelaborar os recalques.

Portanto, se os projetos contemporâneos híbridos de leitura, como o audiolivro e o livroclip, podem parecer, em um primeiro momento, formas de acesso alternativo ao conhecimento, em reelaboração, transformação das maneiras tradicionais de exposição do livro, todavia, ainda que novas formas estéticas de exposição sejam possibilidades de uma voz política não hegemônica e centralizada, é preciso avaliar quem os produz, para saber se esses grupos permitem que interesses ideológicos e as seleções da memória sejam mostrados no senso comum e na memória coletiva, como a reprodução da ideologia em cada um desses híbridos.

Em busca de desvencilhar-se da naturalização de um pensamento consolidado no senso comum pelas ideias de oposições de validação do letramento tradicional e desvalorização das demais formas de letramento não hegemônicas, pretendem-se buscar elementos de contaminação do popular no erudito e vice-versa, elencando elementos do passado ressignificados nas práticas de leitura dos jovens da contemporaneidade.

2.2.3. Entrecruzamento cultural das formas de leitura

Após perpassados os caminhos das instâncias de poder, a relação da memória e o esquecimento, faz sentido abordar as relações da leitura pelo aspecto do entrecruzamento cultural que ocorre nos diferentes modos de ler, promovendo a permuta entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado em elementos postos em diálogo por sua circularidade, ponto de vista que a essa pesquisa adota.

Roger Chartier se questiona "por que a cultura popular é vista como dependente e carente em relação à cultura dos dominantes?" (CHARTIER, 1997, p. 179). Pretende-se adotar uma postura semelhante a desse pesquisador, de usar as duas culturas sem percebê-las como conflitantes, pois há espaço para diversas vozes se expressarem e dialogarem em misturas de suas influências, incorporações de parte do erudito no popular e do popular apropriado pelo erudito, de forma a ressignificar os sentidos, o que difere da relação das formas impostas, aculturantes dos outros segmentos da sociedade, vistos como subalternos.

Ao mesmo tempo que os modelos culturais e sistemas atuam nos comportamentos, nos hábitos e crenças, coexistem modos de uso do discurso pelas apropriações anti-hegemônicas que ampliam a produção dos sentidos por reinterpretações e instaurações de visões novas, próprias (CHARTIER, 1997, p. 185).

No livro *A história cultural: entre práticas e representações*, Roger Chartier já considerava as misturas presentes no processo de apropriações diversas da cultura, entre o

popular e erudito, explicando que o "consumo" cultural, por exemplo, constitui representações que nunca são idênticas às que o produtor (intelectual), o autor (erudito) ou artista, impôs na sua obra. De outra maneira: “ler, olhar, escutar são, efetivamente, exercícios intelectuais que, em vez de moldar linearmente o consumidor (popular) à mensagem ideológica (erudita), permitem uma aproximação, reaproximação, distanciamento ou, simplesmente, resistência” (CHARTIER, 1989, p. 59-60). Essa constatação leva o historiador a repensar a relação entre um público designado como popular e os produtos intelectuais (livros e imagens, discursos, canções e, mais recentemente, emissões radiofônicas, televisivas e eletrônicas) propostos para o seu consumo.

Peter Burke, em *Cultura popular na Idade Moderna*, também considera o termo popular problemático, uma vez que apresenta interseções com a cultura classificada como erudita e letrada. Para Burke, a divisão é aparente, já que a literatura "popular" se alimentou das leituras (ou escritas) da sociedade camponesa, de seus elementos culturais e influências incorporadas ou ainda de um público intermediário, situado entre o povo analfabeto e uma minoria de letrados (BURKE, 1989, p.95-99). Assim não se deve estabelecer a fronteira entre as culturas, na medida em que está vaga, já que toda cultura sofre influências de um hibridismo nas formas de apropriação, considerando, inclusive, a riqueza nas culturas populares nessas incorporações.

Em livro específico sobre as *Variedades de história cultural*, em capítulo que investiga a cultura popular e erudita na Itália do Renascimento, Burke explica que a polarização de separar em um lado a transmissão das formas e ideias das elites para o povo, num movimento "de cima para baixo", de outro lado, um movimento de "baixo para cima", em que "pintores e escritores italianos recorreram à herança popular (BURKE, 2000, p.180), além da divisão, para Burke faz mais sentido pensar em um conjunto de diferentes recursos, numa permuta entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole, como campo de mudança, produção longe da tradição. Esse conjunto de elementos conflitivos, somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um "sistema" cultural (*Idem*).

Um percurso de registros com influências da cultura da oralidade no cotidiano, como em casos de autodidatismo, abre espaço à cultura popular que pode ser associada ao projeto bakhtiniano da carnavalização, pela abertura ao espaço do cômico popular (resgatados do período da Idade Média e do Renascimento e suas diferentes relações com outras épocas históricas), ou ainda pelo dialogismo e polifonia, contrárias à hierarquia, vindas de baixo para

cima, o que, de certa forma, pode se constituir como espaço de campo de lutas, contra-hegemônico.

Assim, se optou por considerar os entrecruzamentos culturais que Bakhtin defende em *Marxismo e filosofia da linguagem* (em texto assinado por Volochinov, mas que algumas vertentes acreditam que tenha sido produzido por Bakhtin) (2010), quando é abordada importância da interação entre a matéria verbal e escrita, exteriorizada na palavra, no gesto, no ato e a interpretação e visão de mundo do sujeito receptor. Assim como as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos, além dos pensamentos estanques (lentas acumulações de mudanças sociais, registros de frases tramas para as relações sociais), estão presentes as frases transitórias, íntimas, efêmeras. Da maneira análoga, a filosofia bakhtiniana considera como essencial as relações dos indivíduos nos encontros da vida cotidiana, os quais entram em contato com a palavra, seja ela disposta de maneira impressa, oralizada ou pela imagem. Assim, é importante avaliar a psicologia do corpo social, isto é, o meio ambiente inicial dos atos de fala onde se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta para a classe superior e novos códigos, como elemento de resistência das classes populares (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1987, p. 43).

Bakhtin acredita na perspectiva de uma linguagem verbal heterogênea e viva que percorre diversos caminhos e considera o sujeito e a história como elementos fundamentais para dar sentido e ação. Como defende, a linguagem só existe na contexto da intersubjetividade, não é abstrata e está em constante transformação dos novos significados que dependem das situações de apropriações da língua. Portanto, para Bakhtin, só faz sentido analisar o signo pela interação social entre indivíduos no meio, numa significação interindividual e em relação ao *outro*.

Como a atividade mental e a palavra expressam em conjunto vida interior, emoção, pensamento e experiência, isso pode servir à arena do campo de lutas com as instâncias impostas, numa linguagem externa, de baixo para cima, e não por isso menos rica. O signo para Bakhtin, diferente do conceito de Saussure, não está preso aos códigos. Ao contrário, a linguagem está fora do texto, e os sujeitos têm um papel ativo no que se refere à disputa dos sentidos de um discurso. Assim, todo discurso depende do contexto da interação verbal (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1987, p. 114-117). Dessa forma, um espaço é dado às diversas culturas, para além das dicotomias e da tradição, por novos usos dados às falas, porém utilizadas com objetivos diferentes em contextos variados.

É essa linguagem dos estudos do círculo bakhtiniano, em constante modificação que se pretende dar destaque, pelos conceitos de dialogismo, polifonia e o plurilinguismo das formas

de leitura e escrita. Entendendo por plurilinguismo o "conjunto de linguagens diferentes que compõem o discurso pela organização, orquestração de formas variadas, possibilidades estilísticas que podem estar presente no discurso do autor, dos narradores, dos gêneros intercalados (misturados) e no discurso das personagens" (BAKHTIN, 1990, p. 119), os elementos do texto podem ser apropriados e ressignificados pela tradução simbólica de grupos específicos, e que compõem a pluralidade de formas de expressão escrita, verbal, oral, imagéticas.

Se nas falas cotidianas, constantemente, o discurso é alterado, dependendo das intencionalidades e do público a que se dirige (com omissões, versões diferentes, a partir de protocolos dentro de cada situação – que está presente em distintos modos de falar, como a linguagem superior do médico ou o jargão de advogados), as modificações estilísticas podem ser realizadas igualmente nas praças, nas ruas, nas cidades, nas trocas populares entre os grupos sociais, nas diferentes gerações, pela riqueza da diversidade.

Por isso se por um lado esteticamente os produtos como audiolivro e o livroclip quebram a classificação dos gêneros, para além da instituição do que é legítimo, em termos de leitura, na medida em que escolhe uma linguagem mais próxima ao universo do jovem, por outro também dentro da fórmula estética experimental podem ser feitos usos variados, tanto em reprodução da ordem e da legitimação tradicional, disfarçados do popular e da "linguagem jovial", quanto ser utilizada como forma de expressão crítica de um grupo, antes sem espaço.

Existe, pois, uma complexidade para além de determinações do que é letrado, em uma luta permanente entre o velho e o novo a cada enunciado que pronunciamos. O velho são as significações que herdamos ao aprender a falar uma língua e ao longo de seu exercício social, como a naturalização do valor da cultura letrada. O novo é aquilo que cada situação de enunciação apresenta de diferente e de ato histórico original, incluindo as misturas de referências antigas, para facilitar o entendimento das novas referências.

Toda linguagem só existe nesse complexo sistema de diálogos, que nunca se interrompe. Assim sendo, é mais interessante pensar que a palavra pode ser usada como arena, para deslocar o sentido original das classificações. E é justamente essa postura mais aberta e do dialogismo que Bakhtin (2010) prioriza em seus estudos: um discurso aberto composto de várias vozes (polifonia), presente nos elementos disformes, possibilitando a quebra de paradigmas por forças centrífugas, que ultrapassam os limites da dicotomia.

Mas, ao mesmo tempo em que a linguagem pode servir como um campo de lutas, por outro lado, a falta de referências pessoais e de visão de mundo para a interpretação e entendimento da mensagem, assim como o conhecimento das maneiras de expressão de um

grupo de pertença podem não ser captados e passarem despercebidos. Ou então ainda, a utilização do discurso de um grupo tradicional, porém com função da fala de denúncia de um discurso elitista, uma vez que ao utilizar-se da voz de personagens reais, pode-se abordar o preconceito embutido nas falas, o que poderá ser percebido ou não pelo público receptor.

Portanto, diferente de enxergar os livros impressos e a cultura letrada como a única forma legítima de se adquirir conhecimento e fonte de valor de leitura, pretende-se reconhecer a importância da contaminação das linguagens e formas de leitura na complexidade e o entrecruzamento entre o popular e erudito.

Para isso, os sinais de um passado serão abordados, numa perspectiva de continuidade com o presente, por meio de ecos ressignificados instigados pelos modos de leitura contemporâneos. Acredita-se que a oralidade, a imagem e os gestos tenham atuado como competências de leitura na circularidade de influências culturais nos modos de ler e se apropriar de textos, buscando legitimar sua importância.

Tais elementos atuam como facilitadores do entendimento da leitura e também contam com referenciais culturais de mídias já automatizadas e com a afetividade, para o engajamento e a participação do leitor[79]. Ainda que os facilitadores da leitura estejam em constante processo de transformação (a exemplo no Brasil, das leituras oralizadas dos escravos, às cantigas, lamentos, literatura de cordel, ilustrações e caricaturas de jornais ou ainda narrativas dos folhetins), eles também funcionam como formas de adaptação da linguagem letrada para representação cultural e incorporação no cotidiano, seja por meio da apreensão autodidata ou pelos modos diferentes de leitura possíveis pelas práticas baseadas na cultura local.

2.3 LEGITIMAÇÃO DA ORALIDADE DOS GESTOS E DA IMAGEM

Com o objetivo de reconhecimento dos diversos modos de leitura e apropriação da contemporaneidade, sob influência da oralidade, da gestualidade e da imagem na escrita em um processo híbrido de entrecruzamento, justaposições, e contaminações, parte-se de exemplos das práticas cotidianas do presente para elencar alguns elementos comunicacionais na formação cultural brasileira, por muito tempo mantidos numa zona de sombra, em uma proposta de promover um deslocamento. Pretendem-se seguir os rastros desses elementos que

[79]Sobre a questão dos facilitadores, também é válido acrescentar que, mesmo no processo do letramento tradicional, as imagens e a oralidade já atuavam como "guias" para o aprendizado, por realizarem um processo de tradução da mensagem.

sofreram esquecimento no processo histórico, como forma de destacar o processo de continuidade das formas diversas de apropriação da leitura.

A opção escolhida de se partir do presente, se deve ao "grau de consciência histórica adquirida" (HELLER 1993; BARBOSA, 2010), que permite olhar para um tempo passado sob outra perspectiva, por ter-se distância suficiente para perceber o pensamento naturalizado do letramento clássico de outra maneira, podendo admitir as múltiplas possibilidades de leitura, antes não vislumbradas na visão oficial.

O que se procura é realizar um exercício de rememoração sob a perspectiva das formas alternativas de apropriação e contaminação da leitura na comunicação, nos espaços sociais multifacetados. Assim, a preocupação aqui não foi de se estabelecer uma linearidade, uma vez que se parte de exemplos do presente para ressignificar passagens do passado, escolhidas aleatoriamente, de forma a buscar as contaminações de influências do oral, do gestual e da imagem na escrita e vice-versa. Por isso, justifica-se o anacronismo, ao se eleger elementos de tempos históricos diferentes, porém puxados em links com exemplos de misturas do presente, em um fio de continuidade de influências dialógicas e em circularidade cultural. Assim, a mudança histórica é pensada a partir de um fundo de continuidade, de permanências que se mostram e não se alteram subitamente.

Utilizam-se os modos de leitura entre os diferentes meios de comunicação como forma de acesso da memória, pela possibilidade da ressemantização de uma memória apagada que reitera uma característica que se mantém no presente. Apesar de diferente do presente, a continuidade básica mostra a condição de possibilidade e forma de fazer historicidade.

2.3.1 Ressignificações da oralidade, gestos e imagem

Localizações pontuais serão destacadas dos meios de comunicação e usos e apropriações do cotidiano, ao longo da história, no sentido de, pelos rastros da oralidade, dos gestos e da imagem de um passado, buscar as verossimilhanças pelos sinais que persistiram no tempo como um instinto nos costumes locais, unidos por um fio contínuo.

Para abordar as influências do oral, dos ritos e da *performance* no escrito, aqui denominados leitura oralizada e ritualização da escrita, investiga-se, nos atos de leitura e formas de apropriação, uma decodificação de fragmentos reunidos, de modo a dar significado aos diferentes grupos culturais. Esse caminho é pontuado pelos meios coloniais de comunicação, as formas de escrita oralizada dos escravos, a influência dos significados ocultos codificados na dança, nos ritos e ritmos dos lundus, as cantigas de roda, ou ainda na

forte presença da oralidade marcada no repentismo e nos cordéis, e ainda a força da interpretação oral e do som, que posteriormente constroem o imaginário simbólico nas radionovelas, como formas de expressão e leitura que funcionam como indicativos de letramentos orais, gestuais.

Já no que diz respeito à imagem em seu processo facilitador e de tradução da leitura, é destacada a ilustração como complemento do texto, a caricatura como forma de aproximar o leitor do conteúdo como facilitador da obra, bem como o apelo popular das ilustrações do cordel e sua ligação com a introdução dos folhetins na mistura com a oralidade, culminando na novela audiovisual, além da influência dos quadrinhos, e da linguagem híbrida dos vídeos, todos aspectos que mostram que sempre existiu como fundo de continuidade a circularidade dos meios orais, imagéticos e gestuais como formas de expressão da cultura híbrida brasileira, e não somente a legitimação do texto impresso clássico.

2.3.1.1 Ler pelo ouvido e o corpo

Para se entenderem as influências do oral e da *performance* na leitura/escrita, como formas de apropriações no posicionamento da influência de misturas culturais, apresentam-se dois eixos[80] aqui denominados de "escrita ritualizada" (MARTINS, 2013) - marcado pela presença das formas de apropriação da escrita e da leitura por rituais e *performances* orais -, e o eixo da "leitura oralizada" (BARBOSA, 2010, 2013, 2014).

2.3.1.1.1 "*A Escrita ritualizada" e a "performance na leitura"*

Como forma de introduzir o que aqui se denominou "*performance* na escrita" (BEIGUI, 2011) ou "escrita ritualizada" (MARTINS, 2013), parte-se de um exemplo da contemporaneidade, tendo em vista promover uma reescritura do passado que permanece com sinais ressignificados no presente.

Um modo de apropriação que desloca as referências para o campo de recodificação por meio de outras referências é a escrita performática. A presença da *performance* no escrito ou a leitura performática são formas de apropriação que utilizam a metáfora corporal como representação e forma de expressão e de se comunicar. Na escrita performática evidenciam-se elementos relacionais com a inscrição do sujeito no discurso, ou seja, em um sentido que não

[80] A divisão dos eixos temáticos é meramente didática, a título de organização do texto, visto que as influênciasdo oral, da *performance* do corpo e da imagem se misturam.

consegue ser transmitido, o autoentendimento da mensagem “se faz presente no corpo” (GÜMBRECHT, 2010).

Para a compreensão do discurso é comum que se reconstruam significados por metáforas no ato de performar, o que, segundo Lakoff e Johnson, se constitui como um ato cognitivo composto das “maneiras que o corpo encontra na forma de escrever-pensar-sentir” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 243).

Um exemplo atual da *performance* que mostra a mistura entre a leitura pela expressão corporal é o hibridismo da mesma palavra representada de modos diferentes, seja estampada na tela do cinema de maneira experimental, na dança e no teatro. O artista, músico e poeta brasileiro Arnaldo Antunes é expressivo nesse campo, ao promover, por exemplo, em sua obra em vídeo *Nome* (2003), uma mistura da influência da poesia concreta dos anos 1960, no neoconcretismo, colocando em diálogo na tela em movimento, simultaneamente, elementos verbo-voco-visuais (CAMPOS, CAMPOS, PIGNATARI, 1975). Elementos e imagens são ritmados como uma *performance* na tela, e as três linguagens se misturam como num videoclip, o que representa uma escrita performática da atualidade, ultrapassando o cânone da valorização unicamente do letramento clássico, de forma a promover uma readaptação para a influência da simultaneidade de outras linguagens.

Outro trabalho que se assemelha à proposta de Arnaldo Antunes é a conhecida obra que Peter Greenaway realiza no cinema. Em *As maletas de Tulse Luper* (2003), o cineasta descortina o signo da escrita pela experiência, ultrapassando os limites da literalidade do objeto-signo. Greenaway, por meio de um mosaico de referências de linguagens, explora a palavra na tela como um agente cênico de um “corpo poético, tecendo uma produção situada entre a palavra e o corpo" (BEIGUI, 2011, p. 28).

Peter Greenaway (2003), por meio do recurso da sobreposição de telas, promove a mistura de linguagens literária da palavra escrita que aparece em letreiros em movimento, com a composição musical, plástica, em simultaneidade com vozes dos personagens da trama, desenhos artísticos, e colagens de informações postas na tela, mesclando ainda com registros antigos da materialidade do vídeo e até mesmo criando representações abstratas - após um personagem receber um soco, o barulho é representado por figuras geométricas e cálculos que aparecem na tela (TIMPONI, 2009, p. 58).

Em outras palavras, Greenaway transforma a linguagem fílmica em *performance* artística de forma a promover um diálogo de diversos letramentos, por meio da sobreposição de telas e transparência entre os planos de imagem que o vídeo proporciona, visando a compor texturas e camadas de impressões sensoriais de diferentes ambientes, promovendo um

deslocamento da forma tradicional da palavra escrita e uma fuga da linearidade da leitura, pelas misturas de referências da contemporaneidade, promovidos pelas formas de apropriação da leitura e escrita

Esses exemplos da presença da *performance* no texto fazem ponte com a condição de possibilidade de um passado esquecido, mas que também mostra a influência dos elementos da oralidade de dos gestos na leitura e no processo escrito, por meio de apropriações culturais. No caso do Brasil, destacam-se alguns elementos de entrecruzamentos das apropriações do oral no escrito, seja na descoberta do país no contato do antropólogo com uma tribo, ou nas formas de comunicação estabelecidas no cotidiano de um Brasil colonial ou ainda pelos códigos musicados e cifrados dos escravos, todos representando a relativização do letramento tradicional, de forma a demonstrar as apropriações do oral/gesto na escrita e vice-versa, assim como marcas das ritualizações nos textos e códigos de comunicação.

Analogamente, faz sentido pensar nas *performances* da escrita como forma de integração do aluno desabituado com a linguagem escrita e a leitura nesses processos híbridos, de forma a envolvê-lo pela produção de sua visão performática, por suas visões de mundo e referenciais culturais. Como formas de apropriação de texto e recodificação, é cabível valorizar outros modos de leitura representados "entre o texto e o conjunto de experiências do leitor" simultaneamente (BEIGUI, 2011, p. 33).

Uma das formas de ressignificação dos modos de ler do passado é a "leitura ritualizada", realizada no processo de comunicação no encontro entre o português colonizador e o habitante autóctone, o indígena, pela diferença de percepção de visões de mundo e maneiras de significar as coisas. É dado destaque à diferença de códigos, exposta na maneira como o indígena se expressava pela linguagem do rito, contraposta com a linguagem escrita do português, pelo contato de processos cognitivos diferenciados.

Duas passagens ilustram essa abordagem. A primeira é destacada na obra de Lévi-Strauss (1996, p. 280), em um capítulo da obra *Tristes Trópicos* (1996), chamado "Lição de Escrita", quando relata a diferente forma de apropriação dos códigos comunicacionais, identificando a função de dominação dos povos exercida pela escrita. Nesse registro específico, é mostrada a diferença entre os atos de apropriação da escrita pela tribo Nhambiquara e o antropólogo, que utiliza as ferramentas do lápis e do papel na escrita, de modo corrente, como instrumento de trabalho. Lévi-Strauss descreve como a escrita é apropriada pelo indígena, representada pela figura do chefe da tribo. Após observar o ofício do antropólogo, em constantes anotações do que observa sobre um bloco de notas, o chefe da tribo parece atribuir certo poder mágico a essa prática, já que desconhece a origem ou seus

significados. Incapaz de interpretar os significados da escrita, mas desconfiando de sua potência significante, mimetiza a escrita, reposicionando a função da escrita em seu universo simbólico (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 280, *apud* MARTINS, 2013, p. 33).

No ato de apropriação da escrita pelos Nhambiquara, o chefe realiza um roteiro improvisado pela fala, porém guiado pela encenação da escrita, de forma a executar uma espécie de adaptação da ferramenta daquilo que não compreende, para produzir significado. O chefe faz mímica e, pela observação, incorpora como uma criança não letrada, o gesto de escrever, porém sem compreender, trazendo outro significado para a sua visão de mundo, atribuindo à escrita um poder mágico da prática que desconhece a origem e o significado. Do outro lado, como um exemplo de circularidade dos discursos e formas de leitura, o etnólogo, por sua vez, compreende então o que o chefe lhe ensinou pelas apropriações e tira, assim, sua lição da escritura (MARTINS, 2013).

Relendo Michel de Certeau, em outra passagem de "*Histoire d'um voyage fait a la terre du Brésil*", que descreve uma narração do que viveu Jean de Léry em suas aventuras entre os Tupinambás, nos anos de 1556 a 1558, na baía de Guanabara, o pesquisador Bruno Martins (2013), busca elementos da presença da voz na escrita, em respeito à oralidade dos tupinambás e dos ritmos dos rituais:

> Não apenas ouvindo os acordes tão bem medidos de uma tal multidão, e sobretudo pela cadência e pelo refrão da balada, a cada estrofe todos conduziam vozes dizendo: *heu, heuaüre, heüra, heüraüre, heüra, heüra, oueh*, fiquei inteiramente encantado; mas também todas as outras vezes que me lembro disto, o coração sobressaltado, me parece que ainda os tenho nos ouvidos (CERTEAU, 2006, p. 212 *apud* MARTINS, 2013, p. 35).

A sedução da palavra, evocada pela oralidade, no excerto acima, hipnotiza o civilizado letrado, aliado ao ritmo do corpo selvagem comandado pelos tambores, o que já indica um atrativo pelo prazer que a oralidade proporciona. Já de outro lado, como os tupinambás não conheciam a escrita, quando proferidas em voz alta pelo sujeito letrado eram identificadas pelo indígena como feitiçarias.

Outra forma de apropriação que merece destaque são as "leituras performáticas" estabelecidas no período do Brasil Colônia, pela variedade dos modos de apropriação, o que o pesquisador Carlos Rizzini (1946) denominou de *meios coloniais de comunicação*. Como vários autores colocam, o domínio da cultura nativa ocorria por meio da oralidade, pela troca,

pela conversa, e esses elementos desobrigavam a instalação da prensa e a circulação dos impressos no Brasil[81].

Na linha teórica de Rizzini, o pesquisador Bruno Martins (2013) possui um denso trabalho, sob a perspectiva do exercício do deslocamento das dicotomias, partindo do ponto de vista secundário que normalmente é dado pela história oficial à cultura popular oral. Num caminho confluente ao adotado nesta tese, a qual realiza uma ressignificação do passado, Bruno Martins[82] destaca as primeiras formas de comunicação orais presentes na cultura do brasileiro, ao relatar o século XVIII, antes do advento da prensa:

> a experiência cotidiana da comunicação colonial foi marcada pela presença e gestualidade da conversa, neutralizando a possibilidade de uma 'ação social à distância' [pelas metrópoles]. [...] o cotidiano colonial ocorria de forma distante da influência da tipografia ainda limitada a poucos, o que dava condições para a institucionalização de um sistema comunicativo face a face, que foi a base das relações sociais, econômicas e culturais que se travaram no Brasil antes da imprensa (MARTINS, 2013, p. 48).

A disposição simultânea de formas originais de comunicação do brasileiro merece destaque como forma de reintroduzir a oralidade, os gestos e a imagem, normalmente esquecidos em função da dominação do discurso da cultura letrada.

João Rocha explica a forte presença do caráter oral no sistema literário brasileiro do século XIX, como "uma estratégia para o homem de letras "cordial" *penetrar* a esfera pública literária". A valorização da oratória ocorria pela cordialidade das relações, desfavorecendo a argumentação da escrita (ROCHA, 1998, p. 220), em um circuito comunicativo do impresso transformado em oral. Se na colônia sem imprensa, a escrita não podia ser compreendida como *meio de comunicação* capaz de transmitir informações, "ela funciona principalmente para a invocação da voz"[83] (MARTINS, 2013, p. 40).

---

[81]Bruno Martins relativiza as justificativas da história oficial em relação às razões para a demora da instalação da prensa em nosso país, e explica que, pela ausência de um sistema de comunicação capaz de dar uma unidade linguística nas colônias e o baixíssimo número de indivíduos alfabetizados, tornou-se necessário que os colonos se entregassem à flexibilidade interativa da conversa (MARTINS, 2013, p. 49).

[82] A tese de doutorado de Bruno Martins, *Corpo sem cabeça: Paula Brito e a Petalógica*, publicada em 2013, serviu de subsídio para justificativa da necessidade de abordagem pelos deslocamentos. No caso do autor, o estudo privilegia as relações entre o impresso e a oralidade no séc. XVIII e XIX, com o realce do primeiro editor brasileiro, Paula Brito. Assim, a abordagem aqui escolhida, a oralidade e suas interseções com um impresso serão uma via de análise, além de considerados os gestos e as imagens.

[83]A leitura oral, pública e privada, era corrente em Portugal no Setecentos. Em Lisboa, Dom João V, quando doente, e seu sucessor, Dom José I, adotavam o sistema de "ouvir ler"; lavadeiras, carregadores, moleques de rua juntavam-se para ouvir as histórias contadas por cegos e adquirir folhetos de cordel. Em Coimbra, os estudantes, vários deles brasileiros, em suas casas e também pelas ruas, liam oralmente livros, emprestavam-nos, expunham e discutiam seus conteúdos, travando "disputas", imergindo numa boemia literária (...) No Brasil, sucedia o mesmo, tanto que as Constituições primeiras do Arcebispado da Bahia, editadas no início do século XVIII, proibiam não apenas a leitura de obras defesas, mas também ouvir ler as mesmas (VILLALTA, 1997, p. 378-9 *apud* MARTINS, 2013, p. 51).

Como as formas de comunicação entre a metrópole eram feitas por escrito, deveria haver uma maneira de adaptação da palavra escrita, para não haver um abismo entre e língua escrita e a falada. A opção encontrada para uma comunicação eficaz com o público foi a interpretação dos textos lidos em voz alta, por meio da realização de *performances*, para compreensão e decodificação da mensagem pelo colono não letrado.

Mais especificamente, as ordens escritas da coroa eram transformadas em gestos, falas e imagens, processos de encenação que caracterizaram a recepção de manuscritos e impressos nos primeiros séculos da colônia. Impunha-se uma necessidade de constante decodificação de suas ordens e recomendações manuscritas e impressas por alguns poucos indivíduos capazes de tal, desdobrando-se em nova codificação para que as informações se introduzissem na dinâmica da conversa. Esse processo de "recodificação" resultava, *grosso modo*, em processos de ritualização, que marcaram a apropriação da escrita na colônia (MARTINS, 2013, p. 50).

Os pesquisadores Márcio Gonçalves e Rafael Barbosa também chegam a sugerir a dificuldade de recepção da cultura escrita, que levou a produzir formas de apropriação dos objetos, para eles, não limitados à interpretação. Por essa vertente, corrobora-se com o pensamento de que as práticas comuns de leitura em voz alta ou coletiva dos textos, mais do que modos de interpretação, são indicativos desse entrelaçamento entre os diferentes modos de comunicação (GONÇALVES, BARBOSA, 2014).

Esse elemento da performance que funcionava como pistas extratextuais para entendimento das palavras desconhecidas também é abordado por Márcia Cabral Silva (2013) pela leitura gestual no Sec XIX, para facilitar o entendimento devido às pausas não e movimentos de entonação da voz em narrativas orais ainda que reproduzidas por leitores que não tivessem o domínio pleno do letramento, como era comum no Brasil, como pessoas que liam devagar, com "toada inexpressiva, com pausas absurdas, engolindo palavras, vírgulas, pontos, alongando ou encurtando palavras" (Cf. SILVA, 2013, p. 102).

As apropriações ritualísticas ou performáticas das misturas culturais nos atos de leitura somadas à presença da gestualidade na conversa marcaram o cotidiano do Brasil colonial. A escrita, por outro lado, se manteve, por um período, distante e abstrata, pois poucos tinham acesso a ela e mesmo os nobres eram, em maioria, analfabetos.

Esse contexto acaba por marcar uma divisão de duas línguas no país, questão posteriormente satirizada no séc. XX pelo poeta e romancista do Modernismo Brasileiro, Mário de Andrade, quando, no livro *Macunaíma*, no episódio da "Carta pras Icamiabas" (encaminhadas às guerreiras indígenas) aborda o modo como a gramática propõe que se

escreva e como as pessoas efetivamente se comunicam, propondo que o registro da cisão entre língua escrita e língua falada ainda se mantém na contemporaneidade. Aproveitando-se do artifício de uma carta escrita, o personagem Macunaíma, "o herói brasileiro sem nenhum caráter", escreve conforme a grafia antiga de Portugal, explicitando a diferença das regras normativas arcaicas e da língua falada: "Ora sabereis que sua riqueza de expressão intelectual é tão prodigiosa, que falam numa língua e escrevem noutra". O brasileiro que escreve numa língua e fala noutra estampa o problema consequente do letramento clássico que não dá conta do vácuo que cria entre o oral e o escrito (ANDRADE, 1960).

Por outro lado, embora os textos impressos tenham recebido características próprias de uma *performance* oral, há indicativos de que a oralidade também tenha sofrido modificações sociais com a introdução da prensa, modificando os hábitos da escuta. Segundo relata Ubiratan Machado (2010), sobre a contaminação da literatura pela oratória,

> Com a imprensa, a facilidade de acesso ao livro e a multiplicação de saraus, os sermões perdiam rapidamente a atração. Os fiéis chagavam a perturbar o orador, com seus cochichos intermináveis. Monte Alverne reclama que o auditório estava transformando a igreja em salão profano. Era pior que isso: o povo perdera o interesse pela palavra dos grandes oradores sacros, cada vez mais entregue ao que um jornal chamou de 'a turbulência da vida moderna' (MACHADO, 2010, p. 55).

Com relação às mistura e formas de "comunicação oralizada e corporal", a influência africana nas formas de expressão na multiplicidade de danças e ritmos de origem afro, se torna meios de comunicação, pela via do entrecruzamento da oralidade somada aos gestuais do corpo e do ritmo, entre os escravos.

Ainda como forma de comunicação e apropriação cultural, destaca-se o jongo, que funcionava como uma espécie de código de comunicação, realizado entre os habitantes das senzalas. Como composição, o jongo utiliza linguagem metafórica, cifrada, o que exige muita experiência para o entendimento de seus significados. Normalmente ou era utilizado como válvula de equilíbrio emocional, para amenizar os sofrimentos da escravidão, assim como tinha também a função de burlar os senhores, seus capatazes, promovendo um circuito de comunicação entre os negros escravos, como estratégia de sobrevivência e circulação de informações nos momentos de descansos nos pátios e ao fim dos trabalhos, no cafezal.

Há casos de cânticos entoados para anunciar e combinar fugas. Segundo confirmam Ana Lugão Rios e Hebe Maria Mattos, na obra *Memória do Cativeiro*, a partir de um relato de Antônio Nascimento Fernandes, o jongo representava um sistema comunicacional e uma forma de integração social:

> O jongo foi criado assim: no tempo da escravidão [...] o negro vinha lá de fora da África e, quando chegava no Brasil, eles faziam tudo pra poder trocar [ou] tirar [o grau de] parentesco. Cada um era levado para um lugar até com língua diferente [...]

> até o dialeto não falavam o mesmo, para poder complicar a convivência deles nas comunidades, [...] nas fazendas. E no jongo, os negros se organizaram através do cântico. Então começaram a cantar, e cantando eles se conheciam através do canto e daquilo ia surgindo algum namoro nas lavouras de café. E passaram a confiar um no outro. E assim foi criado o quilombo também. Porque o jongo [...] é·um cântico não decifrável. Porque o cara cantava, combinava quem ia fugir, como ia fugir, quando iria fugir, com quem iria fugir. Mas os feitores, que ficavam o dia todo nas lavouras de café, não tomavam conhecimento daquilo (RIOS & MATTOS, 2005, p. 288-9).

O jongo, assim como outras danças afras, características de conjunto, como o coco ou, posteriormente, o samba, era praticado em rodas, coro e solo de dançarinos. O batuque, componente essencial de sua expressão, parece retomar o caráter ritualístico da escrita performática das tribos aqui já tratado, na medida em que reaparece trazendo força aos gestos e ao corpo como forma de comunicação, de maneira teatralizada, em um jogo cênico em que as metáforas são representadas corporalmente e ganham significados, decifradas por quem compreende nos símbolos contidos no ritmo que o corpo acompanha, na *performance* da dança ritualizada. O samba, ainda hoje dançado em festas populares ou em rodas (não-religiosas) realizadas na Bahia, conserva, segundo Muniz Sodré,

> traços do que poderia ser um mimodrama: gestos de mão, paradas, aceleradas, caídas bruscas, sugestivos requebrados dos quadris, constituem uma espécie de significantes miméticos para um significado (já recalcado) que tanto pode ser a história de uma aproximação ou um contato quanto qualquer outro fato em que o corpo seja dominante (SODRÉ, 1998, p.30).

Outra expressão de uma comunicação oralizada com o auxílio do corpo é o lundu, que, através da crioulização do lundu-canção, representa uma forma de resistência, mas ao mesmo tempo mostra a mistura de referências da cultura negra, com a cultura branca europeia.

O lundu, no século XVIII, já ganhara expressão na comunicação entre os escravos brasileiros, e também reúne elementos da oralidade, presentes no canto melódico em um ritmo sincopado, em conjunto com o jogo corporal, vindo da capoeira. A grande característica desse gênero é que ele incorpora, na forma de expressão, os lamentos dos açoites, como um código para que pudessem se comunicar sem serem descobertos e punidos pelos capatazes. No lundu, a inventividade vem carregada do imaginário popular, com complexas questões culturais, envolvendo a escravidão brasileira.

Todavia, um dado interessante que mostra a circularidade dos meios de expressão, é que, no período em que o mulato Domingos Caldas Barbosa levou o lundu para Portugal, ele se torna uma forma de canção, unido à modinha que passa a ser atividade realizada nos salões da época, o que representa uma reapropriação da cultura negra pela elite, e faz lembrar o movimento que o indígena realizou com a atividade da escrita do antropólogo ou que as leituras oralizadas representavam na *performance* da adaptação do texto.

De outra forma, houve uma recodificação para os usos no salão, no caso adaptada à temática do jogo amoroso, ainda mostrando a circularidade das influências culturais entre popular e o erudito. Como relata o pesquisador José Ramos Tinhorão (1998, p.116), "há uma relação estreita entre o lundu e a emergência de formas renovadas de trânsito entre as camadas populares"... No princípio do século XIX, muitas vezes se manteve a utilização da síncopa e da temática amorosa, esta última de preferência nos salões, ao lado da modinha, dançadas pelas sinhás. Mas o sua função e percurso original é indicativo do caminho de resistência do negro à sua assimilação cultural.

A pesquisadora Tereza Virgínia (2005), no artigo "Entre negros e iaiás: lundu, poder e sedução", reforçando o enfoque de Luis Carlos Villalta (1999, p. 340), em *O que se fala e o que se lê*: língua, instrução e leitura, defende a tese do lundu como representante da brasilidade:

> O lundu apresenta-se, ainda, como uma forma popular que vem seduzir especificamente um público da metrópole que abre espaço para a audição de um linguajar brasileiro, justamente quando todos os esforços são feitos por parte do governo português para oficializar a língua portuguesa na colônia. Trata-se daquela segunda metade do século XVIII em que Pombal começou a desenvolver uma política de língua, impondo o uso do português e priorizando o ensino da gramática portuguesa (*Revista Cerrados*. Brasília,UNB, v.20, 2005, p.159-169. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/11352>).

Subentende-se, então, que o lundu também funcionava como forma de resistência à língua imposta, de maneira a buscar se expressar com liberdade, sem a intervenção dos feitores. Estima-se que um dos usos do lundu era comunicar fugas entre os escravos, fato que reaparece também nas cantigas de roda.

Há relatos, por exemplo, de que a cantiga infantil *Escravos de Jó* se refere à época da escravidão, mais especificamente a estratégias de fuga para o quilombo, de forma que as cantigas de roda, populares e folclóricas são manifestações comunicacionais que se somam para compreensão da oralidade como expressão cultural desde nossas origens.

Segundo explica as autoras Adriana Maranhão, Joane Leôncio de Sá e Mônica Melo (2014), no artigo *As cantigas de roda na literatura infantil brasileira,* estima-se que a cantiga venha do uso dos escravos, entoada por meio de um código cifrado, durante os trabalhos forçados, em um dialeto que os senhores de engenho e capatazes não compreendessem. Como explicação para o significado metafórico, "caxangá" se refere a um jogo com pedrinhas que era prática dos escravos, utilizado para decidir, de maneira disfarçada, quem sairia da senzala para a fuga. Os versos de rima fácil, "tira/põe deixa ficar" eram acompanhados da movimentação corporal de tirar a sorte pelas pedrinhas passadas em roda para decidir que

quem ficasse com a pedra deveria se encaminhar para o canavial, concretizando a fuga e buscando a liberdade. Os outros que ficavam tinham a função de vigiar e mascarar a falta do fugitivo. A referência "aos guerreiros que faziam zigue-zigue zá", por sua vez, está relacionada à orquestração da fuga: os escravos fugitivos utilizavam estratégias de percursos alternados em zigue-zague, para confundirem os capitães do mato durante a caçada (MARANHÃO, SÁ, MELO, 2014).

Na língua portuguesa falada no Brasil, nota-se a mistura dos hábitos e costumes, trazidos pelos escravos com a força da cultura portuguesa, o que é mostrado nas letras de música, em outras cantigas de roda, de letras simples de memorizar, como:

> Samba crioula
> que vem lá da Bahia
> pega essa criança
> e põe dentro da bacia.
>
> A bacia é de prata,
> areada com sabão
> e depois dela areada
> também veste seu roupão.
>
> Seu roupão é de seda
> camisinha de filó
> e toquinha de veludo
> para quem ficou vovó.
> Bênção vovó, bênção vovó... (Cantiga Popular)

Registro histórico, presente em nossas memórias infantis, do imaginário popular, pelo viés da oralidade, do discurso metafórico da dominação portuguesa, e a referência à entrada e permanência dos escravos na Bahia, na figura das babás negras, que cantavam cantigas como forma de ninar e que divulgam partes da história não oficial pela magia do canto popularizado. As negras antigas e amas de crianças tiveram destaque em repassar os valores culturais das histórias africanas, com grande influência no processo de formação infantil e de construção simbólica por meio da transmissão de contos populares, o que é ressaltado por Câmara Cascudo no prefácio do livro *Contos tradicionais do Brasil*:

> Para todos nós é [o conto popular] o primeiro leite intelectual. Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão vêm com as histórias fabulosas ouvidas na infância. A mãe-preta foi a Sherezade humilde das dez mil noites, sem prêmios e sem consagrações. (CASCUDO, 2001, p.12 *apud* MARANHÃO, SÁ, MELO, 2014, p. 118).

A força da transmissão dessas cantigas de roda, das histórias populares, das cantigas de ninar, e das lendas e fábulas se deve às amas de leite que divulgavam o seu conteúdo e repassavam a cultura oral. Além disso, são guardadas como marcas - pelos ritmos melódicos

das palavras simples e rimas – demonstrando parte da influência da força vital de nosso passado, o que auxilia na reconstrução de formas de comunicar e de ler.

Neste sentido, é possível fazer uma analogia das cantigas de roda no Brasil com a perspectiva que Robert Darnton (2011), no livro *O Grande massacre dos gatos*, defende, quando busca alguns episódios da história cultural francesa, em um capítulo específico sobre os contos populares reproduzidos pelos camponeses. O autor coloca como marcas da oralidade o uso da repetição e da rima como processos mnemônicos, além de outros elementos que contribuíam para as formas de memória: a música, utilizada desde os cantores de contos, as combinações de frases estereotipadas em palavras repetidas, trechos que representavam uma rigidez e funcionavam como fórmulas e segmentos que mantinham certa regularidade em uma ordem improvisada, bem como elementos que geravam interesse e prendiam o ouvinte na trama, como as pausas dramáticas nos contadores de história, as olhadas malvadas dos que interpretavam, usos de gestos para encenar os contos, emprego da onomatopeia para representar mais de perto os sons e pontuar ações (DARNTON, 2011, p. 23-32).

Porém a livre interpretação na forma de narrar acaba por gerar, segundo o folclorista Câmara Cascudo (2001), variações do texto da tradição oral, determinadas pela transmissão de geração em geração que se modifica. Neste sentido, Darnton (2011) explica as alterações que os contos franceses tiveram ao longo do tempo e a formalização que ganharam, especialmente na Inglaterra, com os *Contos de Grimm*, sob influência da cultura da elite. É possível fazer um paralelo, no sentido de que, no Brasil atual, algumas cantigas de roda, de origens diversas - portuguesas, africanas, indígenas - possuem versões alteradas ao longo do tempo, de acordo com o contexto histórico. Assim, cantigas como “Boi, boi, boi, Boi da cara Preta, pega essa menina que tem medo de careta”, “Nana neném que a cuca vem pegar”, que tinham a função de amedrontar para sossegar a criança, hoje psicologicamente soam como politicamente incorretas e são adaptadas. Um exemplo é a clássica cantiga “Atirei o pau no gato”, que ganha outra versão reproduzida na escola como “Não atire o pau no gato”.

Exemplifica-se, assim, as contaminações mútuas do impresso e do oral, pela ritualização da escrita, na função comunicativa, o que atua num processo circular, de influências tanto do popular quanto do erudito.

2.3.1.1.2 *A "Escrita oralizada"*

O segundo subeixo temático, que permite desenvolver formas de apropriação da leitura pelas contaminações culturais é o que aqui denominamos de "comunicação oralizada pelo ritmo" e a "escrita oralizada".

Partindo da influência do presente, em reafirmação das formas de leitura e comunicação oralizadas do passado, tomaremos um exemplo expressivo para revisitar elementos de um passado que mostra a persistência das misturas da leitura e escrita oralizadas.

Optou-se, neste contexto, por selecionar três trechos de músicas contemporâneas do artista brasileiro, cantor de rap, Criollo que demonstram uma releitura da influência da oralidade na escrita. O primeiro trecho destacado é a música "Subirusdoistiozin", do álbum *Nó na orelha* (2011), expressão dessa influência brasileira que se mantém, demonstrando o corte das palavras escritas, adquirido da fluência oral, o uso de expressões do tempo como gírias locais, não advindas do letramento, mas que igualmente apresentam denúncia da desigualdade social da favela:

> **Subirusdoistiozin**
> Mandei falá, pra não arrastá,
> não botaram fé, subirusdoistiozin (subirão duas pessoas)
> O baguio é loco, o sol tá de rachá,
> vários de campana aqui na do campin
>
> Má quem quer pretá, má quem qué branca, todo azulê requer seu rejuntin
> Pleno domingão, flango ou macalão, se o negócio é bão, cê fica é chineizin
> Cença aqui patrão, aqui é a lei do cão, quem sorri por aqui, quer ver tu cair
> É, é... justo é Deus, o homem não, ouse me julgá, tente a sorte fi.
>
> As criança daqui, tão de HK, leva no sarau, salva essa alma aí
> Cença aqui patrão, eu cresci no mundão,
> onde o filho chora e a mãe não vê
> E covarde são, quem tem tudo de bom,
> e fornece o mal, pra favela morrer.
> (CRIOLLO, música do álbum *Nó na Orellha*, lançado em 2011)

As palavras incompletas, escritas numa grafia não gramatical da fluência do oral, são exemplos de como a oralidade promove uma quebra no pensamento canônico, de que não somente a cultura letrada produz conhecimento e autonomia crítica. O rap acima demonstra que, mesmo pela expressão oral não gramatical, ainda pode ocorrer uma denúncia das ideias e a exposição do pensamento crítico.

A letra acima também revela, pela musicalidade, a marca da oralidade no texto, que, apesar de transformadas as apropriações da leitura e da escrita ao longo do tempo, lembra um passado marcado pela forma da apropriação expressão comunicacional dos escravos, seja pela

rima cifrada do jongo, do lundu ou ainda pela escrita em registros também não gramaticais, aprendidos de forma autodidata pelos escravos, capturando a oralidade como forma de expressão.

Mas, além da mistura entre a expressão oral e a escrita, a música do artista Criollo ainda apresenta a circularidade bakhtiniana da cultura erudita com a popular. No caso o artista, letrado por formação familiar e filho de literata, utiliza elementos do consumo das marcas publicitárias e da arte, referindo-se aos artistas Di Cavalcanti, Hélio Oiticica e Frida Kahlo, ainda assim opta pela linguagem do rap, misturando poesia com denúncia e a popularidade da cultura oral dos guetos de São Paulo em sua música, tal como em "Sucrilhos".

Sucrilhos
Calçada pra favela, avenida pra carro,
céu pra avião, e pro morro descaso.
Cientista social, Casas Bahia e tragédia,
Gostam de favelado mais que Nutella

[...] Trilha Sonora do Gueto, Rappin Hood e Facção,
Fazem o povo cantar com emoção
Zona Sul... Haja coração!
Dez mil pessoas numa favela, na quermesse do Campão,

Di Cavalcanti, Oiticica e Frida Kahlo
Têm o mesmo valor que a benzedeira do bairro
Disse que não ali o recém formado entende,
Não vou esperar você ficar doente...

[...] Eu tenho orgulho da minha cor,
Do meu cabelo e do meu nariz.
Sou assim e sou feliz.
Índio, caboclo, cafuso, criolo! Sou brasileiro!

Essa mistura de referências, do erudito com o popular típica do brasileiro, como o autor expressa na letra da música, é possibilitada pelo estilo de criação de versos por rimas do rap ou ainda pela criação instantânea do *freestyle*, numa proposta em que o artista expõe sua forma de ver o mundo em mensagens de versos de rima fácil ritmados, criados instantaneamente, em uma estratégia que lembra os recursos utilizados no repentismo.

Assim, em um caminho dialogal da influência de ressemantizar o passado, faz sentido destacar o elemento da oralidade, bem como os recursos da rima, do ritmo, da repetição, da ênfase que reaparecem mais uma vez, sob influência dos rituais, do lundu e cantigas, mais tarde em ações do repentismo, habitual e popular entre os nordestinos, em que a comunicação também é feita por versos rimados.

Sobre a manifestação da literatura popular, comumente conhecida como a literatura de cordel, Márcia Abreu (1993), em um estudo específico sobre o assunto em sua tese de doutorado, explica as misturas culturais presentes nesse gênero, pautado na comunicação

oralizada pela força do ritmo e rima como forma de expressão e de escrita instantânea pela voz. Segundo a autora, a literatura de cordel pode se manifestar em diversas formas de expressão: 1) seja pela cantoria e o repentismo ou, em momento posterior, 2) pela reprodução impressa em folhetos – essa última modalidade, exposta pelos *desafios* (que reproduzem todo o universo das composições apresentadas nas cantorias), pelos *poemas de época* (subdivididos em dois grupos: movimentos sociais e políticos e, os protestos e crítica de costumes) e ainda 3) os *romances e histórias* em narrativas variadas (ABREU, 1993, p. 189).

Como elementos da contaminação das linguagens nessa literatura, ela pode expressar tanto oralmente, quando em texto, em forma de registro de palavras no folheto escrito ou ainda complementada pelas gravuras dos folhetos impressos pela técnica de reprodução da xilogravura.

Sobre a criação dessas composições poéticas orais, muito populares no Nordeste brasileiro, a autora explica como que eram apresentadas oralmente em sessões de cantoria, rodas de viola, surgidas antes da publicação dos folhetos de cordel. Como caracteriza,

> cantorias nordestinas do século XIX e início do XX eram recitativos acompanhados por violas ou rabecas, em que cantadores batiam-se em desafios e ou apresentavam composições poéticas - glosas feitas a partir de um mote, descrições da natureza, sátiras, narrativas em versos, etc (ABREU, 1993, p. 129).

Observa-se como elementos fundamentais de composição das cantorias e repentismos o elemento da rima e do ritmo sincopado, que, mais uma vez, ressignificam as rimas do lundu e das cantigas, atuando junto ao humor. A criatividade do *desafio* atuava como forma de despertar a atenção das pessoas, em grande maioria analfabetas, no início do século XIX.

Abreu (1993) destaca também a importância do caráter oralizante mesmo nos folhetos que aparecem posteriormente, o que possibilitava que as pessoas analfabetas pudessem ter acesso às obras. A autora descreve como ocorriam as leituras coletivas realizadas por aqueles poucos que sabiam ler, ou reproduzidas por meio de rimas simples, para possibilitar a memorização deste tipo de poesia e permitir aos não alfabetizados a sua reprodução (há relatos de vendedores de cordéis cegos que não podiam ler, mas decoravam o texto pelo processo da oralidade ou ainda de analfabetos).

Todavia, mesmo com a introdução dos folhetos, o aspecto de circularidade das formas de apropriação e influência da oralidade e da imagem atuava na literatura de cordel. Os traços fortes da oralidade são absorvidos, mesmo depois de impressos em folhetos e a transposição gráfica não implica acesso completo ao universo da escrita. Como coloca a pesquisadora, “a fixação na forma impressa não pôs fim ao caráter oral destas composições. O pensamento e a

expressão orais não desaparecem tão logo alguém acostumado a eles começa a redigir; escrevem-se palavras que se imagina dizendo em voz alta em algum espaço de oralidade" (ABREU, 1993).

No aspecto da recepção essa oralidade e a presença das xilogravuras ilustradas atuam como facilitadores, uma vez que grande parte do público consumidor era composta por pessoas analfabetas. Normalmente esse público comprava folhetos, posteriormente o conteúdo era lido em voz alta por algum conhecido ou familiar, prática comumente divulgada, que aparece no folheto de Manoel Duarte:

> Quem não lê e não escreve
> Da vida pouco desfruta
> Porém compre um livro desse
> Pede pra ler, escuta
> E ouve um pouco de tudo
> Da poesia matuta
> ("É um pouco de tudo da poesia matuta", Manoel F. Duarte *apud* **Literatura de Cordel**, vol I, antologia, Global Editora).

Outra comprovação desse caráter de mediador entre o oral e o escrito, é relatada na entrevista do poeta popular e editor, Manoel Camilo, em entrevista concedida a Origenes Lessa (1984), quando explica como a força oral auxiliava na memorização e não determinava o letramento como essencial: "Tem mais gente lendo. Mas não é preciso. Com poesia não é. O povo compra do mesmo jeito. Se tem alguém que sabe ler na família, tudo bem. A pessoa escuta e gosta, quando o romance é bom. Guarda até na cabeça".

Outro aspecto importante para auxiliar no processo de recepção dos analfabetos eram as gravuras. Muitas pessoas selecionavam o assunto pelas imagens reproduzidas na capa, para depois pedirem, a quem soubesse ler, para realizar a atividade da leitura em voz alta, de forma coletiva. Um relato é descrito pelo pesquisador Rodrigo Correia (2011), sobre as interfaces de representação do imaginário popular entre a literatura de cordel de um texto escrito oralizado e a xilogravura:

> Meu pai morava em Correntes, cidade do interior de Pernambuco e detinha o domínio da leitura. Quando visitavam a cidade, alguns empregados da fazenda de meu avô compravam folhetos de cordéis para que meu pai os lesse em fogueiras nos "terreiros" de café e mamona, depois do dia de trabalho. A escolha dos folhetos que compravam era feita apenas pela 'figura da capa', conforme se referiam os caboclos às ilustrações dos folhetos (CORREIA, 2011, p. 112).

Os entrecruzamentos são claros ao mostrar o auxílio pedagógico da imagem e da oralidade na introdução do processo da leitura aos analfabetos. Nesse esquema, muitos aprendiam a ler de forma autodidata, sem uma formação, expondo "casos, inclusive, de pessoas que aprenderam a ler através dos folhetos" (ABREU, 1993, p. 162).

Assim, as xilogravuras que acompanhavam os folhetos ganham um caráter didático, atuando como facilitadoras no processo de assimilação da mensagem dos cordéis, visto que seus leitores não possuíam, em sua grande maioria, educação formal.

Havia uma preocupação em reproduzir o título em imagem pela capa, facilitando o entendimento da mensagem, o que se assemelha à preocupação da Idade Média, quando os mosaicos, afrescos e pinturas tinham a função de comunicar, ensinando aspectos da doutrina cristã através das imagens bíblicas, representadas nas produções – pelas imagens de santos, livros de horas (MANGUEL, 2007). Quando cordéis eram escritos, "o artista popular não se limitava apenas à parte literária do trabalho, produzindo muitas vezes as próprias capas dos folhetos[84] de forma quase intuitiva" (PENTEADO, 2004), buscando uma semelhança com a obra.

É possível compreender, por este foco, o surgimento de uma literatura escrita, sobre papel[85], ainda sob o contexto de uma cultura oral, já que mesmo os escritores (em sua maioria da zona rural, filhos de pequenos proprietários ou trabalhadores assalariados) eram egressos da oralidade e começaram a imprimir seus versos, muitos sem nenhuma instrução formal.

Dessa forma, os folhetos que surgem também eram oralizados no estilo formal, marcados pela seleção vocabular que devia estar intimamente ligada à manutenção do sentido e da fácil compreensão pela sonoridade, rimas e ritmos. À oralidade é dada uma estrutura da composição e do pensamento, regulada pelas necessidades de memorização e entre "as rimas, que intercalavam entre as ricas e as pobres, embora as ricas estivessem mais presentes nos folhetos e cantorias" (ABREU, 1993, p. 180,184). Assim os folhetos tiveram o papel de atuar como auxiliar mnemônico, capazes de garantir não só sua divulgação, como também, em alguns casos, o acesso à alfabetização – "o que conduz, novamente, à questão dos folhetos como mediadores entre o pólo da escrita e o da oralidade" (ABREU, 1993, p. 163).

Portanto, esse processo de mistura possibilitou que muita gente aprendesse a ler de forma autodidata por esses recursos, incluindo os escritores que, segundo revela Abreu, "eram autodidatas ou aprenderam a ler com parentes e conhecidos, pela literatura popular" (ABREU, 1984, p.174). E a rima e oralidade e imagem auxiliavam nesse processo.

---

[84]Conforme explica Correa (2011), entre os inúmeros assuntos abordados, alguns temas mais recorrentes eram: os de representação do imaginário regional - como a mulher-cabra, os dragões e mulas sem cabeça; os de enredos e personagens de folhetos de cordel - como *O Pavão misterioso* e *A Chegada da prostituta no céu*-, ou ainda os que representam personagens da cultura popular nordestina - como Padre Cícero, Lampião e Maria Bonita, da seca no sertão, os retirantes, o corte da cana, os vaqueiros, o forró, as festas de São João, o Bumba-meu-boi, o cavalo marinho, entre outros da xilogravura nordestina (CORREA, 2011, p. 111).

[85] Um dos primeiros a publicar em folhetos foi Leandro Gomes de Barros, por volta dos anos 1930.

São exemplos de ilustradores que aprenderam a ler pela prática: o poeta popular João Martins de Athayde e o ilustrador em xilogravura J. Borges. João Martins de Athayde aprendeu a ler sozinho e resume o perfil dos poetas populares, na entrevista concedida a Orígenes Lessa, publicada em *A Voz dos Poetas*, no Rio, pela Fundação Casa de Rui Barbosa, em 1984: "Sou analfabeto que sempre viveu das letras... Cheguei a ter algum recurso, mas tudo saldo das letras". Já J. Borges, um dos autores das xilogravuras, afirmou em entrevista para uma exposição do Centro Cultural Banco do Brasil *A arte de J. Borges: do cordel à xilogravura*, realizada em Brasília (2004) que, apenas tendo cursado dez meses do ensino fundamental, por meio do cordel fortaleceu seu gosto pela palavra escrita, uma vez que, segundo coloca o pesquisador Rodrigo Correa, os ilustradores, ao receberem uma encomenda, "liam o folheto para compreender o enredo e dali extrair algum símbolo que ilustrasse, com precisão, o teor da história" (CORREA, 2011, p. 112).

Assim como os ilustradores e poetas, muitas outras pessoas aprenderam a ler pelos folhetos, tal como Manoel de Almeida Filho, poeta contemporâneo, entrevistado por Mauro Barbosa, relata na função geral do folheto como instrumento de alfabetização:

> ... a grande maioria dos nossos fregueses lê o livro cantando. Como a gente lê, eles aprendem as músicas dos violeiros, e eles cantam aquilo. [...] E, em casa reúnem uma família, três, quatro, e cantam aquilo, como violeiro mesmo [...] Então o livro em prosa mesmo ele (o consumidor) não gosta. [...] e nem gosta do jornal, a notícia do jornal. Ele não entende. [...] Porque está acostumado a ler rimado, a ler versado. [...] Aquela notícia não é boa para ele, o folheto sim, porque o folheto ele lê cantando (ALMEIDA, 1979).

É possível compreender, assim, o surgimento de uma literatura escrita, sobre papel, no contexto de uma cultura oral. É cabível retomar mais uma vez Antônio Candido (1980) que, quando discute a formação de um público para a literatura brasileira, faz constatação similar:

> A ação dos pregadores, dos conferencistas de academia, dos glosadores de mote, dos oradores nas comemorações, dos recitadores de toda hora, correspondia a uma sociedade de iletrados, analfabetos ou pouco afeitos à leitura. Deste modo, formou-se, dispensando o intermédio da página impressa, um público de auditores, muito maior do que se dependesse dela e favorecendo, ou mesmo requerendo, no escritor certas características de facilidade e ênfase, certo ritmo oratório que passou a timbre de boa literatura e prejudicou entre nós a formação dum estilo realmente escrito para ser lido. A grande maioria dos nossos escritores, em prosa e verso, fala de pena em punho e prefigura um leitor que ouve o som de sua voz brotar a cada passo por entre as linhas (CANDIDO, 1980, p. 165).

Dessa forma, elementos como o ritmo da leitura, o timbre afetam na divulgação da mensagem, o que pode ser observado nos produtos híbridos de leitura da atualidade, tais como no audiolivro e no *booktrailer*, que fazem diferença no processo de recepção.

Assim como no cordel, o registro dos folhetos manteve elementos da oralidade como fundamentais para a leitura, também como forma de apropriação das maneiras de ler e de adequação aos modos de comunicar, é válido destacar do passado a habilidade de leitura e escrita de alguns escravos, de forma a mostrar sua inserção no contexto letrado.

Em uma reflexão sobre "Escravos, oralidade e letramento", a pesquisadora Marialva Barbosa (2014) observa a existência de competências do mundo oral e a existência de letramentos múltiplos, de forma a dar destaque à figura dos escravos brasileiros do século XIX.

Seguindo os vestígios que o passado trouxe até o presente, Marialva coloca as inúmeras indicações de que os escravos brasileiros do século XIX não tinham apenas as inúmeras competências do mundo oral, como também foram desenvolvendo letramentos múltiplos, incorporados de maneira autodidata por alguns escravos, o que a autora chama de "leitura oralizada":

> Alguns eram capazes de ler, outros decifravam códigos numéricos indispensáveis aos seus ofícios; enquanto outros mais, os que reiteradamente fugiam do cativeiro, eram identificados nos anúncios pelos traços do mundo letrado no qual podiam estar (e estavam) imersos. Carregavam papéis nos bolsos, mostravam as letras impressas que eram o passaporte da liberdade, as cartas de alforria, ou desempenhavam funções nas quais a capacidade de letramento era indispensável (BARBOSA, 2014, p. 43)

Ainda sobre os modos de comunicação desse mundo dos escravos do século XIX, a autora destaca competências da oralidade à possibilidade letrada e leitora, indicando também vestígios da capacidade escriturária de alguns desses homens e mulheres, como pela escrita de cartas, poemas, e também "daqueles que eram capazes de assinar com mãos firmes ou trêmulas o próprio nome" (BARBOSA, 2014, p.44).

A integração entre oralidade e escrita ocorre não só nos atos de leitura, como na produção de textos escritos, em cartas e poesias, recorrendo a expressões próprias de um texto oral. Uma manifestação popular que merece destaque: a poesia escrita por influência da voz, a poesia oral (termo nomeado por ZUMTHOR, 2010); manifestação complementar da permanência da oralidade.

Segundo Marialva Barbosa, a poesia oral transmite "pela voz existente no traço escrito e pelas artimanhas da memória e faz do poeta alguém capaz de transcrever o som memorável que continua ecoando nos seus ouvidos, quando toma a pena e anota sobre uma folha de papel" (2013, p.160-1). O buscar exemplificação no feito de Gungo Moquiche, "zicrivinhandô" (o escrevinhador), um escritor, que fora escravo, depois liberto com a Lei

Áurea, a pesquisadora transcreve o texto que ele mandou imprimir, após o escrito, emblema de sua época de escravo, agora em liberdade:

> Pois, sumcê licencioso/ Da famia do tição.../ Dirheitinho, abre zóio/ P'ra não leva bofetão?!" E assina, colocando, no agora, o local e data, da história acontecida aí revelada: "Dando cumplimento di óridi de maiorá, mandô primi berrhiço que sitá crito ni quaquê com bléma di nabio qui nosso transipotô para tèra di baranco, onde nosso ficou si cravo até 13 di Maio de 1888. Acaay-acay amollorum. Chuta di Zambezy, 3 di Marhiço do anno di centenaio di Bassitia di 1889- Libredade- Gungo Moquiche, zi crivinhandô (BARBOSA, 2013, p.160).

O trecho acima, reproduzido da obra de Marialva Barbosa, é uma manifestação escrita da forma híbrida entre a escrita e a oralidade, que carrega ainda palavras literariamente enriquecedoras pela rima, pelo ritmo, a magia e frescor das chamadas palavras mal traçadas, que um leitor contemporâneo só entende quando lida em voz alta pela sonoridade embutida no sentido. Assim como a passagem atual da música de denúncia de Criollo, o dizer do escravo realiza também uma denúncia da história, que traz consigo o verossímil, o fato possível de ter acontecido, por se tratar de um código anterior à erudição da linguagem, muito próximo da transcrição da expressão oralizada.

Essa influência da oralidade no escrito possibilitava às pessoas se comunicarem por meio de cartas também utilizando a forte influência do oral não apegada à gramática, promovendo uma mistura das formas verbais, que permitiam passar do mundo oral para o universo letrado pela narrativa escrita, carregada de sonoridade das palavras.

Assim como a oralidade teve sua marca e representou uma forma de introdução ao letramento do público analfabeto, pelo autodidatismo, as imagens também apresentam contribuições para esse processo, especialmente após a invenção da prensa.

2.3.1.2 Leitura visual e dos meios eletrônicos

Para a abordagem da influência da imagem no processo de letramento e de mistura que representa em relação ao texto escrito, ao invés de se buscar o aspecto que a historiografia brasileira tem dado ênfase, nos surgimentos dos veículos impressos no Brasil, ainda na postura de deslocamento, busca-se o aspecto visual que se faz presente de forma híbrida entre os diferentes meios que se permitem ler e escrever.

Para captar maneiras de apropriação das leituras de imagens e dos entrecruzamentos com a oralidade e a escrita, parte-se de um exemplo contemporâneo da mídia social Instagram, em que as pessoas postam fotos e realizam comentários curtos, incorporando elementos da imagem de forma misturada ao texto, através dos símbolos. Dois exemplos

mostram a miscigenação de um letramento imagético com a escrita e que demonstram as apropriações da leitura e da escrita, ambas praticadas no uso corrente pelos usuários da Internet.

A primeira se refere à linguagem utilizada no aplicativo de publicação de fotos Instagram, em que o usuário tira fotos, sabe operar editores de fotografias, coloca efeitos, filtros. No processo de publicação de fotos, uma linguagem se tornou comum: utilizar, como forma de adaptar a linguagem escrita à imagem, não somente os *emoticons* como também os *gifs*, espécies de desenhos ilustrados, que contêm índices da oralidade presentes nos símbolos, tal como mostra a figura abaixo (**Fig. 3**).

Fig. 3- Postagem (autorizada) de foto de usuária com legendas, *hashtags* e uso de *stickers* misturados à escrita.

Na linguagem narrativa e sígnica escolhida, o desenho da "nuvem" que aparece ao lado da imagem do usuário simboliza o pensamento do dia, em referência à gramática já automatizada dos quadrinhos. As mãos postas em oração simbolizam a expressão oral "Graças a Deus!" ou "Rezando para chegar!", complementados com outros recursos imagéticos da foto e pela escrita que serve para guiar a interpretação do leitor, além de utilizar a linguagem resumida das *hashtags,* incorporada do *Twitter,* que ensinaram o usuário a resumir as informações para não ocupar caracteres – e que lembram a técnica de poucas palavras para introduzir assuntos utilizada no jornalismo, nos antetítulos ou "chapéus" das matérias. Todavia as mensagens #contagemregressiva#iniciodasférias 2015 utilizadas sem o espaçamento entre as palavras, seguidas das representações *stickers* (desenhos) lembram a oralidade na linguagem presente na escrita dos escravos, que, no caso aqui apresentado, apesar de mostrar grafia correta, é feita para ser lida de forma vocalizada, para simplificar a mensagem.

Mas, por outro viés, ocorrem situações de adaptação à maneira de se comunicar, inauguradas pelos *smartphones* e que dependem de letramentos diversos e linguagem própria. As mensagens da figura abaixo (**Fig. 4**) mostram ainda as diferentes referências de letramento entre as gerações, o que revela um letramento mais tátil, digital, marcado pela habilidade de manusear configurações dos aparelhos. Também são observadas as tentativas de adaptações linguísticas numa maneira de se comunicar, mais pautada nas tecnologias analógicas. Ocorre um contraponto no uso inicial da lógica manual da geração- representada nas mensagens pelos pais, mães e avós- e sua forma de escrita nas mensagens nos *smartphone* -, em relação ao letramento já automatizado pelos jovens, que realizam atividades multitarefas, a exemplo, a possibilidade de dirigir e escrever uma mensagem com grafia correta ao mesmo tempo.

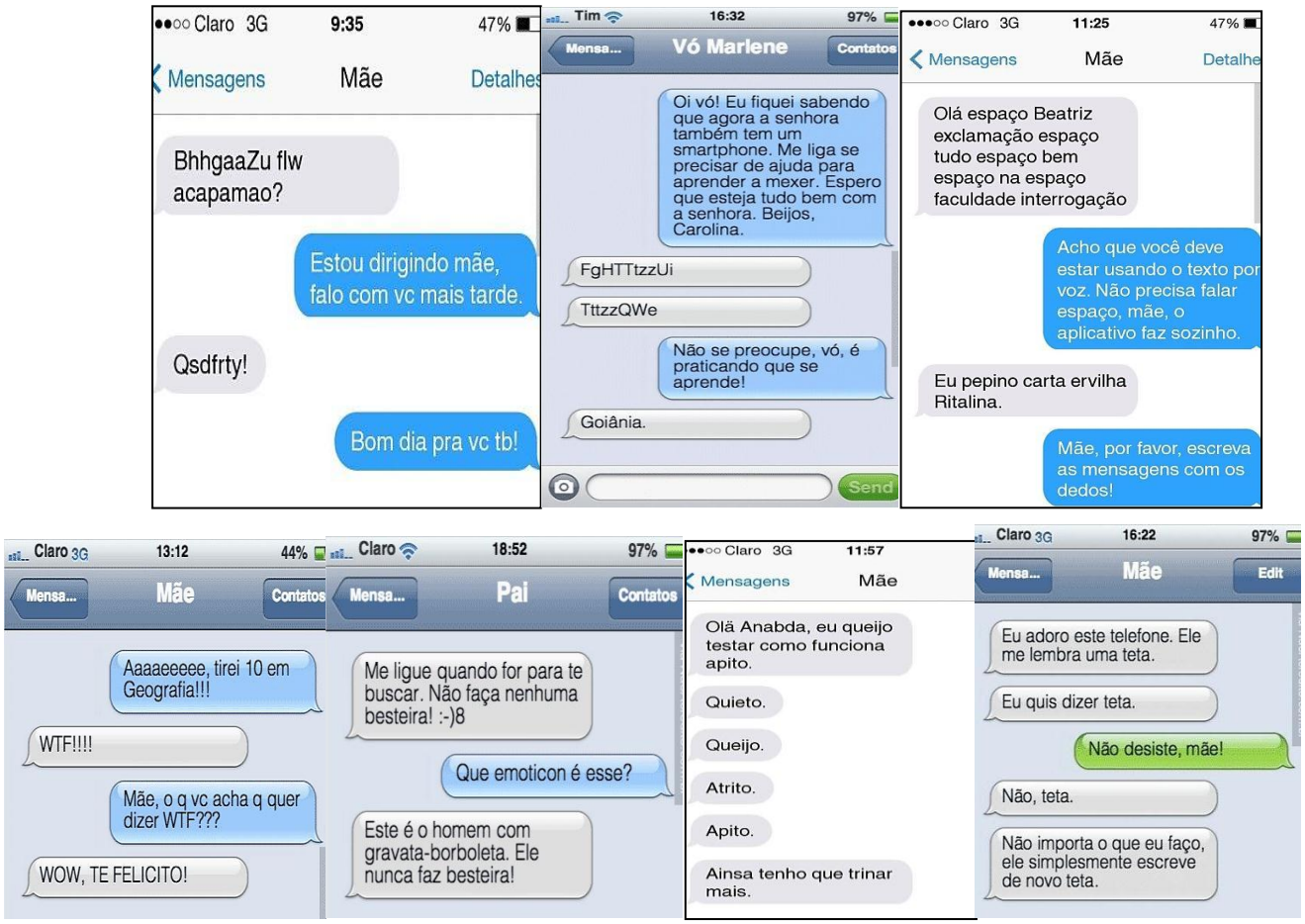


Fig. 4- Dificuldades na adaptação dos letramentos tátil, digital e linguístico, na comunicação entre gerações. Disponível em: <www.naoacredito.com.br/pais-e-smartphones>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Outro exemplo selecionado são os *memes*[86] produzidos a partir do contexto da divulgação do estágio de atenção feito pelo Prefeito Eduardo Paes do Rio de Janeiro, no dia 05 de fevereiro de 2015, a respeito de uma forte tempestade com risco de ciclone que atingiria a cidade, o que virou piada e fez com que os internautas criassem eventos e uma série de ironias sobre o fato nas redes sociais, tal como se vê nas imagens a seguir.

Figs. 5, 6, 7- Evento criado por internautas para o ciclone no Rio, em referência ao *Rock in Rio*. Imagem compartilhada no *WhatsApp* e no *Facebook* relaciona o anúncio do temporal ironizando a falta de estrutura da cidade nos grandes eventos como Olimpíadas. *Site* Sensacionalista faz montagem e publica frase do internauta que brincou com a seca na região: "Chuva cancelada por falta de água", #naovaiterchuva. Fonte: Internet (*Facebook*)

A possibilidade de ação direta do usuário na Internet, que já se habituou à gramática do audiovisual, do cinema e sabe operar imagens (possui letramento midiático e digital), o assunto é tratado de forma humorada e depois reutilizado em outros contextos de imagens do universo cultural, de forma a associá-las para que propaguem como viral. Assim, aparecem contribuições de que confirmaram presença ao evento *Ciclone in Rio* o grupo de funk "Furacão 2000", Hilda Furacão e Toni Tornado (Fonte: Facebook), em um jogo de imaginação viralizada em micronarrativas "pelo método do humor e aspecto catártico" (FELINTO, 2013, p. 12). Esse exemplo da mistura do registro formal entre imagem, texto e humor atrai o leitor e o instiga a produzir, estratégia em que é possível se traçarem elementos de diálogo com o passado para mostrar que a leitura imagética também fazia parte da apropriação no Brasil, de forma a atuar como um facilitador do entendimento das mensagens.

[86] Como *meme* entende-se ser "a forma narrativa surgida nos anos 2000 nos nichos juvenis da cibercultura, cujos princípios mais imediatos são a imitação e a replicação, seja de uma mesma imagem/ícone/*performance* ou de um texto verbal – tornou-se muito popular nas redes sociais e plataformas online em geral" (DO VALE, MAIA, ESCALANTE,2013, p. 2)

2.3.1.2.1 *Leitura visual e gráfica*

Com relação à formação de um público leitor de imagens, os registros mostram que a reprodução da palavra visual tem maior expressão pelo acompanhamento do desenvolvimento e popularização da prensa no séc. XIX, por uma estrutura mínima que se formou, quando a imagem é mais facilmente incorporada entre a oralidade e a escrita no cotidiano, seja pela variedade de materiais imagéticos que marcam presença no cenário social ou mesmo por opções de consumo de textos lúdicos.

Neste contexto de surgimento das técnicas de impressão da imagem, dois aspectos se destacam a partir da produção do primeiro editor brasileiro, Paula Brito[87], que capta a perspectiva da apropriação pela mistura da imagem com a escrita e seu entrecruzamento com a oralidade: o primeiro é a variedade dos impressos utilizados no cotidiano, possibilitada pela litografia; e o segundo é o processo de edição das obras do Paula Brito, que representa a mistura das influências da oralidade pelo estilo formal de apresentação do texto em versos, da imagem como atrativo do leitor e também como disposição gráfica das letras que desafiam um entendimento daquele que manuseia o texto a adentra-se no conteúdo, em edições que, além de um público leitor, buscam atingir o público não letrado, pela preocupação de formação e introdução na leitura.

Faz sentido a abordagem por meio da obra do editor, na busca de ressignificarem elementos das apropriações da leitura e comunicação pelo cotidiano, tendo em vista que esse primeiro editor era autodidata e buscava na criatividade de suas edições uma forma de se adaptar e aproximar do leitor local, com o objetivo de atrair, inclusive, o público que iniciava o processo do letramento em leituras de imagens, somente acostumados à leitura de ouvido. Portanto, o trabalho desse editor merece destaque, porque Paula Brito se ateve ao cotidiano, buscando nas formas de apropriação os efeitos imprevistos ocasionados pela "leitura" realizada por indivíduos pouco letrados e mesmo não letrados. De forma mais direta, entre as variedades que publicava, intentou compreender os hábitos de consumo paralelos à leitura, presentes na vida diária, para servirem de incremento e despertar a leitura das tipografias o que esclarece as práticas e usos do objeto impresso no Brasil do século XIX (MARTINS, 2013, p. 76).

[87] O pesquisador Bruno Martins (2013) possui um trabalho intensivo específico sobre a figura e importância do editor Paula Brito, no séc. XIX, sob a perspectiva dos desvios editoriais que realizou para adequar-se a um público em sua grande maioria analfabeto, ou ainda em formação.

Assim, como elemento do passado que merece ser abordado, que possibilitou uma facilidade de produção e reprodução de imagens, retoma-se a utilização da litografia e da xilografia (além do talho doce), após o advento da imprensa no século XIX, que realizou a integração da imagem (seja pela ilustração, fotografia, ou caricatura), na composição do texto impresso e apresenta um cenário complexo nos processos de apropriações da leitura no cotidiano.

Nesse sentido, um gênero que ganha expressividade nos usos da cultura local são as caricaturas, que, por seu aspecto popular e de humor, colaboraram para ampliação do público leitor, no país de difícil propagação da palavra escrita:

> A válvula de escape do humor funcionou como antídoto contra a censura, bem como o desenho, como expressão plausível de fácil e imediata comunicação. Da oralidade jocosa da colônia – com um Gregório de Matos, por exemplo –, chegou-se rapidamente à proliferação do desenho satírico do papel impresso da Regência, constituindo-se o traço caricaturado numa das linguagens de maior aceitação do Brasil (MARTINS, 2008, p. 64-65 *apud* MARTINS, 2013, p. 56).

Paula Brito realizava desvios em suas publicações, mostrando sua autonomia editorial e cunho humorístico nas caricaturas e textos. Ciente da importância das imagens para o leitor pouco acostumado com elas, o editor introduziu a influência da litografia com vinhetas de imagens impressas com a escolha de aberrações como temas humorísticos - que despertassem o público pelo aspecto extraordinário, ou pela força do apelo da imagem popular, tal como imagens de criança com anomalia de peso, apresentando obesidade mórbida, ou ainda com o tema do nanismo (MARTINS, 2013, p. 92), elemento que retoma a aspecto do excêntrico, ou inusitado, assuntos também abordados nos *memes* que atraem pelo inusitado da ilustração e por referências não esperadas, o que lembra a perspectiva das anomalias, aspecto já abordado por Bakhtin (2008) em *Cultura Popular na Idade Média e Renascimento*.

A leitura em imagens facilitou a propagação das variedades[88] impressas, seja pelas embalagens e rótulos de produtos, que adquiriram a função de tradutoras da informação para

[88] Ao lado da ordenação séria dos almanaques, formatados para a leitura e o uso do homem de negócios, segundo informa Bruno Martins (2013, p.105-6), Paula Brito publicava *folhinhas para o ano* (com informação dacidade, textos de "variedades" com informações como receitas culinárias, passatempos, poemas, provérbios e anedotas, aproximando-se do público feminino); o *livro de sortes* também se destinava a ser lido em festejos de determinados dias santos, como o de São João, em publicações para o entretenimento de famílias e grupos de rapazes e moças, funcionando como jogo de perguntas em impressos triviais que se espalhavam pelo cotidiano e não tinham recepção e uso restrito aos letrados, ou ainda os *versos em lenços* que utilizavam a imagem e as letras grandes como subsignificações da escrita, uma vez que eram versos bordados em lenços de diversos símbolos (brancos ou de dois cupidos, rosas entrelaçadas, vasos com flores ou 'círculo com coração dentro'), estima-se que bordados por uma escrava a mando das sinhás, utilizados em cortejos secretos. Como muitos eram não letrados, o processo de entendimento do desenho da letra era 'ao modo das crianças que aprendem caligrafia', já que "não letrados 'liam' versos 'marcados' em linhas bordadas, antes de serem convertidos em significado,

os não letrados; o uso social das orações impressas que eram expostas nas portas, das notas fúnebres e as trocas de santinhos impressos no dia de enterros - o que representa uma simbologia social a partir do impresso de imagens e mensagens; além de imagens das ilustrações de uso popular que atraíam e possibilitavam aos não letrados o acesso às informações (MARTINS, 2013). Portanto, é preciso entender que,

> a necessidade da experiência visual (...) é uma constante no século XIX. Numa sociedade em que a maioria da população era analfabeta, tal experiência possibilita em novo tipo de conhecimento, mais imediato, mais generalizado, ao mesmo tempo que habilita os grupos sociais a formas de autorrepresentação até então reservadas à pequena parte da elite que encomendava a pintura de seu retrato (MAUAD, 1997, p.189).

Já como segundo elemento de relevância, que também atuou como um facilitador no processo de aprendizagem da leitura, estão as publicações cotidianas realizadas pelo editor Paula Brito. Buscando soluções diversas para representar outras maneiras de apropriação da imagem, foram criadas "novas maneiras de ler" (MOYSÉS, 1995). No caso do editor Paula Brito, havia um objetivo de facilitar o acesso ao conteúdo do texto pelo público não letrado, a partir da perspectiva do cotidiano, em "uma sociedade caracterizada pela comunicação oral e visual" (MOREL, 2005, p. 224), além da existência da leitura pelos ouvidos e das informações que os jornais publicavam.

A preocupação era com uma forma de edição adaptada para que outras pessoas também pudessem interagir, mesmo não sendo leitores formados ou escritores, "apenas reconhecendo as circunstâncias em que os códigos escritos e imagéticos ocorriam" (WISSENBACH, 2002 *apud* BARBOSA, 2010, p. 85), em uma perspectiva de introdução e formação de leitores através de marcas da cultura local, o que lembra a prática autodidata que os folhetos de cordel representaram.

Importa reiterar que o trabalho desse editor é um estímulo à pratica da leitura do "aprender fazendo" ou "aprender lendo" como forma de aquisição de conhecimento, algo que mais uma vez se aproxima do papel que o cordel teve na formação de leitores. Na verdade, a proposta é a de um refinamento gradual das habilidades do público receptor, atuando como um exercício do ler com influências na imagem e na oralidade e de elementos adaptados aos hábitos locais.

---

realizando uma apropriação manual da letra, [...] o que era sensibilizado tanto pelo desenho das letras quanto pelo conteúdo dos versos" (MARTINS, 2013, p. 107).

Como inovação para o período e realizando uma aplicação da diversidade dos processos de apropriação, Paula Brito faz um exercício de adequação à forma estética do texto pela poesia exposta em quadrinhas, para ser lida com ritmo, propondo que seja interpretada para o entendimento e apreensão do texto, como uma metáfora escolhida por ele na forma de divulgação. O entendimento é que "versos tocavam a sensibilidade do público, linguagem simples e despretensiosa em versos, com bordões repetidos, que poderia ser facilmente memorizado, inclusive por populares iletrados" (MARTINS, 2013, p. 76).

A opção formal dos versos era estratégia de sedução do público leitor, por exemplo, para o significado moral das fábulas, organizadas em quadrinhas, tal como coloca no próprio verso a intenção:

> Das Fábulas de Esopo
> Eu vou me occupar,
> E d'antiga prosa
> Versinhos formar.
> Talvez que vestidas,
> Como eu vou fazer,
> O público tenha
> Mas gosto em as ler.
> Que todos aprendam
> E' desejo meu
> A moral sublime
> Que Esopo nos deu. *(cic)*
> (*Marmota Fluminense*, n. 440, 31 de janeiro de 1854 *apud* MARTINS, 2013, p. 141)

A preocupação estética inovadora do editor, claramente, era vista como um método de incentivo à formação do leitor e ao aprendizado, mas, por outro lado, ainda contém a persistência do vínculo com o letramento clássico visto como a única forma de propagação da "verdade" e que mostra a associação da cultura letrada com acesso ao saber, aqui representada pela preocupação do conteúdo moral do texto, tal como o excerto abaixo retirado do jornal *Marmota Fluminense* (1854):

> Para satisfazermos os desejos de muitos de nossos amigos, e de pessoas estranhas, vamos fazer d'ellas um volume, não porque demos grande importância a este nosso trabalho, mas porque não queremos ser indifferentes a tantos pedidos de Directores e Professores de Collegios, persuadidos, como estamos de que a mocidade, attrahida pela cadencia do verso, e harmonia da rima, aprenderá brincando, todas as quadrinhas, e assim beberá n'essa fonte pura de eternas verdades, (verdade de todos os tempos passados, presentes, e futuros), a moral sublime com que immortalisou seu nome o Philosopho *Esopo* (*Marmota Fluminense*, n. 529, 8 de dezembro de 1854 *apud* MARTINS, 2013, p. 141).

Essa passagem já mostra como era anterior a tentativa de buscar elementos do entretenimento para despertar o público para a atividade de ler que persiste na atualidade como forma de ressignificação no presente. Paula Brito se mostra como um bom exemplo dos desvios e interseções da leitura para atrair o público maior de forma a colocar a leitura

como um processo de intuição. “Em um país na época de iletrados, editor surge como exemplar para uma cultura letrada sem maturação. Porém, se isso não o liberta completamente de modelos, permite que se desvie de um rótulo com autonomia para inventar um regime próprio de sensibilidade e visibilidade” (*Idem, ibidem*), pois deixa ouvir a polifonia e identidades que se manifestam nas ruas, com estímulo à produção de textos brasileiros.

São criados, nessa perspectiva didática, jogos tipográficos, inscrevendo o “universo da letra muda-falante, com dissonâncias e novidades que reconfiguram o comum” (*Idem*, p. 78), o que é refletido com o passar do tempo pelo aumento da demanda pelo impresso que vinha não mais só das elites, como também de estratos mais baixos que se tornavam, nos ambientes urbanos, cada vez mais letrados.

Como a formação de um público que já iniciava as práticas de leitura, para um aprimoramento das grafias e da composição da língua, Paula Brito estimulava o aperfeiçoamento das grafias pela exploração das possibilidades combinatórias da tipografia, o que é mostrado na publicação do periódico *Marmota* pela presença de charadas, enigmas, *logogryphos*, motes, adivinhação por letras que convocavam leitores a solucioná-las, o que lembra as práticas de ritualização dos textos nos modos de comunicação do período colonial, como atrativo no impresso.

Um exemplo eram os versos que continham **enigmas tipográficos,** publicados por Paula Brito, e que estimulavam o desenvolvimento da leitura e a escrita em glosas, o que demonstra a fórmula encontrada pelo editor de interação produtiva com os leitores. O que se pretendia era deslocar a experiência a da leitura à escrita, transformando leitor em autor, na medida em que muitos, a estímulo do editor, respondiam aos convites de desvendar enigmas por versos e formação de palavra, enviavam glosas, soluções, e também elaboravam charadas, jogos de palavras, motes e frases a serem completadas pelo aspecto do humor e da oralidade sempre presente mesmo na forma da escrita. Se o desafio tinha por objetivo desenvolver o processo de letramento do leitor, sua reação simbolizava um processo de resposta da construção cognitiva, já que desvendar enigmas tipográficos, assim como sua redação, solicitava aos leitores-escritores uma capacidade específica.

Para solucionar as charadas, o leitor não dependia apenas de uma destreza interpretativa ou vocabular, era necessário manipular letras e sílabas, invertê-las, substituí-las, acrescentá-las, contrastá-las, decompô-las e combiná-las. Era como se o leitor se tornasse tipógrafo no momento de *ler* os enigmas tipográficos. Apesar de a experiência de leitura proposta desviar-se da busca pelo conceito ou significado, para a da combinação de letras e sílabas perfeitas que se adequassem à charada proposta, a resposta se adaptava ao conceito. Uma vez que essas

charadas tornam-se matrizes significantes, era visível o princípio combinatório de uma espécie de "caixa tipográfica" que o leitor compunha e decompunha letras, sílabas e palavras, experimentando as potencialidades combinatórias da linguagem que se tornavam para ele palpáveis, estimulavam percepções fonéticas e visuais da linguagem, de forma a deslizar sobre a superfície da linguagem na busca pela solução do enigma (MARTINS, 2013, p. 145).

Nota-se, assim, nos logogrifos, a necessidade de um letramento prévio, pautado na gramática, e que mesmo que se assemelhe ao aprendizado como uma brincadeira, o jogo de decifração de palavras exige que demonstre o conhecimento da língua e do vocabulário, algo que se diferencia da escrita oralizada dos escravos com grafia também vocalizada, pautada unicamente na oralidade (por não ter um contato com o alfabeto) e por sua apreensão ser captada pelo ouvido.

Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se a mistura da referência do popular, como no exemplo do enigma lundu "Ponto Final", de Paula Brito. Ali a leitura que se propõe ao ouvinte-tipógrafo depende de um jogo de palavras cujas metáforas gramaticais oscilam entre suas implicações temporais e a materialidade dos elementos do texto tipográfico, ora também aos elementos da redundância dos nomes, dos sinais de pontuação e da repetição e rimas simples para dar ritmo ao poema e despertar pelo elemento da oralidade:

> Tive por certa menina
> Uma paixão sem igual,
> Que escapou de dar comigo
> Dos doudos no hospital;
> Porém agora
> Meu coração
> Poz na oração
> *Ponto final*
>
> Amei com pontos e virgulas,
> Divisões e reticencias...
> Tiradas as consequencias
> Tudo era artificial!
> Porém agora
> Meu coração
> Poz na oração
> *Ponto final.*
> (Trecho retirado do lundu "Ponto Final", publicado no Jornal *Marmota Fluminense*, p. 4, n. 548, Domingo 4 de Fevereiro, 1855.)

Nesse processo da relevância que a literatura começa a ganhar na vida cotidiana das cidades, em meados do século XIX, o que ocorre não é a prática silenciosa da leitura. Ainda persistem as encenações para possibilitar um processo de comunicação mais efetivo, reavivando o hábito de apropriação dos tempos coloniais.

Neste contexto, outro produto que absorve uma influência do oral e do escrito é o gênero folhetim, que quando os jornais começavam a se multiplicar pelas cidades mais importantes, ganham importância na formação dos leitores dos diários[89]. Os folhetins melosos e chorosos, publicados nos jornais "desde a metade do século XIX, continuavam fazendo sensação: ocupando espaço no rodapé diário da primeira página dos principais diários, conquistavam cada vez mais leitores" (BARBOSA, 2013, p. 153).

Os folhetins, como romances publicados em periódicos, herdeiro do romance realista, para vasto o público, também utilizam linguagem simples, acessível e para todas as classes, trabalhando com temas que despertem a atenção do público como triângulos amorosos, e colocando como estratégia da estética o *clímax* como ponto de virada na narrativa em uma ação interrompida, que é retomada na próxima edição do jornal. O aspecto de oralidade também permanece nesse gênero, sendo temáticas dominantes as lacrimejantes. Publicado em fascículos, com uso da repetição para fazer o gancho para o próximo capítulo, essa estética muito se assemelha ao recurso atual das radionovelas e, depois, das telenovelas.

2.3.1.2.2 *Leitura em meios eletrônicos*

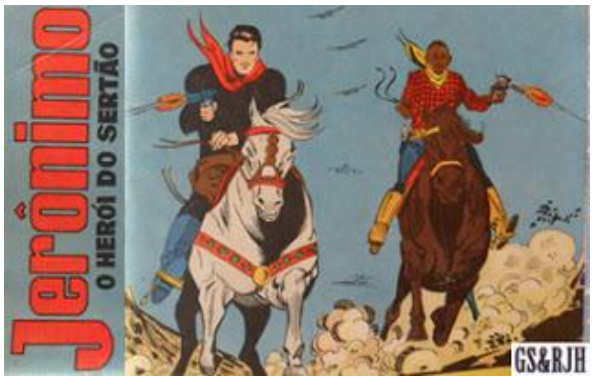
A invenção do telégrafo traz uma nova perspectiva espacial de mundo e na relação da leitura com os meios de comunicação eletrônicos, deixando-os ainda mais intrincados. Porém, seguindo o posicionamento de ver o mundo comunicacional como um lugar de misturas de influências do oral, impresso pelo processo de contaminação, assim os anteriores permanecem ecoando em modos mais recentes, no sentido de uma complexificação contínua e não evolutiva, mas tecida a partir das interseções entre novo e antigo. Portanto, como bem coloca a pesquisadora Marialva Barbosa, "nenhuma das invenções ocorre sem precedentes ou em um fracionamento que eclode sem relação. Os regimes sensoriais e símbolos são transformados, porém de maneira gradual, a partir do contato com uma multiplicidade de meios que vão se constituindo, acoplados aos anteriores e tornando-os complexos" (BARBOSA, 2013, p. 193).

Neste sentido, a invenção do rádio e descoberta posterior da televisão introduzem elementos para o diálogo com os modos de ler existentes. Vale lembrar que a materialidade

[89] As narrativas literárias aumentavam as vendas dos jornais. Assim romances foram publicados, em forma de folhetim: na França, *Os miseráveis* (de Victor Hugo) e *Os três mosqueteiros* (de Alexandre Dumas); na Inglaterra, obras de Charles Dickens e na Rússia de Dostoiévski e de Tostói; e no Brasil, grandes escritores do final do século XIX, como José de Alencar e Machado de Assis publicaram de forma folhetinesca (MARCONDES, em *Comunicação e jornalismo:* saga dos cães perdidos *apud* PENA, 2006).

tecnológica do rádio ocupou um lugar cultural que transformou a paisagem sonora do Brasil, inicialmente no Rio de Janeiro, considerado popular como tecnologia a serviço da população, apesar de nos primeiros momentos ter se filiado a conteúdos vinculados à alta cultura (VIEIRA, 2011, p.74-5).

Além do caráter jornalístico, aqui interessa destacar a influência da oralidade anterior na incorporação gradual do veículo. Os gêneros do radioteatro e da radionovela, seguidos diariamente pelos ouvintes, relembram a contação de histórias, uma vez que as falas, como as de Tio Janjão, da Rádio Nacional, por exemplo, eram anunciadas, procurando seduzir o ouvinte com os seguintes dizeres: "Tio Janjão, bom e carinhoso, que contará lindas histórias do tempo em que os bichos falavam". Como adaptação do gênero impresso, a radionovela é uma narrativa folhetinesca sonora, nascida da dramatização do gênero literário novela, produzida e divulgada em rádio. Na Era de Ouro do rádio, por exemplo, as radionovelas foram fundamentais para que a história do rádio brasileiro se configurasse. Elas estimularam a imaginação dos ouvintes (fundamentalmente mulheres, que acompanhavam o enredo) e projetaram uma série de radioatores que, posteriormente, migraram para a televisão. Com enorme sucesso no início do século XX, numa era pré-televisiva, a radionovela nacional de maior sucesso *Jerônimo, o Herói do Sertão*[90]demonstra a popularidade que obteve (no rádio, Jerônimo viveu suas aventuras em 96 radionovelas transmitidas em todo o território nacional), o que era apropriado para outros meios de comunicação, incluindo os impressos, como os fanzines **(Figs. 8 e 9).**



Figs. 8 e 9- Cartazes de época do filme e do *fanzine* com a história de Jerônimo em quadrinhos.

A estrutura das rádios também envolvia os escritores e os recursos da sonoplastia, que faziam uma mistura entre o teatro e o cinema. Assim como aconteceu com o romance-

[90]Criada por Moysés Weltman, em 1953, para a Rádio Nacional, a trama foi, posteriormente, adaptada várias vezes para a televisão (para a TV Tupi, em 1972, interpretada por Francisco di Franco, ao lado do Moleque Saci (Canarinho) e Aninha (Eva Christian), como também adaptada para o cinema (nesse filme Jerônimo foi interpretado por Adolpho Chadler, que além de atuar foi diretor e produtor do filme) e histórias em quadrinhos, ficando 14 anos no ar.

folhetim, as primeiras radionovelas nasceram de textos traduzidos, mas logo surgiram escritores que absorveram o modelo e passaram a produzir obras adaptadas ao gosto nacional. Esse contexto reforçado em torno de músicas-tema, revistas e na estrutura de produção de radionovelas, fomentou o sucesso desse gênero, fazendo com que as radionovelas ganhassem grande espaço na programação das rádios, o que explica que recompensava aos seus produtores, uma vez que era alto investimento para trazê-las ao ar, envolvendo atores, atrizes, escritores, sonoplastas, maestros e toda a tecnologia da época, para se chegar ao público ouvinte.

Do rádio para a TV, as telenovelas incorporaram as trilhas sonoras da radionovela, os mesmos elementos de composição narrativa fragmentada dos folhetins, colocando o clímax como corte para o próximo capítulo. As exigências de uma gramática do audiovisual foram aos poucos sendo introduzidas, o que é mostrado pela reprodução ao vivo das gravações em estúdio (fato que talvez demonstre a força do ao vivo no Brasil).

Posteriormente, com advento do vídeo e do digital, a mistura entre as linguagens se tornou condição intrínseca, possibilitando trocas mútuas, não estabelecendo mais limitações entre leitura e escrita, promovendo um dinamismo entre as categorias de leitor, produtor, receptor, já que todos podem produzir leitura e trazer sua contribuição por meio da *performance* entre os meios analógicos em diálogo com os digitais. Sendo assim, é cabível investigar as formas híbridas que aparecem de leitura, os modos fragmentados de ler, e a multiplicação de produtos que ultrapassam fronteiras dos conceitos de texto e leitura, que contêm os sentidos.

Por isso, aqui se pretendem avaliar, a partir dos usos e práticas de leitura do cotidiano contemporâneo, o olhar da contaminação entre o velho e o novo ressignificado nas criações que surgem a partir das apropriações dos modos de leitura, tal como pode ser observado na estética do videoclip, dos quadrinhos, produtos resultantes do livro que são o livro animado, o livrobook, o videobook, o audiolivro, o livroclip (*trailer* de livro).

Pelo aqui exposto, é preciso avaliar as diversas maneiras de leitura e os facilitadores utilizados como ferramentas para o aprendizado dos jovens brasileiros, já automatizados no imaginário cultural e readaptados para os novos modos de leitura, em códigos de comunicação que possibilitam o entendimento de novos textos e que estão presentes nas características híbridas dos produtos contemporâneos, como no caso dos objetos da tese, do audiolivro e do livroclip. Esses facilitadores e as referências atuam de forma a manter a identidade cultural, mesmo que de maneira inconsciente nos hábitos e ações do cotidiano, para legitimar os produtos atuais como formas de leitura.

3 AUDIOLIVROS E LIVROCLIPES: FORMAS DE LEITURAS CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL

Cumprindo o desafio de se pensar os modos de leitura sonoros e audiovisuais na atualidade, pretende-se apresentar formas narrativas de mídias híbridas contemporâneas em seu aspecto não somente de ferramentas, mas também como maneiras possíveis de acesso à informação. A razão é avaliar, na diversidade dos modos de ler e se apropriar dos produtos híbridos de leitura, o perfil de um leitor que não utiliza apenas livros didáticos e literários por indicação da escola, mas lê por conta própria e de maneira fragmentada, especialmente devido à falta de tempo do dia a dia e à cultura de atividades multitarefa.

Além da possibilidade de se realizar a atividade pela leitura de diversos livros simultaneamente, de maneira alternada, em diferentes plataformas e modos, a diversidade das leituras se apresenta, entre muitas opções, como: os livros digitais, que podem ser acessados via *tablets*; livros narrados, disponibilizados por vídeos pela Internet e assistidos por aparelhos celulares; livros animados com ilustrações em movimento ou interativos, que dão abertura para a contribuição do leitor; livroclipes (*trailers* de livros) acessados pelo *YouTube* ou ainda audiolivros, que podem ser escutados no caminho do trabalho e em transportes públicos.

Por isso, seguindo a perspectiva do capítulo anterior, a opção adotada na tese é a do uso de uma leitura mais ampliada, que considera os elementos audiovisuais e sonoros, eletrônicos e digitais como constituintes da variedade das formas de apropriação da leitura, sob o ponto de vista da circularidade dos usos e do hibridismo dos meios de comunicação.

Assim, o presente capítulo propõe explicar dois produtos híbridos de leitura: audiolivro e livroclip[91]. O texto está dividido em duas partes. A primeira apresenta o audiolivro. Visando a despertar a curiosidade do público leitor/ouvinte e a buscar a promoção do afeto do áudio leitor pela experiência, são retomadas as teorias das sonoridades, como forma de defender a importância simbólica e cultural da oralidade nas maneiras de se perceber o mundo.

[91] A razão de escolha do audiolivro e do livroclip, já explicada na introdução, se deve ao fato de os produtos analisados possuírem características próximas aos hábitos de assistir à televisão e de escutar música, por ressignificarem as práticas da oralidade, da imagem e dos gestos nos modos de ler. Para a análise do livroclip optou-se por retratar como a indústria realiza os livroclips. Em momento posterior, a análise busca retratar a forma de produção e redescrição da obra impressa em *trailer* de livro audiovisual, elegendo o público vidente de jovens como foco de análise e seus modos de apropriação que levam em consideração o referencial cultural e o contato com o outro pela experiência da produção. A razão da escolha do público vidente, termo comumente utilizado para nomear os que não possuem deficiência visual, deve-se ao fato de ser o livroclip um produto audiovisual. Já quanto ao audiolivro, o recorte aqui escolhido é o do público sem ou de baixa acuidade visual, tendo em vista buscar a variedade de letramentos e percepções.

Apresenta-se o objeto audiolivro, conceito de difícil definição, por sua natureza híbrida, sob duas formas de expressão: seu aspecto mercadológico e o inclusivo.

Sob o ponto de vista de sua produção comercial pela indústria editorial, são abordados diferentes modos de se fazer audiolivro sem possíveis formas de imersão do ouvinte, que variam segundo os recursos do som e da voz, utilizados como partes componentes do meio audiolivro, tal como a opção de utilização ou não da modulação da voz (timbre, pausa, sotaque, ritmo) e dos efeitos de sonoplastia (trilha sonora, ruídos), os quais influenciam a recepção.

Quanto à perspectiva inclusiva, forma aceita de leitura pelas políticas públicas, pretende-se apresentar os modos possíveis de exposição da audioleitura para o público sem acuidade visual ou de baixa visão, tanto pela maneira de reprodução através de ledores presenciais (seja pelo modo popular da contação de histórias pela oralidade ou ainda pelo ledor que realiza a reprodução do texto, tal como no livro em tinta, sem interpretá-lo); assim como pela tradução do material para o livro falado, que pode ser gravado em áudio por uma voz humana de um locutor, ou ser readaptado para um sintetizador de voz pelo computador, o qual faz a conversão do texto em *txt* ou em tinta para o texto em áudio.

Já a segunda parte do texto realiza um estudo do produto livroclip, também denominado *booktrailer*, como exemplo de um de híbrido de leitura para o público vidente, pautado na estética das manifestações audiovisuais na contemporaneidade. Realiza-se um mapeamento do produto livroclip, buscando suas estratégias para atrair a atenção do leitor/espectador. Para se entender a linguagem das imagens, é dado destaque ao recurso da gramática do audiovisual, bem como aos elementos de sonoplastia, às metáforas imagéticas que funcionam como traduções do texto impresso para o audiovisual e, por fim, ao referencial cultural do usuário, que atua como fator de aproximação deste à obra textual. Como escopo teórico, utilizam-se os autores Lev Manovich (2005), com o conceito de *soft cinema*, Bolter & Grusin (1998) e o termo empregado de remediação, assim como o potencial da multiplicidade, que é complementado pelas teorias de Arlindo Machado (2007) e Lúcia Leão (2012).

3.1 AUDIOLIVROS E AS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE PERCEPÇÃO E ENVOLVIMENTO

Na atualidade, diversas são as possibilidades de manifestações do livro em áudio, disponibilizadas pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Nesse processo, diferentes tipos de letramentos são exigidos para os usos e apropriações em modalidades

específicas de leitura em áudio. No caso do produto audiolivro comercial, há a possibilidade de variações de linguagens e recursos diversos para sua composição. Nos produtos de acessibilidade de audioleitura, como nos "livros falados"– gravados por locutores ou disponíveis por sintetizadores de voz–, deve-se pensar em percepções próprias e letramentos de um grupo específico, tal como ocorre no processo de recepção dos usuários sem acuidade visual, com os livros adaptados para áudio.

Soma-se a essa complexidade dos modos de leitura em áudio, a transformação por que passa a indústria fonográfica, o que interfere nos modos de produção da indústria editorial, incluindo os formatos de disponibilização das histórias em áudio. Assim, é cabível uma contextualização geral do cenário contemporâneo e a transformação das formas de produção sonoras, para a posterior apresentação e conceituação dos audiolivros, por duas vias: a perspectiva mercadológica, de produtos para o público vidente, e a outra pela audioleitura adaptada para pessoas sem acuidade visual, como é o caso do livro falado.

3.1.1 **Tecnologias e a transformação das experiências sonoras**

Com a convergência das mídias, surgem debates sobre a transformação das experiências sonoras, seja na indústria da música ou na do livro, e as estratégias de adaptação dos produtos clássicos promovem o diálogo entre características de mídias antigas e novos usos das que surgem com as novas tecnologias. Nesse cenário, o conceito de experiência parece ser solução para despertar a atenção do público em projetos que promovam afetividade, como nos processos lúdicos e prazerosos de entretenimento.

Assim como a indústria fonográfica dos CDs se adaptou, após a crise ocasionada pelos *downloads* realizados a cada segundo via p2p na rede, o mercado da música também se reinventa para a sobrevivência na era digital por meio da estratégia da economia da experiência. São opções alternativas lançamentos de CDs e DVDs de bandas pelo cinema, como o filme *Titãs: a vida até parece uma festa* (2008), em experiências de shows ao vivo de circuitos alternativos (*Lapa Jazz Festival*) ou acompanhado pela tecnologia, como o show do grupo *U2*, realizado e disponibilizado ao vivo pelo *YouTube* para o mundo inteiro, ou ainda o CD de lançamento de Domênico Lancelloti do álbum musical *Cine Privê* (Coqueiro Verde Records), acompanhado de um DVD de imagens fotografadas como pinturas, para a letra das músicas da obra. Essa prática parece retomar a *performance* de um tempo passado, comumente utilizada como recurso de comunicação, para despertar o público, o que já foi comentado no capítulo 2.

Somam-se a essas experiências performáticas, agora com o auxílio das mídias eletrônicas e digitais, novas condições de escuta, formas alternativas de acesso à música e produtos sonoros (via celular e computador) e de formação de acervo pessoal, o que inclui as formas de exposição das leituras em áudio, como alternativa do livro impresso em tinta. Na indústria fonográfica são exemplos, os *playlist* das rádios por hipersegmentação (de gêneros) e folksonomia - selecionados/nomeados pela rádio *online* ou por ouvintes, a exemplo as categorias musicais de bossa nova, forró, Natal ou eventos, como *Rock in Rio* –; a divisão do painel televisivo de TV a cabo por gêneros, a exemplo o canal de rádio digital que permite a seleção continuada de músicas pelo aleatório, disponível pela TV; ou ainda o acesso à música pelo *YouTube,* ainda que com ruídos,ou presente em gravações de shows realizadas ao vivo pelos fãs.

No mercado editorial ocorre algo semelhante. Nos debates em adaptação da forma tradicional do livro[92], após o advento do livro digital e dos arquivos de histórias em áudio, os audiolivros se apresentam comercialmente como produtos para uso corrente no cotidiano, seja para serem escutados em CDs no carro ou em MP3 no deslocamento para o trabalho, ou ainda como alternativa para acessibilidade a um público que não possui acuidade visual ou não alfabetizado.

O ponto de vista adotado é o de se pensar nas diversas formas de exposição dos conteúdos de leitura coexistentes, de maneira a se considerar qualquer maneira de se obter conhecimento, independente do suporte ou formato. Assim como as temáticas dos *best sellers* e dos livros de autoajuda contribuíram com o crescimento do hábito de leitura da última geração, como introdutores de uma prática, outros produtos, adaptados aos costumes do público jovem, podem ser foco de interesse e servir como formas de aproximação para diferentes práticas de leitura, que não só o formato clássico.

Nesse contexto, torna-se importante um produto que auxilie quem tem dificuldade de entender a leitura, por meio da leitura interpretada, o que lembra a influência das radionovelas, dos *jingles* em rádio e das músicas, recursos de sonoplastia, recursos já automatizados pela percepção do usuário e que podem auxiliar no entendimento da mensagem, incluir socialmente analfabetos, pessoas que ficaram deficientes visuais ao longo da vida e não conseguiram se alfabetizar na linguagem tátil do braille para a leitura impressa, bem como para as pessoas letradas com hábito de leitura, que também podem ser

[92] Para um estudo detalhado sobre o livro digital no Brasil e no mundo, além da necessidade de criação de práticas mais lúdicas que despertem e criem o hábito da leitura, ver trabalho de conclusão da pesquisa de um ano realizada junto à Fundação Biblioteca Nacional pela autora desse artigo e disponibilizada no link: <http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/Raquel_Timponi.pdf>. Acesso em: 28 dez 2011.

consumidores de audioleituras, seja em momentos de descanso, ou durante um deslocamento nas cidades, ou ainda por preferência pessoal da prática.

Um produto da indústria editorial que é desvalorizado pelas políticas públicas e que merece destaque por sua forma de exposição pautada na força do elemento sonoro é o audiolivro. Em uma postura contrária à desvalorização, a abordagem que aqui se propõe é pensar que os produtos de audioleituras possam ser modos de acesso à informação, e envolver o público pela emoção e afetividade ocasionada pelos sentidos demandados na prática da escuta.

O caminho de análise que aqui propomos é o de recorrer às teorias da paisagem sonora, aos recursos sonoplastia e ruídos, componentes intrínsecos da audioleitura, de forma a constatar sua importância simbólica e cultural nas maneiras de se perceber o mundo[93], em uma postura de reavivar a atualizar a sonoridade na memória, por muito tempo esquecida em função da hegemonia da imagem.

3.1.2 **O lugar da oralidade**

Para promover a quebra da hegemonia do impresso em relação ao áudio, ou da imagem em relação ao som, tal como constatam pesquisadores das referidas áreas, como ZUMTHOR (1993) e DOLAR (2006), sob a perspectiva da literatura, e CHION (1999), buscando a legitimidade da voz no cinema, numa postura contrária à tradição histórica, acredita-se numa postura da circularidade dos usos dos meios, incluindo os meios híbridos que surgem da influência dúbia do áudio e a imagem em sua constituição, como é o caso das audioleituras, de forma a trazerem uma relação de proximidade com o público, pela semelhança aos hábitos da cultura oral, forte na sociedade brasileira.

É preciso, pois, retomar os autores que abordam como a oralidade já estava presente no processo de recepção e nas formas de comunicação orais em diferentes períodos, em busca de sua ressignificação, agora nos produtos de audioleitura.

Paul Zumthor (1993), no texto *A letra e a voz*, ao analisar as formas de composição da poesia oral na Idade Média, já abordava a importância da oralidade. Discordando da escritura como forma hegemônica hierárquica e dominante da linguagem, Zumthor busca a legitimidade da voz, partindo do contexto da literatura na poesia medieval, presente nos recitais, epopeias e nas falas dos trovadores do séc. XII, que continham uma teatralidade, de

[93] Nesse sentido é válido retomar a obra de Walter Benjamin, *O Narrador* (1994), a qual pode dar subsídios sobre as formas de se contarem histórias e suas mudanças no tempo.

forma a traçar a relação intrínseca entre o corpo e as sensorialidades, algo que também se assemelha às formas de apropriação pela leitura performática e ritualizada, tratada no cap. 2.

Chartier (1994, p. 98) também busca pontos de contato com a leitura auditiva na antiguidade, quando era muito comum a prática da leitura em voz alta para o público ou para si mesmo, devido a uma convenção cultural que associava fortemente o texto e a voz, a leitura, a declamação e a escuta. A transmissão da leitura não ocorria somente na oralidade de um texto, mas também nas habilidades da comunicação para os que não sabiam ler ou não podiam mais, por algum motivo de saúde, realizar a leitura, nas cidades medievais.

Essas perspectivas são contrárias à posterior superioridade da imagem e da cultura letrada, sob influência da prensa, descrita por McLuhan (1992), Jack Goody (2010), quando o último afirma que "a forma de contar histórias (*storytelling*) teria sido radicalmente alterada, sendo as narrativas (principalmente, as longas narrativas ficcionais) promovidas principalmente pelo letramento e, posteriormente, também pela prensa" (GOODY, 2010, p. 154), o que revela a troca de perspectiva de forma gradual, quando o erudito passa a ser visto como letrado e as formas de leitura e expressão popular oralizadas, vistas como paraliteratura[94].

A perspectiva do autor Paul Zumthor (1993) é crítica à ideia da hegemonia da imagem que desconsidera a oralidade. Para o autor, a oralidade sempre persistiu e está presente de três maneiras ao longo do tempo: 1) a sem o contrato de leitura (em uma sociedade isolada, de analfabetos sem o contato com a representação gráfica), 2) a oralidade mista (em que ocorre a coexistência da escritura com o grupo social) e 3) a oralidade segunda (quando as expressões são marcadas pela cultura letrada, escrita, mas permanece o uso das formas da oralidade no cotidiano).

Portanto, para se analisar o produto audiolivro, também é necessário destacar a ação dessa voz, que depende de seu interpretante em um processo de mistura de influências das mídias. A potencialidade de cada meio é mostrada pelo exemplo de que se em um canto ou recital, a escritura está escondida, já em uma leitura pública a presença física do livro freia o movimento dramático e natural da voz, diminuindo o efeito de uma fala na oralidade, por

[94]Por isso, quando se recorre à força da voz, utilizada em seu estado puro na atualidade, sem imagem, em uma sociedade em que se desvaloriza o oral, ocorre uma sensação de estranhamento, tal como é mostrado, por exemplo, no cinema narração da obra do diretor Chris Marker, o qual realiza a composição estética de um fundo da tela de uma sequência lenta de fotos e ao fundo uma locução de personagens em *off*.

exemplo, enfática (ZUMTHOR, 1993, p. 19). Assim, como complementa Zumthor, a presença da voz afeta a significância do texto no processo da audição.

Também é importante observar que, no processo de decodificação do texto sonoro, existe o que Zumthor denomina de "ato de audição", que representa os signos de uma intenção por trás de uma entonação de voz, de uma ênfase dada a um trecho (que pode ter a função de sensibilizar, captar a atenção do ouvinte bem como manipular a interpretação, como é observado principalmente nos audiolivros religiosos e de autoajuda que usualmente utilizam o recurso de colocação de resumos introdutórios do que o ouvinte escutará em cada faixa, como uma introdução que guia a interpretação). O autor realiza uma classificação da função da voz do estilo vocal, como o que formaliza a maneira de escutar, do mesmo modo que o gênero, presente nos livros ou nos filmes, já pré-determina um olhar e interpretação guiados previamente, numa seleção que facilita a interpretação do ouvinte (ZUMTHOR, 1993, p. 20).

Adentrando-se mais nesse universo, Mladem Dolar (2006), em *A voice and nothing more*, detalha as características linguísticas da voz, defendendo que a voz abre uma gama de significados, pelos tipos de sons que emite. Segundo a autora, quando se ouve alguém falando, primeiro se observa a maneira como a pessoa se expressa, suas qualidades, sotaque, para depois se acomodar e prestar atenção, escutando o conteúdo e o sentido da mensagem.

Assim, da mesma forma, no audiolivro é o mediador quem torna possível o entendimento àqueles que não possuem o hábito de leitura, aos analfabetos e às pessoas sem acuidade visual. Então, além da fonética (maneira que os sons são produzidos), é mais interessante investigar a fonologia, isto é, os signos linguísticos e a complexa relação dos significados das formas de falar: pela entonação (tom de voz, melodia particular, pausas, ênfase, modulação, cadência de palavras, inflexão como, por exemplo, no teatro, o que pode mudar todo o significado da mensagem), pelo sotaque (jeito de falar próprio de determinadas regiões ou localidades ou mesmo pelas barreiras de idiomas diferentes), pela individualidade da voz (timbre – textura da voz, ressonância e melodia que identificam o falante, como o exemplo de humoristas que imitam vozes de diversos famosos, atores, cantores ou de vozes muito finas, "tagarelas", usadas em desenhos animados, mas que não atraem em um diálogo cotidiano e promovem quebra do discurso), ou por elementos redundantes e variações. Todos esses elementos afetam a interpretação.

Com relação a esses recursos, os livros de literatura dão destaque à entonação que deve ser dada à mensagem por meio da pontuação, o que funciona como um guia na forma de interpretação da leitura. Um bom exemplo para explicar a importância da pontuação na leitura oralizada e da alteração do sentido pela vocalização e pausa em lugares diferentes é mostrado

na frase “Este aluno disse o professor é um incompetente”. Sem pontuação, ela pode ser lida de diversas formas: “Este aluno disse: o professor é um incompetente” ou “Este aluno, disse o professor, é um incompetente” (VANOYE, 1996, p. 42). Neste mesmo sentido de a pontuação alterar o sentido da mensagem, no caso da leitura de um livro falado pela reprodução de um sintetizador de voz robotizado, pode ocorrer a quebra do ritmo, uma pausa no lugar inadequado da frase ou o simples fato de a reprodução mecânica da voz poder não respeitar a pontuação e as marcações de vírgula, podem ser ações que gerem interpretações diversas da intenção do autor no texto.

Ainda com relação aos recursos da voz, Zumthor (1993) chama de fonia essa forma de organizar pensamentos e buscar a atenção, pelo timbre, sotaque, pausas e entonação. A eloquência da voz, por sua vez, é tratada por Michel Chion (1999) pela força de sua pureza quando desacompanhada de imagem, o que acaba por transmitir um ar de mistério maior, além de aguçar a imaginação do espectador. É a sensação que o filme *O mágico de Oz* passa da voz do mágico, que está sempre atrás das cortinas e tem voz imponente, timbre forte, como se fosse uma figura superior. No momento em que o personagem aparece, toda a expectativa de sua personalidade acaba, de forma a humanizá-lo, algo que usualmente ocorre com os radialistas de vozes aveludadas que impressionam aos ouvintes somente no ar.

Se alguns pesquisadores realizam a distinção entre a voz narrada e os recursos do som (ruído e sonoplastia), a autora Madlem Dolar (2006), todavia, não realiza essa distinção. Ela afirma que “diversas vozes nos bombardeiam (pessoas, música, voz interna do pensamento, barulhos da natureza, ruídos, máquinas, sinais tecnológicos, apitos), o que ocasiona uma falha na atenção (pois muitos estímulos que exigem simultaneamente do mesmo sentido são requisitados). Assim, quando em um audiolivro são colocados vários sons concorrentes com as vozes, não é possível compreender com clareza e sempre há margens para significados e interpretações diversos, pois cada um irá focar-se no que chama mais sua atenção, de acordo com sua concentração em um som ou então pelas vivências pessoais e dos sons que já estão acostumados a captar. Em casos de pessoas sem acuidade visual, a concorrência da voz interpretada de personagens, com o uso simultâneo dos recursos de sonoplastia e trilha pode atrapalhar a compreensão da mensagem, principalmente se o ledor não tiver uma dicção perfeita e não completar a pronúncia completa de todas as letras das palavras lidas. Mas, por outro lado, esse usuário sem acuidade visual pode ter um perfeito entendimento de um ledor de um sintetizador de voz, apesar da reprodução do som por uma voz mecanizada e sem interpretação da leitura, o que pode soar como uma voz desconfortável e sem atrativos para um público vidente não acostumado com essa prática. Isso ocorre pelo fato de as referências

perceptivas para o entendimento do conteúdo serem diferentes entre um ouvinte sem acuidade visual e o vidente. Outro exemplo corrente dessa diferença de percepção é o fato de um homem da cidade ser capaz de reconhecer com rapidez o ruído de uma moeda caindo no chão, e todavia precisar se concentrar para escutar o barulho de um passarinho no meio dos ruídos de carros e meios de transporte urbano.

Para melhor abordar a questão de referenciais sonoros, atuando na percepção da mensagem, é preciso retomar as teorias sobre o som.

3.1.3 **Legitimidade do som na percepção do mundo**

Para legitimar a oralidade e o sonoro, é válido considerar que o som e a música também auxiliam no envolvimento do usuário vidente no processo de escuta dos audiolivros. Mas dependendo do referencial e do tipo de obra, esse elemento pode atuar como repulsa para os ouvintes. Jacques Atalli, em *Ruídos,* avalia como a música e as sonoridades podem interferir na forma de percepção da mensagem do texto sonoro e na transmissão do envolvimento emocional e afetivo:

> a música, mais do que um objeto de estudo, é um meio de perceber o mundo. Uma forma de conhecimento [...] Reflete a fabricação da sociedade, é a banda audível das vibrações e signos que se fazem na sociedade. Instrumento de conhecimento incita a decifrar uma forma sonora de saber[95] (ATALLI, 1995, p.12).

Mas outros autores abordam a rivalidade entre a música e o ruído. Pretende-se tomar uma postura contrária ao que realizou a história das indústrias fonográfica, cinematográfica, da radiodifusão, da tentativa de eliminar os ruídos da música, dando uma conotação negativa para o termo, o que é explorado por Murray Schafer, em a *Afinação do Mundo* (1997), e revisto por Obici, em *Condições de Escuta* (2008).

Em sua teoria, se por um lado Schafer é a favor de um "projeto acústico interdisciplinar" na busca pela "paisagem sonora ideal", por outro também vê o ruído como algo prejudicial e que deve ser combatido para gerar uma paisagem sonora limpa, cristalina. Schafer (1997) entende ser paisagem sonora "qualquer campo de estudo acústico: composição musical, programa de rádio, ambientes acústicos"; o que difere da paisagem visual, que é dada, demonstrada, mesmo que a entendamos como "recortada" ou "congelada", já que partem de possibilidades de percepções diferentes. A paisagem sonora é fluida, sujeita a

[95] Tradução livre para: "La música es más que un objeto de estudio: es un medio de percibir el mundo. Un útil de conocimiento" […] Refleja la fabricación de la sociedad. Es la banda audible de las vibraciones y los signos que hacen a la sociedad. Instrumento de conocimiento, incita a decifrar una forma sonora del saber".

interpretações, às condições de escuta (sociais, culturais, cognitivas, etc.). Compõem a paisagem sonora três formas de som: 1) os sons fundamentais (sons da natureza, criados pela geografia e clima – água, vento, planícies, pássaros, insetos e animais, que enriquecem a vida e afetam o comportamento e o estilo de vida de uma sociedade); 2) os sinais sonoros (sons destacados, ouvidos conscientemente pelo recurso de avisos acústicos - como sinos, apitos, buzinas sirenes - também podem ser organizados em situações elaboradas e mensagens de complexidade em diversos casos para a interpretação); e 3) marca sonora (som da comunidade, especificamente significativo para uma cultura de um povo de determinado local) (SCHAFER, 1997, p. 26-7). Assim, pensa-se que os diversos aspectos que compõem a paisagem sonora podem interferir na interpretação da mensagem e serem essenciais para o entendimento de um contexto, como recursos sonoros que falam por si só.

Ainda sobre a questão, Atalli (1995) e Obici (2008) buscam analisar os conceitos de ruído e território sonoro, respectivamente como: 1) formas de controle político pela marcação simbólica do sonoro e 2) o envolvimento pelos componentes do meio e de expressão. Atalli acredita que a música necessite do ruído como uma espécie de símbolo cultural sonoro incorporado que faz parte para dar ambiência a uma mensagem:

> Escutar música é escutar todos os ruídos e dar-se conta de que sua apropriação e controle são reflexos de poder, essencialmente político [...] códigos que analisam, marcam, restringem, atribuem causa, reprimem e canalizam os sons primitivos da linguagem, do corpo, de sua utilidade, dos objetos, das relações com os outros e consigo mesmo (ATALLI, 1995, p. 15)[96].

Portanto, os ruídos e sonoplastia, assim como recursos de trilha sonora e músicas de referenciais já consolidados numa cultura, a exemplo as trilhas de filmes de aventura – *Indiana Jones*, ou de um filme de investigação – *Pantera cor de rosa* – ou ainda o uso de sinos e música clássica para mensagens eruditas ou religiosas em obras televisivas, radiofônicas ou mesmo no audiolivro (no caso, foco de interesse desse trabalho) são elementos comumente utilizados para contextualizar uma trama e história, recursos sonoros que incluem o ruído e a paisagem sonora como formas de transmitir ambiência ao texto vocalizado, muito comum na produção dos produtos de audiolivros comerciais. O conjunto de símbolos sonoros, quando unido ao texto falado, atua como um instrumento que auxilia a percepção e atenção do ouvinte vidente bem como a interpretação das mensagens. Já no caso

[96] Tradução livre para: "Escuchar la música, es escuchar todos los ruidos y darse cuenta de que su apropiación y su control es reflejo de poder, esencialmente político. […] Los códigos analizan, marcan, restringen, encauzan, reprimen canalizan los sonidos primitivos del lenguaje, del cuerpo, de los útiles, de los objetos, de las relaciones con los otros y con uno mismo".

do livro falado para pessoas sem acuidade visual, esses recursos do som não são considerados uma opção, já o que o objetivo primordial é o da tradução do texto em tinta para a livre interpretação do público, evitando fornecer elementos de interpretação da mensagem, para dar autonomia ao usuário.

Voltando ao mapeamento do elemento sonoro, Giuliano Obici (2008) apresenta o conceito de "território sonoro", a partir do conceito de "território" de Deleuze e Guatarri (1980), revendo as questões do público e do privado. Para Deleuze e Guatarri, territorializar significa delimitar lugar seguro, "como a casa que nos protege do caos" (é o conhecido, o privado que mantém relação com o eu). Desterritorializar é sair de um espaço delimitado, romper barreiras da identidade, do domínio e da casa, para o público. Mas para Obici, "só faz sentido analisar um território em sua relação com vias de desterritorialização" (2008, p. 73), entre o público e o privado, a exemplo nas relações de escuta do MP3 entre o mundo externo do fone de ouvido e o mundo paralelo quando plugado, mesmo formato para escuta do audiolivro. O território sonoro não é uma classificação ou está preso a uma forma. É sim um ato que afeta os meios e os ritmos condensados na percepção-ação.

Para Obici (2008), fazem parte do território sonoro em mudança as "qualidades expressivas, componentes dimensionais e marcas especializadas". Ou seja, quanto mais se realiza o uso de componentes de expressividade dos meios, maior a percepção do receptor e seu interesse. Portanto, os produtos de audiolivros comerciais, com destaque para os gêneros de literatura e ficção, que comumente utilizam recursos de sonoplastia, tendem a despertar a atenção, emoção e afetividade de um público disperso nas atividades do dia a dia ou que não possua hábitos de leitura.

Interessa saber o que a indústria da cultura, e do entretenimento em geral, vem fazendo a partir dos usos da música e sonoplastias, em termos de "símbolos sonoros culturais", para atingir o público, gerar afetos e agregar valor de experiência aos seus produtos. A aposta é que a oralidade e o entretenimento lúdico despertem atenção de pessoas videntes que não possuem o hábito de leitura para o conteúdo e entendimento de mensagens, e, seja para qual público for, facilite seu exercício em atividades corriqueiras e simultâneas. Assim, acredita-se que as experiências sonoras de hoje estejam potencializadas pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em produtos mais prazerosos, que promovem afeto e inclusão.

Um exemplo da música como promoção de afeto foi o uso diferenciado que o grupo Pato Fu deu aos brinquedos de criança dos anos 1980, ao mesclar, em seu álbum *Música de Brinquedo*, sons, ruídos, músicas de ninar e vozes de crianças, com suas letras. Inclusive, essa

experiência foi incorporada ao show, quando os brinquedos reais foram levados ao palco. Com isso, promoveram a remissão de uma época pela memória e geraram afetividade para com o público pelo interesse em promover sua aproximação.

Perpassados os elementos do som e da voz para a composição do produto audiolivro, cabe retomar o contexto de seu surgimento, história e mercado dos produtos, destinados ao público vidente, bem como buscar um mapeamento das formas de aplicação dessas teorias das condições da escuta, tendo em vista a promoção da afetividade.

3.1.4 **A visão do audiolivro: conceito**

Ao se falar de audiolivro como modo de leitura, é preciso conceituar o termo. Os pesquisadores Márcio Gonçalvez e Rafael Barbosa acreditam que a definição de audiolivro nasce híbrida, pelo fato de "o nome conter um paradoxo, por seu aspecto simultâneo do sonoro (áudio) e da referência do impresso (livro)" (GONÇALVES; BARBOSA, 2014, p. 1). Assim, como forma de avaliar um produto híbrido de leitura de difícil conceituação, optou-se por adotar a abordagem da relação de entrecruzamento entre a escrita e o som, pela perspectiva da "convivência de influências de diferentes tecnologias de mídia, de forma a pensar no uso conjunto da consciência oral e da forma alfabética" (Idem, ibidem).

Nos aspectos dos audiolivros, opera-se no deslocamento das representações de livro, para abarcar os formatos alternativos, como os audiolivros comerciais, os livros falados gravados por locutores ou a recepção de audioleituras em produtos por sintetizadores de voz, além das formas populares de leituras oralizadas que persistem como contação de histórias, as leituras públicas e coletivas e os ledores presenciais.

Portanto, sendo um meio de leitura que nasce da mistura em que escrita e oralidade convivem, promovendo formas fluidas, o audiolivro se apresenta como uma entre as variadas formas de audioleitura na contemporaneidade.

Um exemplo de mistura entre as mídias ainda é mostrado pelos pesquisadores Márcio Gonçalves e Rafael Barbosa (2014), no artigo *Livros e Audiolivros*, quando relatam a influência das características dos meios impressos nas formas de apropriação do sonoro, a partir de uma coleta realizada com leitores de audiolivros. Segundo explicam, no processo de consumo da obra em áudio, é comum que se mantenham alguns aspectos da leitura linear própria do impresso, devido à limitação material do meio sonoro, tal como a impossibilidade de voltar as faixas gravadas de som em um ponto específico, o que faz um ouvinte escutar a faixa por inteiro, para facilitar suas pausas na leitura (Idem, p. 13).

Outra aplicação dessas misturas está nos possíveis usos dos livros falados, disponíveis pelo sintetizador de voz MecDaisy. Sua interface possibilita um acesso adaptado tanto ao usuário de baixa visão, ao disponibilizar o texto digitalizado, assim como permite o acesso da mesma informação em fonte ampliada ou ainda disponibiliza a obra pela opção do acesso pela audiodescrição para o usuário sem acuidade visual, o que é possibilitado pela conversão do texto digital em áudio.

Assim, ocorrem, neste produto, referências tanto das práticas do livro impresso quanto do digital e do sonoro no mesmo *software*, como na opção de marcações e anotações de trechos pelo usuário, ou ainda referências próprias do texto digital, que possibilita localizar palavras do texto pela ferramenta de busca e informações de um trecho específico de maneira não linear.

Essas experiências demonstram que diversos letramentos são demandados para o consumo dos produtos híbridos na contemporaneidade, bem como dependem de referenciais de diferentes modos perceptivos para as formas de usos e apropriações envolvidas nas audioleituras.

O contexto dos audiolivros ganha importância, segundo revela reportagem da Revista *IstoÉ*, pois, com o ritmo acelerado dos grandes centros urbanos e a falta de tempo para a leitura, "virou moda preencher o MP3 com literatura [ou textos técnicos] para ouvir no trânsito e na academia" (REVISTA ISTOÉ, 2008).[97] Percursos diários de deslocamento ou de atividades físicas, que seriam vistos como tempo perdido para trabalho e raciocínio intelectual, podem ser acompanhados de arquivos em áudio de livros com obras completas sobre biografias, autoajuda, livros de marketing, negócios, estudo para concurso e até mesmo forma de aprendizado de novas línguas. Ainda nessa reportagem, o presidente da loja de departamentos Riachuelo, Flávio Rocha, acredita que o audiolivro tenha utilidade até mesmo em exercícios de corrida na esteira ou na rua. "É uma boa maneira de superar o tempo da tortura. Se você embarca no raciocínio, passa voando" (REVISTA ISTOÉ, 2008). Para além de desconectar as pessoas das atividades do dia a dia, vistas como obrigação, como compras no supermercado, o audiolivro pode ser uma opção em cursos e treinamentos para quem não possui tempo. Andando de trem, metrô, em um ambiente de passagem com pessoas acotoveladas, sem espaço, ainda assim, é possível se envolver e emocionar com uma crônica do cotidiano ou escutar uma ficção romanceada, com discussões sobre a vida ou mesmo

[97]Livro no Ipod, matéria de João Loes e Verônica Mambrini, publicada na Revista *Istoé* em 22 out. 2008. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/2995_LIVRO+NO+IPOD>. Acesso em: 23 dez 2011.

estudar um tema específico. A aposta desse viés de análise é que o envolvimento com o conteúdo e as sensações seja promovido pelo uso contínuo do produto disponível em áudio, advindo dos efeitos sonoros (de sonoplastia e ruídos) e da modulação da voz (ocasionados pelo timbre, entonação da voz do narrador leitor, pausas e sotaques).

Todavia há que se considerar que, no caso mostrado na reportagem da *IstoÉ*, o audiolivro não se apresenta como um projeto contra-hegemônico, mas sim um produto adaptado às condições e às temporalidades do mundo contemporâneo, incluindo o objetivo mercadológico de consumo, o que demonstra que existem ideologias contidas nesses produtos de audiolivros propostos para a análise da recepção do público vidente.

3.1.4.1 Primeiros registros sonoros, história e mercado dos audiolivros

Diversas experiências de audioleituras estão presentes em períodos diferentes no tempo. São exemplos a introdução da ideia de "livro fonográfico", descrita por Matthew Rubery (2011) no final do século XIX - que possibilitaria a reprodução mecânica da literatura em áudio, apesar de sua não efetivação por limitações técnicas -, ou a experiência imaginária dos "livros falantes", descrita por Chartier (2007, p.163), quando da viagem de Dyrcona à lua – em uma passagem da obra de Cyrano de Bergerac, faz referência metafórica ao livro comandado pela força da voz. No trecho referente à obra, os jovens lunares

> aprendem a ler tão cedo quanto a falar, eles nunca estão sem leitura; no quarto, no passeio, na cidade, em viagem, a pé, a cavalo, podem ter no bolso ou dependurado no arção de suas selas uns trinta desses livros, em que basta apertar uma mola para ouvir apenas um capítulo ou então vários, se estiverem dispostos a ouvir todo um livro" [sendo eles presos ao ouvido] [...] como brincos de orelha (BERGERAC *apud* CHARTIER, 2007, p. 165).

Uma referência clara é feita nesta passagem à forma de gravação da literatura em áudio, que lembra o caminho adotado por Jonathan Sterne (2003) na busca das técnicas de gravações e registros de tecnologias sonoras. Esses elementos se aproximam dos formatos de audioleitura no Brasil, seja nas primeiras gravações em fita magnética, ou, mais tarde, em leituras registradas em minidiscos em vinil que acompanhavam as histórias de livros impressos infantis, ou ainda presente na fita cassete, posteriormente incorporados pelas histórias em áudio por CDs e pelos aparelhos de mp3 (STERNE, 2010), e os *smartphones*. Tecnologias essas que contribuem para dar mobilidade ao usuário, tal como já era imaginado na passagem de Dyrcona ,em formas de expressão dos registros em áudio que antecipam o

produto audiolivros, disponível hoje também pelas tecnologias digitais - “pelo o que o digital introduz em termos de qualidade de som, facilidade de cópia e portabilidade” (GONÇALVES, BARBOSA, 2014, p. 8).

Para entender a história e o aspecto mercadológico do audiolivro, é válido buscar seus primeiros registros enquanto produto comercial. Se desde o final da Primeira Guerra Mundial, soldados que ficavam cegos nas batalhas já faziam uso de fitas de áudio para substituírem a leitura, todavia as vendas de audiolivros, no formato atual, se popularizaram a partir dos anos 1980, nos Estados Unidos, com a intensificação do processo de globalização e da correria da vida nas grandes cidades, e hoje já é um produto tradicional no mercado norte-americano. A Audible.com (www.audible.com)[98] é a maior distribuidora norte-americana de audiolivros no mundo e possui mais de 80 mil títulos disponibilizados. Quanto ao pagamento, os preços não são muito altos: paga-se um *valor* fixo mensal (de US$20 dólares, que permite ao usuário baixar dois títulos por mês)[99].

No Brasil, o primeiro contato com histórias em áudio está nos discos de vinil, que contêm contos infantis narrados e se tornaram populares na década de 1970, em hábitos de se escutar uma história a cada noite. Ainda hoje os audiolivros infantis persistem como o mercado mais consolidado, em versões musicadas ou em formato de contadores de história, com entonação na leitura e interpretação dos textos, pois já houve tempo suficiente para testar a melhor fórmula de chamar a atenção de crianças para um aprendizado lúdico.

Porém, no início, como os títulos eram escassos para livros de adultos, algumas pessoas utilizavam programas tecnológicos para a conversão de arquivos de texto em voz, o que resultava numa voz mecanizada, algo que se assemelhava aos mesmos problemas dos *softwares* de bibliotecas que disponibilizam arquivos em áudio para deficientes visuais, mas com voz computadorizada, o que não ocasiona interesse no processo de escuta. Soma-se a isso a forma de leitura branca, geralmente realizada para cegos, isto é, realizada sem interpretação, entonação e pausas, que não dá atenção ao timbre da voz e estética, em que os recursos de sonoplastia e trilha sonora não são utilizados.

---

[98]Em 2008, foi comprada pela Amazon.com por US$300 milhões, com o objetivo de ampliar o acesso ao Kindle, leitor de livros digitais da empresa (já que é possível a escuta de audiobooks também pelo aparelho leitor digital), o que significa uma aposta do aumento do número de *downloads* pagos (que em 2006 representava 14% do mercado).

[99]Segundo informações do *site Marketing Projetos*. Disponível em: <http://lmmarketingprojetos.com.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=146&Itemid=9> Acesso em: 09 jan 2012.

Se para os demais públicos, com a vida corrida das cidades, o hábito de escutar histórias foi se perdendo ao longo do tempo, a proliferação dos tocadores de MP3- como o iPod, iPad, *smartphones*, videogames de mão e leitores digitais -fez com que algumas editoras nacionais decidissem investir no mercado potencial dos audiobooks, já tradicionais nos EUA.

Hoje, no país, o número de títulos vem crescendo. A comercialização começou com editoras especializadas em livros de autoajuda, de religião e para concurso e despontam também no mercado de *best sellers*, com publicações e vendas em *sites*, como na editora Audiolivro (www.audiolivro.net), Universidade Falada (www.universidadefalada.com. br), Livro Falante (www.livrofalante.com.br), Nossa Cultura (www.nossacultura. com. br) ou a Plugme, da editora Ediouro, lançada na Bienal do Livro em São Paulo, de 2011, (www.plugme.com.br).

Apesar de a maioria dos livros em áudio estar disponível em *sites* ou em aplicativos de celular para compra, esses mesmos serviços possuem setores de audiolivros gratuitos, além de disponibilizados em outros endereços, como também até mesmo postados no canal *YouTube*, com a capa do livro, só para escutar o áudio. Assim, *downloads*[100] gratuitos ainda são os mais acessados, por *sites* como www.ebookgratis.com, *UTorrent, Scribd, 4shared*, entre outros formatos de compartilhamento de informação p2p, o que permite a inclusão de pessoas que não tenham condições de pagar por um livro impresso. Além do problema dos *downloads* ilegais em *sites* e programas de compartilhamento, é válido retomar o mercado de audiolivros de editoras que investem na forma de acesso ao conhecimento de maneira mais lúdica.

Como característica do produto audiolivro, que ganha adeptos como forma alternativa de leitura prazerosa, está a vantagem de ser um livro para escutar a qualquer hora e lugar, disponibilizado em diversos suportes. No audiolivro, a narração é o que o dispara; a oralidade é a marca principal, mas embasada num texto prévio. Existem várias formas de apresentação de um audiolivro que podem ser: interpretados, com sonoplastia, trilha sonora, atores famosos, numa mistura entre radionovela e dramatização teatral ou somente realizar a leitura formal na transposição do texto do impresso, com as mesmas marcações, porém na leitura sonora.

Se uma corrente de pensamento acredita que para os ouvintes as obras literárias bem interpretadas podem ser enriquecidas pela interpretação dos narradores e pelos efeitos sonoros

[100] Sobre essa questão, há que se considerar que o acúmulo de músicas, de livros digitais ou mesmo de audiolivros como uma coleção em uma biblioteca pessoal, não necessariamente significa que todos os títulos ou arquivos serão escutados - uma crítica de Atalli, ao dizer que nos compartilhamentos há uma passagem do valor de uso para o valor troca. Quando a informação não é nem repassada, só acumulada, talvez não esteja aí nem mesmo um valor troca e sim simbólico.

e as músicas, tornando a atividade de escutar histórias e aprender mais prazerosas, já para outra perspectiva acredita que dar liberdade ao leitor na entonação, colocação de pausas no texto, modulação da voz e dramatização, significa também guiar o espectador/ouvinte a uma determinada significação, não o deixando livre para sua própria interpretação.

Essa última linha, como explica Patrícia Jesus (s/d), se assemelha ao conceito de livro falado, produto em livro adaptado que não é interpretado, não traduz sentimentos e não utiliza efeitos sonoros e artísticos em sua composição, pois procura ser uma versão aproximada do livro em tinta, na chamada "leitura branca", não tendenciosa e, para não correr o risco de a interferência induzir o ouvinte. Entretanto, ainda segue às regras da boa impostação de voz e pontuação, pois parte do princípio de que quem deve construir o sentido do que está sendo lido é o leitor, o profissional que utiliza a voz para mediar o acesso ao texto impresso a pessoas visualmente limitadas.

Já o audiolivro comercial não tem por objetivo substituir o hábito de leitura convencional, mas sua popularização, além de funcionar como mais uma alternativa para quem gosta de ler, mas não tem tempo, ou ainda pode ser uma opção para quem trabalha com leitura visual o dia inteiro e necessita relaxar no tempo de lazer. Portanto, pode ou não utilizar os recursos de sonoplastia, mas usualmente são realizados recursos de modulação e entonação da voz.

Os audiolivros podem ser também fonte de informação, além dos usos múltiplos desse produto, tanto para uma leitura mais dispersiva, como em situações de acompanhantes dos usuários nos meios de transporte, nos momentos de lazer, na prática de esporte, nas viagens e em atividades que não exijam uma concentração em uma única atividade. Neste sentido, além da facilidade de mobilidade, do baixo custo, em média, mais acessíveis que os dos livros impressos, é possível utilizá-lo para diversas tarefas, dependendo do gênero de ficção, literatura ou audiolivro técnico. Assim, é válido considerar que o usuário é quem determina se o seu uso será proveitoso ou não, ou seja, o fator subjetivo da recepção influencia diretamente no processo ou não.

3.1.4.2 Aplicação da teoria da sonoridade do audiolivro comercial para o público vidente

Após o percurso teórico dos elementos fundamentais da voz, é importante realizar um mapeamento dos tipos de obra de livros narrados em áudio disponíveis na rede, que contam também com elementos de sonoplastia, ruídos do ambiente e trilha sonora. O objetivo é avaliar se a teoria de Obici, dos territórios sonoros e componentes do meio e expressão, pode

ser aplicada na variedade de exposição do objeto audiolivro e se isso afeta a experiência e o envolvimento nos processos de escuta.

De forma geral, como instrumentos **componentes do meio** do audiolivro, estão presentes: sonoplastia, trilha sonora, estilo da narração (gênero), além de técnicas de sonoplastia do rádio, de recursos do cinema, e marcas do texto impresso que vão atuar como uma espécie de desterritorialização, em aspectos híbridos do produto audiolivro. Já como **componentes de expressão**, encontram-se: entonação, clareza, ritmo, ênfase, timbre da voz, interpretação, estilo da fala. De maneira geral, acredita-se que, na tradução do livro impresso para o áudio, ambos os componentes (do meio e de expressão) interfiram no processo da escuta e no envolvimento do leitor/ouvinte.

Notam-se diferentes usos de recursos estéticos para a composição dos audiolivros, realizados pela indústria editorial sonora. Cabe a explicação de que a divisão aqui apresentada é realizada meramente como recurso didático, e tem como objetivo transmitir uma compreensão da variedade e das possibilidades dos recursos utilizados para a exposição do audiolivro. Todavia, acredita-se na mobilidade das formas criativas de expressão da audioleitura bem como na circularidade das formas possíveis de audiolivro, e ainda na mistura de influências e o intercâmbio dos recursos, o que demonstra a complexidade do produto híbrido, o que não pode ser medido de maneira rígida. Como forma de apresentar as possibilidades estéticas dos audiolivros, chegou-se ao agrupamento de alguns modelos, segundo características dominantes dos gêneros e conteúdos adaptados entre as opções nos recursos de adaptação. São eles: 1) Leitura técnica ou de conteúdos específicos – como a leitura branca para cego (narrador formal ou letra robotizada) – sem uso de recursos como: interpretação, explicação ou sonoplastia; 2) Leitura de literatura (leitura de "narrador superior"[101] e manutenção de elementos formais do texto escrito, como os guias de fala do texto impresso e de interpretação "– disse o fulano", "comentou em alto e bom tom"); 3) Leitura de *best sellers* (com leitura de atores brasileiros, interpretação do texto e alguns com música clássica ao fundo, mas ainda com ênfase em pontos não convencionais na leitura oral) e 4) Leitura de literatura infantil (musicais, interpretação por diversas vozes, uso de música, trilha sonora, sonoplastia, entonação da voz, clareza, pausa, ênfase, timbre de vozes diferenciadas).

O setor de audiolivros que menos utiliza componentes de meios e expressão, preferindo a leitura mais fiel ao texto impresso, sem muitas interferências no processo de narração é o do

[101] O termo se refere ao estilo de leitura realizada por um narrador que reproduz o texto com uma voz imponente, um contador de história com autoridade.

ramo da produção de livros técnicos, como dos temas de filosofia, mitologia, astrologia, direito e material de disciplinas e aulas gravadas para concursos e vestibulares, além da reprodução de alguns *best sellers*. Esse tipo de audiolivro se aproxima mais da leitura branca, sem interpretações, pois o intuito do público é outro, é o foco no conteúdo da mensagem, muitas vezes denso e, muitas vezes, o objetivo é gravá-lo na memória. Apesar da possibilidade dos *best sellers* serem interpretados, muitos deles possuem pouca entonação, presos às marcas do texto impresso, como no exemplo do audiolivro *Marley & Eu* (http://www.youtube.com/watch?v=Au2Wdrokp-A&NR=1), sem fundo musical, só com leitura em transposição de uma mídia (livro) para outra, sem se atentar à questão da interpretação e pausas da narração da leitura oral.

Outro recurso comumente utilizado como opção estética é a opção de reproduzir uma leitura formal, como obras religiosas, audiolivros místicos e de autoajuda, gêneros que, por seu sucesso e devido a seu público específico, possuem seções separadas nos *sites* comerciais de disponibilização de audiolivros. Normalmente, como opção estética e componente de expressão, as obras utilizam a leitura de um "narrador superior", com um timbre grave de voz, para dar legitimidade e autoridade à mensagem, frequentemente acompanhada de um fundo de música instrumental ou erudita. O exemplo clássico é o da voz de Cid Moreira na leitura da Bíblia, que utiliza uma introdução interpretada em contextualização do novo testamento, e que funciona como um guia de leitura, com entonações, ruídos, e com informações extras (http://www.youtube. com/ watch? v=xDnyzZzHyd4). O mesmo texto interpretado pelo jornalista Cid Moreira em outro contexto, como no programa televisivo *Altas Horas* (ver http://www. youtube.com/watch?v=AsXR7Jf24iM& feature =related), quando aliado ao recurso da imagem do locutor, que o acompanha no vídeo, já não transmite a mesma autoridade, pois a imagem ocasiona a quebra da "superioridade" da voz eloquente, tal como já apresentado por Michel Chion (1999). Há que se lembrar o capital simbólico acumulado por Cid Moreira, sua credibilidade como apresentador por mais de duas décadas do principal telejornal do país, o Jornal Nacional, fato que acaba por legitimar sua voz.

Apesar desse exemplo bem trabalhado, a maioria dos audiolivros desse setor mantém recursos do texto impresso formal, o que perde o sentido em um audiolivro interpretado (a não ser que se opte por fazer uma leitura literal, para não interferir na interpretação do texto). O *Livro dos Espíritos*, de Alan Kardec, também é interpretado por um homem (narrador de TV, com voz empostada) e uma mulher de voz explicativa, calma, mas um pouco robótica, o que gera um estranhamento na recepção (http://www.youtube.com/watch?v=P3qwsADcw V0&feature=related).

Uma terceira opção estética a ser utilizada são os audiolivros com leituras realizadas por pessoas do meio artístico, nomes e vozes conhecidas, como, por exemplo, Ana Maria Braga com *Piadas de Ana Maria Braga e Louro José*, José Wilker em *E quando Nietzsche Chorou* ou Paulo Autran e Tom Jobim, em *O Pequeno Príncipe*. O primeiro, por ser um audiolivro de piadas próprias do gênero da oralidade, é gravado de maneira mais próxima de uma fala. O segundo, apesar de ser guiado por um ator, mantém as características do texto impresso, como marcações de parágrafo, e verbos declaratórios. E, por fim, o exemplo de *O Pequeno Príncipe*, quando selecionado para exposição na plataforma do *YouTube*, (http://www.youtube.com/watch?v=w_zShPpfQzQ) faz uso de algumas imagens ilustradas do livro para a representação própria do suporte audiovisual, utilizadas em uma outra composição estética que complementa o modo narrativo, o que, nesse, caso não é só um meio de expor o áudio sem complemento de imagem no veículo, como é usual de se realizar com a reprodução da capa. É utilizada a potencialidade da mídia do *YouTube*. Nessa forma de exposição interpretada, é aberto um espaço para artistas, dubladores, efeitos de sonoplastia, roteiros, ruídos, sons de longe e perto, para a composição do ambiente.

E, por fim, observa-se que o gênero que mais utiliza os recursos do meio e de expressão no mercado são as obras infantis, que provocam o envolvimento dos ouvintes pelas sensorialidades. O gênero infantil de audioleitura é o que possui maior investimento, seja por ter construído tradicionalmente um público receptor, advindo desde a influência das amas de leite que contavam histórias pela oralidade, o que depois foi incorporado pelo mercado editorial, pelo sucesso da linguagem já testada e automatizada. Além disso, esse gênero conta com o auxílio marcante dos musicais, das cantigas de roda e dos contadores de história presentes em nossa tradição popular, elementos que despertam a criança no processo da formação do hábito pela leitura.

Assim, livros musicais são opções primeiras em termos de despertar a atenção dos ouvintes, em sua maioria livros interpretados por contadores de histórias, que utilizam o ruído, o som ambiente, a dramatização e a entonação na fala como chamarizes para a escuta.

Se alguns desses livros nos anos 1980 acompanhados de fitas cassetes ou mini discos continham a história narrada para as crianças, hoje os CDs acompanham a história impressa ou ainda podem ser vendidos como a única via do livro falado, musicado ou interpretado. Talvez o uso desses recursos seja importante para aliar o aspecto lúdico a um público ainda não alfabetizado ou que ainda passa pelo processo de aprendizagem.

Todavia há que se avaliarem as produções mal realizadas, especialmente em um mercado que ainda se encontra em expansão no Brasil, tal como se observa nas produções

expostas em *sites* que não se preocupam com a interpretação, entonação dos personagens. Um exemplo é *Alice no país das Maravilhas*, lançado após o último *remake* da história feita para o cinema (http://www.youtube.com/watch?v=EU-KKrpZlZ4). A leitura do texto tem fundo sonoro e interpretação, mas mantém as marcações do texto impresso e, na produção sonora, a ênfase, muitas vezes, é colocada em pontos errados das frases, que causam a sensação de estranheza para os ouvintes.

Esses exemplos de expressão do audiolivro comercial mostrados acima, se avaliados em diferentes modos de envolvimento, parecem apontar um maior interesse do público vidente quando se utilizam com maior frequência os recursos de expressão e do meio, como ocorre na estética dos audiolivros infantis. Todavia esses componentes sonoros e narrativos devem ser adaptados, coerentes com a temática do livro, para que não soem como recursos forçados.

Pretendendo um esquema didático, traça-se, a partir da teoria de Obici das emoções e sensações ocasionadas pela experiência do ouvinte (PINE & GILMORE, 1999),uma pirâmide, recurso visual para representar possibilidades de imersão do ouvinte no texto e de seu envolvimento.

Apesar de se considerar os elementos subjetivos que interferem no processo da recepção e da escuta, os recursos utilizados como opção estética, de forma geral, parecem realizar correlações dos símbolos e paisagem sonora com a cultura do ouvinte. E os recursos de expressão da voz e do meio, quando bem utilizados, parecem conquistar as pessoas videntes sem hábito de leitura, o analfabeto, bem como de pessoas também com o hábito da leitura impressa, por ser outro produto, normalmente utilizado em momentos de lazer, ou transporte.

Nesse recurso de representação, a pirâmide simboliza o público. Na base mais larga da pirâmide simbolicamente estariam os produtos em audiolivro que utilizam mais recursos de expressão e do meio, o que varia de acordo com o gênero, considerando a utilização dos recursos em momentos adequados, conforme exemplifica a figura abaixo **(Fig. 10).** Os recursos nesta pirâmide funcionariam como formas de despertar as sensações e emoções do ouvinte pela experiência, consequentemente visando a seu envolvimento.

Fig. 10-"Recursos do meio e de expressão", em aplicação dos termos de Obici (2008), geram envolvimento.

Portanto, como mostra o quadro, para o público vidente, nos livros de literatura e ficção, por exemplo, a leitura branca seria o recurso que ocasionaria menos envolvimento das sensações, seguido da leitura com narrador superior e fundo de música clássica, ainda que para temas técnicos a leitura branca seja a opção mais adequada para não interferir no conteúdo mais denso a ser informado.

Em seguida, estão as leituras dos *best sellers*, com atores conhecidos e, por fim, atingindo sua expressão maior de envolvimento nas formas de apresentação da literatura infantil, por apostar nas histórias que primam pelo lúdico e pelo prazer no momento da leitura.

Assim, nesse cenário o que parece despertar o interesse são os audiolivros que melhor utilizam recursos sonoros e de entonação, timbre de voz, dependendo do gênero e da funcionalidade do arquivo (por exemplo, com a função de estudo para concurso, a usabilidade do fundo musical ou entonação de contador de história perde o sentido).

Todavia é preciso relativizar e lembrar das mediações sócio-culturais e subjetividades. Há que se considerar que nem todos leem da mesma forma, bem como os aspectos situacionais que interferem no processo de recepção da obra. A perspectiva sociocultural influencia na forma de recepção dos produtos, assim como fatores da experiência individual. Assim, um mesmo audiolivro pode produzir diferentes efeitos sobre o leitor, de forma a levar em consideração o referencial cultural e pessoal do leitor/ouvinte.

Portanto, esse seria um mapeamento do senso comum das formas de envolvimento, que deveria ser melhor investigado em um público maior ou estudo de caso. Além disso, há que se considerar que as categorias propostas ocorrem somente numa tentativa de organização e mapeamento, visto que, muitas vezes, o audiolivro pode utilizar características de outro gênero, recursos comuns em outras formas de apresentação estética, rompendo a

classificação, e compondo-se de uma mistura, da relação de diferentes linguagens, numa composição complexa. Dessa forma, reiteram-se nessas diferentes características dos audiolivros o hibridismo dos gêneros e a explosão dos meios, num conceito de leitura e textualidade que também envolve o áudio, nesse caso não como pano de fundo, mas como o elemento principal.

Para aplicar esse mapeamento feito dos audiolivros comerciais para um público vidente, especialmente a ideia da pirâmide do envolvimento, que utiliza a teoria de Obici, é válido resgatar um estudo complementar de um grupo de pesquisas sobre o Audiolivro, da Fundação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Esse grupo publicou um artigo, em 2009[102], de um estudo qualiquantitativo realizado a respeito das preferências em aspectos dos audiolivros pelo tipo de voz (masculina ou feminina), pela velocidade da leitura do narrador, pelo fundo musical e o timbre de voz. O objetivo era verificar se esses recursos interferem e quais são essenciais na escolha e boa aceitação de um audiolivro.

Para evitar que o conteúdo de diferentes histórias e gêneros influenciasse as respostas, ao invés de se prenderem aos recursos, foi criado um áudio e gravado material com uso de diferentes recursos sonoros do mesmo texto (na leitura de um conto por inteiro), para que, ao participante escutar a história, não comprometesse seu desempenho no questionário, por falta de contexto, além de diminuir as variações de resposta devido a produtos de gêneros diferentes. Assim, foram criadas cinco versões: leitura lenta, rápida, sem fundo musical, com fundo musical contínuo e com entradas de fundo musical na história. O objetivo era analisar se o fundo musical de um audiolivro pode causar conforto ou desconforto no momento em que está sendo ouvido, bem como descobrir qual a proporção de assimilação de conteúdo do audiolivro em relação ao livro impresso, devido à velocidade da voz, pausas, entonação e timbre de voz masculina e feminina na narração.

Foram aplicados quinhentos questionários, porém num público de estudantes de Biblioteconomia da FESPSP, público esse que pressupõe que tenha um hábito de leitura mais consolidado. Na aplicação do questionário, 70% dos entrevistados, que afirmaram não ler, justificaram que gostariam de ler, mas não têm tempo para essa atividade. E grande parte destes desconhecem os audiolivros: 68% afirmam isso, sendo que 60% têm curiosidade em conhecer um audiolivro (cabe ponderar que a pesquisa foi realizada em 2009 e hoje o audiolivro está melhor divulgado no país, devido à ampliação das formas de suporte para leitura e do maior número de títulos em áudio disponíveis na rede).

[102] Artigo publicado em <www.fespsp.org.br/sic/papers/FaBCI/SIC_Angela_Reis.pdf> Acesso em: 07 jan de 2012.

No grupo que conhece o audiolivro, observou-se que 31% tiveram conhecimento deles por meio da Internet, e para o acesso a eles 29% afirmam ser através de *downloads* gratuitos. Seguidos de 24% os que tomam emprestados e 21% os que compram o audiolivro, algo que o mapeamento do mercado, realizado acima, já apontava.

Na análise da questão "o que você costuma fazer no transporte em seu dia a dia para preencher o tempo da viagem?", também se comprova a existência de um grupo potencial de ouvintes de audiolivros nos meios de transporte. "Somando os tipos de escuta de dois grupos – 38% que ouvem música e 15% que ouvem estações de rádio – totalizam 53%. Incluindo o grupo dos 31% que leem livros durante o transporte, 84% o número de pessoas que exercem atividades que podem ser relacionadas aos audiolivros (nesse caso, reitera-se a importância do público em que os questionários foram aplicados, um público especializado na área, o que compromete a variação dos grupos de pessoas de atividades diferenciadas para a leitura, seja ela por escuta ou impressa).

Em pergunta sobre falta de tempo, o desejo dos que responderam poder ter acesso à leitura também contribui para o potencial do audiolivro. Por fim, também foi observado na pesquisa que as pessoas acreditam no potencial dos audiolivros na assimilação do conteúdo dos livros (em enquete realizada no *blog* do grupo de pesquisas, 23% que acreditam que assimilação é a mesma entre os livros e os audiolivros, para 28% a assimilação dos audiolivros é melhor, e 47% acreditam que os livros são o melhor meio de assimilação do conteúdo).

Esse estudo parece corroborar com o mapeamento realizado e a pirâmide invertida do envolvimento e da expressão parecem fazer sentido, uma vez que foram comprovados pelos índices de pesquisa já realizados em 2009. Entretanto, o audiolivro hoje é um veículo em crescimento no Brasil que precisa ser melhor trabalhado em suas potencialidades, especialmente em nas variações das audioleituras disponíveis para o público não vidente, o que merece um estudo específico para esclarecer o porquê de serem as únicas formas de leitura em áudio consideradas pelas políticas públicas e os letramentos exigidos para o processo de recepção, o que será especialidade do capítulo 4, de análise dessa tese, pela avaliação em testes de grupos focais de livros falados, produtos com sintetizador de voz.

Todavia, até mesmo para o público letrado, o audiolivro possui potencialidades como veículo de informação, especialmente para momentos de transporte no dia a dia e solução para a falta de tempo, já que sua execução permite ser realizada em momentos de não muita concentração e de atividades multitarefas.

Não se pode comparar a assimilação de um livro denso, lido em uma sala isolada, com a do audiolivro, realizada em atividades corriqueiras do cotidiano. Talvez por isso, o investimento das editoras de audiolivros tenha sido no nicho dos livros de *best sellers*, autoajuda, humor e, no máximo, no gênero literatura/ romances, que são mais adaptáveis às multitarefas e não necessariamente exigem que o público adulto concentre 100% de sua atenção naquela atividade, pois ela está dividida em inúmeros estímulos simultâneos.

Dessa maneira, as pesquisas parecem indicar que a interpretação na leitura, entonação da voz, timbre adequado ao estilo narrativo, assim como recursos de sonoplastia e trilha sonora, se bem utilizados nos formatos de leitura em áudio comerciais para o público vidente, podem servir de auxílio para esse tipo de experiência, representando maior envolvimento do ouvinte no conteúdo e entendimento da mensagem.

Apesar de o uso dos recursos estar ainda em crescimento no mercado e, muitas vezes, serem mal utilizados (entonação e pausas colocadas no lugar errado, fundo musical sem o comprometimento com a história narrada, narrações num tom monocórdico), talvez o caminho adequado para uma interpretação possa ser dado pelas mídias sonoras, absorvidas pelo imaginário do público e de maior domínio técnico sobre suas potencialidades.

Portanto, acredita-se que o audiolivro é uma mídia potencial que atua na estratégia de reposicionamento do mercado sonoro e ao mesmo tempo do mercado editorial, além de esbarrar em questões da indústria fonográfica, como direitos autorais para as músicas referências de filmes em gêneros de aventura, investigação, por exemplo, assim como o rádio e as radionovelas utilizam, como vinheta, jingles ou textos musicados, atuando também como símbolos culturais para a interpretação da mensagem ou para que o texto ganhe um caráter cômico, dramático, etc.

Ainda para compor o cenário das formas híbridas de audioleituras, é cabível destacar outros produtos de leitura em áudio, não pertencentes ao grupo de audiolivro comercial (para o público vidente). São os livros falados para pessoas sem acuidade visual, ou seja, livros em áudio adaptados para um público específico, que exigem outro tipo de letramento. Eles podem ser disponibilizados de duas maneiras, seja pela gravação de uma voz e um locutor humano ou ainda por meio de sintetizadores de voz.

Para além do aspecto de serem produtos que podem contribuir para a inclusão social de deficientes visuais que não sabem ler braille ou dos analfabetos, tal como consideram as políticas públicas, funcionam como formas de letramentos alternativos de escutas oralizadas para um público específico. Por existirem poucos estudos sobre o tema, é necessário destacar

essas formas de audioleituras. Mas antes, pontuam-se as diferenças entre os termos audiolivro comercial e livro falado.

3.1.4.3 Diferentes usos do conceito de audiolivro e livro falado

Apesar de não haver uma legislação específica para definir normativamente o conceito de audiolivro, estabelecendo diferenças em relação ao livro falado, no senso comum as políticas públicas e a legislação costumam se referir ao termo audiolivro de forma indiscriminada, tanto para denominar a produção que é realizada comercialmente, como para os produtos adaptados em áudio para o público sem acuidade visual. Porém, como é comum os audiolivros comerciais utilizarem recursos de interpretação de voz, trilha musical, sonoplastia, o que normalmente não é objetivo dos produtos das audioleituras para acessibilidade, na bibliografia da área específica da acessibilidade, o termo que aparece com maior frequência é "livro falado", ou ainda a forma conhecida de execução de narração sem interpretação, também conhecida como leitura branca.

A polêmica sobre a nomenclatura mais adequada para as audioleituras adaptadas foi abordada durante uma entrevista concedida pelo funcionário do setor de Livros Falados[103] do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, Cláudio Vilardo[104], à pesquisadora. Na entrevista foram registradas algumas considerações em diferenciação dos termos e conceitos:

> A questão de terminologia é complicada[...] Você fica até meio perdido, porque também às vezes nota-se essa abertura de interpretação nos produtos comerciais. Mas aí não se sabe se isso foi uma interpretação pessoal do narrador ou se há uma referência no texto original. Você fica sem saber se é uma releitura da obra ou como no original [...]
> Eu acho até prudente você usar a forma mais técnica. Mas, para mim, livro falado é algo um pouco difícil de se definir também. É mais genérico e não destaca tanto o aspecto técnico. Não sei, mas é muito interpretativo. Na verdade não se chega à nenhuma conclusão. E se a gente quiser se orientar por algo normativo, que exista em alguma lei, também não existe. Pelo menos em artigo de legislação, eu acho que é mais fácil encontrar audiolivro do que livro falado.[...]
> É porque é aquela questão, você está remetendo a uma locução: duas palavras que remetem a um conceito. É um livro que é falado ou é um livro falado que é um conceito único, conjunto? Outra coisa também é que livro falado foi um nome fantasia da época anterior à gravação digital, que transmite uma ideia de um produto mais antigo, aos primeiros produtos adaptados de leitura em áudio. Assim, utilizamos o termo audiolivro por conter a ideia do processo de gravação em áudio, o que é mais adequado, na minha opinião. (Entrevista realizada em 10 de novembro de 2014, no estúdio de gravação do setor de Livro Falado, IBC, RJ).

[103] O setor é a divisão responsável pela produção e distribuição de livros falados para a própria instituição e para todo o país. Atualmente o maior produtor de livros falados de uso exclusivo para o público sem acuidade visual é a instituição Dorina Nowill, em São Paulo.

[104] Membro da Coordenação do Livro Falado, do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, atuando como supervisor de gravação, edição, revisão, finalização de matrizes, tiragem e distribuição de audiolivros, DPME, em entrevista concedida à pesquisadora, em 10/11/2014, disponível no Anexo VI da tese, A1.

Quando perguntado se o conceito de livro falado conteria todos os livros feitos para pessoas sem acuidade visual e de baixa visão e se o termo audiolivro englobaria tudo, inclusive a possibilidade de dramatização, o funcionado disse ser melhor considerar que ninguém nunca se pronunciou oficialmente sobre isso . Ainda sobre a questão, a pesquisadora Patrícia Jesus[105] (s/d) acredita que o termo adequado para livros acessíveis em áudio seja livro falado, estabelecendo distinções com o audiolivro:

> A diferença mais marcante entre um audiolivro e o livro falado é mesmo a carga de emoção posta na leitura, já que é impossível interromper uma leitura artística para citar, por exemplo, início e fim de aspas ou soletrar uma palavra de idioma estrangeiro sem comprometer a estética da apresentação (JESUS, s/d, p.2).

Para Patrícia Jesus, o livro falado seria um produto voltado a "uma tecnologia assistiva, cujo objetivo é o acesso à informação com o mínimo de interferência de interpretação de terceiros e até um desdobramento artístico de uma obra literária, não significando que uma pessoa cega não possa utilizar este último, caso deseje" (JESUS, s/d, p.2).

Portanto, no livro falado, o objetivo é que o narrador reproduza uma leitura fiel ao texto original, sem interpretação de personagens, tendo em vista possibilitar o empoderamento ao ouvinte, ampliando sua capacidade dos caminhos de interpretação de um texto. A coordenadora do setor de Livro Falado do IBC-Rio, Nadir da Silva Machado[106], apesar de utilizar na fala corrente o termo audiolivro, sua concepção da forma de se realizar o produto, se assemelha ao conceito de livro falado, tal como o reproduzido em entrevista:

> Quando nós produzimos os audiolivros, a nossa leitura não é dramatizada. É uma leitura *(ênfase nesta palavra).* São ledores e não leitores... Se raciocinarmos, é só pensar que, quando lemos para nós mesmos em uma voz interna, a gente não interpreta. A gente vai lendo, tal como o texto impresso nos guia e a leitura vai fluindo, pela construção do sentido no seu imaginário... Essa é a proposta do livro falado: não é o ledor quem vai construir a interpretação; é quem está recebendo a leitura que vai construir o imaginário da história. (Entrevista realizada no dia 10 de novembro, no setor de Livros Falados do IBC, RJ)

---

[105]Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela UNEB, Consultora da UNESCO no Projeto Livro Acessível (de 2009 a 2011) e professora de Tecnologias e Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com experiência em Tecnologia Assistiva, alfabetização de pessoas cegas, audiodescrição, editoração de livros acessíveis em formato braille, livro falado e Daisy. A pesquisadora possui um trabalho que busca a diferenciação do audiolivro de livro falado em **Livros sonoros: a que público se destinam?** Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/senabraille/minicurso/Mini11/Livros_sonoros_a_que_publico_se_destinam.pdf>. Acesso em 14 dez 2014.

[106]Nadir da Silva Machado é coordenadora do Livro Falado, do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro. Entrevista concedida à pesquisadora, em 10/11/2014, consta no Anexo VI, A2.

Assim a coordenadora acaba definindo o modo como são realizadas as leituras em áudio, com o propósito da acessibilidade. Em um dos testes feitos com alunos do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro pela pesquisadora, o aluno participante também esboça o conceito de audiolivro, porém referindo-se à ideia de livro falado, o que se assemelha à perspectiva da coordenadora Nadir. O participante, aluno de 7º ano do Ensino Fundamental II do IBC, de 17 anos, aborda a questão em entrevista, tal como o trecho que se reproduz:

> Raquel: O narrador interpretava ou fazia um teatro?
> Participante: Não, porque audiolivro nada mais é do que uma pessoa ler um livro, gravar em um lugar, o que depois pode ser colocado em um *site*.
> Raquel: Mas ler como? Igual ao que está no livro ou interpretando?
> Participante: Não, só ler mesmo, igual está no livro.
> Raquel: Para você audiolivro é isso?
> Participante: Para mim sim (Entrevista concedida no dia 12 de novembro de 2014, antes do teste de audibilidade com o grupo focal).

Ainda sobre a questão, a pesquisadora Patrícia Jesus Silva (s/d), registra que o nascimento do suporte "livro falado" ocorreu no Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, por meio de um professor que era um ledor e realizava leituras voluntárias, dando origem ao "Clube da Boa Leitura", o que depois foi incorporado pela possibilidade também de um ledor externo gravar fitas com as leituras desejadas pelo público usuário do instituto ou ainda com o projeto de contações de história para o público infantil do IBC. A professora define, de maneira mais exata, a forma técnica de composição de um livro falado:

> O livro falado é um complemento do livro em braille, tem um público especial e pode ser isento de restrições de direitos autorais pela lei 9.610/98 que assegura a reprodução de obras literárias para fim de educação de pessoas com deficiência visual, desde que não haja fim lucrativo. Quanto à disposição do conteúdo, existem normas de acessibilidade a serem obedecidas, incluindo a busca por uma leitura bem pontuada, clara e viva, mas não dramatizada [quem tem que construir o significado do conteúdo lido é o leitor e não o ledor]. Existem especificidades também em relação à descrição de imagens [audiodescrição], elucidação de aspectos gráficos tais como aspas, parênteses, colchetes, soletração de termos estrangeiros, duração de cada faixa, etiquetagem em braille e outras formas de acessibilidade. Atualmente também é possível criar livros falados a partir de [um processo de tradução do texto em tinta em] vozes sintetizadas muito semelhantes à voz humana (JESUS, s/d. p. 4).

Apesar das distinções realizadas, o debate sobre o assunto permanece, se considerado que o objetivo primordial e o tipo de produto do mercado e da acessibilidade têm funcionalidades distintas.

Dessa forma, neste trabalho se optou por chamar de audiolivro os livros comerciais e de livro falado os produtos adaptados para acessibilidade, seja os livros gravados por locutores,

os livros falados reproduzidos por sintetizadores de voz, ou ainda "livros em tinta"[107] reproduzidos por ledores humanos.

3.1.4.4 Livro falado e os sintetizadores de voz

No que diz respeito ao critério da inclusão, é cabível a apresentação de três formas de expressão de audioleituras para o público sem acuidade visual ou baixa visão.

A primeira forma mais tradicional e que persiste ainda na contemporaneidade é a contação de histórias, normalmente realizada pelo contato presencial a que estamos acostumados desde crianças, de forma a buscar o envolvimento do ouvinte pela nuance da voz, pela interpretação. Esse processo é muito comum também para os deficientes visuais, principalmente para o público infanto-juvenil, tendo em vista promover o encantamento pela leitura e a formação de leitores. Desse processo de contação de histórias também fazem parte as audioleituras gravadas, acompanhadas dos livros ilustrados, disponíveis em pequenos discos ou em fitas cassetes, hoje adaptadas para CDs que dependem da composição conjunta para a transmissão da experiência ao receptor ainda não letrado.

Ainda como forma de composição, sob a perspectiva da acessibilidade, estão presentes dois outros modos de audioleituras[108], também utilizadas para transmitir informações para

---

[107] "Livro em tinta" é o termo técnico aqui utilizado para os livros impressos, que inclui os produzidos com caracteres ampliados. Esse termo é empregado em diferenciaçãodos livros em braille, também impressos.

[108]Optou-se, nesta tese, por não abordar a adaptação do texto disponível em braille, que se constitui como outra forma de letramento e de comunicação do público sem acuidade visual (pautada no sentido tátil, lido letra por letra). Reconhece-se a importância da alfabetização em braille e a preocupação dos programas das políticas públicas em dar autonomia ao deficiente visual na interpretação e mobilidade no texto - a exemplo o decreto no. 3956/2001 que dá às pessoas com deficiência os mesmos direitos humanos e liberdade e acesso à informação (MEC/SEESP, 2014), além da normativa de educação especial colocada em prática pelo projeto do MEC *Livro Didático em Braille*, que visa a facilitar o acesso às obras por pessoas com deficiência visual. A razão da escolha de não se trabalhar com o braille nessa pesquisa se deve ao fato da grande dificuldade de acesso, à pouca variedade de material adaptado disponível, e ao baixo índice de pessoas alfabetizadas em braille (segundo dados da União Mundial de Cegos - 2004) "calcula-se que apenas 10% das pessoas com deficiência visual no mundo sejam alfabetizadas" (GUTIÉRREZ, 2014, p. 58, 59). Mesmo considerando os maiores parques gráficos em braille no país, como a Fundação Dorina Nowill, em São Paulo, e o Instituto Benjamin Constant, de São Paulo e do Rio de Janeiro, ainda assim, segundo revelam pesquisas brasileiras realizadas em pós-graduação (mestrado) com foco em acessibilidade - seja pelo aspecto da tradução para audiodescrição, como na pesquisa *Imagem como símbolo acústico,*de Flavia Mayer (2012), da UFMG; ou pela perspectiva dos livros em braille, abordada pela pesquisadora Diana Gutiérrez (2014), em *O livro além do braille*, da USP -, existem alguns problemas em referência à carência de material impresso adaptado. Segundo analisa Mayer (2012), quando o deficiente visual chega ao ensino superior, a falta de variedade de material especializado o leva a buscar outras formas alternativas de acesso à informação, como, por exemplo, a versão o livro em áudio e o uso da tecnologia assistiva. Já Diana Gutiérrez relata o cenário de alguns problemas que o livro em braille apresenta, como seu alto custo de produção, seu aspecto físico que abarca muito espaço nas prateleiras (GUTIÉRREZ, 2014, p.90), somado à demora no processo de leitura e à dificuldade de deslocamento que não possibilita a leitura em pé, no ponto de ônibus, nos transportes ou em salas de espera. Apesar de também se considerar a importância de uma abordagem do letramento visual da linguagem em libras e a leitura labial e oralização na fala pelo deficiente auditivo, aqui optou-se pela não abordagem nesse trabalho, por razão do recorte das audioleituras. Para um

pessoas sem acuidade visual. Elas podem ser realizadas por ledores, via contato presencial (ledores presenciais) ou por meio do acesso da gravação em áudio (livros falados disponibilizados em CD), ou ainda pelo acesso aos recursos de tecnologia assistiva que realizam a tradução do texto em tinta ou digitalizado para um sintetizador de voz.

A proposta que envolve os ledores presenciais tem um objetivo diferente da contação de histórias, que é o da reprodução com o máximo de semelhança ao texto, o que é comumente chamada de leitura branca, não interpretada, sem utilizar muitas entonações, de forma a seguir as orientações visuais do texto em tinta. Apesar de não ser usual o ledor reproduzir os guias visuais do texto impresso, tais como marcações de parágrafo e pontuações, ainda assim ocorre um processo mínimo de interpretação para o processo de leitura.

No livro falado, o processo é o mesmo do ledor presencial. Mas mesmo que se saiba que o objetivo primeiro é o de tradução da obra impressa para o formato em áudio – o que implica perdas e ganhos, devido à materialidade do meio que determina as possibilidades de composição narrativa – ainda assim o livro falado carrega consigo traços do livro impresso, mantendo uma relação com este. E por fim, como mais uma maneira de apresentação da leitura em áudio, estão as tecnologias assistivas[109], que aqui merecem destaque, pelos sintetizadores de voz, que são *softwares* de computador que permitem a conversão do texto em txt ou digitalizado para áudio. São exemplos mais utilizados: Dosvox[110], Jaws[111], NVDA[112] e leitores de voz no formato Daisy[113].

---

melhor detalhamento sobre o letramento visual na linguagem dos surdos, consultar o documentário *Estrangeiros:* por sinal (2014), obra dirigida por Sônia Machado Lima, que aborda a questão.

[109]Referem-se ao conjunto de artefatos disponibilizados às pessoas com necessidades especiais que contribui para uma vida mais independente, dando maior possibilidade de ação autônoma ao usuário, facilitando a inclusão social (SONZA *et al*., 2013, p.199). Nessa pesquisa, o recorte se limitou a analisar os *softwares* de tecnologia assistiva, por serem os que a adaptação do livro em áudio, embora existam *hardwares* também adaptados para cada deficiência que exija letramento dos usuários para operá-los.

[110] Projeto desenvolvido pelo Núcleo de computação Eletrônica da UFRJ, de uma interface especializada que se comunica com o usuário por meio da síntese de voz, viabilizando o uso de computadores, Internet e leitura e edição de textos digitalizados, contato com jogos e uso de *browser* para a navegação na internet, permitindo o uso do computador por pessoas que possuem baixa visão em vários níveis e cegueira total.

[111]Leitor de tela adaptado pago que possibilita a interação do usuário com o Windows e verbaliza todas as ações que ocorrem no computador e permite, pela tecla de atalho, que todo deficiente visual possa utilizar o computador. Além disso, é possível ajustar a velocidade de leitura conforme o usuário se adapta ao uso da plataforma e ao letramento da ferramenta, sendo possível ler letra por letra, palavra, linha, parágrafo ou a totalidade do texto, além de possuir dicionário para controlar a maneira com que as palavras são pronunciadas (SONZA *et al*., 2013, p. 217, 218).

[112] Leitor de tela de código aberto para o ambiente Windows. Normalmente é a interface utilizada em institutos ou o Dosvox, por serem gratuitos. Apesar da existência de outros leitores de tela e sintetizadores, destacamos os mais comentados no Instituto Benjamin Constant/RJ pelos alunos usuários consultados na pesquisa.

[113] O formato Daisy são livros digitais (*Digital Accesible Information System*) no formato mais moderno e acessível que possibilita que tanto um usuário de baixa visão quanto um usuário com cegueira total possam utilizar essa interface. Para o usuário de baixa visão é possível visualizar o conteúdo do texto simultaneamente escutá-lo em voz sintetizada e ampliar a fonte, além de contar com o recurso e acesso pelo contraste. A grande vantagem desse aparelho é a possibilidade de edição do usuário e colocação de notas de rodapés, marcadores de

Ainda que sejam formas não humanas de leitura e soem como maneiras artificiais de disposição do conteúdo, a voz sintetizada por um programa de computação funciona como uma tradução do texto em tinta ou digital visual para o sonoro, como forma de permitir o acesso à informação não adaptada para braille.

Portanto, mesmo que seu processo de reprodução em áudio seja realizado por uma voz mecânica e robotizada, é um recurso importante para dar autonomia ao usuário sem acuidade visual e de baixa visão e permitir o acesso a obras normalmente não adaptadas em braille ou ainda não gravadas por ledores em voz humana. Esse aspecto é importante de ser abordado, uma vez que apesar de haver uma lei (lei n. 9610, de 19 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre os direitos de acesso a informação às pessoas com necessidade especiais de qualquer espécie, com liberação do direito autoral para a reprodução das obras em áudio e permissão do acesso), muitas vezes não há produtos suficientes que estejam adaptados em áudio, para atender à demanda de usuários. Assim, tecnologias assistivas como *Poet Compact* (utilizado no Instituto Benjamin Constant, na Biblioteca Louis Braille do Rio de Janeiro[114]) ou ainda o *Plustek book Reader* (este último utilizado no Instituto Dorina Nowill de São Paulo[115]), que são espécies de *scanners* que reconhecem o texto em tinta e o transformam em áudio que, ainda que não sejam formas de conversão perfeitas, possibilitam um maior acesso às informações e contribuem para a inclusão social e ao acesso à informação da mais diversa espécie. Após apresentado esse universo das leituras adaptadas em áudio, é valido elencar alguns elementos de percepção no processo de escuta das audioleituras pelo público não vidente.

---

texto, soletração de palavras, leitura integral de abreviaturas ede sinais, ampliação de texto na tela, leitura de imagens e audiodescrição para quem não enxerga, além da pronúncia correta de palavras em língua estrangeira (GUTIÉRREZ, 2014, p. 48). A interface de leitura MecDaisy foi desenvolvida pelo Ministério da Educação em parceria com o Dosvox da UFRJ para disponibilizar livros adaptados em áudio por sintetizadores de voz de literatura infanto-juvenil e do ensino fundamental II para alunos da rede pública de ensino. A vantagem do sistema MecDaisy em relação ao livro falado gravado por um locutor é a liberdade que dá ao usuário, por conter uma ferramenta de busca, marcadores, bem como possibilitar a localização de conteúdos de páginas específicas, sem ter que voltar toda uma faixa para escutar novamente o conteúdo, tal como ocorre nos livros falados ou nos audiolivros. Além disso, é possível controlar a velocidade da voz do sintetizador, mudar o timbre de voz computadorizada para um mais agradável aos ouvidos do receptor, além de ser uma interface fácil de reproduzir, gratuita, e um arquivo leve e próprio para um usuário iniciante. Porém como problemas da interface estão as vozes robotizadas dos *softwares* assim como a leitura que reproduz o texto sem acompanhar as pausas e ritmos adequados, alterando o sentido textual, o que interfere na interpretação do ouvinte.

[114] Dado coletado em entrevista realizada pela pesquisadora da presente tese, no setor de Livro Falado do Instituto Benjamin Constant, em novembro de 2014.

[115]Pesquisa realizada por Diana Gutiérrez no Instituto Dorina Nowill, publicada em 2014. (GUTIÉRREZ, 2014, p. 129)

3.1.4.5 Percepção das audioleituras pelo deficiente visual

Para entender o processo perceptivo e os letramentos envolvidos na escuta da audioleitura inclusiva, uma passagem introduz o assunto que marca a diferença entre um leitor e um ledor para uma pessoa sem acuidade visual. Alberto Manguel conta a experiência, quando jovem, de ter sido ledor do grande escritor Jorge Luis Borges, quando este estava cego:

> [A leitura] ele sabia de cor, de forma que eu mal começava a ler e sua voz hesitante passava a recitá-los de memória; a hesitação estava apenas na cadência, não nas palavras, que lembrava corretamente. Eu descobria um texto lendo-o em voz alta, enquanto Borges usava seus ouvidos como outros leitores usam os olhos, para esquadrinhar a página em busca de uma palavra, de uma frase, de um parágrafo que confirme alguma lembrança. Enquanto eu lia, ele interrompia, fazendo comentários sobre o texto, a fim de (suponho) tomar notas em sua mente.
> [...] Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço, eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era todavia Borges, o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão a de aprender o campo visto das janelas. Borges descobria o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar, Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era invisível (MANGUEL, 1997, p. 31, p. 33).

O relato da experiência de Manguel descreve a sensação que o ledor deve passar, de invisibilidade para o ouvinte. Diferente de um leitor contador de histórias que interpreta a história por sua corporeidade e pela *performance*, o papel principal de um ledor é o de ser um mediador. Mas, se por um lado os ledores leem passivamente, sem acrescentar sua interpretação no ato de ler, por outro, como no caso descrito por Manguel, o ledor pode descobrir um texto e se sensibilizar pela mensagem da leitura, ou pelos comentários do leitor-ouvinte a quem destina sua voz.

Na passagem descrita, Manguel descobria textos, mas, principalmente, aprendia com os comentários oralizados, de grande erudição, de Borges, em uma edição cuidadosamente anotada para uma compilação pessoal em sua memória.

Marca-se, assim, uma diferença entre o leitor "que pode ter um olhar móvel, que busca ver além das palavras, e compreender não só os signos visíveis, mas também as entrelinhas e elementos invisíveis que perpassam o texto" (SOUZA, 2008, p.7). No caso, Borges se coloca como um leitor-ouvinte, seja utilizando suas referências e imagens mentais do tempo em que era vidente, ou relacionando por seu método de anotação mental, pautado agora na força do som e das palavras.

Já em uma temática sobre como as pessoas sem acuidade visual (já nascidas sem a visão) realizam sua percepção, no caso destacado tendo em vista o produto livro falado, GUTIÉRREZ (2014) mostra como as representações mentais de uma pessoa com deficiência visual são feitas pela percepção tátil e sonora.

No caso da transmissão do som, as palavras lidas pelo narrador também assumem formas perceptuais, constituintes de uma linguagem veículo do pensamento. Essa relação é explicada pela pesquisadora, relendo Vidales (2004), quando o autor diz que as imagens do mundo se constroem através da palavra:

> Nunca senti a ausência das imagens; não era a luz o que eu procurava na escuridão, senão as referências que me permitiram olhar as imagens de outra maneira". Vidales afirma que por meio da palavra oral do outro, é possível dar-se conta da presença das coisas. [...] É por meio da palavra que o mundo existe, pois é por meio dela que o mundo nos é apresentado: 'a imagem é um pretexto para que, mediante a palavra, a experiência e a historia do sujeito, se produza a fantasia' (*apud* GUTIÉRREZ, 2014. p. 39).

Dessa forma, a língua, além de um instrumento de comunicação, se apresenta como um substituto das informações visuais que auxilia a pessoa sem acuidade visual a recriar suas impressões de mundo, construída a partir da percepção do outro e das palavras, em uma realidade determinada a partir do que é aceito no "senso comum". Dessa forma, a palavra oral /sonora dos livros falados e audiolivros transmitida ao deficiente visual tem o papel de desenvolvimento da mente humana de ampliar sua consciência e visão de mundo. Consequentemente, permite a esse público nomear aquilo que veem e vivem, possibilitando mais consciência de sua vivência, sendo capazes de gerar novos conhecimentos. Dessa forma, a linguagem influencia na organização do pensamento e da interpretação.

Arnheim explica que "as experiências estéticas da oralidade e da leitura [no caso a sonora] alimentam o repertório informativo e cultural das pessoas com deficiência visual, na medida em que o som e as palavras tornam visível o invisível". Neste sentido, tal como comprova Bosi (2007), "o livro leva ao ponto de vista, a uma atitude crítica, a palavra falada [seja pela leitura em voz alta, ou reprodução de um ledor pelo livro falado ou sintetizador de voz] implica em uma participação emotiva" (*apud* GUTIÉRREZ, 2014, p. 40).

Dessa forma, entende-se que as palavras narradas em áudio fazem com que o deficiente visual trace relações não com a imagem mental, tal como o vidente realiza, mas sim com a associação de sua experiência, pelo tato, olfato e audição (pois é pela sensação do corpo e dos sons e ruídos produzidos no mundo que possui a sensação de presença).

Um exemplo que mostra as diferenças de percepção e os letramentos necessários para a captação da informação e que interferem no entendimento da mensagem lida em voz alta ou

transmitida por um livro falado, está na simples definição do que seria “um dia bonito”. Em uma descrição realizada por um professor cego Hull (2004), que a pesquisadora Diana Gutiérrez recupera, está presente a relação dúbia tanto da percepção linguística das palavras sonorizadas, aprendidas por definição pelo deficiente visual, de forma abstrata, quanto por sua experiência:

> [Se para um vidente um dia bonito estaria relacionado ao visual (quando o céu está aberto e azul, com o sol brilhante e dia quente, ou ainda um dia de inverno, mesmo um pouco frio], para mim o vento ocupa o lugar do sol e um dia bonito é quando há uma suave brisa. Quando isto ocorre, cobram vida todos os sons ao meu redor. As folhas das árvores sussurram, pedacinhos de papel voam sobre o pavimento, os muros e as esquinas dos grandes prédios se opõem ao impacto do vento, que posso sentir em meu cabelo, no meu rosto e na roupa. Os trovões põem um teto sobre minha cabeça, um teto muito alto, uma câmera de som estrondoso. Graças a ele percebo que estou num lugar amplo, entretanto que antes não havia nada em absoluto (HULL, 2004, p. 80 *apud* GUTIÉRREZ, 2014. p. 36)

Portanto, mostra-se uma diferença entre os audiolivros comerciais produzidos para o publico vidente acostumado a diversos estímulos, que podem ser lidos tanto de maneira interpretada - somados aos recursos dos efeitos sonoros, trilha e elementos próprios da voz do narrador -, quanto somente reproduzindo o texto, tal como sua redação, como é usual nos audiolivros técnicos. A respeito das possibilidades de diálogos na construção entre o oral e o escrito no audiolivro, podem-se mobilizar diferentes esforços na montagem do texto. No caso de adaptações de livro impresso para audiolivro, é possível de serem encontradas obras resumidas, integrais, readaptadas e reescritas sob uma nova forma. Observam-se na adaptação, na tradução para o áudio,

> importantes elementos de decisões editoriais em atuação: a escolha dos intérpretes, que não são identificados nos livros, a organização do texto sonoro, em que ser recorre a efeitos de sonoplastia, ao silêncio e ao ritmo como substitutos dos elementos gráficos nas páginas da versão impressa e o contexto de fala dos personagens (GONÇALVES; BARBOSA, 2014, p.8).

Já em relação ao processo da acessibilidade, como já vimos, a leitura branca é o padrão de gravação de textos. No capítulo de análise será dado destaque aos testes de audibilidade, realizados com o público sem acuidade visual e de baixa visão, com produtos de acessibilidade, como livros falados por locutor, sintetizadores de voz do MecDaisy e também o audiolivro comercial.

Pretende-se realizar a aplicação da pesquisa com esses produtos adaptados, especificamente, para analisar o porquê de as políticas públicas somente os considerarem como válidos ao acesso ao conhecimento, de forma a desvalorizar o audiolivro.

A razão da análise e do foco no público sem acuidade visual partiu de uma curiosidade despertada em um projeto anterior da pesquisadora, realizado junto à Fundação Biblioteca Nacional, em 2011, quando percorria bibliotecas modelo da região, tais como a Biblioteca Parque Manguinhos, e notou que, apesar de quase todas as bibliotecas apresentarem um modelo de livros falados, adaptados, na maior parte dos lugares, os produtos não eram gravados por locutores.

Ao contrário, os materiais realizavam somente a transposição do livro impresso para os sintetizadores de voz, em diversos *softwares* de computador que faziam a decodificação dos conteúdos para o áudio. Nessas audiotecas das bibliotecas públicas, em várias instituições especializadas no público deficiente visual ou mesmo nos materiais adaptados em sintetizadores de voz, como o MecDaisy - produto enviado para as escolas públicas, realizados por meio de parcerias do Ministério da Educação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Programa Nacional Biblioteca Na Escola (PNBE), os acervos eram pouco consultados. Assim, mesmo que os produtos se constituam como uma forma de acesso às pessoas que não sabem ler em braille, muitas vezes por serem reproduzidos por *softwares* de vozes robotizadas, não obtinham consultas. Por isso a necessidade de investigação dessas práticas.

Mesmo para os mais experientes, os áudios robotizados, as pausas colocadas em palavras que não seguem as normas gramaticais da língua, ou um ritmo de leitura deslocado da leitura usual, acabam ocasionando um problema de não entendimento da mensagem pelo ouvinte, e interferindo no processo de recepção e no ato de leitura, afetando na interpretação e no entendimento da obra do autor, resultando em baixos índices de consulta aos acervos sonoros das bibliotecas.

Assim, a pesquisadora notou a necessidade de realização de uma investigação sobre como estavam sendo conduzidas as políticas públicas nessa área: como os produtos eram produzidos e distribuídos, bem como de se realizar testes da recepção dos produtos de leitura adaptados para deficientes visuais e pessoas com baixa visão.

A pesquisa faz-se necessária no sentido de avaliar quais opções que o governo faz em relação aos livros falados adaptados para os adolescentes das escolas, assim como analisar como os institutos especializados para pessoas sem acuidade visual concebem seus produtos de leitura em áudio. Estariam os livros falados e produtos de voz sintetizada cumprindo sua função de inclusão social ou, ao contrário, a experiência com formas de leitura mecanizada não estariam proporcionando o afastamento do receptor na prática da leitura ouvida?

Acredita-se que o fato de somente as políticas públicas privilegiarem produtos de acessibilidade sem se preocupar com a qualidade ou a forma de execução para as reais necessidades do público-alvo, resulte no baixo índice de consulta dos acervos de livros falados. Não faz sentido desenvolver produtos de ações sociais sem levar em consideração sua real usabilidade. Dessa forma, se por um lado *softwares* como Dosvox e MecDaisy possibilitam uma independência para o deficiente visual navegar na rede, por outro, limitar os produtos de leitura sonora a esses equipamentos de adaptação do texto impresso para a leitura em voz computadorizada e sintetizada, muitas vezes não poderiam ocasionar um resultado oposto ao objetivo inicial.

É válido agora adentrar-se em outro produto híbrido, que dá destaque à imagem e ao audiovisual: o livroclip.

3.2. LIVROCLIP COMO PRODUTO DE LEITURA HÍBRIDA

> *Uma história que vincula imaginação, escrita e a arte da combinação por meio do uso de dispositivos técnicos; que privilegia o sentido de suas possibilidades multifárias em relação a suas realidades, na forma de produtos, não pode ser escrita sem pretensões vanguardistas, ou com disposição mental de mostrar o caminho* (ZIELINSKI, 2006, p.45).

Opção estética no cotidiano para despertar os jovens com hábitos fragmentares de consumo, o uso de produtos híbridos de audiovisual contribui na passagem de uma forma de aprendizado tradicional ao entretenimento. Entre as abordagens de ensino, que misturam aprendizado e diversão, encontram-se algumas do cotidiano, extremamente populares entre os jovens em idade escolar, como: jogar videogame, assistir televisão, escutar o rádio, utilizar o computador, navegar na Internet, usar o celular – para além da simples ligação – etc. Estando elas já enraizadas no dia a dia das pessoas, o aproveitamento para atividades de leitura pode ser útil em novas produções e interpretações de leitura, não havendo necessidade de forçar um hábito novo.

Todavia, é válido ponderar que o entretenimento não deve, simplesmente, ser absorvido sem um posicionamento crítico (apenas absorvendo a lógica da forma hegemônica que tende a aniquilar as outras formas de fruição). Ao contrário, o jovem deve buscar realizar uma leitura crítica, de maneira a expor suas ideias e posicionamentos.

Já é estratégia antiga a utilização da literatura para realizar adaptações para o cinema ou para seriados de TV, como forma de popularizar os produtos literários, assim como atrair

públicos de nichos diferentes. Assim como uma obra literária adaptada para o cinema, independente da qualidade de produção, pode atrair público não conhecedor para leitura, o livroclip também possui o mesmo objetivo, num processo de consumo alternativo de uma mídia que leva ao conhecimento da outra, algo que Chris Anderson (2006) nomeia de A *Cauda Longa*.

Como já foi mostrado pelos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012), o consumo de mídia televisiva é alto (85%), somado ao hábito de assistir a vídeos e filmes (38%), acessar a Internet e acessar redes sociais, o que tem subido a cada ano, como atividades marcantes no momento de lazer do brasileiro. Por isso, acredita-se que avaliar um produto que utilize a potencialidade do vídeo, numa relação com outros meios, possa servir de auxílio ao hábito da leitura. Portanto é objetivo também analisar o produto livroclip, enquanto manifestação estética audiovisual da contemporaneidade. Pretende-se avaliar as estratégias utilizadas enquanto produção para despertar o leitor/espectador no acesso ao conteúdo dos livros tradicionais.

Nesse sentido, visando a ampliar as formas de atrativo e de despertar a curiosidade do brasileiro para o hábito da leitura, pretende-se realizar um mapeamento dos recursos audiovisuais do livroclip, utilizados para atrativos do espectador, como alternativa de incentivo à leitura. Para isso, nessa pesquisa, é analisada, como estudo de caso, a opção pela estética das diversas formas de se fazerem livroclipes.

3.2.1 **O contexto de adaptação do livroclip: conceito**

Como novo modo de ver e ler, de aprender e conhecer e com possibilidades de conexão com dimensões da vida dos adolescentes, o livroclip é um produto híbrido, um misto de linguagem de *trailer* de livros, trilha sonora de filmes, linguagem fotográfica, publicitária, de videoarte, games e livro animado. Sua composição híbrida e diversos nomes advindos de sua variação (*booktrailer*[116], videobook, livroanimado, livro interativo de imagens ou situado nas fronteiras do videoclip, do *trailer*, da *performance* e da colagem do vídeo) dificultam até mesmo uma definição fixa enquanto gênero.

[116]*Booktrailer* é sinônimo do produto livroclip, devido ao fato de serem *trailers* de livro. Porém possui maior semelhança com a estética dos *trailers* de cinema, por serem produtos mais disponíveis para o mercado que, normalmente, operam com atores, uso de trilha sonora, efeitos de edição e letreiros que se movimentam na tela acompanhados dos recursos de sonoplastia.

Essa dificuldade de identificar uma característica específica e distintiva que permita isolar sua verdadeira "origem" ocorre, pois assim como o vídeo, seu meio de expressão, "coloca-se fora de qualquer território de definição, resistente a qualquer tentativa de redução" (MACHADO, 1996, p. 34), atribuir-lhe qualquer traço único seria limitar sua abrangência, já que o produto se expressa com outras linguagens. Sua marca maior está na característica do hibridismo das linguagens. Portanto, parte-se do deslocamento de conceitos pré-estabelecidos, da ressignificação da linguagem da imagem, do sonoro, das representações do corpo para a compreensão do conjunto heterogêneo de sua produção criativa, em um campo do conhecimento sintonizado com o pensamento contemporâneo.

Disponível em *site* próprio (www.livroclip.com.br), em DVDs, no Canal do Livro do *YouTube*, e popular em diversos *sites* de editoras, por ser uma fonte de divulgação das obras no mercado publicitário, suas formas representações buscam atrair o jovem para o universo do livro e, para isso, realizam uma contextualização da história numa linguagem mais próxima da realidade do adolescente.

Novas formas de apresentar um pouco sobre obras literárias brasileiras aos alunos de escolas, quando utilizados como produto pedagógico, os livroclipes surgem como maneiras de experimentação de escrituras abertas, em constante movimento e sem forma fixa, pois são marcados seja pela variedade de representação dos textos, discursos e obra dos artistas, devido ao conteúdo específico e ao estilo de escrita de cada autor. O produto vai além dos métodos tradicionais de exposição das escrituras de conhecimento legitimado no passado, pois são produtos diferentes dos livros impressos. Incorporam elementos legitimados de outra forma, talvez mais ligados ao consumo cultural na contemporaneidade.

De acesso mais fácil e custo menor (a maioria dos livroclipes está disponível via *YouTube*), esses produtos podem ser utilizados como ferramentas de sinopse e simplificação do conteúdo de livros por meio da disposição de imagens e sons, de maneira a complementar ou a instigar a leitura do texto impresso da obra. Por um lado, são produtos diferentes dos produtos tradicionais de exposição de texto impresso, pois os livroclipes são espécies de *trailers* de livros, porque realizam um resumo do conteúdo da obra, pela seleção de trechos de escritos no impresso, adaptados em um misto da linguagem do audiovisual com outras mídias híbridas, colocadas em diálogo com outras linguagens, como a fotografia, colagens, a sonoplastia e a trilha sonora.

A complexidade do livroclip atua como o que a pesquisadora Christiane Mello denomina de extremidades do vídeo, seus elementos composicionais de expressão que podem se manifestar pelas "experiências de desconstrução, contaminação e compartilhamento de

linguagens" (MELLO, 2008, p. 11). No processo de desconstrução opera a desmontagem de um objeto para construir outro, seja por meio do *sampling* ou pelas práticas da "reciclagem digital" para novos usos (BEIGUELMAN, 2002). Já no processo de contaminação, o vídeo se potencializa como linguagem no contato com outras linguagens, situado entre meios, como um conjunto de circuitos interligados, cujo grau de retroalimentação e compartilhamento entre os mais variados procedimentos e linguagens, possibilitam ao vídeo recodificar as experiências e transitar entre as diversas manifestações criativas. E o compartilhamento é possibilitado de variadas maneiras de exposição, podendo ser divulgado via DVD, pelas redes digitais, pelo celular, por mídias sociais, por projeção em telão, num televisor, num visor de computador ou num *smarthphone* (MELLO, 2008 p. 27), ou ainda produzido na prática pelo leitor que se torna um produtor, por meio do uso de suas experiências, na representação de sua versão e referencial da obra.

Para se entender a linguagem dos símbolos das imagens e os recursos de sonoplastia utilizados no livroclip, é necessário acessar o referencial cultural adquirido pelo usuário, tal como conhecimento da trilha sonora de filmes, imagens, games, quadrinhos, automatizações de uma gramática do audiovisual, numa cultura do remix.

Como já analisou Manovich (2007), a cultura contemporânea é a "cultura do remix" à medida que muitos cenários culturais e estilos de vida - música, moda, design, arte, aplicações web - são criados a partir de fusões, ou mash-*ups* (*websites* que mesclam dados obtidos a partir de provedores de conteúdo diversos em uma interface integrada).

A pesquisadora Lúcia Leão (2012), em análise sobre a influência do remix, compara a sua proximidade com o uso frequente da colagem nas produções híbridas, o que é usual no produto livroclip. Para a autora, o desafio está em trabalhar com imagens advindas de universos díspares, dando a elas um espaço de convivência, de conversação, no processo de transformação de imagens desconexas em imagens híbridas. Assim, Lúcia Leão associa o remix à cultura da colagem, que ganha expressividade na obra do artista Max Ernst. "Camadas de tintas, veladuras, transparências, foram os recursos que Ernst utilizou. Na cultura do remix, *layers* e filtros, cumprem essas funções" (2012, p. 4).

Nesse cenário, essas influências e procedimentos específicos de criação e adaptação da linguagem estão presentes na estética escolhida para as maneiras de produção de livroclipes/*booktrailers.* As corriqueiras atividades de "cortar, copiar e colar", trabalhar com arquivos e material fragmentado possibilitam e facilitam procedimentos de apropriação, releituras e colagens.

Nesse processo é válido retomar algumas características da colagem como constituintes da experiência dos livroclipes. Apesar de saber que a colagem é um procedimento criativo que acompanha a cultura e adquire características e usos específicos em diferentes momentos do percurso histórico, ela tem influências desde o artesanato, no desenho ornamental, até as vanguardas e experimentações artísticas. Cabe destacar o estudo amplo desenvolvido por Janis e Blesh (1967), sobre os procedimentos de colagem no século XX, quando se vê surgir um interesse pela colagem, utilizada em diversos de seus movimentos artísticos (dadaísmo, futurismo, surrealismo, construtivismo, entre outros). No cubismo, experimentações buscam usar recortes, formas, texturas e materiais variados, o que é incorporado na exploração e no processo criativo de composição de elementos gráficos,a partir da incorporação imagética de diversas superfícies anexadas, postas em diálogo de maneira metafórica e representacional.

Um aspecto interessante é o da origem da colagem. Max Ernst passa a realizar o processo da colagem em pinturas realizadas sobre imagens de outras fontes, utilizando, desde ilustrações de livros a catálogos, revistas, encartes de jornais, propagandas, fotografias ou até mesmo reproduções de obras de arte. Observa-se desde esse tempo já um interesse na criação de figuras híbridas. Um aspecto interessante é que as técnicas revelam um esforço, no sentido de ocultar a distinção dos elementos colados, criando uma imagem única, integrada. Desde o período de 1933, o artista Max Ernst já utilizava como fonte inspiradora de suas colagens ilustrações vindas de romances, algo que é a base da produção dos livroclipes. Em especial, um romance de 1883 por Jules Mary, “Les damnées de Paris”, gravuras de Gustave Doré, entre outros materiais do século XIX foram suas fontes inspiradoras, pois ampliam para a visão metafórica da representação em imagens diversas. Analogamente, pode-se fazer a relação do uso de imagens, fotografias aleatórias, como forma composicional de adaptação de um livro para sua representação de um livroclip, *trailer* de livro.

Também vale destacar, como característica comum da colagem artística e da realizada no livroclip, o uso da repetição e serialização, como recurso de montagem. Para Spies (1991, p.230), a repetição é um dispositivo que busca a estrutura, módulos que induzem à inteligibilidade narrativa. Porém Lúcia Leão acredita que “as repetições de imagens criam ritmos e ciclos que ajudam no processo da construção de um imaginário fantástico, habitado por figuras de beleza estranha, incongruente e enigmática” (LEÃO, 2012, p. 10).

3.2.2 Opções estéticas e estratégias de atenção: a produção comercial dos livroclipes

Diferentemente de outras mídias que realizam a transposição do mesmo texto para outros formatos (como o *ebook* e o audiolivro, que, apesar de oferecerem experiências particulares de apresentação pela escolha ou não do uso de *links* ou interpretação das vozes, mantêm o conteúdo da obra como um todo), os livroclipes são bastante diferentes em termos de conteúdo e se configuram como meios de despertar a atenção imediata do receptor, através do uso da linguagem de sedução da publicidade e do aspecto lúdico.

Como o produto não pode ser classificado em categorias fixas, por operar nos deslocamentos, nas infiltrações, nos desvios proporcionados pelo vídeo, o que expande suas próprias especificidades, ligadas às variadas manifestações expressivas, sua visão de contaminação de linguagens visa a analisar menos as especificidades do vídeo como linguagem e mais os modos como a estética contemporânea dele se apropria, pelas interferências no cotidiano, em múltiplos circuitos, linguagens e campos de ação e distintos modos de produção audiovisual.

Mas, ao mesmo tempo, tal como defende Christiane Mello, "a heterogeneidade não exime o pesquisador de analisar a necessidade de identificar núcleos de coerência, que permitam distinguir entre o fenômeno e o caos" (MELLO, 2008, p. 11). Assim, de maneira análoga, para a leitura do livroclip/*booktrailer* é traçada uma cartografia disforme, observando algumas de suas práticas e contextos regidos pelo pluralismo e processo de hibridização das práticas criativas.

No que diz respeito à forma, apesar de cada livroclip possuir sua particularidade semiótica no modo de apresentação do conteúdo da linguagem literária, que se deve ao tempo diferenciado de cada obra e a uma abertura no modo de interpretação e de adaptação, há uma semelhança característica do produto. Todos os livroclipes utilizam trechos selecionados, reproduzidos em letreiros escritos em movimento na tela, para manter a importância do escrito, além de não fazerem uso da voz de atores que interpretem personagens, como ocorre na televisão ou no cinema, nem o uso de voz em *off*.

A forma mais comum de construção do livroclip, utilizada pelas políticas públicas para obras escolares, é a opção da criação de animações em *flash* ou a preferência pela representação dos personagens, por meio de colagens ou fotografia em fusão e *zoom*, como elementos composicionais do texto. A opção para atuar como uma espécie de tradutor da leitura é utilizar linguagem explicativa em texto (caracter que surge em movimento na tela) mais próxima do universo dos jovens, somada ao uso de trilhas sonoras e sonoplastia em

geral. Ou seja, utilizar formas de representações que atraiam o leitor para o contato pessoal posterior com o texto original da obra, de forma a despertar afetos, através de processos lúdicos e prazerosos de entretenimento rápido.

Quanto aos livroclipes, após a realização de um breve mapeamento, constatou-se que esses produtos, apesar de possuírem formas abertas, de acordo com a temática do conteúdo de cada obra, acabam sendo realizados em sua produção mercadológica segundo algumas tendências de estilo, dependendo da potencialidade de seu gênero e tema.

É válido um estudo que objetiva representar suas potências e pluralidades. Mas a leitura das obras pretende apenas demonstrar seu caráter de exemplificação, seu índice de presença em um contexto maior de abordagem. Trata-se de relacionar essas formas de expressão a um período de transformação das formas literárias em suas contaminações com o vídeo, o cinema, a arte, a *performance* pela geometria da obra, da desordem, que porém ganha sentido na medida em que representa uma obra literária.

Foram separadas algumas formas de expressão que atuam como atrativos, que funcionam como um mapeamento de tendências entre os diversos modos disponíveis de se produzirem livroclipes, nomeados segundo sua função primordial. São elas: 1) livroclipes de banco de dados/publicitário, 2) livroclipes documentais, 3) livroclipes fotográficos/colagem, 4) livroclipes interativos infantis, 5) livroclipes animados infantis e juvenis, os quais utilizam recursos de referências culturais já automatizados no imaginário do público consumidor. É importante lembrar que essa classificação previamente realizada tem por objetivo identificar as tendências de produção. Porém há que se considerar que a separação aqui tem o caráter de mapeamento do campo, podendo obviamente ocorrer transposições e influências de um gênero e estilo no outro, na perspectiva da circularidade das estéticas e dos meios, o que varia segundo a temática de cada obra adaptada e opção estética escolhida como metáfora de representação audiovisual.

Assim, um mesmo livroclip pode ter influências ao mesmo tempo publicitárias, com referenciais culturais automatizados, próximo à estética de filmes documentários, que utilize a colagem das vanguardas experimentais e utilize animação.

Os primeiros tipos de livroclip, criados em 2006[117], ainda são um embrião do que viria a se tornar o produto em sua potencialidade máxima. Nesse período, o formato inicial dos

[117] O termo livroclip no Brasil é criado pelo publicitário Luiz Chinan em 2006, e os primeiros produtos são realizados por uma produtora de vídeo e agência de publicidade de São Paulo, de nome Recalque. Porém o termo *booktrailer* já é utilizado nos Estados Unidos com uma proposta mais mercadológica de divulgação das obras literárias para o mercado editorial, sem utilizar tanto o aspecto experimental ou ainda pedagógico, como é a proposta do livroclip. O objetivo do mercado é realizar mais um *trailer* como o cinema realiza para a divulgação

livroclipes ainda estava muito preso à palavra escrita e seus recursos de movimento na tela e não à imagem em movimento, além da forte influência publicitária para as obras originais impressas (utilizavam-se, inclusive, símbolos de promoção de preços de lojas com um balão em vermelho escrito que o produto original – livro impresso – poderia ser encontrado numa livraria ou biblioteca).

O formato inicial testado, sem muitos recursos audiovisuais, se assemelhava à proposta de programação que Lev Manovich (2005) estabelece em *Soft Cinema*, ao avaliar o cinema pensado para uma plataforma de computador, cujas cenas (vídeo, áudio, clip), em um banco de dados, são selecionadas, de acordo com o texto principal.

Apesar de sua difícil definição, no texto principal do livroclip, ocorre a composição de palavras/letreiros que são expostos na tela, em uma referência aos trechos das obras impressas, normalmente associados aos sons e imagens, apropriando-se de um misto de linguagens, tal como é próprio do videoclipe.

A síntese numérica em que as imagens são transformadas desenvolve estéticas e elementos poéticos, mesclando referências de trabalhos artísticos na composição das cenas, tal como a influência da cultura, do filme e da arte, como a do artista de pinturas abstratas Mondrian[118] e da estética dos *displays* do canal *Bloomberg* da televisão fechada (**Fig.11**).

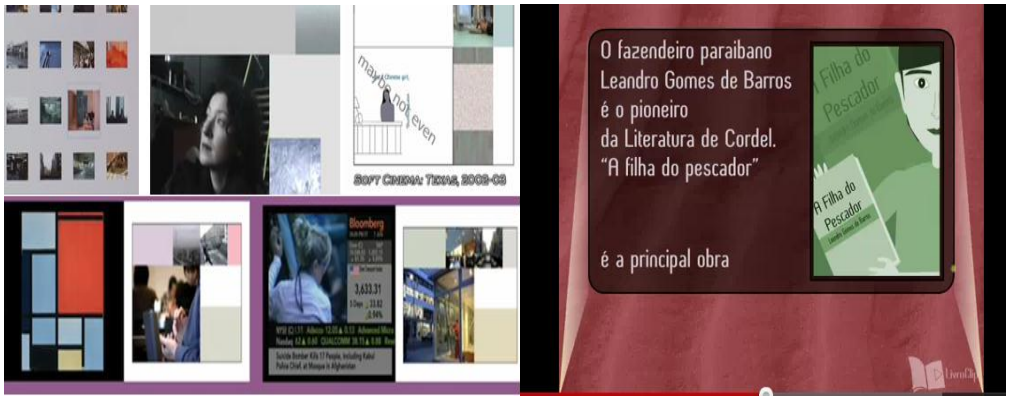


Fig. 11- Cenas de um filme jogadas no computador. Na mesma tela, ao lado, montagem com *layout* para diferentes textos, que parece ter influência na composição do pintor Mondrian e do *display* do canal *Bloomberg*. Em seguida, os primeiros modelos de livroclip, que se assemelham ao processo do banco de dados e tem forte influência da publicidade em sua estética (Exemplo do livroclip *A filha do pescador*).

Assim, diferentes obras literárias colocadas sobre uma mesma base possibilitam a exposição de uma sinopse das ideias centrais do livro, de palavras expostas na tela e, ao mesmo tempo, em uma tela dividida ao lado, criadas ilustrações aleatórias, com fundo musical instrumental e em uma média de tempo curta, de 30 segundos a um minuto e meio.

---

da obra principal. Para uma pesquisa mais detalhada dessa origem, consultar a obra da mesma autora disponível em acervo digital pela Fundação Biblioteca Nacional, divulgada em 2011 (TIMPONI, 2011).

[118] Importante pintor da primeira parte do século XX.

Posteriormente, essa opção estética é abandonada, por ser mais uma maneira de publicidade experimental, para testar o que poderia atrair mais o espectador. Numa outra fase, esse tipo de livroclip passa a ser incorporado na confecção de publicidade específica para livros didáticos e de temáticas de estudo para concurso, talvez por ter maior foco na forma de exposição do conteúdo, com muitas referências a conceitos. Então, pela palavra aliada à música ao fundo, utilizam o primeiro formato de publicidade de base de dados pelo computador.

Mas, além desse formato, é no processo semelhante ao do videoclipe de TV, com uma mistura de *trailer* de filmes e documentário, que o livroclip encontra atrativo suficiente próximo ao mundo dos jovens. Os livroclipes nomeados de documentários funcionam de forma similar aos *trailers* de cinema, realizando uma sinopse/publicidade para o livro no formato impresso tradicional. Normalmente possuem tamanho de vídeo maior, com uma extensão que pode chegar até sete minutos. Um dos primeiros livroclipes documentários realizados foi o do *Dom Quixote*, de Cervantes, que já fazia uso de trilha sonora de filmes de história e investigação, ao estilo Indiana Jones, além do uso constante de sonoplastia e ruídos. Recursos metafóricos de referência cultural e fílmica são utilizados, imagens antigas que remetam a tempos distintos; o uso de colagem de gravuras com animação e sonoplastia; movimento da tela, recorte dos personagens postos em fusão e *zoom in* e *zoom out*, aliados sempre ao recurso da sonoplastia e trilha sonora, como nos *trailers* de cinema.

No caso do livroclip de *Dom Quixote*, por exemplo, é feita a referência a um livro antigo em rolo com diversas figuras estampadas, sendo desenrolado, aberto, e o movimento captado pela câmera, no qual as ilustrações dos personagens da história descolam-se do pergaminho em destaque, saltam do papel em *zoom* para a realidade, como se tivessem sido rasgadas, de forma a contar um pouco das características de cada imagem via palavra escrita, trechos escritos referentes à obra original que aparecem na tela, como num livro manuscrito.

Interessa destacar o uso frequente de referências fílmicas que auxilia a promover o interesse do jovem, por um universo conhecido. Ele está presente na sonoplastia de games, na trilha sonora conhecida do cinema, no referencial estético na forma de apresentação dos *trailers* de filmes de ação/ aventura, e de ficção científica, nos trechos de música de suspense para transmitir a ideia de mistério, crimes e intrigas dos personagens. Um exemplo bem aplicado desses recursos é o livroclip de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, que utiliza como referência a música de abertura de filmes clássicos, ruídos e composição estética de games, etc.

Assim, a mistura de linguagens, seja ela escrita ou a imagem dos personagens em movimento na tela de desenho animado, pintura, informação de jornal impresso, games, referenciais sonoros e imagéticos de filmes clássicos, elementos previamente adquiridos pela cultura do jovem, funciona como ferramenta clarificadora para o entendimento da mensagem e para despertar a percepção dos adolescentes para a obra. Ou seja, em referências de elementos e meios conhecidos para a constituição de novas textualidades, o que remete ao tema da remediação (BOLTER; GRUSIN, 1998).

A escrita do conteúdo também está ligada a outros tipos de representação gráfica, seja utilizando uma música mais agitada para representar aspectos psicológicos de cada um dos personagens, ou pela colocação de ruídos e créditos que entram em letras diferentes que tenham a ver com o conteúdo da história, para dar mais veracidade à obra. Um processo complexo e simultaneamente criativo, aberto, de adaptação da obra, sem regras.

Um terceiro tipo de estética são os livroclipes fotográficos, que utilizam fotografias de pessoas reais como estética fundamental, algo que se aproxima da estética dos emails enviados com fotografias em *slide show* ou do dispositivo das câmeras fotográficas, de colocar fotos acompanhadas com música de fundo e mensagens. Um exemplo é o livroclip de *Fernando Pessoa*, que apresenta montagem já em formato de *clip*, com fotos sequenciais, como nos emails animados. Porém esse modo de fotografias pode ser trabalhado com o recorte de diversas imagens colocadas em movimento dentro de outra imagem, trabalhada em *zoom*, fusões com outras imagens e colagens diversas, em deslocamento na tela. É o caso do livroclip de *Crime e Castigo*, de Dostoiévski, com estética da colagem, em que a montagem permite o movimento da foto do personagem pela tela, assim como sua interação com trechos do livro escrito e com uso de tipografia de caracteres e créditos apresentados em tela, escolhidos de forma que remetam ao clima que a história quer passar. Essa estética está muito próxima à das videoinstalações artísticas, e da influência dos movimentos de vanguarda (**Fig.12**).

Fig. 12- Cenas diversas dos modelos documentais de livroclips: *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e dos livroclipes fotográficos *Crime e Castigo*, de Dostoiévski. Colagens de fotos e gravuras em movimento, mistura com estética de *games*, do vídeo fragmentar e do *trailer* de cinema (créditos, em paralelo, com trilha sonora e sonoplastia).

Nesse formato, a composição de cenas fragmentadas é comum, uma incorporação do excesso da multiplicidade contemporânea[119], assim como a realização da mistura de diversas características estéticas, colocadas lado a lado.

Portanto, pode-se dizer que o que aqui se convencionou chamar de livroclipes documentais e fotográficos são produções de vídeos fortemente influenciadas pela estética do vídeo e da arte experimental de colagens e lembram a linguagem utilizada pelo cineasta Peter Greenaway, que faz uso constante da multiplicidade para a realização de filmes que mesclem as linguagens da TV e do vídeo. No livroclip, como marca estética dos filmes de Greenaway, aqui já comentados em momento anterior, é realizado o uso de recursos de sobreimpressão de colagens em fusão com outras imagens (uso da transparência das imagens, postas em movimento, em *zoom*), uso da repetição de alguns trechos, fragmentos de imagens, fotografias e ícones do cotidiano, que promovem um misto de informações, vozes, textos e linguagens que se complementam. Esses são recursos que dão textura ao ambiente numa estética elaborada e complexa.

Arlindo Machado descreve a técnica de escritura múltipla de textos, vozes, ruídos, imagens que se combinam, entrechocam e compõem um tecido de rara complexidade. Ele relaciona a estética de sobreposição, pela acumulação infinita de objetos postos em movimento na tela, ao excesso da modernidade e à tendência da arte contemporânea de recusa

[119]A contemporaneidade possui algumas características que se assemelham com as do movimento Barroco: instabilidade, casualidade, irregularidade, imperfeição, caos e máxima complexidade narrativa, tal como descreve Omar Calabrese (1987). O barroco, pois, ganha estabilidade e reemerge no contexto cultural, via neobarroco, como: excesso de informações pela simultaneidade, multiplicidade, presentes numa forma aberta, como avalia Ângela Ndalianis (2004), ao considerar que as transformações de nossa cultura nas três últimas décadas têm sido seduzidas por formas visuais (espacial, visual e sensorial), que relembram o sistema de percepção do modelo barroco antigo.

das formas unitárias, em favor da pluridimensionalidade e instabilidade das produções culturais (MACHADO, 2007, p. 238-9).

Os novos usos dos processos imagéticos despejam seu fluxo de imagens e sons de forma simultânea e exigem reflexos rápidos do receptor para captar todas as conexões formuladas (ou parte delas), numa velocidade que pode mesmo parecer estonteante a um leitor mais conservador, não familiarizado com as formas expressivas da contemporaneidade (MACHADO, 2007, p. 240). Para Calabrese, devido ao problema da rapidez das imagens é que se realiza o uso repetitivo de fragmentos e trechos de obras. A repetição auxilia na percepção rápida do ambiente, isto é, o "fruidor aprende a seguir o panorama da visão com a repetição simultânea [de fragmentos]" (CALABRESE, 1987, p. 48). Acrescenta que a destreza sensorial das gerações atuais sobreponha a destreza muscular das gerações precedentes, já que o público de hoje possui, segundo ele, maior velocidade nas reações aos estímulos perceptivos. E ainda complementa que a estética do caos é mais adequada às jovens gerações, dotadas fisiologicamente de mecanismos necessários para a sua realização e compreensão (CALABRESE, 1987, p. 68, 144).

Além disso, há que se considerar que o jovem acostumado com as múltiplas janelas da Internet abertas simultaneamente, ou com ações multimídia, realizadas via celulares *smartphones*, já automatizou um hábito de leitura fragmentar, em telas pequenas, bem como a experiência do vídeo de multiplicação de imagens e transições entre colagens.

Portanto, o espectador/leitor mais ativo, que busca as informações pela rede, acaba realizando um trabalho de juntar as muitas informações e referências de mídias diferentes, que dependem de seu referencial cultural, disponibilizados de forma fragmentada. Ele deve organizar as informações na mente, além de gerenciar a atenção demandada em múltiplos pontos e interesses particulares, para que não perca o foco.

Outro modo de expressão de livroclip que merece destaque é o de animações, que pode ser realizado tanto para crianças - animações das ilustrações e livros interativos - quanto para jovens, com animações criadas no formato em *flash* pelo computador. O primeiro tipo são livroclipes editados por uma editora parceira do canal Livroclip (Editora Callis), com ilustrações originais animadas e ainda com balões de texto escrito como nas obras infantis, produções de um livro mais dinâmico para crianças, com sonoplastia, música de fundo, em produtos normalmente curtos, de um minuto e meio ao máximo.

Outro produto mais interativo é oferecido para o público infantil das escolas assinantes do *site* www.livroclip.com.br, com acesso a uma biblioteca de livroclipes, em uma proposta mais semelhante ao livro digital interativo. Esse produto permite às crianças escolherem o

caminho que querem seguir, rabiscar gravuras por cliques no mouse, criar seus próprios desenhos junto à imagem, movimentar bonecos ilustrados, escutar a versão em áudio interpretada, assim como escolher um entre diversos finais. Essa proposta se assemelha ao não linear e lúdico, já buscados na literatura ao longo dos anos, como os livros de vários finais da coleção Enrola/Desenrola, os livros/brinquedos com peças com ímãs para crianças colarem, livros em montagem em 3D ou com óculos interativos, livros em dobraduras ou com histórias disponibilizadas em quebra-cabeças, formas essas em que o mercado infantil já investe há mais tempo.

Já os livroclipes animados em *flash* para o público jovem, do Ensino Médio, tomam como base livros clássicos da literatura de grandes escritores brasileiros, em material pedido no vestibular.

A animação em *flash* é aliada à fórmula de produção de videoclipes, com um fundo musical de uma banda famosa. A música de cantores do universo adolescente funciona como pano de fundo, estratégia utilizada como forma de promover a identificação dos jovens com o produto. Um exemplo é a coleção animada chamada *Letras Paulistanas* (2007), que reuniu oito livroclipes de obras de autores paulistas consagrados na literatura brasileira (Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Haroldo de Campos, Monteiro Lobato, Álvares de Azevedo) (**Fig. 13**) e contou com a colaboração de bandas de famosos, que cederam os direitos autorais. Trata-se da animação em *flash* com trilha sonora de uma banda ao fundo (é tocada a música até o fim, incluindo a repetição do refrão), normalmente de tamanho maior, em média de seis minutos. Mas essa estética da animação somada à música, se por um lado permite uma contextualização biográfica maior do autor, por outro acaba por deixar o livroclip infantil e cansativo para os adolescentes, já que não há cortes e nem fragmentação na linguagem.

Fig.13- Animação em *flash* de *Memórias Sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade, que mistura linguagem de *game*, brinquedos (Lego), com música da banda *Nação Zumbi* ao fundo, em seis minutos de apresentação.

Esse tipo de livroclip utiliza como estratégia da atenção a contextualização de referências biográficas dos autores, tal como os livros de literatura comumente realizam para a apresentação dos autores. Os dados biográficos introduzem e contextualizam as influências do autor para seu estilo de obra, com o objetivo de ampliar o universo de conhecimento do aluno e o aproximar do mundo dos autores.

As informações extras atuam como introdutoras da obra, auxílio à navegação e à orientação, assim como procuram esclarecer conteúdos (esfriá-los para um entendimento facilitado do espectador), principalmente quando estes estão escritos de forma mais elaborada e menos evidente, como no caso da linguagem do escritor Oswald de Andrade, com sua criação de palavras. Portanto, a escrita do conteúdo nesse novo formato também está ligada a outros tipos de representação gráfica, imagética e sonora, características do meio livroclip que funcionam como guias clarificadores da informação. São exemplos a utilização de uma música mais agitada para representar a personalidade de um personagem confuso, ou outra de mistério, para induzir o espectador a pensar em um conceito entre personagens. Esses elementos são estratégias didáticas de se apresentar a textualidade.

Contudo, em outro viés, somente pelo critério de escolha, acabam por agir sobre a forma de interpretação da mensagem, por limitá-la, pois, além de promover o interesse do espectador, funcionam como guia simplificado sobre a obra em geral, pela seleção de trechos da obra original que já pressupõe uma interpretação do estilo literário do autor. Nesse sentido funcionam como novos protocolos de leitura (CHARTIER, 1996). Analogamente, é possível

fazer uma relação com os guias de conteúdo dos livros impressos tradicionais. Direcionam a compreensão, tendo o mesmo papel que os títulos, sumários e gêneros fazem no texto impresso, influenciando as expectativas do leitor para o entendimento do texto como um todo.

Mas, ainda assim, os livroclipes animados em *flash* para adolescentes mantêm um tom professoral da narração escrita na tela em apresentação de obras e estilos de autores, o que pressupõe que o público receptor seja leigo no conteúdo da obra, visto somente como um material didático para uso em sala de aula. Assim, mesmo que se utilizem recursos atrativos aos jovens, como uma linguagem de filmes, trilha sonora, músicas de rock nacional, como nos livroclipes da coleção de *Poetas Modernistas Paulistanos*, com animações e músicas pop de fundo, ainda há uma postura hierárquica, pedagógica, vinda de cima para baixo, que pode soar como artificial, e implica relações de lugar de poder nessa forma de escritura, mesmo que o objetivo inicial não seja esse.

A postura didática do livroclip também é hierárquica, pois é um produto que se destina aos professores para utilizarem em sala de aula, numa linguagem pedagógica instrucional, para serem apresentadas informações da obra aos alunos. Não há o processo criativo de aprendizado construído pelo próprio aluno. No livroclip de Álvares de Azevedo, o autor da obra é mostrado como uma figura rebelde, para fazer com que fique mais pop e próximo do universo do jovem, e a apresentação de uma de suas obras é feita com uma música de fundo da banda da cantora Pitty, mas, ainda assim, parece uma imagem forçada, traçada para se aproximar do universo jovem e se torna um pouco cansativa, pois são anexadas informações sobre a vida do autor até que a música acabe.

Em outras palavras, mesmo que a tentativa tenha sido a de utilizar a linguagem semelhante a do videoclipe, bem aceita no universo dos jovens, a animação realizada em *flash* torna o vídeo infantil; e o tempo de duração para a apresentação tem uma extensão longa.

3.2.3 Aplicação dos modelos de produção do mercado no público vidente

Apesar de não haver fórmulas para a produção, uma breve análise empírica, realizada com alunos do curso de Comunicação da Universidade de Barra Mansa, em junho de 2011, comportando 52 entrevistados, parece apontar para o seguinte: quanto mais próximas das representações imagéticas e sonoras do universo conhecido, da realidade e estética realista dos filmes, mais os livroclipes despertam a atenção. Quanto mais utilizam um universo imaginário fictício, como o uso de animações em *flash* ou músicas completas muito longas, maior a impressão de artificialidade e mais infantil se torna o produto. Todavia não se sabe, com

maior certeza, se esse produto estimula as pessoas a lerem. De todo modo, o contato com o material do livroclip, segundo afirmaram mais de 50% dos sujeitos, transforma a percepção inicial de tédio relacionada às obras, em uma atividade lúdica, prazerosa.

Paralelamente, parecem surgir produções de fora da empresa, realizadas por fãs de *best sellers* pelo *YouTube*, ou em realizações experimentais de trabalhos de faculdade (na sua maioria livroclipes advindos de imagens e falas de *best sellers* já adaptados para o cinema, ou ainda em versões caseiras gravadas com bonecos ou fotografias em clipes de fotografia com uma música de fundo, ou então com desenhos e ilustrações dos próprios livros). São exemplos o livroclip de *O pequeno Príncipe*, de Antoine Exupéry, obra que já possui ilustrações no livro e em que somente se realiza uma seleção para o vídeo; o livroclip caseiro de *O menino do pijama listrado* que utiliza cenas do filme adaptado como pano de fundo para uma publicidade do livro original. Já outros livroclips caseiros, como o *A Cabana*, também trabalham com a estética das fotografias sequenciais, porém sem utilizarem sonoplastia, sendo o efeito semelhante ao das fotos caseiras de uma câmera que se coloca automaticamente em um computador para passarem em movimento com um fundo musical para a família assistir.

Porém uma diferença marcante do livroclip, em comparação à estética do videoclipe, é que em todas produções opta-se pelo uso de trechos das obras postos em caracteres na tela do vídeo, como forma de explicar a trama do livro impresso, mesmo que não sejam passagens entre aspas do autor. Assim, a imagem, nesse caso particular de produção, passa a ter um papel de fundo fotográfico e a trilha sonora funciona como música de fundo ou ilustração. Há também produções realizadas por instituições de ensino como material didático, como os realizados pelo *Canal Multimeios* do Rio de Janeiro, como, por exemplo, no livrotrailer de *Policarpo Quaresma*, em modelo mais próximo à estética de videoaulas.

Após um percurso pelos modelos estéticos e recursos utilizados para despertar o jovem e promover o interesse pelo assunto, viu-se que alguns elementos estéticos funcionam como estratégias didáticas e clarificadoras de se apresentar a textualidade de forma mais próxima do universo dos jovens.

Assim, se por um lado, a disponibilização de imagens, recursos estéticos e o uso de sons previamente selecionados atuam como facilitadores explicativos na composição de uma metáfora e auxiliam na recepção e entendimento do texto e obras clássicas da literatura, não exigindo um trabalho grande de interpretação próprio do leitor; por outro lado, deixam aberto um caminho de busca posterior da obra completa original. A positividade do livroclip é despertar a atenção num primeiro momento. Porém, a busca do conhecimento do texto original, assim como o de assuntos afins, fica como tarefa do leitor em um momento

posterior, quando fará papel de investigador das mensagens textuais, confrontadas com seu universo particular.

O livroclip ainda é um meio que pode ser explorado em termos de suas potencialidades. Sua função principal ainda parece ser a mesma do *trailer* em relação ao filme e às obras impressas adaptadas: de divulgação e atrativo à obra principal posterior, quando o leitor terá acesso completo ao conteúdo. Está ligado às formas tradicionais escritas, impressas, exatamente pelo objetivo de levar o espectador à outra plataforma textual.

PARTE II

APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA APLICADA NO AUDIOLIVRO E NO LIVROCLIP

Após a realização de um mapeamento, no capítulo anterior, dos produtos de audiolivros comerciais e das diversas formas de expressão estéticas do livroclip pelo mercado editorial, pretende-se agora realizar a análise prática dos dois produtos de leitura, sob o aspecto da promoção da acessibilidade nos produtos desenvolvidos pelas políticas públicas (no caso do audiolivro), e sobre a prática pedagógica de ensino dos livroclipes, que considera o aluno como produtor.

O motivo da escolha dos produtos de leitura foi o de realizar um exercício de ressignificação dos elementos da oralidade, da performance e da imagem, características inerentes aos livroclipes e aos audiolivros. O repertório cultural prévio do estudante, os diversos letramentos adquiridos ao longo da vida e a ação participativa na oficina de livroclip pretenderam despertar o usuário para os conteúdos, a partir de atividades próximas do cotidiano dos jovens, de forma a promover uma aproximação e o consequente envolvimento e aprendizado sobre os conteúdos.

Assim, para a abordagem das audioleituras, na análise, realiza-se um recorte, pautado no livro sonoro adaptado para o público com deficiência visual, a fim de se poder entender por qual motivo as políticas públicas somente consideram o audiolivro como culturalmente válido, quando destinado à acessibilidade ou ainda para o acesso de analfabetos. A coleta de dados para os livros sonoros é realizada em duas etapas.

Primeiramente, testa-se a recepção dos livros adaptados em áudio, enviados pelo MEC à biblioteca de uma escola pública (Colégio Estadual Barão de Aiuruoca), com 10 alunos usuários videntes, escolhidos aleatoriamente, para uma comparação da versão do livro impresso e sua adaptação em áudio e livro digital, disponível pelo *software* MecDaisy.

Em seguida, na segunda etapa de aplicação do produto audiolivro, são abordadas as diversas formas de audioleituras adaptadas, na perspectiva de um instituto especializado em acessibilidade, sendo o método de coleta realizado no Instituto Benjamin Constant (IBC), RJ, com o público de baixa visão e sem acuidade visual. Mais especificamente, neste último caso, os dados sobre as audioleituras adaptadas foram recolhidos a partir de entrevistas com responsáveis pelo acervo (documentadas por meio de gravações em áudio), bem como em testes de audibilidade aplicados em grupos focais, inicialmente pensados pela composição de

um escopo de 10 alunos com deficiência visual e com baixa visão, estudantes entre o 6º e o 9º anos do Ensino Fundamental II, do Instituto Benjamin Constant (IBC), RJ, e que posteriormente, durante a realização do teste, contou com mais voluntários.

No teste dos grupos focais com alunos sem acuidade visual, foram expostos três tipos de produtos de audioleitura: 1) o livro falado com gravação na voz de um locutor, produzido pelo IBC, 2) livro digital acessível por sintetizador de voz, disponibilizado pelo *software* MecDaisy e 3) os audiolivros comerciais. Nessa segunda etapa, a razão de se incluírem os audiolivros comerciais no teste se deve ao fato de também serem fontes de consulta na Biblioteca Louis Braille, do IBC. Assim, considerou-se cabível inseri-los na proposta, para captar a percepção do público sem acuidade visual do uso dos recursos de sonoplastia, trilha sonora e modulação da voz do narrador em interpretação do texto, o que normalmente não aparece nos produtos adaptados de audioleituras, a não ser os livros musicados infantis e contações de história a que esse público tem contato desde a infância.

Uma metodologia etnográfica foi utilizada na coleta de informações da primeira etapa de análise das audioleituras na escola pública, incluindo a análise crítica do pesquisador, resultante de observações e consultas a materiais como: excertos de documentos diversos e também escritos pelos alunos participantes do teste, entrevista com a bibliotecária sobre o perfil dos alunos leitores e acesso às fichas de leitura. Já na segunda etapa da análise dos produtos das audioleituras adaptadas, como metodologia, além das entrevistas com diversos setores do IBC, relacionados às audioleituras, após a atividade em campo de aplicação de testes em grupos focais, com o público de baixa visão e sem acuidade visual, a seleção dos assuntos ocorreu por repetição das falas que apareciam de forma recorrente.

Já para análise do objeto de pesquisa livroclip, após percorrido o caminho de sua apresentação no mercado editorial, e do produto comercial *booktrailer*, optou-se por realizar uma abordagem mais pedagógica e empírica da produção de *trailers* de livros por alunos do Ensino Fundamental II, como forma de estimular o aprendizado em atividades próximas de seu cotidiano e referencial cultural. Mais especificamente, foram realizadas duas oficinas de produção de livroclipes, com públicos de mesma idade (alunos do 9º ano), porém selecionados de diferentes núcleos: 1) uma escola da rede particular de ensino e 2) um colégio público.

Cada oficina ocorreu no período de um semestre, em encontros de 2 horas/aula, realizados durante 10 semanas, tendo como função levar o aluno a se envolver com a obra por meio da prática. Além dos recursos tradicionais de leitura da escola, a atividade de adaptar obras literárias para *trailers* de livros teve por objetivo fazer com que o aluno reunisse

recursos de letramentos previamente adquiridos na linguagem fragmentada do audiovisual, bem como elementos de seu referencial cultural. Esses recursos atuam como facilitadores da mensagem e contribuem na promoção do interesse pelo conteúdo do texto. Além disso, a oficina de adaptação do texto original pretendeu investigar se a reinterpretação da obra pelos alunos permitiu, com a troca de experiências, gerar valor, criar afetividade e, consequentemente, envolvimento dos jovens com a leitura.

Devido ao pouco tempo para apresentação, realização e finalização da oficina, decidiu-se trabalhar com contos ou poemas extraídos de livros ao invés de se abordar integralmente um livro. A cidade escolhida para a aplicação dos produtos foi Barra Mansa, RJ, pela viabilidade de operação dos equipamentos audiovisuais e sonoros e da facilidade do contato com turmas de alunos da rede pública e particular[120].

Optou-se por fazer a aplicação de metodologias distintas nas duas oficinas de produção de trailers de contos, para testar didáticas diferentes e seus resultados junto ao público jovem. Na primeira oficina, foi utilizada uma metodologia mais instrucional, cabendo ao professor o papel de orientar os alunos em todas as etapas, para observar se eles somente reproduziriam o pensamento de forma hegemônica, aos moldes do ensino formal tradicional. Na segunda oficina, utilizou-se um método de produção mais aberto, dando maior liberdade ao aluno para expressão de sua cultura local, dos referenciais pessoais e experiência de vida, de maneira a captar a diversidade de olhares por meio do ponto de vista dos alunos leitores/produtores, promovendo um espaço à criação.

A escolha da faixa etária do público-alvo para as oficinas foi de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, correspondente a 14/15 anos, pelo fato de ser uma idade em que os estudantes já possuem maiores habilidades de trabalhar com mídias eletrônicas e digitais, têm o domínio prévio dos usos da linguagem do audiovisual (principalmente por meio de gravações pelo celular), além de serem usuários mais ativos da Internet. Soma-se a isso, a razão de no Ensino Fundamental II ainda terem disponibilidade de tempo para atividades extracurriculares, antes de voltarem o foco para o vestibular.

[120] O contato ocorreu por uma parceria com o Centro Universitário de Barra Mansa, local de trabalho da pesquisadora durante a tese, que permitiu o livre acesso ao Colégio de Aplicação do Ensino Fundamental II do UBM, e aos alunos do 5º período de Jornalismo do UBM, curso em que lecionava. Também a instituição possibilitou, na segunda oficina, o vínculo realizado com o Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, este último firmado por um projeto de extensão da universidade com a comunidade. O curso de Jornalismo disponibilizou todo o equipamento audiovisual e sonoro necessários para a confecção da oficina, bem como disponibilizou os operadores de áudio de vídeo do curso de Jornalismo que auxiliaram durante todo o processo de produção e edição das oficinas. Também foi autorizada a utilização do espaço da universidade, incluindo laboratórios de multimeios e de informática do curso de Jornalismo e do *campus*.

Quanto à análise do material realizado pelos alunos, retrataram-se os elementos desde a pré-produção, o roteiro até a produção. Já a edição dos produtos foi levada em consideração somente na primeira oficina, por ter sido realizada por alunos da graduação do 5º período do Jornalismo do UBM. Porém a edição final dos produtos da segunda oficina não foi contemplada na análise, por ter sido realizada pela pesquisadora e pelo técnico de audiovisual. Por já serem olhares treinados imageticamente, uma vez que executados no papel do especialista, essa análise escapa ao objetivo da tese. Portanto, a pesquisadora utilizou, como recursos de análise, o material bruto das etapas de roteiro, produção de vídeo e gravação de áudio, todos realizados pelas crianças.

Também na escolha do modo de análise do produto livroclip, durante todo o processo das oficinas foi adotado o método etnográfico, por meio da "observação participante", descrita pelo antropólogo Georges Lapassade (1992, 2001) especialmente para aplicações no ambiente escolar. A abordagem de Lapassade é retomada pelo autor Carlos Eduardo Fino, quando descreve como funciona a etnografia pela observação participante para se entenderem culturas escolares locais:

> [na etnografia de observação participante] o investigador se esforça por adquirir um determinado estatuto no seio do grupo ou da instituição em estudo. Esse estatuto é o que lhe permitirá participar em todas as atividades como membro, mas mantendo certa distanciação do gênero 'um pé dentro e outro fora'[...]. A realização da coleta de dados é proveniente de diversas fontes e o pesquisador apreende pela vivência com as pessoas a partilha de suas atividades (FINO, 2008, p. 5).

A coleta das informações foi tomada por meio de um relato de campo, com gravações em áudio e registros fotográficos, realizados após os encontros das oficinas ao longo de dois semestres (durante a realização das oficinas – no 2º sem. 2013 e 1º sem. 2014), sobre a cultura local, hábitos e percepções de falas dos alunos. Na observação participante do pesquisador foram considerados dados adquiridos no trabalho de campo, realizados desde a chegada do investigador, em imersão na cultura local, quando inicia as negociações que lhe darão acesso às informações, até o momento em que finaliza a proposta de trabalho.

Nesse método de coleta empregado por Lapassade (1992), além da apresentação dos dados descritivos, pela seleção de alguns pontos observados no contato com o território analisado, considera-se a análise crítica pela interpretação das falas, das escolhas realizadas pelo público e dos significados das ações do analisado. Os dados estatísticos de gráficos de pesquisas, tabelas, diagramas e quantitativos somente foram utilizados como acessórios, para entendimento e auxílio em sua interpretação, ajudando a pesquisadora a captar elementos de uma cultura local, facilitando o estudo desenvolvido nos capítulos 4 e 5.

4 ANÁLISE DO AUDIOLIVRO COMO LETRAMENTO MIDIÁTICO

Como primeiro produto de leitura midiática a ser analisado, escolheu-se abordar as formas de audioleitura para a acessibilidade, por meio da realização de testes de recepção com públicos diferentes: 1) testes comparativos de livros impressos e sua versão acessível em sintetizador de voz, no padrão MecDaisy realizados por alunos videntes de uma escola pública; 2) teste de audibilidade de diversas formas de audioleituras voltado para a acessibilidade, realizado com o público de baixa visão e sem acuidade visual, (estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro).

A primeira etapa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino de Barra Mansa/RJ. O ambiente escolhido para a análise desses produtos foi a biblioteca do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, por se tratar do mesmo espaço em que se aplicava a oficina de produção livroclipes, o outro objeto de estudo dessa tese.

Escolheu-se a abordagem do programa MecDaisy[121] e sua comparação com sua versão no livro impresso, tendo em vista que, nas instalações da biblioteca, este era o único material de audioleitura disponível para a consulta no acervo literário[122]. A versão impressa era apropriada para o público vidente, porém a adaptada em áudio ao público sem acuidade visual. Esse foi o primeiro contato da pesquisadora com um livro em áudio adaptado, especificamente para o público de baixa visão e para os deficientes visuais, o que não era o caso dos alunos da escola. Porém, como a escola não possuía alunos sem acuidade visual entre a faixa etária escolar analisada e somente crianças com deficiência física, como o produto foi apresentado como "o novo audiolivro enviado pelo MEC"[123], junto ao material impresso, pensou-se em realizar uma coleta de entrevistas e um teste do material impresso e

[121] No caso específico da plataforma MecDaisy, escolhida para envio dos materiais de livros adaptados para as escolas públicas, trata-se de um *software* que atua como um recurso multifuncional (no caso, com três funções), possibilitando tanto a visualização dos livros digitais, quanto a possibilidade de reprodução do texto em áudio - por meio de sintetizadores de voz para o público sem acuidade visual, e ainda disponibiliza o texto em caracteres ampliados e com contraste de cores para texto e fundo da página, para facilitar o manuseio de alunos de baixa visão.O *software* como o nome diz, foi desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, pelo uso adaptado da tecnologia do Dosvox no padrão Daisy, em parceria com o MEC.

[122]O material havia sido enviado recentemente pelo MEC à escola, no final de 2013, relativo ao programa do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com foco em alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (ver lista completa dos produtos enviados à escola, disponível no Anexo IX da tese, no CD de dados, item 7). O produto em questão é um livro impresso acompanhado da versão em arquivo em CD que contém um livro digital acessível, no padrão MecDaisy, sendo a versão em áudio específica para deficientes visuais, de baixa visão e para deficiência intelectual. Assim, já que a escola não possuía alunos sem acuidade visual no ensino fundamental II, o teste foi realizado com o público que frequentava a escola e tinha acesso ao material.

[123] O MEC justifica o envio desses produtos para cumprir com o disposto no artigo 58 do Decreto nº 5296/2004, que estabelece: "O Poder Público adotará mecanismos de incentivo para tornar disponíveis em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no país".

sua versão adaptada em áudio com as crianças videntes, tendo em vista averiguar sua funcionalidade e sua adaptação em suportes diferentes (no caso o MecDaisy), para avaliar a recepção dos usuários da biblioteca da referida escola.

A partir desse contato inicial com o produto Mecdaisy, entendeu-se a importância de realizar testes com diferentes tipos de audioleituras adaptadas, o que levou ao caminho posterior da realização de contato com um instituto especializado em acessibilidade, no caso, o Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro.

Assim, o objetivo da primeira etapa foi analisar o material enviado às escolas, composto de um livro impresso, acompanhado de um CD que disponibiliza simultaneamente uma versão alternativa do livro digital, que transforma por sintetizador de voz, o arquivo em áudio. Para testar a recepção do público em geral, sem necessidade especial, a primeira análise foi realizada com 10 adolescentes de uma escola pública que frequentavam a biblioteca da escola, escolhidos aleatoriamente, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e 1º ano do Ensino Médio.

A razão da escolha do público com acuidade visual foi a de pensar no processo de adaptação até que ponto livros impressos infanto-juvenis - muitas vezes de grande apelo imagético, e que utiliza elementos da musicalidade do texto, ritmo e sonoridade das palavras na composição da linguagem literária, e que exigem interpretação na leitura, certo referencial cultural prévio e letramento para a leitura de imagens, quando adaptados para um sintetizador de voz - manteriam atrativos para o público leitor/ouvinte sem acuidade visual. Ou ainda, pensar como adaptar um livro com forte referencial na imagem, nas ilustrações e na poesia e oralidade das palavras para o deficiente visual que possui outra referência perceptiva, mais pautada no tato e no som.

Já a segunda etapa, com foco nos diferentes livros sonoros adaptados, buscou-se entender o universo dessas produções de audioleituras voltadas para a acessibilidade, em testes de audibilidade com grupos focais realizados com crianças do Ensino Fundamental II, sem acuidade visual (seja de baixa visão como com cegueira total – adquirida ou congênita) para analisar se essas formas de leitura realmente cumprem a função de inclusão, a maneira que são realizadas pelos investimentos das políticas públicas e recebidas pelos usuários em escolas e institutos. Para isso, antes da análise dessas duas etapas, é necessária uma contextualização prévia sobre as funcionalidades e os problemas do livro acessível no formato MecDaisy.

4.1. FUNCIONALIDADES E PROBLEMAS DO *SOFTWARE* MECDAISY

Após uma breve pesquisa realizada com o produto MecDaisy, antes da efetivação do teste com os alunos, para avaliação da recepção e das ferramentas necessárias para usabilidade do produto, constatou-se que se trata de um objeto de leitura adaptada que funciona como uma multiplataforma em três formas de exposição do livro adaptado: 1) possibilidade de geração de livros digitais falados com a reprodução da história em áudio, gravado ou em voz sintetizada, 2) leitura em livro digital com reprodução de imagens na página, 3) opção de leitura com contraste e caracteres ampliados para pessoas de baixa visão. Na reprodução sonora, o texto é lido como nos livros falados, sem interpretação do leitor, cujo objetivo é de somente tornar o texto acessível (**figura 14**).

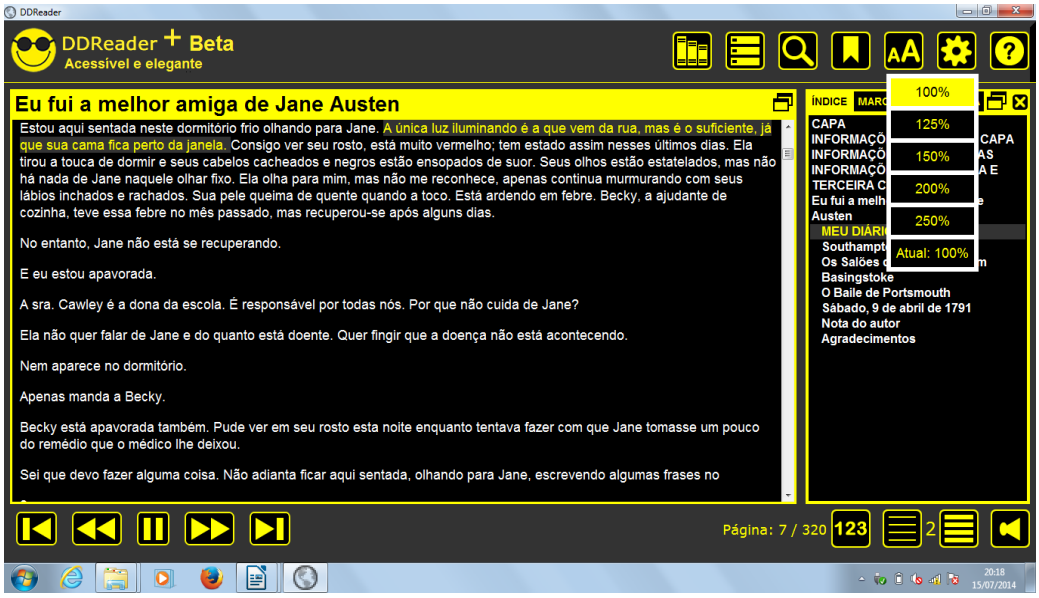


Fig. 14- MecDaisy exibido em contraste, em preto e amarelo, para pessoas com baixa visão. O texto digital também é reproduzido em áudio por um sintetizador de voz e o cursor da tela acompanha a leitura em áudio. Há opção de visualização das letras em diversos tamanhos, para pessoas de baixa visão.

Além dessas três funções adaptadas, o livro digital falado permite também o acompanhamento de crianças com deficiência intelectual, pois o sintetizador de voz acompanha o cursor da tela do texto digital, o que possibilita uma leitura pautada pelos dois recursos simultâneos. Assim a tecnologia assistiva possibilita o treino da leitura, a visualização da palavra escrita e permite a vocalização do texto pelo sintetizador de voz, além de reproduzir ilustrações do livro impresso na forma digital e na audiodescrição das imagens.

Nessa perspectiva, em uma primeira análise, pode-se notar que o padrão Daisy apresenta algumas vantagens de navegação pelo texto, dando maior independência ao leitor **(Fig.15)** em relação às outras formas de audioleitura adaptadas e audiolivros. O MecDaisy

permite a reprodução sincronizada de trechos, o recuo e o avanço de parágrafos, busca de seções, de capítulos e acesso pelo índice, além de procuras mais refinadas, como palavras, frases e localização da página do texto, o que não é realizado no livro falado ou audiolivro comercial, por terem áudio separados somente por faixas (quando o usuário interrompe a escuta de um audiolivro, por exemplo, para continuar do ponto de onde parou, deve retomar o áudio do início da faixa ou avançar gradualmente).

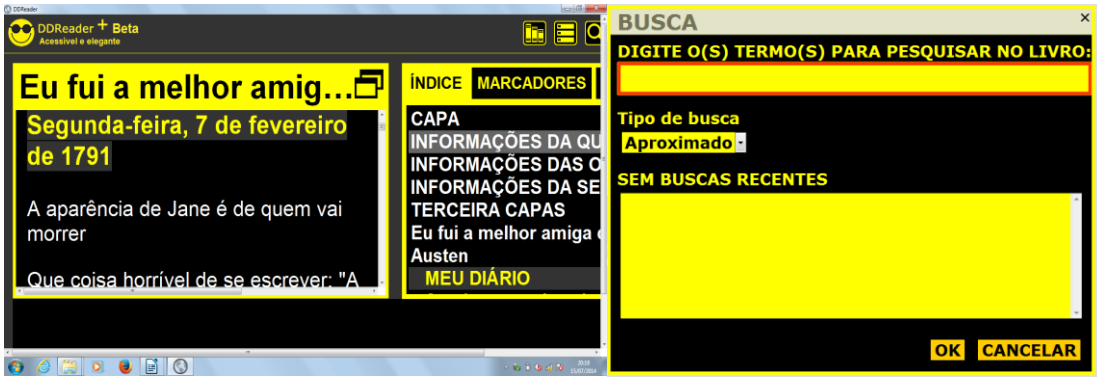


Fig. 15- O usuário pode incluir marcadores de página, procurar referências dos capítulos pelo índice e localizar partes específicas para a leitura, além de realizar buscas de palavras, páginas, frases, parágrafos, capítulos.

Há também a opção de visualização do livro como um arquivo digital, com letras brancas e fundo branco, o que é chamado no programa como opção "visual elegante", em que as ilustrações do livro impresso são reproduzidas digitalmente para o publico de baixa visão e ainda audiodescritas para o público sem acuidade visual (**Fig. 16**).

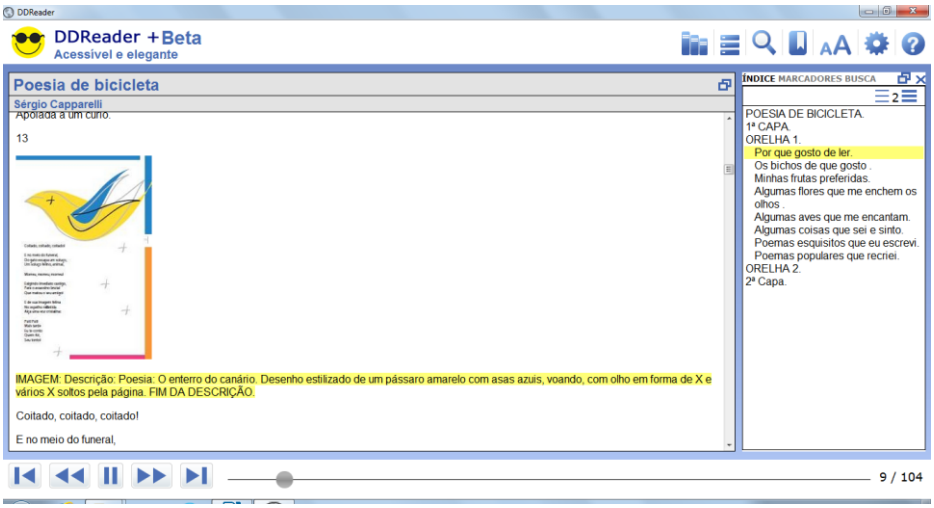


Fig. 16- Livro infantil de poemas *Poesia de Bicicleta*, do autor Sérgio Capparelli, apresentado no modo "acessível e elegante" do tocador MecDaisy. Há a reprodução da página do livro impresso na versão digital. A audiodescrição busca representar os elementos da ilustração em som e também é apresentada escrita na tela. No caso, o detalhe da descrição do X no olho do canário é informação importante para indicar sua morte.

Os ícones, como as barras superiores que possuem opções de visualização da obra por marcadores, opção de aumento, configurações e ajuda, funcionam como facilitadores do usuário com baixa visão, da mesma forma que o público sem acuidade visual também pode se guiar por uma lista de comandos em áudio, acessada por teclas de atalho do computador (**fig. 17).**

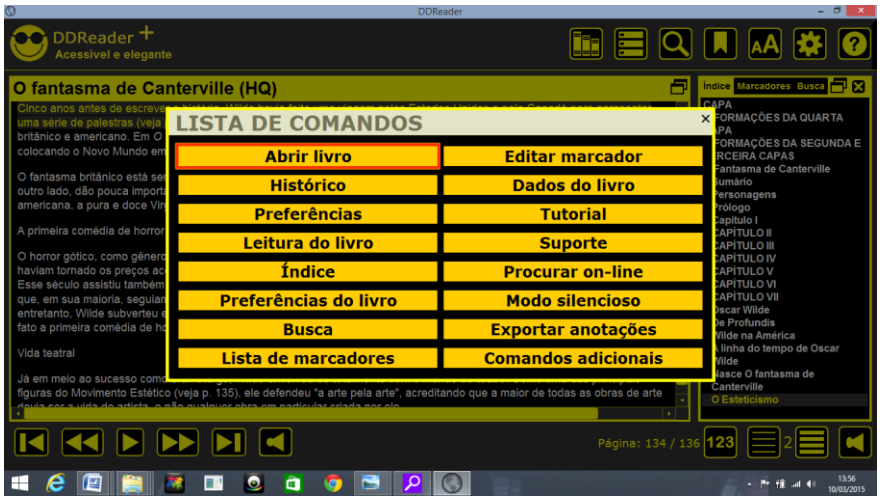


Fig. 17- Lista de comandos acessível em áudio pelas teclas de atalho ou por ícones. E para o usuário vidente, os ícones na tela facilitam a compreensão do tocador.

Apesar de a leitura sonora de livros digitalizados[124] ser um produto de acessibilidade compatível com Linux (o que possibilita o uso de softwares livres) e Windows, o fato de o *software* MecDaisy não funcionar em DVD, aparelhos de sons ou celular acaba por por limitar seu acesso, tendo em vista que poucos alunos de escola pública e de institutos especializados, como constatado com o IBC, por exemplo, possuem computador em casa. A forma majoritária de acesso aos áudios e informações da Internet é por meio de *smartphones*.

Além disso, outro problema do *software* MecDaisy é a dificuldade de uso do tocador, o que foi relatado tanto por funcionários dos institutos especializados, como também pelo público alvo. Apesar de existir um tutorial, desenvolvido pelo instituto Dorina Nowil, para orientar os usuários a como manusear o MecDaisy, que apresenta suas funcionalidades, todos os comandos por teclas de atalho, este guia fica localizado somente dentro do *software* MecDaisy e apenas é disponibilizado ao usuário após ser instalado no computador. Assim, como os usuários não possuem um guia anterior ao uso do produto e ou um letramento digital e sonoro prévio para operação do s*oftware* e suas ferramentas, de forma instintiva, ocorre uma

[124] Existem outras ferramentas que possibilitam a produção de livros em formato digital, em áudio e em braille. É o caso, por exemplo, de *scanner* e de programas de reconhecimento óptico de caracteres que permitem o processamento dos textos em tinta para o digital e, posteriormente, transforma a informação em arquivo de áudio, procedimento ainda artesanal, mas que visa a suprir a falta de livros acessíveis no mercado editorial (SEED / MEC, 2007, p. 51).

dificuldade de manuseio do tocador do Mecdaisy, para quem não conhece previamente a tecnologia, especialmente para o público sem acuidade visual, que precisa primeiramente aprender as funções das teclas de atalho do computador que executam comando de vozes e possibilitam a leitura da informação da tela, reproduzida em áudio pelo sintetizador de voz.

Assim, apesar de uma possibilidade de autonomia no uso do produto pelo deficiente visual, soma-se a esse problema o fato de que, quando o usuário coloca o CD no computador, após uma mensagem solicitar a instalação do tocador MecDaisy, realizada a tarefa, na tela aparecem arquivos separados em uma ordem de disposição das pastas que não faz sentido de maneira isolada, semelhantes ao formato de um *pendrive*, exibidos em uma lista de documentos (**Fig. 18**) componentes do livro.

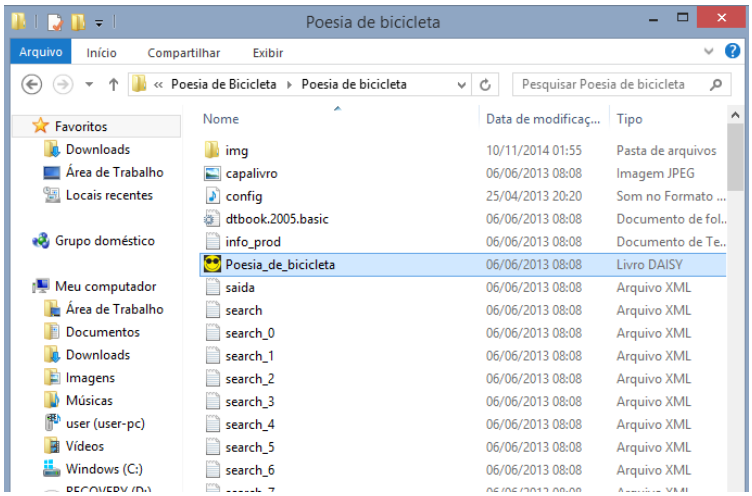


Fig. 18-Arquivos aparecem separados após a instalação do *software* MecDaisy e o tocador só funciona se o usuário clicar no ícone da carinha feliz com óculos. Os demais arquivos são as páginas do livro separadas e imagens.

Nesse processo, ao invés de o programa ser executado automaticamente após a instalação do *software*, é o usuário quem deve procurar, por tentativa e erro, entre os arquivos de partes componentes do livro (imagens, capítulos, referências), os quais ficam dispostos de fora de ordem. Como o único arquivo que executa o livro de maneira organizada é representado pelo ícone "carinha feliz com óculos"(que permite o acesso e execução do programa de leitura, o *software* MecDaisy, de maneira organizada), usualmente o usuário se confunde e acessa arquivos de partes que compõem o livro, o que leva a um não entendimento na lógica de funcionamento do programa. Portanto, esse processo gera certa dificuldade de acesso para o deficiente visual não acostumado com a disposição dos arquivos para operar o *software*, uma vez que deve procurar entre a lista dos arquivos o ícone correto.

Segundo relatos coletados no IBC com usuários iniciantes e durante a realização da pesquisa, antes da aplicação dos testes, os diversos bibliotecários de funcionários o instituto

Benjamin Constant, bem como a funcionária da escola pública explicaram que os poucos alunos que utilizavam o produto também não gostavam da experiência, devido à voz dos sintetizadores sem modulação ou com pausas incompreensíveis, ou ainda porque não sabiam operar o produto. Mesmo durante os testes com público vidente, o usuário, de forma geral teve, dificuldades de acesso ao produto.

Em entrevista concedida à pesquisadora, sobre análise das audioleituras em um instituto especializado, após ser questionado sobre a recepção do produto MecDaisy pelo público, o funcionário Cláudio Vilardo, do setor Livro Falado (IBC, RJ), revelou que o problema principal do produto é a falta de conhecimento de como manusear o *software*, o que prejudica a recepção e resulta em baixos índices de consulta, além de indicar falta de treinamento digital, tátil e sonoro para manuseio do equipamento. Esse assunto foi tratado pelo funcionário Cláudio Vilardo do setor especializado na produção de Livros Falados do IBC, em entrevista concedida à pesquisadora, quando discorreu sobre a necessidade de se conhecer previamente as funcionalidades do tocador MecDaisy para poder operá-lo:

> No formato MecDaisy, se a pessoa não conhecer como operar o *software* ou ou não tiver instalado o tocador, não consegue ouvir o livro ou rodar a versão adaptada em contraste, caracteres ampliados ou ainda no livro digital. Então ela deve ter esse preparo prévio para utilização. [...] Aqui no IBC observamos que o índice de consulta é muito baixo nesse padrão Daisy. [...] Mas, por outro lado, o MecDaisy facilita a navegação pela obra, algo que não se consegue no audiolivro, quando se navega por faixas [entre as funcionalidades do produto e o *software* MecDaisy possui um sistema de marcação de páginas da obra, ferramentas de busca de palavras, páginas] A dificuldade se deve à necessidade domínio, no caso dos deficientes visuais, de alguns comandos e teclas de atalho, como alt+tab, para a escuta do sintetizador de voz. [...] Então a gente nota essa dificuldade de manuseio. Houve uma vez que um usuário nosso, quando eu trabalhava na biblioteca do DDI (biblioteca de pesquisadores do IBC), que pegou um livro no formato MecDaisy e, como não possuía esse conhecimento [prévio para operar o *software*], chegou em casa e começou a abrir cada arquivo separado. Como ele não sabia que os diversos arquivos devem ser abertos pelo programa no computador, então ele começou a abrir arquivo por arquivo separado e disse não ter entendido nada, pois os arquivos tinham descrição de figuras. Se o deficiente visual se não for previamente orientado, ele pode cometer o erro de abrir os arquivos seguindo a ordem de disposição das pastas, e não uma leitura de forma organizada como o software realiza. [...] Então são produtos que podem ter sucesso e aderência ou não. Eu me lembro na época do videocassete que lançaram uma fita em betamax [...]que ficou um ano no mercado somente e depois apareceu o formato de tijolo. São produtos que têm ou não usuário. A gente tem uma produção nossa em MecDaisy: a *Revista Benjamin Constant* que colocamos no *site* para tentar estimular o uso (Entrevista concedida no dia 10 de novembro de 2014 no setor Livro Falado do IBC).

Quando perguntado se os usuários videntes ou de baixa visão também possuem essa dificuldade de acesso, o funcionário respondeu que mesmo para o usuário que possui o referencial visual como recurso,este também deve fazer o teste de abrir diversos arquivos quando opera pela primeira vez até que se localize e descubra que apenas que um entre os

arquivos dispostos na tela (o ícone da carinha feliz com óculos) é o tocador que permite ao usuário executar o *software* MecDaisy.

Assim, apesar das potencialidades do padrão escolhido pelo MEC para envio em formato acessível e de distribuição gratuita, a dificuldade de manuseio do produto gera um baixo índice de consulta. Na aplicação da primeira etapa do objeto das audioleituras adaptadas pelos alunos participantes com acuidade visual, da Biblioteca do Colégio Barão de Aiuruoca de Barra Mansa, como o produto era recém-chegado, não havia ainda nenhuma consulta. Mas a um primeiro olhar e pelas impressões do público e da bibliotecária, o produto com voz monocórdica por um sintetizador de voz, não parecia atrativo para o público vidente da escola.

Após essa primeira impressão com o público do colégio público, posteriormente na pesquisa realizada com o público sem acuidade visual do instituto especializado, também se constatou o baixo índice de consulta do produto MecDaisy. Nas quatro bibliotecas do Instituto Benjamin Constant, como na Biblioteca Louis Braille (para público a partir do Ensino Fundamental II, que inclui usuários externos e já no ensino médioe nível superior), entre os 250 títulos em MecDaisy, segundo informações dos funcionários do setor, quase não havia consulta e, quando os usuários realizavam o empréstimo de uma obra nesse formato, frequentemente relatavam que não gostar da experiência com o produto; também na Biblioteca Infanto-juvenil do IBC (para alunos até o 5º ano do ensino fundamental I do IBC), os 72 livros títulos digitais acessíveis em MecDaisy ainda não estavam disponíveis para consulta – a maioria dos alunos e do público ainda em fase de formação do hábito da leitura não conhecia e quando iniciava o contato com a tecnologia para acesso à internet, ainda não estava familiarizado com o som dos sintetizadores de voz, o que leva a pensar que dependeria de habilidades adquiridas gradualmente para a audibilidade dos sintetizadores; e, por fim, até mesmo na Biblioteca DDI - própria para pesquisadores do IBC– conforme informações dos funcionários, também quase não havia consulta de MecDaisy, sendo os produtos mais utilizados os livros digitais transformados para MP3 pelo sintetizador de voz Dosvox ou pelo NVDA.

As informações prévias dos bibliotecários revelaram que, entre as poucas pessoas que utilizavam o produto, a maioria não sabia operar os aparelhos ou não gostava da experiência com o *software*, devido à voz dos sintetizadores sem modulação, com pausas incompreensíveis, ou ainda leituras realizadas de forma errada, como, por exemplo, na tradução de termos do inglês para a leitura em português, que parecem apontar para uma

experiência desestimulante, muitas vezes justificada pelo fato de que muitos são sabiam como operar o produto no *software* MecDaisy.

Ainda como forma de relatar alguns problemas do *software* MecDaisy, a partir das considerações e observações dos usuários que frequentam o instituto, o funcionário Cláudio Vilardo abordou as principais queixas sobre produto adaptado em sintetizador de voz pelo MecDaisy:

> Quando trabalhava na biblioteca especializada para consulta dos pesquisadores, na Biblioteca do DDI, do IBC, percebia que o público sem acuidade visual achava que o sintetizador não era o ideal, mas 'quebrava um bom galho'. Pelo menos das pessoas que eu já vi usando, elas sempre reclamam do sintetizador, das limitações [...] Por exemplo, o sintetizador lê o texto corrido e não discrimina muito a pontuação, a fala fica muito embolada, e detalhes técnicos - como simbologia, parênteses, colchetes, aspas, palavras em outra língua - não ficam bem resolvidos. Mas isso, claro, também depende do *software* utilizado (Entrevista concedida no dia 10 de novembro de 2014).

Dessa forma, uma leitura em sintetizador de voz de um livro de poemas ilustrados, por exemplo, poderia perder todo o encantamento da obra pela simples adaptação e reprodução do texto em uma voz mecânica de um sintetizador, sem entonação e com pausas na frase em pontos divergentes das normas gramaticais do português. As pausas deslocadas podem alterar o significado do texto, e gerar problemas na compreensão da obra e afastamento, especialmente na criança com necessidades especiais, ainda em processo da formação do hábito de leitura.

Mesmo assim, é preciso considerar que, se a distribuição dos produtos fosse realizada por um ledor de voz humana, inclusive o usuário corrente dos livros impressos da biblioteca de escola pública poderia ter acesso aos produtos adaptados em áudio para a escuta em outras atividades, além da leitura visual, dando maior usabilidade ao produto disponível na escola. Além disso, observou-se que é necessário o contato com um manual de leitura, prévio à abertura do programa, bem como o *software* ser disponível para abertura em DVD, aparelho de CD de música e em pendrive, de forma a permitir a transferência dos dados para o celular e permitir uma usabilidade maior do produto Assim, cabe um detalhamento dessas duas experiências: a escolar e a de um instituto especializado em público sem acuidade visual.

4.2 LIVRO ACESSÍVEL DO MEC: PERSPECTIVA DE UMA ESCOLA PÚBLICA

A primeira aplicação dos livros falados foi realizada em parceria com a Biblioteca do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, de Barra Mansa, RJ, durante o mês de maio de 2014. Entre as obras enviadas estavam títulos consagrados da literatura clássica ou infanto-

juvenis[125]. Os livros e material adaptado em áudio foram recebidos pela biblioteca do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca (CEBA) no início de 2014, em um total de 358 exemplares acompanhados do CD em sintetizador de voz MecDaisy, voltado para a acessibilidade e que funciona apenas em computador.

Os alunos voluntários participantes da pesquisa puderam escolher livremente o material do livro impresso enviado pelo MEC e acompanhado do CD em MecDaisy, entre todo o acervo dos produtos adaptados[126]. No primeiro contato com o material, a escolha ocorreu com base no interesse pela capa, pelo tema da sinopse, gênero e título do livro impresso. Somente após a escolha da obra impressa, foi entregue o CD correspondente adaptado para a acessibilidade.

Para a realização do teste, a cada aluno participante era solicitado que analisasse a obra impressa em tinta e a versão em áudio pelo computador e que levasse para casa para testá-los por uma semana. Posteriormente à experiência, os alunos deviam escrever sua opinião sobre o produto em áudio em relação à proposta de reprodução do livro impresso. Os testes ocorreram durante duas semanas intercaladas no mês de maio de 2014 (primeira e última semanas).

Como orientação aos alunos, explicou-se que a versão impressa dos livros era para uso comum de todo o public da biblioteca e que a versão adaptada em MecDaisy se tratava de um produto específico para deficientes visuais (incluindo a possibilidade de leitura em letras em caracteres ampliados)[127]. O público da amostra foi orientado previamente sobre o produto adaptado em CD, que disponibilizava a leitura da obra em áudio, realizada pelo sintetizador de voz. Todos os participantes do teste também foram previamente informados de que o produto adaptado não funcionava em DVD ou tocador de música, bem como orientados de que deveriam instalar previamente o tocador de MecDaisy, um programa para a leitura pelo

---

[125] Entre as obras enviadas se destacavam em grande quantidade os livros da literatura brasileira: *O Guarani, O Quinze, Dom Casmurro, A Escrava Isaura, O Ateneu, Incidente em Antares, Terras do Sem-fim, Memórias do Cárcere*; os livros clássicos de literatura infanto-juvenil como *A Ilha do Tesouro, O Negrinho do Pastoreio, O Minotauro, Pluft, O Fantasminha* e *Outras Peças de influência norte-americana, As aventuras de Tom Sawyer, Robin Hood, Moby Dick, O mágico de Oz* e *As Aventuras de Pinóquio*; releituras de clássicos como *William Shakespeare* e seus atos dramáticos; livros de poemas como *50 Poemas e um Prefácio Interessantíssimo, Poemas, Sonetos e baladas* e *Pátria Minha, Melhores Poemas de Mário Quintana, Poesia Faz Pensar*. Somam-se à lista títulos da literatura infantil popular, tais como *Alice de A a Z, Contos de Horror- Histórias para não Ler à Noite, Contos de Piratas* e *A Vendedora de Fósforos*, entre outros.

[126] Os produtos adaptados ainda não estavam catalogados no momento da pesquisa (o material era recente na escola e a autorização da consulta somente ocorreu para a realização do teste de recepção para a tese)

[127] A razão de o teste ser realizado com o público vidente ocorreu pelo fato de a escola estadual não possuir público sem acuidade visual estudante do ensino fundamental II (foco de análise da tese), somente possuindo alunos com deficiência física e de outra faixa etária. Assim, apesar de a versão em MecDaisy ser específica para o público com baixa visão, com deficiência visual e com deficiência intelectual, realizou-se o teste com alunos videntes que frequentavam a biblioteca, para avaliarem os livros impressos de seu uso (enviados pelo MEC) e sua versão digital/sonora em MecDaisy.

computador em áudio e do material digital. O público foi orientado para não abrir arquivo por arquivo separado, como em um *pendrive*. Em todos os CDs a leitura era possibilitada por três maneiras: por caracteres ampliados, livro digital ou ainda por áudio pelo sintetizador de voz.

Como parte componente da análise etnográfica do pesquisador, fez-se uma contextualização do perfil do público que frequenta a biblioteca da referida escola.

4.2.1 **Perfil geral de leitores da biblioteca do CEBA: letramento midiático como facilitador**

Após o primeiro mapeamento dos produtos que a escola tinha disponível, foram analisadas as fichas de leitura dos alunos da biblioteca do colégio e realizadas entrevistas com a bibliotecária para coleta do perfil geral do público leitor e dos 10 usuários participantes da pesquisa, com o intuito de realizar uma coleta dos modos de leitura específicos, e das preferências por temáticas do público de faixa etária entre o 6º ano do Ensino Fundamental II ao 1º ano do Ensino Médio, para entender quais eram os gêneros mais lidos no acervo (com maior número de empréstimos), e as formas de letramentos que atuavam como atrativos e facilitadores das obras.

Entre a lista dos mais consultados, descrita pela bibliotecária, marcaram forte presença e elevado índice de empréstimos os gêneros confessionais dos diários, os *best sellers* (estes com destaque à temática amorosa/romances, e à ação e aventura), assim como temas sobre a descoberta do corpo, em assuntos próprios da puberdade.

De forma geral, como um perfil dos alunos leitores e hábitos de consulta na biblioteca, observa-se que as referências dos letramentos imagético, oral e gestual atuam quando da escolha e preferência por livros com imagens, capas chamativas e muitas ilustrações, - o que condiz com a temática dos livros infantis ilustrados e de quadrinhos.

Com relação à temática dos diários, livros como *Diário de Um Banana*, de Jeff Kinney (**Fig. 19**), *Meu querido diário otário*, de Jim Benton, ou ainda *Diário de um Vampiro*, de L. J Smith, eram os mais consultados, sendo todos livros estrangeiros traduzidos. O estilo da escrita, de temática próxima ao cotidiano escolar, além da estratégia da utilização de um vocabulário textual simples, com uso de gírias, apelo à linguagem oralizada em primeira pessoa, ilustrações e onomatopeias, funcionam como elementos aproximadores dos jovens leitores da obra, auxiliando na formação do hábito da leitura desde a pré-adolescência.

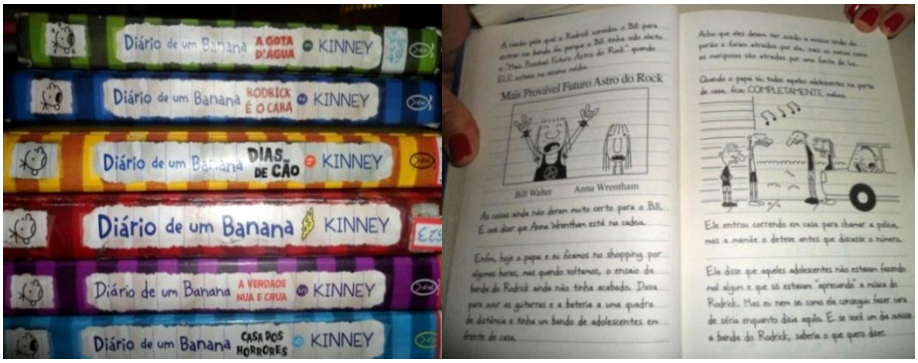


Fig. 19- Os diários são um sucesso de leitura para o público da biblioteca CEBA, em especial para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Estes elementos de organização do texto, como a marcação por datas, própria dos diários, além da linguagem informal da oralidade, atuam como facilitadores para a compreensão. Eles são sinais da influência dos referenciais culturais do letramento imagético e oral, previamente adquiridos em nossa cultura. Além disso, também é estratégia dos diários realizar produções seriadas, muitas vezes com um mesmo personagem, para fidelizar o leitor em um universo conhecido.

Ainda sobre a temática dos diários, durante a observação em campo, uma aluna do colégio apresentou à pesquisadora o livro *Destrua este diário*, de Keri Smith, que possui uma proposta interativa que considera o leitor como uma espécie de coautor. **(Figs. 20, 21, 22, 23, 24**).

Figs. 20, 21, 22, 23, 24- O livro tem a proposta de ser utilizado em todos os lugares, orientado pelo autor, porém sem uma ordem pré-estabelecida. A criação e uso livre do leitor pode levá-lo a viver experiências.

O estilo do livro traz uma experiência numa proposta que difere da leitura tradicional do texto, mais "participativa", tomando como princípio de que ler é agir, de forma a invocar o corpo para o processo da leitura. Essa estética se assemelha à escrita concreta interativa e lembra o aspecto verbo-voco-visual do Concretismo (CAMPOS, CAMPOS, PIGNATARI, 1975, já citados no cap. 2)

A proposta desse diário busca o envolvimento do leitor na construção do texto por suas ações e vivências, permitindo ainda que o adolescente desconte sua tensão com rabiscos no diário, rasgando páginas, arrastando o livro pela rua, o que rompe com os paradigmas clássicos dos locais apropriados de se ler uma obra, o que se assemelha à redescrição de Rorty (2011) e lembra a leitura performática e ritualizada do letramento propriamente corporal, previamente adquirida pelo brasileiro, como mostrado no capítulo 2. Envolver as sensações e a *performance* do corpo pelas ações, neste sentido, também se constitui como uma estratégia facilitadora da leitura.

Outra temática da lista dos mais lidos pela biblioteca do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca são os livros que apresentam confissões da adolescência ou temas sobre a descoberta das mudanças do corpo, sobre sexualidade, namoro e próprios da fase da puberdade, tais como os livros *Eu e o meu corpo*, *O corpo dos garotos* e *O corpo das garotas,* livros já desgastados de tanta consulta. A bibliotecária abordou que, muitas vezes, os pré-adolescentes sem abertura ao diálogo, ou mesmo porque se sentem envergonhados ao conversarem sobre o assunto com colegas ou familiares, preferem buscar livros para se informar.

Um caso interessante sobre a questão, relatado pela bibliotecária, é o de uma aluna que, ao pegar emprestado o livro *Preparar, apontar... crescer!*, de Lynda Madaras, sobre a temática das mudanças do corpo feminino, que possui uma página em branco intitulada "Como eu me sinto?", viu no espaço um local para dividir sua confidência (**Fig. 25**).

Outro gênero de grande consulta na biblitoteca são os *best sellers***,** como os títulos *A culpa é das estrelas,* de John Green, e a temática do *bullying*, tão próxima dos problemas enfrentados na escola, como no livro *Os 13 Porquês*, de Jay Asher. Como a escola só tinha dois exemplares de cada obra, ambos os livros tinham lista de espera para a leitura na biblioteca do colégio, sendo os de maior procura por alunos, o que revela a influência do mercado editorial e a força da propaganda para o consumo desses livros.

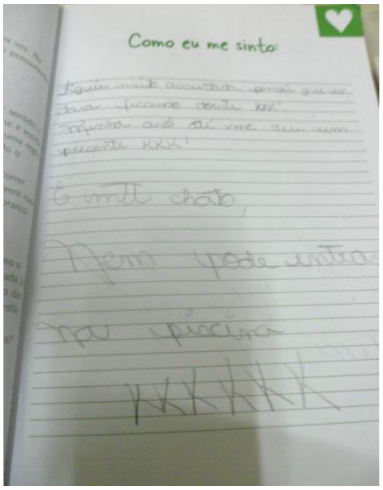
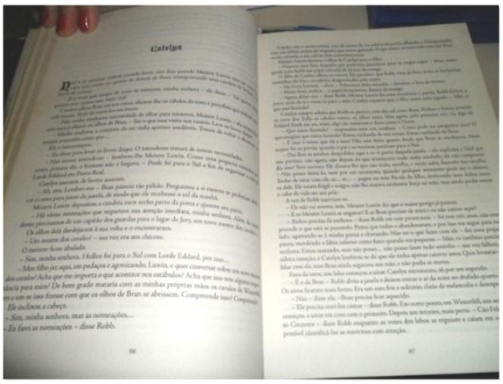


Fig. 25 - Livro sobre a puberdade de grande acesso no colégio. O registro realizado pela aluna na página demonstra a confusão de sentimentos da adolescente e a necessidade de se expressar no papel, mesmo em um assunto íntimo.

Entre os *best sellers*, outra temática de elevado índices de consultas, pois são livros que despertam o jovem pelo imaginário, encontram-se sagas de vampiros, a exemplo, *Crepúsculo*, além de temáticas como ação, aventura, magia, a exemplo *Harry Potter*, J. K Rolling, *Senhor dos Anéis*, J. R. R. Tolken, e *Crônicas de Nárnia*, de Clive Staples Lewis, estilo responsável por introduzir uma geração no universo da leitura de livros, normalmente livros de grande extensão.Também se destacam os livros de romance e triângulos amorosos, representados pelo alto índice de consulta dos romances internacionais, como *O casamento* e *O Guardião*, da série do autor Nicholas Sparks[128]. A influência televisiva e do cinema atuam como forma de deixar esses títulos mais visíveis ao leitor, além da força da indicação por amigos, em um conjunto de elementos que influenciam o adolescente na escolha da obra.

Se nos demais livros infanto-juvenis o atrativo para a leitura está na imagem, já o caso dos *bestsellers* se apresenta como uma exceção, no sentido de que são livros normalmente muito volumosos (em uma média de 200 a 500 páginas) e apesar de não ilustrados, ainda mantêm grande acesso pelo público jovem (**figs. 26 e 27**).

[128]Esses temas, por serem foco de atração do público receptor adolescente, atuam junto à estratégia de utilização de textos simples, o que lembra a maneira de construção da narrativa de fundo de temas populares, histórias de amor não correspondido, trilogias amorosas e histórias fantasiosas e fantásticas, também utilizados no repentismo e no cordel (como exemplificam o romance *Pavão misterioso, A mulher que botou chifre no diabo, A mulher que foi ao inferno e dançou com o diabo*)



Figs.26, 27- Livros de mais de 500 páginas, sem ilustrações e lidos pelos adolescentes do colégio, com apelo à imaginação em histórias de aventura. Esses livros extensos e sem ilustração são próprios para adolescentes do Ensino Médio, mais acostumados às tramas complexas, quando o hábito da leitura já foi adquirido.

Um fato que pode explicar esse elevado índice de consulta é a estratégia facilitadora de redação de temáticas que despertem a atenção, por meio de um texto de fácil leitura, com ritmo fluido, de forma a elaborar descrições de cenas que ativem o imaginário do público, com aventura, imaginação, romance, mistério, mortes, investigações, mundo sobrenatural e autoajuda.

Também foi observado que os livros da literatura clássica brasileira, de história, e da cultura popular, que serviriam para o enriquecimento cultural dos alunos, apesar de constarem no rico acervo da biblioteca e estarem disponíveis para o empréstimo, não obtiveram grandes acessos (alguns nunca haviam saído da biblioteca), o que pode ser justificado pela falta de um projeto de incentivo realizado, por falta de conhecimento do aluno, ou ainda por competirem diretamente com os livros da indústria comercial do mercado editorial, mais próximos de sua linguagem cotidiana, por serem mais viralizados pela mídia ou ainda divulgados pelos comentários de colegas.

Os livros de cultura popular tampouco tiveram uma consulta na biblioteca. São exemplos: *Contos tradicionais do Brasil*; *Contos e Lendas de um Vale Encantado* (uma coletânea de crônicas brasileiras que abordam a cultura oral da região da escola analisada, Vale do Paraíba), e *Sete histórias de pescaria do seu vizinho* (um livro de cordel em quadrinhos).

Após essa análise do perfil dos livros mais lidos e dos elementos facilitadores da leitura, conforme descrito acima, é necessário também levantar o perfil dos alunos que frequentam a biblioteca CEBA. Durante o estudo de campo, passaram pela biblioteca alunos que nunca haviam lido nenhum livro por conta própria, assim como usuários ocasionais e, até mesmo, duas usuárias frequentes da biblioteca, que utilizavam os livros como auxilio à adaptação escolar.

Um registro importante é a situação de uma aluna que, pela primeira vez, procurou um livro para a leitura, por vontade própria. Apesar da idade de 14 anos, a aluna nunca havia lido nada fora do pedido realizado pelo professor dentro de sala de aula:

> Enquanto a pesquisadora fazia a análise e conversava com a bibliotecária, Maria, (*nome fictício para preservar a identidade da aluna*) entrou na biblioteca com um olhar meio ressabiado e perguntou o que tinha de bom para indicar para ela ler. Disse que nunca tinha lido por vontade própria e que havia de ser algo que não fosse chato. Como temas preferidos para histórias, disse gostar de morte e de sofrimento, algo semelhante à sua vida.A menina não tirava boas notas na escola, tinha problemas familiares e constantemente sua fala demonstrava agressão, pelo que já tinha sofrido em casa, segundo constou a bibliotecária. Esse relato certamente afetaria no tipo de construção de hábito de leitura a partir de sua vivência, e até então interferira em sua falta de formação de hábito de leitura, já que a formação familiar se preocupava com outros conflitos (Entrevista realizada pela pesquisadora com bibliotecária do CEBA, em maio de 2014).

Esse relato, poderia fazer com que a aluna, em um primeiro momento, se aproximasse mais naturalmente da leitura de *best sellers* em temas sobre crimes, assassinatos ou em gêneros confessionais e de dramas psicológicos de adolescentes, de forma trazer elementos de seu mundo e sentimentos. Porém o livro que inicialmente a atraiu, *O caçador de Pipas*, logo depois a entediou, por ainda ser um texto extenso para um leitor iniciante do hábito da leitura e pelo fato de a trama da história estar distante do seu cotidiano e dos temas que a interessavam.

Em um sentido contrário aos alunos que não possuem o habito de leitura, é preciso destacar um caso de exceção, de duas alunas que são gêmeas, estudantes da mesma turma na escola, e que possuem os maiores números de empréstimos na biblioteca. Durante a realização do trabalho em campo, as alunas passavam por um período de adaptação: haviam recentemente mudado de cidade e sido transferidas para a escola, foram abandonadas pelo pai, criadas apenas pela mãe e tiveram que lidar com o falecimento do irmão e da avó. Neste período de muitas mudanças, a bibliotecária contou como o mundo dos livros e da leitura funcionou como um auxílio para a adaptação das duas irmãs na escola.

E, por fim, o último caso observado e que merece destaque é a motivação e história de vida da própria bibliotecária do colégio que possui um percurso interessante de como teve acesso ao mundo da leitura. Biblioteconomista, não por formação, adquiriu o hábito pela leitura e o conhecimento da área profissional pela prática, tal como a mesma destaca, em entrevista concedida à pesquisadora:

> Sempre gostei de ler. Tive uma infância muito pobre. Meu pai era analfabeto, mas um excelente contador de histórias orais. Eu cresci escutando histórias do meu pai. Minha mãe era dona de casa e lavadeira e fazia sabão com banha de porco, utilizando o jornal para enrolar seu produto. Eu adorava ler o jornal que minha mãe enrolava sabão. Antes de ser alfabetizada, também já lia as imagens. Depois de

> aprender a ler, pela curiosidade despertada pelas histórias do meu pai, lia tudo o que tivesse oportunidade. (Entrevista concedida por Florinda Mereciana, bibliotecária do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, realizada no dia 07 de junho de 2014).

O relato da bibliotecária representa na atualidade uma história similar à de muitos brasileiros que também aprenderam a ler pela oralidade e de modo autodidata. Neste aspecto, a bibliotecária revela que seu primeiro local de trabalho não foi com os livros. De origem humilde, foi faxineira, até começar a trabalhar em outro colégio com a limpeza. Mas, por sempre ter um encanto pela leitura, pela vontade de aprender coisas novas, na antiga escola que trabalhou, pediu para limpar a biblioteca:

> O intuito era, nos momentos de intervalo do trabalho, poder me dedicar à leitura e aprender um pouco. Eu limpava os livros das prateleiras e, nas horas de descanso, aproveitava para ler. Então comecei a decorar o lugar os livros nas prateleiras e os assuntos. Passei de faxineira a auxiliar de biblioteca, na outra escola. Depois quando passei para um concurso aqui na escola, me tornei bibliotecária no Colégio Estadual Barão de Aiuruoca. Sempre aproveitei a oportunidade de aprendizado, com as crianças da escola e fui me aperfeiçoando (*Idem, Ibidem*).

Assim começou o trabalho de Florinda Mereciana como agente da leitura, mais conhecida pelos alunos como "tia Flor". No Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, Flor tem sido fundamental para auxiliar na orientação das crianças que frequentam a biblioteca e promover o interesse dos adolescentes pela leitura, instigando-as tal como aprendeu pela vida, por assuntos de interesse do dia a dia. Hoje se mostra como uma bibliotecária muito atenciosa, que lê os livros para indicá-los às crianças e sempre está disposta a aprender coisas novas. Ademais, ainda faz um acompanhamento da recepção do livro com os alunos, no momento da devolução. Assim, para a coleta de informações a bibliotecária foi elemento fundamental para o ponto de contato próximo com as crianças, e para se traçar o perfil desses leitores para a pesquisa.

Na referida entrevista sobre os atrativos da leitura, Florinda ainda esclareceu que "quase todas [crianças do colégio] iniciam o contato pela capa do livro, indicação por amigos ou ainda pelo interesse despertado pelo resumo na parte posterior do livro" (*Idem, ibidem*), além das ilustrações e influências do cinema.

4.2.2 **Aplicação dos testes com alunos videntes da Biblioteca do CEBA**

Com relação ao teste de audibilidade do sintetizador de voz MecDaisy e sua comparação com as obras impressas enviadas pelo MEC, foram feitas análises a partir das

fichas de leitura da biblioteca dos 10 alunos voluntários que participaram da pesquisa e posteriormente a abordagem crítica da recepção dos produtos. No total, realizaram os testes de análise comparativa três alunas do 6º ano do Ensino Fundamental II, dois do 8º ano, três do 9º ano do Ensino Fundamental II e dois alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, de Barra Mansa, RJ, todos com acuidade visual[129].

Entre o material disponível, foram escolhidos livremente pelos alunos os seguintes títulos impressos, acompanhados do CD na versão MecDaisy: os infanto-juvenis *Tiburfi!*, de Jonas Ribeiro, *Viagem numa peneira*, de Edward Lear e *Poesia de Bicicleta*, de Sérgio Caparelli; também livros com temas de suspense e ação e aventura, como *O Fantasma de Canterville*, de Oscar Wide, *Robin Hood*, em uma versão de Louis Rhead, além do tema de obras que derpertam pelo imaginário, como os contos da literatura árabe *As Mil e uma noites*, em uma adaptação de Carlos Heitor Cony[130]; e, por fim, o tema recorrente de diários confessionais mais uma vez se mostrou presente na escolha dos livros *O Diário de Biloca*, de Edson Gabriel Garcia, e *Eu era a melhor amiga de Jane Austen*, de Cora Harrison.

Dentre estas obras, após a realização dos testes, observou-se que três elementos fundamentais atuaram como atrativos para a leitura: 1) uso de ilustrações e sonoridade das palavras do texto impresso, nos gêneros infanto-juvenis; 2) uso da linguagem da gramática do audiovisual (incorporada na linguagem dos quadrinhos) e da estratégia da construção narrativa descritiva que desperta o leitor para a imaginação, no gêneros de suspense e aventura e 3) gênero confessional, com o uso da linguagem oralizada dos diários, próxima do universo dos adolescentes, que atraem tanto leitores em processo inicial da leitura (com mais ilustrações), quanto as construções mais psicológicas de texto sem ilustração, para os leitores já iniciados.

4.2.2.1 Gênero infanto-juvenil: ilustrações e sonoridade das palavras

Neste gênero, merece destaque a escolha do livro infantil *Tiburfi!:o álbum de poesias de Tibúrcio,* escrito por Jonas Ribeiro, escolhido por duas participantes do 6º ano do Ensino Fundamental II (as gêmeas anteriormente descritas, que passaram a utilizar a leitura como

[129]Esse primeiro teste foi importante, para medir se mesmo um adolescente vidente teria dificuldades ou algum atrativo para o produto.

[130] Entre a lista dos títulos adaptados em CD Mecdaisy, enviados pelo MEC à escola, não estava presente o gênero *best seller* como opção. Acredita-se que isso se deva à questão do não reconhecimento da legitimidade desse gênero pelas políticas públicas, uma vez em que só constavam na lista livros consagrados da literatura ou que já passaram por um processo de reconhecimento. Ver lista completa enviada pelo MEC no Anexo IX, item 7 do CD de dados.

forma de adaptação escolar). Entre os livros disponibilizados pelo MEC, as alunas optaram por esta obra, pelo fato de gostarem e já terem lido o livro anteriormente à análise.

Apesar de irmãs, o perfil de leitura das estudantes que escolheram a obra *Tiburfi* é um pouco diferente. A primeira participante é leitora assídua, com uma média de quase um empréstimo de livro por semana e na sua ficha não constam livros repetidos, o que demonstra seu interesse por assuntos variados. Os livros que a interessam são de linguagem simples, poucas páginas e muitas ilustrações, que utilizam uma linguagem próxima ao seu universo (gírias, falas sobre escola, família, namoro e dúvidas sobre a transformação do corpo). Após a análise de sua ficha de leitura da biblioteca do colégio, recolhida durante o período da pesquisa em campo, a aluna leu 33 livros, sendo a maior leitora analisada[131], de fevereiro a julho de 2014. Entretanto, também constam em sua ficha títulos da literatura clássica de temática infanto-juvenil.

Como comentário da recepção da obra impressa, em relação com a versão adaptada em MecDaisy, a participante 1 expressa em um bilhete. "Achei [...] muito legal, engraçada a história e fiquei encantada com o livro [impresso]. Desde minha infância gosto de ler. Agora que sei que ler é algo maravilhoso, me apaixono por várias histórias. Quanto ao livro em CD, não consegui ler", fato que demonstra a dificuldade de instalação e utilização do produto.

Já a segunda aluna, mais tímida que a primeira, encontrou nos livros um espaço para conhecer novas experiências. Ao mesmo tempo lê obras compatíveis com sua idade, como Me*u Querido Diário Otário*, de Jim Benton, ou a série *Diário de Banana*, esta com mais de sete empréstimos, contraditoriamente, também possui um perfil diferenciado, por se interessar por assuntos difíceis, como livros técnicos (entre eles, destaca-se a tentativa de compreensão por três vezes do livro *Minimanual de Química*, indicado apenas a partir do Ensino Médio). A atração pelo domínio de temas fora de sua faixa etária, coloca em prática o processo descrito por Barthes (2004) como a fruição do texto pelo esforço. Apesar de ter lido menos que a irmã, em um total de 19 empréstimos de fevereiro a julho de 2014, possui uma forma de ler diferente, repetindo os livros, o que indica um processo de leitura mais intensiva, por gostar de ver os detalhes, destrinchando a obra. Outros temas de história e filosofia foram lidos pela ilustração, em formatos próximos a jornais.

[131] Os dados das fichas de leitura não querem dizer que a aluna tenho lido completamente os livros, mas, de certa forma, mostra sua relação com os temas que possui maior interesse para a leitura, e dos recursos utilizados na obra para despertar sua curiosidade para a leitura.

Sobre a obra analisada e sua versão em MecDaisy, esta segunda participante escreveu uma "cartinha" se apresentando e relatando a importância que a leitura ganhou em sua adaptação na escola após a mudança de colégio:

> Eu amo ler. Quando entrei no Barão (este é meu primeiro ano aqui) não tinha gostado muito. Até que conheci a biblioteca e me inscrevi para 'participar'. É claro que a Florinda me ajudou, ela é um amor de pessoa! Então fui pegando livros e livros. Quando minha irmã pegou o livro *Tiburfi*, também me interessei. Esse livro é maravilhoso. Gostei muito, mas não entendi o 'rádio-livro'. Quando assisti só apareciam os desenhos e muito rápido. No começo foi difícil de acompanhar, mas depois dei um jeito (Relato manuscrito pela Participante 2, entregue à biblioteca do CEBA, no mês de maio de 2014, em forma de carta).

A aluna demonstrou em sua fala que, mesmo para um vidente que está acostumado a vasculhar os modos de usabilidade pelos ícones da tela dos *softwares*, ainda assim foi um pouco difícil saber como manusear o equipamento e como ele funciona. Dessa forma, os letramentos midiático e imagético, previamente adquiridos pela usuária para trabalhar no computador, pelos ícones e interfaces gráficas, em certo sentido, a auxiliaram a se localizar e buscar um caminho de como operar o *software*, ainda que com dificuldade. Assim, o relato descrito retoma o problema corrente da falta de instrução inicial do produto, já citado, que faz com que o usuário, cometa o erro de abrir o produto por pastas separadas de partes do livro.

Em uma breve análise à obra *Tiburfi!*, a pesquisadora atestou que elementos facilitadores do texto contribuíram na introdução de um vocabulário, por meio de recursos da linguagem oral, da sonoridade e musicalidade das palavras, pela utilização da rimas e trava-línguas, além dos recursos das ilustrações e das onomatopeias. O próprio nome do livro Tiburfi, uma onomatopeia que sonoriza o barulho de um mergulho na piscina, é também uma referência ao personagem principal, o menino Tibúrcio, filho de um poeta, o que possibilita a estrutura do livro de poesias sequenciais que brincam com o ritmo e sonoridade das palavras (**figs. 28 e 29**).

Esses recursos e o aspecto da brincadeira da sonoridade das palavras por meio de trocadilhos e das rimas despertam o leitor para a introdução de um novo vocabulário, assim com o jogo e repetição de palavras, de forma a atrair pela musicalidade vocal da leitura, proporcionando um aprendizado lúdico, o que relembra as estratégias utilizadas na poesia do repentismo, também pautadas na oralidade pela força da rima das palavras, dos trocadilhos e de trava-línguas.

Fig. 28- Jogo de palavras para brincar com a rima e sonoridade de trava-línguas com a poesia em referência ao Alasca. A sonoridade de palavras parecidas leva ao riso e faz com que a obra fique divertida. **Fig. 29**- Já a segunda poesia utiliza as rimas para atrair criança a procurar novos significados e aprenderem palavras novas, em um jogo divertido que o título propõe ao leitor da busca no dicionário.

Já com relação ao livro adaptado em MecDaisy, essa relação da sonoridade da voz mental da leitura impressa é perdida, na medida em que o sintetizador de voz reproduz as palavras de forma mecanizada. Um exemplo é mostrado na passagem do poema "Trombada das trombas" que utiliza elementos da fala popular - como a expressão "tromba d'água" (muita chuva) associada à ilustração da tromba de um elefante. No poema ainda é proposto ao leitor um jogo da sonoridade da palavra pingo à interjeição "ai", associada à sensação de um pingo de chuva gelada caindo no corpo, o que lembra o aspecto da leitura performática, tendo por objetivo envolver o leitor pela emoção, o que é mostrado no trecho do poema: "Ai! Um pingo pingou!/ A água do rio levou um belisco./Ai! Ai! Dois pingos./Está chuviscando. São centenas de pingos./O chuvisco virou tromba d'água./Que lindo vê-los pingar..." (RIBEIRO, 2013).

Na reprodução do sintetizador de voz, primeiramente é reproduzida toda a leitura do texto, no caso a poesia, de forma não dramatizada e sem entonação. Somente após a leitura pelo sintetizador que é reproduzida a audiodescrição da ilustração, (**Fig. 30**) sem qualquer interpretação metafórica. A exemplo, a audiodescrição "Um elefante verde com bolinhas brancas, Ele está em um fundo laranja e cinza. No corpo do elefante está a poesia: A Trombada das Trombas. FIM DA DESCRIÇÃO".

Fig. 30-Forma adaptada do livro no sintetizador MecDaisy. É feita uma referência à expressão popular "Tromba de chuva", o que é representado pela tromba e o peso de um elefante, de forma a buscar o humor para o aprendizado da criança. Porém esse efeito não é captado na reprodução do som pela leitura de um sintetizador de voz pelo MecDaisy.

Dessa forma, por não haver uma interpretação imagética da figura do elefante na audiodescrição, a criança deficiente visual pode não entender o significado da imagem, além da perda de transposição do jogo com a musicalidade das palavras, pelo fato de ser realizada uma leitura mecanizada em tom monocórdico pelo sintetizador de voz.

Já os outros livros infanto-juvenis, escolhidos respectivamente por outra aluna do 6º ano e uma do 9º ano, *Viagem de uma peneira*, de Edward Lear, e *Poesia de Bicicleta*, do autor Sérgio Capparelli, utilizam a estética da poesia e da oralidade, com ilustrações mais abstratas e textos com maior número de palavras, o que força a interpretação e imaginação própria do leitor, de forma independente.

As avaliações das alunas do produto MecDaisy não foram positivas. A aluna do 6º ano, que é uma leitora ocasional (em sua ficha de leitura estavam *Cida, a empreguete*, de Creusa Araújo, em referência à novela da Rede Globo *As empreguetes*, o que indica a tendência à cultura da oralidade, e a marca das novelas como forma cultural de seu cotidiano), achou a narração robotizada. Já a aluna do 9º ano, leitora assídua que corrobora com o perfil geral de temáticas mais acessadas da biblioteca (tem preferência por temas de adolescência sobre transformação do corpo na puberdade e de *best sellers*, como *De menina para menina*, de Inês Sotanistere, *Eu e meu corpo* de Lynda e Area Madaras e *best seller A culpa é das estrelas*, de John Green), se pronunciou quanto à obra *Poesia de Bicicleta*: "Eu adoro ler! Gostei da poesia do livro, porque tinha imagem. Mas o audiolivro é muito chato e não dá pra entender".

Assim, mais uma vez o referencial imagético na escolha dos textos e a utilização dos elementos da oralidade e sonoridade não são bem representados quando adaptados para o sintetizador de voz, uma vez que, na reprodução do áudio, a leitura mecanizada, sem alteração e modulação da voz, faz com que se perca a sonoridade natural do texto.

4.2.2.2. Gênero suspense/aventura: uso da gramática do audiovisual e construção narrativa pelo imaginário

O segundo elemento que se destacou entre as obras escolhidas foi o gênero de suspense/aventura, que serviu de atrativo para o público seja pela utilização de elementos da linguagem do audiovisual adaptados para os quadrinhos ou ainda pela estratégia de construção narrativa de um texto descritivo, de forma a despertar o leitor pela imaginação.

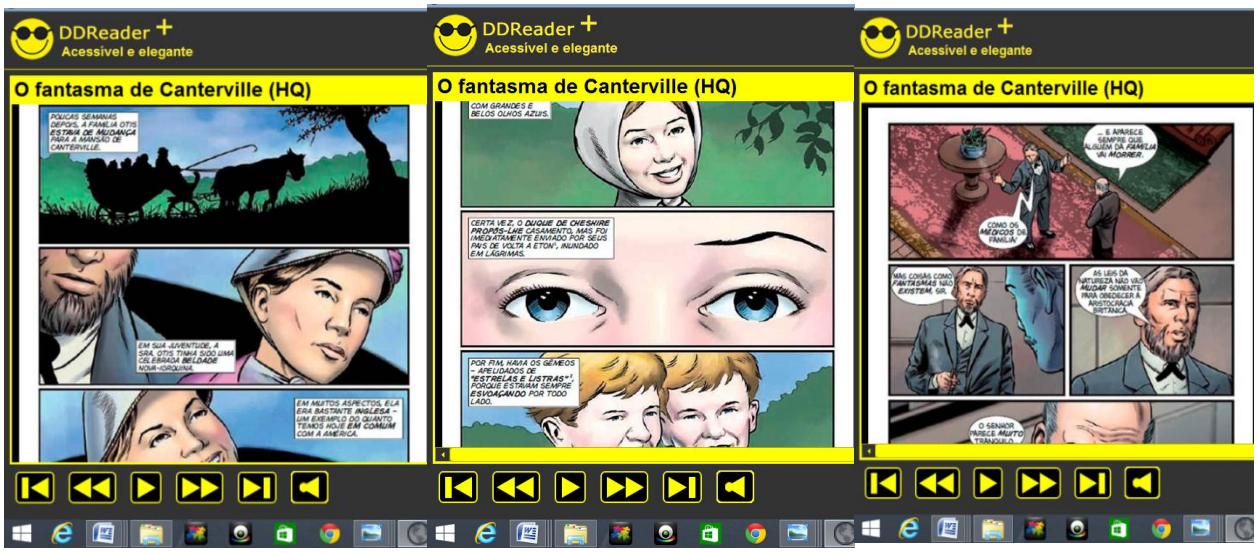
Um dos colaboradores da pesquisa foi um menino estudante do 8º ano do ensino fundamental. Constam em sua ficha de leitura, em 2014, 20 livros em empréstimo, com destaque para aqueles com influência do cinema. A exemplo, a série *Star Wars,* de George Lucas,o *best seller O curioso Caso de Benjamin Button,* de adaptação de F. Scott Fitzgerald, o que indica que o aluno segue o perfil transmídiático do cinema despertar o usuário a conhecer a obra.

Com relação ao livro escolhido impresso e sua versão adaptada em MecDaisy, a opção analisada pelo menino foi *O fantasma de Canterville*, escrito por Oscar Wilde, com adaptação da história para quadrinhos realizada por Sean Michael Wilson e de ilustrações de Steve Bryant. Este é um conto que transforma o horror em humor, com o uso de muitas referências imagéticas, linguagem da gramática do audiovisual, enquadramentos do cinema, para mostrar a visão contemporânea dos quadrinhos.

Após a primeira leitura da obra impressa e sua versão em MecDaisy, o aluno expôs sua opinião: “O HQ quadrinho é bom, mas o audiolivro é péssimo, difícil de acompanhar e chato. Não tem graça. Eu prefiro ler a história do que ouvir esse audiolivro”.

Após o comentário do aluno sobre a obra, na análise do pesquisador, entendeu-se porque o aluno não gostou da proposta. Por ser uma obra já adaptada para a versão impressa da linguagem dos quadrinhos que atua como uma forma de facilitar a recepção do produto pelo adolescente, nota-se, no livro impresso, uma influência do letramento midiático, na adaptação para os quadrinhos, quando utiliza a linguagem de enquadramentos diversos, tal como os realizados pela câmera do cinema, de forma a captar falas dos personagens semelhantes à visão fílmica norte-americana. São vários os *takes* para complementação do

cenário, em tomadas de planos e ângulos diferentes, de forma a seguir a estética do plano sequência do cinema, que normalmente segue para a apresentação da cena do plano geral, para o plano médio, até a utilização de *close up* em ações mais subjetivas. Da mesma forma, o quadrinho desse livro também capta elementos em composição dos quadros como os planos e contraplanos para descrever diálogos entre personagens **(Figs. 31, 32, 33)**.

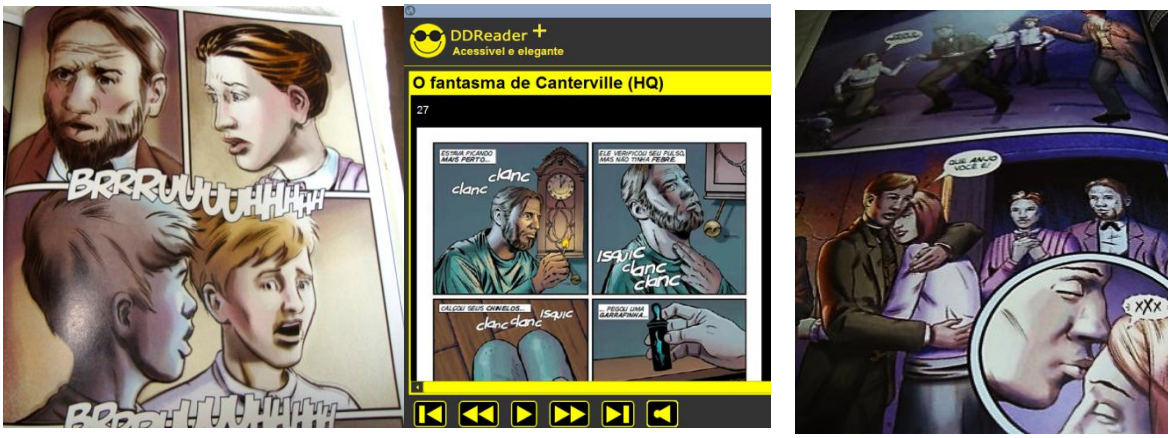


Figs. 31, 32, 33- Exemplos de quadrinhos do livro com influência dos planos do cinema, do plano geral ou tomada de cima para depois planos mais próximos ou até mesmo uso de *close up*.

Esse elemento imagético próprio da linguagem audiovisual e do público vidente somente é possível de ser utilizado quando o leitor já possui previamente um letramento midiático para entender o que simbolizam essas sequências de imagens, constituintes da linguagem do enquadramento fílmico.

Além da influência das tomadas de cinema, o referencial sonoro dá toda ambiência para o gênero de suspense que, no quadrinho impresso é representado pelo uso da onomatopeia (**Figs. 34, 35, 36**).

Já com relação à obra adaptada em MecDaisy, por ser uma obra essencialmente imagética, simplesmente descrever as imagens para a linguagem denotativa para o público sem acuidade visual não cumpre bem a função de tradução da obra. Todavia, o prólogo da obra funciona como um elemento de resumo para situar o leitor ouvinte no assunto da trama, bem como a referência do sintetizador de voz de que são 509 quadrinhos audiodescritos em ordem linear, o que ajuda o deficiente visual a entender a disposição dos quadros ao longo de toda a obra.



Figs. 34, 35, 36- Suspense e mistério dão uma carga de intensidade dramática ao livro. Essa intensidade das cenas é construída por ruídos, representada na linguagem escrita pelo recurso da onomatopeia. A última cena aparece em detalhe dentro de um mesmo quadrinho. O pai primeiro abraça a filha e, em sequência, dá um beijo em sua testa para acalmá-la.

Ainda no sintetizador, os elementos de onomatopeias, por exemplo, poderiam ficar melhores adaptados se utilizados os recursos de sonoplastia, facilitando a compreensão da mensagem pelo deficiente visual. Entretanto, a maneira como são reproduzidas as onomatopeias pelo ledor do sintetizador de voz, sem interpretação e entonação do ruído, leva o ouvinte a não entender o sentido. Isso ocorre porque o sintetizador de voz não compreende a onomatopeia como uma palavra e reproduz um som distorcendo o significado, retirando toda a carga sonora da leitura. Um exemplo é quando, ao invés de sonoramente se reproduzir o estalar de um beijo, representado pelas marcações em xxx, o sintetizador repete diversas vezes na leitura "xisxisxis", fazendo com que o sentido da onomatopeia se perca.

Outro problema na reprodução da leitura pelo sintetizador são as marcações não convencionais utilizadas na reprodução oral da pontuação. Um exemplo é a pronúncia da frase: "Sr. Ortis entra na sala e fala". No sintetizador o ponto contido na abreviatura "Sr." é entendido como ponto final de uma frase, retirando a entonação e interferindo na compreensão.

No MecDaisy os planos e enquadramentos do cinema só fariam diferença para os videntes. Como o deficiente visual não domina a linguagem dos planos e dos enquadramentos do cinema, pois não possui um letramento imagético para entendê-la, mesmo que saiba conceitualmente o que são os planos de imagem, não compreenderá a noção de espaço vinda de cima, também como mostra a audiodescrição: "Vista área da sala com a mesinha de centro. Lorde Canterville está de costas. Comenta: Sr. Ortis – COMO OS MÉDICOS DE FAMÍLIA! Sr. Hiram está com as mãos levantadas e diz: ... E PARECE SEMPRE QUE ALGUÉM DA FAMÍLIA VAI MORRER".

A audiodescrição, nesse caso, deveria ser utilizada para acrescentar informações ao conteúdo da trama, e que funcionassem para o referencial do ouvinte, como pistas da história. Um exemplo bem utilizado da audiodescrição é quando são destacados da imagem elementos que fazem diferença para o entendimento do mistério da história, como é mostrado no trecho a seguir da audiodescrição de uma mancha de sangue, que reaparecia no chão da casa misteriosa todos os dias (**Figs. 37, 38**).

Figs. 37, 38- Exemplo de audiodescrição de contextualização do conteúdo da trama, que acrescenta informações para o público sem acuidade visual.

Assim, chega-se à conclusão de que esse tipo de obra, essencialmente visual, quando adaptada para a versão em áudio no sintetizador de voz não funciona muito bem. Segundo explica Flávia Mayer (2012), mesmo que um texto se pretenda ser uma tradução sem interpretação da narração, "quando o visual se torna oral, pode sugerir um sentido diferente, ou mesmo sentido algum, caso não possua um desenho melódico, rítmico e harmônico com a cena audiodescrita" (p.65).

Ainda como parte do gênero aventura também foram escolhidos os livros *Robin Hood*, uma adaptação de Louis Rhead, com tradução de Tatiana Belink, e *As mil e uma noites*, em uma versão adaptada por Carlos Heitor Cony, ambos majoritariamente compostos de textos mais longos, sem ilustração.

A aluna participante que escolheu *Robin Hood* é estudante do 1º ano do Ensino Médio e tem por hábito ler *best sellers* de filmes, como *Jogos Vorazes*, *O segredo* – versão *teen*, o que também indica a forte influência do que é divulgado na grande mídia e nas prateleiras das livrarias, e que também justifica a escolha dessa obra, tantas vezes adaptada no cinema.

Quanto ao produto impresso, a estudante diz ter apreciado o contéudo do livro e da ideia de se escutar a versão do texto: “Eu, aluna do CEBA, gostei muito da iniciativa de ouvir os livros. Acredito que uma pessoa atarefada, ao invés de passar horas parada lendo, pode realizar outras coisas enquanto escuta”. Já quanto à versão adaptada no *software* MecDaisy, se queixou de o *livro* não ter aberto em seu computador, o que revela um problema de compatibilidade de formatos, e traz mais uma vez a necessidade de um tutorial para introduzir o usuário na plataforma e auxiliá-lo a operar o aparelho de maneira adequada.

Após a realização do teste, a pesquisadora escutou a versão adaptada em MecDaisy. Por se tratar de uma obra traduzida diretamente do inglês para o português, não havia uma opção para escuta em português. E mesmo quando se alteravam as configurações do produto para a língua portuguesa, o sintetizador não fazia o reconhecimento dos caracteres na língua desejada, por estar programado para operar somente em inglês, o que inviabilizou a compreender qualquer palavra, tornando a consulta do produto em áudio inutilizável. Tal problema indica que não foi feita uma revisão do material para torná-lo viável para o público adaptado.

O livro *As mil e uma noites*, escolhido por uma aluna do 9º ano do Ensino fundamental, de perfil leitor também próximo da influência dos *best sellers* internacionais de grande extensão de páginas (tal como consta em sua ficha de leitura livros como *A Hospedeira*, de Stephanie Meyer, *Trono de Fogo*, de Rick Riordan, *Anjos e Demônios*, de Dawn Brown, *O último olimpiano*, de Rick Riordan, *A Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling) também segue a mesma estratégia de redação com poucas ilustrações e forte influência das palavras na descrição que desperta o imaginário do leitor. O livro cumpre com a fórmula narrativa de seduzir pelas palavras, através da contação de histórias de modo envolvente e entrecortado (em pequenos contos da tradição oral da cultura árabe, que despertam a curiosidade do leitor e não o cansam, por estar estruturado no modelo de uma história por dia).

Na versão em MecDaisy esse seria o tipo de texto sem ilustrações que melhor ficaria adaptado na versão em sintetizador, uma vez que os livros impressos com maior quantidade de texto funcionavam melhor na versão adaptada, pois não ocorre tanta alteração na obra, apesar da voz mecânica, sendo ainda possível a compreensão do texto original, apesar de o fato de uma leitura reta, sem modulação, atrapalhar na intenção fantástica de histórias de princesas, mercadores e ladrões, aprisionados (uma vez que lidas de forma mecânica não envolvem o leitor vidente).

4.2.2.3. Gênero confessional dos diários: estratégia seriada e oralizada

E por fim, o gênero confessional também merece destaque entre as escolhas dos alunos, não somente por ser um gênero presente em quase todas as fichas de leitura dos participantes, como também por utilizar a força da linguagem oralizada dos diários, próxima do universo dos adolescentes e que atraem tanto leitores em processo inicial da leitura, como no caso do livro infantil escolhido *O diário de Biloca* (um diário da vida escolar), quanto em construções narrativas mais psicológicas, para leitores já iniciados, como a opção de duas alunas de *Eu fui a melhor amiga de Jane Austen,* um texto maior, mais apropriado para o Ensino Médio.

A participante que escolheu o livro *Diário de Biloca*, de Edson Gabriel Garcia, é estudante do 9º ano e tem por hábito ler *best sellers*, como *Os 13 porquês*, de Jay Asher, e *O menino de pijama listrado*, de John Boynen, e especialmente os livros em série, tais como a trilogia do *Diários do Vampiro* (o despertar, o confronto e a fúria), de L. S Smith, o que demonstra o perfil de uma leitora influenciada pelo audiovisual e pelo mercado editorial das grandes livrarias.

Esse primeiro tipo de diário utiliza a estética da ilustração e o tema da escola como atrativos da leitura, além de ser composto de pouco texto, essencialmente visual e que agrada diversos perfis de jovens. A linguagem oral em primeira pessoa funciona como isca para motivar a leitura do livro. Já com relação à obra digital em sintetizador de voz, a aluna se pronunciou: "Eu li o livro e gostei da história, mas a parte do áudio não é boa. A história é contada muito rápida e é difícil de acompanhar". O problema relatado é explicado pela função automática do MecDaisy que pode apresentar certa velocidade na leitura do sintetizador de voz, o que deve ser ajustado nas configurações pelo usuário. Assim, mais uma vez a falta de orientação para o leitor executar o programa parece ter atrapalhado no processo de recepção, além do problema da voz do sintetizador, que não atrai o público vidente.

Já o outro livro *Eu fui a melhor amiga de Jane Austen,* de Cora Harrison, foi escolhido por duas alunas participantes da pesquisa. Apesar de ser um livro com a temática de diário gênero confessional, comum entre os estudantes da escola, trata-se de uma adaptação da obra de Jane Austen para a linguagem de um diário, que, porém, já não utiliza tantas ilustrações, com uma disposição maior de texto e linguagem mais avançada, não tão básica e introdutória como nos diários ilustrados, em um relato sobre a sua vida e segredos, forma indireta de tratar a obra da autora, por meio do gênero confessional, com mais texto e romantizado.

A primeira é aluna do 8º ano e tem por hábito ler livros sobre o imaginário, como livros de monstros e sobre adolescência, como *O ladrão de raios* e o *Mar de monstros*, ambos de

Kick Jordan, *Ninguém me entende nessa casa*, de Leo Cunha. Em relação à adaptação para o *software* MecDaisy, comentou: "o áudio tem a voz como a de um robô. Não gostei do modo como a história é lida, como ela fala a descrição. Mas como é destinado para cegos, imagino que seja o correto. Ahahaha ;)". No comentário sobre a adaptação para o sintetizador de voz, sua percepção é condizente com os demais alunos que acharam o áudio robotizado, e sem atrativos, apesar de ponderar e demonstrar não terem conhecimento sobre como as descrições devam ser realizadas para deficientes visuais.

Essa mesma obra foi escolhida por outra estudante de 1º ano do Ensino Médio, que não possui muito hábito de leitura, e tem preferência pelo gênero dos *best sellers*, mais uma vez sob influência do cinema. Estão em sua ficha de leitura livros como *Marley e Eu* ou ainda outros que constam como fenômenos de venda em livrarias, como *Uma curva na estrada*, de Nicholas Sparks, e *Feia*, de Constance Briscou, todos livros sem ilustrações e extensos, aos moldes dos *best sellers*. A própria forma da menina se expressar, já demonstra que possui maior hábito de leitura de livros com maior vocabulário.

A respeito do produto adaptado e sua relação com o mesmo produto impresso, sua opinião foi: "Quando coloquei o CD no computador, ele não abriu e apareceu: 'seu computador está em risco'. Mas eu gosto muito de ler, principalmente histórias reais, e gostei muito do livro impresso". Apesar desse tipo de gênero e texto ser o que menos sofre interferências no processo de reprodução pelo MecDaisy, o que se percebe de forma geral, é que, mesmo para o público com acuidade visual que possui outros letramentos visuais que podem auxiliar no momento de manuseio do produto, ocorre a limitação da instalação do tocador MecDaisy em alguns computadores, que acusam vírus, impedem que algumas pessoas possam ter acesso ao produto.

4.2.3 **Breve mapeamento das escolhas pelo pesquisador**

Após uma análise generalizada dos produtos escolhidos, observou-se que, entre uma grande variedade de livros disponibilizada pelo MEC, a visualidade funcionou como atrativo principal para a leitura, o que demonstra a força do letramento imagético como critério de seleção no primeiro contato do aluno com a obra, o que já poderia indicar elementos que não funcionariam como atrativos da adaptação da obra sonora.

Com relação ao produto adaptado, de forma geral, os alunos videntes apontaram problemas na abertura do livro digital por sintetizador de voz. Como principais dificuldades, foram apontadas a demora do CD em copiar o arquivo para o computador, o fato de o produto

não funcionar corretamente como MP3, os alunos estranharam o fato de os livros apresentarem uma audiodescrição da capa do livro e do recurso simultâneo da voz e do cursor na tela em um leitor semelhante ao sintetizador do DOSVOX, com voz robotizada e não interpretada, além de toda informação que era reproduzida pela oralidade, o que os alunos videntes costumam pular, como apresentação, descrição de selos, 4ª capa, índice dos capítulos, notas do autor, agradecimentos, entre outros elementos.

As escolhas e acesso às fichas de leitura também funcionaram como forma de investigação das diversas formas de se ler atualmente, com o propósito de compreender quais os livros mais lidos e os motivos que levam a preferência de tais livros. Esses dados ganham importância, tendo em vista o cenário de um desinteresse cada vez maior pela leitura formalizada de livros canônicos. Apesar de o número de vendas de livros ter aumentado para jovens no país, as obras constantes que estão na lista dos mais vendidos são literatura de massa, como romance, *best sellers*, autoajuda, o que é comprovado pelos acessos e hábitos de leitura dos alunos, na grande maioria de livros estrangeiros.

Com relação às temáticas de maior atrativo, despertaram o interesse para leitura gêneros como os *best seller*s biográficos, romances, histórias sobrenaturais e de aventura. Também estão presentes estímulos textuais que apostam numa linguagem atual, simples, de narrativa dinâmica, no gênero confessional, além de uma linguagem próxima do jovem, sob influência da oralidade e do informal, uso de descrições de cenários para despertar o imaginário do leitor, texto fluido, e uso do humor. Como referenciais advindos de um letramento oral, aposta-se na linguagem de gírias dos adolescentes, como um aproximador natural, além da utilização da rima e musicalidade das palavras, como elemento memorizador de leitura. Já como elementos do letramento visual, aposta-se em atrativos como recursos das capas, de ilustrações, linguagem de quadrinhos, referência de adaptações de filmes.

Porém os recursos escolhidos pelas políticas públicas de tornar o livro acessível por meio do livro falado, em CD, não torna a aproximação possível, segundo a análise dos alunos com acuidade visual, por utilizar voz robotizada e atrapalhar o entendimento da mensagem e ocasionar interpretação equivocadas, pelas pausas dadas em lugar errado das frases, e até pela incompatibilidade de línguas em alguns áudios que estão em inglês e não estão preparados para a escuta em português, além da impressão de uma voz mecanizada que gera afastamento. Soma-se a esse problema a falta de um guia para instruir o leitor de como operar o *software* antes de abrir o MecDaisy. Apesar de existir um tutorial de uso, esse produto está disponível somente dentro do produto MecDaisy, forçando a instalação do tocador, sem orientação do leitor. Por tudo isso, o público vidente não recebeu muito bem o produto adaptado em

MecDaisy. Portanto, passada a fase dos testes com alunos com acuidade visual em uma perspectiva escolar, é valido adentrar-se no mundo das audioleituras adaptadas sob a visão de um instituto especializado em pessoas sem acuidade visual.

4.3 LER PELO OUVIDO: A PERSPECTIVA DO PÚBLICO SEM ACUIDADE VISUAL (IBC)

A segunda parte de aplicação da pesquisa, referente ao produto de análise audiolivro, foi realizada no Instituto Benjamin Constant (no Rio de Janeiro) por ser uma das instituições mais conhecidas, especializada no público sem acuidade visual ou de baixa visão.

Para a realização dos trabalhos, ocorreu um processo gradual de inserção do pesquisador na instituição. Após realizado o contato com o setor de pesquisa e redigido um projeto detalhando as etapas do processo da pesquisa, que foi encaminhado à Plataforma Brasil para a análise de um Comitê de Ética em defesa dos direitos do deficiente visual, o pedido foi aprovado no IBC, tendo passado também pela avaliação de uma comissão interna, o que possibilitou o posterior trabalho em campo com os funcionários e alunos do Instituto Benjamin Constant, RJ.

Como método, foram realizados um mapeamento e coleta de dados, através de entrevistas gravadas com funcionários dos setores em contato com o material de leitura audioadaptada, para um diagnóstico do perfil do público usuário, do acervo, das consultas de material, além da identificação da usabilidade dos produtos e material de leitura em áudio, produzido pelo IBC, distribuído pelas políticas públicas e o produzido no mercado editorial.

Assim, se estabeleceu contato com três setores: o setor de Livros Falados - responsável pela produção e distribuição externa de livros falados por locutores enviados a ONGs e instituições de todo o Brasil -; a Biblioteca Infanto-Juvenil (BIJU) - com os livros adaptados em MecDaisy e projeto de contação de histórias interpretadas -; além da Biblioteca Louis Braille - esta última responsável pelo acervo e empréstimos de: livros falados produzidos por locutores do IBC, RJ, pelo Instituto Dorina Nowill, de São Paulo, livros em sintetizador de voz e também de audiolivros. Na Biblioteca Louis Braille, foi contemplado, como forma de leitura acessível, o projeto de ledores presenciais para deficientes visuais, além das fitas gravadas por ledores voluntários, disponibilizadas para o público alvo da instituição. Depois desse percurso pelos setores, foram realizados testes de audibilidade com o público da instituição, com 10 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do IBC.

Após a coleta de dados registrada por filmagens e gravação em áudio, foi realizada a transcrição do material. Escolheu-se trabalhar com a seleção de assuntos que tivessem maior

recorrência, uma vez que as repetições auxiliam na construção de categorias, superfícies e visões de mundo, que aparecem nas situações encontradas no cotidiano, nos hábitos do público que se repetem nas falas e nas anotações realizadas no diário de campo, elementos estes representativos dos aspectos culturais.

Portanto, como forma de contextualizar as audioleituras adaptadas disponíveis no IBC, foram coletadas e selecionadas informações de cada setor: Biblioteca Infanto-Juvenil (contação de histórias como formação do leitor e recepção do MecDaisy limitada), Biblioteca Louis Braille (ledor presencial, gravação de material para atender a pedidos pessoais, acervo dos livros falados e dos audiolivros comerciais disponíveis para acesso) e setor do Livro Falado (processo de gravação de livros falados por locutor).

4.3.1 **Biblioteca Infanto-Juvenil: formação do leitor e contação de histórias**

Na Biblioteca Infanto-Juvenil do Instituto Benjamin Constant, RJ, que atende o público do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, os modos de leitura utilizados são: a contação de histórias para crianças com deficiência visual, além da prioridade dada à formação do leitor no contato direto com o livro em braille ou em caracteres ampliados em tinta.

A biblioteca atende alunos de baixa visão e cegueira total e parcial, bem como público com múltipla deficiência[132]. Lá não é dada uma ênfase tão grande ao acesso à informação, uma vez que é norma, nesta biblioteca, que a criança primeiro aprenda o contato com o livro em tinta e em braille, o que a permitirá vivenciar a experiência de leitura a partir de suas próprias impressões e pontos de vista.

A bibliotecária Deborah Paoni, do setor da Biblioteca Infanto-Juvenil (BIJU), que trabalha há dez anos no IBC, explica a importância do contato do deficiente visual com a materialidade do livro, e justifica a importância de primeiro trabalharem com o incentivo ao hábito da leitura e formação do leitor por seu contato pessoal e manuseio da obra, para o processo de descoberta, de deslumbramento com o texto e o consequente processo da grafia:

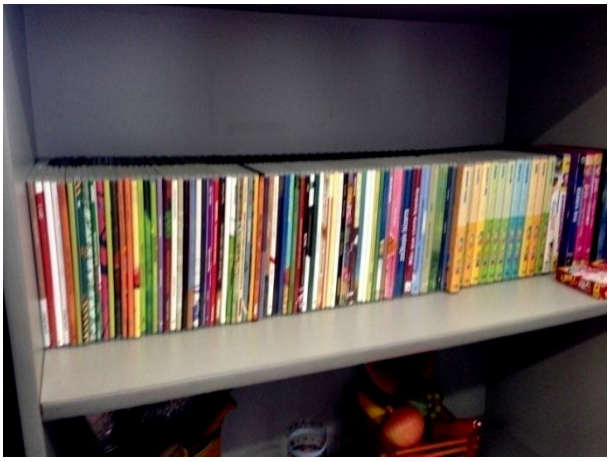
> A formação do leitor é importante independente do suporte. O contato com o livro, sentir a textura do papel, o peso. Para qualquer leitor, cego, vidente, baixa visão, é uma experiência única, pois é muito diferente você ler uma história, interpretar

[132]O foco anterior do IBC era no público deficiente visual, mas atualmente também deficiências múltiplas. Segundo informações da bibliotecária Deborah Paoni, esse perfil de público vem se alterando desde a década de 1960, quando, além do público de baixa visão e do público com cegueira total, a cada ano aumenta o número de crianças com múltiplas deficiências. Assim, na preocupação de formação do leitor, há um trabalho adequado realizado junto às crianças que sentem dificuldade no processo de aprendizado.

> como locutor do que alguém ler e você apenas ouvir. É um outro olhar e o acesso ao imaginário é diferenciado. Acredito que quanto mais se coloca na interposição entre o leitor e o texto, cria-se uma espécie de afastamento do leitor desse texto. [...] Além disso, a leitura é mais que a junção de letras. As letras se juntam para formar palavras, as palavras formam frases e as frases te dão uma possibilidade de acesso a um mundo e a outras experiências. Então a gente procura trabalhar isso aqui. (Entrevista concedida pela bibliotecária Déborah Paoni, da Biblioteca Infanto-Juvenil (BIJU), do IBC, RJ, concedida no dia 07 de novembro de 2014).

Assim, como o perfil dos alunos que frequentam a biblioteca Infanto-Juvenil do IBC é de quem está iniciando o contato com a leitura. A prioridade no trabalho de incentivo à formação do leitor faz com que, consequentemente, a biblioteca não tenha muitas demandas para as audioleituras adaptadas, como, por exemplo, os livros digitais em sintetizadores de voz, os livros falados produzidos pelo IBC por locutores, ou os produtos disponíveis em CD pelo tocador MecDaisy. Apesar de todos os livros da biblioteca serem adaptados em braille e/ou em tipo ampliado bem como acompanhados do arquivo digital, o que possibilita sua leitura pelos sintetizadores de voz, os usuários ainda não adquiriram letramento digital para manusear os *softwares* de tecnologias assistivas, tampouco adquiriram treinamento auditivo para a voz não humana dos sintetizadores.

Como resultado, não há muita consulta de produtos por sintetizador de voz ou em MecDaisy pelo público que frequenta a biblioteca (do Ensino Fundamental I). Nos produtos enviados pelo MEC em 2014, constam no acervo mais de 77 livros adaptados em CD para a versão MecDaisy, de literatura complementar para o Ensino Fundamental I e II, como mostram as (**Figs. 39, 40)**. Todos os livros enviados vêm acompanhados da versão impressa em tipo ampliado para o público de baixa visão e posteriormente são enviados para a adaptação em braille no IBC.



Figs. 39, 40- Livros digitais adaptados para o CD MecDaisy que disponibiliza a leitura para público com cegueira total, baixa visão e múltiplas deficiências, recebidos pelo MEC, em 2014,com baixo índice de consultas, com material recebido recentemente no período da pesquisa.

Entre os títulos disponíveis em MecDaisy constam os de temáticas pedagógicas com o objetivo de introduzir o leitor no vocabulário da língua portuguesa, com apelo à oralidade, trocadilhos de palavras, trava-línguas (*Palavras, palavrinhas e palavrões*, *O traço e a traça*, *A grande fábrica de palavras*, *João cabeça de feijão* e *História de quem conta história*). Essas estratégias de utilizar elementos da oralidade nos textos de literatura infantil contemporâneos lembram os recursos e a influência da grafia oralizada nos textos do cotidiano, no modo dos primeiros textos populares editados pelo brasileiro Paula Brito (visto no capítulo 2 da tese), quando incentivava o aprendizado da escrita pelos elementos do referencial cultura popular, pelo aspecto lúdico da leitura das palavras por jogos de advinha.

Também foram adaptados livros que buscassem despertar para a leitura pelo acesso ao imaginário, em títulos como *Mitos – folclore*, *Fábulas de Monteiro Lobato*, *Alice no país das maravilhas.* Ainda são comuns temáticas específicas voltadas para as diferenças e para a formação psicológica, tais como *A mão que conta histórias* - um livro que aborda a vida de uma menina especial -, além de contos que possam auxiliar a criança a resolver problemas internos, como *A vida íntima de Laura e outros contos*, *O casaco de Pupa*.

Outro gênero utilizado como instrumento de inclusão são os produtos enviados com ênfase na imagem, mais apropriados para alunos de baixa visão, como *A turma do Pererê*, com ilustrações de Ziraldo, e *Romeu e Julieta* adaptado para os personagens já conhecidos de Maurício de Souza, produtos mais adequados para as crianças com dificuldade de aprendizado e de múltiplas deficiências.

Os alunos têm por hábito utilizar a versão impressa em tinta desses produtos e em braille, porém a versão em CD em Mec Daisy não possui consulta. Por possuírem outros materiais adaptados com estímulo de todos os sentidos, especialmente o material infanto-juvenil, tais como histórias musicadas e contação de história, talvez seja por isso que os alunos que frequentam a biblioteca não utilizem informações por meio da voz mecânica dos sintetizadores de voz. Segundo informações do funcionário Jasper Ferreira, da Biblioteca Infanto-Juvenil do IBC, por ser um período em que os alunos estão em processo de formação da leitura, ainda iniciando suas experiências com o uso adaptado das tecnologias, não possuem o domínio das ferramentas necessárias para operar o áudio, além de outros limitadores físicos, como o acesso ao computador para operar esses produtos:

> Os alunos não utilizam os CDs de histórias adaptadas em McDaisy na escola, por causa da necessidade de acesso do produto por computador. A maior parte dos alunos leitores da biblioteca não tem computador em casa e, por isso, às vezes não

> há como utilizar esse produto e eles ficam com um acesso restrito. Além disso, os alunos devem baixar o programa pela Internet e é um programa pesado (Entrevista realizada no dia 07 de novembro de 2014, no setor da Biblioteca Infanto-Juvenil do IBC, RJ).

O problema da incompatibilidade de tecnologias não permite que os alunos possam operar livros em áudio em MecDaisy em aparelhos de som, ou DVD, limitando seu uso ao computador, o que resulta na falta de um letramento digital, especialmente dos alunos desse período escolar, somado aos alunos de baixa visão que apresentam um perfil mais disperso:

> Também ocorre o problema de que em toda tecnologia se leva um tempo para aprender. Apesar de a equipe de informática agora dar mais oportunidades para os alunos trabalharem com o Dosvox, ainda surgem dificuldades, particularidades de cada um. Há sempre aqueles que se interessam mais e aqueles que não se interessam por tecnologia. No perfil aqui da biblioteca, [especialmente referindo-se aos alunos de baixa visão], muitos de nossos alunos não têm paciência de aguardar e obedecer aos comandos que o Dosvox solicita. [O fato de os alunos não possuírem computadores em sala de aula faz com que não possam treinar desde cedo as funcionalidades e ouvir material adaptado]. É somente a partir do Ensino Fundamental II, que eles passam a ter um acesso maior aos computadores adaptados, pela Biblioteca Louis Braille, que se preocupa com o acesso à informação, onde há uma sala com vários computadores com o fim específico de leitura para leitores de tela como Dosvox e NVDA, onde podem manusear livros em sintetizadores de voz (*Idem, ibidem*).

Portanto, a falta de familiarização com o livro digital em MecDaisy é somada, mesmo em um instituto especializado em acessibilidade, ao dificultador da incompatibilidade do tocador de CD com outras tecnologias que não o computador. Por isso esse setor da biblioteca infanto-juvenil do IBC investe mais na formação de leitores em braille, bem como em atividades de leitura oral e contação de histórias para instigá-los pela performance da voz, do corpo.

Já no que se refere aos outros estímulos que a biblioteca Infanto-Juvenil utiliza, os audiolivros infantis com histórias musicadas, os livros cantados, os recursos sonoros são bem recebidos pelos alunos, por serem utilizados desde crianças, presentes em seu imaginário. Segundo o bibliotecário Jasper Ferreira, “os audiolivros infantis com histórias cantadas, com interpretação e entonação da voz do narrador são os preferidos das crianças” (*Idem, ibidem*), especialmente nas histórias dos livros de literatura infanto-juvenil, a que se habituaram a escutar durante toda a infância, incentivados pelos pais.

O mesmo foi observado no Colégio Estadual Barão de Aiuruoca com alunos videntes, em trabalhos em que o som e a musicalidade das palavras serviam como atrativos para a criança, o que também é incorporado pela criança sem acuidade visual, seja pela rima e pelo jogo vocal das palavras.

Já as crianças de baixa visão parecem seguir um perfil similar às com acuidade visual, na medida em que livros lidos de maneira dramatizada pelos ledores chamam a atenção do público, por não serem vozes mecânicas como as dos sintetizadores. O público sem acuidade visual, ainda em fase de formação do hábito da leitura, não o recebeu bem, por não ter aprendido a escutar livros interpretados tal como os audiolivros comerciais.

Mas, segundo o bibliotecário, é muito forte o perfil de alunos que gostam que contem histórias, de receber o texto de forma oral:

> Os alunos daqui gostam muito que a gente leia histórias para eles. Adoram os contadores de história! Eles estão mais acostumados a isso. Às vezes eles chegam na biblioteca e nos pedem para ler para eles: "-Tio Jasper, me conta uma história! Tia Simone...", é sempre assim (Trecho retirado da entrevista realizada com o bibliotecário Jasper Ferreira, da Biblioteca Infanto-Juvenil, concedida no dia 07 de nov. de 2014).

Resumindo, nesse período de formação, a leitura do texto em braille e em tipo ampliado em tinta é mais incentivada, além da contação de histórias que funciona como um atrativo para despertar os sentidos do ouvinte para a prática da leitura, tendo em vista primeiro a formação do hábito do leitor, para poder lhes dar autonomia que lhes permita adquirir conhecimento, sem dependerem de tradutores que lhes deem o texto pronto.

Esta estratégia que a biblioteca utiliza, com atrativos pela oralidade e pela *performance*, prepara o aluno para que seja independente, estimulando o empréstimo, dando ao aluno a liberdade de escolha das obras em estantes acessíveis, o que possibilita o leitor se interessar, folhear a obra, fazer sua própria interpretação de acordo com sua vivência, de forma lúdica.

Na biblioteca Infanto-Juvenil acontece o projeto de contação de histórias, realizado pelos funcionários do setor, já há alguns anos. A bibliotecária Deborah Paoni, que introduziu o projeto de contação de histórias na biblioteca, explica o objetivo da ação:

> Projeto que funciona quase todos os dias da semana. As turmas do Instituto Benjamin Constant vêm em um horário marcado para a contação em um espaço reservado no horário escolar. Das turmas dos mais velhos, raramente vêm alguns, mas há uma turma que sempre aparece. Aqui não optamos por fazer uma contação atrás da outra, porque a leitura não pode ser um processo automático. Na leitura a gente se envolve. Então dividimos a turma entre vários contadores aqui da biblioteca. Temos que nos dividir, pois às vezes são quatro, cinco turmas que aparecem em horários sequenciais, uma em seguida da outra. Então mudamos de livro e a postura da leitura, já que cada história tem sua magia que nos puxa para determinadas interpretações (Entrevista concedida pela bibliotecária Deborah Paoni, da Biblioteca Infanto-Juvenil (BIJU), do IBC, RJ, concedida no dia 07 de novembro de 2014).

Assim, a bibliotecária explica como é importante para o processo de despertar a curiosidade da leitura como o ledor deve gostar do assunto, para transmitir ao ouvinte vontade

de ler a história por meio de recurso da entonação da voz e como esta acompanha as nuances do texto pela modulação da voz, com elementos próprios da oralidade. Sobre esse trabalho da contação de histórias no ICB, a bibliotecária/pesquisadora explica:

> Eu só leio o que gosto. Acredito que esse pressuposto é fundamental. Eu não conto pra eles história que não gosto. Conto a história seguindo o livro, manuseando, vendo a imagem [...] Acredito que para contar história é preciso antes gostar de ler. Tem muito professor por aí que não gosta de ler. Então como é que vai formar um leitor? Não adianta ler por obrigação, recomendando para a criança, porque a criança sente que o professor não tem aquela paixão de ler. Se você não é apaixonado, como vai envolver o outro? [...] Essa é a questão fundamental que o Benjamin fala do narrador, que é uma peça fundamental na área de contação de histórias. Porque a leitura não é uma coisa mecânica. As pessoas, às vezes, acham que pegar um livro e ler é o suficiente. Mas é muito mais do que ler (*Idem, ibidem*).

O relato da bibliotecária demonstra a importância de elementos da oralidade, como o timbre e a modulação da voz na contação de história oral a partir dos livros, de maneira a envolver o ouvinte e gerar vontade e encantamento no processo de leitura, o que segundo ela, não poder ser somente reproduzido de maneira monocórdia. Como formas de atrair o interesse do leitor para a obra e para a biografia do autor, a bibliotecária conta como realiza trabalho de preparo para texto e discussão pós-leitura, a fim de traduzir e introduzir o ouvinte no universo do autor, como um argumento retórico para encantar o aluno, e explica a maneira como é realizada a leitura, para introduzir a criança no universo de escuta de histórias, incluindo as obras clássicas e filosóficas de conteúdo mais complexo, como também outras que possam fazer sucesso entre outras crianças na mesma fase de formação (o que, mais uma vez, revela a naturalidade no processo de formação do letramento sonoro e oral adquirido pelo processo de um aprendizado prazeroso):

> Eu não escolho o que vai ser narrado e ponto final. Observo o interesse das crianças e depois escolho. Às vezes levo dois ou três autores que tratam do mesmo tema e conto um pouquinho, apresentando o livro para eles. Isso é fundamental para o ouvinte conhecer o autor, as obras. Eu simplifico a biografia do autor e deixo escolher entre dois livros e leio.
> [...] Eu leio desde o gibi, obituário até Derrida. Cursei Filosofia na UFRJ, então já li de tudo aqui. Já li Pirandello para os meninos daqui. Não tenho nenhum tipo de preconceito. Leio também Machado de Assis, Bresson. Alguns autores clássicos a princípio eles têm um certo distanciamento. Leio os contos do Machado de Assis, pois não gosto dos romances dele e os contos são mais ágeis. Mas certos autores eu ainda não tive coragem de fazer a leitura, como Guimarães Rosa.
> [...] Também adoro Monteiro Lobato, por ser o primeiro autor nacional que traz a brasilidade, independente do que digam as correntes sobre ele. Conto também lendas, não tenho preconceito.[...] Mas como a gente está em um processo de formação do leitor, então a gente trabalha com o imaginário, usamos mais contação de história voltada para o tema de fadas. Leio muito os *Contos de Grimm*, dos irmãos Andersen, Monteiro Lobato e histórias mais curtas.
> [...]Escolhi um livro, certa vez, chamado *Os pestes* e eles amaram de paixão. Li para as minhas filhas [que são videntes] em casa e elas adoraram! Então eu trouxe para

> cá. E foi um sucesso. É do mesmo autor de Matilda, do autor Roald Dahl. O livro era asqueroso e as crianças acharam maravilhoso. Os alunos gostam de temas da cultura popular, da proximidade e da repulsa (*Idem, ibidem*).

A fala da bibliotecária sobre o gosto das crianças pelo exótico, pela curiosidade do diferente e do asqueroso também lembra as notícias do cotidiano dos primeiros periódicos, já abordados no capítulo 2, que despertavam o público semiletrado no Brasil, mais autodidata que se interessava por temas de anomalias, ou questões que envolvessem o humor, além de temas com texto simples, como forma de melhor dominarem o conteúdo, o que depois foi utilizado no repentismo e nas canções populares.

Para o público ouvinte das histórias se aproximar da narrativa, a bibliotecária utiliza alguns recursos da oralidade e da voz, a musicalidade das palavras e sons, além dos elementos dos gestos, e de interpretações pela entonação da fala, da teatralização e modulação da voz, recursos semelhantes aos utilizados nos livros infantis gravados, musicados, ou em histórias cantadas.

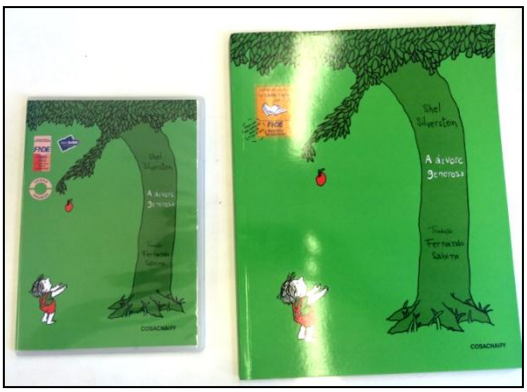
Quando perguntada sobre a possibilidade de utilizar esses recursos nos livros adaptados em áudio para esse público em formação, ao invés de somente a reprodução da leitura branca dos livros falados ou do uso das vozes dos sintetizadores, os bibliotecários se pronunciaram:

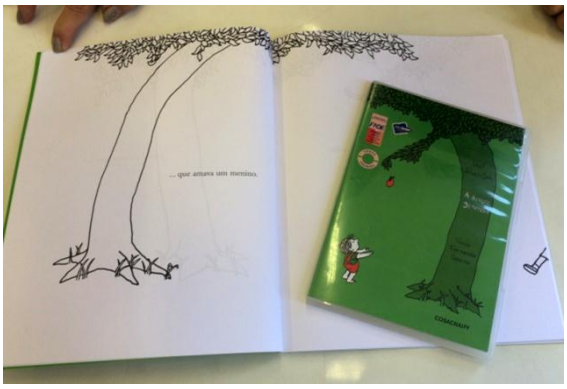
> Deborah: Olha, apesar de ser a favor da contação de histórias e formação do leitor, e não somente do acesso à informação pelo caráter utilitarista da audioleituras adaptadas, no meu ver com certeza o audiolivro com recursos é melhor que o sintetizador de voz para as crianças, isso incluindo os livros falados, gravados pela voz de um locutor humano também.
> No universo infantil conheço os livros cantados da autora Bia Bedran disponíveis também em CD e que contam histórias de forma musicada. A autora faz a voz do personagem Pedro Malazarte em uma história do macaco, e imita também a voz das crianças. Ela também possui um conto chamado *A última história*, uma história muito engraçada, que é um jogo vocal. Ela tem um estudo interessante e traz a marca vocal para suas histórias, o que é um de seus diferenciais.
> Jasper: Ela também tem um trabalho com histórias da literatura clássica teatralizadas, não é? Rapunzel, Branca de Neve, as crianças adoram mesmo! E no CD entra o som do canto dos passarinhos, as trilhas sonoras aparecem, quando em determinada situação de perigo, por exemplo (*Idem, ibidem*).

Assim o recurso da oralidade é utilizado como aproximador, bem como o das imagens para o público de baixa visão e deficiências múltiplas. Com relação aos alunos com deficiências múltiplas e às turmas com problemas de alfabetização, ainda a bibliotecária Deborah Paoni explica como é realizado um trabalho para incentivá-los na prática da leitura, para que se sintam confortáveis e estimulados e não se julguem incapazes, de forma a evitar seu afastamento da atividade:

> Para as turmas com problema de alfabetização literária, utilizamos a literatura como suporte na alfabetização, com os livrinhos impressos da Mary França.[...] Ela utiliza do principio de repetir palavras no princípio, meio e fim da história. Como as palavras vão aparecendo várias vezes no texto, isso é ótimo para o leitor com dificuldades se sentir confortável com o que sabe ler. Assim, aos poucos, vai ganhando autoestima, principalmente quem tem já uma certa idade e sabe de sua dificuldade. A autora Mary França trabalha com essa consciência da dificuldade. [...] Então nós também buscamos trabalhar com contos ou **histórias mais curtas, em que o vocabulário esteja mais próximo do que eles conhecem**. Até porque no início, a gente dá preferência para as histórias mais curtas. E depois começamos a contar de tudo (Entrevista realizada com Deborah Paoni, da Biblioteca Infanto-Juvenil, realizada no dia 07 de nov. de 2014).

Durante a realização das entrevistas, um dos alunos que frequentava a biblioteca demonstrou como esses recursos de pouco texto e imagens, além do elemento do humor, podem atrair o interesse da criança para a leitura. O aluno estudante do 6º ano, de 17 anos, se interessou por um livro que quase não continha texto, como é mostrado nas figuras (**Figs. 41, 42)** abaixo. Os textos aliados a um forte apelo imagético, apresentados por um personagem bem humorado, funcionam como um atrativo para a leitura.





Figs. 41, 42 - Exemplos de um livro que um aluno de múltipla deficiência com dificuldades de alfabetização se interessou entre os livros disponíveis para usuários com baixa visão. O elemento do humor e da animação conduzida por um personagem o incentiva a prosseguir na história.

O contato das crianças com a leitura na Biblioteca Infanto-Juvenil acontece usualmente pelos livros em caracteres ampliados, na versão em tinta. Para a bibliotecária Deborah Paoni, ainda há um problema comum no mercado editorial e na linguagem dos textos que são escritos para o público infanto-juvenil, quando na verdade, deveriam ser livros de linguagem próxima a seu universo:

> Deborah: Preocupa-me a forma com que são realizados os livros do mercado editorial infanto-juvenil. Muita gente acha que pode escrever para criança. E o que contém um livro formador para criança? **O livro precisa ser simples, saber dialogar com a criança**. Precisa, de certa maneira, ser criança. E os autores estão escrevendo muito na perspectiva do adulto, o que é, na minha visão, uma perspectiva equivocada, pois afasta o leitor. O autor deve apresentar o contexto e uma história que ele ache que a criança vá entender (*Idem, ibidem*).

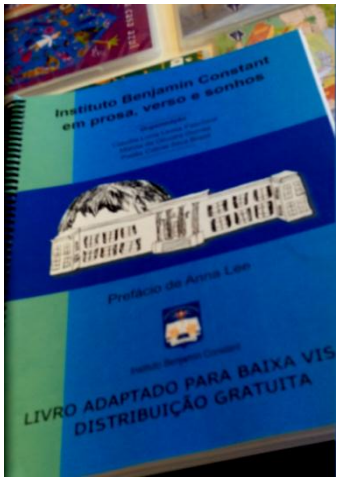
Vencido o primeiro contato com a leitura pela oralidade, a bibliotecária aborda como é realizado o passo seguinte do trabalho de incentivo ao leitor para que ele busque livros que o interessem e para que desenvolva uma autonomia e saiba se expressar sobre a obra, expor ideias e não apenas receber os conteúdos:

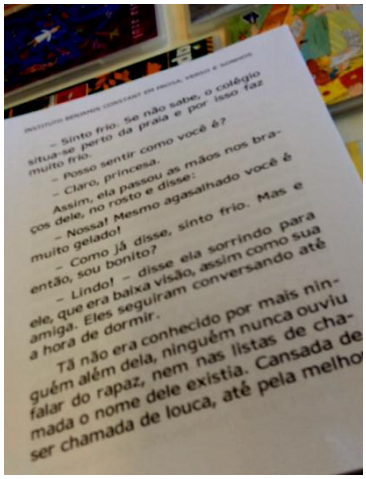
> Queremos que o aluno, depois da pesquisa e da leitura, tenha autonomia para ler e escrever o que pensa sobre determinado assunto. O Jasper, funcionário que orienta os alunos com pesquisa, sempre fala: 'O material está aqui. Você tem que ler e escrever o que achou e pensou'. Não é simplesmente copiar, pois a gente quer que o nosso leitor se torne um autor, apesar de estarmos caminhando muito lentamente (*Idem, ibidem*).

Mas como a dificuldade da formação do leitor em autor está na maneira como é realizada a educação tradicional nas escolas, especialmente devido à transformação do processo de leitura, do antes lúdico para a relação de obrigação a partir do momento da alfabetização, é gerado um afastamento que não auxilia o aluno no desenvolvimento da possibilidade de escrever e na vontade de se expressar de forma ativa:

> Em termos educacionais há uma fase em que a criança é super estimulada para a curiosidade, para pensar, construir e tirar suas próprias conclusões. Depois, quando entra em uma etapa de maior sistematização, que começa no primeiro ano de alfabetização, esquece-se disso. É uma concepção educacional que tem que ser mudada. Aí você se torna o quê? Cita fulano, cita cicrano e essa cultura está na universidade. É uma concepção de repetidores e não de inventores. Essa é uma questão extremamente séria e que percorre toda a construção educacional do brasileiro. Não somos autores, porque não desenvolvemos a autoria desde a infância. E não é de repente que a pessoa cria um texto, bastando dizer "escreve aí", não existe isso. É uma formação o leitor se tornar um autor (*Idem, ibidem*).

Como um resultado na forma de produção da literatura, auxiliando na alfabetização, na perspectiva de se pensar que o leitor forma o autor, os alunos das turmas dos IBC do 6º e 7º períodos do Ensino Fundamental II realizaram uma produção de um livro coletivo, sobre a perspectiva do deficiente visual, de nome *Instituto Benjamin Constant, em prosa, verso e sonhos* (2014), em um trabalho realizado junto aos professores e por eleição dos melhores textos dos alunos, por meio de concurso. O livro realizado e distribuído internamente para os alunos, em versão adaptada em braille, tinta em tipo ampliado e em sintetizador de voz na versão digitalizada, apresenta-se como um exemplo de produção e resultado da tentativa de tornar o leitor um autor, tal como as imagens abaixo mostram (**Figs. 43, 44**).





Figs. 43, 44-Livro produzido por alunos do IBC com histórias sobre o universo da deficiência visual e a percepção dos demais sentidos, com histórias selecionadas por meio de concurso interno. O livro é disponibilizado em impresso, em caracteres ampliados em tinta, em braillee também está disponível de forma digital, para acesso por sintetizador de voz.

Portanto, após a formação do hábito de leitores pela contação de histórias, quando começam a pesquisar livros na biblioteca, o perfil de leitores e o gosto pela leitura dos alunos do IBC se assemelham aos dos alunos videntes do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca. Temas de adolescentes, namoro, diários despertam a atenção dos alunos para a leitura, além de temas que agucem a imaginação do leitor, como *Harry Potter*, entre outros, o que condiz com os livros adequados ao perfil da idade, tal como as figuras abaixo mostram (**Figs. 45, 46, 47, 48).** Apesar de a idade escolar não corresponder, pois muitas vezes os alunos devem voltar de período para aprender o braille e ter maior autonomia, e por virem de colégios externos muitas vezes não inclusivos, é comum essa não correspondência de séries como numa escola regular.

Figs. 45, 46, 47, 48 - Gêneros de livros mais lidos por alunos de baixa visão da Biblioteca Infanto-Juvenil do IBC, RJ, segundo o bibliotecário. Todos os livros são adaptados para tipo ampliado, braille e sintetizador de voz.

Uma leitora da Biblioteca Infanto-Juvenil do IBC é Patrícia (nome fictício para preservar a identidade), aluna de baixa visão, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental I,

de 17 anos, que pode ser considerada uma leitora modelo assídua na biblioteca, foi ouvida. Encontramos a leitora, quando realizávamos a entrevista com bibliotecários do setor. Ela lia o livro *Coisas que toda garota deve saber*, da autora Samantha Rugen, na versão em tinta em caracteres ampliados. Frequentadora diária da biblioteca, entrou na instituição no ano anterior e se assemelha ao perfil das duas alunas leitoras assíduas da biblioteca do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca em adaptação.

Os livros lidos pela estudante do IBC se aproximam do perfil dos demais adolescentes videntes de mesma idade, como *Harry Potter*, *Crepúsculo*, alguns livros da escritora Thalita Rebouças sobre temas de namoro e o universo da adolescência, bem como o gênero de diários (já leu *Diário de um Banana*, que aborda o cotidiano através do humor). Como outros livros que despertam o imaginário da leitora, estão as leituras realizadas por Patrícia como os clássicos da literatura, tal como *Alice no país das maravilhas*. Quanto ao produto livro falado, apenas ouviu um, o produzido pelos alunos do IBC, que pegou com uma amiga para passar para o computador. Isso que indicia que não é perfil do aluno especial, ainda em formação do hábito da leitura (no Ensino Fundamental I), realizar a escuta das audioleituras adaptadas, prática mais comum entre os alunos do 5º ano em diante (público em recorte para os testes com grupos focais).

A respeito dos modos de leitura e apropriação, a aluna disse não ter por hábito ler o mesmo livro. Somente releu *Fala sério, Amor!*, livro de temática de adolescente, da autora Thalita Rebouças. Quando perguntada se gosta de livros com mais ilustrações ou palavras, ela disse apostar nos dois estímulos. Com relação às leituras dos livros sem imagens, disse que os filmes baseados em obras literárias a instigaram, tais como os da coletânea *Harry Potter* e a saga *Crepúsculo* (possui todos os DVDs e tem por hábito comparar a linguagem do livro em tinta com os filmes). Isso nos leva a concluir que para uma leitura assídua de baixa visão, ainda o referencial imagético funciona como um forte chamariz para a experiência da leitura.

Já as outras formas de audioleituras adaptadas que exigem um letramento digital e auditivo são realizadas após um primeiro mapeamento dos letramentos tátil e sonoro pela leitura oralizada da contação de histórias e domínio das ferramentas digitais para operar aparelhos.

4.3.2 **Biblioteca Louis Braille: diversas audioleituras adaptadas e os ledores presenciais**

Com o objetivo do acesso à informação, a Biblioteca Louis Braille do Instituto Benjamin Constant, RJ, que atende o público a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II,

também realiza atendimento ao público externo que tenha dificuldade de acesso ao material de leitura adaptada.

Trabalha com diversos tipos de materiais, disponíveis para consulta entre o formato de audiolivros comerciais recebidos por doação e comprados, livros falados, enviados pela Fundação Dorina Nowill de São Paulo e também os produzidos sob demanda pelo Instituto Benjamin Constant, RJ, livros adaptados no padrão MecDaisy e livros sintetizados pelo *scannerPoet Compact,* para uso da população que necessite transformar um material didático não acessível em áudio.

Além disso, conta com o serviço voluntário de ledores presenciais, que beneficia as pessoas não alfabetizadas em braille, idosos que perderam a visão ou pessoas que necessitam de informações especializadas não adaptadas. Possui ainda um serviço de gravações em áudio sobre material específico, solicitado pelo público frequentador e entregue diretamente a este.

No que diz respeito ao acervo em áudio adaptado, pela catalogação atualizada em agosto de 2014, na última consulta realizada em novembro de 2014, a audioteca da Biblioteca Louis Braille do IBC/ RJ possuía 1615 títulos de livros para consulta. Desse total, estão registrados 1557 títulos, que incluem as produções de livros falados, alguns digitalizados por *Poet compact* com voz sintetizada e audiolivros de mercado.

A consulta dos produtos pode ser realizada em uma sala multimídia, com computadores adaptados em leitores de tela e sintetizadores de voz Dosvox e NVDA, para possibilitar o acesso do usuário à leitura em áudio dos produtos do Instituto (ver registro fotográfico da Sala Multimídia adaptada para a escuta de audioleituras, disponível no anexo VI)

Entre os títulos disponíveis no acervo da audioteca em CDs nos formatos Wave e Mp3, o relatório anual de consultas de 2013[133] indica que foram realizados poucos empréstimos, de maneira geral (**Fig. 49)**. O maior índice de empréstimos da Biblioteca Louis Braille em 2013 foi de 432 CDs de audioleituras adaptadas, disponíveis como audiolivros comerciais, livros falados e sintetizador de voz, tendo uma média similar de empréstimos nos meses de abril a novembro. Já o número de empréstimos de livros em braille foi de 114 livros no total, sendo os meses de abril (18) e outubro (19) os de maior consulta. Acredita-se que o número de empréstimos em braille seja menor, devido ao maior tempo exigido para a leitura pelo tato. Já o número de páginas digitalizadas, de 1104 páginas em um ano, demonstra como o processo de conversão do impresso para áudio em sintetizador de voz é demorado, uma vez que deve ser realizada uma revisão para os caracteres não reconhecidos pelo *scanner,* sendo os meses

[133] Os últimos dados repassados para a tese foram os de 2013, tendo em vista que os de 2014 ainda não estavam disponíveis pela biblioteca.

de agosto a setembro os de maiores demandas de digitalização. Porém o processo é necessário quando não há outra forma de acesso ao material, principalmente quando se refere ao material de cursos do ensino superior.

ESTATÍSTICA DO ACERVO BRAILLE DA BIBLIOTECA LOUIS BRAILLE DE 2013:

Indicativos anuais

	CDs	BRAIILE	REGLETE	PERKINS	SOROBÃ	PAGINAS DIGITALIZADAS
janeiro	4	1	3	2	1	0
fevereiro	15	1	1	2	0	0
março	40	7	2	4	1	0
abril	56	18	0	5	1	40
maio	35	14	2	3	2	83
junho	49	11	1	4	1	98
julho	23	3	1	2	1	157
agosto	59	13	3	5	2	184
setembro	52	11	3	7	2	245
outubro	46	19	5	9	1	170
novembro	43	13	2	4	1	102
dezembro	10	3	1	3	0	25
TOTAL	**432**	**114**	**24**	**50**	**13**	**1104**

Fig. 49- Demonstrativos de consultas no acervo da Biblioteca Louis Braille, em 2013. Os CDs têm maior acesso.

O bibliotecário responsável pelo setor da audioteca explica que a razão do índice de consulta ao acervo não ser tão alta se deve ao fato de alguns livros em áudio disponíveis serem sintetizados (acessíveis por meio do *scanner Poet compact*, produto que possui uma voz sintetizada muito robotizada) e o público deficiente visual, por não assimilar bem a voz sintetizada, rejeita-a.

A bibliotecária da Louis Braille, Sarah Doria, em uma pesquisa de acompanhamento com o leitor, observou alguns relatos de usuários:

> Sarah: Após o acompanhamento, constatamos que, de forma geral, nossos ouvintes não conseguem ver emoção e se envolver com a história, devido às pontuações mal colocadas nos sintetizadores de voz. Acham a leitura muito fria, muito robótica.
> Eunício: Não há entonação na palavra. É como uma comparação com um samba de uma nota só, mas não de forma similar, porque a música é diferente [referindo-se ao tom de voz monologal] (Entrevista realizada com a bibliotecária Sarah Doria e o funcionário Eunício, responsável pelos empréstimos da Audioteca da Biblioteca Louis Braille do IBC)

Sarah explica que a biblioteca possui livros que já faziam parte do acervo antigo, devido à demanda de obras que não possuíam material adaptado e que fica disponibilizado, com os livros falados produzidos pelo IBC, RJ, os doados pela Fundação Dorina Nowill, de São Paulo, e os audiolivros comerciais comprados e doados para a biblioteca.

Como não há uma classificação do tipo de material em que as audioleituras foram realizadas no momento da gravação e produção, ou seja, não há uma separação dos formatos de gravação no acervo, o usuário no momento da busca não consegue identificar se o livro

está adaptado em sintetizador de voz em *Poet compact*, ou em audiolivro comercial interpretado por um ator, ou ainda se está gravado por voz humana de um locutor.

Isso pode ser explicado pelo fato de o acervo da audioteca também ser adaptado para o Dosvox, para a leitura do funcionário responsável pelo setor, com cegueira congênita, o bibliotecário Eunício. Assim, todo o material e computador de acesso ao acervo é adaptado em braille e em Dosvox para possibilitar seu manuseio (**Figs. 50, 51**) o que não permite uma identificação mais precisa do suporte de realização da obra. Mas a numeração nos CDs e os títulos das obras são adaptados para braille, para dar livre acesso ao funcionário e aos usuários dos produtos.

Fig. 50- Acervo da Audioteca da Biblioteca Louis Braille, IBC,RJ. São 1557 produtos disponíveis para empréstimo, entre audiolivros, livros falados e livros digitais acessíveis por sintetizador de voz.

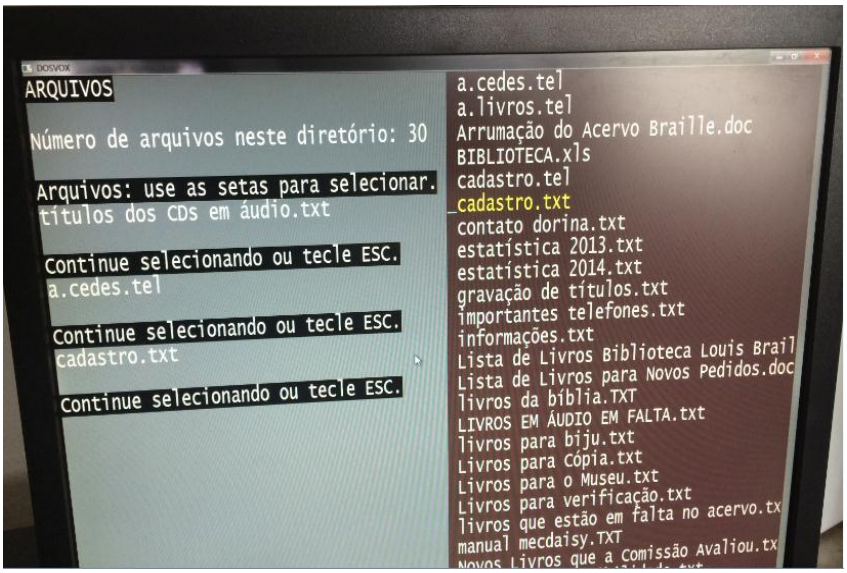


Fig. 51- O acervo organizado, por ser adaptado, não distingue em qual formato estão disponíveis os produtos (se em audiolivro comerciais, MecDaisy, sintetizador de voz ou livro falado).

Quanto aos produtos adaptados em MecDaisy, apesar de biblioteca ter recebido um material de 250 livros nesse formato e em Mp3[134], ainda assim não há muitos empréstimos. Segundo informações da bibliotecária, os poucos usuários que já ouviram o produto em MecDaisy não gostaram da experiência por também utilizar a locução pelo sintetizador, o que comprova a rejeição já observada com os alunos do Ensino Fundamental I, que não estavam familiarizados com o produto e os poucos que conheciam preferiam os livros musicados com histórias infantis do Walt Disney.

Talvez outra razão para a rejeição do MecDaisy seja por não haver um processo de letramento e um treinamento passo a passo para introduzir o leitor nas ferramentas de acesso e possibilidades de uso do *software*. Segundo a bibliotecária, em geral o público que frequenta a Biblioteca Louis Braille prefere os produtos em áudio com a voz humana e, somente se não tiverem outra opção, utilizam a voz dos sintetizadores, porém ainda assim buscando as vozes mais próximas da voz humana.

Com relação ao perfil de empréstimos de livros em áudio, estão entre os mais requisitados os de literatura estrangeira e *best sellers*, a exemplo os infanto-juvenis que despertam o ouvinte pelo imaginário, como os da coletânea de *Harry Potter* e *best sellers* (segundo o bibliotecário responsável pelo setor da audioteca, Eunício, os livros da coletânea *Harry Potter* são os mais emprestados), além de obra de literatura estrangeira como *A cabana*, de William P. Young, *O código da Vinci* e *Ponto de impacto*, do autor Dan Brown.

Em seguida, os outros dois gêneros que são fonte de consulta são os livros técnicos (de cursos especializados e material para formação profissional e para concurso público), e os gêneros religiosos e de autoajuda. São exemplos a Bíblia Sagrada, literatura gospel, ou ainda livros evangélicos e de autores que são líderes religiosos, como Padre Marcelo, Bispo Macedo, Silas Malafaia.

Apesar de haver um rico acervo de obras clássicas da literatura e de clássicos mundiais, não é muito consultado, o que segundo a bibliotecária se deve por não haver uma publicidade tão forte quanto a dos livros de *best sellers*. Os bibliotecários acreditam que a razão da escolha dos *best sellers* se deva à publicidade que é realizada na Internet, seja com a lista dos mais vendidos de livrarias, ou pelas criticas, comentários em *sites* e na rede, além da propaganda boca a boca entre amigos.

Enquanto a pesquisadora realizava a entrevista com os bibliotecários, apareceu um usuário, ouvinte do produto livro falado, ex- estudante do 6º ano do IBC, mas que teve que

[134] Há um registro na audioteca da Biblioteca Louis Braille, RJ de todo o acervo em MecDaisy disponível.

voltar para a 3º ano para aprender braille. Pedro (nome fictício para resguardar sua identidade), aluno do Instituto Benjamin Constant-Rio, de cegueira total, estava devolvendo o livro que havia escutado: *Harry Potter: o enigma do príncipe*, de J. K. Rolling. Esse era o segundo livro falado que ele pegava da coletânea *Harry Potter* (já havia escutado o livro *Harry Potter*: *as relíquias da morte*, da mesma autora). Tinha por hábito escutar o livro inteiro em somente um dia e escutar novamente quando estivesse sem nada para fazer. O livro em áudio escolhido pelo aluno foi gravado por um ledor pelo método da leitura branca, doado pelo Instituto Dorina Nowil[135], de São Paulo. Como o aluno se interessou pela leitura, resolveu pegar outros dois livros da coletânea: *Harry Potter e o prisioneiro de Azkabam* e *Harry Pottter e a câmera secreta*, disponível em três CDs de áudio em mp3. O perfil de leitor do menino justifica o maior índice de empréstimos de audioleituras de *best sellers*, como destacado pelos bibliotecários.

Já para o público que não é alfabetizado em braille ou que perdeu a visão e se esqueceu do alfabeto pela falta de prática ou ainda para aqueles que necessitam ler a matéria de um curso para estudar e gravar as informações em pouco tempo, o projeto dos ledores presenciais funciona como forma de acesso às informações mais formalizadas. No que diz respeito aos ledores da biblioteca, é um serviço que existe há muitos anos no IBC em que voluntários podem realizar leituras de obras para pessoas que não sejam alfabetizadas ou necessitem de um tema específico em um período.

Em entrevista concedida à pesquisadora, a bibliotecária Sarah explicou que o projeto dos ledores presenciais surgiu da necessidade de acesso à informação, o que levou à inauguração de um serviço de voluntariado que já ocorre há muitos anos no Instituto Benjamin Constant, realizado junto ao setor da Biblioteca Louis Braille, RJ. Se na biblioteca Infanto-Juvenil o contato dos alunos com a oralidade ocorre por meio da contação de histórias de forma interpretada, na Biblioteca Louis Braille o contato ocorre por ledores voluntários que se cadastram para realizarem leituras de livros e textos para deficientes visuais de acordo com os interesses dos usuários.

O processo é feito da seguinte maneira: o voluntário preenche uma ficha sobre seus interesses e os assuntos que gosta de ler (normalmente se voluntaria para leituras em sua área de formação, já que possui um conhecimento prévio e sente maior afinidade), aspecto importante para transmitir clareza e interesse ao conteúdo lido para o deficiente visual. Após a realização de uma entrevista com a bibliotecária para orientação de como a leitura deve ser

[135] Para um estudo completo sobre a leitura em braille realizada na Fundação Dorina Nowill consultar a dissertação de mestrado de Diana Gutiérrez (2014), sob a perspectiva dos estudos da área de Comunicação.

realizada, os temas de preferência do ledor são casados com o que o deficiente visual necessita. Após essa etapa, no dia da leitura, o ouvinte contextualiza a razão daquela leitura, a funcionalidade, e o contato com o ledor acontece naquele momento. As leituras são realizadas em salas apropriadas disponíveis na biblioteca que podem ser tanto salas coletivas quanto individuais, quando o foco é estudo para prova ou adquirir um conhecimento mais técnico, tal como mostram os registros fotográficos do Anexo IX da tese.

Atualmente a Biblioteca Louis Braille conta com 65 ledores ativos não faltosos. O perfil do receptor também é bastante variado. Segundo informa de Sarah Doria, geralmente o público da terceira idade, principalmente pessoas, que perderam a visão mais tarde, gravam melhor ouvindo o que se lê, porque não desenvolveram a habilidade da leitura muito rápida em braille. Para outros, a falta da disponibilidade de material adaptado, principalmente em material de cursos de faculdade em que há um prazo para a leitura, a realização do serviço de ledores auxilia na absorção das matérias que precisam estudar com prazo curto para a realização de uma prova, o que exige um ritmo na leitura para terminar e entender o conteúdo e esse pode ser um auxílio ao deficiente visual que lê lentamente em braille.

Outra forma de leitura são os ledores que gravam o material solicitado. Esse tipo de serviço se iniciou há muito anos, quando alguns voluntários queriam ajudar, apesar de não possuírem disponibilidade de horário para fazer a leitura presencial. Então começaram a gravar algumas apostilas, pequenos trechos de livros, alguns capítulos. Alguns ledores gravaram no Instituto e outros levavam para casa e traziam os equipamentos e fitas gravadas para os deficientes visuais.

Dessa forma funciona o setor da Biblioteca Louis Braille, que trabalha no sentido de conceder espaço e material para o acesso à informação pelos sentidos do tato e da audição.

4.3.3 **Setor Livro Falado: a leitura por locução em voz humana**

Como o setor responsável pela produção de audioleituras adaptadas, gravadas por locução de voz humana, o Setor Livro Falado surgiu com a função de atender as demandas de material adaptado da Biblioteca Louis Braille, do IBC. O livro falado é um material realizado e disponibilizado para uso exclusivo dos deficientes visuais, permitida pela lei de acessibilidade no. 9610, de 98, que garante o direito à informação aos deficientes visuais. Existe, também, uma lei específica que autoriza a reprodução de todo tipo de obras literárias em áudio, em uma exceção do direito autoral, que possibilita a transposição dos livros em

tinta para áudio (lei n. 11.126, de 27 de junho de 2005), de forma a resguardar que todo deficiente visual tenha direito ao usufruto dessas obras adaptadas.

No processo de produção dos livros falados, ainda que exista na forma de produção uma grande preocupação das politicas públicas em tentar realizar uma tradução do texto na busca de manter a "integridade" da obra original, já que as obras adaptadas procuram não guiar ou dar a interpretação pronta da leitura ao ouvinte, é válido ponderar que qualquer adaptação, mesmo que não se pretenda ser diferente da obra, ainda assim é uma construção de um novo texto. Portanto, com o objetivo de realizar produções de livros falados para tornar o material acessível, que evita o uso de recursos de sonoplastia, trilha sonora, para não interferir na escuta do texto principal e também na compreensão da mensagem, cujo uso da leitura branca pretende dar empoderamento ao ouvinte, procurando alterar o mínimo possível a obra, ainda assim na "tradução" da informação do texto em tinta ainda é realizada uma mínima intepretação ou ponto de vista, seja dada pelo tom de voz do narrador, pausas realizadas na leitura oral ou ainda na audiodescrição das imagens que utilizam elementos referenciais daquele que descreve.

Assim, deve-se considerar a crítica à noção de "fidelidade", prureza e essência do texto na perspectiva de Robert Stam (2008) na medida em que coloca:

> Podemos questionar até mesmo se a fidelidade escrita é possível, pois uma adaptação é automaticamente diferente da original, devido à mudança [da linguagem] do meio de comunicação. A passagem de um meio unicamente verbal como o romance para um meio multifacetado como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros, imagens fotográficas, animadas, explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal (STAM, 2008, p. 20).

Portanto, ainda que o objetivo seja não interferir muito para que o receptor deficiente visual possa realizar suas próprias interpretações do texto e chegar a conclusões a partir de seu ponto de vista, é importante ponderar e pensar sobre o ponto de vista da contaminação da linguagens, pela intertextualidade de Kristeva com raízes no pensamento de dialogismo de Bakhtin (2010), buscando a permutação dos traços textuais e modificações inerentes aos meios, e não somente a fidelização de um texto posterior, como se busca no caso representado pelas audioleituras adaptadas em relação ao impresso.

Ainda seguindo o processo de produção do setor, a gravação dos livros falados começou quando voluntários resolveram gravar em casa, em fita cassete, ou em uma sala do IBC e o material era disponibilizada para empréstimo na Biblioteca Central Louis Braille. Posteriormente, com a inauguração do estúdio digital em 2006, o trabalho voluntário continuou a existir com mais critério e rigor. Com a inauguração do novo estúdio, o setor

Livro Falado passou a distribuir o material externamente, o que exigia uma qualidade maior no produto final e começaram, então, a se preocupar com a mínima interferência no processo de intepretação da leitura do texto, buscando um produto melhor acabado. Atualmente o setor conta com 5 locutores voluntários fixos e 1 voluntária que realiza edição e revisão e são pessoas experientes, leitores profissionais (possuem cursos, ou são atores, ou ainda locutores profissionais), com regularidade no trabalho, comprometidos com as propostas.

Hoje, o setor, além de produzir os livros falados para o IBC, realiza a distribuição em todo o país, para instituições sem fins lucrativos que queiram montar um acervo para o público sem acuidade visual. Constam no acervo oficial 157 obras adaptadas em livro falado, disponíveis para a distribuição externa.

Segundo informações do setor, já possuem mais de 200 títulos produzidos com o auxílio do MEC, mantidos pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) para garantir o acesso à informação. A lista do *site* para envio de material não foi atualizada, visto que dependem de garantia de que terão livros em estoque para a distribuição. Como o trabalho de distribuição é realizado para instituições de todo o país, a atualização não é imediata, pois dependem de licitações. Ao possuírem o material em estoque, disponibilizam as obras no site, para atender à demanda das instituições interessadas.

O funcionário Cláudio Vilardo, explica como funciona o sistema de pedidos de envio de material para as instituições sem fins lucrativos de todo o país:

> As instituições autorizadas a realizarem o pedido devem assinar um termo de compromisso que garante que as obras se destinam ao público deficiente visual[136]. Cada instituição (pessoa jurídica) pode realizar um pedido de até 40 títulos por vez, entre a lista disponível no *site* de gêneros variados, com um intervalo de 3 meses, o que garante uma não centralização da distribuição e que mais locais possam receber os produtos de audioleituras adaptadas.
> O serviço é gratuito e realizado por meio de envio do material em CDs no formato mp3 que possibilita o acesso por aparelho de DVD, som portátil, não limitando o uso ao computador. O material é enviado por cecograma[137] e o setor do livro falado, assim como o IBC, mantidos pelo MEC (Entrevista concedida por Cláudio Vilardo, do setor Livro Falado, no dia 10 de nov. 2014).

O setor do livro falado atende à demanda de 50 instituições por ano. Segundo o funcionário Cláudio Vilardo, não existem dados precisos sobre o gênero mais pedido pelas instituições. Mas, de forma geral, há uma preferência maior nos pedidos externos por títulos infantis, o que é justificado pelo funcionário pelo fato de as escolas tentarem sensibilizar o

[136] Caso as obras não fossem de domínio público se não fossem destinadas ao publico deficiente visual teriam que constar a autorização de reprodução pelo autor da obra. Por isso as obras não são disponibilizadas no site no formado digital acessível (se destinam exclusivamente aos deficientes visuais).

[137] Modalidade de correspondência dos correios que é gratuita e também sem ônus para a instituição externa solicitante. Essa modalidade que limita o envio por vez de 40 títulos.

público desde a infância (o setor, inclusive, realizou uma produção específica de material de literatura infantil adaptada do livro em tinta, em parceria realizada pelo FNDE). Mas nas produções o setor também realiza gravações de materiais internos, para atender a demandas específicas do IBC como leitura de apostilas de cursos, como o de massoterapia que possui muitos alunos deficientes visuais.

4.3.3.1 O processo de seleção, produção e edição dos livros falados

No que se refere ao critério de escolha das obras a serem adaptadas, a seleção ocorre a partir da observação das obras mais requisitadas pelo público sem acuidade visual que frequenta a Biblioteca Louis Braille. Esse material é separado em caixas como 'obras candidatas' para a posterior gravação do áudio. Assim, os locutores escolhem entre o material selecionado o que mais se adapta ao próprio gosto, para a reprodução da leitura de maneira prazerosa. O contato com a obra só é realizado no momento da gravação em voz alta (não há uma leitura previa do ledor para depois realizar a gravação). O funcionário do setor do Livro Falado, Claudio Vilardo, revela os títulos de gêneros mais adaptados. "como temos a preocupação de dar acessibilidade ao material pedido pelo deficiente visual, os títulos escolhidos são os que têm mais procura no mercado e que as pessoas estão comentando mais (normalmente os *best sellers*, como *Harry Potter*, *Dan Brown*), gravados para atender de forma mais emergencial.

Escolhida a obra, é realizada a gravação. O funcionário explica como ocorrem as orientações para a forma de leitura do texto em tinta pelo locutor no momento da gravação:

> No processo de locução há uma maleabilidade, como por exemplo, o ledor não precisa citar parênteses. Somente pela forma como ele lê, o ouvinte já nota que aquilo foi um parênteses. Quando esse parênteses é muito grande, então o locutor, por sua própria experiência de leitura, já determina se ele vai reproduzir na fala: "abre parênteses", falar o conteúdo e depois da leitura dizer novamente "fecha parênteses".Com relação à discriminação do texto, quando há a mudança da fala do narrador para um personagem, as marcações como travessões, dois pontos, só vão mudar pela entonação e modulação da voz do locutor. Mas outras interferências como "e disse o fulano", tudo isso entra na leitura, pois a gente não altera a obra. Caso não tenha essas marcações, o narrador altera o tom, o timbre da voz, mas sem interpretar, somente com o tom necessário para indicar uma marcação gráfica (*Idem, ibidem*).

Já com relação ao processo de leitura por uma modulação na voz, o funcionário do setor esclarece que varia de acordo com a experiência do ledor voluntário no momento da gravação:

> A gente teve até uma leitura, agora há pouco tempo, em que um de nossos locutores fez isso. Ele alterava um pouco o timbre no momento da leitura das falas dos

> personagens, mas isso não foi pedido. Pela própria experiência de dublagem, o locutor resolveu experimentar. A gravação era a do livro *O mundo de Sofia*, em um trecho em que a personagem conversava com seu tutor e o locutor realizou uma mudança no timbre da voz para diferenciar e agilizar o entendimento: utilizou uma voz mais sussurrada ou diminuiu o volume para utilizar um tom mais doce, mas tudo com a voz do próprio narrador, o que é diferente de dublar uma voz feminina. Então aí se estabelece bem a diferença em relação ao audiolivro dramatizado (*Idem, ibidem*).

Ainda sobre o processo de gravação, os locutores são orientados a quando cometerem erros de leitura, comerem uma palavra na leitura, gaguejarem, ou não completarem a frase direito, seguirem um código, deixando uma pausa sem som, um espaço na gravação e gravando o acerto em seguida, para indicar o erro da leitura e auxiliar o corte no momento da revisão e edição (quando jogado para o programa de edição para primeiro a revisão aparece uma linha de imagem com cortes, tal como o mostrado abaixo) (**Fig.52).**

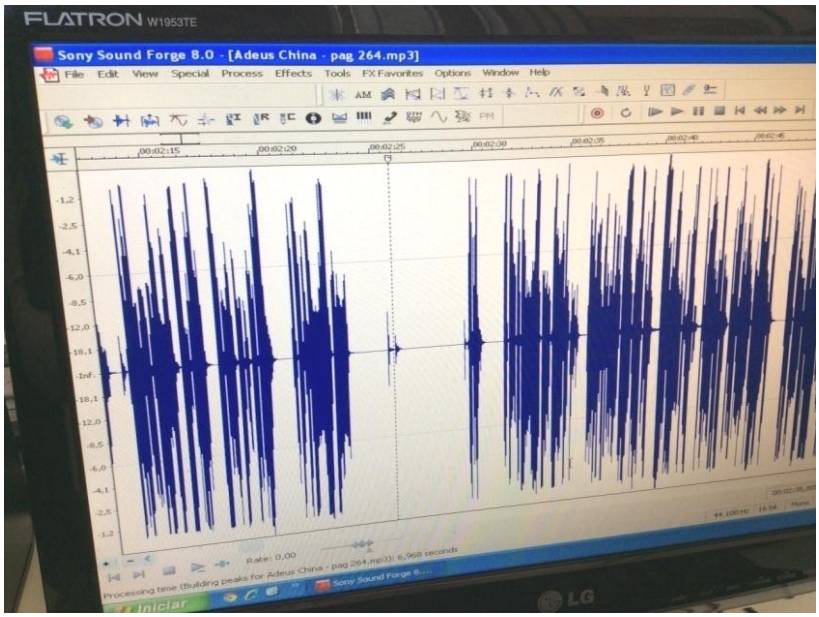


Fig.52- Áudio gravado por um locutor na fase de revisão para edição. O espaço em branco entre as gravações de voz funciona como um código entre o locutor e a edição, indicando que ouve um erro na leitura do áudio, regravado em seguida. No momento da comparação com o texto original, o trecho com erro é cortado.

Terminada a gravação do material bruto no estúdio, com esses códigos já previamente estabelecidos, é realizado o processo de revisão, que ocorre e em duas categorias: revisão de erros técnicos, e a realização de um cotejo do texto impresso com a gravação da voz.

> Nesta etapa o revisor compara os arquivos em áudio ouvindo a gravação com o livro em tinta em mão, se foi bem gravado, se o som está alto ou baixo, realizar uma aferição em geral, pois o locutor pode achar que estava gravando e o cabo estar desligado, esse tipo de erro que pode ocorrer, o que corresponde ao papel do diretor de gravação. E aí o editor realiza a segunda conferência em pausas no local errado que levam a outra interpretação, erros ocorridos na gravação, anota uma planilha de regravações. Para depois os locutores regravarem os acertos dos trechos para substituir na edição (*Idem, ibidem*).

Já na edição, o editor regula o volume dos sons da gravação e das regravações dos trechos substituídos, retirados os ruídos, para depois o áudio ir para edição final, inserir os acertos e regular o som, em geral.

4.3.3.2 A audiodescrição

Outro aspecto referente ao livro falado e que funciona como um complemento da informação é a audiodescrição, uma descrição das imagens como uma forma de dar outros referenciais ao leitor sem acuidade visual, seja pela versão disponível em livro falado, ou ainda na leitura em áudio de um livro digital pelo sintetizador de voz.

A audiodescrição tem o objetivo de acrescentar informações, mas sem dar a interpretação pronta da imagem para o deficiente visual, uma vez que a preocupação é com o empoderamento do ouvinte. Isso significa interferir o mínimo possível no processo de adaptação, para permitir sua autonomia de interpretar, segundo suas próprias vivências e convicções. Por isso há regras na audiodescrição de só se descrever aquilo que se vê, dando informações e elementos para o deficiente visual melhor entender a informação, de forma a incluí-lo na experiência.

Sobre a questão, a coordenadora do setor de Livros Falados, Nadir Machado, que ministra um curso de audiodescrição no IBC, explica como deve ser realizada:

> Nadir: A descrição da figura deve ser rápida, no intuito de se ser o máximo denotativa possível, de forma que o ouvinte realize sua própria interpretação. Por exemplo, deve-se dizer que o rosto da pessoa está para baixo ou o olho está para baixo, e não dizer que a pessoa está triste, pois isso seria interpretar e não dar o empoderamento ao ouvinte. Deve-se dizer: "um homem olhando para baixo com a boca levemente torta para o lado". Dessa forma, quem está ouvindo chega à conclusão a partir de suas convicções.
> Entrevistador: Mas ainda assim é difícil distinguir a interpretação, pois o significado poderia ser de uma pessoa tendo um espasmo, ou uma deformidade na boca ou simplesmente uma pessoa triste. Há margens distintas para a interpretação.
> Nadir: Sim, o homem também pode estar pensativo e não necessariamente triste, não é? Então o contexto da história pela leitura indicará qual é a interpretação correta. A audiodescrição não pode dar a interpretação pronta. (Entrevista concedida pela coordenadora Nadir Machado, do Setor de Livros Falados, do IBC, RJ, no dia 10 de novembro de 2014).

Ainda sobre o processo de adaptação, quando o assunto da audiodescrição forem as cores, para coordenadora do setor, que é professora de audiodescrição, apesar de elas não serem um referencial, não se pode omiti-las, uma vez que estão ali. Assim em uma descrição de uma imagem de arte do museu, como a pintura de Monalisa, é preciso que se diga que é uma mulher de cabelos negros, sua altura, e tom da cor da pele. Com relação ao

questionamento do uso da cor, segundo ela, há quem acredite que o deficiente visual aprende a cor agregando sentido a ela pela associação com um significado contextual: "Ao saber que amarelo é como o sol, há uma agregação de sentido pela sensação de calor do sol na pele". Assim, o que mais interessa, em relação à cor, para o deficiente visual é o valor agregado ao referencial cultural - como o sentido implícito em alguém estar vestindo um 'pretinho básico' significa que a pessoa está bem vestida, dentro dos padrões; usar jeans significa ser jovem e saber que é uma cor que combina com tudo, referências estas que deficiente visual vai construindo ao longo da vida (Entrevista concedida por Nadir Machado, em 10 nov 2014)

Porém como a audiodescrição é realizada por uma pessoa que possui o sentido da visão, o funcionário do setor, que também é da comissão de audiodescrição do IBC, RJ, Cláudio Vilardo, explica como no momento da realização da audiodescrição o profissional deve prestar atenção e evitar a utilização de termos de um letramento pautado no referencial visual, o que demonstra a complexidade no processo da audiodescrição[138], uma vez que, por mais que se tente realizar uma tradução, cada pessoa que descreve utiliza sua percepção e visão de mundo, o que, às vezes, não corresponde à percepção do outro:

> Muitas vezes aquele enquadramento que o diretor italiano Fellini realizou no cinema pode ser "a razão da vida" do audiodescritor, mas essa informação não será útil para o deficiente visual (como, por exemplo, saber que uma pessoa está focalizada da cintura para cima, para chamar mais atenção de sua posição superior). Mas isso não vai mudar o entendimento da história para o não vidente. Ou então quando você está focalizando mais no rosto, para ter uma sensação de maior proximidade em um plano mais psicológico, para audiodescrever o sentido desse plano psicológico seria preciso uma enxurrada de informações, que não há se realizar em poucas palavras. Por isso se opta por descrever de forma denotativa aquilo que se vê, sem interpretar (Entrevista realizada com Cláudio Vilardo, em 10 nov 2014).

Isso ocorre porque o referencial da visão é muito amplo e, quando se enxerga, o foco é dado momentaneamente em um ponto. Assim a percepção depende do foco de cada um, pois ver bem não é ver tudo.

Dessa forma, se poderia questionar até que ponto a audiodescrição é uma tradução da informação, uma vez que, mesmo que se procure não interpretar, ainda assim há seleção de informações, o que, no fundo já implica uma interpretação. Sobre essa questão, o funcionário Cláudio Vilardo do setor Livro Falado problematiza a similaridade da tentativa de tradução da

[138] Para um detalhamento maior sobre o assunto, ver dissertação de mestrado de Flavia Mayer (2012), de título *Imagem como símbolo acústico: a semiótica aplicada à prática da audiodescrição*. Em um teste realizado pela pesquisadora, ao propor que um vidente escutasse primeiro uma audiodescrição sem imagens, e colocar a imagem audiodescrita correspondente, a percepção das pessoas em uma sala era completamente diferente.

audiodescrição com postura de tradução do texto pela voz sem interpretação no livro falado e no sintetizador de voz:

> A questão da audiodescrição é similar à do livro falado. Na audiodescrição o pessoal fala que o locutor não pode colocar emoção na voz, pois é o ouvinte que tem que decidir a emoção. Nessa linha, o locutor deve narrar de maneira impessoal, neutra. Analisando, depois de muito ouvir alguns vídeos audiodescritos, acaba-se por chegar à conclusão de que isso é impossível. É um mero código que foi criado. Se eu ler para você: Oi, tudo bem? Como vai? como se fosse um robô não há emoção, mas também se passa uma carga tediosa à pessoa que está ouvindo e acaba a desestimulando. Então os comentários são: Ih, esse ledor está falando de forma chata, não está despertando nada e nenhuma sensação (*Idem, ibidem*).

Assim, é preciso abordar os elementos da percepção e memória embutidos no processo de leitura adaptada em áudio.

4.3.4 Cognição, Percepção e Memória

> O primeiro contato com a imagem imponente da fachada do Instituto Benjamin Constant, símbolo da história, marcava a separação da perspectiva entre o mundo visual e o das sensações táteis e do ouvido. Não deveria me limitar à imagem, ao vício da hegemonia do olhar, como exemplo de uma vidente inserida em uma realidade que não se vê com os olhos, mas com os outros sentidos. Como no *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago, a perspectiva mais comum conduzida pelo estereótipo do olhar, poderia ser de um lugar triste, se visualizada a clausura dos pátios internos fechados de um mundo pessoal, tal como a literatura já retratou ao encerrar o diferente no particular. Porém a abertura à percepção pelo som das crianças que brincavam felizes no jardim é que me fez retirar a máscara da primeira impressão. No Instituto, a pintura das paredes do pátio interno não faria diferença. Ao contrário, as marcas de dedos nos corredores, o som das vozes que por ali circulavam tinham identidade, indicavam a vida, em um local de passagem de alunos que tiveram ali sua formação educacional e cultural. Os alunos internos que viviam durante a semana no Instituto, para além do horário das aulas, buscavam aprender novas habilidades, entre os múltiplos letramentos exigidos ao deficiente visual dentro de uma mesma língua. Esse primeiro contato mudaria minha percepção de mundo e revelaria novas maneiras de conhecer por outras perspectivas.
> Poderia reconhecer traços da personalidade das pessoas, identificados por elementos específicos da voz, ou ainda pelo ruído ao andar, como em um jogo lúdico de advinha e de um treinamento perceptivo de se captar o estado de espírito do outro pela modulação da voz. Logo percebi, em um dos primeiros contatos com o setor de pesquisas, que a perspectiva era diferente, pela maneira que a localização me foi apresentada por uma usuária do Instituto. De maneira natural e irreverente, a jovem disse estar se dirigindo para sua sala, no prédio do corredor de madeira.
> Tratava-se de outro referencial de localização, não marcado pelo número de blocos e salas. O som resultante da ação do pisar no chão resumia em uma fala corrente seu modo de gravar o território. A materialidade ganha outro aspecto integrado, uma referência sonora, emitida pelo barulho do piso. Ali senti que a referência simultaneamente tátil e auditiva mudaria a forma de conhecer as coisas e de construir o mundo, em outras maneiras de sentir que alterariam a perspectiva do letramento imagético dominante. (Relato etnográfico realizado pela pesquisadora)

O relato acima retirado da percepção que marcou a entrada da pesquisadora em campo introduz o tema da percepção e memória do mundo do deficiente visual. Assim, viu-se que é preciso pontuar como o processo perceptivo ocorre igualmente nos modos de leitura adaptada

em áudio e as diferentes formas de letramentos exigidas para a cognição e os processos de memória do público sem acuidade visual.

4.3.4.1 Letramentos múltiplos em uma mesma língua: habilidades sensoriais

Com relação à diversidade dos tipos de letramentos que o deficiente visual deve dominar para melhor se comunicar e ler o mundo, a existência de letramentos multissensórios atua de forma integrada e complementar, seja pelo letramento tátil, pela necessidade de domínio das ferramentas digitais (letramento digital), pela apuração contínua do sentido da audição para compreensão do material adaptado em áudio (letramento sonoro), ou ainda pela linguagem corporal e gramatical própria das libras, que utiliza verbos no infinitivo como modo de comunicação gestual.

Todavia, nos limitamos aos elementos concernentes aos tipos de letramentos que o deficiente visual deve aprender para ter maior mobilidade nas formas de se expressar e perceber, na razão de compreender especialmente os modos de leituras adaptadas para o áudio, que incluem o livro falado, os sintetizadores de voz e as outras formas de ledores presenciais e contação de história.

É necessário pontuar que esses diversos tipos de letramentos atuam de forma integrada e corroboram com a proposta do conceito de cognição "ampliada" (REGIS et al., 2010) já abordado na tese, para referir-se ao amplo repertório de habilidades (sensório-motoras, cognitivas, emocionais e sociais) que as práticas comunicativas demandam, o que inclui o processo perceptivo desse público na leitura adaptada.

Como se sabe, as representações mentais ocorrem de forma diferente entre um vidente (muitas vezes formadas por imagens) e a percepção do deficiente visual (formada por impressões táteis, sonoras e pela linguagem). A questão dos referenciais perceptivos próprios do deficiente visual e sua relação com os do vidente é tratada na dissertação de Diana Gutiérrez, quando a pesquisadora exemplifica:

> Quando a pessoa vidente pensa em uma árvore qualquer, sua imagem mental pode vê-la ao longe, por inteiro com todas as suas partes e a variação de cores. Já o cego pode se lembrar da textura do tronco e cheiro das folhas, já que a memória sensorial tátil está relacionada às experiências diretas. (GUTIÉRREZ, 2014, p. 30).

Todavia, apesar das diferenças, em ambos processos perceptivos considera-se a experiência de vida como aspecto fundamental para a memória.

Assim, é válido entender como o deficiente visual realiza as práticas de audioleituras adaptadas por meio de seus elementos referenciais perceptivos, normalmente pautados pelo canal auditivo e tátil em auxilio da construção do pensamento.

Um exemplo observado durante a pesquisa em campo é o relatado por uma das professoras de Matemática do IBC que, ao observar a dificuldade do ensino na linguagem da representação dos símbolos para o deficiente visual, optou por desenvolver uma metodologia de trabalho pragmática: para o ensino da Geometria utilizava a técnica de construção de pipas, levando os alunos a sentirem e gravarem pela forma. Posteriormente, levava a turma para soltar pipa na Praia Vermelha, com intuito de que esses aprendessem a controlar o volume da pipa no ar, de forma a fixar o conteúdo pela experiência.

Outro assunto relacionado à representação Matemática foi comentado pelos alunos e uma professora do IBC, durante a realização do Grupo Focal 3. Uma ex-aluna da casa comenta a dificuldade de aprender Matemática pelo sintetizador de voz que não entende a representação abstrata dos símbolos para fazer operações. Segundo a aluna é preciso escrever por extenso os símbolos para que o ledor entenda, o que se torna um problema para o aluno sem acuidade visual ou de baixa visão, principalmente para acompanhar livros didáticos adaptados para sintetizadores.

Mas, como consideram alguns pesquisadores, as palavras, na condição de linguagem, também podem auxiliar na construção do pensamento e possibilitar outras associações sensoriais a esse público, o que é válido destacar tendo em vista que o livro falado é acessado pelo elemento da oralidade e reprodução oral das palavras.

4.3.4.1.1 *A linguagem como acesso à percepção*

O aspecto da linguagem, na medida em que pode ser disponibilizada pelo livro falado ou por sintetizadores de voz, é elencado por Alberti e Romero (2010) que constatam que as pessoas sem acuidade visual, acostumadas a ouvir palavras e descrições, desenvolvem uma riqueza léxica na forma de se expressar, mostrando domínio sobre as palavras e um vocabulário rico. Porém o domínio das palavras, segundo os autores, ocorre no plano conceitual, marcado pela ausência de atos sensoriais diretos para conhecer a realidade, ou seja, sem uma experiência concreta (*apud* GUTIÉRREZ, 2014, p. 37).

A partir daí, a palavra, como processo perceptivo, apresenta-se dúbia. Por um lado, poderia se levar a pensar que a habilidade de um deficiente visual em saber conceituar e descrever o significado das palavras não quer dizer conhecer as palavras pelas sensações

adquiridas e absorvidas pela experiência, ou pela combinação do que já foi conservado na memória[139].

Todavia, por outro aspecto, se a língua for interpretada como modo de perceber, a palavra também pode funcionar como veículo do pensamento, aliada ao tato e ao som, funcionando como uma forma de organização das ideias. Ou seja, por esse viés as palavras auxiliam o deficiente visual a ter ciência da presença das coisas, pois, por meio delas, o mundo pode lhes ser apresentado. Assim, pelo relato da palavra do outro, construída sob o referente da dimensão visual, a pessoa com deficiência visual recria suas impressões de mundo a partir do que lhe é repassado (VIDALES, 2004 *apud* GUTIÉRREZ, 2014, p. 39). Portanto a linguagem interage com outros meios perceptivos, influenciando a organização do pensamento, através do vocabulário que cria uma "cosmovisão" (ARNHEIM, 1973), ou, de outra forma, na medida em que a experiência estética da oralidade e a da leitura também alimentam o repertório informativo e cultural das representações sociais da deficiência visual, considera-se que os sons e palavras permitem tornar visíveis o invisível (*Idem*, p. 40).

Um exemplo que aplica esse tipo de letramento referente ao desenvolvimento de uma riqueza linguística, devido ao contato com o áudio, é o vocabulário de um dos alunos entrevistado no IBC, sem acuidade visual, que impressionou, por possuir uma clareza nas ideias e facilidade no modo de se expressar e conseguir escolher palavras adequadas durante a comunicação oral. O aluno, aqui denominado de Aluno C do Grupo Focal 1, das entrevistas realizadas no Instituto Benjamin Constant, estava no 7º ano do Ensino Fundamental e informou que tinha o hábito de escutar livros no dia a dia, e não muito hábito da leitura com as mãos. Este fato levou a concluir que o contato com as palavras recebidas através dos livros falados o auxiliou a desenvolver um vocabulário que o ajudou a se expressar bem, de maneira clara, didática.

Isso porque como as audiodescrições dos livros também costumeiramente realizam descrições de um ambiente, a escuta constante dessas palavras interiorizadas também contribuiu para incorporar as palavras e desenvolver um vocabulário. Mesmo que estas tenham sido aprendidas enquanto conceito, ganham densidade pelo contexto da história narrada e sua relação com suas experiências pessoais. Assim, na medida em que as palavras são empregadas para comunicar de forma adequada aquilo que deseja passar como ideia, de forma exata, o sentido das palavras foi incorporado pela audição e pelo contexto. Apesar de o

[139] Um exemplo de conservação da memória são as percepções já automatizadas, o que pode incluir parte da memória visual armazenada de uma pessoa que perdeu a visão ao longo da vida e que está em constante reconstrução em contato com o pensamento tátil e experiências sonoras, entre outros sentidos.

foco não estar nos referenciais gramaticais e ortográficos (significante da palavra), a assimilação do vocabulário posteriormente passou a auxiliá-lo, quando da necessidade de realizar uma reflexão.

Na composição das diferentes maneiras de receber, e entre os letramentos, é preciso uma percepção seletiva acurada para explorar, pinçar e conectar os conteúdos de interesse. Há uma necessidade de foco, atenção seletiva de um sentido para a realização plena de uma tarefa, como a escuta de um livro, para que ela seja bem realizada.

Sobre a questão, a coordenadora do setor de Livro Falado, do IBC, Nadir Machado, que também já trabalhou com cegos do Instituto, explica como ocorre essa adequação sensorial, especialmente com o sentido da audição:

> A pessoa que é cega valoriza muito aquilo que recebe, que é seu canal auditivo. As informações orais que lhes chegam aos ouvidos, o 'cego' julga como verdadeiras. Se você mentir, se verá com ele. Ele pode descobrir a verdade por outra fonte ou por seus outros sentidos. Na verdade, existe um princípio ético de transmissão da verdade em áudio para o deficiente visual. Porque muito da interação do cego e de acesso ao conhecimento ocorre através da audição e da leitura [em braille ou por sintetizador de voz]. O cego precisa desse canal auditivo, pois se não ouvir não terá outro canal de informação, além da leitura [se não alfabetizado e não tiver a referência tátil daquela informação]. Como já estão acostumados a escutar e a selecionar a atenção para o áudio que desejam, ouvem o silêncio ou o burburinho. Estão acostumados a perceber determinadas coisas, como, por exemplo, no meio de um monte de pessoas falando ao mesmo tempo, conseguir se comunicar e ouvir uma única fala ou conversa selecionada. Isso é possível por possuírem um ouvido seletivo já treinado. Um exemplo é quando saímos do instituto para uma visita com as crianças cegas e as de baixa visão, à feira de livros, exposições. As crianças são completamente diferentes. Os cegos ficam quietinhos, pois já estão acostumados a ouvir, criaram um referencial para esse processo de escuta. Ficam sentados e adoram ouvir, porque essa é a dinâmica da vida deles. Se não ouvirem, não terão outro meio de informação. Assim há uma necessidade de conhecimento de mundo pelo canal auditivo. Já os de baixa visão, de maneira geral, são diferentes [durante os testes de audibilidade com grupos focais realizados no IBC se mostraram mais dispersos, não se concentravam por muito tempo em uma atividade] (Entrevista concedida em 10 nov 2014).

Sobre a questão da atenção seletiva para a audição, é válido ressaltar uma passagem durante a realização da aplicação dos testes no IBC. A Aluna O, entrevistada no Grupo Focal 3, do 9º ano do Ensino Fundamental, sem acuidade visual, com o corrente hábito de se informar pela televisão, após a realização do Teste de Audibilidade com a pesquisadora, disse ter escutado uma notícia sobre uma exposição de acessibilidade que acontecia em Botafogo, bairro do Rio de Janeiro, mas disse não ter conseguido captar a informação sobre o local e horário de funcionamento da mesma. A aluna, como não tinha muito domínio para fazer buscas e operar por teclas de atalho e acesso à Internet pelos comandos do sintetizador de voz, solicitou se era possível que fosse encontrada a informação para ela e enviasse posteriormente os dados para seu celular. O fato demonstra a importância do canal auditivo e da atenção

seletiva como fonte de informação, bem como revela como a falta do letramento digital pode limitar a ação autônoma, levando-a a depender do canal auditivo ou do ponto de vista de outrem para receber informações.

Assim como a atenção seletiva é uma ferramenta importante para o entendimento da mensagem pelo deficiente visual, é necessário esclarecer a diversidade de letramentos disponíveis para o público sem acuidade visual, para entender como essas habilidades atuam como facilitadores que permitem ler o mundo e realizar sua integração com a informação.

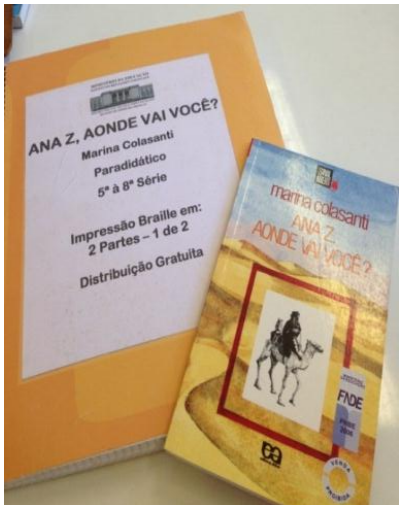
4.3.4.1.2 *Letramento tátil*

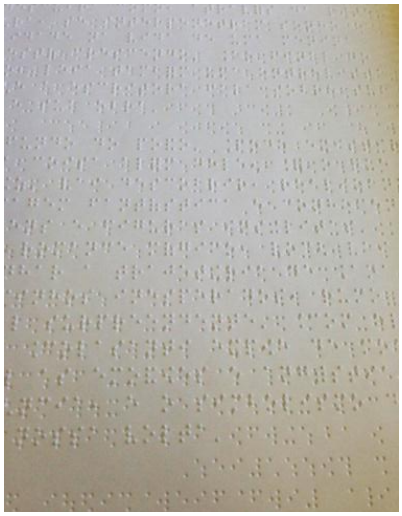
No que se refere ao sentido tátil, um letramento e alfabetização específicos são requeridos para possibilitar a leitura material do livro em braille. O processo de alfabetização em braille é importante para a formação do hábito da leitura, de forma a dar autonomia e empoderamento ao deficiente visual ao acesso e à livre busca das informações e produção do pensamento crítico.

Porém, além de a percepção tátil solicitar uma concentração para a leitura, preferencialmente em lugar apropriado devido ao peso e volume das obras adaptadas, e de não ter a mesma mobilidade e acesso do livro em tinta ou em áudio, sendo que o último pode ser escutado em trânsito ou realizando outras tarefas simultâneas, o tempo requerido na leitura em braille para o reconhecimento tátil das palavras é mais demorado.

Soma-se a isso a necessidade da habilidade tátil extra para o reconhecimento da escrita de quando há impressão de alto e em baixo relevos, dispostos na frente e no verso da mesma página, o que dificulta o processo de leitura somente pelas mãos, além de a organização do texto ser diferente, como, por exemplo, as descrições das ilustrações na página em braille que convencionalmente aparecem do meio da página para frente, o que difere do processo de organização do livro em tinta, baseado na percepção imagética.

Um livro de pequena espessura, como o infanto-juvenil *Ana Z*, de Marina Colassanti **(Figs. 53, 54)** ganha peso e dois volumes em sua versão adaptada, constatável no exemplar da Biblioteca Infanto-Juvenil do Instituto Benjamin Constant.





Figs. 53, 54-Exemplo de livro infantil em tinta. Na adaptação em braille, o livro ganha dois volumes e requer leitura em local apropriado. A escrita em relevo e sobreescrito da página anterior dificulta o reconhecimento das letras somente pelo tato.

Essa dificuldade de reconhecimento do escrito e sobreescrito é relatada pelos professores e alguns funcionários do Instituto que enxergam, e optam por aprender o braille por seu aspecto visual. Uma das funcionárias da Biblioteca Infanto-Juvenil (Sueli) comentou, em entrevista concedida à pesquisadora, que só sabe ler braille visualmente e que tem dificuldade de reconhecer a escrita em braille, quando a impressão é realizada dos dois lados da página, com o alto e baixo relevos que se encontram sobrepostos na página (frente e verso). Segundo ela, "ler braille somente com a mão é mais demorado e mais difícil do que com os olhos", reproduzindo a condição de vidente que se habituou com a leitura pelo aspecto visual da palavra. Já outra funcionária da casa, também vidente, professora de Matemática, apesar de saber ler braille, relata ter adquirido uma prática de leitura facilitadora em braille, na correção de provas e diz que quando não consegue ler, devido ao baixo relevo da página anterior, um recurso que aprendeu foi o de passar o giz colorido sobre a folha para reconhecer o que está em alto relevo e não confundir com a escrita em baixo relevo, assim fazendo um processo de leitura visual do braille, o que é bem mais rápido para a correção.

A dificuldade do processo de aprendizado do vidente na leitura em braille também é relatada sobre pessoas que perderam a visão mais tarde, por já possuírem um referencial perceptivo visual. Esses leitores, em geral, apresentam maior dificuldade no aprendizado somente pelo tato, já que as letras são parecidas e podem levar a uma confusão no processo de reconhecimento das palavras. Quando o texto é lido em voz alta, como no caso presenciado pela pesquisa, de uma leitora poeta que deveria reproduzir em voz alta um poema através da escrita direta em braille, esta não se sentiu à vontade para a realização da tarefa simultânea,

por ainda confundir algumas letras pelo tato (trocando as palavras bola por bolha), confessando ser complicado fazê-lo.

Já com relação às pessoas de cegueira congênita, o processo de leitura costuma ser mais fácil. São mais comuns os casos dos que se adaptaram à leitura em braille, e que foram adquirindo habilidades, como até mesmo conseguem ler o texto de cabeça para baixo. A questão pode ser exemplificada por um fato ocorrido quando da observação da pesquisadora em campo e um funcionário de cegueira congênita, da Biblioteca Louis Braille do IBC, RJ, enquanto realizava a busca de um audiolivro solicitado por um aluno do Instituto na estante de CDs, demonstrou naturalidade na leitura em braille, lendo-os de cabeça para baixo, apoiados no próprio corpo, processo que já seria mais difícil para quem perdeu a visão recentemente.

Esse tipo de habilidade tátil adquirida também foi relatado pelo funcionário Cláudio Vilardo, do setor de Livro Falado, do IBC, ao exemplificar que, quando a pessoa domina a linguagem do braille, a atividade tátil pode ser realizada em concomitância com o sentido da oralidade, em uma ação multitarefa, o que frequentemente é uma dificuldade apontada pelas pessoas que aprenderam o braille há pouco tempo:

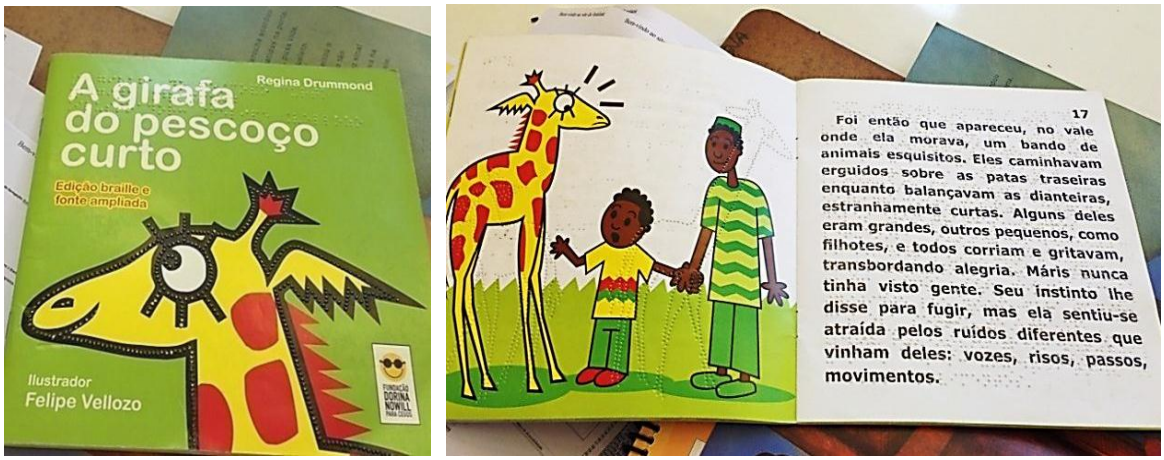
> Quando uma pessoa faz discurso, lendo oralmente, vemos como ela adquiriu essa habilidade de operar o texto e a voz [...] Aqui no Instituto temos a professora Glorinha, de cegueira congênita que, quando ministrava palestras, leu seu discurso em voz alta a partir do braille, passando páginas e páginas em grande velocidade, sem confundir as letras que são parecidas. Nós ficamos impressionados pela habilidade e capacidade [de leitura em atividades simultâneas]" (Entrevista concedida no dia 10 de novembro de 2014)

Os casos observados aplicam o que Davenport e Beck (2001) revelam ser situações da atenção seletiva denominadas de *front-of-mind* e *back-of-mind*. Ou seja,

> quando uma informação é nova em termos de aprendizado ou coordenação motora, a atenção fica numa zona chamada *front-of-mind* (como se fosse uma memória RAM, temporária, que ainda leva certo tempo para ser automatizada). Com o passar do tempo, a prática de uma determinada atividade faz com que essa memória vá para um outro campo da atenção: o *back-of-mind*, que corresponde às atividades que realizamos automaticamente, sem nos prendermos à uma atenção consciente. Um exemplo é quando uma pessoa está aprendendo piano e os movimentos com as teclas são ensinados, junto aos sons, de maneira gradual. Com a habilidade adquirida ao longo do tempo e a automatização dos movimentos das duas mãos, o grau de complexidade aumenta (REGIS, TIMPONI, MAIA, 2012,p. 127-128).

Já em outro debate com a coordenadora do setor de Livros Falados, Nadir Machado Silva, quando abordado o assunto da habilidade de ler em braille, especialmente a coordenadora se pronuncia: "normalmente dizemos que o cego quando lê braille mesmo, é bilíngue: lê em pé, sentado, apoiado no corpo, até de cabeça para baixo. Lê de qualquer jeito, como é o caso do que observo com o modo de ler do meu marido" (Entrevista concedida no dia 10 de novembro de 2014).

O problema da dificuldade na aprendizagem do braille, pode ser compensado, quando utilizada a adaptação do livro simultaneamente em diferentes tipos de letramento, como o livro em tinta, disponível em fonte ampliada (para o público de baixa visão) e em braille, como mostram as figuras abaixo (**Figs. 55, 56)**.



Figs. 55, 56- Livro adaptado em braille, com caracteres ampliados e impresso em tinta para baixavisão, o que possibilita o acesso a diversos públicos.

A opção de adaptação múltipla, retratada no caso acima, é possível por ser um livro infantil com pouco texto, o que permite separar as ilustrações de um lado da página e do outro lado disponibilizar o texto em tinta (caracteres ampliados, letra ampliada) e simultaneamente a impressão em braille. Mas caso o texto fosse reproduzido no tamanho padrão da fonte 12, seriam necessárias mais páginas para o texto em braille, o que acarretaria em maior volume da obra. Essa experiência adaptada para os diversos públicos traz maiores possibilidades de leitura e de alternância dos letramentos. Outra forma de adaptação é possível na imagem Ao invés da descrição da ilustração, na versão do livro adaptado para braille a ilustração também pode vir acompanhada de pontilhados que acompanham o desenho da figura, como reproduzido na figura abaixo **(fig. 57).**

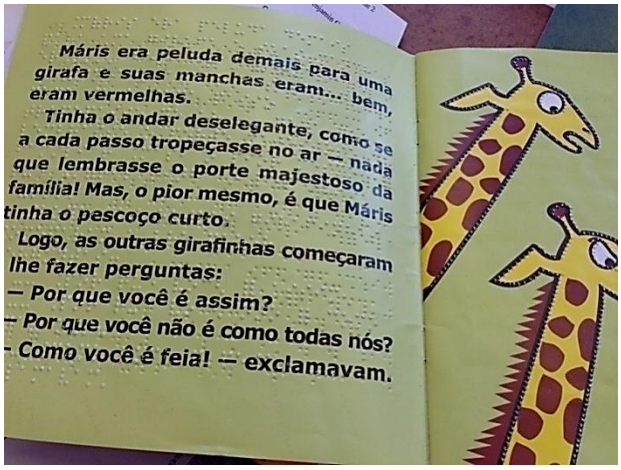


Fig. 57- O contorno do desenho é feito para que se possa acompanhar a forma dos bichos da ilustração.

Apesar da autonomia que a leitura em braille possibilita ao leitor na interpretação da obra por si mesmo, e desenvolvimento do pensamento crítico, após o período de formação do ensino básico e fundamental, o alto custo das impressões, acaba por limitar o investimento da produção de material adaptado para o ensino superior, quando se nota uma grande carência de material especializado adaptado em braille. Soma-se a isso o elevado índice de analfabetismo de pessoas que não tiveram um ensino em um instituto adaptado para o braille. Assim, necessariamente a pessoa sem acuidade visual é forçada a buscar outras vias para acesso à informação, seja via Internet, pelo acesso por sintetizadores de voz e teclas de comando para a acessibilidade, ou ainda pelos *scanners* que fazem reconhecimento do texto impresso em tinta e transformam o conteúdo em versão em MP3, ou ainda pela leitura de livros falados por locutores ou ledores presenciais. Portanto, é cabível elencar outro tipo de letramento que o público sem acuidade visual deve possuir para acessar as informações.

4.3.4.1.3 *Letramento digital*

O letramento digital torna-se outra via importante de acesso às informações, requerido para dar maior independência ao deficiente visual no processo da leitura, no acesso às informações, permitindo sua autonomia[140] pelas ações possibilitadas por meio dos sintetizadores de voz.

Em nosso cotidiano, práticas de comunicação como "navegar" na Internet, implicam processos de busca, exploração e conexão de conteúdos. Entre as diversas atividades possíveis de se realizar na rede – "como encontrar a informação desejada, resolver um problema, explorar ambientes (por interfaces de celulares e *tablets*, *websites*), focar/clicar em conteúdos" (REGIS, TIMPONI, MAIA, 2012, p. 122) -, a atenção seletiva é mais uma vez requerida para a atividade que deseja realizar.

Entretanto, especialmente para a realização dessas atividades, o público sem acuidade visual deve possuir um letramento adaptado para sua percepção auditiva, o qual é gradualmente construído pelo uso e descoberta de funcionalidades das tecnologias assistivas que possibilitam a adaptação da informação de texto para áudio. É preciso saber utilizar as ferramentas no acesso aos computadores, celulares, as quais possuem uma função mais ampla

[140]Uma vantagem dos *softwares* ledores de tela e dos sintetizadores de voz em geral é que, quando um usuário, por exemplo, quer se informar mais sobre um assunto se sente inibido de pedir para que leiam para ele, pode buscar livremente informações sobre o tema que deseja saber, encontrando material para leitura por conta própria.

que a de meros acessórios, uma vez que esses recursos adaptados são parte componente de seu dia a dia, e possibilitam ao deficiente visual se informar, se expressar e conhecer o mundo.

Para que o deficiente visual consiga navegar entre os conteúdos da Internet, é necessário que adquira habilidades básicas adaptadas para o áudio e para os comandos que deve realizar manualmente, de forma a permitir seu acesso à Internet, como: saber baixar programas adaptados, operar os *softwares* leitores de tela em computador e alterar as configurações específicas e opções de áudio para uso pessoal (como velocidade da voz e volume), se habituar com funções específicas para acesso, como o clique duplo da tela (diferente da lógica de operação de um computador não adaptado) e saber navegar por teclas de atalho, alterar configurações e comandos dos sintetizadores de voz, para um uso mais personalizado das tecnologias assistivas. Essas funcionalidades permitem ao usuário acessar livremente os conteúdos que deseja, sem ter que depender de um ledor presencial ou da gravação de um locutor para ter acesso à informação.

Todavia, após captados os recursos e comandos das teclas de atalho, apesar dos diferentes *softwares* disponíveis para uso, não ocorre muitas modificações das funções das teclas de atalho para operar os áudios, de maneira que uma vez dominado aquele referencial se opera os demais, tal como acontece com as interfaces gráficas que funcionam em uma lógica parecida.

Essa relação do letramento foi relatada por alunos de baixa visão e cegueira total do Instituto Benjamin Constant, os quais, durante a realização do teste de audibilidade, explicaram como funciona o processo introdutório do letramento digital às ferramentas de tecnologias assistivas, ministrado pelo setor de informática, para ensiná-los a operar o sintetizador de voz Dosvox para acesso à Internet. “Quando a gente entra no Instituto, nós passamos por um curso de informática, na aula de digitação, que nos ensina como configurar as vozes, a mexer na Internet na função adaptada para o Dosvox e a manusear as configurações de uso” (trecho de entrevista concedida pelo Aluno C, do Grupo Focal 1, aplicada no dia 12 de novembro de 2014). Ou ainda, outro aluno, que apresentava dificuldades no uso das ferramentas adaptadas, assim se expressa:

> Para mim foi complicado aprender a ler em Dosvox, pois nem todo mundo se dá bem com as ferramentas. É um bicho de sete cabeças. Deveria haver uma melhora nesses leitores de tela e sintetizadores de voz. A aula que tivemos para aprender a mexer no Dosvox me ajudou e ficou um pouco mais fácil (Depoimento do Aluno H, do Grupo Focal 3 - em entrevista concedida no dia 17 de novembro de 2014).

Além disso, para ter autonomia e agir livremente, segundo modos próprios de leitura, é necessária certa expertise para operar os *softwares*, alterar as configurações segundo gosto pessoal, driblar problemas operacionais e de uso, saber baixar arquivos, utilizar a tecnologia assistiva dos principais leitores de tela[141], assim como entender como funcionam os sintetizadores de voz e o sistema de teclas de atalho padrão para saber fazer buscas na Internet (segundo o padrão desenvolvido pelo Dosvox, NVDA, Jaws, entre outros aparelhos).

A partir do momento em que o deficiente visual adquire um domínio prévio das funções base e obtém conhecimento dos *softwares* principais disponíveis para seu uso, adquire novas habilidades e refinamento, como, por exemplo, a possibilidade de baixar e reordenar informações, segundo sua forma preferida de uso, além do estímulo para aprender diversas linguagens, *softwares* e códigos midiáticos que o auxiliam a ler o mundo pela cultura digital.

Especificamente sobre a questão do letramento digital e do empoderamento do deficiente visual pelo domínio das ferramentas, o Aluno C, estudante do 7º ano do Ensino Fundamental II do IBC, com cegueira total, selecionado para o Grupo Focal 1, por ser considerado um aluno *expert* nas funções de tecnologia assistiva, um dos alunos com maior facilidade de manuseio das ferramentas digitais, entre participantes, após cursar a aula de informática que o introduziu no mundo da acessibilidade, conta como aprendeu, de forma autodidata, a manusear diversos *softwares* e, após dominar as ferramentas, passou a realizar práticas específicas de leitura e modos de apropriação do texto, segundo suas preferências:

> Eu já li muito livro, escutando em áudio. Eu gosto da história, mas não gosto de ler em braille. Aí eu pego a história em áudio. Quando não tem em áudio, pego o texto em TXT e transformo em áudio. Então, no Dosvox, que é um leitor de tela que a gente usa – na verdade é mais um sistema operacional que um leitor de tela – tem um programa que transforma o arquivo de TXT em MP3. Como um livro é muito grande, eu separo em capítulos. Eu vou separando em blocos, transformo em MP3 e aí vou escutando as faixas menores. Depois de transformar em MP3, passo para o celular e fico escutando. Meu celular não é muito bom (é o *Pocket neo*, Android), mas eu passo para lá e é rapidinho (Depoimento do Aluno C, da entrevista do Grupo Focal 1, concedida no dia 12 de novembro de 2014).

Como nem todos os alunos possuíam computador em casa e a prática mais comum era acessar informações pelo celular (quase todos os alunos de baixa visão e cegueira total

[141] Normalmente as políticas públicas divulgam uma cartilha padrão de teclas de atalho e modelo de produção dos *sites* para acessibilidade, de modo a incentivar as empresas a desenvolverem seus *sites*, aplicativos de celular com as mesmas funções adaptadas para as deficiências múltiplas, o que facilita o processo de recepção do usuário, para que não tenha que aprender vários padrões e ferramentas de utilização da plataforma. Assim, todos os *sites*, que desejam ser assistivos, devem seguir a mesma lógica de operação, orientados pela cartilha de adaptação divulgada pelas políticas públicas.

possuíam celulares, realizando acesso às funções adaptadas, para o acompanhamento das atividades diárias), em uma conversa específica relacionada ao fato de escutar livros falados por celular, mais uma vez o aluno do trecho acima e outro que demonstra domínio nas ferramentas digitais e letramento digital apurado comentam:

> Aluno A: No celular Android tem um aplicativo que lê os livros...
> Aluno C: É, mas eu não aconselho não. Prefiro pegar em TXT e transformar em áudio para alterar para a voz que eu quiser. Isso porque das duas vozes do *talk back* do celular Android, a de nome Luciana é muito robotizada. A outra não me lembro o nome.
> Aluno A: A outra é a voz do Google.
> Aluno C: Sim, é a mesma voz que faz a leitura do Google. Essa outra é boa. Bem melhor. A da Luciana não é boa não.
> Aluno A: *(Imita a voz robótica e lenta da voz do sintetizador de nome Luciana*). Bo-tã-o vol-taar. Te-la i-ni-ci-al.
> Aluno C: Mas tem como ajustar a voz para uma velocidade mais rápida, cara.
> Mas quando você coloca o texto para ler e após um tempão escutando, se você pára e quando vai dar o play de novo...
> Aluno A: A tela do celular bloqueia. E, quando bloqueia, o ledor pára de ler.
> Aluno C: Não, no meu celular continua... Deve ser porque a sua tela está programada para bloquear muito rápido. Se você ajusta um tempo maior e mais longo para bloqueio na leitura do livro, a tela do celular pode bloquear, mas o livro continua 'falando'. [...] Como ia dizendo, se você pára de escutar o livro que o *talk back* do celular estava lendo, então quando for voltar a ler, não pode continuar do ponto em que estava. Você tem que voltar tudo desde o começo, tudo de novo! E com isso se perde muito tempo.
> Pesquisadora: Este é também um problema dos audiolivros separados por faixas longas.
> Aluno C: [...] Não tem como você "subir a página", ou localizar, porque o leitor do Android não vem com as páginas separadas.[...] Por isso que eu não gosto de botar o *talk back* do celular para ler. Eu prefiro pegá-la já em áudio ou ter esse 'trabalhinho', mas saber que o livro está do meu jeito.
> Pesquisadora: E pelo Dosvox, é possível ir direto na página e localizar o ponto em que você parou na leitura?
> Aluno C: Tem. Por exemplo, se o livro tem não sei quantos capítulos, abro um arquivo com o nome daquele capítulo seguinte, marco o bloco e vou para lá (Entrevista com o Grupo Focal 1 – sobre letramento digital, realizada no dia 12 de novembro de 2014).

Assim, os fragmentos acima mostram como o domínio das tecnologias assistivas não funciona somente como ferramenta, mas como passaram a fazer parte da vida cotidiana e interferem nas atividades diárias e na forma pessoal de acessar informações, se expressar e ler o mundo.

4.3.4.1.4 *Letramento sonoro*

Outra forma necessária a ser abordada, no que se refere às leituras adaptadas em áudio, é o letramento sonoro. Esse letramento está presente cotidianamente na vida do deficiente visual, na medida em que é pelo som e pelo tato que ele lê o mundo.

Para a escuta dos sintetizadores de voz, é necessário um treinamento do sentido da audição para se acostumar com as vozes mecânicas dos sintetizadores de voz, que passam a ser seus informantes nas atividades mais básicas que realiza no cotidiano.

Os livros acessíveis em áudio podem ser disponibilizados para escuta a partir dos livros digitais em txt, convertidos por sintetizador de voz em arquivos de áudio em mp3, ou pela conversão do texto impresso pelo *scannerPoet Compact* (que funciona como uma espécie de fotocopiadora que reconhece os caracteres na página e realiza a tradução do texto impresso; ou ainda na leitura realizada pelos ledores e por livros falados (através da gravação do texto na leitura em uma voz humana de um locutor)

Na recepção dos livros pelos sintetizadores, deve haver um treinamento, uma adaptação do ouvido para acessar as informações, pois as vozes mecanizadas geram, no primeiro contato, um estranhamento, incomodam a audição do usuário. A adequação é necessária, pois essas ferramentas, na medida em que são utilizadas para ler o mundo se tornam elementos correntes do cotidiano do deficiente visual, possibilitando seu acesso, de forma autônoma, às informações da Internet, por exemplo, e de livros em tinta, caso não estejam disponíveis em material adaptado em braille. Por isso a importância do letramento e treinamento para a recepção com diferentes vozes disponíveis nos leitores digitais e *softwares*, como o tocador MecDaisy ou sintetizadores como o Dosvox, NVDA, Jaws, entre outros diversos *softwares* e tecnologias assistivas adaptadas para a acessibilidade.

Além do domínio necessário para conseguir operar os sintetizadores de voz e leitores de tela para reprodução da leitura em áudio, o usuário deve se adaptar a um princípio diferente da escuta disponível pela voz sintetizada: a leitura sem interpretação, que difere dos produtos que são apresentados em seu universo, quando crianças, das histórias musicadas que utilizam recursos e efeitos sonoros.

Assim, é mais comum notar um usuário sem acuidade visual que esteja mais habituado com o modo de um leitor de tela como um sintetizador, o que normalmente é rejeitado por um público com acuidade visual, não habituado à voz sintetizada. Isso ocorre pelo letramento gradual do recurso da leitura sem interpretação, que gera um costume de escuta, pois foram alfabetizados na linguagem sonora para tornar a informação possível, com o foco na compreensão da mensagem com clareza, o que se pôde observar na aplicação dos testes de audibilidade com os alunos de baixa visão e sem acuidade visual do Instituto Benjamin Constant. Na ocasião, o fato de a voz ser mecanizada não era fator de julgamento para o público, uma vez que o foco da atenção estava na clareza da pronúncia e compreensão do

texto, o que se enquadra nos princípios do que aprenderam ser uma boa adaptação (que prima pela compreensão e reprodução tal qual o livro original).

Já os alunos videntes que participaram do teste na primeira etapa na biblioteca do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, além de não possuírem treinamento sonoro com foco seletivo na compreensão da voz dos sintetizadores e não terem domínio de como operar os s*oftwares*, não conseguiram compreender a funcionalidade da forma de leitura pelo sintetizador, por estarem habituados a outro referencial perceptivo (sob forte influência dos recursos audiovisuais - do cinema que utiliza simultaneamente recursos de sonoplastia, trilha sonora e efeitos de imagem - ou ainda na recepção de audiolivros comerciais que utilizam recursos diversos em áudio). Assim os textos dos sintetizadores frequentemente eram julgados como não compreensíveis, sem os atrativos de uma leitura não envolvente, ocasionado problemas na recepção, além das pausas não convencionais no meio da frase alterarem o sentido da mensagem e a deixa incompreensível (segundo foi constatado na análise dos estudantes videntes que participaram dos testes de avaliação, usuários da Biblioteca CEBA).

Esse processo de letramento ocorre de forma gradual. O bibliotecário Jasper Ferreira, funcionário da Biblioteca Infanto-Juvenil do IBC/RJ, com foco nos alunos do Ensino Fundamental I, explica em entrevista como é mais difícil a formação do hábito da escuta nos sintetizadores de voz, no período em que a criança ainda está em formação do hábito de leitura e tem o estímulo da contação de histórias do gênero da literatura infanto-juvenil. "Os alunos do Ensino Fundamental I (de 1ª a 4ª série) não gostam da voz sintetizada. Eles preferem a voz narrada ou por livros musicados ou por contadores de história. A dramatizada é muito mais interessante para eles, principalmente nos temas infanto-juvenis" (entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2014). Assim, o processo de adaptação ao som é gradual, bem como a forma de operar os *softwares* e produtos adaptados. Sobre o processo de adaptação para atrair os alunos, o bibliotecário comenta:

> Acredito que a interpretação em áudio depende muito da história. Por exemplo, eu não vou pegar o livro do Drácula e passar para uma criança só porque é em áudio, se o livro é mais visual e ele não está vendo nada. Não seria interessante. Então teve uma situação aqui com os nossos ledores que a gente estava lendo, contando a história do Drácula adaptada para os adolescentes e eles adoraram. Queriam repetir a dose com outros livros de suspense e isso estimulou (*Idem, ibidem*).

Já a bibliotecária Sara Doria, da Biblioteca Louis Braille do IBC, que atende alunos a partir do Ensino Fundamental II, além de ex-alunos e o público externo que necessitem de material adaptado, aborda o problema do acesso de material em braille e a necessidade de aprenderem a operar e escutar os sintetizadores de voz:

> Alguns leitores sabem ler braille, mas, para certos tipos de livros, não existe material com versão em braille. Então os leitores utilizam os sintetizadores[...] Os usuários daqui da biblioteca [Louis Braille do IBC] preferem audiolivros gravados por voz humana ou então, se em sintetizador de voz, preferem uma voz que eles falam muito que é mais agradável aos ouvidos: a voz da 'Raquel' [nome da voz do sintetizador]. Eles dizem que essa é a voz sintetizada que mais se aproxima da voz humana. Existe uma usuária da biblioteca [Louis Braille do IBC], já de longa data, que passou recentemente para a faculdade, e que vem para cá para passar apostilas ou alguns textos de livros em tinta que não possuem versão adaptada para [o *scanner*] *PoetCompact*, que transforma o texto impresso em áudio. Ela mesma diz que faz isso porque necessita, mas que não gosta muito da voz [sintetizada], e se queixa que as vozes são mecânicas (Depoimento dabibliotecária Sara Doria, da Biblioteca Louis Braille do IBC, nov 2014).

Esse relato demonstra que, com o passar do tempo, o deficiente visual deve se adaptar aos sintetizadores para ter acesso ao material adaptado, já que muitas instituições de ensino superior não possuem esse tipo de material, o que força o letramento digital e os sonoros como forma de disponibilizar a informação. Sobre esse letramento gradual e a expertise que o usuário vai adquirindo ao longo do tempo, a bibliotecária comenta:

> Os alunos quando vêm pegar um livro falado ou digital em sintetizador sempre pedem para escolher o livro com a voz que preferem e já estão habituados. Como temos várias opções de vozes femininas e masculinas, alguns preferem as vozes masculinas, mas mesmo dentro das opções de vozes masculinas, certo tipo de voz sintetizada é mais robotizada e o ouvinte não gosta. Isso varia de pessoa para pessoa, tem essas nuances. Já no Dosvox é possível configurar a voz. Mas a voz sintetizada do *scanner Poet compact* é, realmente, aquela voz bem mecânica. O usuário pode alterar um pouco nas configurações, para deixá-la mais agradável, pois como copiam em mp3, jogam para o *pendrive* e quando vão ouvir no computador podem alterar (Depoimento da bibliotecária Sara Doria, da Biblioteca Louis Braille do IBC, nov 2014).

Aos poucos o usuário vai, pois, conhecendo o referencial de vozes sintetizadas e adquirindo habilidades para amenizar os problemas na recepção e ao mesmo tempo ter acesso aos produtos, podendo escolher entre as vozes disponíveis e alterar as configurações de velocidade da fala, volume, entre outros, habilidades essas que permitem ao sistema perceptivo operar simultaneamente vários estímulos de forma distribuída e utilizar elementos de diversos letramentos de forma complementar.

Portanto, o usuário de um sintetizador de voz ou de um ledor de tela ao conhecer o sistema operacional, demora um tempo para captar as informações e se adaptar. Posteriormente, consegue se aprofundar e realizar tarefas automaticamente, buscando até mesmo outros usos, ou como burlar os erros dos *softwares*, quando adquire uma expertise para manuseio daquele aparelho, ao realizar o ajuste da voz em maior velocidade, não esperar o ledor ler até o fim, já dando ordem nos comandos, e assim economiza tempo, pois já automatizou os caminhos do letramento.

4.3.4.2 Facilitadores do letramento

Os tipos de letramento atuam de maneira integrada e circular. Porém alguns facilitadores podem influenciar no processo de realização da leitura, tais como: 1) as ferramentas disponíveis pelo tocador MecDaisy que, apesar de exigir um letramento prévio para saber operá-lo e da limitação de necessariamente ser acessado por computador, possui opções de busca de pontos específicos do texto, marcadores de leitura e utilização da audiodescrição das imagens, para complemento da informação; 2) nos livros falados a opção pela utilização da voz humana (como é realizado no IBC) e a realização da leitura branca facilitam o processo de compreensão do texto, além da gravação de pequenas faixas de áudio e leitura das páginas, para auxiliar o usuário a melhor se localizar nas práticas de leitura; 3) ou ainda na leitura presencial, na medida em que pode ser realizada pela contação de histórias para crianças, ou realizada por um ledor presencial pela leitura não interpretada. Os ledores podem ainda auxiliar quem perdeu a visão ou quem não foi alfabetizado em braille e nas tecnologias assistivas a ter acesso ao conhecimento.

Outro aspecto que deve ser abordado, referente ao letramento e às ferramentas facilitadoras para a percepção e a cognição, é a relação da memória com o processo de absorção do texto pelo deficiente visual.

4.2.2.3 Memória e apropriação do texto

O processo de "arquivamento do texto" (retenção das informações) na memória do deficiente visual deve ser abordado, na medida em que interfere nas práticas de apropriações que realiza, quando no contato com a leitura. Sobre o assunto, um fato curioso foi revelado durante a pesquisa. Após observação de que o sintetizador de voz MecDaisy apresentava ferramentas de marcação e de busca para trechos de leitura, procurando entender como o usuário sem acuidade visual realiza suas práticas de leitura adaptadas em áudio, em braille e em caracteres ampliados, em entrevista realizada durante a aplicação dos testes de audibilidade no IBC, a pesquisadora perguntou aos alunos como era feito o processo de anotações das passagens mais importantes do texto, se era realizado em folha à parte ou se gravavam comentários. Mas como resposta, tanto o aluno de baixa visão quanto o aluno com cegueira total responderam que nunca haviam realizado anotações, seja gravada ou escrita, dizendo nem nunca terem pensado nessa possibilidade enquanto liam, o que difere do modo de percepção e da prática corrente de leitura do usuário vidente.

Outro aspecto que deve ser destacado, que se diferencia das práticas realizadas pelos videntes, é o modo de leitura dos deficientes visuais. Três alunos entrevistados de baixa visão e com cegueira total relataram ser prática leitura de modo linear, não sendo usual realizar a leitura de vários livros ao mesmo tempo. Aliás, ler de maneira linear parece ser uma prática geral dos alunos sem acuidade visual, tal como o aluno C do Grupo Focal 1 comenta: "Só leio um livro de cada vez. Quando ele acaba, é que vou para outro. Já ouvir um montão de pedaços eu não gosto não" (Trecho retirado de depoimento no teste do Grupo Focal 1.).

Como as pesquisas realizadas com jovens adolescentes com acuidade visual demonstram ao contrário, essa diferença pode ser explicada pelos distintos referenciais perceptivos, utilizados nas práticas de leitura pelo adolescente vidente e pelo adolescente sem acuidade visual. É comum que os adolescentes videntes apresentem um modo de leitura mais fragmentada e entrecortada, devido aos múltiplos estímulos visuais que recebem dia a dia na realização de atividades multitarefa e ao hipertexto da Internet. Assim, as anotações e os marcadores e comentários funcionam com apoio à memória visual sobre o que o leitor raciocina e as associações que traça com o seu referencial cultural já adquirido, como um constante processo de redescrição que as anotações simbolizam na memória, pela escritura.

Já a pessoa que não enxerga utiliza outros aparatos para guardar elementos na memória e, por isso, como precisa se dividir para operar equipamentos, e concentrar-se em outros sentidos e principalmente na audição para realizar a leitura, mesmo que seja uma audição interna de sua voz mental, depende da memória oral seja em sua percepção motora para comandos digitais, ou pela leitura manual do braille ou ainda ter o ouvidos atentos aos sintetizadores. Talvez por isso a escolha declarada em entrevista de não gostar de ler mais de um livro por vez, possa ser justificada na necessidade de uma atenção focalizada e seletiva de um único sentido.

A coordenadora do setor Livro Falado, Nadir Machado, comenta sobre o processo de apoio à memória do deficiente visual pelo que observa no dia a dia com seu marido que possui cegueira congênita, e é professor de História no Instituto Benjamin Constant. Segundo ela, se os videntes guardam pela anotação, os deficientes visuais guardam a informação na memória vinda do tato, olfato e do som, além de uma orientação espacial traçada a partir de espécies de "gavetas" sensoriais na memória:

> Sobre o arquivamento na memória [...] eu faço uma comparação a um computador com várias gavetinhas. Eu fico impressionada como o cego consegue tanta memória, porque não tem onde se apegar. Quando eu e meu marido saímos de casa e chegamos aqui no trabalho, meu marido consegue, por exemplo, puxar a gaveta da locomoção da sua memória e localizar o corpo dele no espaço do Instituto Benjamin Constant, onde pode andar de forma independente, porque já tem o domínio e anda

> por todo o lado. Nesse aspecto, quando a gente vai viajar e chega a um hotel, eu mostro uma única vez a disposição do quarto, do banheiro e pronto. É só mostrar a primeira vez e ele grava[...] Então a percepção do outro pode vir pelo toque, ou pelo som. Só nós videntes percebemos quando o outro está triste pelo semblante, eles percebem pela voz, pelo tom utilizado. Têm uma sensibilidade incrível para reconhecer isso (Entrevista de Nadir Machado, concedida no dia 10 de novembro de 2014).

Assim, diferentemente do perfil comum dos alunos videntes, que têm por hábito realizar anotações para gravarem informações que leram, os referenciais e facilitadores da leitura para as pessoas sem acuidade visual são outros. Há uma preocupação de gravação de alguns facilitadores que se mantêm como o sumário, além da audiodescrição das imagens que aparecem em livros que atuam como facilitadores da memória. Um dado relatado pelo bibliotecário da Biblioteca Infanto-Juvenil do IBC é o elevado índice de perda de livros em empréstimo. Segundo revelou, há uma perda estimada em 30% dos livros, por esquecimento na sala de aula, em casa, embora a biblioteca faça um trabalho de conscientização da importância de cuidar dos livros. O bibliotecário acredita que isso provavelmente se deva ao fato de que as crianças, quando em formação do hábito de leitura, terem muitas outras responsabilidades baseadas na memória e nas regras que são habituadas a seguir no Instituto.

Todavia, como o deficiente visual não possui o referencial visual das palavras para gravar as palavras, constantemente é relatada uma grafia com erros gramaticais, pois muitas das vezes o acesso das palavras é por meio da oralidade, o que é comentado, em entrevista, pela coordenadora do Livro Falado, Nadir Machado, e que recorda o processo da escrita oralizada dos escravos, realizada de forma autodidata:

> Nadir: Com relação à questão da grafia, como nós enxergamos, quando temos dúvida se escrevemos com x ou com z, para tirar a dúvida escrevemos a palavra com as duas grafias para que a maneira correta venha em nossa memória visual. Agora se a pessoa sem acuidade visual só ouve o tempo todo acaba tendo muito erro gramatical, pois não tem essas ferramentas para auxiliá-la, pois não tem contato visual com a grafia.
> Raquel: Isso me lembra a grafia dos escravos que aprenderam a ler de forma autodidata pela influência da oralidade e que escreviam com erros gramaticais, em um texto que era para ser falado, lido em voz alta. No caso, uma descrição relatada no livro da professora Marialva da UFRJ, relembra o modo de escrever de Gungo Moquiche, um escravo liberto que escrevia assim. Da mesma forma, se formos falar de cultura popular e das cantigas de roda, do repentismo, observamos essa mesma formação e erros gramaticais, pois a força desse letramento está na oralidade, não é?
> Marisa (pesquisadora e professora de literatura): O frescor vem em algumas palavras que indicam a cultura deles; a riqueza vem daí. Há uma cantiga dos Arturos [comunidade resistente negra na região de Lafaiete, MG que mantém as tradições da congada que se aproxima do lamento], que é assim: “eu não roubei, eu não matei, eu não “fiço” nada. Pobre é sofredor, desde a porta da morada”. A riqueza da canção está na palavra “fiço”, que vale muito mais, pois traz muito mais significado cultural e histórico do que “eu não fiz nada”. Em “eu não fiço”, o cantador se inclui, colocando-se como primeira pessoa.

> Raquel: Por isso perguntei se vocês não estavam gravando em áudio para livro falado temas da literatura popular que podem aproximar pelo elemento da oralidade, do que somente gravar literatura clássica.
> Nadir: Aqui a gente atende às demandas de acordo com o que o público pede. [...] Mas nos foi dito agora, com a questão da compra da coleção *Mundo*, que as crianças sentiram muita necessidade de conhecer História. Nessa coleção havia dicas, história, cultura, sabores, lugares. Então estamos gravando essa coleção para Livro Falado para atender a demanda (*Idem, ibidem*). ´

Dessa forma, nota-se, no cotidiano, mesmo no público sem acuidade visual, um referencial sonoro e técnicas de memória semelhantes às utilizadas no processo de letramento oral dos escravos, das cantigas, nos repentismos, o que é apropriado para o deficiente visual e reavivado como forma de historicidade e de comunicação. Assim, foi válido adentrar-se no universo das formas de leitura adaptada em áudio em testes realizados com adolescentes do Ensino Fundamental II estudantes do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, realizado em novembro de 2014.

4.3.5 **Grupos Focais do IBC: teste de audibilidade com alunos do Ensino Fundamental II**

Para a realização dos testes com grupos focais de alunos do Instituto Benjamin Constant, a pesquisadora recebeu autorização da Coordenação do Centro de Estudos e Pesquisa, do Instituto Benjamin Constant (IBC), e da Escola de Comunicação-ECO/UFRJ[142]. O teste de recepção (audibilidade) ocorreu com adolescentes de baixa visão e sem acuidade visual, do IBC, entre estudantes do 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental II, de nível escolar[143] correspondente aos alunos da primeira parte da pesquisa, realizada na escola pública de Barra Mansa[144].

Em sua aplicação, verificou-se a recepção comparativa de trechos de diferentes formas possíveis de livros adaptados em áudio: o livro falado (produzido pelo Instituto Benjamin Constant, por meio da gravação da voz de um locutor); o livro em voz sintetizada,

---

[142] As autorizações constam como Anexos VII e VIII da tese. Vale lembrar que os registros fotográficos e vídeos realizados com as crianças do IBC, bem como nomes não foram aqui divulgados, por restrições em lei, em defesa dos direitos do deficiente visual. O projeto de pesquisa da tese passou pelos comitês de ética da Plataforma Brasil, UFRJ e do IBC e a pesquisadora assinou um termo de compromisso de que não poderia divulgar nomes e fotografias do público analisado para preservar sua imagem e vida pessoal.

[143]Importa lembrar ainda que no IBC não necessariamente as idades correspondem às séries do ensino regular, pois muitos alunos sem acuidade visual usualmente retornam para séries já superadas, no intuito de aprenderem o braille (alguns perdem a visão no decorrer da vida e outros vêem de escolas inclusivas que não ensinam o braille). Assim, observa-se que o processo de formação da leitura é diferente, mais vagaroso, pois é necessário ler letra por letra e diferenciar os pontos em alto e baixo relevos.

[144] Não se pretende comparar as formas de leitura sonoras entre o público vidente e o sem acuidade visual, uma vez que são percepções distintas. O intuito foi o de realizar um mapeamento do campo da leitura sonora entre o público jovem do Ensino Fundamental II em sua diversidade de formas de uso e apropriação no cotidiano.

possibilitado pelo acesso ao programa MecDaisy (os mesmos testados na escola pública CEBA, de Barra Mansa); e, por fim, o audiolivro comercializado pelo mercado editorial (em suas diversas formas de produção).

Especificamente, os 10 alunos participantes do IBC foram divididos em três grupos focais, de acordo com o perfil e as habilidades que possuíam, o que no caso foi separado: grupo 1, os alunos considerados *experts* no letramento digital; grupo 2, composto de alunos de baixa visão, com dificuldade de concentração; e grupo 3, composto por leitores comuns de baixa visão e sem acuidade visual (cegueira total).

Os testes objetivaram reunir as diferentes formas de recepção e apropriação dos produtos, de acordo com os letramentos individuais adquiridos pelos alunos em suas experiências de vida, como também os elementos que os despertam para a escuta. A aplicação dessa metodologia também pretendeu avaliar o material adaptado disponibilizado pelas políticas públicas, para os jovens sem acuidade visual ou com baixa acuidade, testando a funcionalidade dos materiais distribuídos pelo MEC, pelo instituto e o mercado editorial, de forma a coletar as impressões e necessidades do público-alvo em seu cotidiano.

Primeiramente, foi realizada uma conversa informal com alunos de cada grupo focal sobre preferências de leitura em áudio e leitura adaptada, o que permitiu traçar um diagnóstico do público-alvo participante. Posteriormente, para o teste de audibilidade, em cada grupo focal foram executados os mesmos trechos de audioleituras (com a duração de duas horas cada). Na ordem de exibição dos áudios, primeiro foram apresentados dois trechos de livros falados por locutor, ambos do acervo do IBC (um com fundo sonoro e outro que reproduzia o texto original, com ritmo de leitura fluente e sem dramatização). Em seguida, os mesmos grupos ouviram trechos de livros adaptados pelo *software* MecDaisy e enviados pelas políticas públicas. E, por fim, foram analisados produtos de audiolivros comerciais não voltados para a acessibilidade.

Após cada teste de recepção realizado com os grupos focais, os alunos relataram livremente, em entrevista em áudio (gravada na sala da Coordenação Pedagógica do IBC, com acompanhamento do coordenador Héverton de Souza Bezerra da Silva), suas diferentes impressões sobre os livros falados, abordando suas preferências na recepção do áudio, potencialidades e problemas.

4.3.5.1 Grupo Focal 1: alunos com expertise em letramento digital

O Grupo Focal 1 é composto por dois alunos que possuem maior facilidade para os diversos letramentos, com habilidades linguísticas, sonoras e táteis, ambos leitores de braille, sendo considerados *experts* no letramento digital por terem adquirido pelos usos e apropriações, de forma autodidata, um domínio maior das ferramentas de tecnologias assistivas.

O Aluno A é estudante do 9º ano do E. F., tem 17 anos, não possui acuidade visual e segue mais os padrões do aprendizado do letramento tradicional, apesar de ser leitor pela internet. Possui identidade com imitações de vozes de personagens e narradores, tendo reconhecido o timbre de voz de alguns locutores durante a exibição dos audiolivros. Seus temas favoritos de leitura são os de investigação policial, como *Carol e o homem do terno branco*, um livro seriado de Ana Lee e Carlos Heitor Cony e *O gênio do crime*, de João Carlos Marin, ambos lidos em braille. Devido ao peso dos livros em braille, como gosta de computador e Internet, também realiza leituras de livros digitais acessíveis, por sintetizador de voz, demonstrando grande habilidade na apropriação desta tecnologia, conforme relata abaixo:

> Utilizo vozes sintetizadas diferentes, dependendo da atividade ou prática que vou realizar. Por exemplo, a voz padrão do NVDA é muito robótica, sem tantas opções de controlar a velocidade, então utilizo esse sintetizador somente para falar no Skype. Já para baixar músicas, o Songer não tem limitações nas funcionalidades. O Dosvox já é melhor para navegar na internet e fazer pesquisas de meu interesse (pelo webvox). Já para ver vídeo no *YouTub*e, o Dosvox não é bom, pois o *software* trava. Então eu uso o Songer ou o Explorer, sendo que ainda o Songer apresenta alguns problemas de baixar pelo Proxy e aí eu já não sei como alterar as configurações. Às vezes até mesmo pelo navegador, de forma geral, ocorre um problema em algum servidor Proxy da Internet e eu tenho que redefinir a configuração assistiva novamente, reiniciar o computador. Então, aos poucos, fui aprendendo a burlar os *softwares*, dando usos específicos no que cada um tem de melhor. (Entrevista concedida no Teste do Grupo Focal 1 pelo Aluno A, no dia 12 de novembro de 2014).

A fala do aluno demonstra como adquiriu um letramento digital e tátil para poder operar todas as configurações dos programas de tecnologia assistiva, por teclas de atalho ou do celular, que permitem acompanhar simultaneamente pelo áudio das vozes sintetizadas.

Para dominar todas essas habilidades, o aluno disse ter iniciado o contato com o computador somente aos 11 anos, idade relativamente tarde na atualidade, quando as crianças têm acesso muito cedo a essa tecnologia. Isto se deve ao fato de que inicialmente o Instituto prioriza o aprendizado do braile, para posterior introdução à computação adaptada, que exige uma habilidade maior para o comando dos programas acessíveis. Assim, levando em

consideração todas as ferramentas que aprendeu, o aluno adquiriu, com certa rapidez, a competência em lidar com os diversos sentidos de maneira distribuída.

Em relação a sua capacidade de configurar o ledor do sintetizador, entre o pacote de vozes disponíveis para uso, esclareceu ter adquirido o hábito de utilizar o leitor de tela NVDA com a voz sintetizada feminina Vitória. Porém, quando vai acessar o computador, prefere a voz do Ricardo, que, para ele, lê melhor e com maior entonação. Já no leitor de tela do sintetizador pelo Dosvox prefere acessar informações pela voz de nome Raquel, segundo justificou, pelo fato de já estar acostumado (esta é a voz sintetizada padrão do Dosvox em um leitor de tela que quase todos os deficientes visuais possuem acesso, por ser gratuita). Aliás, em quase todas as entrevistas, a voz do sintetizador Raquel foi a preferida, o que comprova a fala dos bibliotecários e funcionários do IBC na busca por vozes menos mecanizadas. Por isso o resultado da percepção das vozes sintetizadas dos deficientes visuais difere quanto à percepção das crianças com acuidade visual, que a veem ainda como muito robótica, segundo já demonstrado nos testes com alunos do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca em Barra Mansa, RJ.

Acredita-se por fazer parte de seu referencial cultural, por auxiliar na realização de atividades cotidianas, proporcionado independência, os deficientes visuais, gradualmente vão se adaptando às vozes dos sintetizadores. Assim, dentro de sua realidade, mesmo sabendo que, de forma geral, as vozes dos leitores de tela possuem o problema de serem mecanizadas (não tão naturais quanto as vozes humanas), após adquirirem o hábito de escuta, a adaptação do ouvido faz com que se acostumem na recepção, saibam burlar as ferramentas e alterar um pouco as configurações, para sua leitura. Como exemplo, o Aluno A utiliza a voz Raquel em grande velocidade, pois já automatizou o processo de escuta e suas funções.

A respeito das vozes dos sintetizadores, como conhecedor pelo uso, o aluno expõe sua opinião sobre o Dosvox e o NVDA:

> Nós temos a opção de baixar um pacote de vozes para nos auxiliar com a leitura da tela dos *softwares* e livros digitalizados adaptados. As vozes do SAP 4 (referência à versão do sintetizador) são horríveis, como por exemplo, a voz do João. Já as vozes SAP 3, como a do sintetizador Liane são muito robóticas, apesar de lerem pontuações corretamente. E as vozes SAP 5 são as melhores, as que a maioria das pessoas que conheço gosta: tem a voz da Raquel no Dosvox, as vozes Ricardo e Vitória que são boas, e as que outras que não tenho: Gabriela, Felipe e Fernanda. Também existe uma voz acessível da Microsoft utilizada no computador, chamada Ana, que é a mesma utilizada pelo Google Maps para orientação de GPS, que também é boa (*Idem, ibidem).*

No que se refere às habilidades motoras, o aluno tem por hábito jogar videogame na rede, porém jogos de pouca complexidade na interface, como *Mil Milhas* e *Copas*, o que

demonstra que o deficiente visual deve adquirir habilidade motora e sonora para interagir em resposta ao som.

Em relação às audioleituras, acredita que todo audiolivro deva ser como o livro falado, o que demonstra a forma aprendida no instituto de somente considerar o ledor um tradutor da obra, não podendo interpretar o texto para não atrapalhar/influenciar o ouvinte. Assim, nunca escutou audiolivros comerciais com a dramatização de vozes dos personagens, tendo demonstrado, durante o teste, uma não adaptação a essa estética. Também tem por hábito realizar a leitura de livros digitalizados acessíveis por sintetizador, além de baixar livros no padrão txt, para escutar em mp3 no celular.

Já o Aluno B, estudante do 7º ano do Ensino Fundamental, também de 17 anos, possui um perfil mais autodidata. Apesar de saber ler braille, não tem tanta prática e tem por hábito realizar leituras de audiolivros comerciais, de livros falados e de livros digitalizados, estes últimos acessíveis por sintetizador de voz.

De forma a trazer novas funcionalidades às leituras adaptadas em áudio na Internet, tem como hábito fazer *downloads* de livros pela rede e transformá-los em áudio, o que lhe dá maior liberdade para utilizar o material da maneira que deseja. Mais especificamente, o usuário ajusta o livro por capítulos, para facilitar a pausa de um trecho no processo da escuta.

Com relação aos sintetizadores de voz, utiliza preferencialmente a voz da ledora Raquel e não se adaptou bem às outras vozes. Como voz masculina só se adaptou com a voz do Felipe, tendo aprendido a manusear as vozes de forma autodidata. No formato braille leu apenas dois livros: *Os criminosos vieram para o chá* e *O gênio do crime,* de João Carlos Marinho - este último um suspense que aborda o tema das diferenças (na trama, o gênio do crime possui nanismo).

Já em sintetizador, no período da entrevista estava lendo o *best seller50 tons de cinza,* adquirido pela Internet, muito embora não seja um livro comumente indicado para a sua série escolar. Diferentemente do perfil dos outros colegas, tem por hábito buscar audiolivros comerciais pelo Visionvox (site com mais de 40 mil livros de acesso gratuito), apesar de se queixar da narração, se referindo à frequente interpretação e modulação na voz dos personagens nos livros, algo que os deficientes visuais não estão habituados. Como comenta o aluno: “quando o locutor narrava a voz era muito esquisita: às vezes abaixava o tom e aumentava, às vezes ficava muito agudo”. Esse comentário do aluno indica outro referencial a que foram habituados, como um suposto “modo correto” de leitura para o livro falado, que não deve ser interpretado, para não atrapalhar a compreensão do texto principal.

Com relação ao teste de audibilidade, foram exibidos primeiro os livros falados do IBC, posteriormente os livros em sintetizador MecDaisy e, por fim os audiolivros comerciais.

Os dois livros falados reproduzidos por locução humana do IBC escolhidos foram os contos de Fernando Sabino *O Homem nu* e *Vinho de Missa,* ambos disponíveis para consulta pelo site do IBC. Os produtos tiveram boa recepção pelos alunos A e B, por seguirem o padrão habitual difundido pela instituição (de leitura branca).

Na percepção sobre o sintetizador MecDaisy, também o livro *As mil e uma noites*, em uma adaptação de Carlos Heitor Cony, foi bem recebido pelos Alunos A e B, que não se incomodaram e reconheceram a voz do ledor "Felipe" dos sintetizadores de voz de leitores de tela que, para eles, não é uma voz mecanizada, em uma percepção contrária aos alunos videntes do CEBA.

Na sequência, foi apresentado um trecho de audiodescrição do livro adaptado em quadrinhos *O fantasma de Canterville.* Ambos os alunos acharam a voz muito rápida e consideraram necessária a aplicação de efeitos sonoros para uma melhor representação das onomatopeias, pois sua ausência dificultou a compreensão da obra. O Aluno B considerou a audiodescrição uma informação importante para complementar as informações do livro.

Em relação aos audiolivros comerciais, foram exibidos três trechos de obras com características diferentes: audiolivros musicados, com interpretação de atores e com o uso de sonoplastia, porém sem sobreposição de vozes.

No que se refere ao audiolivro musicado infantil, *O pescador, o anel e o rei*, de Bia Bedran, o Aluno A não gostou do áudio de fundo, que, para ele dificultou o entendimento, por sobrepor a música à voz, pois prefere o som limpo, sem música, trilha ou sonoplastia, além de não gostar da estética da interpretação da voz do ledor. Porém, para o Aluno B, já habituado a audiolivros comerciais e não aos em braille, a música de fundo não atrapalhou a compreensão: "Iindependente de ser um ledor ou alguns atores interpretando as vozes, isso não interfere; ao contrário, é até menos maçante, pois o livro passa mais rápido e distrai" (Entrevista concedida no dia 12 de novembro de 2014).

Como segundo trecho de audiolivro comercial que foi apresentado, escolheu-se a obra *Tim Maia*, interpretada pela voz do ator global Luis Mello. O Aluno A achou a leitura clara, mas Aluno B não gostou da voz, por considerar o ritmo do áudio muito rápido, sem a pronúncia das palavras por completo (na ocasião, o personagem interpretava Tim Maia e falava como na oralidade).

E no último trecho de audiolivro comercial, *O pequeno príncipe,* musicado por Tom Jobim e com narração de Paulo Autran, o Aluno A reconheceu a voz infantil que interpreta o

protagonista, e disse que se tratava da voz de Nara Amorim, radioatriz que dubla Velma, personagem do desenho infantil Scooby-doo. Ambos os alunos gostaram do audiolivro, que mesmo utilizando recursos de intepretação, sonoplastia e música, não realizava a sobreposição de vozes, o que não interferia no entendimento do texto.

4.3.5.2 Grupo Focal 2: público de baixa visão com déficit de atenção

O Grupo Focal 2 constituiu-se de um perfil de alunos de baixa visão, de difícil concentração, estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, que não têm o hábito sistemático de utilizar sintetizadores de voz, mais acostumados ao processo de leitura em tinta (em caracteres ampliados) ou à contação de histórias orais, e não leitores de braille.

Percebeu-se que a avaliação dos sintetizadores de voz pelos alunos de baixa visão, se assemelha ao que foi constatado pelos alunos videntes do colégio CEBA. Como estes alunos selecionados conseguem utilizar a internet com a função de contraste e têm um perfil de déficit de atenção, não têm paciência para escutar a tradução do sintetizador de voz na internet. Durante a entrevista, os alunos criticaram o sintetizador NVDA, por reproduzir a leitura de forma ininterrupta: "O programa não pára de falar. O NVDA é um fofoqueiro de plantão!", comentou o Aluno D. Nota-se pela fala dos alunos uma hierarquia traçada a partir do domínio da visualidade, quando o Aluno C expressa: "Eu consigo mexer na Internet. Eu tenho como, eu consigo enxergar".

Como os alunos leem livros em tinta, outro uso é dado ao sintetizador Dosvox, que serve, além da função de aumento da letra, como acesso às plataformas de jogos digitais e no auxílio para escutar música. Ainda sobre o uso do Dosvox, o funcionário da Biblioteca Infanto-Juvenil, Jader Ferreira, relata: "Muitos alunos não têm paciência de utilizar Dosvox, devido às dificuldades e particularidades de cada um. Alguns não têm paciência de aguardar e obedecer aos comandos que o Dosvox solicita" (Entrevista concedida no dia 07 de novembro de 2014).

Na realização dos testes, no processo de escuta dos dois primeiros livros falados produzidos pelo Instituto Benjamin Constant por um locutor humano, foi bem recebido. Ambos alunos consideraram a velocidade da leitura adequada para a escuta, permitindo o ouvinte entender o texto com clareza, porém considerando o segundo conto *Vinho de Missa*, com entonação muito grave e com som de fundo que atrapalhava um pouco a compreensão.

Já com relação ao produto MecDaisy, os alunos nunca haviam ouvido falar no *software* e o conheceram durante o teste. Após escutarem os produtos em MecDaisy, se interessaram em

saber se dava para ler pelo computador e gostaram da possibilidade de visualizar em caractere ampliado, na função contraste, assim como a possibilidade de o ledor poder executar simultaneamente o texto em áudio, o que, segundo eles, facilita no processo de compreensão (ter dois auxílios do texto e da voz). Também acharam interessante a proposta de escolher a voz do ledor entre vozes femininas ou masculinas e de poder interromper e retomar a leitura do mesmo ponto, bastando digitar a página desejada. Porém, após escutarem o trecho da leitura em sintetizador, o Aluno C considerou que faltou entonação e que foram puladas algumas pontuações importantes para o entendimento.

Sobre o processo de leitura e organização do texto no programa MecDaisy, cabe citar a observação do funcionário da Biblioteca Infanto-Juvenil (BIJU), Jasper Ferreira, sobre o modo de leitura dos alunos de baixa visão: "Muitos de nossos leitores não leem livros do início ao fim: ficam querendo achar logo a história. Alguns passam direto as páginas iniciais do livro [que são audiodescritas no MecDaisy antes de iniciar a obra]... Outros, entretanto, acabam lendo tudo até o fim..." (Entrevista do dia 07 de novembro de 2014).

No que se refere ao processo de audiodescrição de *O fantasma de Canterville*, por se tratar de um livro em quadrinhos, o Aluno C considerou que a audiodescrição auxiliou muito para saber o que estava acontecendo na narrativa, inclusive sugerindo efeitos de sonoplastia. O Aluno C coloca que "um efeito de sonoplastia deve ser contextualizado após a sua sonorização, pois senão a gente fica sem saber o que é o 'pow' de um tiro de uma arma, que até poderia ser o barulho de uma queda, gerando confusão".

Sobre a questão, a funcionária da Biblioteca Infanto-Juvenil, Deborah Paoni, acredita que a audiodescrição deva ser um complemento do texto: "Tudo que puder vir a contribuir para se ter um contexto maior da história é válido.

Quanto ao teste com audiolivros comerciais, os alunos gostaram do primeiro que foi *Marley e eu*, na voz de Luís Melo, embora tenham considerado que foi lido rápido. Contudo, uma diferença desses alunos para os sem acuidade visual, é que gostam da interpretação do ledor, por já estarem mais habituados à contação de histórias também interpretada. No segundo audiolivro, *Tim Maia*, o Aluno D considerou que foram engolidas algumas pontuações, com leitura rápida, embora com boa entonação de voz.

Após ouvirem o audiolivro cantado, *O pescador, o anel e o rei*, de Bia Bedran, consideraram a leitura em boa velocidade, boa entonação, com arranjo bem feito. A leitura interpretada e dramatizada do *O pequeno príncipe*, de Paulo Autran e Tom Jobim, também foi aprovada pelos alunos, incluindo a interpretação das vozes no texto. Indagados pela pesquisadora se essa interpretação guia a imaginação, o Aluno C disse: "Quando tem

interpretação, você ganha, você consegue um rumo para a história. Você imagina um caminho".

4.3.5.3 Grupo Focal 3: perfil geral de alunos de baixa visão e com cegueira total

O Grupo Focal 3 constituiu-se de 6 alunos de perfis variados, de baixa visão e com cegueira total, aqui nomeados pelas letras E a J, de forma a preservar suas identidades.

Entre os estudantes, dois de baixa visão se destacaram ao se pronunciar sobre os sintetizadores de voz. O Aluno E, do 8º ano, embora leia pela Internet por Dosvox, se queixa das vozes mecanizadas e da forma de uso:

> Foi complicado eu aprender a ler pelo Dosvox. Nem todo mundo se dá bem com as ferramentas. É um bicho de sete cabeças. Deveria haver uma melhora nesses leitores de tela e sintetizadores de voz [...] Eu gosto da voz sintetizada do Ricardo. Por enquanto eu estou usando o Dosvox, porque ainda estou aprendendo o Braille. Mas o sintetizador lê errado. Por exemplo: o nome do cara da história era Tyson (em inglês) e ele lia Tison (tizon, a pronúncia que fazia) (Depoimento do Aluno E, em teste realizado no dia 17 de novembro de 2014) .

Já o outro Aluno F, também do 8º ano, que demonstra ter habilidade no uso do Dovox, se manifesta. "Eu leio pela Internet. Uso não só o Windows adaptado, navego na Internet, monto *site* na rede. Leio por NVDA também. Mas, predominantemente, uso Dosvox. NVDA é um leitor mais avançado para o deficiente ampliar o acesso, assim como o leitor Jaws (este último pago)". Porém o aluno também coloca que um dos problemas na funcionalidade do Dosvox é a dificuldade na navegação. Sobre a questão, a professora de Matemática, da turma do 8º ano do IBC, Regina, também interviu:

> Um dos problemas que os alunos sofrem com o Dosvox, por exemplo, é que não há simbologia matemática para representar. Para representar o sinal de divisão, o ledor fala "barra", para representar o numeral 1 elevado a 2, ele escreve "um elevado a dois", e não usa os símbolos. Imagina escrever matemática pela linguagem do português! (*Idem, ibidem*)

Os demais participantes do teste, majoritariamente estudantes com cegueira total, e alunos do 9º ano do ensino fundamental, demonstraram utilizar o sintetizador Dosvox para acesso à internet e leitura, e todos preferem o ledor Raquel. Para o Aluno G "é uma das melhores vozes de sintetizador. Tem entonação, lê muito bem em relação aos demais ledores e sintetizadores. É muito útil para nós que dependemos de uma tradução em áudio".

Cabe salientar que uma participante H, sem acuidade visual, ex-aluna e visitante do Instituto Benjamin Constant, estudante do 1º ano Ensino Médio em um colégio inclusivo se voluntariou a realizar o teste. Apesar de leitora em braille, disse ler com frequência através do

computador, pelo sintetizador de voz Dosvox, pois todo o material da escola é disponibilizado em txt, o que facilita a conversão em áudio. Também tem por hábito realizar a leitura de livros falados e audiolivros, dominando os três tipos de letramentos (sonoro, digital e tátil). Declara: "Apesar de não gostar muito das vozes dos sintetizadores, porque não pronunciam bem as palavras, quando saímos do instituto elas são um meio importante para informação para nós. Gosto, no entanto, mais das vozes sintetizadas da Raquel e o Mc Queen".

Quanto ao teste, de forma geral, o Grupo Focal 3 parece preferir a leitura branca, com sintetizador de voz, desde que a voz não seja robotizada, tal como a voz do sintetizador Raquel que se aproxima da humana. Gostam de audiolivro infantil interpretado, como *O pequeno príncipe*, com voz dos personagens e de livro musicado, como de Bia Bedran, desde que o som não concorra com a fala, é válido quando utilizado para dar ambiência à história, tornando a trama interessante.

Executado um trecho de *As Mil e Uma noites*, uma audioleitura cuja voz é do sintetizador MecDaisy, constatou-se que ninguém ainda tinha escutado esse tipo de produto. Um aluno somente sabia da existência, já havia ouvido falar, mas não conhecia o sintetizador de voz. De forma geral, os alunos gostaram das vozes do sintetizador pelo MecDaisy, e ressaltaram a vantagem de poder retornar na leitura em um ponto específico.

Quanto à audiodescrição de imagens, todos os alunos concordaram que esse recurso colabora para o melhor entendimento do texto. A Aluna I sem acuidade visual, entende que, se por exemplo, falar que "do olho escorre uma lágrima, ou sangue no olho", lhe parece uma boa referência.

Na segunda parte do teste, após a escuta do audiolivro musical *O pescador, o anel e o re*i, de Bia Bedran, o refrão na linguagem oral e popular, nos moldes do trava línguas: "Viva Deus/ e ninguém mais/ quando Deus não quer/ ninguém nada faz" não foi entendido pelos alunos, pelo fato de utilizar a junção das palavras na pronúncia oralizada. Os alunos disseram que a música atrapalha um pouco na compreensão. Segundo relata o Aluno J, "A ideia é boa, mas o som precisa ser mais limpo. Fica difícil o entendimento pelo produto de audioleitura não conter pausas como estamos acostumados.

Outro audiolivro bem recebido pelo grupo, pois já conheciam a obra do cinema, foi o *best seller Marley e Eu*. O fato de ser uma gravação com entonações, em leitura branca, sem interpretação e música ao fundo, agradou o público.

Como último audiolivro do teste, ouviram *O Pequeno Príncipe*. Todos responderam que acharam mais fácil a compreensão e afirmaram gostar quando o som não concorre com a

fala, utilizado para dar ambiência. Porém, também ressaltaram gostar do MecDaisy, na voz da Raquel, além da voz humana, por ser mais fácil de entender.

A Participante H do ensino médio de outra escola, declara que, particularmente, prefere ler audiolivros. Relata que começou a baixar agora na Internet, mas não conhece muitos *sites*. A respeito de audioleitura com textos interpretados, foi indagado se se torna cansativa essa prática com livros extensos e sem imagens como *Harry Potter, Código da Vinci*, ou um livro técnico. O Aluno J considerou que depende da história. Se for interessante a trama, pode ser boa a interpretação: "Eu prefiro a versão interpretada".

Os testes trouxeram importantes contribuições para serem repassadas para os desenvolvedores dos *softwares*, de forma a atender e contribuir com melhorias para as políticas públicas. Percorrido este caminho, mostra-se também importante uma abordagem mais aprofundada sobre o produto livroclip.

5. **APLICAÇÃO DO PRODUTO LIVROCLIP NO PÚBLICO JUVENIL: REDE PARTICULAR E PÚBLICA**

5.1. OFICINAS E MÉTODOS APLICADOS

No que se refere à análise aplicada ao produto livroclip, foram realizadas duas oficinas com alunos com acuidade visual para a produção de *trailers* de livros: a primeira no 2º semestre de 2013 e a segunda no 1º semestre de 2014. A escolha de aplicação de um trabalho prático teve como intuito examinar duas metodologias distintas e recolher elementos para avaliar qual método traria bons resultados e em qual deles os alunos aprenderiam e se envolveriam mais, mediante a proposta de produção de *trailers* de livro.

Para despertar a curiosidade e gerar envolvimento nas diversas formas de leitura que incluem o audiovisual, na perspectiva do conceito de texto de Donald McKenzie (2006), buscou-se trabalhar com uma pedagogia pragmática, através da utilização dos meios de Comunicação. Adotou-se a mídia audiovisual por meio da realização de oficinas de produção de *trailers* de contos, desenvolvidas por alunos junto à escola (a primeira como uma atividade extraclasse e a segunda junto a uma disciplina de português).

O objetivo da execução do projeto era realizar um exercício a partir do conceito de redescrição de Richard Rorty (2011), em uma releitura do texto adaptada para a linguagem multimídia do produto livroclip. Procurou-se trabalhar com a ideia de que os alunos, quando na adaptação do produto, naturalmente se aproximariam dos textos, abordando a obra, segundo sua visão de mundo e experiências, podendo, ao realizar as redescrições, sentir-se coautor, coparticipante da obra.

A hipótese inicial era a de que, pela participação das produções, como "estratégias sensíveis" (SODRÉ, 2006), os alunos naturalmente se envolveriam com a textualidade pelos sentidos, seja pela *performance* do corpo; ou pela sonoridade, na medida em que elegeriam recursos do som em elementos de sonoplastia, pela escolha de trilha sonora e gravação da narração em *off* do livroclip (com locução realizada por eles mesmos em estúdio). O sentido da visão também é requerido, especialmente na escolha de elementos intertextuais de seu referencial cultural para uma releitura do texto, ou ainda pelo enquadramento no momento das gravações. Portanto, ler significa "redescrever", reapropriar-se do texto e fixá-lo na memória pela ação corporal e pelo envolvimento ocasionado pelos sentidos, de forma a aproximar os jovens da obra e gerar afetividade.

A faixa etária de alunos de 14 anos foi selecionada para atingir um público adolescente para o consumo de livros em plataformas multimidiáticas, por estarem habituados com essa forma de letramento. As estratégias foram utilizadas para despertar a atenção e curiosidade para a leitura e o texto, com o foco na linguagem híbrida dos livroclipes que dá abertura ao interpretante de utilizar recursos de *trailer*, trilha sonora, elementos de sonoplastia, montagem rápida, de forma irreverente, mais próxima de seu mundo.

A primeira oficina foi realizada em um colégio particular, já habituado a métodos mais contemporâneos de ensino, por ser um Colégio de Aplicação, do Centro Universitário de Barra Mansa (CAP/UBM). A forma escolhida para abordagem do colégio particular foi o método clássico de transmissão do conhecimento, cuja linha de pesquisa da tese tem evitado. Todavia, tal procedimento foi proposital, visando a avaliar se os alunos iriam fixar os conteúdos pela forma de produção, se desenvolveriam pensamento crítico de forma independente aplicado à atividade ou se apenas iriam captar e reproduzir o conhecimento e as instruções repassadas pelo professor.

A proposta da oficina foi aberta à participação de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e 1º ano do Ensino Médio em um curso gratuito extracurricular, realizado à tarde. Porém houve pouca adesão, sendo que a oficina começou com dez alunos e terminou com sete. Por isso, as etapas de produção e edição foram realizadas por alunos da graduação de Jornalismo do UBM, que aderiram à proposta, em parceria com os estudantes do Colégio de Aplicação.

Assim, os alunos da rede particular promoveram as seguintes etapas: roda de leitura para a escolha da obra a ser adaptada, execução do passo a passo do roteiro, até o planejamento para a produção do livroclip. Posteriormente, as etapas de produção e edição foram realizadas por alunos do 5º período do curso de Jornalismo do UBM.

Já a aplicação da segunda oficina, realizada em uma turma específica de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública, o Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, de Barra Mansa, ocorreu como parte da grade curricular, como atividade de avaliação da disciplina de Produção de Texto do colégio, o que facilitou a adesão dos participantes. Com relação à metodologia dessa segunda oficina, utilizou-se uma estratégia mais aberta de ensino, baseada nas ideias do pragmatismo, inspirada no pensamento do educador Paulo Freire (1974), na obra *Educação como prática da liberdade*, sem ignorar os sentidos como forma componente da cognição e aprendizado. Nessa abordagem, é dada maior liberdade aos alunos na escolha do tipo de adaptação a se desenvolver, sem a interferência direta do professor. A

função deste, no segundo método, é de atuar como um “filtro confiável” entre as atividades e as descobertas do conhecimento realizadas pelos alunos.

5.1.1 **A produção de livroclipes por alunos da rede de ensino particular**

Para a idealização da oficina no Colégio de Aplicação do Centro Universitário de Barra Mansa (UBM), da rede particular de ensino, foi redigido um pré-projeto apresentado à coordenação pedagógica da instituição e, após a autorização, a pesquisadora levou a proposta da Oficina de Produção de Livroclipes para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II e 1º ano do Ensino Médio, tendo em vista captar alunos interessados à participação. A oficina, oferecida como modalidade extracurricular, foi gratuita e realizada de forma autônoma pela pesquisadora, tendo ocorrido no período da tarde, durante os meses de julho e agosto de 2013, totalizando 20h/aula, com direito a certificado.

Por ser um curso separado das atividades obrigatórias, em horário extraclasse, a primeira oficina não contou com um número muito elevado de participantes do colégio de aplicação do UBM. Verificou-se que a participação dos alunos do 1º ano foi menor, em decorrência da proximidade e dedicação para o vestibular. Já os alunos do 9º ano, por terem mais carga horária livre, aderiram à proposta com seriedade até a finalização dos trabalhos.

Em geral, os alunos que se interessaram pela oficina tinham alguma ligação com o colégio e com as artes: uma aluna fazia teatro, outros dois alunos, meses após a oficina, entraram no curso de teatro. Outra aluna era filha do professor de informática do colégio.

Como uma contextualização do perfil geral dos alunos da primeira oficina, constatou-se que os participantes possuem hábito sistemático de ler, tendo sido alfabetizados pelo método de formação de sílabas com abstração, além da tradicional leitura em voz alta na sala de aula ou por livrinhos em casa. Preferencialmente leem por diversão, com uma média de mais de três livros por ano, sendo os gêneros de *best sellers,* ação e aventura, além de biografias, os favoritos, especialmente sob influência da literatura estrangeira, em estratégias narrativas semelhantes às obras *Harry Potter, Crepúsculo* e *Crônicas de Nárnia.*

Segundo consulta realizada com os alunos participantes, a forma mais comum de acesso aos livros é pela compra em livrarias ou quando presenteados, o que demonstra também a questão social das condições financeiras das famílias e das oportunidades de cursos extraclasses.

Durante a apresentação do produto livroclip, previamente à oficina, os alunos do ensino médio já conheciam o produto *booktrailer* que o mercado editorial utiliza como estratégia de vendas e apresentaram à pesquisadora os trailers dos livros (do site da Editora Novo Conceito) de temáticas de aventuras e *best seller* que já haviam assistido e possuíam o hábito de consultar como consumidores. Já os alunos que não conheciam livroclipes, após a realização da oficina, comentaram, em entrevista, que, dependendo da temática, pode ser uma forma alternativa de despertar o interesse do jovem.

No primeiro encontro foram apresentados os diversos modelos estéticos de livroclip (já expostos no capítulo 3). Em unanimidade, os alunos participantes da oficina consideraram que os formatos mais atrativos de exposição dos livroclipes são os que se aproximam dos *trailers* de cinema, com utilização de trilha sonora e que contam parte da trama. Os participantes sugeriram, inclusive, utilizar esses tipos de produtos audiovisuais em sala de aula, para disciplinas como História Contemporânea, Artes e Música, e que essa estética poderia funcionar como ferramenta auxiliar para tornar o estudo mais interessante.

5.1.2. **A divisão da oficina em etapas do roteiro**

O método transmissionista foi aplicado na oficina desde os primeiros encontros, seja na apresentação das possibilidades estéticas de adaptação para o *trailer* de livro, na orientação das formas de redação do roteiro e na coleta de instruções da metáfora imagética escolhida para a fase de produção e execução do livroclip.

A aplicação do referido método, que tem sido criticado por educadores, objetivou observar se o aluno meramente reproduziria o conteúdo ensinado pelo professor, como também verificar se utilizaria referências da cultura midiática a que está exposto, tais como da televisão, mídia massiva, referencial da Internet e outros elementos, como ferramentas de elaboração dos produtos de *trailer* de livro. Era também objetivo observar se os alunos simplesmente repetiriam a linguagem da mídia, de enquadramentos e das ideias hegemônicas.

Como forma de análise da experiência dos alunos, paralelamente, ainda foi utilizado o método de observação do pesquisador participante, por meio da etnografia e análise dos produtos finais e dos roteiros, comparando o olhar do aluno do Ensino Fundamental com o especializado dos alunos da Faculdade, já treinados pelas técnicas do audiovisual.

Nesse olhar transmissionista, foram cumpridas, na realização da oficina, as seguintes etapas: apresentação do produto livroclip e suas formas estéticas variadas, abordagem das

origens desse produto e suas principais técnicas. Em seguida, foi pedido que cada aluno trouxesse de casa uma sugestão de obra para ser adaptada para um livroclip, o que se convencionou ser um conto de livro ou um poema, de preferência, devido ao curto espaço de tempo para a realização da oficina durante o semestre. Foi realizada uma roda de leitura entre os grupos para a escolha das obras e elencados elementos a serem utilizados na linguagem do *trailer*. Posteriormente, passou-se à criação e redação do roteiro, com utilização de materiais audiovisuais, recursos de sonoplastia, para a fase de produção. A pesquisadora introduziu as etapas de produção do livroclip de forma gradativa no universo dos jovens alunos, uma vez que o público não conhecia a linguagem técnica audiovisual, comumente utilizada nos roteiros, enquadramentos, etc. A edição do material ficou a cargo da graduação de Jornalismo do UBM.

No decorrer da oficina, cabe destacar alguns acontecimentos que chamaram a atenção. O primeiro é relativo ao processo de aprendizagem dos elementos de composição do texto. Para ensinar o passo a passo da adaptação de um conto para *trailer* de livro, optou-se por dividir a redação do roteiro em etapas a serem executadas, o que funcionou como um facilitador da compreensão do processo de redação**(Fig. 58)**.

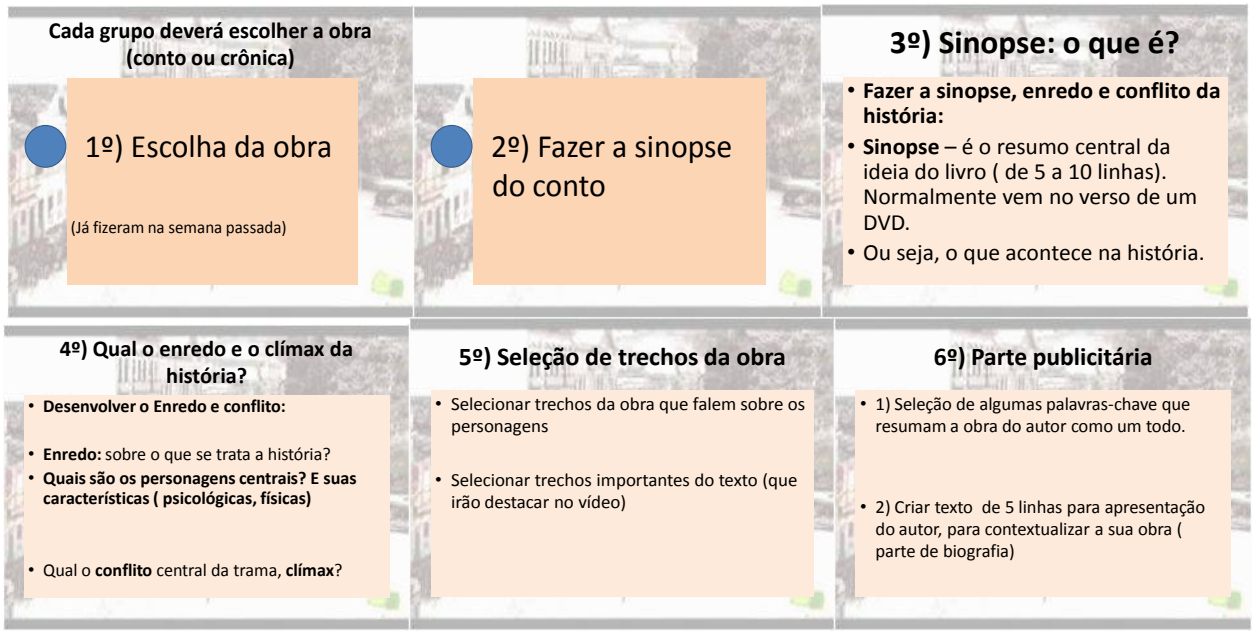


Fig. 58 Slides aplicados nas atividades da primeira oficina e o passo a passo das etapas que devem constar na escrita de um roteiro de livroclip, seguindo o método transmissionista(instrucional).

Assim, é válido analisar que, de forma indireta, pela orientação da seleção de informações do texto para a redação do roteiro por partes, os alunos aprenderam a ter noções dos elementos da narrativa que compõem o texto, como enredo, papel dos personagens

principais, conflito, clímax e desfecho da trama, o que os auxilia no processo de interpretação dos textos literários, uma vez que aprendem a selecionar informações mais importantes, descrever personagens principais e suas características, a interpretar a obra, saber extrair os trechos de falas mais importantes, exercitar a capacidade de resumo, além de fazer uso de elementos de intertextualidade, com suas referências culturais prévias em imagem e som que podem ser reutilizadas em novos modos de representação imagética (metafórica) para a tradução da linguagem do texto impresso para o audiovisual, o que aproxima a trama de seu universo por suas vivências e conhecimento já adquirido que são incluídos como sua forma de contribuição à narrativa.

Devido ao tempo escasso para a realização do trabalho, foi pedido que os alunos descrevessem a maneira das imagens entrarem na tela (de longe, em uma paisagem externa ou, de perto, em detalhe do rosto, etc), o que resolveu, de certa forma, a falta do conhecimento da linguagem técnica do audiovisual e do roteiro.

Para viabilizar a ideia de adaptação, os alunos escolheram entre diversas possibilidades de linguagens de mídias específicas, como a opção do recurso da estética da fotografia, a filmagem dos alunos como atores, a técnica da ilustração, o uso de recortes de revistas e *stop motion*, a seleção e novo uso de imagens do *Google* e a reutilização de vídeos do *YouTube*e, trilhas sonoras em outro contexto.

No momento da coleta de imagens para a realização dos livroclipes, via Internet, os alunos do colégio particular demonstraram grande facilidade para realização de buscas e seleção de informação pela rede, e refinamentos - como habilidade de baixar vídeos, salvar imagens de maior qualidade -, por já possuírem letramento digital. Por isso, mesmo com uma metodologia transmissionista, o processo de busca de informações funcionou bem na primeira oficina, em razão de os alunos apresentarem certa independência na criação de ideias para o roteiro a partir de seu imaginário, na busca por imagens pré-fabricadas que pudessem ser reutilizadas em novas funções.

Mas isso só foi possível por já possuírem um referencial cultural e letramento midiático respaldados na estética de seriados contemporâneos, *best sellers* e na cultura cinematográfica, elementos que atuaram como facilitadores e lhes permitiram realizar uma adaptação com maior desprendimento e tranquilidade. Assim, no momento em que foi dada a abertura para a busca de informações na rede, os alunos se envolveram na produção. Um dos grupos do ensino fundamental se envolveu tanto com a proposta da oficina que realizou o produto do início ao fim individualmente, sem o auxílio dos alunos da graduação no momento da edição.

Já para os demais grupos, o processo de edição[145] ficou a cargo dos alunos do 5º período da graduação[146] de Jornalismo do Centro Universitário de Barra Mansa, que cursavam a disciplina de Edição.

5.1.3. **Produção dos livroclipes e os referenciais culturais**

Na primeira oficina, foram produzidos oito *livroclipes* (*Pasárgada*, de Manuel Bandeira, *As mil e uma noites*, conto da literatura árabe, *Passeio Noturno*, de Rubem Fonseca, *Blue Bird*, de Charles Bukowski, *A guitarra e o Violoncelo*, do autor barramansense Thiago Cabral, *O coração peludo do Mago*, de J. K. Rolling, *Cartas de um defunto rico*, de Lima Barreto, e *Uma galinha*, de Clarice Lispector). As sinopses das obras estão disponíveis no Menu do DVD 1, no Anexo III da tese e o material audiovisual disponível na integra no Anexo IX, DVD 1.

Percebeu-se durante as análises destas produções que o processo de interpretação dos contos depende do referencial cultural para a representação do texto, o que determina a escolha de áudio, imagens, trilha sonora, e influência na seleção das falas dos personagens e, até mesmo, na escolha da tipografia dos letreiros que entrarão na tela.

Assim, após as produções, a pesquisadora reuniu as obras por elementos comuns do referencial cultural que influenciaram na visão dos alunos para a adaptação dos textos. Dentre eles, se destacam como aspectos significativos: a influência midiática; a experiência de vida dos alunos; o conhecimento e apreciação prévia da obra; e o olhar técnico especializado.

Um livroclip em que se verifica uma forte influência da mídia, principalmente a televisiva é *Pasárgada*, produzido por duas alunas do 9º ano do ensino fundamental II. Tal entendimento se deve ao fato de que as participantes aproveitaram o gancho das manifestações das *Jornadas de junho* de 2013, que ocorriam no mesmo momento da oficina, para realizarem um paralelo entre o mundo real (associado ao aspecto negativo, tratado como o mundo caótico, de miséria, fome, alagamentos, das tragédias, dos conflitos humanos e das

[145] A edição foi realizada pelos alunos proponentes e exclusivamente operada pelo funcionário responsável pelo Laboratório de Multimeios do UBM (o técnico de audiovisual foi orientado a executar somente aquilo que as alunas pedissem na edição, sem emitir opinião sobre o conteúdo ou estética da obra, para não interferir no resultado da proposta). Cabe ressaltar que a pesquisadora não interferiu no processo criativo da adaptação, tendo em vista analisar posteriormente se os alunos utilizariam os textos em uma postura crítica ou se somente reproduziriam a visão estereotipada das mensagens. Assim, somente interferiu nos momentos obrigatórios que deveriam constar no roteiro, ficando a metáfora e escolhas da produção a critério de interpretação dos alunos.

[146] A razão de os alunos da graduação auxiliarem na última fase foi o fato de já dominarem a linguagem audiovisual e por saberem operar os equipamentos que exigiam um olhar do especialista, bem como executar a linguagem dos enquadramentos de câmera, cenário de gravação, produção e edição, o que poderia auxiliar os grupos dos alunos do colégio.

manifestações) e o mundo onírico de Pasárgada (associado à visão do paraíso, no caso mostrado por belas imagens coletadas do Google, de florestas, paisagens, além da referência do universo cultural dos jovens, como demonstra a imagem do seriado *Game of Thrones*.

Assim, constata-se uma representação das manifestações que reproduz a visão estereotipada que as emissoras de televisão e a mídia tradicional tentaram passar nos noticiários, associando o ato de se manifestar ao aspecto caótico e ao vandalismo, por meio da apropriação de um registro caseiro de manifestantes, postado no *YouTube*.

Nesse sentido, o projeto de redescrição de Rorty (2011), de possibilitar a construção de um pensamento autônomo e uma visão crítica, no caso, não foi abordado da melhor forma. Ao contrário, a reprodução de pensamentos estanques da mídia encontra ressonância na escola pelo modelo de transmissão das ideias no ensino tradicional.

Como elementos do referencial cultural pelo conhecimento prévio da obra, entre as obras trabalhadas, dois grupos optaram por trabalhar com livros já conhecidos e admirados por um dos integrantes, por serem leitores fieis. Como consequência, a paixão pelo autor despertou interesse e contagiou os demais participantes do grupo, levando ao envolvimento de toda a equipe, o que repercutiu em um maior cuidado e afetividade na produção.

Foi o caso das produções dos livroclipes *Blue Bird* e *O coração peludo do mago.* Não à toa, os dois livroclipes desenvolvidos pelos alunos da graduação ganharam expressão por terem sido selecionados entre os melhores trabalhos experimentais do Sudeste para concorrerem ao Prêmio Expocom Sudeste de 2014[147], em duas categorias.

O livroclip *O coração peludo do Mago* foi um dos cinco trabalhos selecionados que concorreram no Expocom Sudeste de 2014, na categoria videoclip. É uma adaptação de um capítulo dos *Contos de Beedle, o Bardow,* de J. K. Holling. O motivo da escolha se deve ao fato de ser a autora por meio do qual uma das alunas iniciou seu contato com a leitura, tornando-se leitora assídua da série e produtos afins da autora e que instigou os demais do grupo a realizarem a proposta de adaptação. Executado por três alunos do 5º período do Curso de Jornalismo, no segundo semestre de 2013, por sua opção metafórica de representação do conto na imagem, os alunos escolheram trabalhar na filmagem com uma atriz, o que ocorreu no campus da faculdade do UBM.

Além desse fator, na adaptação, os alunos demonstraram um conhecimento técnico prévio de enquadramentos de cinema e da linguagem de *trailer* de livro, utilizaram a mesma tipografia de apresentação do filme *Harry Potter*, bem como incorporaram na edição o

[147] Premiação pertencente ao Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sudeste - Intercom Sudeste de 2014.

universo imaginário da trama pelos recursos de edição no programa *After Effects*. No caso desse trailer de livro, um facilitador foi o contato prévio de uma das integrantes do grupo em um curso de documentário, que havia realizado na Escola de Comunicação da UFRJ, o que os influenciou nas opções dadas aos enquadramentos, no ritmo e domínio da linguagem dos *trailers* na junção dos elementos dos planos com a trilha sonora, linguagem técnica dos recursos de edição e conhecimento de direção de imagem.

Já o segundo livroclip, também selecionado para concorrer ao Prêmio do Expocom Sudeste 2014, na categoria de fotografia em movimento, foi o livroclip *BlueBird*, de Charles Bukowski, realizado por quatro alunos do 5º período de Jornalismo do UBM, no segundo semestre de 2013. O fato de ser um poema de um dos autores favoritos de uma das alunas do grupo, pela proximidade e afetividade construídas a partir da leitura prévia e o conhecimento da obra e envolvimento que a aluna demonstrou, fez com que os demais do grupo se interessassem também pelo autor.

Nessa obra, o olhar técnico especializado foi desenvolvido a partir de uma linguagem experimental em um trabalho maduro que exigia o conhecimento da linguagem de fotografia e arte em movimento, conjugando elementos da arte experimental com colagens de fotografias. Os alunos produziram fotografias, ilustraram o poema do autor, se fotografaram como o próprio Bukoswki. Esse foi o produto que mais se assemelhou à linguagem experimental do vídeo, recorte de fotografias, à estética da colagem.

Após a produção e edição dos livroclipes, o editor de vídeo do Laboratório de Multimeios do UBM se sentiu motivado por dois *booktrailers* a conhecer as obras dos autores e, em relato após seis meses de realização da oficina, afirmou ter lido um dos livros da obra do autor Charles Bukowski, de nome *Misto Quente* **(Fig. 59),** a partir do interesse promovido pela estética e interpretação do audiovisual.

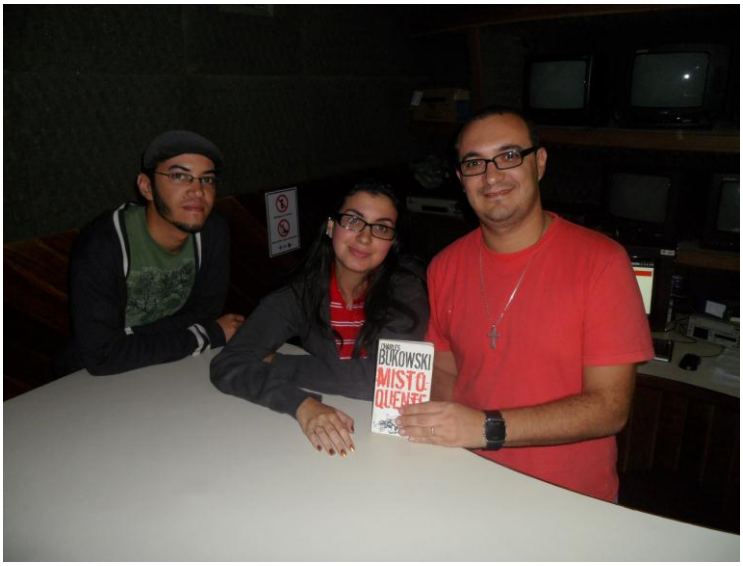


Fig. 59- Dois alunos idealizadores do livroclip *BlueBird*, de Charles Bukoswki. Ao lado o editor de vídeos que se interessou e leu uma das obras após a edição conjunta dos produtos.

Alguns livroclipes, apesar de não terem enviado proposta para o Expocom, também tiveram um resultado interessante e que merecem destaque sobre a análise do referencial pessoal, segundo a experiência de vida dos alunos participantes.

É perceptível essa influência no livroclip *A Guitarra e o Violoncelo*, do autor local[148] Thiago Cabral, idealizado e realizado por três alunas da graduação com colaboração de outro aluno do curso, quando para a adaptação o grupo optou por abordar o tema da acessibilidade como metáfora de representação, pelo fato de uma das integrantes ser representante de causas das minorias e trabalhar em projetos de ONGs. Esse aspecto demonstra que elementos de experiências de vida interferem nas escolhas da adaptação e no consequente envolvimento gerado ao final do processo.

Mais especificamente, o grupo trabalhou com a acessibilidade do *trailer* de livro, escolhendo a abordagem somente de letreiros e tipografias diferentes para dois personagens, postas em movimento na tela, assim como interpretação sonora de duas vozes (um homem que representa o violoncelo e uma mulher, representando a figura da guitarra), possibilitando o acesso às pessoas surdas e, simultaneamente, às sem acuidade visual.

Como recurso metafórico de representação do enredo da história, os alunos aproveitaram o modo de escrever do autor que se assemelha à poesia concreta e da

[148] Apesar de o objetivo inicial ter sido o de abrir espaço para um olhar da cultura local, o que diverge da postura de um letramento hierárquico tradicional, somente este grupo escolheu abordar uma obra de um autor da região. As demais produções tiveram influências do meio televisivo brasileiro e da cultura das novelas, dos norte-americanos, de *best sellers*, ou até mesmo da cultura letrada tradicional, como na literatura de Lima Barreto e Clarice Lispector (e ainda assim muitos dos alunos não conheciam as obras dos escritores brasileiros, antes de realizarem o roteiro de adaptação).

materialidade da página, o que é apropriado e igualmente representado pelos letreiros na tela, que equivalem à voz de uma mulher e um homem, a guitarra e o violoncelo. Um exemplo é quando, em um trecho do texto impresso, para representar o estupro da guitarra cometido pelo violoncelo, utiliza somente a palavra "Não!" no início de uma página em branco, o que marca a violação, uma metáfora para o eco de um grito e o vazio do silêncio posterior.

Como consequencia do efeito multiplicador, o autor da obra, Thiago Cabral, que não conhecia o produto de *trailer* de livro, ao saber da produção do livroclip sobre o seu livro, divulgou em seu *blog* o produto realizado pelos alunos, forma de publicidade para o público leitor **(Fig. 60).**

Fig. 60-. Texto publicado pelo autor em *blog* para incentivar leitores a conhecerem a obra pelo produto audiovisual. Disponivel em: http://tiagocabralkb.wordpress.com/2013/12/06/livroclipe-do-meu-conto-a-guitarra-e-o-violoncelo/. Acesso em: 18 dezembro de 2013.

Outro livroclip que sofreu influência da experiência de vida de uma das participantes foi *As Mil e Uma noites*, produzido por dois alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, realizado em parceria com os alunos da graduação, para as etapas de produção e edição. A ideia da adaptação da história da literatura clássica mundial partiu de uma aluna integrante do grupo, estudante do 9º, ano que já havia representado a trama em uma peça, por fazer parte de uma escola de teatro da cidade. O fato de já ter vivenciado a história em outra experiência a fez influenciar, positivamente, seu amigo para realizarem a adaptação.

O roteiro foi inteiramente elaborado pelos dois alunos do colégio que utilizaram a imaginação para a composição das cenas, descrição da apresentação da trama assim como o planejamento para a produção. Como se envolveram com a proposta, a gravação do áudio em *off* foi realizada por uma aluna do colégio (**Fig. 61),** bem como os dois alunos realizaram a

seleção das faixas de sonoplastia e trilha sonora do *trailer (*os alunos optaram por utilizar, como música de fundo, trechos iniciais da trilha sonora da novela *Caminho das Índias*, da Rede Globo, o que também demonstra a influencia de um letramento midiático nas propostas de adaptação imagética a partir de seu referencial cultural previamente incorporado). Essa participação gerou mídia espontânea em matéria realizada em dois dos principais jornais da cidade, sendo a aluna entrevistada, constituindo-se, portanto, em um efeito multiplicador.

Livroclip Colégio de Aplicação UBM

Livroclip Sherazade

Fig. 61- Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental, acostumada com a interpretação do teatro, realiza gravação de off do livroclip *Sherazade*, no estúdio e áudio do Laboratório Multimeios do curso de Jornalismo do UBM.

Ainda como um referencial da experiência de vida, no livroclip *Uma Galinha*, percebe-se que elementos da personalidade dos autores influenciam na escolha da adaptação. No caso, um conto psicológico que aborda a profundidade do vínculo em família, da obra *Laços de família*, de Clarice Lispector, foi adaptado como uma história infantil. Realizado por duas alunas da graduação de Jornalismo do UBM, trata-se de uma releitura adaptada para o público infantil, transformando uma história densa em algo linear, ilustrado por desenhos em *crayon* e com uso recorrente do áudio, que lembra um audiolivro Assim, a escolha da narração de uma voz infantil, ainda que tenha o objetivo de se aproximar do mundo da criança, revela uma simplificação da história, refletindo o referencial cultural do grupo.

Por fim, como último elemento referencial de destaque entre os trabalhos tem-se o olhar técnico especializado como determinante no processo de adaptação. Nessas adaptações, nota-se um maior domínio, por parte dos alunos de comunicação, dos recursos de audiovisual e do letreiro na tela. Além disso, acredita-se que o conhecimento das técnicas televisivas e da estética de planos do cinema tenham contribuído como referências no processo de criação e edição.

É o caso do livroclip *Carta de um defunto rico*, produzido por quatro alunos do 5º período de Jornalismo do UBM, em uma adaptação da obra de Lima Barreto, que realiza um

paralelo das diversas produções fílmicas de cenas de velórios, enterros, mortes, com o tema do conto clássico da literatura brasileira. No caso, os alunos optaram por representar a narrativa póstuma com um *mash up* de trechos do filme Chico Xavier e de outros filmes de velórios, para a representação metafórica do conto, além da opção do uso de recursos de uma voz de timbre grosso, alterada na edição de áudio, para se assemelhar a um espírito. A sonoplastia também foi utilizada como recurso de marcação da morte, (como as badaladas dos sinos), intercalada com cenas de enterros, realizada nas entradas de sequências de cenas na tela. No processo de edição, a influência da linguagem jornalística é demonstrada na subdivisão dos assuntos tratados pelo autor em seções temáticas, o que funciona como um facilitador do espectador à obra.

Entretanto no livroclip *Passeio Noturno,* de Rubem Fonseca, com roteiro realizado por três alunos do 1º ano do Ensino Médio e produzido e editado por alunos da graduação de Jornalismo do 5º período do UBM, constatou-se que somente a aplicação do olhar técnico não foi suficiente para gerar envolvimento da equipe durante a adaptação. Apesar de a opção técnica realizar recortes de revista em sequência, pela técnica do *stop motion,* além do uso do recurso do *flashback* na cena inicial, e da influência midiática de contextualização da trama familiar com a trilha sonora da novela das oito da época, *Amor à Vida,* da Rede Globo, e uso de sonoplastia para a criação do suspense na trama, no que se refere ao áudio, nota-se a influência da narração jornalística no tom de voz do narrador da história, elementos que pareceram desconexos do objetivo inicial do roteiro, uma vez que as falas programadas no texto não pareciam ser executadas pelos personagens.

Os produtos posteriormente foram apresentados na 1ª Mostra de Livroclipes na *Semana da Comunicação*, evento do curso de Jornalismo do UBM, que ocorreu em novembro de 2013, contando com a presença dos pais, amigos, alunos do curso da graduação Os produtos estão disponíveis no *YouTube*, pelo endereço eletrônico: <https://www.youtube.com /watch?v=mPUMlOL9 vDM>.

Após a apresentação pública, os trabalhos dos alunos do Colégio de Aplicação foram mostrados para todas as séries do colégio como resultado dos trabalhos e empenho dos alunos em uma feira realizada na instituição. A partir dessa primeira experiência, se constatou ser mais adequado trabalhar apenas com alunos do 9º ano do ensino fundamental, em atividades dentro da grade de ensino junto a uma disciplina, na segunda oficina.

5.2 APLICAÇÃO DA 2ª OFICINA DE PRODUÇÃO DE LIVROCLIPES NA ESCOLA PÚBLICA (COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DE AIURUOCA)

5.2.1 **Idealização do projeto e planejamento**

Após a realização do projeto piloto da oficina da tese, a segunda Oficina de Produção de Livroclipes se tornou um projeto da Secretaria de Extensão Comunitária, do Centro Universitário de Barra Mansa (UBM), e contou com a parceria do curso de Jornalismo. Optou-se por realizá-la somente com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, agora aplicada em uma escola pública, o Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, também da cidade de Barra Mansa, RJ.

Como meio de viabilizar o projeto, após realizada a reunião com a coordenadora pedagógica, Ana Paula Cosentino, foi estabelecido que a oficina constaria como parte das atividades da grade curricular da disciplina de Produção Textual. A atividade contou com a colaboração da professora Janice de Paula que disponibilizou uma de suas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental para a realização da oficina de produção de livroclipes, como parte das atividades do programa de ensino do colégio. Ficou definido que, para a atividade ser mais proveitosa, a oficina contaria como parte das atividades curriculares e de avaliação do bimestre.

A opção de inserir a atividade, como parte de uma disciplina no ano letivo, teve a função de obter maior participação do público do colégio, tendo em vista o fato de não ter contado com uma participação muito grande dos alunos, quando era atividade voluntária extracurricular (como foi na primeira oficina).

O critério de escolha da turma se deu em função de serem alunos de difícil aprendizado, além da compatibilidade de horário. A segunda oficina foi realizada com uma turma de 35 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, e a proposta de trabalho orientada pela pesquisadora da tese, juntamente com a professora da disciplina do colégio, durante o primeiro semestre de 2014, entre os meses de maio a setembro de 2014. A atividade ocorreu em 10 encontros de 2h horas/aula, sendo a primeira parte em sala de aula no Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, em horário de aula, e a segunda fase de produção realizada no Laboratório de Multimeios do curso de Jornalismo do UBM, nos estúdios de TV e áudio e na ilha de edição, além de completados no laboratório de informática. As gravações com alunos ocorreram no *campus* do UBM.

A metodologia de análise da segunda oficina não ocorreu como no primeiro caso. Decidiu-se que, como método utilizado, a pesquisadora não realizaria a interferência direta na maneira de ministrar o curso, tal como sucedeu anteriormente. A mudança foi proposital, no sentido de incentivar um aprendizado exploratório dos alunos e provocar ações mais espontâneas, para, posteriormente, realizar uma comparação dos resultados.

Com o intuito de introduzir os alunos do Ensino Fundamental II no universo da produção midiática, a atividade fim pretendeu despertar a curiosidade dos jovens pelos contos literários e promover seu envolvimento, por meio da prática. Por isso, a aplicação da segunda oficina ocorreu de maneira mais livre, abrindo espaço para a produção do aluno a partir de seu olhar da cultura local e sua visão de mundo na interpretação das obras.

Nesse processo, os alunos puderam escolher livremente os contos brasileiros que desejariam adaptar para o audiovisual, sem a imposição ou indicação do professor, que atuou como apenas mediador. O aluno foi incentivado a buscar informações e se aprofundar em assuntos por descobertas próprias, por meio de uso da sala de computação e consulta a *sites*, via pesquisas na biblioteca do colégio, consulta a literaturas de gosto pessoal, contato com a obra por indicação de amigos, de forma a realizar redescrições pelos elementos da cultura local e referenciais culturais do usuário.

Nessa oficina, os alunos também realizaram as etapas de pré-produção e produção, sendo os roteiros desenvolvidos em sala de aula e a produção de áudio e vídeo, gravada por eles no Laboratório de Multimeios do curso de Jornalismo do UBM. Todavia, em razão da alteração do calendário escolar, devido à Copa do Mundo de 2014 e em função da necessidade de a professora do Ensino Fundamental dar prosseguimento às atividades obrigatórias do calendário letivo da escola, para o processo de edição, a pesquisadora se reuniu com os grupos de alunos, visando a recolher informações de como gostariam que a edição e finalização dos vídeos fossem realizadas, para que não tivessem que se deslocar novamente para a universidade. Os alunos indicaram *links* de vídeos, trilhas sonoras para a composição dos livroclipes, sendo que o andamento da edição foi realizado por um profissional de audiovisual do UBM em conjunto com a pesquisadora da tese.

Os produtos dessa oficina foram finalizados, com o objetivo de serem exibidos na 2ª Mostra de Livroclipes, que ocorreu no Cine Show, cinema do Shopping Figorelli de Barra Mansa. A exibição dos produtos no cinema[149], que ocorreu em setembro de 2014, tinha o

[149] A exibição no cinema foi possibilitada por uma parceria com o Cine Show do Shopping Figorelli de Barra Mansa e os custos pagos pelo projeto de extensão para Oficinas de Livroclip, pela Secretaria de Extensão

intuito de promover a cultura e incentivar as crianças a se interessarem pelos projetos de leitura. Todos os participantes da turma ganharam ingressos extensivos aos familiares para assistirem aos *trailers* de livro, exibidos no cinema local, com direito à pipoca e troféu de participação.

5.2.2 **Primeira Etapa de Realização do Livroclip: produção no Colégio Estadual Barão de Aiuruoca**

A primeira fase da Oficina de Produção de Livroclipes foi realizada durante cinco encontros que ocorreram na sala de aula da escola pública, com início no dia 08 de maio[150]. Nesta etapa sucederam a apresentação dos diversos modelos de livroclip, roda de leitura para a escolha do conto literário a ser adaptado e redação do roteiro para o audiovisual.

No primeiro encontro, foi realizada a apresentação do produto livroclip e seus diferentes modelos estéticos disponíveis no mercado, além de apresentados os livroclipes já produzidos por alunos de mesma faixa etária (presentes no DVD da 1ª Mostra de Livroclipes, disponível no Anexo IX da tese), para entusiasmá-los no processo de criação.

Também foram exibidos três outros modelos de livroclipes comerciais. Entre eles, *Selva! Amazônia Confidencial*, de J. C de Toledo Húngaro, da Editora Jaguatirica, com estética similar ao cinema; também o livroclip *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, produzido pelo Canal do Livro (pela agência de publicidade Recalque, da cidade de São Paulo que idealizou o gênero). E, por fim, também foi mostrado o modelo pedagógico *Memórias Sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade, desenvolvido pela Secretaria do Estado da Cultura e Governo do Estado de São Paulo na *Coleção Animadas Letras Paulistas*, produzido como parte de uma coletânea para uso escolar e instrumento didático para o ensino de literatura.

Esse contato inicial se diferenciou da primeira oficina, tendo em vista que eram perfis variados de alunos, sendo alguns dispersos, com dificuldade de concentração nas tarefas escolares, outros interessados e aplicados na escola, além de um grupo criativo que se envolvia em projetos de teatro.

Comunitária do UBM, em que a pesquisadora era docente, em parceria com o Colégio de Aplicação, aprovado no início do ano.

[150]Em função da Copa do Mundo de 2014, o calendário escolar foi alterado.

Da turma do 9º ano dos 35 alunos, 25 realizaram o trabalho até o fim e dez desistiram durante a realização do projeto. Considerando o perfil geral do total de participantes, 17 se revelaram com o hábito sistemático de leituras variadas (68%), sendo que oito alunos (32%) declararam que não gostam de ler. A maioria afirmou que prefere ler por diversão, entre dois a três livros a cada três meses, sendo *best sellers*, ação e aventura, além de livros de magia, universo de imaginação, biografias e também sobre teatro, o que comprova o perfil diversificado da turma.

Logo no primeiro encontro com os participantes, após uma conversa introdutória **(fig. 62)**, para captar o conhecimento prévio sobre os autores brasileiros e hábitos de leitura, notou-se que a turma não sabia o que era livroclip e tampouco metáfora, conceito que seria utilizado para adaptar um texto impresso para a linguagem do audiovisual, o que demandou esclarecimento por parte da pesquisadora, tal como o trecho do relato etnográfico registrado em campo:

> No primeiro encontro com a turma, os alunos não conheciam ou tinham ouvido falar de *booktrailer* ou livroclip, o que difere da característica do público da primeira oficina que não só conhecia como era consumidor dos *trailers* de livro, em obras de *best sellers*. Quando indagados sobre quais livros de literatura brasileira ou contos conheciam, a turma não soube se pronunciar de maneira muito clara. Em relação às obras brasileiras, enquanto a pesquisadora apresentava as propostas estéticas de *trailers* de livro, especificamente da adaptação de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, os alunos não conheciam um dos autores mais comentados da literatura no país, assim como não sabiam o que era metáfora, conceito que seria utilizado como forma de buscar elementos para representação do texto impresso para a adaptação em audiovisual. Apesar de esse primeiro contato ter causado estranhamento na pesquisadora, uma vez que o livro *Dom Casmurro* se tornou referência como um dos mais abordados em sala de aula no ensino tradicional como forma de acesso à literatura, essa experiência serviu como referencial para toda uma metodologia de trabalho que seria utilizada a partir de então, não realizada por nomenclaturas ou conceitos, mas pela prática em seu cotidiano. (Relato etnográfico realizado pela pesquisadora, registrado no dia 08 de maio de 2014)

Após esse contato inicial, a turma foi dividida em equipes de quatro a seis alunos para a realização da oficina e, como atividade, foi pedido que cada aluno pesquisasse um autor brasileiro e trouxesse, no encontro seguinte, um conto de sua preferência para a realização de uma roda de leitura, com a função de conhecerem e apresentarem o autor aos demais colegas, para o debate da escolha dos grupos da obra a ser adaptada para o audiovisual.

Fig. 62-. Bate papo inicial com alunos sobre hábitos de leitura e autores de contos.

Já no encontro seguinte, cabe destacar um fato interessante que traz o debate da questão do livre aprendizado e o processo de busca de informações pelo aluno, assim como o papel do professor como um filtro confiável. Foi realizada uma roda de leitura entre cada grupo para decidirem qual seria a obra adaptada, o objetivo era que cada um defendesse porque o seu conto deveria ser escolhido para a adaptação da história para o audiovisual (**Figs. 63 e 64**).

Figs. 63 e 64- Alunos divididos em grupo para apresentação dos contos e escolha da obra a ser adaptada. Em sequência, a professora da disciplina de Produção Textual acompanha as atividades dos grupos junto com a pesquisadora proponente da oficina e uma estagiária de Letras do colégio. Os alunos escolhem livremente a obra que desejam adaptar.

Em seguida à roda de leitura, no processo de escolha do conto a ser adaptado, um grupo de alunos apresentou o conto apócrifo *Diga não às drogas*, que constava em *sites* de literatura na Internet como de autoria de Luís Fernando Veríssimo, episódio que foi registrado no relato etnográfico da pesquisadora:

> No segundo encontro da oficina, quando os alunos trouxeram de casa suas sugestões de contos de autores brasileiros para adaptação para *trailer* de livro, um dos grupos, após o debate da obra que seria adaptada, me apresentou o conto que haviam trazido de casa, *Diga não às drogas*, após pesquisa realizada na Internet. Quando perguntados sobre a temática, os alunos explicaram que se tratava de uma crítica a alguns estilos musicais brasileiros associados ao vício das drogas, em um texto de humor. Após certo estranhamento pelo conteúdo não politicamente correto do conto, perguntei o nome do autor e o livro em que estava o conto. Os alunos afirmaram ser de Luís Fernando Veríssimo, mas não souberam dizer em qual livro se encontrava. Como a estética do texto de humor assemelhava-se ao estilo de escrita do autor, apesar da estranheza por parte da professora e da pesquisadora, não houve possibilidade de garantir a autoria do texto. Diante da liberdade dada aos alunos, no momento não se colocou obstáculo para a adaptação. Porém, no momento da edição, quando procurávamos a capa do livro para ilustrar o conto, esta não foi encontrada, apesar de a obra ser associada, em vários *sites* de literatura ao autor. Posteriormente, descobriu-se que se tratava de um conto apócrifo que associava a autoria ao escritor Luís Fernando Veríssimo. (Relato etnográfico realizado pela pesquisadora, em 17 de julho de 2014).

A questão relatada acima elenca alguns temas importantes referentes à autenticidade da obra e à busca confiável na Internet. O equívoco dos alunos, provocado pela busca na rede, colocou uma importante questão em debate, relacionada aos riscos das fontes de consulta não licenciadas, bem como um alerta para os problemas da informação propagada, quando não se sabe a origem do conteúdo.

Apesar de os alunos terem sido orientados a trazerem material de livros impressos e escolherem contos disponíveis de autores brasileiros, e o fato de não haver naquele momento acesso disponível à Internet para a checagem, fez com que o conto fosse adaptado.

Sobre a questão do risco da propagação da informação da Internet[151] e de seu acesso pela rede, em um artigo escrito no *site* do Estadão, em 18 de janeiro de 2002, o próprio Luís Fernando Veríssimo se pronunciou sobre textos na rede considerados de sua autoria, quando declara sobre os textos "veríssimos inverossímeis":

> Apócrifos: Não sei se existem outros, mas há pelo menos dois textos rolando pela internet com a minha assinatura dos quais sou inocente. Um deles, que compara boa parte da música popular brasileira a drogas e instrui as pessoas a evitar, entre outras coisas, cantores e compositores de Goiânia, já me valeu algumas cartas indignadas de Goiás, como era de se esperar. Respondi às cartas, expliquei o que tinha acontecido, acho que tudo ficou esclarecido, mas pretendo evitar músicos de Goiás durante algum tempo, por saudável precaução [...] Que fique estabelecido, portanto, que qualquer texto mal escrito, ou bem escrito, mas controvertido, ou incoerente, bobo, nada a ver, pretensioso, metido a besta, pseudolírico, pseudoqualquer coisa,

[151] Uma matéria no *site Folha de S. Paulo*, redigida pelo jornalista Rafael Capanema sobre textos apócrifos, de atribuição autoral indevida, revela que o autor Luís Fernando Veríssimo é um dos escritores que mais teve o nome associado a textos que não escreveu, resgatando o caso de *Quase*, um texto publicado por Sarah Westphal, na época estudante de medicina em Florianópolis, que foi creditado a Veríssimo e "chegou a ser publicado na França em uma coletânea de escritores brasileiros" CAPANEMA, Rafael. Escritores consagrados repudiam falsos textos que circulam na rede, matéria publicada em 25 fev. 2009 pelo *site* da Folha de São Paulo. Disponível em:<http://www1.folha.uol. com.br/folha/ informatica/ult124u509013.shtml>. Acesso em 13 out. 2014.

> pseudopseudo, ou que de alguma forma possa dar cadeia ou problemas com autoridades, goianos ou outros grupos, com a minha assinatura, na Internet ou fora dela, não é meu. Todos os outros - inclusive alguns com outras assinaturas, até prova em contrário - são meus. (VERISSIMO, L. F. Disponível em: < www.estado.estadao.com.br/editorias/2002/01/18/pol005.html> (Antigo *site* do Estadão). Acesso em 13 out. 2014.

Já no que se refere à escolha dos contos pelos outros alunos, alguns trouxeram material de casa, outros não sabiam por onde começar, pois estavam habituados ao método tradicional em que o professor passa as opções que devem ler e seguir, diferente da descoberta da obra a partir do interesse pessoal. Assim, os alunos que não tinham ideia do que escolher, desceram até a biblioteca[152] do colégio e percorreram as estantes para folhear livros e escolher uma obra ou conto que lhes interessasse. Apesar de na biblioteca do colégio constarem títulos bem variados, a escolha recaiu nos autores culturalmente legitimados, ao final, quase todos os grupos escolheram contos de livros ou de clássicos da literatura, como Machado de Assis (autor antes não conhecido por eles) ou ainda outros contos do autor contemporâneo com textos de temáticas do cotidiano, Luís Fernando Veríssimo, pelo livro *Comédias da vida privada* (autor que já haviam trabalhado em outra disciplina).

Os alunos ainda produziram um resumo da história de cinco linhas, com apresentação dos personagens e escolheram a forma que iriam produzir o *trailer* do conto (se iriam gravar como atores, realizar fotografias ou utilizar imagens e vídeos da Internet para representar os personagens), o que é mostrado nas **figuras 65, 66, 67, e 68**como registro da atividade e do debate entre os grupos.

Figs. 65 e 66- Grupos debatem quais personagens devem ser destacados do conto. Alunos reunidos para redação da sinopse e escolha da metáfora de representação na transposição do texto impresso para o audiovisual.

[152] No processo de busca, os alunos contaram com o auxílio da bibliotecária Florinda Mereciana (que foi orientada a não dar os textos prontos, somente separar alguns livros de gêneros variados que incluíam os de cultura popular).

Figs. 67 e 68- Alunos realizam atividades de seleção de trechos da obra que serão destaque no roteiro.

No encontro seguinte, acontecido no Laboratório de Informática do colégio, a pesquisadora introduziu algumas possíveis formas de roteiro audiovisual, simplificadas, para que os alunos entendessem. Em seguida, os alunos se reuniram em grupos e se dividiram para a redação da sinopse de apresentação da história e dos personagens, busca de palavras-chave, pesquisa bibliográfica sobre o autor do conto, e seleção de trechos do conto que apareceriam na tela e que seriam gravadas como diálogos dos personagens. A atividade da pesquisa na Internet, dessas diferentes partes componentes realizadas pelos grupos, foi acompanhada pela professora da disciplina, a pesquisadora e a estagiária de Letras, de forma dividida no laboratório. Ao final do encontro, os alunos entregaram os resultados das pesquisas para a posterior montagem do roteiro.

Nesse encontro cabe relatar uma "observação participante" do pesquisador sobre a maneira como os alunos realizavam a consulta na Internet:

> Durante a realização da fase de pesquisas sobre o autor e obra, para funcionalidades diferentes dentro de um conto, alguns alunos apresentaram dificuldades, pois não sabiam como pesquisar na rede, que tipo de seleção da informação trariam para o trabalho, a partir de qual *site* poderiam confiar na informação. Outros se dispersavam na rede, devido a outros estímulos, especialmente os alunos mais agitados. Alguns possuíam dificuldades em operar os computadores da escola, que eram *softwares livres* e não sabiam como salvar o material que produziam. Durante os encontros no laboratório, a pesquisadora teve que salvar todos os trabalhos, uma vez que os alunos ainda não possuíam um domínio pleno para operar os arquivos no computador. Com relação à seleção de informações, por não possuírem um domínio da linguagem midiática dos roteiros, apesar da orientação da pesquisadora de buscarem informações curtas, de no máximo cinco linhas, por vezes selecionavam textos muito grandes, não sabiam que tipo de informação era importante para se colocar sobre o autor, ou redigiam outros textos curtos ou com linguagem inadequada, o que demonstra falta do contato com a escrita e de um letramento para a escrita do audiovisual, a que não estavam acostumados. Dessa forma, de maneira

> distinta do primeiro grupo que realizou as tarefas com facilidade, a turma levou um tempo maior nas atividades que exigiam um domínio e uma prática das redes na busca de imagens, novos usos para as informações, e como lidar com versões e armazenamento das informações, o que demonstra pouco letramento digital e pouca prática linguística. Em um dos encontros, um dos alunos perguntou se apenas copiar do quadro os itens que seriam trabalhados na oficina já contaria como sua participação, o que mais uma vez comprova a pedagogia a que estavam habituados, de cumprir tarefas mecanicamente, repetindo a fala do professor. (Relato etnográfico realizado no dia 18 de maio de 2014).

Esse relato retoma a questão central do letramento midiático já abordado pela UNESCO (2013), e das habilidades requeridas para operar a mídia, em que também é importante saber o que selecionar das informações, bem como realizar um pensamento crítico a respeito do conteúdo, utilizando a criatividade, interpretando e reutilizando linguagens com novas funcionalidades, o que poderia ser utilizado na adaptação para o *trailer* de livro e que corrobora a perspectivada autonomia crítica da redescrição. Porém, como os alunos ainda estavam iniciando o contato com essa experiência, a professora, a pesquisadora e a estagiária funcionaram como filtros confiáveis, orientando no processo da busca e descoberta das informações para serem utilizadas no roteiro.

Nos três encontros seguintes, os alunos realizaram a escrita do roteiro do *trailer* de um conto, descrevendo imagens cena por cena, assim como colocando indicações do momento da entrada de sons e da trilha sonora, e a fala do narrador que seria gravada no estúdio. Os alunos separaram trilha sonora, recursos de sonoplastia e parte de letreiros, na sala de computação. Após a finalização do roteiro, a pesquisadora elaborou um planejamento da etapa de produção dos livroclipes, ou seja, em cada grupo viabilizou materialmente o roteiro através de um guia das cenas a serem gravadas, e o passo a passo para a gravação, com separação de todas as falas em *off*, figurino necessário, colocação de tipos de enquadramentos, traduzindo a linguagem dos alunos descrita nas cenas, como forma de facilitar o processo de produção.

5.2.3 **Segunda Etapa do Livroclip: gravação no Centro Universitário de Barra Mansa**

Após o planejamento, os alunos iniciaram a segunda fase da oficina no Laboratório de Multimeios nos estúdios de áudio e TV e dependências do *campus* da faculdade do UBM. Para possibilitar as gravações com figurinos foi pedido que os alunos levassem material de casa para a composição de seus personagens, além da Escolinha de Artes do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca ter emprestado alguns roupas de teatro e materiais para a gravação no UBM.

Na produção da segunda oficina, os alunos do Colégio Barão de Aiuruoca se deslocaram para o *campus* do curso de jornalismo do UBM e realizaram a gravação de cinco contos adaptados em livroclipes: *Reunião de Mães*, de Fernando Sabino, *Diga não às drogas*, conto apócrifo (divulgado como de Luís Fernando Veríssimo), *Uns braços*, de Machado de Assis, *O que pediria ao Diabo*, de Luís Fernando Veríssimo e *Um apólogo*, de Machado de Assis.

Como forma de viabilizar as gravações os grupos foram divididos em dois dias de gravação, sendo três gravações realizadas no primeiro dia e duas na semana seguinte. Para que os três grupos de alunos do colégio pudessem realizar, em um mesmo dia, a gravação de imagens, locução em *off* no estúdio de áudio, bem como recolha de material de trilha sonora, sonoplastia, letreiro e imagens da Internet para a composição do *trailer*, as atividades foram realizadas simultaneamente, em rodízio. Por isso, a pesquisadora contou com o auxílio da estagiária de Letras do colégio, Úrsula Magalhães, para apoio das equipes da parte de maquiagem e figurino, e também dos técnicos de áudio e vídeo do Laboratório de Multimeios do curso de Jornalismo do UBM, Denilson Luciano e Luciano Fonseca, respectivamente. Esses profissionais atuaram simultaneamente.

Os três grupos que optaram por realizar, como metáfora de adaptação do texto impresso para o audiovisual, a gravação (atuando como câmeras, atores e locutores), tiveram um envolvimento maior na proposta, o que influenciou positivamente no resultado final. Já os outros dois grupos que escolheram apenas reutilizar imagens prontas do Google, vídeos e gravação do *off*, o que exigiria maior letramento midiático e digital para a coleta do material e para operar as ferramentas, não se envolveram ou se apoderaram da adaptação como o esperado.

O primeiro grupo a optar pelo processo de gravação realizou a adaptação de *Diga não às drogas*, tendo os alunos se envolvido no processo, por representarem os personagens. O perfil do grupo é de alunos aplicados, com facilidade de aprendizado, sendo leitores, preferencialmente por diversão, do gênero de ação e aventura. Elegeram, como opção metafórica do conto, o uso das músicas e do contraste entre rock, axé e sertanejo, para dar um ar humorístico ao conto, se empenharam como atores, aprenderam a gravar pela linguagem cinematográfica com o técnico de audiovisual, realizaram a locução em *off* demonstrando boa dicção como narradores, o que indica terem hábito de leitura. Um fato marcante desse grupo foi a capacidade de readaptar o cenário do roteiro para o *campus* da faculdade, de forma a aprender a lidar com o improviso e criatividade no momento da produção, absorvendo a

linguagem do audiovisual e recursos do letramento midiático rapidamente pela prática no *set* de gravação (**Figs. 69,70,71**).

Figs. 69 e 70.- Gravação externa no *campus* do UBM do conto *Diga não às drogas.* Os alunos atuam como atores, *camera men* e diretores, orientados pela professora de jornalismo, Raquel Timponi, e o técnico de audiovisual, Luciano Fonseca. 1º dia de gravação, realizada no dia 31 de julho de 2014.

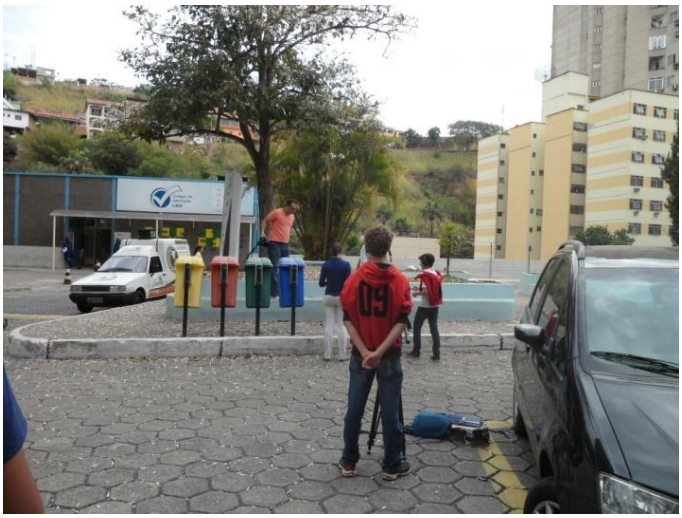


Fig. 71. O aluno de casaco vermelho também atua como câmera da produção audiovisual, expondo sua visão na linguagem de planos no audiovisual.

No livroclip *Um Apólogo*, baseado na obra de Machado de Assis, que conta a fábula de um diálogo entre a linha, a agulha e um alfinete, foi gravado e interpretado pelas alunas tal como as imagens mostram (**Figs. 72, 73**). As participantes também optaram por utilizar referências de vídeos do *YouTube* como parte integrante da trama, para trazer um aspecto mais mágico de conto de fadas na composição da adaptação para o *trailer* de livro. Quanto ao perfil do grupo, como várias alunas já haviam feito escolinha de teatro, se dispuseram a

encenar, gravar vozes, o que gerou um resultado positivo, pois se reconheceram como parte da adaptação, promovida pela experiência.

Figs.72, 73- Cenário, figurino e gravação do Livroclip adaptado do conto "Um apólogo", realizada no dia 31 de julho de 2014, 1º dia de produção. A aluna do grupo atua como personagem para um enquadramento da câmera mais próximo de seu rosto.

Porém, no que se refere ao processo de gravação do *off*, embora as alunas tenham separado corretamente as falas dos personagens e dividido falas para a narração no estúdio de áudio (o que demonstra entendimento do contexto da história), no momento da narração, em alguns trechos do roteiro redigido em um português antigo, apresentaram dificuldade na compreensão e na leitura. Muitas vezes liam sem entender o contexto, o que passava para o ouvinte a impressão de que aquela leitura não foi realizada de uma maneira clara e com um entendimento pleno. Em entrevista concedida após a apresentação do conto, as alunas comentaram sobre a dificuldade da leitura que enfrentaram:

> Quando fomos gravar o áudio do roteiro, primeiro achamos que seria fácil, só chegar no estúdio e gravar. Mas não é simplesmente chegar e falar. O locutor precisa ler com calma todas as palavras. [...] Em algumas partes tivemos dificuldade, mas, aos poucos, fomos nos acostumando. A gente não estava acostumada a pronunciar aquelas palavras do autor que escolhemos, que utilizava um texto original um português antigo, com umas palavras que não falamos no cotidiano. Mas como já fizemos teatro, isso ajuda a representar. O mais legal é que o pessoal da turma reconheceu nossas vozes no momento da exibição no cinema e foi engraçado. As pessoas riam no cinema.(Trecho da entrevista concedida à pesquisadora).

Assim, a leitura do *off* dos personagens foi regravada diversas vezes, acompanhada pela estagiária de Letras, buscando dar maior entonação ao texto, para trazer melhor entendimento da trama. O fato de lerem textos contemporâneos com uma narrativa mais antiga explica, em parte, a dificuldade com uma linguagem mais clássica para a adaptação com metáfora e magia, tal como foi dada aos personagens e planos escolhidos pelo grupo.

E o último livroclip que optou pelo recurso da gravação foi *O que pediria ao Diabo,* adaptação do conto de Luis Fernando Veríssimo, pertencente ao livro *Comédias da Vida Privada.* Os alunos realizaram uma releitura, readaptando um conto de humor para a linguagem de terror e suspense e demonstraram domínio da trama, sendo que todos do grupo gostavam de ler.

Desde o início da realização do roteiro, o aluno que representou o personagem principal se interessou pela proposta e envolveu os demais participantes do grupo, escolheu a obra, os chamou, trouxe ideias, leu diversas vezes o conto, o que talvez seja resultado da prática a que já estava habituado no teatro, partindo de um texto fixo para uma *performance*.

Os alunos pensaram como criar ambiência pela trilha sonora de suspense, efeitos na câmera, gravaram na mata do *campus* do UBM, demonstraram facilidade de alternar os cenários, lidando com o improviso e criatividade, o que resultou em um produto bem executado. Como este foi um dos grupos que apresentou mais maleabilidade no momento da produção e gravação, foram realizados testes de maquiagem (**Figs. 74 e 75**) para a composição dos personagens, e os alunos criavam elementos que achavam que poderiam incrementar a trama, de forma livre.

Fig. 74 e 75- Estagiária de Letras e teatro do CEBA, Úrsula Magalhães, realiza teste de maquiagem em alunos para gravação do livroclip *O que eu pediria ao Diabo*, de Luis Fernando Veríssimo. Gravação no 2º dia de produção, dia 07 de agosto de 2014.

No livroclip optou-se pela filmagem dos alunos atuando como atores, como locutores e câmeras. O grupo apresentou um excelente desempenho em cena, com interpretação das vozes dos personagens, e especialmente pelo trabalho corporal realizado pelo personagem protagonista, que, como contou em entrevista realizada após a apresentação, dependeu de ensaios em casa:

> Aluno protagonista: Fazer o livroclip demandou estudo. Até achar o livro certo, como queríamos adaptar. Não queríamos comédia, queríamos trabalhar com o gênero terror. O livro abriu a porta para nós.[...] Nós optamos por adaptar uma história de humor do cotidiano para o suspense, terror, e colocamos música de suspense. [...] Foi bastente interessante, pois nunca tinha entrado em um estúdio de gravação. Experiência única. Não tive dificuldade com a representação do personagem na hora da gravação, pois já faço teatro no Sesc aqui de Barra Mansa, então já estou apto a incorporar personagens, tenho facilidade quanto a isso. [...] Para criar o personagem ensaiei em casa, tive que me aprofundar bastante. Como o meu personagem era o diabo, não queria que ganhasse o tom cômico, preferi o trágico. Então, para isso, tive que preparar como iria utilizar a voz do meu personagem. Fui para as gravações com as falas mais ou menos na memória [em referência à pratica comum do teatro, o que não pode se notar com o outro personagem que contracenava com ele e que não se preparou – a fala era lida do roteiro antes da cena de gravação, pelo assessor de produção]. (Entrevista realizada no dia 17 d setembro de 2014, após apresentação com os alunos que realizaram a produção *O que eu pediria ao Diabo*)

No momento da gravação do *off* em áudio, o aluno escolhido para ser o narrador, por já ter um bom timbre vocálico, falou muito rápido e para dentro, posto que necessitava de um treinamento maior para a propagação do som. Os alunos optaram por regravar em estúdio os diálogos, objetivando engrossar o timbre de voz do personagem principal, para transmitir um efeito do sobrenatural, **(Fig.76),** mas, por trabalharem com o improviso, ocorreu um assincronismo entre a fala e a imagem.

Fig. 76- Alunos interpretam gravação de áudio, seguindo o roteiro redigido por eles mesmos. Após a gravação, é utilizado recurso de engrossamento de voz para personagens, a pedido dos alunos.

Ainda no processo de participação, outro aluno do grupo demonstrou interesse em operar as câmeras: era aficionado por tecnologias e gravou alguns dos planos do conto.

Já os dois outros livroclipes que não utilizaram o método da gravação foram a produção de *Reunião de Mães* e *Uns Braços*, em que os alunos optaram pela reapropriação de imagens

da Internet. No caso da adaptação do conto *Reunião de mães,* de Fernando Sabino, a metáfora que percorre todo o vídeo é a representação de um quadro negro com o giz que introduz, com movimentos, a história, e a linguagem da música "Família", do grupo Titãs, que insere a temática do que se passará na escola, no caso a reunião de mães. Já a metáfora escolhida para a abordagem do livroclip *Uns Braços,* de Machado de Assis, se refere à temática de um amor proibido entre uma mulher mais velha e um rapaz, em tempos antigos. Assim, para retratar que a história se passa em outro tempo, os alunos optaram pela utilização de imagens de um rádio antigo, a sonoplastia da sintonização desse rádio, e imagens em preto e branco, sendo todo montado com fotos.

Assim, os dois grupos que trabalharam com uso de fotografias, imagens do Google reapropriadas para os contos e vídeos da Internet, como não tinham que produzir as imagens e não possuíam conhecimento técnico para colocar efeitos na edição das cenas, para samplear e recriar as imagens, não se envolveram tanto e não fixaram muito o conteúdo das obras. Isso foi comprovado posteriormente, quando do acompanhamento com os alunos, os grupos disseram que poderiam ter representado, pois a atuação e uso das câmeras geraram vontade nos demais colegas da escola, após vê-los representados na tela do cinema.

Nessa forma de produção o ideal seria que os grupos acompanhassem o processo de produção, mas em função do atraso das aulas no calendário, não puderam retornar à faculdade para tal tarefa e para a compreensão do processo de transformação da linguagem puramente imagética fixa, do texto impresso para a narrativa construída em plano sequência no audiovisual, em imagens que transmitem a sensação de movimento e articulação de uma história.

No livroclip *Uns braços,* no processo de produção, os alunos cumpriram a tarefa da seleção das imagens para cobrirem a adaptação do roteiro, e dois alunos fizeram a gravação do *off* **(Fig. 77).** Apesar de, entre os integrantes do grupo, haver uma aluna que tinha propensão para a área de Comunicação, com facilidade de se expressar, boa leitora, no momento da gravação do *off* ela e outro colega trocaram a leitura das vozes dos personagens (o aluno leu a voz feminina e a menina a masculina, o que comprometeu todo o andamento da adaptação. Como no momento a pesquisadora acompanhava simultaneamente o outro grupo, a gravação foi orientada somente pelo técnico de áudio que não conhecia a história do conto e não percebeu que as falas estavam trocadas. Assim, como os alunos não puderam retornar para regravação, com a gravação errada, foi necessário, em alguns trechos, a interferência da locução da equipe do UBM.

Após as exibições no cinema, os alunos revelaram que a cena de beijo da trama os envergonhou a interepretar. Porém, depois, reconheceram que poderiam utilizar outros recursos metafóricos e assim se envolverem mais na proposta.

Fig. 77. Alunos gravam voz em *off* dos narradores do conto "Uns Braços", de Machado de Assis. O editor de áudio, Denilson Luciano, orienta as leituras dos alunos. Data de gravação 31de julho de 2014, 1º dia de produção.

Já o segundo grupo fez a adaptação do trailer do conto *Reunião de Mães*, de Fernando Sabino. Como estética escolhida para a produção do trailer, as alunas optaram pela coleta de diversas imagens da rede que pudessem ser reutilizadas na trama e nas cenas descritas por elas. Assim trabalharam na sala de informática do UBM, com a coleta de diversas imagens do Google.

Como perfil do grupo, as alunas que se reuniram para a realização da proposta não tinham hábito de leitura e demonstraram ser dispersas nas atividades propostas. Mas, no momento da redação do roteiro, todas se empenharam e se divertiram, imaginando os recursos que poderiam utilizar em áudio e vídeo, escolheram a música de fundo dos Titãs para entrar no início do vídeo, bem como descreveram cenas de uma escola em diversos planos. No dia da produção, porém a opção de utilizar imagens da internet não gerou envolvimento no grupo.

Com relação à gravação do áudio (off do narrador) ocorreram vários erros. A aluna que se propôs à realização da locução, além de apresentar problemas de dicção, não conseguia a pronúncia completa e correta das palavras, o que demonstra a falta de leitura e uma dificuldade na maneira de se expressar. Apesar de regravar variadas vezes, o problema persistiu. Assim, no processo de edição, o operador de áudio teve que intervir para o texto não sair errado.

Tal como já dito, como a opção foi de utilização de imagens já existentes, o grupo não se envolveu muito com a proposta, pois o maior trabalho desse livroclip foi realizado na edição e, como não tiveram a oportunidade de acompanhá-la de perto, não aprenderam os recursos que poderiam utilizar.

Após os alunos repassarem as orientações para a fase seguinte, a edição foi realizada pelos profissionais de áudio e vídeo do Laboratório Multimeios do UBM, em conjunto com a pesquisadora que propôs a oficina, que acompanhou todo o processo, cumprindo com as orientações previamente dadas pelos grupos de alunos. Os produtos dessa oficina foram finalizados, com o objetivo de serem exibidos na 2ª Mostra de Livroclipes. Foram cinco semanas de edição dos trabalhos e, no dia da finalização, foram gravados DVDs para que todas as crianças ganhassem um exemplar com os trailers de livros da Mostra.

5.3 APRESENTAÇÃO DOS PRODUTOS NA 2ª MOSTRA DE LIVROCLIP

A apresentação dos resultados dos livroclipes ocorreu na 2ª Mostra de Livroclipes do UBM, no dia 17 de setembro, às 10h, com exibição no cinema. A galeria de fotografias do evento está disponível no Anexo V e todos os livroclipes da 2ª Mostra podem ser acessados na íntegra no DVD 2, no Anexo XVIII (o menu do DVD 2 com a sinopse das obras está disponível no Anexo IV).

Após o evento, os professores e funcionários do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca se pronunciaram em uma entrevista publicada no programa Giro Acadêmico da Radio UBM, no dia 17 de setembro de 2014, manifestando-se em relação aos resultados. A coordenadora pedagógica, professora Ana Paula Consentino, comentou a importância do projeto prático para gerar crescimento pela experiência. Já a bibliotecária diretamente envolvida na proposta, que auxiliou os alunos na escolha dos contos, Florinda Mereciana Abreu, abordou a euforia dos alunos no desafio de escolherem um conto que possibilitasse uma adaptação que desse certo e ainda dentro de um tema de que gostassem. A professora da disciplina de Produção Textual, Janice de Paula Oliveira Araujo, que cedeu espaço para que o projeto fosse inserido como parte da matriz curricular do colégio, destacou os pontos que o projeto agregou à disciplina de produção de texto, especialmente na oportunidade de aprofundamento da aprendizagem, uma vez que o assunto trabalhado no semestre em sala de aula eram os contos e crônicas, e coincidiu com a proposta da oficina, o que, segundo sua avaliação, os auxiliou no processo de fixação do conteúdo e aprendizado, por meio de suas experiências pessoais. E

a estagiária de Letras, Úrsula Magalhães comentou o lado lúdico do projeto, pois muitas crianças do colégio aprendem a ler e falou da importância da leitura para a comunicação, algo que pôde notar quando os alunos gravavam os áudios[153].

5.4 RELATO DOS ALUNOS SOBRE APRENDIZADO

Após a exibição no cinema, a pesquisadora retornou à escola e realizou uma entrevista com os componentes dos grupos (a entrevista completa está exibida no CD de dados Anexo X da tese). Os participantes foram unânimes em dizer que a experiência que tiveram foi proveitosa, que gostariam de participar de novos projetos. Alguns afirmaram que se interessaram em ler outras obras do autor que trabalharam (como no caso de uma aluna que começou a ler *Dom Casmurro*, após a adaptação de *Uns Braços*, de Machado de Assis) ou de outros autores que conheceram a partir dos livroclipes produzidos pelos demais colegas. Portanto, mais que o objetivo de incentivo à leitura e à cultura, também se cumpriu a função de integração e envolvimento pela obra, unindo, pelo livro, a escola, a família e a comunidade.

Assim, após a exibição dos produtos, a pesquisadora coletou as impressões e análises a partir das reações do público:

> Durante a exibição da 2ª Mostra de Livroclipes no CineShow de Barra Mansa, os alunos participantes da oficina reagiram de forma entusiasmada quando se viam ou reconheciam os colegas na tela do cinema. Suspiros, reações de espanto e surpresa dos alunos e da turma. O riso da catarse coletiva atingiu a função do aprendizado pelo lúdico, ao se verem representando um personagem na tela, ao se escutar a própria voz, e ver o seu nome como parte do trabalho, subindo na tela. A reação foi imediata. Posteriormente, todos afirmaram ter gostado de passar pela experiência. Assim, faz-se pensar que o processo de aprendizado construído pela descoberta de potencialidades pessoais, em um projeto não apenas de incentivo à leitura durante as atividades, como também de estímulo à cultura, fez com que os alunos se redescobrissem, na reinterpretação do texto a partir de sua realidade vivida, das referencias culturais incorporadas. Com isso, o aprendizado parece ter sido mais natural e gravado na memória. Se entusiasmaram em aparecer no cinema tal como artistas. Durante esse projeto talentos foram revelados, seja na atuação e interpretação teatral corporal, ou pela facilidade de se expressar e se comunicar, falar, gravar, ou pelo timbre de voz que revelaria um bom locutor de rádio. (Relato etnográfico escrito a partir da apresentação na sala de cinema, no dia 17 de setembro de 2014).

Ainda como efeito multiplicador acredita-se que a divulgação dos trabalhos em produção cinematográfica tenha introduzido uma família no processo da cultura, tal como o

[153] Entrevista concedida durante o programa Giro Acadêmico, da Radio UBM, publicada no dia 17/09/2014. Disponível em: <http://www.ubm.br/radioubm/player_interno.aspx?mp3=149&tipo=ent> . Acesso em: 18 set. 2014.

relato de um aluno posterior à mostra: “Trouxe minha tia para ver. Ela nunca tinha vindo ao cinema, nem para ver uma peça de teatro ou para uma premiação. E ela veio para ver o meu trabalho ser apresentado na tela. Fiquei nervoso na hora. Depois da apresentação, ela me disse que gostou muito e pretende ir mais vezes ao cinema” (Depoimento de aluno participante, em entrevista pós evento). A fala do aluno pode representar o sintoma de uma cidade pequena, mas se contrasta com a realidade de outro aluno do mesmo grupo, que disse que, por estudar percussão, já havia participado de uma manifestação artística quando foi assistir a uma apresentação de violino.

Assim, o perfil do colégio diversificado funcionou como forma de trabalhar com as diferenças e oportunizar alunos de viverem experiência e compartilhá-las através do roteiro, uma vez que suas diferentes visões de mundo foram adaptadas e colocadas na tela, representadas pelas vivências e interpretações de cada jovem gerando frutos não só no ambiente escolar e na vida de cada um, mas também multiplicada na família e no contato com as demais turmas do colégio.

Com relação às diferenças dos referenciais sócio-culturais que demonstram um perfil variado de alunos, durante a entrevista com os participantes do grupo Uns Braços, uma fala se destacou, também registrada em relato etnográfico redigido:

> Quando uma das alunas entrevistadas disse que intensificou seu hábito de leitura após a participação no projeto e que já gostava de ler antes, mas que foi repreendida pela mãe, por estar tomando muito tempo e não estar cumprindo as tarefas do lar. Nesse momento, outra colega do mesmo grupo se pronunciou, dizendo que achou estranha a reação da mãe da aluna, pois, segundo ela, enquanto algumas mães e pais lutam para que os filhos leiam e estudem mais, como no caso dela, outros pais brigam para que estes o ajudem nos trabalhos de casa que são a prioridade, demonstrando uma diferença sociocultural e na forma de criação, elementos que interferem no processo da leitura. (Relato etnográfico redigido após a apresentação no cinema, com base na entrevista concedida pelos alunos no dia 17 de setembro de 2014, que consta no CD de dados – Anexo IX).

Também foi observado que os alunos que já tinham formação em relação às artes, tais como teatro, ou que tenham atuado na área de música ou dança, tiveram maior entrosamento e naturalidade no processo de escolha de texto, feitura de roteiro, escolha de personagens e figurino, interpretação, domínio da linguagem e gravação, enfim, um desempenho melhor na confecção e recepção do *booktrailer*.

Além da divulgação do projeto junto à escola e familiares, o trabalho gerou mídia espontânea na região, o que contribuiu para disseminar a proposta pedagógica de envolver os alunos na produção, em busca de um melhor aprendizado e fixação de saberes.

Como resultado da oficina, pelo depoimento dos alunos, (que consta no anexo IX), acredita-se que o efeito da realização no colégio público e no cinema tenha tido um efeito multiplicador para os alunos da turma, quando comparados à primeira oficina, quando os alunos do ensino privado, apesar de mais adaptados à linguagem digital, não tiveram a oportunidade de trabalhar de forma lúdica com o conteúdo de contos literários, realizando gravações e atuando como atores. Assim, comprovou-se, pela segunda oficina, que o envolvimento e a afetividade são gerados pela experiência prática e, ao mesmo tempo, lúdica, gerando um aprendizado.

Após as oficinas produzidas pelos alunos, observou-se que os alunos tiveram, na prática, liberdade de produzirem seus modos de leitura e apropriação a partir de suas visões de mundo (referências culturais), o que não só os despertou a atenção, de forma voluntária, como gerou envolvimento durante a realização das atividades. Observou-se ainda que mídias digitais contribuíram no processo de aprendizagem, na medida em que o indivíduo teve alguns tipos de habilidades estimuladas e outras já adquiridas foram refinadas, em exercícios realizados nas relações cérebro/corpo, o uso das mídias digitais em multiletramentos em um contexto sócio-cultural, gerando a consequente fixação do conteúdo.

Mais especificamente, as oficinas parecem ter trabalhado com habilidades como: 1) capacidade de exploração de ambientes, busca, associação e seleção de informações de entre as diversas textualidades midiáticas (audiovisuais, sonoras, digitais, táteis, corpóreas) para a recombinação e composição da adaptação; 2) outra capacidade adquirida foi o aprendizado de linguagens (do audiovisual, publicitária, maior domínio da redação de textos, roteiro, resumo de ideias centrais da história, seleção dos trechos e falas mais importantes dos personagens, bem como o uso criativo dessa informação em uma metáfora de adaptação do impresso para o *trailer*; 3) interações sociais (os alunos aprenderam a compartilhar saberes e produzir um contéudo de forma coletiva, pela construção distribuída, a mobilizar conhecimento em situações práticas nas trocas com amigos, trabalhar com a diversidade cultural, em trocas de experiência e visão de mundo e com a ação corporal, partilhando experiências.

Assim, viu-se que os diversos letramentos existentes dentro de uma mesma língua, que envolvem as mídias digitais, podem ser utilizados como estratégias de ensino mais próximas dos hábitos do cotidiano do leitor comum e das formas de comunicar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese partiu da necessidade de se entender como os novos modos de leitura midiáticos da cultura contemporânea requerem o domínio de letramentos múltiplos, para a realização das atividades do cotidiano. A questão inicial que motivou a investigação dessa pesquisa foi a necessidade de se compreender porque as políticas públicas e a educação formal somente legitimam modos canônicos da leitura clássica e cultura letrada como conhecimento culturalmente válido e, em contrapartida, desvalorizam outros tipos de letramento, especialmente os produtos híbridos contemporâneos de leitura, apoiados nos meios de comunicação midiáticos, próximos dos costumes dos jovens.

O ponto de vista adotado foi o de se pensar nas diversas manifestações de exposição dos conteúdos de leitura coexistentes, em um projeto que servisse para despertar a atenção para múltiplas maneiras de se obter conhecimento, independente do suporte ou formato. O modo de investigação teve como base os meios de comunicação híbridos atuais, o audiolivro e o livroclip, uma vez que utilizam linguagens adequadas à cultura e ao cotidiano dos jovens. O livroclip - pela linguagem do audiovisual, do vídeo e do cinema na forma de produção textual-, e o audiolivro - por fazer uso de recursos da oralidade, além do potencial inclusivo do livro falado.

Para isso, a opção adotada na tese foi a realização de uma historicidade do presente (Heller (1993) pelos meios de comunicação (BARBOSA, 2013), partindo das práticas sociais da leitura contemporânea, de forma a ressignificar a importância do oral, gestual e visual na memória como elementos de rastros do passado, no intuito de sua também legitimação, uma vez que são elementos ainda presentes na prática leitora e nas ações cotidianas do jovem contemporâneo.

Após uma revisão crítica dos diversos paradigmas comumente utilizados na história da leitura (materialidade, eurocentrismo, longa duração, microhistória), o caminho escolhido no Capítulo 1 foi o de realizar uma historicidade do presente pelos modos de leitura e comunicação do jovem contemporâneo, representando o leitor comum, inspirado na perspectiva de se partir das formas de usos e apropriações no cotidiano, de Michel de Certeau (1994). Em uma contextualização ampla do conceito de letramento, os múltiplos letramentos digitais, midiáticos e informativos requeridos para os processos de leitura e comunicação com o mundo, foram buscados, incluindo elementos que atuam como guias facilitadores de leitura (referências de mídias antigas e afetividade).

Neste sentido, confirmou-se a hipótese da tese de que as formas de letramento e apropriações da leitura, pautadas nos hábitos da oralidade, da imagem e dos gestos, teriam sofrido um processo de apagamento na memória, em função de instâncias de poder. O capítulo 2 realizou um exercício de relativização do pensamento da leitura tradicional como modelo de conhecimento, buscando entender o porquê da desvalorização de letramentos múltiplos, de maneira a elencar os interesses por trás do discurso do senso comum. Como foi visto, a influência da ideia de um modelo de letramento europeu (do legado iluminista de distinção pelo saber enciclopedista) foi incorporada de forma naturalizada no discurso da educação escolar e das políticas públicas, com o intuito de manutenção de alguns grupos no poder. E essas relações de poder foram responsáveis por manter, na zona de sombreamento, as contaminações e entrecruzamentos de leitura, que demonstram a mistura do popular com o erudito, dos quais fazem parte a oralidade, a gestualidade e a imagem.

Por isso, a tese procurou reavivar elementos de diferentes competências de leitura e de espaços sociais multifacetados do passado para legitimar outros tipos de letramentos no presente. Em revalorização desses modelos, foi realizada uma história circular do presente, pincelando elementos de momentos diversos da cultura popular, para buscar evidências de traços culturais, por meio dos gestos cotidianos, pelas marcas da oralidade e das cantigas e não pelas sílabas e gramática da composição formal do texto. Como se comprovou, a oralidade, a imagem e os gestos poderiam ser reposicionados no ensino formal, atuando como ferramentas facilitadoras para o processo de aprendizado escolar.

Assim, o capítulo 3 pretendeu realizar um mapeamento em apresentação dos produtos normalmente desvalorizados, o audiolivro e o *booktrailer*, em sua diversidade estética híbrida, sob o aspecto comercial, na perspectiva dos usos para o mercado editorial e público vidente. Como se constatou, o produto audiolivro do mercado editorial, normalmente desvalorizado pelas políticas públicas, pelo fato de utilizar recursos de sonoplastia, trilha sonora e dramatização de vozes de personagens, ocasionou experiências distintas em seus ouvintes, a partir de elementos que não reconhecidos pela acessibilidade, uma vez que a dramatização já realiza uma intepretação do texto para o ouvinte leitor e a proposta da acessibilidade consiste em dar autonomia ao ouvinte, transformando o ledor em um tradutor da informação.

Quanto ao produto *booktrailer* realizado pelo mercado editorial e produzido apenas com a função publicitária e a pretensão comercial da venda dos livros, apesar da variedade estética desua composição, viu-se que a opção do produto pedagógico livroclip, produzido com o intuito educacional, quando incorporado pelas políticas públicas, ainda mantém uma tendência ideológica de somente considerar a literatura clássica como culturalmente válida,

como forma de leitura e acesso às informações, o que não foi o objetivo desenvolvido nessa pesquisa.

Em vista de entender porque somente o aspecto inclusivo e o pedagógico são considerados pelas políticas públicas, os capítulos de análise (4 e 5) abordaram a perspectiva da acessibilidade pelas audioleituras adaptadas (livro falado, livros adaptados em MecDaisy, contação de histórias e ledores presenciais) e o uso das mídias como ferramentas de ensino na prática (no caso, em uma metodologia que investiga os processos cognitivos e habilidades envolvidas na produção do livroclip realizada por alunos).O método utilizado em ambos os produtos foi a etnografia, pela observação participante.

No capítulo 4, concluiu-se que o livro falado adaptado para o deficiente visual não possui a preocupação de apresentar um texto agradável aos ouvidos, nem tampouco com a leitura realizada pelos sintetizadores de voz. A questão principal não é tornar o produto atraente à audição, uma vez que é levado em consideração no livro falado o objetivo de "tradução" do texto, o acesso à informação, e por isso ocorre a busca pela limpeza e não concorrência dos sons, apesar de ser um elemento atraente aos sentidos. Nessa perspectiva é importante lembrar que, mesmo que a adaptação não pretenda ser diferente da obra, ainda assim é uma construção de um novo texto, quando é realizada uma mínima intepretação ou ponto de vista.

Na análise dos livros falados foram incluídos a recepção do audiolivro comercial pelo público sem acuidade visual e os livros por sintetizadores de voz para o público com acuidade visual. Na aplicação dos objetos de audioleituras duas perspectivas diversas influenciaram no processo de recepção do público sem acuidade visual ou de baixa visão: 1) a questão da tradução do texto para o acesso à informação e 2) a perspectiva dos elementos necessários para gerar envolvimento nos ouvintes.

No que diz respeito ao acesso, viu-se que os alunos usualmente utilizam a leitura branca, tanto disponível em voz humana de um locutor ou pelo sintetizador de voz. Esse processo procura repassar a informação de forma mais "fiel" ao texto original, sem dramatização dos personagens das obras literárias, para que o ouvinte realize sua própria interpretação da obra a partir de seus referenciais pessoais.

Todavia, os testes comprovaram que os produtos dos quais o público deficiente visual mais gostam são aqueles que apresentam voz humana com pausas, ritmo de leitura, mas onde ainda não ocorre a interpretação ou dramatização das vozes, pois a concorrência de dois estímulos no sentido da audição atrapalha o processo de escuta da mensagem e, no caso, o

ouvinte sem acuidade visual de um livro falado depende somente desse sentido para auxiliá-lo a captar a informação.

O objetivo da escolha da metodologia, com aplicação de testes de audibilidade, teve como medida avaliar porque somente as audioleituras adaptadas são divulgadas pelas políticas públicas, assim como para testar a qualidade e funcionalidade dos materiais distribuídos pelo MEC, preocupando-se com a forma de execução e com as necessidades do público-alvo, para a melhoria dos produtos e posterior imersão cultural no conhecimento, na medida em que não faz sentido desenvolver produtos de ações sociais sem levar em consideração sua real usabilidade.

Dessa forma, se por um lado os sintetizadores de voz e o MecDaisy possibilitam uma independência para o deficiente visual navegar na rede, por outro, limitar os produtos de leitura sonora a esses equipamentos de adaptação do texto impresso para a leitura em voz computadorizada e sintetizada, muitas vezes ocasiona resultado oposto ao objetivo inicial, como o afastamento dos ouvintes. Como se verificou na pesquisa, o programa MecDaisy não teve boa aceitação pelo público nem de escola pública e nem de escola especializada, tanto para o ensino fundamental II, quanto para o público geral externo, até o de ensino superior, segundo a coleta de dados no IBC, com índice de consulta muito baixo.

Portanto, nesse sentido, as políticas públicas e o MEC devem avaliar a forma de execução e distribuição dos produtos desenvolvidos para o público sem acuidade visual, para não haver o desperdício, uma vez que não há consulta nesse formato, segundo constatado em diversos setores do IBC, em uma escola pública e pelos leitores que frequentam as bibliotecas. Não habituados com a tecnologia para uso do programa, pois não possuem uma aula introdutória sobre o assunto, confundem-se, pois o programa divide inicialmente o livro em pastas, dificultando a usabilidade do leitor para realizar o processo de leitura, já que é preciso instalar um tocador para um resultado positivo.

Alguns problemas referentes a essa plataforma do MecDaisy e dos sintetizadores de voz, de forma geral, foram relatados pelos alunos usuários sem acuidade visual que participaram do teste focal e merecem atenção para melhoria dos produtos. Como sugestão de aperfeiçoamento, coloca-se a necessidade de gravação com locução de uma voz humana, para dar maior funcionalidade e trazer maior compreensão da obra. Ou ainda a possibilidade de se trabalhar com elementos que tornem as vozes dos sintetizadores mais próximas à expressão natural da voz humana, para uma recepção agradável, como a entonação, ênfase em palavras para despertar a atenção, pausa e ritmo nos locais corretos do texto, realizados segundo

normas gramaticais do português e com uso de um timbre vocálico não monocórdico. Todos esses elementos atuam como forma de gerar interesse na recepção.

Espera-se, com a pesquisa, encontrar caminhos para o desenvolvimento de melhores produtos, para uma interação real do público-alvo, de forma a promover um contato mais rico do deficiente visual ou de baixa visão com o mundo. Em outras palavras, a investigação faz-se necessária, uma vez que produtos como o audiolivro ou o livro falado devem ser realizados não somente como uma política pública de acessibilidade, uma vez que, se não forem atrativos para o público, por meio do sentido da audição, não conseguem atingir verdadeiramente seus propósitos de despertar o interesse para a leitura sonora.

Além disso, o teste veio comprovar que, mesmo com as inúmeras habilidades que o público sem acuidade visual possui, ele precisa do letramento sensorial (letramento tátil, sonoro, linguístico, olfativo). O método etnográfico permitiu observar os modos de leitura contemporâneos e verificar, pela prática, os elementos da leitura audiovisual e oral, da cultura local do público escolar analisado, bem como diversos tipos de letramentos não legitimados pela cultura letrada ou ensino tradicional, porém próximos dos hábitos dos leitores. O material coletado pode servir de fontes de consultas para futuras pesquisas.

Com relação às listas de livros falados, audiolivros e material disponível por sintetizador de voz, disponíveis no IBC e na Biblioteca Louis Braille, RJ, há a necessidade de um estudo especializado sobre o público a que se destinam, que tipo de obras estão sendo produzidas para a acessibilidade e merecem um trabalho específico sobre a questão, bem como a respeito do perfil do público, dos empréstimos mais realizados, e gêneros mais consumidos. Deve ser realizada uma pesquisa junto ao IBC e à Biblioteca Louis Braille RJ para a separação dos títulos que possuem em livros falados, os que estão disponíveis em audiolivros comerciais, os que estão gravados por sintetizadores de voz, transformados por *Poet Compact*, e gravados por ledores não profissionais, assim como o índice de consulta de cada um desses produtos, o que não foi possível ser concretizado, visto que não havia uma especificação no acervo. É preciso realizar um levantamento, verificando os livros repetidos e gravados em diferentes versões, para auxiliar, inclusive, no processo de produção e na demanda do público leitor.

Como conclusões do capítulo 5, no que se refere ao livroclip, acredita-se que a experiência do jovem na produção dos *trailers* de contos tenha sido essencial para gerar o envolvimento, na medida em os alunos acabaram por selecionar elementos de diversos letramentos adquiridos de seu referencial cultural para a adaptação na linguagem audiovisual, estabelecida pelo olhar da cultura local do público.

A aplicação das oficinas contribuiu para a verificação das ferramentas de apreensão prática pelos sentidos e de aprendizagem visual, auditiva e tátil, pelo fazer e obteve resultado mais positivo e espontâneo da leitura. Como foi percebido, o domínio de ferramentas visuais se mostrou importante para a gravação, como referências fílmicas prévias, conhecimento da estética dos *trailers*, da gramática do audiovisual e dos planos, mesmo que de maneira instintiva pelos hábitos de telespectadores em linguagens absorvidas gradualmente ao longo da vida. Mas também os referenciais culturais musicais foram essenciais para a composição dos produtos e a *performance* do corpo, principalmente nas gravações.

Não foi possível provar até que ponto o processo de recepção dos produtos híbridos de leitura, além de estimularem e envolverem o leitor jovem pela prática, de fato, contribuem para a formação do hábito de ler. Todavia, se comprovou que a leitura performática e a ação do aluno geraram envolvimento e aprendizado da informação, fixados pela experiência e vivência dos alunos. Estes se inseriram na obra, no sentido de se colocarem como atores, produtores e, assim, também se tornaram co-autores, uma vez que refletiram sobre o texto em uma pós leitura, ao interpretarem com sua visão de mundo, tal como ficou comprovado após a realização das oficinas no acompanhamento dos alunos de uma maior retenção do conteúdo.

Ainda sobre o livroclip, o método mais livre, aplicado em turmas diferentes, parece ter funcionado e gerado mais frutos, especialmente nos grupos que escolheram realizar a gravação de vídeo e áudio, colocando-se como produtores, narradores, atores, além de redigirem o roteiro, como forma de exercitar a escrita, a interpretação, a capacidade de seleção de informações mais importantes para adequar em outras funcionalidades. Assim os alunos atuaram como coautores, e reinterpretaram a obra a partir de sua visão de mundo, cumprindo com o objetivo de realizar uma redescrição, ressignificação do texto, em outras linguagens e letramentos buscados na memória interna de cada produtor. Com isso, a atividade promoveu o envolvimento pela experiência, e produziu afetividade, além de armazenar, de maneira mais fixa e facilitada, o processo na memória, pela maneira lúdica de aprendizado.

Por isso a importância de as escolas utilizarem criativamente as mídias audiovisuais e as tecnologias da informática, a fim de tornar possível o trânsito de um modo linear a outro descentralizado e plural, cuja chave é a criatividade na reorganização dos saberes para novas formas de participação, pelas diferentes maneiras de interpretação e apropriação dos textos e da leitura, realizando *links* com outros contextos de suas vidas cotidianas.

Portanto, fez sentido ressignificar alguns fragmentos da imagem e da oralidade como formas de leitura também presentes na contemporaneidade. Como elementos intrínsecos no

processo de leitura do brasileiro, constatou-se que os gestos, a imagem e a oralidade atuaram como formas de apropriação da leitura do usuário comum através das mídias, como condição de historicidade a partir do presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PARTE I

INTRODUÇÃO E CAPÍTULO 1

ADORNO, T., HORKHEIMER, M. Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDERSON, Chris. **A cauda longa.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 2006.

ANDRADE, Oswald. **Poesias Reunidas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A, 1978.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO/ deficiência visual. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional Especializado**. Brasília: SEED / MEC, 2007.

AUFDERHEIDE, P. **Media Literacy**: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy, Queenstown, Aspen Institute, 1993.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. **Os novos modos de compreender**: A geração do audiovisual e do computador. Sâo Paulo: Paulinas, 1989

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento:** o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Brasília: Hucitec, Editora UnB, 2008.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Problemas na poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981 [1987].

_____. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARBIER, Fréderic. **História do livro**. Trad. e rev. Valdir Heitor Barzotto. São Paulo: Paulistana, 2008.

BARBOSA, Marialva. **Curso de Metodologia da Comunicação**. Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ. Segundo semestre de 2012.

_____. **Múltiplas formas de contar uma história**. In: Alceu, Rio de Janeiro, PUC -RJ, v. 20, p. 25-39, 2010.

_____. **Por uma história dos sistemas da comunicação**. In: Contracampo (UFF), Niterói, v. I, p. 72- 82, 1997.

_____. **História cultural da imprensa:** Brasil, 1800-1900. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2010.

_____. **História da Comunicação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Rafael. **Problemas e perspectivas no estudo das práticas de leitura com audiolivros**.Artigo GP Produção Editorial do XIII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, set. 2013. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus, AM – 4 a 7/9/2013. Disponível em: www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0396-1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2014.

BERGERAC, Cyrano. L'Autre monde ou lês États et Empires da La Lune. In: **Oeuvres completes**. Paris: Honoré Champion, 2000.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular:** leituras de operárias. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

BRIGGS, Asa & BURKE, Peter**. História Social da mídia***:* de Gutenberg à Internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRITO, Audrey Danielle. O discurso da Afetividade e a Linguagem dos *Emoticons*. **Revista Letra Magna.com.** Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 04 n.09 – 2 ºsem. 2008.

BUCKINGHAM, David. **Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture**. Cambridge: Polity Press, 2003,

_____. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____.**Cultura Popular na Idade Moderna:** Europa 1500-1800. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BUZATO, Marcelo K. **Entre a Fronteira e a Periferia**: Linguagem e Letramento na Inclusão Digital.Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UniversidadeEstadual de Campinas, 2007. 256f.

CÂNDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática,1985, 1987.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. **Écouter les morts avec les yeux**. Paris: Collège de France, Fayard, 2008.

_____. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary Del Priore. Brasília: Editora UnB, 1994.

_____.(org). **As utilizações do objecto impresso.** (Séculos XV-XIX). Tradução Ida Boavida. Algés: Difel, 1998.

_____. (org). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CRUZ, Dulce M. **Letramento midiático na educação à distância**. In: FIDALGO, Fernando; CORRADI, Wagner; LIMA, Reginaldo Naves; FAVACHO, André; ARRUDA, Eucídio P. (orgs). Educação à distância: meios, atores e processos. 1 ed, v. 1. São Paulo: CAED UFMG, 2013, p. 85-93.

DEWEY, John. **Art as experience.** New York, Putnam,1934.

DIONÍSIO, César Augusto. **Teoria comunicacional auditiva e a ocularidade da cultura do impresso:** de como o livro se amplifica em audiolivro. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Comunicação e Cultura- Universidade de Sorocaba, 2011.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados.** São Paulo: Perspectiva**,** [1968], 1979**.**

_____. Leitor Modelo. In: **Lector in fábula**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

_____. "A Inovação no seriado". In: **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

EISEINSTEIN, Elizabeth. **The printing press as an agent of change. Communications and cultural transformation in early-modern Europe**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

_____. **A revolução da cultura impressa no Ocidente** – Os primórdios da Europa Moderna. São Paulo: Ática, 1998.

ELLUL, Jacques. **A Técnica e o Desafio do Século**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

EPSTEIN, Eduard. **O grande filme:** dinheiro e poder em Hollywood. Trad. Silvana Vieira. São Paulo: Summus, 2008..

FELINTO, Erick. **Meio, mediação, agência:** a descoberta dos objetos em Walter Benjamin e Bruno Latour. Revista E-Compós. Revista as Associação Nacional dos Programas de pós-Graduação em Comunicação. E-Compós-Brasília. V.16, n. 1, /jan/ abril, 2013.

FERRÉS, Joan; Piscitelli, Alejandro. **La competência mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores.** Revista Luciérnaga. Facultad de Comunicación Audiovisual. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Año 4, Edición 7. Medellín, Colombia. 2012.

FEBVRE, Lucien. **Combats pour le histoire.** Paris: Librarie Armand Colin, 1992.

_____. **L' apparition du livre**. Paris: Les edition AlbinMiche, [1958], 1971.

FISCHER, Roger. **História da Leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FIRESTONE, C. **The responsibilities of citizen ship:** a bundle of literacies. The Huffington Post, 13-10-2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. Trad. Maria Betânia Amoroso. Rev. Hilário Franco Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONÇALVES, Márcio**. D. F. McKenzie e a Pesquisa em Comunicação no Brasil**.XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus, AM – 4 a 7/9/2013. Disponível em:<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/_2013/_resumos/_R8-1050-1.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. **Meios misturados:** paradigmas para a reflexão sobre comunicação e cultura. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Comunicação e Cultura do XXII - Encontro Anual da Compós, na Universidade Federal da Bahia, Salvador, de 04 a 07 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1993.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

_____; BARBOSA, Rafael. **Livros e audiolivros**. XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Foz do Iguaçu, PR– 2 a 5/9/2014. Trabalho apresentado no GT Produção Editorial. Disponível em: </www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-0243-1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

_____; SAINTCLAIR, Ericson. **Antes Tarde do que nunca:** notas sobre as contribuições de Gabriel Tarde para a análise da articulação entre comunicação e cultura. Revista Galáxia, São Paulo, n. 14, p. 137-148, dez. 2007.

GOODY, Jack. **The logic of writing and the organization of society**. New York: Cambridge University Press, 1986.

GOODY, Jack & WATT, Ian. Las consequencias de la cultura escrita. In: GOODY, Jack (comp.). **Cultura escrita en sociedades tradicionales.** Trad. Gloria Vitale y PatriciaWillson. Barcelona: Gedisa, 1996.

GÜMBRECHT, H. U. **Em 1926: vivendo no limite do tempo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HALBWACKS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HAVELOCK, E.A. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: UNESP: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HAVELOCK, Eric. **A equação oralidade-escrita**: uma fórmula ara a mente moderna. In: OLSON, David & TORRANCE, Nancy (orgs). *Cultura, escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

HAZARD, Damien; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; REZENDE, André Luiz. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência**: textos de referência para monitores de telecentros. – Brasília: UNESCO, 2007.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história.** Trad. Dilson Bento de Faria Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993 [1981].

HOBBS, Renee. e R. Frost . **Measuring the acquisition of media literacy skills**. Reading Research Quarterly, 38, 2003, p. 330-352.

HOBBS, Renee.**Digital and Media Literacy:** A Plan of Action. Washington: The Aspen Institute, 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 [1936].

INNIS, Harold. **The bias of communication**. Toronto: University of Toronto Press, 1951.

ISER, Wolfgan. Teoria da recepção: reação a uma circunstância histórica. In: COSTA LIMA, L.(ed.). **Teoria da literatura em suas fontes.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983, v.2, p.19-33.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. Suzana Alexandria. São Paulo: Ed. Aleph, 2008.

JOVENS DIGITAIS BRASILEIROS**.** Pesquisa realizada pelo Ibope Media em parceria com o Ibope inteligência e o Youpix, sobre os usos da Internet, divulgada em 23 de fevereiro de 2014. Disponível em: Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ pt-br/noticias/Paginas/Consumo-da-internet-pelos-jovens-brasileiros-cresce-50-em-dez-anos-aponta-IBOPE-Media.aspx>. Acesso em: 02 out. 2014.

JOVENS E CONSUMO MIDIÁTICO. Disponível em: <www.redebrasil conectado.com.br>. Acesso em: 18 out. 2014.

LAPASSADE, G. (1992). **La méthode ethnographique:** observation participante et ethnographie de l'école. Disponível em:< http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/> Acesso em: 20 ago. 2014.

LATOUR, Bruno. Fifth source of uncertainty**:** writing down risky accounts. In: **Reassembling the social:** an introduction to Actor-Network Theory. Londres: Oxforf University Press, 2007.

LIMA, Luiz Costa. Da existência precária. O sistema intelectual no Brasil. In: **Ensaios de Opinião**. Rio de Janeiro: Inúbia, 1978. p.28-41

LIVINGSTONE, Sonia. **Media literacy and the challenge of new information and communications technologies.** The Communication Review, 7, p. 3-14. 2004, 2007.

_____. **The changing nature and uses of media literacy.** London: Media@lse Electronic Working, London School of Economics and Political Science, Paper n.4, 2003. Disponível

em: <http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The_changing_nature_and_uses_of_media_literacy.pdf>. Acesso em: 09 out. 2014.

LOPES, Paula. **Literacia(s) e literacia mediática**. Lisboa: CIES e-WorkingPaper - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. n.110. Instituto Universitário de Lisboa, 2011. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110_Lopes.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2014

MACHADO, Arlindo. Apresentação. In: MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo.** São Paulo: Editora Senac: São Paulo, 2008.

MAC DONALD, Dwight. **Against the Americain Grain.** New York,1952, 1962.

MANDELLI, Mariana. **Jovens trocam livros por leitura digital**. Matéria publicada no Estadão em 12 dez. 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,jovens-trocam-livros-por-leitura-digital-imp-,652713>. Acesso em: 12 jun. 2014.

MANOVICH, L. **Remixing and remixability**. 2005. Disponível em <http://www.manovich.net/DOCS/Remix_modular.doc> Acesso em: 13 janeiro de 2014.

MAPEAMENTO DAS MÍDIAS DIGITAIS NO BRASIL- 2014: Um Relatório da *Open Society Foundations.*Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Divulgado em julho de 2014.

MAPPING DIGITAL. **Jovens e Consumo Midiático**. UFRGS. Disponível em: <www.redebrasilconectado.com.br>, 2014 (em fase de coleta de dados).

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações:** comunicação cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988, 2003.

MATTELART, Armand e MATTELART, Michele. **História das Teorias da Comunicação.** São Paulo: Loyola, 1999.

McLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg.** A formação do homem tipográfico**.** Tradução Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

_____. **Understanding media**. São Paulo: Cultrix, 1964 [1977].

_____. **McLuhan por McLuhan:** Conferências e entrevistas. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

McKENZIE, Donald F. **Bibliography and the sociology of texts**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Making Meaning:** "Printers of the Mind" and Other Essays**.** Edited by Peter D. McDonald & Michael F. Suarez, S.J. Amherst, Boston: University of Massachusetts Press, 2002.

MELO, José Marques de. **História social da imprensa**: fatores socioculturais que retardaram a implantação da imprensa no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. Trad. Maria da Glória de Morais. In: **The voices of society: literacy, consciencioness and power.** In.: DELTA, vol.14, nº2, p.331 – 338. 1998.

MOELLER, S. Nurturing Freedom of Expression Thought Teaching Global Media Literacy. In: MEIGS and TORRENT (ed). **Mapping Media Education Policies in the World**. USA: The United Nacional Alliance of Civilizations, 2009.

NDALIANIS, Angela. **Neo-Baroque Aesthetics and Contemporary Entertainment**. Cambridge/London: The MIT Press, 2010

OLSON, David R. **O mundo no papel:** implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**.** Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, Walter. **Orality and literacy**: the technologizing of the word**.** London: Methuen, 1982. (Trad. Português: Oralidade e cultura escrita. Campinas: Papirus, 1998).

PAIVA, Raquel. **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

_____. **Pesquisa em comunicação comunitária:** há lugar para empiria? Revista Intercom, 2011.

PEIRANO, Mariza G. S. **Etnocentrismo às avessas:** o conceito de sociedade complexa. Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.26, n.1, 1983.

PERANI, Letícia. **Interfaces gráficas e seus elementos lúdicos:** aproximações para um estudo comunicacional. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Comunicação Social, 2008 (104 f).

PEREIRA, Vinicius Andrade. **Marshall McLuhan, o conceito de determinismo tecnológico e os estudos dos meios de comunicação contemporâneos**.UNIRevista - Vol. 1, n° 3. (julho, 2006). Unisinos. RS, Brasil. Disponível em: <http://www. unirevista. unisinos. br/ _pdf/ UNIrev VAndrade.PDF>. Acesso em: 18 ago. 2014.

A EUROPEAN REASEARCH PROJECT. **The Appropriation of New Media by Youth**, 2006**.** Disponível em: <https://www.academia.edu/4636742/Mediappro_ A_European_Research_Project_2006_.The_Appropriation_of_New_Media_by_Youth._The_ Greek_Abstract>. Acesso em: 08 nov. 2014.

PESQUISA DA MÍDIA NO BRASIL, 2014. Ibope Mídia. Disponível em: <http://www. ibope.com.br/pt-br/noticias/ paginas/ internauta-gasta-em-media-10-horas-e-26-minutos -em-redes-sociais.aspx>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PESQUISA BRASILEIRA DE MÍDIA 2014. **Hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República-SECOM, fevereiro 2014.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD). IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais da Taxa de Analfabetismo Funcional de 2001 a 2009**. 2009.

Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384>. Acesso em: 13 jun. 2014.

PINE, Joseph; GILMORE, James. **The experience economy.** Boston: Harvard Business School Press, 1999.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social In: **Estudos Históricos.** Rio de janeiro, vol.5, n.10, 1992.

POTTER, W. James. **Media Literacy**. 4 ed.University of California- Santa Barbara: SAGE Publications, 2008.

_____. **Theory of Media Literacy:** a cognitive approach**.** University of California- Santa Barbara: SAGE Publications, 2004.

PROLER. **Leitura Espontânea Prazerosa**: uma conquista. Disponível em: <http://monografias.brasilescola.com/educacao/leitura-espontanea-prazerosa-uma-conquista.htm. 2011>. Acesso em 9 out. 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas/São Paulo: Papirus, 2007

REGIS, Fátima. **Tecnologias de comunicação, entretenimento e competências cognitivas na cibercultura**. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 37, dez 2008. Quadrimestral.

_____. **Textos, texturas e intertextos:** apontamentos sobre aprendizado e competência na comunicação digital**.** Pará/Belém: Compós, 2014, p. 3

_____; AUDI, Gustavo; MAIA, Alessandra. **Do Letramento ao Letramento Midiático**: Práticas e Competências Cognitivas na Cibercultura.XIV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, GP. Cibercultura, evento componente do XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom), Foz do Iguaçu, PR , 2 a 5 set 2014. Disponível em:< http://www.intercom.org.br/sis/ 2014/resumos/R9-1412-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

RELATÓRIO PROLER. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Programa Nacional de Incentivo à Leitura, dez 2010.

RETRATO DA LEITURA DO BRASIL. Instituto Pró-Livro. Coord. Observatório do livro e da Leitura. Execução: Ibope Inteligência, 2012. (2004 e 2007)

RIBEIRO, Ana Paula Goulart e SACRAMENTO, Igor. Mikhail Bakhtin e os estudos da comunicação. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart e SACRAMENTO, Igor (orgs.). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

RIZZINI, Carlos. **O livro, o jornal e a tipografia no Brasil.** 1500-1822. Com um breve estudo geral sobre a informação. São Paulo, Imprensa Oficial: 1988 [1946].

ROCHA, João Cezar de Castro. **Literatura e cordialidade**. O público e o privado na cultura brasileira. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza.** Relume Dumará, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Editora Paulus, 2003.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual e verbal**.** São Paulo: Editora Iluminuras, 2007.

_____. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SENNET, Richard. **O talento e o fantasma da inutilidade.** A Cultura do novo capitalismo. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2006.

SARLO, Beatriz. **La Máquina cultural**: maestras, traductores y vanguardias. Buenos Aires: B.S., 1998.

SARTORI, Ademilde. **A prática pedagógica educomunicativae a aprendizagem distraída:** criando ecossistemas comunicativos pela mediação escolar. In: Tecnologias de comunicação e cognição. Org. Fátima Regis, Anderson Ortiz, Luiz Carlos Affonso e Raquel Timponi. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SELFE, Cynthia L. Redefining literacy: The multi-layered grammar of computers. In: HAWISHER, Gail E. & SELFE, Cynthia L. (eds.). **Critical perspectives on computers and composition studies** (p. 3–15). New York: Teachers College Press, 1989.

SILVA, Márcia Cabral da. **Leitura, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 125p**.** 1998.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento e cibercultura. Revista Educação e Sociedade**.** Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes. unicamp.br>. Acesso em: 03 ago. 2014.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____ . **As estratégias sensíveis -** Afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

TENGARRINHA, José. **História da imprensa periódica portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho,1989.

THOMAN, E. e Jolls T. **Literacy for the 21st Century**. The Center for Media Literacy (CML), 2003.

TIMPONI, Raquel. **Polidimensionalidade da Narrativa fílmica contemporânea**: não-linearidade, transnacionalização e transmídia. Disponível em: <http://www. ppgcom. uerj.br/teses.php>. Acesso em: 02 nov. 2014.

_____. **Novos modos de leitura na cultura digital: ações de Incentivo à Leitura e Propostas de Adequação do Acervo da Biblioteca Nacional**. Disponível em:<http:// www.bn.br/portal/arquivos/pdf/Raquel_Timponi.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2014.

UNESCO. **Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting**. 10-12 June, 2003. Paris, France: UNESCO, 2005.

_____. **Media and Information.** Paris, France: UNESCO, 2013.

VATTIMO, Gianni. **Nihilismo ed emancipazione: ética, política, diritto.** Milão: Garzanti Libri, 2003.

VYGOTSKY, S.L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEBER, Samuel. **Benjamin's –Abilities**. Cambridge: Harvard University Press, 2008. In: FELINTO, Erick. **Meio, mediação, agência:** a descoberta dos objetos em Walter Benjamin e Bruno Latour. Revista E-Compós. Revista as Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. E-Compós-Brasília. V.16, n. 1, /jan/ abril, 2013.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz. A "literatura" medieval.** Tradução Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Fillmes

FILME PUBLICITÁRIO. **Não deixe a Vida pra Depois**. Operadora de telefonia Claro,exibido no dia 26 de outubro de 2014, na televisão aberta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch? v=YjYloBY8JB8>. Acesso em 01 de Nov. 2014.

FILME CINEMA MUDO. **Tempos Modernos.** 1936. Direção de Charles Chaplin.

CAPÍTULO 2

ABREU, Marcia Azevedo de. **Cordel Português e Folhetos Nordestinos**: Confrontos. Um estudo teórico comparativo. Tese de Doutoramento apresentada à Área de Literatura Comparada do Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/User/ Downloads/ AbreuMarciaAzevedode%20(1).pdf>. Acesso em: 04 out. 2014.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. **Folhetos**: A literatura de Cordel no nordeste brasileiro. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1979.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. Rio de Janeiro: Villa Rica Editoras Reunidas Limitada, 1993.

BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa:** Brasil-1800-1900. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

_____. **História cultural da imprensa:** Brasil. 1900-2000. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. **História da Comunicação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. "Escravos, oralidade e letramento**"**. In: SACRAMENTO, Igor; MATHEUS, Letícia. **História da Comunicação**: experiências e perspectivas. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento.** O contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Brasília: Hucitec, Editora UnB, 2008.

_____. [Volochinov]. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Problemas na poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981 [1987].

_____. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 1991.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1979.

_____. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. **O prazer do texto.** 4 ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **O grau zero da escrita**. Lisboa, Edições 70, 1989.

BEIGUI, Alex. **Performances da escrita.** . Revista Aletria, v. 22, n. 1. Jan/abr 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Aletria%2021/21,1/02-Alex%20Beigui.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BELINTANE, Claudemir. Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais. Faculdade de Educação da USP (Projeto de pesquisa realizado de 2007-2009). In: **A oralidade que faz escrever,** matéria publicada na Revista Educação – edição set. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/146/artigo234592-1.asp>. Acesso em: 14 out. de 2014.

BITTENCOURT, Jussara; MOARES, Heloisa. **Mídia e Educação**: reflexões, relatos e atuações. Revista Querubim da Educação da UFF. Disponível em: artigos/mdia _e_educao_jussara_bittencourt_de_s__revista_querubim.pdf. Acesso em: 11 nov. 2014.

BOBBIO, N. Notas sobre a dialética em Gramsci. In:___ **O conceito de sociedade civil.** Rio de Janeiro: Graal, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** Intr., org. e sel. Sergio Miceli. 7 ed., São Paulo: Perspectiva, 2011a (Col. Estudos; 20-dirigida por J. Guinsburg).

_____. A Distinção: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2 ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011b.

_____. **Langage et pouvoir symbolique.** Paris: Seuil, 2001, grifo no original. [Ed. bras.: O poder simbólico. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1989].

_____. **Espaço social e espaço simbólico**. In: BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2003. p. 13 - 28

_____. **Pierre Bourdieu**: sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, São Paulo: Ática, 1983 (Texto *Gostos de classe e estilos de vida*).

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia. **Impresso no Brasil***:* dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Unesp, 2010.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna:** Europa 1500-1800. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1989].

_____. Cultura erudita e cultura popular na Itália renascentista, In: BURKE, P. **Variedades de história cultural**. Trad. Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAMPOS, Augusto de, CAMPOS, Haroldo de, PIGNATARI, Décio. **Teoria da poesia concreta**: textos críticos. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios.** São Paulo: Ática, 1987. (Sobre "integração de padrões europeus")

_____. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história literária, São Paulo, Editora Nacional, 1980.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**- estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. (Culturas híbridas, poderes oblíquos)

CARCERÈS, Benigno. **Histoire de L'Éducation populaire**. Paris: Ed. Du Seuil, 1964 (Peuple et culture).

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil.** São Paulo: Global, 2001.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed: 2001.

_____. **A história cultural:** entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. São Paulo: Difel, 1988.

_____. **Cultura popular**: revisitando um conceito historiográfico. Estudos Históricos, n.16, p. 179-192, 1997.

_____. O mundo como representação. *Estud. av.* [online]. 1991, vol.5, n.11, pp. 173-191. ISSN 0103-4014. Acesso em: 10 nov 2014.

_____. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Trad.Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004.

_____.(Org.). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. (Org.). **As utilizações do objecto impresso** - *Séculos XV-XIX*. Trad. Ida Boavida. Algés: Difel, 1998.

CERTEAU, Michel De. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio deJaneiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994 (2v.).

CHALHOUB, Sidney. **A Força da escravidão**. Ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. SãoPaulo: Companhia das Letras, 2012.

CORREA, Rodrigo Bento. **Literatura de Cordel e Xilogravura**: interfaces de representação do imaginário popular. UFGD, 2011.

DAHER. **A oralidade perdida**. Ensaios de história das práticas letradas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos:** e outros episódios da história cultural francesa. Trad. Sonia Coutinho. São Paulo: Graal, 2011.

_____. **O Iluminismo como negócio**: história da publicação da "Enciclopédia" 1775-1800. Trad. Laura Teixeira Motta, Maria Lucia Machado (textos franceses). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DO VALE, Simone, MAIA, Alessandra, ESCALANTE, Pollyana. O meme é a mensagem: uma análise sobre o fenômeno harlem shake. VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira

de Cibercultura- ABCiber- 20 a 22 de nov 2013. Disponível em: <www.abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_5_Entretenimento_Digital/o_meme_e_a_mensagem.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

DUARTE, Manoel F. É um pouco de tudo da poesia matuta. In: **Literatura de Cordel**, vol I, antologia, Global Editora, s/d.

FELINTO, Erick. **Videotrash:** o YouTube e a cultura do "spoof" na Internet. Revista Galáxia, São Paulo, n.16, p. 33-42, dez. 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1967.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**. A escola do mundo ao avesso. Porto Alegre; L&PM, 1999.

GALVAO; GOMES. **A leitura na Escola primária brasileira**: alguns elementos disponíveis. Artigo Publicado nos Anais IEL – Memória UNICAMP. Ensaios Escola Primária, s/d. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escola primaria.htm>. Acesso em: 15 dez 2014.

GONÇALVES, Márcio. **Materialidade, meios de comunicação, culturas e agentes humanos**. In: 23ª Compós - Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2014, Belém. Anais da 23ª Compós - Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação. São Paulo - Belém: Compós - UFPA, 2014. v. 1. p. 1-17.

_____; BARBOSA, Rafael. **Livros e Audiolivros**. In: XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom 2014, 2014, Foz do Iguaçu. Anais do XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom 2014. São Paulo: Intercom, 2014. v. 1. p. 1-15.

GOULART, Ana Paula. A mídia e o lugar da história**.** In. HERSCHMANN, Micael e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (org.). **Mídia, memória e celebridades**: estratégias narrativas em contextos de alta visibilidade. Rio de Janeiro, E-papers, 2003.

_____. **Discurso e poder:** a contribuição barthesiana para os estudos de linguagem. Revista Brasileira de Ciência da Comunicação (Revista Intercom). São Paulo:- v. 22, no. 1, jan/junho 2004. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php /revistaintercom/article/viewArticle/1059>. Acesso em: 11 set. 2014.

GÜMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HALBWACKS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

HALEWELL. **O livro no Brasil.** Sua história. São Paulo: Edusp, 2005.

IANNI, Otávio. O Príncipe Eletrônico. In:_____. **Enigmas da modernidade mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Oficinas de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 1998. Diretrizes curriculares: <http://www.educacaoniteroi.com.br/diretrizes_ curriculares/ documento_ preliminar _de_diretrizes_curriculares.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002

LE GOFF, Jacques. História e Memória. In:_____.**Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LERY, Jean de. **Viagem à Terra do Brasil**. São Paulo: Ed. Liv. Martins, 1960.

LESSA, Origenes. **A Voz dos Poetas**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1984.

LÈVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Da existência precária**. O sistema intelectual no Brasil. In: Ensaios de Opinião. Rio de Janeiro: Inúbia, 1978. p. 28-41 (Sobre "Desarticulação da cultura nativa")

LIMA, Herman. **História da Caricatura no Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1963. 5 v.

LOWENTHAL, D. **El pasado es un país extraño**. Madrid: Akal, 1998.

MACHADO, Ubiratan. **A vida literária no Brasil durante o Romantismo**. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. 2a Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARANHÃO, Adriana, SÁ, Joane Leôncio de e MELO, Mônica. **As cantigas de roda na literatura infantil brasileira**. INTERSEMIOSE | Revista Digital | ANO III, N. 05 | Jan/Jun 2014 | ISSN 2316-316X p. 117- 134

MARTINS, Bruno Guimarães. **Corpo sem cabeça:** Paulo Brito e a Petalógica. Tese de doutorado apresentada ao Programa de pós-gradução em Literatura, Cultura e Contemporaneidade. Departamento de Letras, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22828/22828.PDF>. Acesso em maio de 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Ana Luiza. Imprensa em tempos de Império. In: MARTINS, Ana Luiza & LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAUAD, Ana Maria. "Imagem e auto-imagem do segundo reinado. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org.). **Império: a corte e a modernidade nacional, história da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELO, José Marques de. **História social da imprensa**: fatores socioculturais que retardaram a implantação da imprensa no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil**: acalantos, parlendas, adivinhas, jogos populares, cantigas de roda. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, s/d. Biblioteca de Estudos Brasileiros, v. 20, 1981.

MOQUICHE, Gungo. **Em torno de Zumbi**: Navio Negreiro, Batuque no Quilombo. Coleção Pedro Correia do Lago (Estação Ciência): USP, CNPq, s/d.

MORAES, André Carlos. **As listas do vestibular da UFRGS**: uma análise de transformações no suporte de leitura. Artigo apresentado no XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom, GT Produção Editorial. Foz do Iguaçu, PR,2 a 5 de set. 2014. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2014/ resumos/R9-1198-1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

MORAIS, Christianni Cardoso. **Ler e escrever:** habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. Revista Brasileira de Educação, v 12, n. 36, set/dez. 2007

MORAIS FILHO, Alexandre José de Mello. **Festas e tradições populares do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2002.

MOREL, Marco. **As transformações dos espaços públicos.** Imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840). São Paulo, Hucitec, 2005.

_____. Os primeiros passos da palavra impressa. In: MARTINS, Ana Luiza & LUCA, Tania Regina de (orgs.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-43.

MOYSÉS, Sarita. **Literatura e História**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, p. 53-62, set/dez.1995.

OHARA, João Rodolfo Munhoz. **Além do Texto**: Marcas de leitura e distinção social, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/JoaoRMOhara.pdf>. Artigo apresentado no Seminário de Pesquisa em Ciência Humana (SEPECH), em Londrina, PR, de 17 à 19 de setembro de 2008. Acesso em: 15 ago. 2014.

PENTEADO, José Octavio. **A arte de J. Borges**: do cordel a xilogravura. Brasília: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004.

PESQUISA BRASILEIRA DE MÍDIA 2014. **Hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República-SECOM, fevereiro 2014.

PINTO, Ana Flávia Magalhães Pinto. **De pele escura e tinta preta:** a imprensa negra do século XIX (1833-1889). Dissertação de mestrado apresentada ao departamento de pós-gradução em história da UnB, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10482/ 6432>. Acesso em: 14 mar. 2012.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

_____. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

PROLER. UESB**. Leitura prazerosa e espontânea: uma conquista na formação de leitores.** Itapetinga, divulgada no *site* Brasil Escola. Disponível em: <http://monografias.brasilescola.com/educacao/leitura-espontanea-prazerosa-uma-conquista.htm>. Acesso em: 01 set. 2014.

RAMOS, Graciliano. **Infância.** 23ed. São Paulo: Record, 1986.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. 16ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

RETRATO DE LEITURA NO BRASIL. Instituto Pró-Livro. Coord. Observatório do livro e da Leitura. Execução: Ibope Inteligência, 2012.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____ . **Tempo e narrativa. Tomo II**. Campinas: Papirus, 1995.

_____ . **Tempo e narrativa – Tomo I**. Campinas: Papirus, 1994.

RIOS, Ana Lugão, MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do Cativeiro**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RIZZINI, Carlos. **O livro, o jornal e a tipografia no Brasil. 1500-1822.** Com um breve estudo geral sobre a informação**.** São Paulo, Imprensa Oficial: 1988 [1946].

ROCHA, João Cezar de Castro. **Literatura e cordialidade**. O público e o privado na cultura brasileira. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998b.

SACRAMENTO, Igor Pinto. **Nos tempos de Dias Gomes**: a trajetória de um intelectual comunista nas tramas comunicacionais./Igor Pinto Sacramento. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO, 2012. 500 f.

SERVA, Mário Pinto. **A educação nacional**. Pelotas: Livraria Universal, 1924.

SILVA JÚNIOR, Jonas Alves da. **Doces modinhas pra Iaiá, buliçosos lundus pra Ioiô**: poesia romântica e música popular no Brasil do século XIX. Dissertação de mestrado apresentada ao departamento de letras clássicas e vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Márcia Cabral da. **Leitura, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

_____. Uma história da formação do leitor no Brasil. Rio de Janeiro: EdUerj, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v.2, n.12, nov./dez.1998. p.52-63.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da literatura brasileira.** Seus fundamentos econômicos. Riode Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

_____. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. (Retratos do Brasil-v. 78).

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **De olho na cultura**: Pontos de vista afro-brasileiros. Salvador, Centro de Estudos Afro-Ocidentais. Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2005.

TIMPONI, Raquel. **Polidimensionalidade da narrativa fílmica contemporânea:** não-linearidade, transnacionalização e transmídia. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social, 2009.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. **Os sons que vêm da rua**. São Paulo: Editora 34, 2005. [1976]

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós Asterisco*, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIEIRA, Michele**.** Caixas de charuto, varas de bambu e bobinas de papelão: o mundo oral nas primeiras ondas do rádio. In: BARBOSA, RIBEIRO (orgs). **Comunicação e história** - partilhas teóricas. Florianópolis: Insular, 2011.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Reformismo ilustrado, censura e prática de leitura** – Uso do livro na América Portuguesa. São Paulo: USP, 1999 [Tese de Doutorado].

_____. **O que se fala e o que se lê": língua, instrução e leitura**. In: MELLO E SOUZA, Laura (org). História da vida privada, vol I. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

_____. "Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa". In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e historia da leitura**. Campinas/ SP: Mercado de Letras? Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 2000.

VIRGÍNIA, Tereza. **Entre negros e iaiás**: lundu, poder e sedução. 2005. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/11352>. Acesso em: 15 out. 2014.

WACQUANT, Loïc. **Poder simbólico e fabricação de grupos**: como Bourdieu reformula a questão das classes. Trad. Sergio Lamarão. Artigo publicado na Revista Novos Estudos CEBRAP, no. 96. São Paulo, Julho, 2013. Disponível em: <http:// www.scielo.br/scielo.php?pid= S0101-3002013000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 nov. 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Laura; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

YUNES, Eliana (Coord.). **A leitura e a formação do leitor**. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. A "literatura" medieval. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Body and Performance. In: GÜMBRECHT, Hans Ulrich & PFEIFFER, Karl Ludwig (org). Materialities of Communication. Califórnia: Stanford University Press, 1994, p. 217- 226.

_____. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Performance recepção leitura**. São Paulo: Educ, 2000.

Álbuns:
Nome – Arnaldo Antunes (2003)
Nó na orelha – Criollo (2011)

Filme:
As maletas de Tulse Luper (2003) – Diretor Peter Greenaway

CAPÍTULO 3

AMORIM, Galeno (org). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008, 2012.

ATTALI, Jacques. **Ruídos:** ensayo sobre La economia política de la música**.**México: Siglo XI, 1995.

BEIGUELMAN, Giselle. www.desvirtual.com. In: MELLO, Christine. **Na rede**. XXV Bienal de São Paulo: Iconografias Metropolitanas – Brasil. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2002.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In:_____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGERAC, Cyrano. L'Autre monde ou les États et Empires da la Lune. In: **Oeuvres completes**. Paris: Honoré Champion, 2000. p 1-161).

BOLTER, Jay D. & GRUSIN, Richard. **Remediation:** understanding new media. Cambridge, Massachusetts, 1998.

BAVCAR, Evgen. Itinerarios. In: MUSEO DEL PALACIO DE BELLAS ARTES>. Diálogo en la obscuridad. México: D. F. Fondo de Cultura Económica, 2004.

CALABRESE, O. **A idade neobarroca.** Lisboa: Edições 70, 1987.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **Inscrever e apagar:** Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII). Trad. Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

CHION, Michel. **The Voice in Cinema**. Translated and edited by Claudia Gorbman. New York: Columbia University Press, 1999.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Introduction: Rhizome, Mille: Plateaux, capitalisme et schizophrénie. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

DOLAR, Mladem. **A voice and nothing more**. Massachusetts Institute of Technology, 2006.

ECO, Umberto. **Obra aberta:** forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ERNST, Max. **Qual é o mecanismo da colagem?**In: Chipp, H. B. (Org.). Teorias da Arte Moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996, 2012.

FISCHER, S. R.. **História da Leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GOODY, Jack. **Myth, Ritual and the oral**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GONÇALVES, Márcio, BARBOSA, Rafael. **Livros e Audiolivros.** XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom 2014 - GP Produção Editorial. Livros e Audiolivros. 2014.

GUTIÉRREZ, Diana. **O livro além do braille**: aspectos relativos à edição e produção. Dissertação apresentada ao Programa de Ciência da Comunicação da Universidade de São Paulo, 2014.

HULL, John M. Diario. In: MUSEO DEL PALACIO DE BELAS ARTES. **Diálogo em la Obscuridad**. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2004.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Trad. Suzana Alexandria. São Paulo: Ed. Aleph, 2008.

JESUS, Patrícia Silva. **Livros sonoros: a que público se destinam?** Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/senabraille/minicurso/Mini11/Livros_sonoros_a_que_ publico_ se_destinam.pdf>. Acesso em 14 dez 2014.

KRIEGL, M L. **Leitura:** um desafio sempre atual. Revista PEC, Curitiba, v.2, n. 1, p. 1-12, jul. 2001-2002. Disponível em: http://www.bomjesus.br/ publicacoes/pdf/revista _PEC/leitura_um_desafio_sempre_atual.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2012

LEAO, Lúcia. O remix no processo de criação de imagens e imaginários midiáticos**.** In: **GT Imagem e imaginários midiáticos.** XXI Encontro da Compós. UFJF, 12 a 15 jun. 2012

MACHADO, A. **Pré-Cinemas e Pós-Cinemas**. 4ed. São Paulo: Papirus, 2007.

_____. **Máquina e imaginário**: o desafio das poéticas tecnológicas. 2ª. Ed. Sâo Paulo: Edusp, 1996.

MAYER, Flávia. **Imagem como símbolo acústico**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. 2ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANOVICH, L. ***The Language of New Media***. Cambridge: The MIT Press, 2001.

MANOVICH, L.. **What comes after Remix?**2007. Disponível em: <http://manovich.net/>. Acesso em: 12/2/2012.

_____; KRATKY, A. ***Soft Cinema:*** *Navigating the Database*. The MIT Press, 2005.

McLUHAN, Marshall. **The Gutenberg Galaxy**: the making of typographic man. Toronto: University of Toronto Press, 1992.

NDALIANIS, A. **Neo-Baroque Aesthetics and Contemporary Entertainment**. Cambridge: The Mit Press, 2001,204..

OBICI, Giuliano. **Condições da escuta**. Mídias e territórios sonoros. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

PLAZA, Julio; TAVARES, Mônica. **Processos criativos com os meios eletrônicos**: Poéticas digitais. São Paulo: Hucitec, 1998.

REIS, Ângela Maria. **Audiolivro**: como instrumento de mediação de leitura. Artigo publicado pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.fespsp.org.br/sic/papers/FaBCI/SIC_Angela_Reis.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2012.

REVISTA ISTOÉ. **Livro no iPod**. Editoria Comportamento. Reportagem de João Loes e Verônica Mambrini publicada no dia 22 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/ reportagens/2995_LIVRO+NO+IPOD>. Acesso em: 23 dez 2011.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza.** Relume Dumará, 2011.

RUBERY, Matthew (Ed). **Audiobooks, Literature, and Sound Studies**. Taylor & Francis, 2011.

SALVUCCI, D; TAATGEN, N. **The Multitasking Mind**. New York: Oxford University Press, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa Trech Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

SILVA, Márcia Cabral da. **Leitura, pesquisa e ensino.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SITE LIVROCLIP. **Canal do Livro**. Disp. em:<www.livroclip.com.br> Acesso em: 13 jun 2013.

SITES DE VENDAS. Audiolivro (www.audiolivro.net), Universidade Falada (www.universidadefalada.com. br), Livro Falante (www.livrofalante.com.br), Nossa Cultura (www.nossacultura. com. br). Plugme (www.plugme.com.br).

SODRÉ, Muniz. **Estratégias Sensíveis:** afeto mídia e política. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SONZA, Andréa Poletto et AL (org.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais. Rio Grande do Sul: MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Bento Gonçalves, 2013. (Série Novos autores da educação profissional e tecnológica)

SOUZA, Manuela. **A leitura além da visão**: reconstruindo histórias, entrecruzando leitores. 16 Congresso de Leitura do Brasil- COLI- 10 a 13 de julho de 2007, Unicamp, Campinas, São Paulo. 2008. Disponível em: alb.com.br/arquivo-morto/edições_ anteriores/ anais16/sem09pdf/sm09ss03_08.pdf Acesso em: 15 dez 2014

SPIES, Werner. **Max Ernst Collages**: The Invention of the Surrealist Universe. Trans. John William Gabriel. New York: Harry N Abrams, 1991.

STERNE, Jonathan. MP3 como um artefato cultural. In: SÁ, Simone P. (org.). **Rumos da Cultura da Música**. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

STERNE, Jonathan. **The audible past**: Cultural origins of sound reproduction. Durham: Duke University Press, 2003.

TIMPONI, Raquel. **Pesquisa o livro digital no Brasil e no mundo**. Fundação Biblioteca Nacional.. Disponível em: <http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/Raquel_Timponi.pdf>. Acesso em: 28 dez 2011.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem:** problemas e técnicas na produção oral e escrita. Trad. Clarice Sabóia [et. al]. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIDALES, Alfredo F. **La cegueira, fuente de imágenes**. In: MUSEO DEL PALACIO DE BELLAS ARTES. Diálogo en la obscuridad. México: D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2004

VILLALTA, Luiz Carlos. **Reformismo ilustrado, censura e prática de leitura** – Uso do livro na América Portuguesa. São Paulo: USP, 1999 [Tese de Doutorado].

YÚDICE, George. **Nuevas tecnologías, música y experiencia**. Barcelona: Gedisa, 2007.

ZIELINSKI, Siegfried. **Arqueologia da mídia**: em busca do tempo remoto das técnicas do ver e do ouvir. São Paulo: AnnaBlume, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz.** São Paulo: Cia das Letras, 1993.

Audiovisual:

LETRAS PAULISTAS ANIMADAS. DVD. São Paulo: Livroclip, 2007. (Produzido com o auxílio da Secretaria de Estado da Cultura e do Governo do Estado de São Paulo).

CAPÍTULOS 4 e 5

ABREU, Marcia Azevedo de. **Cordel Português e Folhetos Nordestinos**: Confrontos. Um estudo teórico comparativo. Tese de Doutoramento apresentada à Área de Literatura Comparada do Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/User/ Downloads/ AbreuMarciaAzevedode%20(1).pdf>. Acesso em: 04 out. 2014.

ARNHEIM, Rudolf. **El Pensamiento Visual.** Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1973.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** 4 ed., São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas na poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BUCKINGHAM, David**. Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge, UK: Polity Press; Oxford, UK: Blackwell, 2003.

CAMPOS, Augusto de, CAMPOS, Haroldo de, PIGNATARI, Décio. **Teoria da poesia concreta**: textos críticos. São Paulo: Livraria Duas Cidades, *1975.*

CAPANEMA, Rafael. Escritores consagrados repudiam falsos textos que circulam na rede, matéria publicada em 25 fev. 2009 pelo *site* da **Folha de São Paulo**. Disponível em: <http://www1.folha.uol. com.br/folha/ informatica/ult124u509013.shtml>. Acesso em 13 out. 2014.

CAPPARELLI, Sérgio. **Poesia de bicicleta**. Ilustrado por Ana Gruszinski. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONY, Carlos Heitor. **As melhores histórias das mil e uma noites**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edigraf Ltda, 2012.

DAVENPORT, T.; BECK, J. **The Attention Economy**. Boston: Harvard Business School Press, 2001.

FINO, Carlos Nogueira. "A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais". In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.) **Educação e Cultura** (p. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. Disponível em: www3.uma.pt/carlosfino/publicações/22.pdf Acesso em: set 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GENZUK, M. **A Synthesis of Ethnographic Research. Occasional Papers Series**. Center for Multilingual, Multicultural Research (Eds.). Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education. Los Angeles: University of Southern California, 1993.

GIRO ACADÊMICO. Rádio UBM, publicada no dia 17/09/2014. Disponível em: <http://www.ubm.br/radioubm/player_interno.aspx?mp3=149&tipo=ent> . Acesso em: 18 set. 2014.

GUTIÉRREZ, Diana. **O livro além do braille**: aspectos relativos à edição e produção. Dissertação apresentada ao Programa de Ciência da Comunicação da Universidade de São Paulo, 2014.

HAMMERSLEY, M. **Reading Ethnographic Research: a critical guide.** London: Longman, 1990.

HAZARD, Damien; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; REZENDE, André Luiz. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência**: textos de referência para monitores de telecentros. – Brasília: UNESCO, 2007.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT em prosa, versos e sonhos. Rio de Janeiro: IBC, 2010.

LAPASSADE, G. (1992). **La méthode ethnographique** (observation participante et ethnographie de l'école). Disponivel em: <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/>. Acesso em : 02 de out. 2014.

_____ (1991**)**. **L' Éthnosociologie**. Paris: Méridiens Klincksieck.

_____ (2001). **L' observation participante**. **Revista Europeia de Etnografia da Educação.** 1. pp. 9 – 26.

MAYER, Flávia. **Imagem como símbolo acústico**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

McKENZIE, Donald F. **Bibliography and the sociology of texts**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MOSTRA DE LIVROCLIPES. Semana de Comunicação do curso de Jornalismo do Centro Universitário de Barra Mansa (UBM).Novembro 2013. Produtos disponíveis no *YouTube*, pelo endereço eletrônico: <https://www.youtube.com /watch?v=mPUMlOL9 vDM>.

REGIS, Fatima; TIMPONI, Raquel; MAIA, Alessandra. **Cognição integrada, encadeada e distribuída:** breve discussão dos modelos cognitivos na cibercultura. In: Revista Comunicação, Mídia e Consumo (ESPM). V9. , n 26, 2012

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza.** Relume Dumará, 2011.

SABIRÓN, F. Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. 1. pp. 27 – 42. 2001

SODRÉ, Muniz. **Estratégias Sensíveis:** afeto mídia e política. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

STAM, Robert. **A literatura através do cinema:** realismo, magia e a arte da adaptação. Trad. Marie- Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

UNESCO. **Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting**. 10-12 June, 2003. Paris, France: UNESCO, 2005.

VERISSIMO, L. F. Disponível em: < www.estado.estadao.com.br/editorias /2002/01/18/pol005.html> (Antigo *site* do Estadão). Acesso em 13 out. 2014.

Obras consultadas em MecDaisy com versão em impresso:

GARCIA, Edson Gabriel. **Diário de Biloca.** Ilustração Sônia Magalhães. 23 ed. São Paulo: Editora Atual, 2003.

HARRISON, Cora**. Eu fui a melhor amiga de Jane Austen.** Trad. Dilma Machado. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

LEAR, Edward**. Viagem numa peneira:** poesia e prosa. São Paulo: Iluminuras, 2011.

RHEAD, Louis. **Hobin Hood**. Trad. Tatiana Belinsky. Ilustração Daniel Araujo. Barueri/São Paulo: Amarilys/Editora Manole, 2011.

RIBEIRO, Jonas. **Tiburfi!: o álbum de poesia do Tibúrcio**. Ilustrações Dino Bernardes Júnior. São Paulo: Brinque- Book, 2011.

WIDE, Oscar. **O fantasma de Canterville**. Adaptação Seán Michael Wilson. Ilustração Steve Bryant. Trad. Nina Basílio. São Paulo: Cia Editora Nacional, 2012.

Produtos audiovisuais:

1ª Mostra de Livroclipes – DVD. Produzido pelos alunos do CAP/ UBM. Barra Mansa: UBM, 2 sem. 2013.

2ª Mostra de Livroclipes - Produzido pelos alunos do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca. Barra Mansa, 2 sem 2014. Projeto realizado com o apoio da Secretaria de Extensão Comunitária do UBM.

ANEXOS

ANEXO I: GUIA DE AUDIOLIVROS COMERCIAIS

Guia para modelos de audiolivros-(Capítulo 3): (Níveis de envolvimento do ouvinte)

1) Leitura branca

- Leitura técnica de conteúdos específicos (narrador formal ou voz robotizada). Sem uso de interpretação, sem uso de guias de explicações ou de sonoplastia.

Exemplo de leitura de *Best Seller*, sem interpretação → http://www. youtube.com/ watch? v= Au2Wdrokp-A&NR=1

2) Leitura de narrador superior

- Normalmente leitura da literatura, porém narrador com voz em tom superior. Manutenção de elementos formais do texto escrito (guias de fala, verbos declaratórios, "comentou em alto e bom tom")

Exemplo de narrador em tom superior → http://www.youtube. com/ watch?v=xDnyzZzHyd4

3) Leitura de *Best Sellers* interpretada por atores famosos

- Uso de música clássica ao fundo. Alguns audiolivros com entonação errada dada à fala.
Exemplo de audiolivro *best seller* com interpretação de atores famosos →
E quando Nietzsche Chorou - interpretado por José Wilker
Vale tudo: Tim Maia – audiolivro, por Nelson Motta

4) Leitura da literatura infantil

- Comum com o uso de musicais, leitura interpretada, com alguns trechos musicados, uso de contadores de história, ênfase dada em pontos corretos da fala e da voz, pausa, clareza, timbre, controle das nuances da voz.
Exemplo de audiolivro de literatura infantil → http://www.youtube.com/watch?v=w_zShPpfQzQ

ANEXO II: GUIA DE LIVROCLIPES COMERCIAIS

(Recursos do som e envolvimento do ouvinte)

Guias para Modelos de livroclipes descritos no capítulo 3 (Disponíveis no canal do Livroclip no *YouTube*):

1) Livroclipes documentais (influência do cinema, sonoplastia, trilhas e uso de colagem):

- *Dom Quixote*: http://www.youtube.com/watch?v=bIZjDzx_8bI

- *Dom Casmurro*: http://www.youtube.com/watch?v=D4X_yKkIAqg (mais de 60 mil exibições)

2) Livroclipes fotográficos:

- *Crime e Castigo* (Dostoiévski): http://www.youtube.com/ watch?v=d GuqqR G8fmM (colagens e fusões das fotografias)

3) Livroclipes animados para jovens (em *flash*): Biográficos e musicais - (Média de 18 mil exibições) – Coleção *Animadas Letras Paulistanas* (Programa de Ação Cultural - Secretaria de Estado da Cultura - Governo do Estado de São Paulo)

Acesso pelos *links*:

1) *Álvares de Azevedo*: (biográfico +musical – música de fundo da Pitty)

http://www.youtube.com/watch?v=kQ9w2iB0m34&feature=c4-overview-vl&list=PLBB7B0F171BD0A723

2) *Oswald de Andrade*: (biográfico +musical – música de fundo da Nação Zumbi)- http://www.youtube.com/watch?v=IBYlWJoB_g0&list=PLBB7B0F 171BD0A723

4) Livroclipes infantis com ilustrações animadas:

- *O Pintinho da Avelãzeira*: http://www.youtube.com/watch?v= B42JvdHIHZg &feature=c4-overview -vl&list=PLB1905D01C1605AFF

- *Como o mundo acorda*: http://www.youtube.com/ watch?v=4xfDjpPRe74 &list=PLB1905 D01C 1605AFF (uso do recurso de câmeras, zoom e frames)

-*Chico Juba*: http://www.youtube.com/watch?v=geAtRqnRBFU&list=PLB1905D 01C1605AFF

5) Livroclipes de banco de dados e com apelo publicitário:

- *Tudo é comunicação*: http://www.youtube.com/watch?v=4LiVnU3esRk&list =TL_-0ddVenSMo

- *Dias melhores pra sempre* (Fernando Pessoa): (apelo publicitário) http://www.youtube.com/watch?v=id1NdYq7scE

- *O doce veneno do Escorpião*: http://www.youtube. com/watch? v=tuNlm6gYd8U&list=TL_-0ddVenSMo

ANEXO III: ÍNDICE DOS LIVROCLIPES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSA (UBM)

(Material audiovisual - 1ª Mostra de Livroclipes – disponível em DVD 1, anexo)

MENU DO DVD 1:

1-A GUITARRA E O VIOLONCELO

Sinopse: Livroclip adaptado da obra *A guitarra e o violoncelo*, do autor barramansense Thiago Cabral, produzido por alunos da Graduação do 5º período de Jornalismo, disciplina Edição, do UBM. O livroclip trata-se de uma adaptação para acessibilidade, realizada somente com letreiros e tipografias diferentes, postas em movimento na tela, assim como interpretação de vozes de um homem que representa o violoncelo e uma mulher na figura da guitarra. O livroclip é acessível a surdos e pessoas sem acuidade visual.

2- BUKOWSKI

Sinopse: Livroclip de adaptação do poema "Blue Bird", de Charles Bukowski, produzido por alunos do 5º período de Jornalismo, do UBM, conjuga elementos da arte experimental com colagens de fotografias, em clipes e produção fotográfica dos alunos, representando o autor.

3- CARTA DE UM DEFUNTO RICO

Sinopse: Produzido por alunos do 5º período de Jornalismo do UBM, o livroclip é uma adaptação da obra de Lima Barreto, com utilização do *mash up* de trechos do filme *Chico Xavier* e outros filmes para a representação metafórica do conto e o uso da linguagem jornalística para divisão dos assuntos tratados pelo autor, divididos em seções temáticas.

4- DOM CASMURRO (MODELO EXPERIMENTAL – CANAL DO LIVRO)

Sinopse: Utilizado para exemplificação para os alunos, este livroclip produzido pelo *Canal do Livro*, agência de publicidade Recalque de São Paulo, é uma adaptação da obra clássica *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Como um dos primeiros modelos testados experimentalmente, é utilizado o referencial fílmico da produção de Matrix e dos games como plano de fundo para apresentar a história do triângulo amoroso Capitu, Bentinho e Escobar.

5- LIVRO SELVA (MODELO MERCADOLÓGICO – BOOKTRAILER COMERCIAL)

Sinopse: Também utilizado para exemplificação, como recurso didático para os alunos, este é um *Booktrailer* do mercado editorial, com linguagem de *trailer* de livro, desenvolvido pela Editora Jaguatirica, em adaptação do livro *Selva!Amazônia Confidencial*, de JC de Toledo Hungaro.

6- O CORAÇÃO PELUDO DO MAGO

Sinopse: Livroclip produzido por alunos do 5º período do Curso de Jornalismo do UBM, trata-se de uma adaptação de um dos contos de *Beedle o Bardow*, de J.K. Holling, autora de *Harry Potter*. Trata-se de uma gravação com atores, tal qual no cinema e nos *trailers* de filme, com uso de linguagem de enquadramentos cinematográficos, uso e domínio de recursos de edição, trilha sonora, com conhecimento de direção de imagem, com utilização de letreiros similares ao da obra *Harry Potter*, um *best seller*.

7- OSWALD DE ANDRADE (MODELO PEDAGÓGICO - GOV. ESTADO DE SP)

Sinopse: Utilizado como exemplo para os alunos das oficinas, é a divulgação da obra *Memórias Sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade. Um livroclip da *Coleção Animadas Letras Paulistas*, projeto realizado com apoio do Programa Ação Cultural, Secretaria de Estado da Cultura e Governo do Estado de São Paulo, para uma pedagogia nas escolas e comercializado como instrumento didático. Utiliza a linguagem de animação em *flash* e há a manutenção dos cânones literários, do poder e hierarquia na forma de condução do produto, que é longo (para 3 minutos de exibição) e fala também sobre a vida do escritor.

8- PASÁRGADA

Sinopse: Adaptação do poema “Pasárgada”, de Manuel Bandeira, este livroclip foi produzido inteiramente por dois alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A ideia e a concepção nasceram na 1ª Oficina de Livroclip. Realiza um paralelo entre o mundo real (visto pelos alunos como o mundo do caos, da fome, das tragédias e dos conflitos e manifestações; no caso foi concebido no período das primeiras manifestações das Jornadas de Julho de 2013 no país, que levou as pessoas às ruas pelo aumento dos R$0,20 na passagem de ônibus) e o mundo do paraíso (no caso, Pasárgada, representada como o mundo onírico, belo). A leitura da representação das manifestações como algo ruim, com trechos de TV, mostra o processo de reprodução dos pensamentos tal qual o ponto de vista da mídia hegemônica.

9- PASSEIO NOTURNO

Sinopse: Livroclip adaptado do conto de Rubem Fonseca, realizado por alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação do UBM, em parceria com os alunos da Graduação do 5º período Jornalismo do UBM. Trata-se de uma representação de imagens por recortes de jornais e revistas, realizada pela técnica do *stop motion*, com influência da narração jornalística, e com uso de recursos de trilha sonora, sonoplastia, com influência da trilha sonora da telenovela da época, *Amor à Vida*, da Redfe Globo.

10- SHERAZADE

Sinopse: Adaptação dos contos de *Mil e Uma Noites*, da tradição oral da literatura árabe. A produção foi realizada por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, em parceria com alunos da Graduação do 5º período do curso fde Jornalismo do UBM, pela disciplina de Edição. A gravação foi feita com trilha sonora árabe da telenovela *Caminho das Índias*, da Rede Globo, representada com imagens, desenhos, tendo ao fundo um off gravado por uma estudante do 9º ano, aluna de teatro.

11- UMA GALINHA

Sinopse: Livroclip de adaptação do conto “Uma Galinha”, do livro *Laços de família*, de Clarice Lispector. Trata-se de uma releitura do conto adaptada para o público infantil, tornando a história linear, ilustrado por desenhos em crayon e com uso recorrente do áudio como no audiolivro.

ANEXO IV: ÍNDICE DOS LIVROCLIPES PRODUZIDOS POR ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DE AIURUOCA

(Material audiovisual– 2ª Mostra de Livroclipes – disponível em DVD 2, anexo)

MENU DO DVD 2:

1-DIGA NÃO ÀS DROGAS

Sinopse: Livroclip adaptado do conto apócrifo de autor desconhecido, "Diga não às drogas". O conto é associado na Internet ao escritor Luís Fernando Veríssimo, por se assemelhar a seu estilo, por se tratar de humor. Porém associa alguns gêneros musicais brasileiros às drogas, o que difere do foco ideológico da obra do referendado autor. A adaptação é feita por filmagem, sendo os alunos atores, locutores, câmeras, gravada por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do colégio Estadual Barão de Aiuruoca.

2-UNS BRAÇOS

Sinopse: Livrovlip adaptado do conto do autor brasileiro Machado se Assis. A produção é realizada por meio de imagens coletadas da Internet, do Google e pela estética de um tempo antigo, representado pela metáfora do amor proibido entre uma mulher mais velha e um jovem. Realizado por alunos do CEBA. Houve interferência no *off* no processo de edição, quando da metáfora de representação da imagem.

3- O QUE EU PEDIRIA AO DIABO

Sinopse: Livroclip do conto "O que eu pediria ao diabo", de Luís Fernando Veríssimo, constante no livro *Comédia da Vida Privada*. Os alunos realizaram uma releitura, adaptando um conto de humor para linguagem de terror e suspense. O livroclip é filmado, sendo que os alunos atuam como locutores e atores. São colocados efeitos de voz, elementos de sonoplastia e o livroclip demonstra o improviso das falas dos atores, parecendo ser um teatro com representações dos personagens. Idealização e realização dos alunos do CEBA. Um dos alunos se envolveu mais, trazendo os demais para o projeto: estudou o personagem, interpretou em casa para fazer um estudo e alterar o timbre de voz, sabendo lidar com o improviso.

4- REUNIÃO DE MÃES

Sinopse: Livroclip em adaptação do conto "Reunião de mães", de Fernando Sabino. Na estética abordada, fez-se opção de representação de cenas feitas por meio de imagens coletadas no Google e o recurso que se à metáfora de representação da sala de aula: um quadro-negro. A gravação foi realizada por alunos, mas houve interferência na gravação em *off* no processo de edição, pelos erros de dicção das palavras.

5- UM APÓLOGO

Sinopse: Livroclip em adaptação do conto "Um apólogo", de Machado de Assis. Produzido por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, do CEBA. Os alunos optaram por realizar a gravação, colocando-se como atores e personagens da trama, mas também utilizando a citação de filmes infantis, por meio de trechos utilizados na composição da adaptação.

ANEXO V: REGISTROS FOTOGRÁFICOS

a) 2ª Mostra de Livroclipes, no Cine Show do Shopping Figorelli, de Barra Mansa

- **Cine Show de Barra Mansa, onde aconteceu, a 2ª Mostra de Livroclipes, no dia 17 de setembro de 2014:**

Fig. 78- Antes da sessão de *trailers* de livros, os alunos e seus familiares ganharam pipoca e refrigerantes.

Fig. 79- Sala em que foi exibida a 2ª Mostra de Livroclipes, exibida no dia 17 de setembro de 2014, às 10h. Na bilheteria, todos os ingressos foram gratuitos.

- **Teste dos *trailers* dos alunos no cinema antes da sessão:**

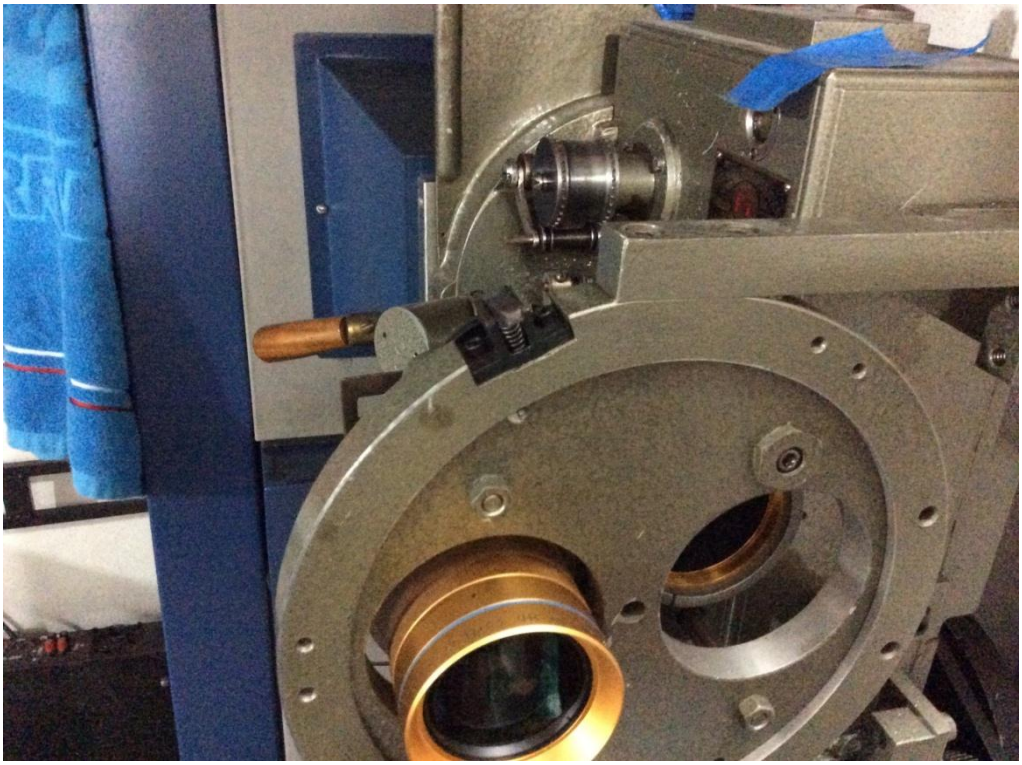


Fig. 80- Bobina antiga do cinema. Os *trailers* de livros foram exibidos em formato digital.

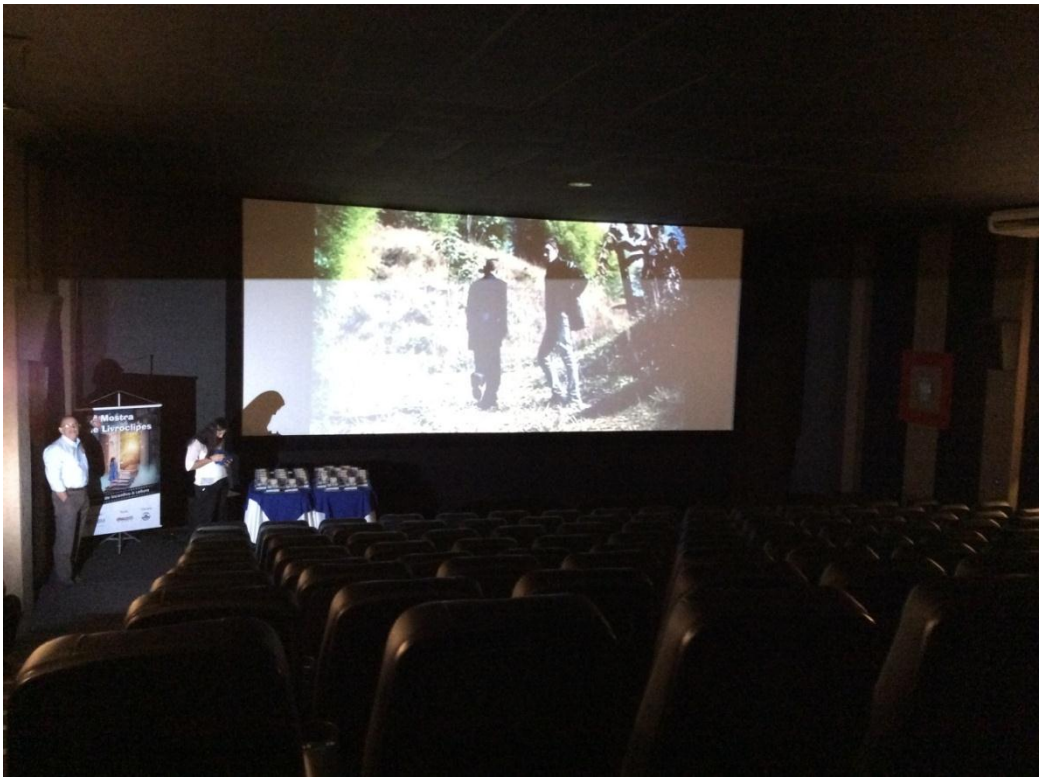


Fig. 81- Teste com *booktrailer* antes da sessão, para regulagem de som e iluminação de imagem na tela.

Fig. 82- Logo da Mostra exibida enquanto as pessoas chegavam para a sessão.

- **Presença do público (alunos familiares e professores):**

Fig . 83- Alunos, familiares e professores aguardam o início da 2ª Mostra de Livroclipes.

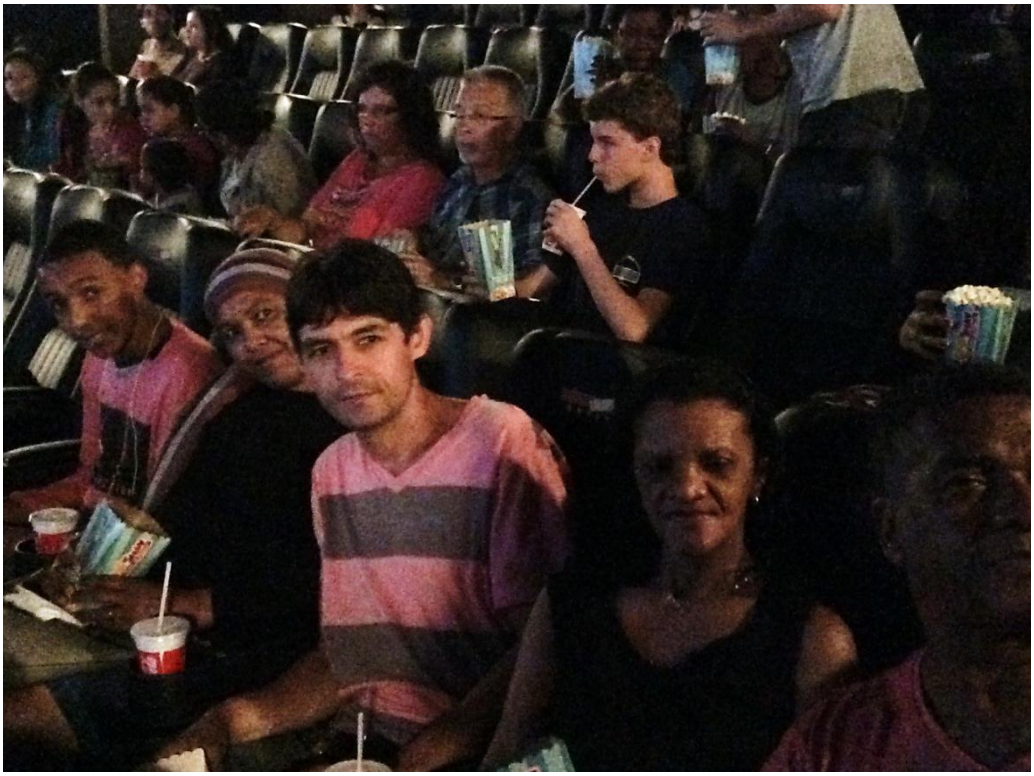


Fig. 84- Familiares de aluno da adaptação do *trailer* do conto “Uns Braços”, de Machado de Assis.

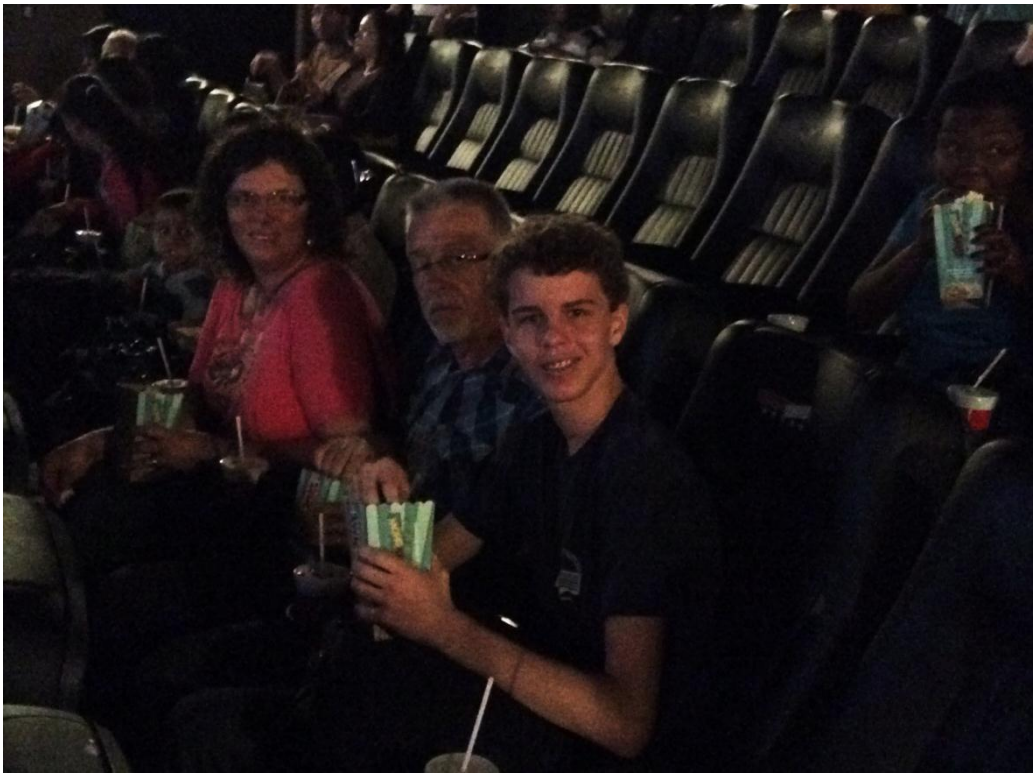


Fig. 85- Familiares do aluno da adaptação do *trailer* de conto “Diga não às Drogas”.

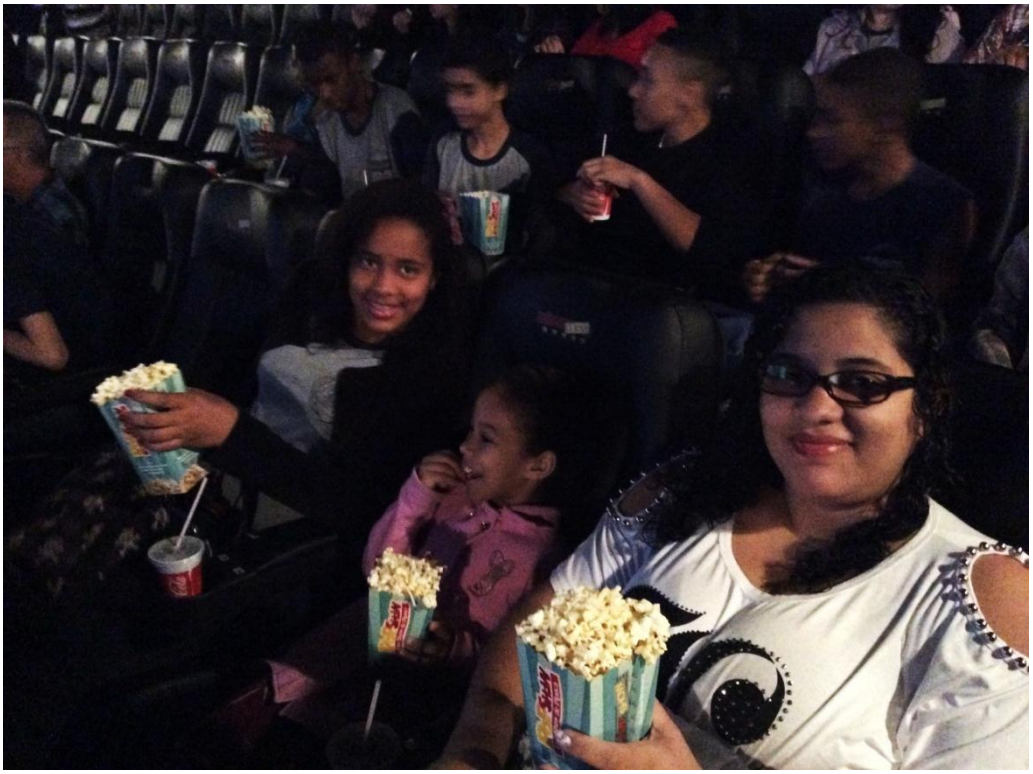


Fig. 86- Familiares de integrante do grupo da adaptação do *trailer* do conto "Uns Braços", de Machado de Assis.

Fig. 87- Familiares e alunos da adaptação do *trailer* do conto "O que eu pediria ao Diabo". Até então, a tia de um dos alunos nunca havia ido a apresentações de teatro, o que mostra a integração social do projeto.

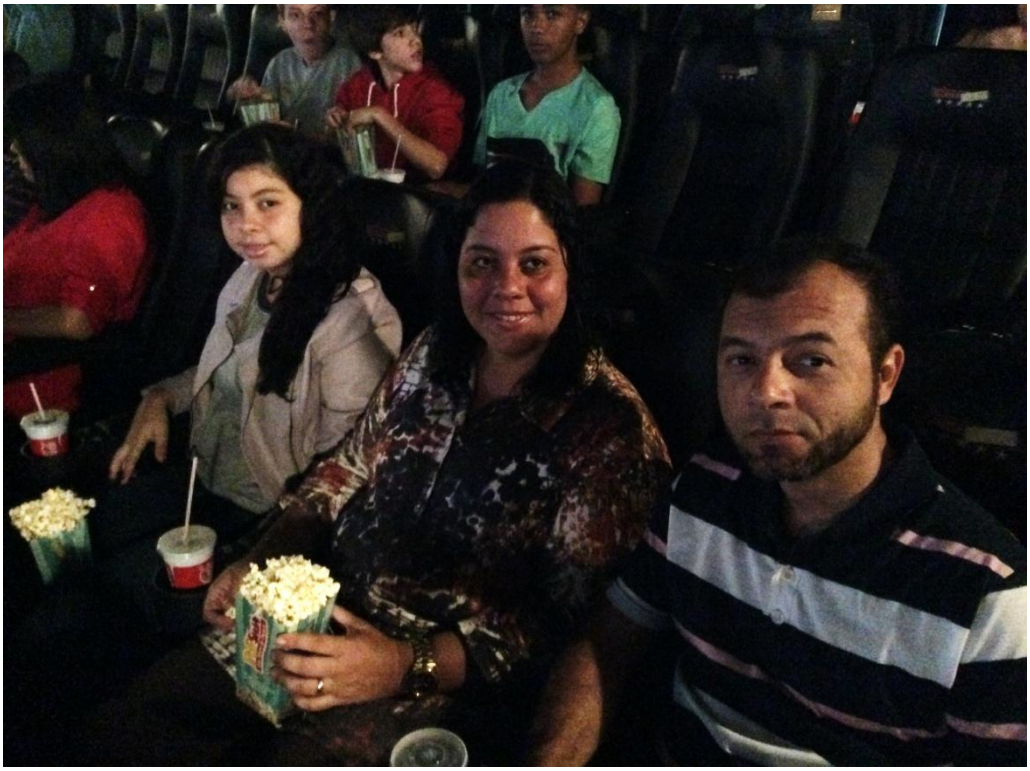


Fig. 88- Familiares da aluna integrante da adaptação do trailer do conto "Um apólogo", de Machado de Assis.

Fig. 89- Integrantes da adaptação do conto "Diga não às Drogas" e o amigo acompanha.

Fig. 90- Alunas da adaptação do conto “Reunião de Mães”, de Fernando Sabino, e a bibliotecária Florinda ao lado, que auxiliou os grupos na escolha dos contos.

Fig. 91-Alunas da turma acompanham a produção dos colegas.

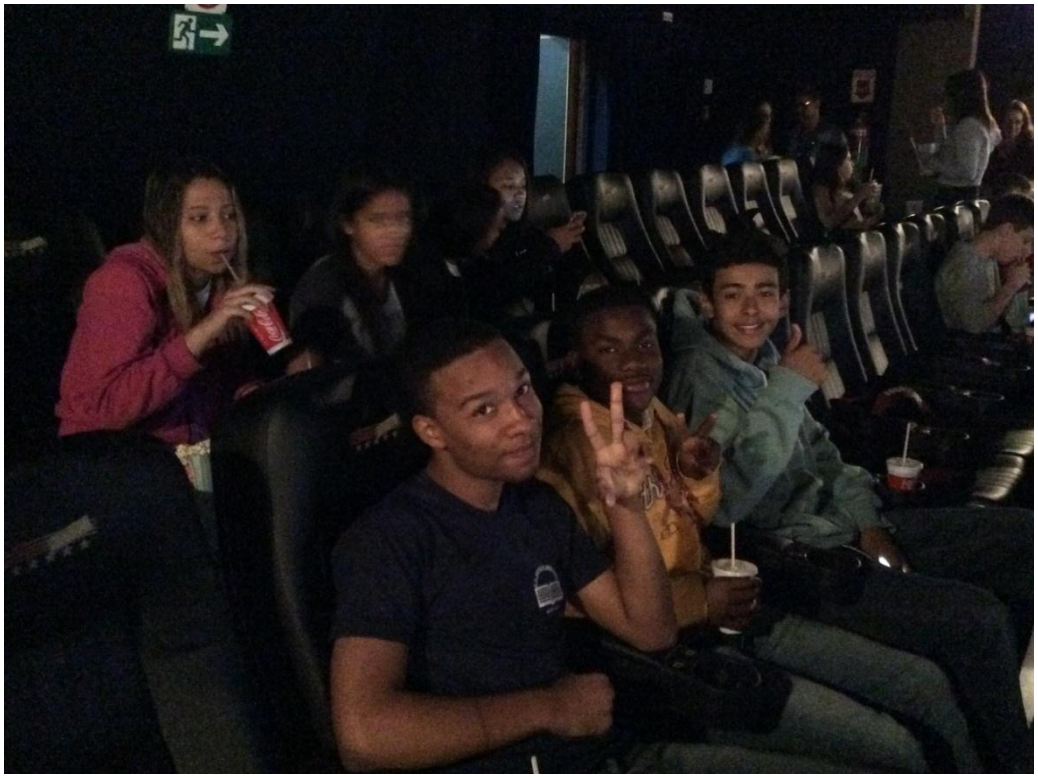


Fig. 92- Os alunos dos grupos que não finalizaram os trabalhos vão prestigiar a produção dos amigos de sala.

Fig. 93- Alunas da produção do *trailer* do conto “Uns Braços”, de Machado de Assis.

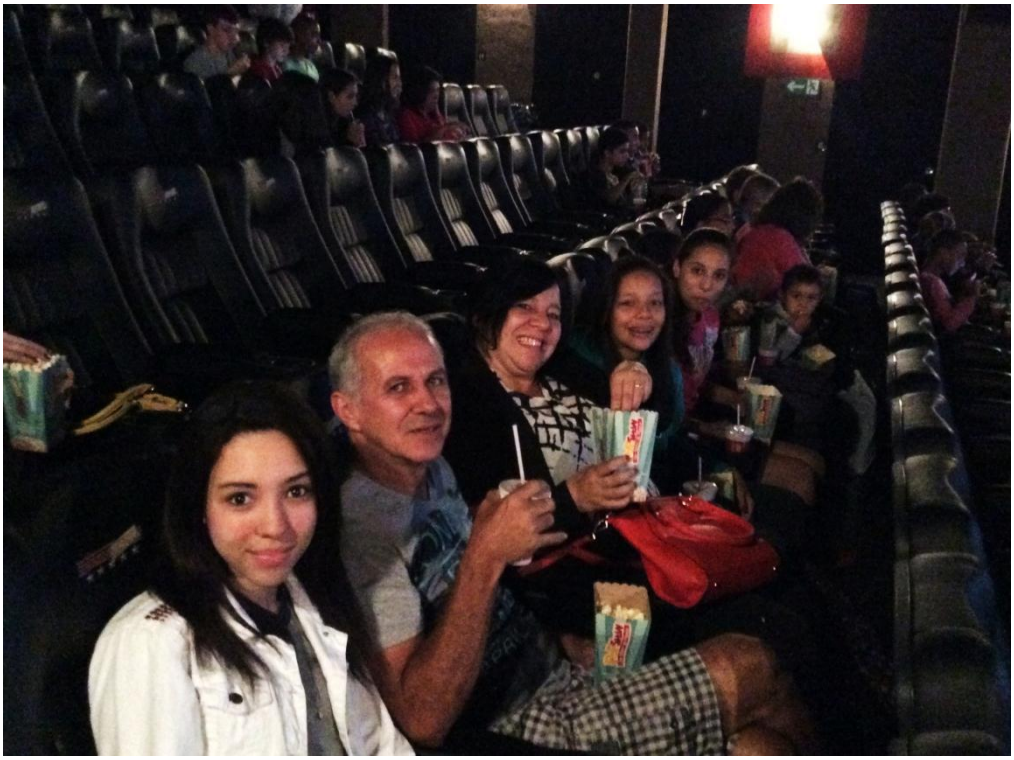


Fig. 94- Alunas e familiares do *booktrailer* “Um apólogo”, de Machado de Assis**.**

- **Turma CEBA e profissionais envolvidos no projeto:**

Fig. 95-Alunos e profissionais envolvidos se reúnem para registro geral do projeto que participaram.

- **Instituição promotora e parceiros do projeto:**

Fig. 96- Da esquerda para a direita, realizadores e parceiros do projeto: Diretor da Secretaria de Extensão do UBM, Fernando Vitorino; professora de Jornalismo realizadora do projeto, Raquel Timponi; Administradora do Projeto de Extensão, Waleska Portella; Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, Ana Paula Consentino.

Fig. 97- Realizadores oficiais da Oficina de Produção de Livroclip. Diretor da Secretaria de Extensão Comunitária do UBM, Fernando Vitorino; professora idealizadora do projeto, Raquel Timponi, coordenador do curso de Jornalismo do UBM, Álvaro Britto.

Fig. 98- Equipe do Curso de Jornalismo do UBM, parceira para a realização do projeto. Na ordem: Raquel Timponi, Luciano Fonseca, Álvaro Britto, Beatriz Pacheco e Bruna Chaves.

Fig. 99- Professores participantes do projeto Oficina de Produção de Livroclipes: Raquel Timponi (professora do UBM), Úrsula Magalhães (estagiária de Letras da disciplina do CEBA), Janice de Paula (professora da disciplina de Produção Textual) e professor Diogo do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, BM/ RJ.

Fig. 100- Florinda Maria, bibliotecária do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca.

- **Alunos realizadores da Oficina de Produção de Livroclipes:**

Fig. 101- Grupo de alunos da adaptação para o livroclip "Diga Não às Drogas".

Fig. 102- Grupo de alunos da adaptação para o livroclip “O que eu Pediria ao Diabo”, de Luís Fernando Veríssimo.

Fig. 103- Grupo de alunas da adaptação para o livroclip “Um Apólogo”, de Machado de Assis.

Fig. 104- Grupo de alunas da adaptação para o livroclip “Reunião de Mães”, de Fernando Sabino.

Fig. 105- Grupo de alunos da adaptação para o livroclip “Uns Braços”, de Machado de Assis.

- **Peças gráficas produzidas na 2ª Mostra de Livroclipes:**

Fig. 106- Logo desenvolvida pelo NCS do UBM, para a 2ª Mostra de Livroclipes.

Figs. 107, 108- Ingresso de entrada para a sessão e ticket para combo da pipoca e do refrigerante. Cada aluno participante teve direito a levar a família para assistir a Mostra com direito a lanche no cinema.

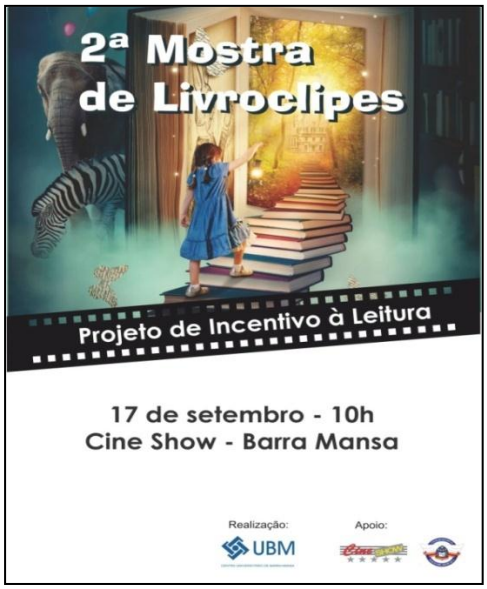


Fig. 109- Troféu entregue, após a exibição dos produtos no cinema, a cada criança participante da oficina, que chegou até o final das produções. **Fig. 110-** Cartaz produzido para divulgação da Mostra no Colégio Estadual Barão de Aiuruoca e no UBM.

b) Biblioteca Infanto-Juvenil – IBC, RJ

Fig. 111- Bibliotecário mostra acervo de MecDaisy e audiolivros infanto-juvenis, com livros adaptados em MecDaisy.

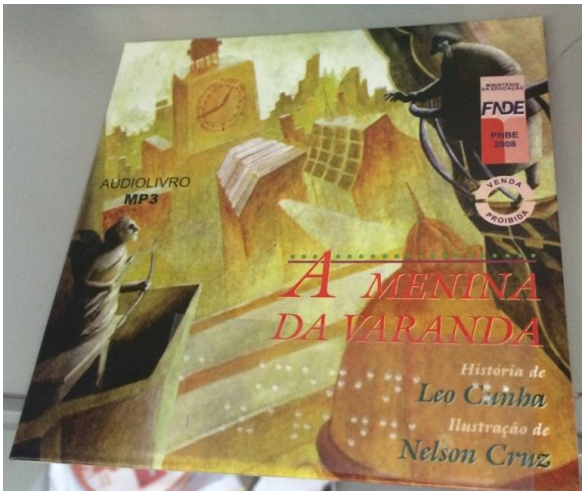


Fig. 112- Livro falado de história infanto-juvenil. **Fig. 113**- Audiolivro produzido com efeitos sonoros e musicado.

Fig. 114- Sala de leitura para contação de histórias na biblioteca Infanto-Juvenil, IBC. **Fig. 115-** Acervo de livros infantis musicados e livros em MecDaisy.

Fig. 116- Aluno de baixa visão em contato pela primeira vez com o produto de leitura em CD MecDaisy.

c) Instalações da audioteca da Biblioteca Louis Braille, IBC, RJ.

Fig. 117- Para facilitar a busca do bibliotecário que é deficiente visual, todos os CDs são numerados com a correspondência do nome da obra e a numeração na etiqueta em braille.

Fig. 118- Acervo de 250 livros adaptados em CD no padrão MecDaisy da Biblioteca Louis Braille, RJ, porém pouco utilizados pelos leitores usuários da biblioteca.

Fig. 119- Armazenamento dos audiolivros comerciais originais doados por colaboradores à Biblioteca Louis Braille, RJ. Quando recebidos, é realizada uma cópia para a posterior realização do empréstimo aos usuários, para não haver risco de perda de material do acervo.

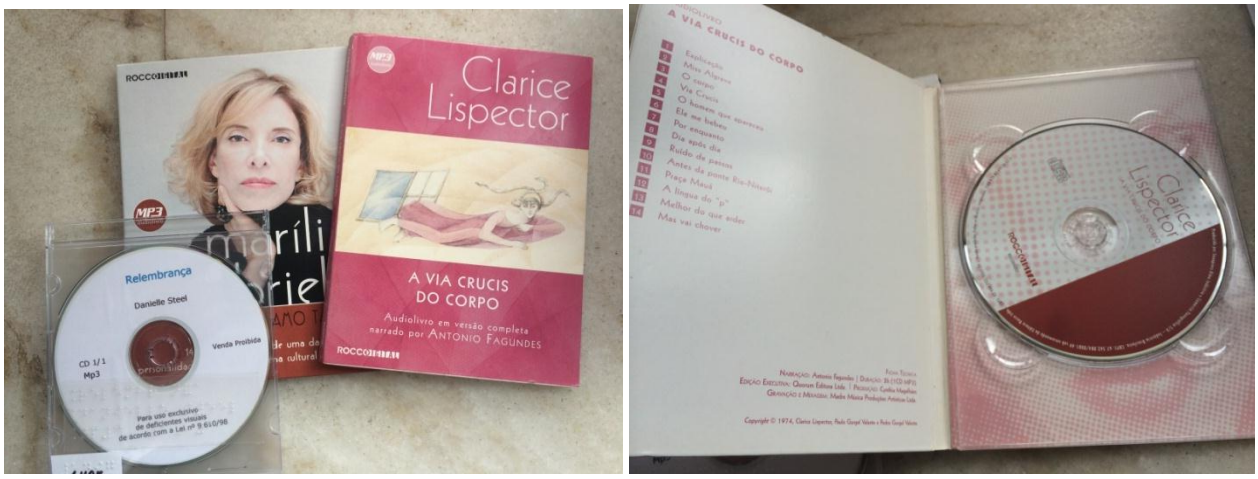


Fig. 120- Após a doação para o IBC, é realizada uma cópia antes de disponibilizar o produto para empréstimo.

Fig. 121- Computador do acervo adaptado para braille e leitor de tela em sintetizador de voz Dosvox, para permitir o acesso do bibliotecário responsável pelo setor da audioteca que é deficiente visual.

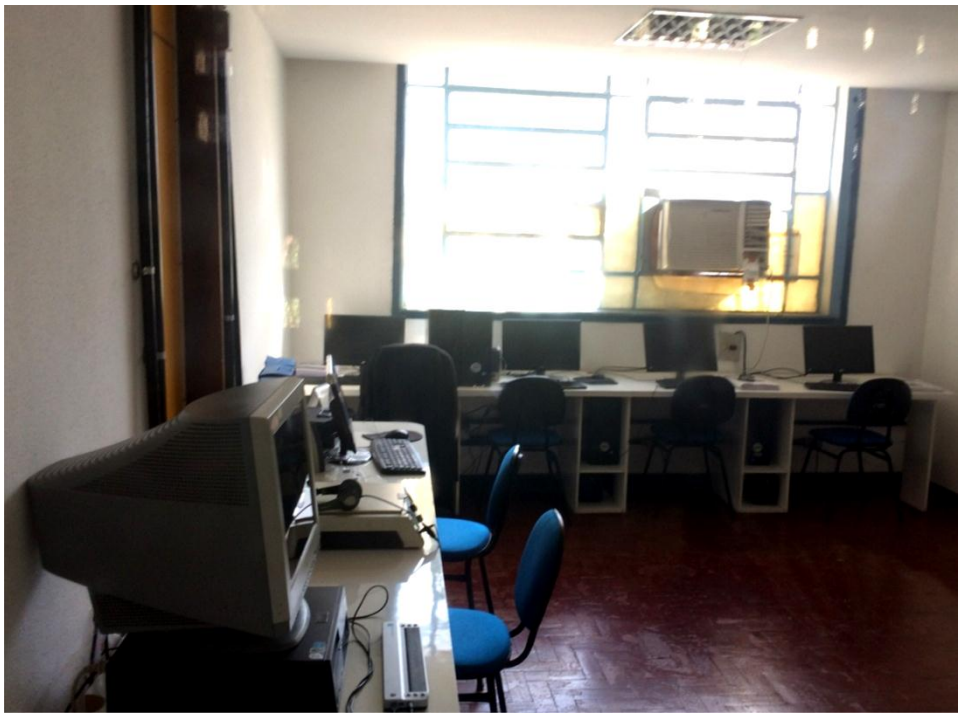


Fig. 122- Sala de computadores disponível para a escuta de audiolivros e livros adaptados em sintetizador de voz pelos usuários da Biblioteca Louis Braille. A sala se localiza dentro da biblioteca.

Figs. 123- Sala coletiva para serviço voluntário de leitura presencial. **Fig. 124-** Sala individual para ledores, localizada na Biblioteca Louis Braille, RJ.

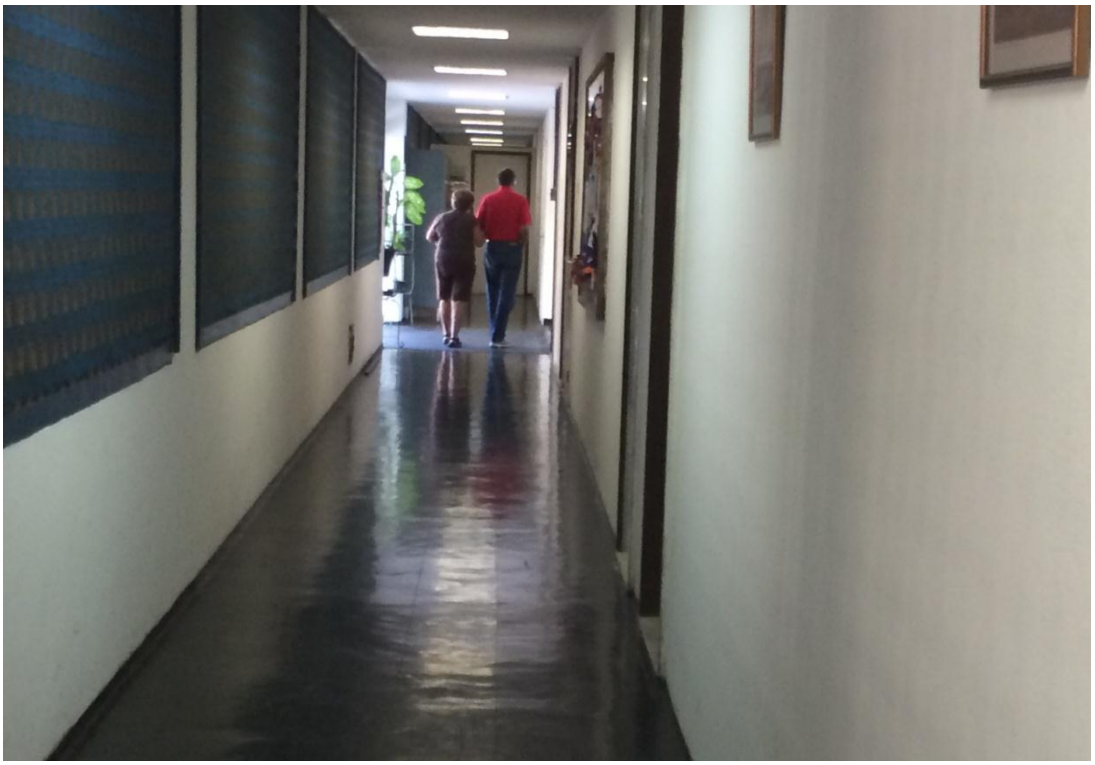


Fig. 125- Após sessão de leitura no espaço da Biblioteca Louis Braille, ledor presencial acompanha senhora que perdeu a visão.

ANEXO VI- AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELO IBC

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
DTE / DDI / CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Comunico que RAQUEL TIMPONI PEREIRA RODRIGUES está autorizada a realizar a pesquisa NOVAS FORMAS DE LEITURA CONTEMPORÂNEA: A LEITURA EM ÀUDIO ADAPTADA NO ACERVO DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT na Divisão de Pesquisa e Produção de Material Especializado do Departamento Técnico Especializado e no Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant, no período de 06 a 30 de novembro de 2014, podendo haver prorrogação deste prazo mediante solicitação do pesquisador responsável pela pesquisa supracitada.

Rio de Janeiro, 06 de novembro de 2014.

Allan Paulo Moreira dos Santos
Matrícula SIAPE: 2040547
Coordenador do Centro de Estudos
DDI/DTE
Port. Nº 165 de 29/08/2014

Allan Paulo Moreira Santos
Matrícula SIAPE 2040547
Coordenador do Centro de Estudos e Pesquisa
Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação
Instituto Benjamin Constant

Recebido em 07/11/2014
Raquel Timponi P. Rodrigues

ANEXO VII- AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELA ECO - UFRJ

PlataForma Brasil MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:
Novas formas de leitura contemporânea: a leitura em áudio adaptada

2. Número de Participantes da Pesquisa:
10

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no Instituto Benjamin Constant para avaliar a recepção de recursos utilizados no livro falado, na voz sintetizada por softwares de computadores e pela dramatização do audiolivro. O público-alvo são alunos do Ensino Fundamental sem acuidade visual ou com baixa visão do Instituto Benjamin Constant. Também será feita a consulta ao acervo dos livros falados. A faixa etária da pesquisa é de 11 a 14 anos e o universo representativo de 10 alunos para a amostragem.

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
Raquel Timponi

6. CPF:	7. Endereço (Rua, n.º):		
060.470.666-90	MARIO ALVES ICARAI 78 / apto 1504 bl B NITEROI RIO DE JANEIRO 24220270		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (21) 2710-7218	10. Outro Telefone:	11. Email: raquel.timponi@gmail.com
12. Cargo:			

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 12 / 11 / 2014

Raquel Timponi P. Rodrigues
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

13. Nome:	14. CNPJ:	15. Unidade/Órgão:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE	33.663.683/0045-37	Escola de Comunicação - ECO
16. Telefone: (21) 3938-5067	17. Outro Telefone: (21) 3938-5075	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: AMAURY FERNANDES DA SILVA JUNIOR CPF: 744.798.657-72

Cargo/Função: DIRETOR

Data: 12 / 11 / 2014

Amaury Fernandes
Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

UFRJ AMAURY FERNANDES DA SILVA JUNIOR
Diretor
Escola de Comunicação/UFRJ
SIAPE nº 3300385

ANEXO VIII: MÍDIAS DAS DUAS MOSTRAS DE LIVROCLIPES (DVD1 e DVD2)

DVD 1 – 1ª Mostra de Livroclipes - Colégio de Aplicação do UBM (Escola Particular)

DVD 2 – 2ª Mostra de Livroclipes - Colégio Estadual Barão de Aiuruoca, BM

ANEXO IX: CD DE DADOS[154].

[154]O CD de dados contém: 1) Entrevistas realizadas com os setores do Instituto Benjamin Constant, IBC (realizadas em nov. 2014) ; 2) Entrevista com alunos do Colégio Estadual Barão de Aiuruoca (2ª Oficina de Livroclip); 3) Acervo da Audioteca da Biblioteca Louis Braille (IBC,RJ); 4) Lista de Audiolivros produzidos pelo Setor Livro Falado (IBC, RJ); 5)Listas de livros impressos e CDs em Mecdaisy, enviados pelo MEC para a rede pública de ensino CEBA, Barra Mansa, RJ.