

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

SELMA NATHALIE PESSOTTI

**A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA EM LIVROS FALADOS E A
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

Vitória

2020

SELMA NATHALIE PESSOTTI

**A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA EM LIVROS FALADOS E A
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – Ifes - Campus Vitória.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Leticia Queiroz de Carvalho

Vitória

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

P475L Pessotti, Selma Nathalie.

A literatura de autoria capixaba em livros falados e a formação do leitor literário: diálogos possíveis / Selma Nathalie Pessotti. – 2020.
117 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Letícia Queiroz de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,
Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2020.

1. Leitura -- Estudo e ensino. 2. Literatura brasileira – Espírito Santo (Estado) – Formação. 3. Livros falados – Espírito Santo (ES). 4. Escritores – Espírito Santo (ES). 5. Educação – Filosofia. 6. Língua portuguesa -- Estudo e ensino. I. Carvalho, Letícia Queiroz de. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 372.4

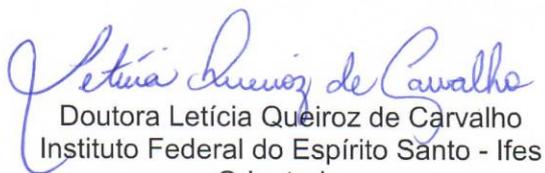
SELMA NATHALIE PESSOTTI

**A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA EM LIVROS FALADOS E A
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 16 de dezembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutor Vanildo Stieg
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutora Andressa Dias Koehler
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

SELMA NATHALIE PESSOTTI

PESSOTTI, Selma Nathalie; CARVALHO, Letícia Queiroz de. **Os livros falados:** diálogos possíveis na Educação Básica. Vitória: Ifes, 2020. 82 p. (Caderno Pedagógico em formato de E-book)

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 16 de dezembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA

p/ 

Doutor Vanildo Stieg
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

p/ 

Doutora Andressa Dias Koehler
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as graças alcançadas, por guiar meus passos, cuidar de mim, capacitar-me para escrever cada palavra contida nesta dissertação e, principalmente, permitir-me viver cada uma que me foi apresentada nas leituras feitas, na interação com tantas pessoas, tantos outros que passam por minha vida todos os dias, únicos, singulares e que deixam a sua palavra, completando-me naquilo que me falta; por me possibilitar escutar a palavra outra que por todas as vezes oportunizou a minha palavra e expandiu meus conhecimentos, por colocar em meu caminho pessoas tão especiais, que me constituem; por não me permitir ignorar o outro, e agir de forma responsiva e responsável conforme a Sua vontade.

De forma especial, à professora Dr^a Letícia Queiroz de Carvalho, minha orientadora, por ser uma pessoa tão querida e amada, por ser luz na vida de todos os que têm a oportunidade de conhecê-la e de conviver com ela, por ser exemplo de amor e humildade, por partilhar a sua palavra e o desejo de tornar a escola um lugar melhor.

À minha família, pelo incentivo, apoio e amor incondicional. De modo específico à minha tia Amélia Pessotti, por me acolher em sua casa, procurando fazer o melhor para que eu pudesse estudar e ao meu irmão, Tiago José Pessotti, por me ajudar em todas as vezes em que precisei, sobretudo nas gravações do livro falado.

Às equipes da EEEFM “Polivalente de Linhares I” e da EMEF “Samuel Batista Cruz”, escolas onde trabalho, por acreditarem em meu trabalho e me valorizarem tanto pessoal como profissionalmente. Principalmente às professoras e amigas Sidineia Barrozo, Lacimone Roberta Santana, Luciene Ramos, Vanuza Canalli e Carla Andressa Dutra por não medirem esforços em dedicar seu tempo em todos os momentos em que precisei, oferecendo-me apoio incondicional para que eu cumprisse essa trajetória tão significativa da minha vida.

Aos meus alunos, em específico Yasmin dos Santos do Nascimento, a ledora do livro falado, que fez a leitura com todo carinho e paciência; às pessoas com deficiência visual e à professora da sala de atendimento, Marcela Rubia Tozato, por

me constituírem professora e, em sua simplicidade, ensinarem-me muito mais do que qualquer conteúdo sistematizado.

Aos estudantes e aos professores do Profletras, por compartilharem tantas experiências. De modo especial à Lohayne Gomes Mello, à Márcia Helena do Nascimento e à Isis Gabrielli Secato, que me deram força, apoio e amparo durante o percurso.

À Secretária Municipal de Educação de Linhares, Maria Olímpia Dalvi Rampinelli e à assessora de planejamento, coordenação e controle, Glaydes De Nadai, pelo apoio em tudo o que precisei para poder conciliar o Mestrado e o trabalho e realizar a gravação do livro falado.

À audiodescritora Patrícia Almeida e à consultora Cida Leite, que mesmo diante de tantos trabalhos nessa época de pandemia, dispensaram seu tempo para a realização das audiodescrições com consultoria, necessárias ao caderno pedagógico.

Ao Fernando Gonçalves, editor e revisor de áudio, e Francis, que organizou a sala de gravação após solicitar materiais a serem adquiridos e sugerir como deveria ficar o ambiente.

À CAPES, financiadora da pesquisa, por oportunizar a aquisição de muito material necessário à produção do livro falado, tão importante para a inclusão das pessoas com deficiência visual ao universo literário.

Ao CEFOPE, Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo, pela licença parcial concedida para o estudo.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, do Ifes Vitória, inserida na linha de “Estudos Literários”, propôs um trabalho de leitura e oralidade, mediante as obras de autores capixabas, destacando a leitura como possibilidade de ampliar a visão de mundo das pessoas com deficiência visual. O projeto “A literatura de autoria capixaba em livros falados e a formação do leitor literário: diálogos possíveis” tem o objetivo de contribuir com a inclusão de leitores com deficiência visual e com a formação do leitor literário, no Ensino Fundamental II, por meio da leitura e da gravação de obras literárias de autoria capixaba, em formato de livros falados. Pretendemos, assim, resgatar e promover a responsividade do leitor literário em formação, em diálogo com as questões culturais do universo desses leitores. Teoricamente, buscamos um diálogo entre os estudiosos da literatura de autoria capixaba na formação do leitor e a categoria conceitual de alteridade inserida na matriz teórica de Mikhail Bakhtin e o Círculo. A metodologia utilizada ancorou-se em uma pesquisa qualitativa, com algumas particularidades da pesquisa-ação e observação participante. O produto educacional desenvolvido foi um caderno com proposição de atividades pedagógicas, em formato de e-book, que acompanhará os livros falados produzidos pelos alunos do Ensino fundamental II, para mediar um trabalho inclusivo de leitura com esses livros. Os dados produzidos apontam a importância dos livros falados para garantir às pessoas com deficiência visual, bem como aos alunos envolvidos, o acesso às obras de autoria capixaba e a formação do leitor, fortalecendo e solidificando, desse modo, os valores que são percebidos como emergentes num contexto social contemporâneo e conseqüentemente humanizando as pessoas envolvidas nesse projeto.

Palavras-chave: Alteridade; Leitura; Literatura de Autoria Capixaba; Livros Falados.

ABSTRACT

This research of the Professional Master in Letters - Profletras, from Ifes Vitória, inserted in the line of "Literary Studies", proposed a work of reading and orality, through the works of authors from Espírito Santo, highlighting reading as a possibility to broaden the world view of people with visual impairment. The project "The literature of capixaba authorship in spoken books and the formation of the literary reader: possible dialogues" aims to contribute to the inclusion of readers with visual impairment and with the formation of the literary reader, in Elementary School II, through the reading and recording of literary works of capixaba authorship, in the format of spoken books. Thus, we intend to rescue and promote the responsiveness of the literary reader in formation, in dialogue with the cultural issues of the universe of these readers. Theoretically, we seek a dialogue between the scholars of the literature authored by Espírito Santo in the formation of the reader and the conceptual category of otherness inserted in the theoretical matrix of Mikhail Bakhtin and the Circle. The methodology used was based on a qualitative research, with some particularities of action research and participant observation. The educational product developed was a copybook with a proposal of pedagogical activities, in e-book format, which will accompany the spoken books produced by elementary school II students, to mediate an inclusive work of reading with these books. The dice produced indicate the importance of spoken books to guarantee people with visual impairment, as well as to the students involved, access to works authored by Espírito Santo and the formation of the reader, thus strengthening and solidifying the values that are perceived as emerging in a contemporary social context and consequently humanizing the people involved in this project.

Keywords: Alterity; Reading; Capixaba Literature; Spoken Books.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Vista das salas de aula e pátio da EMEF “Samuel Batista Cruz”	62
Fotografia 2 - Biblioteca da EMEF “Samuel Batista Cruz”	63
Fotografia 3 - Auditório da EMEF “Samuel Batista Cruz”	63
Fotografia 4 – Sala de atendimento às pessoas com deficiência visual da EMEF “Samuel Batista Cruz”	64
fotografia 5 - Sala de gravação da EMEF “Samuel Batista Cruz”	64
fotografia 6 – Gravação do livro falado.....	82
fotografia 7 – Webconferência realizada no dia 06/11/2020 para validação do produto.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paralelo entre características da pesquisa na concepção de Bogdan e Biklen (1982) e as particularidades da pesquisa na área das Ciências Humanas	57
Quadro 2 - Cronograma de organização das atividades	67

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Onze características da pesquisa-ação.....	60
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	21
2.1	SOBRE A ALTERIDADE	22
2.2	SOBRE A LEITURA	26
2.3	SOBRE A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA	31
2.4	SOBRE OS LIVROS FALADOS	34
3	A ALTERIDADE NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	37
4	A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA	47
4.1	LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA: ENTRELACANDO ALGUNS FIOS DA HISTÓRIA	47
4.2	A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA: RELAÇÕES COM A ALTERIDADE	51
4.3	POR QUE LER A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA NA ESCOLA?	53
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	57
5.1	O CENÁRIO DA PESQUISA	61
5.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
5.3	PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS	66
6	OS LIVROS FALADOS: POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	69
6.1	A TRAJETÓRIA PELA BUSCA DA INCLUSÃO	69
6.1.1	O Instituto Benjamin Constant	74
6.1.2	Fundação Dorina Nowill para Cegos	75
6.2	O LIVRO FALADO.....	76
7	O LIVRO FALADO E AS VOZES DOS PARTICIPANTES	81
8	PRODUTO EDUCACIONAL	93
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A - Carta de autorização.....	114
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	116
	APÊNDICE C - Autorização para audiodescrição do curta-metragem <i>Meu amigo Nietzsche</i> , do diretor Fáuston da Silva.....	117

1 INTRODUÇÃO

Há anos raiou no céu linharensense uma nova estrela. É assim que quero começar a contar a minha história, semelhante ao início do primeiro livro de literatura brasileira que li, *Senhora*, de José de Alencar, escritor que invadiu a minha vida nas tardes de leitura, sentada nos degraus da escada que dava para o sótão da minha casa. Sou Selma e sinto em não poder dizer que tive acesso aos livros muito cedo igual a Monteiro Lobato, só pude ter esse prazer aos dezesseis anos, quando encontrei, esquecida no sótão da casa onde morava, situada num sítio do Rio Quartel, bairro do interior de Linhares, uma prateleira repleta de livros de literatura brasileira. Mas minha alegria não durou muito porque li todos aqueles livros rapidamente e minha família não tinha condições para alimentar meus sonhos, aliás, o que tínhamos dava mal para alimentar o corpo... Descobri, então, a biblioteca da cidade, onde pude fazer empréstimo de até mais de um livro por vez e, assim, satisfazer minha sede de leitura.

Apesar das dificuldades financeiras, minha vida nesse sítio foi maravilhosa e cheia de amor, identifico-me um pouco com o Arcadismo, gosto da vida simples no campo e, como o eu-lírico do poema de Casimiro de Abreu, também sinto saudades “da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais”, minha vida era tão doce! Sinto até vontade de, assim como Bentinho, do livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, “atar as duas pontas da vida”, mas só para reviver um pouquinho desse tempo e poder ter de volta as pessoas que perdi, porque fui perdendo um pouco de mim em cada um que se foi, mudando e transformando a Selma que eu era, mas não drasticamente como aconteceu com Zezé, personagem do livro *O meu pé de laranja lima*, não perdi a alegria de viver.

Minha família sempre foi muito unida, a minha base, um presente de Deus para mim e foi quem me motivou a estudar. Na escola, a matéria de que mais gostava era matemática. Fiz magistério e, durante esse curso, fui monitora dessa disciplina em minha turma. Tentei vestibular na UFES para matemática, mas não passei. Então, minha mãe soube que tínhamos em Linhares o curso de Letras e sugeriu que eu tentasse o vestibular já que eu gostava muito de ler...

Sou da primeira turma de Letras – Português/Inglês, de Linhares e, na mesma época que iniciei o curso, fui convidada a dar aulas de Língua Portuguesa, a cidade não tinha professores suficientes para atender a todas as escolas. Assim, em 2000, comecei a minha faculdade e também a dar aulas. Fui monitora de Latim em minha turma e nos anos seguintes enquanto cursava a faculdade. Em seguida, fiz pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura brasileira.

Em 2005, passei no processo seletivo do SESI e lá trabalhei por três anos, pois quando passei nos concursos públicos do estado e da prefeitura não pude mais ficar nessa instituição, não consegui conciliar as três escolas. Pedi demissão com o coração partido, amava trabalhar lá. A escola oferecia muitos cursos sobre o empreendedorismo, uma das disciplinas ministradas; as ideias empreendedoras mudaram a minha vida, aprendi com Fernando Dolabela, autor do livro *Pedagogia Empreendedora*, que é possível realizar sonhos e que são eles que dão sentido à vida; segundo Dolabela (2003, p. 29), empreender significa “[...] modificar a realidade para dela obter a auto-realização e oferecer valores positivos para a coletividade”, era com essa visão que trabalhávamos, com a construção do desenvolvimento humano e social, incluyente e sustentável, fortalecendo os valores empreendedores em nossos alunos, para que eles se tornassem autônomos, inovadores e protagonistas.

Em 2008, ao assumir o concurso do estado, pude escolher a EEEFM “Polivalente de Linhares I”, escola que fica no bairro onde moro, tendo a oportunidade de trabalhar com alunos que são da minha comunidade, mas tive certa dificuldade para trabalhar a literatura brasileira com eles, havia rejeição à leitura das obras literárias. Fiquei muito preocupada, porque assim como a leitura foi me construindo e modificando a minha vida, também queria que fizesse o mesmo na vida dos meus alunos, pois, como afirma Candido (2004, p. 172), em seu texto *O direito à literatura*, “[...] aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Um dia, passando pelo corredor da escola, percebi uma aluna recebendo dinheiro dos colegas para comprar o livro que a turma dela desejava ler. Terminada a leitura, ela fez a propaganda desse livro para mim. Diante disso, adquiri e li esse livro, mesmo sem motivação, para poder conversar sobre o conteúdo dele e tentar convencer os alunos de que essa leitura era insignificante para eles, pois acreditava

que apenas os clássicos da literatura veiculavam a reflexão. Outro fator era a cobrança da escola para se obter bons resultados no Ideb e essas leituras não seriam cobradas nas provas internas e externas, afinal de acordo com Alcântara e Stieg (2016), a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um modelo de currículo que facilite a operacionalização das avaliações oficiais e, por via desse modelo de avaliação, a educação poderá produzir resultados satisfatórios nas avaliações de larga escala, demonstrando assim crescimento e servindo às finalidades privadas dos empresários que desejam ascensão perante a economia mundial. A preocupação com questões sociais do universo dos nossos alunos é deixada de lado e os gêneros discursivos são tratados de forma estrutural e não dialógica, o que muitas vezes limita o trabalho diferenciado com a língua como interação social e como possibilidade de termos alunos capazes de estabelecer, por meio da leitura, novas formas de vida e de convivência social.

Após a leitura do livro indicado pela aluna, percebi que era prazerosa, viciante, divertida, favorecendo a ampliação do vocabulário, além de perceber que o aluno que tinha o hábito de ler esses livros conseguia se expressar melhor, tanto na fala quanto na escrita, era mais ágil no ato de ler, desenvolvendo textos com criatividade e facilidade; pude aprender com eles que para formar leitores, preciso oferecer-lhes leituras agradáveis, prazerosas e provocadoras. Isso deu início ao meu trabalho de leitura literária com eles. Recebia deles sugestões para aquisição dos livros que eles desejavam ler, eu os lia e os deixava no porta-malas do meu carro, emprestando-os a quem quisesse ler. Em troca, eles liam os livros que eu indicava. Foi dessa forma que conquistei meus alunos e pude desenvolver meu trabalho com as obras de literatura brasileira. Hoje eles amam ler e fazem trabalhos maravilhosos de literatura.

É gratificante ver o sorriso nos lábios dos alunos ao terminarem mais uma leitura, sinal de que gostaram e querem mais. Mais gratificante ainda é ouvir depoimentos de alunos que passaram a gostar de ler ao terem contato com essas obras. O importante é a formação de cada cidadão, transformando vidas que são sofridas, devido aos fatores socioeconômicos, em possibilidades de realização de sonhos. A leitura permite sonhar e criar novas realidades na vida do leitor. Segundo Geraldini (2013), por meio de leituras externas à escola, podemos buscar no texto uma resposta à pergunta que temos; retirar do texto tudo o que ele pode oferecer e essas

leituras levam a outras que ampliam nossos horizontes, o que temos a dizer e as estratégias do dizer. É por meio da leitura que o encontro com a palavra do outro acontece, o texto constitui o ponto de encontro entre o autor e o leitor e essas possibilidades não se esgotam aqui. Conforme Geraldi (2013, p. 171) “[...] lendo a palavra do outro posso descobrir nela outras formas de pensar que contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”, tornando-se assim um leitor maduro e mais aberto a aceitar a diferença, pois Lajolo afirma que

[...] geralmente, a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo. Claro que a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida (LAJOLO, 1988, p. 53).

Dessa forma, o leitor precisa, ao longo da sua vida, ampliar seu repertório de leitura. Um dos mecanismos mais funcionais para que isso aconteça é buscar uma proximidade com a realidade e isso contribui para que essa maturidade se amplie ao longo do seu percurso de leitor.

Em 2008, assumi também o concurso da prefeitura e fui trabalhar numa escola localizada em Povoação, interior de Linhares, mas sonhava em trabalhar na EMEF “Samuel Batista Cruz”, que fica perto da minha casa e de cuja comunidade faço parte. Só consegui escolhê-la em 2011.

Apesar de tudo o que conquistei, sentia falta de ir além, buscar uma palavra outra, adquirir mais conhecimento e poder compartilhá-lo com meus alunos. Queria algo que fizesse a diferença na minha vida e na dos meus alunos. Descobri então o PROFLETRAS, mas nunca imaginei que teria oportunidade de fazer esse curso.

Sonho realizado! Hoje, mestrandando no Mestrado Profissional em Letras - Profletras - pelo Instituto Federal do Espírito Santo, encontro-me envolvida em leituras e pesquisas que contribuirão, significativamente, para a minha prática em sala de aula. Nas primeiras aulas do curso, tivemos uma roda de conversa e, em dado momento, a coordenadora fez um comentário que chamou minha atenção, mostrando o desejo

de “tornar a escola um lugar melhor”; se eu já a admirava antes dessa aula, por ter sido tão atenciosa comigo, depois de escutá-la, essa admiração aumentou, queria tanto que ela fosse minha orientadora na pesquisa! Desde que comecei a dar aulas, tento fazer da minha escola um lugar melhor para todos. Eu a escolhi como orientadora, mas diante de tantos que também a escolheram, não imaginei que eu seria escolhida por ela! Fiquei tão feliz ao saber disso! Mais um sonho realizado! Espero que este projeto seja um sucesso para os meus alunos e para as pessoas com deficiência visual e que, de fato, ocorra a inclusão destas pessoas no mundo da leitura e na sociedade.

Para conciliar o Mestrado e o trabalho nas duas escolas, eu precisava da licença parcial que o Estado oferece, para isso eu deveria apresentar um projeto de pesquisa. Como o ingresso no Mestrado Profissional não exige projeto, eu precisava escrever algo e apresentar à Sedu. Uma amiga, Isis, que era da turma anterior do PROFLETRAS, colocou-me em contato com Letícia, que me deu sugestões maravilhosas para o projeto. Quando ela mencionou que eu poderia fazer um trabalho com meus alunos e envolver pessoas com deficiência visual, fiquei surpresa, porque a escola da prefeitura onde trabalho tem uma sala, que é referência em Linhares no atendimento a pessoas com deficiência visual. Em anos anteriores, eu havia trabalhado com uma aluna que tinha baixa visão e sede de participar de todas as atividades, porém a adolescente não se sentia à vontade para usar a lupa e textos com letra ampliada, a solução foi fazer grupos na sala de aula, quando possível, e trabalhar leitura circular para que dessa forma ela se sentisse acolhida pela turma; em ocasiões em que isso não era possível, usávamos xerox ampliada do material.

Apesar de eu não ter tido muitos alunos com deficiência visual, eles circulam nas escolas onde trabalho e me incomoda a ideia de que a leitura para eles nem sempre é possível de forma autônoma, pois é limitada aos livros disponibilizados em Braille, livros sonoros, mecdaisy, e leitores de tela e muitas obras de autoria capixaba não dispõem desses recursos, por isso me indagava sempre de que forma essas obras poderiam chegar até esse público.

Em Linhares, temos a professora e escritora Josmari, que ama contar histórias na Praça 22 de Agosto e nas escolas municipais. Foi numa dessas apresentações feitas na praça que pude ter meu primeiro contato com a literatura de autoria capixaba. Fiquei apaixonada pelas histórias de Irene, João da Santa e Chico Boneco, velhas conhecidas pelos moradores de Linhares, mas que, contadas do ponto de vista de Josmari, ganhavam novo encanto, trazendo a memória dos velhos tempos, a saudade das brincadeiras de criança e de pessoas simples que já se foram, mas deixaram alegres recordações. E são essas histórias que leio todos os anos, no mês de agosto, com meus alunos, como uma forma de comemorar o dia de Linhares, relembrar sua história e reviver momentos tão simples como aqueles da nossa infância, quando brincávamos de roda, pique, boneca, corríamos de um Chico Boneco que nem estava ali, mas só de falar dava medo, fazendo com que as ordens de nossos pais fossem atendidas de imediato. E volta e meia, há alguém entre nós, carregando muitas bolsas ou que exagerou na maquiagem, fazendo-nos lembrar de Irene, pessoa doce, pura, tão boa que tinha muito em comum com a Irene citada por Manuel Bandeira em seu poema...

Assim, aliada ao desejo de incluir cada vez mais leitores na escola e fora dela está a necessidade de divulgar e fazer circular as produções literárias de autoria capixaba, visto que em muitas bibliotecas de escolas públicas e no universo das pessoas com deficiência visual essas obras ainda não são tão presentes.

O gosto pela leitura de obras de autoria capixaba é um assunto que nos inquieta, pois em todas as atividades que envolvem a oralidade e o hábito de ler há pouca circulação dessas obras no contexto do trabalho com a Literatura na escola. O que impede que elas cheguem ao conhecimento do público leitor é a dificuldade de divulgação e circulação delas no mercado, apesar de existirem alguns programas que tentam fazer isso, como a Lei Rubem Braga e a Lei Chico Prego, além da promoção de eventos como a Feira Literária Capixaba e a Bienal Capixaba do Livro, porém quem mora no interior nem sempre participa efetivamente desses eventos.

Como forma de valorizar a cultura local e proporcionar aos alunos o contato com obras da literatura de autoria capixaba para que eles tenham acesso ao texto literário, à história e à cultura de seu estado é que se propõe o trabalho de leitura

dessas obras literárias, colaborando, desse modo, com a sua formação cultural e desenvolvendo o prazer pela leitura.

Além disso, entendemos que é importante promover a responsividade, o diálogo com questões culturais, envolvendo todos os indivíduos da sociedade, sobretudo as pessoas com deficiência visual; entendemos ainda, que a escola tem um grande papel social a cumprir, como a inserção dos sujeitos no mundo da cultura e da escrita por meio da alteridade, garantindo a aprendizagem das habilidades e valores necessários à socialização dos alunos, além de capacitá-los para que se tornem cidadãos participativos na sociedade. Dentro dessa missão é que essa pesquisa se encaixa. Uma investigação voltada para a leitura e inclusão, tornando a leitura uma fonte de prazer e conhecimento; fortalecendo e solidificando os valores que são percebidos como emergentes num contexto social contemporâneo e consequentemente humanizando as pessoas envolvidas nesse projeto.

Percebemos a necessidade de elaborar um produto educacional que foque no aluno como protagonista de questões sociais, humanizando-o e, ao mesmo tempo, usando as novas mídias educacionais, a fim de que atendam a um grupo heterogêneo de alunos, desenvolvendo neles a ideia de alteridade, diante de pessoas com deficiência visual.

Levando esses fatos em consideração, chegou-se ao seguinte problema: **Como a leitura e a gravação de obras de autoria capixaba, em formato de livros falados, realizadas por estudantes do Ensino Fundamental II, podem contribuir com a inclusão de pessoas com deficiência visual e formar leitores?**

Petit (2009) compreende que a leitura ajuda as pessoas a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar; levando em conta ainda que algumas pessoas são privadas dessa oportunidade, como as pessoas com deficiência visual, pois o acesso que elas têm à leitura fica limitado aos livros escritos em Braille, leitores de tela, mecdaisy e alguns livros sonoros fornecidos pelo Instituto Benjamin Constant, pelo Clube da Boa Leitura e pela Fundação Dorina Nowill para Cegos, acreditamos que essa pesquisa possa, a partir da leitura e gravação das obras de autoria capixaba, em formato de livro falado, colaborar com o conhecimento e a

socialização dessas obras com os alunos do Ensino Fundamental II e as pessoas com deficiência visual da comunidade, resgatando e promovendo a responsabilidade do leitor literário em formação, exercitando a alteridade entre alunos e pessoas com deficiência visual, em diálogo com as questões culturais do universo desses leitores.

Para isso, é necessário realizar um levantamento sobre a disponibilidade de obras de autoria capixaba em livros falados; conhecer obras de autoria capixaba e socializá-las com as pessoas com deficiência visual, além de elaborar atividades de leitura com as obras de autoria capixaba. O produto será um caderno com proposição de atividades pedagógicas, em formato de e-book, para mediar um trabalho inclusivo de leitura que acompanhará os livros falados produzidos pelos alunos.

Este texto está estruturado em oito capítulos. O primeiro apresentará o diálogo com as produções acadêmicas correlatas a nossa proposta investigativa, trazendo informações importantes para dar sequência à pesquisa. No segundo, para mostrar como as relações interacionais são construídas apresentaremos a alteridade na perspectiva bakhtiniana. No terceiro capítulo, será apresentada a literatura de autoria capixaba, com a proposta de trabalho de leitura dessas obras como forma de acesso ao texto literário, à história e a cultura do estado. No quarto capítulo, será exposto o percurso metodológico da pesquisa, que se apoiará em uma pesquisa de abordagem qualitativa, com algumas particularidades da pesquisa-ação e observação participante. No quinto capítulo, apresentamos a história de luta das pessoas com deficiência para assegurarem sua participação plena nas decisões que lhes dizem respeito, como também o início da inclusão no Brasil. A análise dos dados da pesquisa será apresentada no sexto capítulo. O produto educacional será apresentado no sétimo capítulo. E no último capítulo serão apresentadas as considerações finais.

2 DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Sabe-se que a leitura literária potencializa a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a ampliação do repertório vocabular, sensibilização dos leitores, interações sociais, compreensão de diferentes gêneros, refletindo, de forma positiva, na aprendizagem. Além disso, é um meio que permite aos alunos a criação e recriação de novas realidades, pois quando estão imbuídos de leituras do seu interesse, envolvem-se de forma a evitar a permanência nas ruas, aproveitando todos os momentos ociosos para a proposta de ler. Orlandi (2001) salienta que a leitura é o momento privilegiado do processo de interação, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação.

Diante de tantas alternativas de entretenimento que o aluno tem disponíveis, ele acaba se afastando da leitura e do que ela pode oferecer, porém a atração que as histórias exercem sobre as pessoas não muda, cabe ao professor a função de trabalhar a prática discursiva da leitura. No contexto social vigente, uma de suas funções é resgatar o ato de contar e ouvir histórias, um momento importante na vida das pessoas, por isso fomentar o interesse pela leitura é um desafio constante que só um trabalho consistente e de conquista pode assegurar, e nesse contexto, o professor tem papel fundamental como propagador da importância do ato de ler.

Como o foco dessa pesquisa é a apresentação de um trabalho com a leitura de obras de autoria capixaba e a formação do leitor, como forma de ampliar a visão de mundo das pessoas com deficiência visual, por meio da produção de livros falados, buscamos dez produções acadêmicas que pudessem dialogar com esse objeto de estudo; dessa forma, procuramos mostrar convergências e divergências sobre o tema e contribuições para a pesquisa a partir dos descritores: alteridade, leitura, literatura de autoria capixaba e livros falados.

Para a realização da pesquisa sobre os trabalhos acadêmicos, foram feitas buscas no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e banco de dissertações do programa PROFLETRAS, a fim de encontrarmos produções acadêmicas desenvolvidas entre os anos 2016 e 2019 que abordaram os descritores

em questão. A escolha desse recorte temporal se dá devido à possibilidade de consultar as produções acadêmicas dos alunos do PROFLETRAS, as quais começaram a ser concluídas e divulgadas nesse período, às mudanças na BNCC e nas Políticas Públicas da Educação e, por serem produções mais atuais. A seguir, apresentaremos os subcapítulos que explicitarão cada descritor da nossa pesquisa.

2.1 SOBRE A ALTERIDADE

A partir do diálogo com as produções correspondentes ao tema “alteridade”, descritor fundamental para a nossa pesquisa, buscamos contribuições dos últimos quatro anos, no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, para auxiliar no desenvolvimento do nosso trabalho em sala de aula. Vale ressaltar que as dissertações selecionadas para dialogar com esta pesquisa não se restringem somente à alteridade, cada uma apresenta uma experiência de trabalho desenvolvido com a intenção de mostrar como as pessoas se constituem nas relações com o outro e com a leitura.

A dissertação de Silva (2016) tem como título “O olhar do surdo sobre si e sobre os outros: identidade e alteridade nos processos de interação presentes na educação dos surdos” e surgiu da necessidade de pesquisar qual o olhar dos surdos sobre si mesmos e sobre os outros, com foco nas relações interacionais entre as pessoas surdas, a partir do olhar delas, destacando a construção das identidades surdas por meio das relações de alteridade entre o eu e o outro - surdo e ouvinte. Nessa pesquisa, a autora busca mostrar como essas relações são construídas, para isso ela se baseia na teoria discursiva de Bakhtin e seu Círculo, Bakhtin/Volochínov (2014) e Bakhtin (2011). Por meio das categorias interacionais estabelecidas por Bakhtin: eu para mim, eu para o outro e o outro para mim, ela propõe uma análise sobre como o surdo se constitui na sua diferença e nas relações com o outro, o ouvinte e o surdo.

A autora afirma que a partir da ideia de alteridade, pode-se dizer que, pelo olhar do outro, o eu se constitui, podendo se alterar a partir da interação social. Não é possível haver um eu sem o outro. Nesse processo de interação, surgem os signos.

Conforme Bakhtin/Volochínov (2014, p. 34 apud Silva, 2016, p. 44) “[...] os signos só emergem do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência está repleta de signos”, que podem ser a imagem, a palavra, o gesto significante, e fazem parte da comunicação. Vale lembrar que o interesse de estudo de Bakhtin era a enunciação, que é o produto de interação de dois indivíduos, do locutor e do ouvinte. Por meio da palavra, a pessoa se define em relação a outra. A alteridade acontece a partir do diálogo interior do eu que se forma com o diálogo exterior do outro, numa relação interacional.

Nessa concepção de alteridade, Silva (2016) apresenta as três categorias interacionais sobre a constituição do eu como sujeito a partir da relação com o outro – as relações entre surdos e ouvintes – com a finalidade de ampliar e enriquecer o conhecimento sobre a pessoa surda a partir da realidade desse sujeito nas relações interacionais com os ouvintes e como os surdos se constituem a partir dessa relação.

Para a realização da pesquisa, a autora preparou dois encontros com ouvintes e surdos para discussão. Nesses encontros, os participantes assistiram ao filme *Sou surda e não sabia*¹ e o debate foi acerca de como os participantes se veem, como percebem e quem são eles – trabalhando, dessa forma, a primeira categoria interacional estabelecida por Bakhtin: *eu para mim*; também foi feita a análise da figura *O meu olhar sobre mim*². Em seguida, analisaram outra figura *Eu e o outro*³ e discutiram as questões acerca de como os surdos pensam que os ouvintes veem os surdos e como os surdos veem os ouvintes – trabalhando, assim, as duas outras categorias interacionais: *eu para o outro* e *o outro para mim*. No segundo encontro, foram apresentadas três figuras para discussão sobre inclusão, sobre o professor e o intérprete na sala de aula e sobre o professor surdo em sala de aula.

Com base na pesquisa de Silva (2016), podemos ter uma visão reflexiva sobre o papel do outro na construção da identidade e da autonomia do sujeito surdo, por

¹OCHRONOWICZ, Igor. *Sou surda e não sabia*. Nome original: *Sourds et Malentendus*. Filme. 2009, França. Endereço: https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc.

²Instituto Jetro. Disponível em: <http://www.institutojetro.com/arquivos/fileconteudo/593_file.jpg>. Acesso em: 1 set. 2015.

³RENLY, Frank. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/papo-de-lider/a-importancia-do-outro-eu>>. Acesso em: 1 set.2015.

meio das interações familiares e educacionais. Desse modo, as questões de identidade ganharam mais importância para o olhar do surdo sobre si e sobre os outros, destacando o posicionamento dele sobre as relações interacionais com os outros. Sendo assim, o olhar do surdo sobre si e sobre os outros permite inferir que as relações entre surdos e ouvintes têm influência sobre os processos interacionais.

Diante do exposto, a pesquisa da autora contribuirá bastante para o desenvolvimento da nossa pesquisa no que se refere às categorias sobre a constituição do eu como sujeito a partir da relação com o outro, que Bakhtin estabelece na concepção de alteridade. Os alunos, que não têm limitações e que participarão da nossa pesquisa, precisarão se envolver nesse processo de interação com as pessoas com deficiência visual, pois é na relação com o outro que o eu se constitui; como afirma Silva (2016, p. 46) “[...] é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é”.

Uma tese que dialoga com a nossa pesquisa é a de Lacerda (2018), cujo título é “Leitura e relações dialógicas em fóruns escolares de discussão” e surgiu a partir do apelo dos alunos sobre o ato de ler e sobre como essa prática seria realizada. O estudo apresenta uma reflexão sobre a prática leitora a partir da leitura da obra *Amor em tempos de blog*, de Vinícius Campos, em dois fóruns escolares de discussão, um relativo ao projeto digital de leitura da escola e outro ao desejo dos alunos de fazer diferente, elaborando, então, um layout do fórum. Essa pesquisa foi realizada com alunos de 9º ano, do Ensino Fundamental. Tem como problema-chave perceber se de fato o sujeito se constitui pela leitura. A abordagem teórica se pautou em Bakhtin e as compreensões de seu Círculo.

O que inquieta a autora são as práticas de ensino de leitura, é o desejo dela e dos alunos de fazer diferente, nesse ponto há semelhança com a nossa pesquisa.

A leitura é um instrumento de formação de sujeitos críticos, capazes de interagir no mundo de forma mais humana, criativa, competente e reflexiva e, segundo a autora, isso se dá a partir da relação de alteridade própria do ato de ler. O conceito de alteridade considerado por Bakhtin pode ser percebido pela autora, que afirma que,

pela leitura das obras e pelas discussões nos fóruns, o ser se reflete no outro e, também, refrata-se, é nessa relação com a alteridade que os indivíduos se constituem.

Segundo Lacerda (2018), fazer referência à constituição do sujeito leitor é lançar a ideia do indivíduo na sua relação de alteridade, que se deu, nessa pesquisa, pela leitura, pelas palavras que, lançadas ao livro ou nas discussões dos fóruns, representaram o esforço de compreensão e interpretação, de constituição dos sujeitos naquela atividade humana. Palavras alheias que confrontadas transformam cada sujeito por meio de pensamentos, ideias e reflexões.

Sendo assim, a autora confirma que esse percurso de pesquisa permitiu compreender a leitura como evento, destacar o sujeito nas discussões sobre práticas de leitura e admitir que o professor é sujeito leitor tanto quanto os alunos no processo responsivo e responsável do ato de ler e lançar compreensões sobre o mundo. O trabalho desenvolvido impulsionou a transformação dos alunos envolvidos nos fóruns.

São muito importantes para o aprofundamento da temática as teorias e os direcionamentos usados para embasar esse trabalho, pois oferecem possibilidades de ações e posturas pedagógicas de realizar, planejar e desenvolver nossa pesquisa, que dialoga com a de Lacerda (2018) no sentido de também buscar que os sujeitos envolvidos na pesquisa se constituam na relação com o outro e na relação com as leituras. A atividade que se afasta da nossa pesquisa é o projeto digital de leitura que não proporemos em nosso trabalho.

Já a dissertação de Bueno (2018), que tem como título “A formação da alteridade na experiência de leitura do gênero Bildungsroman presente em *O fazedor de velhos*, de Rodrigo Lacerda”, tem por objetivo evidenciar no romance o modo como se dá o diálogo da obra com os romances de formação, descrevendo os caminhos trilhados pela personagem, que se dá pela leitura literária. O autor defende a ideia de que a personagem do livro, ao ler obras literárias e extrair delas experiências que enriquecem a sua vivência, acaba instigando no leitor o interesse pelo conhecimento, por meio do texto literário, pois a personagem é conduzida e

transformada pela leitura que faz, criando uma filosofia de vida, resolvendo problemas, compreendendo seus sentimentos com base no que aprendeu com as obras que leu. Dessa forma, podemos ver a literatura como um espaço de encontro com o outro e si mesmo, pois ela age sobre a personagem e expande seus horizontes.

Bildungsroman significa romance de formação e caracteriza-se como uma narrativa de amadurecimento por apresentar a personagem da história em seu percurso formativo.

Segundo o autor, além de humanizar, a literatura se coloca como uma possibilidade de aproximar quem lê de seus outros, revelando a importância do outro na constituição do eu. Vista dessa forma como manifestação da alteridade, a literatura permite que o leitor se identifique com as personagens, aprendendo, interagindo e dialogando com elas. Ao ler o livro *O fazedor de velhos*, o leitor vivencia a alteridade duas vezes: no livro, observando as personagens que se constituem no encontro com outras personagens; na vida, na aproximação com o outro, revelando que a experiência de leitura vai além do texto.

O autor traz a ideia de alteridade defendida não só por Bakhtin como também por outros estudiosos, entre eles, Collot (2006), Maggi (2015) e Lévinas (1997).

Embora esse trabalho defenda que um fator fundamental na constituição da personagem e dos indivíduos é a alteridade, essa dissertação não apresenta prática em sala de aula. Nesse ponto se distancia da nossa pesquisa.

2.2 SOBRE A LEITURA

A respeito do descritor “leitura”, também fundamental para a nossa pesquisa, buscamos diálogos com as produções da área que oportunizem o trabalho com a leitura em sala de aula. Optamos por dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – desenvolvidas nos últimos quatro anos, por estarem mais próximas de nossa proposta de pesquisa no contexto da sala de aula.

A dissertação de Paula (2019) cujo título é “A formação do leitor literário e a dinamização da biblioteca escolar” apresenta pontos em comum com o nosso projeto ao tratar da formação do leitor literário. O objetivo da pesquisa foi experimentar novas práticas de ensino da leitura, bem como a criação de estratégias que visem dinamizar o ambiente escolar e ressaltar sua importância como veículo de transformação da prática do ensino da leitura na escola. Para isso, a autora utilizou uma metodologia alternativa baseada no círculo hermenêutico de Paul Ricoeur, constituído de cinco etapas: estímulo, leitura, reflexão, atividade criativa e socialização.

Nossa pesquisa dialoga com a da autora por apresentar a mesma necessidade de estimular a cultura da leitura em nossos alunos, da busca de um melhor relacionamento deles com a leitura literária, da importância de utilizar a biblioteca como ambiente promotor e motivador da leitura.

Para formar leitores, a autora afirma que os professores precisam ter paixão pela leitura e, assim como ela, nossa pesquisa também deseja proporcionar aos alunos momentos para se encantar com o ato de ler, para isso a leitura tem de ser desejada e esperada por eles e, só o professor apaixonado pela leitura, oferecerá aos alunos a oportunidade de encontrar nas obras lidas o prazer de ler, seu poder transformador da realidade, a interação com o mundo, as respostas e reflexões sobre o que somos e sobre o que queremos ser, porque a leitura nos faz compreender melhor o mundo, ajuda-nos a viver.

Para aquisição das obras que seriam lidas, a autora fez uma pesquisa com os alunos sobre o interesse deles pela leitura literária, pois deveria ser algo que atraísse a atenção deles. As aulas foram preparadas para serem desenvolvidas na biblioteca da escola. Inicialmente foi feito um trabalho de apresentação das obras para estimular o interesse pela leitura, em seguida, leitura compartilhada para favorecer a interação entre os alunos, compartilhando assim as experiências vivenciadas por eles e suas impressões obtidas com as leituras feitas. Para finalizar, a autora propôs o reconto das histórias, produções de texto de diversos gêneros e a criação de um blog, postando todo o trabalho desenvolvido, além das impressões e

relevância do projeto para a criação de uma prática de leitura literária. Todo trabalho desenvolvido foi apresentado aos pais dos alunos envolvidos no projeto. O resultado da pesquisa foi satisfatório para a autora; a metodologia aplicada mostrou eficácia, pois possibilitou um trabalho detalhado com as obras literárias, além de permitir que os alunos experimentassem algo novo, diferente do que eles estão acostumados a ver em sala de aula.

A pesquisa da autora buscou uma nova relação dos alunos com a leitura literária, encontrando caminhos que possibilitem uma maior interação do leitor com o texto, visando à humanização e à transformação dos envolvidos na pesquisa por meio dos textos literários. Logo, o trabalho desenvolvido por Paula (2019) contribuirá bastante para o desenvolvimento da nossa pesquisa, afastando-se apenas na parte da produção dos textos de gêneros diversos, pois nosso projeto propõe um trabalho de leitura e oralidade, tendo como consequência a humanização do leitor literário.

Outra dissertação que dialoga com a nossa pesquisa é a de Cavalcante (2016) intitulada “Leitura do texto literário no Ensino Fundamental II: a formação de leitores por meio do gênero conto”, cujo objetivo é desenvolver a prática de leitura do gênero conto a partir de atividades de leitura como forma de compreensão e interpretação do texto e para a formação crítico-reflexiva dos leitores envolvidos, como formação e transformação social e pessoal, muito semelhante ao que pretendemos com a nossa pesquisa.

A finalidade do trabalho da autora foi aproximar os alunos das obras literárias, ressignificando o valor do texto literário e mostrar como ele é fascinante e importante em nossas vidas, pois amplia nossa capacidade de compreender o que ainda não compreendemos. Dessa forma, a leitura literária ajuda a aperfeiçoar o processo de formação cidadã, cooperando para que os leitores se tornem autônomos, questionadores e observadores da realidade e do mundo que os cerca. Para desenvolver o seu trabalho, Cavalcante (2016) fez uma roda de conversa com os alunos do 9º ano para verificar os conhecimentos que eles já possuíam sobre o gênero conto e conhecer um pouco da experiência de leitura deles. Em seguida, trabalhou as características do gênero, que são necessárias para a compreensão do conto. Apresentou também a autora, Marina Colasanti, e a sua obra, justificando a

escolha devido aos aspectos e fatores sociais da atualidade e que seria de interesse dos alunos. Foi feita a análise de um conto, nesse momento, para a familiarização e um primeiro contato com o estilo e a linguagem da autora. Os alunos tiveram dificuldades de compreensão, por isso houve debate e apresentação das impressões sobre o texto após a leitura. Foram feitas quatro oficinas de leitura, cada uma sobre um conto e seguindo as etapas descritas por Cosson (2006): motivação, introdução, leitura e interpretação, que guiaram a proposta de leitura dos textos literários para a formação dos leitores.

A motivação é uma preparação, uma antecipação do que será lido e é planejada de acordo com a temática do texto que vai ser lido, pode ser feita de forma lúdica para atrair o interesse de leitura dos alunos. O sucesso do trabalho de leitura depende do incentivo para conduzir e preparar o aluno para a leitura. Na introdução, Cavalcante (2016) apresentou a obra de Colasanti e seus critérios de seleção, além de mostrar as razões que a levaram à escolha dos textos. Na leitura, foram discutidas as partes mais importantes e interessantes e a professora acompanhou as leituras, auxiliando os alunos nas dificuldades apresentadas e fazendo associações com outras leituras, com a vida deles e com o mundo. A última etapa, a interpretação, foi o momento do diálogo com o texto. É a etapa mais importante, segundo a autora, pois o leitor se envolve com o autor, suas vivências, experiências de vida e de leitura; é nesse momento que acontece a concretização da leitura, a interação com o que foi lido.

Desse modo, Cavalcante (2016) afirma que a formação leitora, crítica, pessoal e humana dos alunos foi alcançada e o trabalho de intervenção confirmou as expectativas dela, pois foi comprovado que a leitura nos concede o alargamento dos nossos conhecimentos, do senso crítico e da humanização. Esse trabalho contribuiu de fato para a formação cidadã e humana dos alunos e é isso que nossa pesquisa busca alcançar.

As ideias presentes na pesquisa da autora são de grande importância para o desenvolvimento do nosso projeto, pois buscamos, assim como Cavalcante (2016), humanizar nossos alunos, torná-los críticos e participativos na sociedade, ao desenvolvermos o trabalho de leitura com as obras literárias de autoria capixaba.

Pereira (2019) apresenta, em sua dissertação “A leitura literária e a formação do leitor proficiente”, uma pesquisa que busca compreender, desenvolver, aplicar e analisar uma rota didática literária que promova a leitura de contos selecionados de Guimarães Rosa, visando a favorecer a formação do leitor proficiente em literatura. Segundo a autora, para que haja a transformação dos alunos em bons leitores é importante o convite à leitura e o desenvolvimento da capacidade de ler. É necessário, então, que na sala de aula, a prática de leitura literária seja planejada “[...] para que o livro literário deixe de ser visto como mero objeto tombado que não admite a intimidade com o leitor” (2019, p. 12). A literatura está ligada à formação humana, à aquisição do saber, ao exercício da reflexão, desenvolvendo em nós, conforme afirma Candido (1995, apud PEREIRA, 2019, p. 20) “[...] a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”, logo a promoção e incentivo aos hábitos de leitura devem ser constantes, pois ela se configura como um horizonte de possibilidades, o ato de ler implica a interação entre os sujeitos nas diversas esferas sociais, permite que o leitor observe e compreenda o espaço onde vive e convive, estimula o exercício da mente, a percepção do real e suas múltiplas significações, amplia a visão de mundo, a experiência adquirida em outras épocas, o conhecimento de outros espaços, de outras culturas, de outros modos de vida, de outros seres humanos, cumprindo, dessa forma, a sua função social de promover o conhecimento, permitir a interação e possibilitar a construção de sentidos. Nosso projeto busca também cumprir essa função social da leitura.

A metodologia utilizada pela autora se apoiou em uma pesquisa qualitativa, possibilitando o contato direto e a interação entre ela e os alunos envolvidos. O desenvolvimento da pesquisa também segue a sequência básica baseada nos pressupostos de Cosson (2006), do mesmo modo que a pesquisa de Cavalcante (2016), porém a autora incluiu o reconto e a reescrita do reconto no desenvolvimento do seu trabalho, nessa parte a pesquisa dela difere da nossa.

Para se constituir como objeto de aprendizagem, segundo Pereira (2019), é necessário que a leitura faça sentido para o aluno, para isso ela deve responder a objetivos de realização do cidadão. A leitura mediada pelo professor pode favorecer

a formação do leitor proficiente. Esse trabalho de mediação da leitura pelo professor também foi desenvolvido por Cavalcante (2016).

A proposta de trabalho desenvolvida por Pereira (2019) reafirma a necessidade de se trabalhar a leitura tendo em vista a formação do leitor proficiente, oferecendo novas abordagens para trabalhá-la, de forma dinâmica, em sala de aula.

2.3 SOBRE A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA

Outro descritor muito importante para o desenvolvimento da nossa pesquisa é “a literatura de autoria capixaba”. Dentre as dissertações encontradas, a seleção foi sobre a literatura de autoria capixaba em diálogo com a escola e o ensino, para isso buscamos contribuições das dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

A dissertação de Lourenço (2016) cujo título é “A formação do leitor literário no Ensino Fundamental II por meio da literatura produzida no Espírito Santo” surgiu da observação da prática docente das aulas de leitura, pois ela percebeu a ausência de utilização de títulos de obras produzidas no Espírito Santo, esse problema também é percebido na biblioteca pública de Linhares e em algumas escolas desse município que possuem biblioteca.

Essa questão levou-a a refletir sobre como valorizar a cultura local, onde estão as obras produzidas no Espírito Santo e por que elas não chegam aos alunos. Todas essas dúvidas levaram-na a delimitar sua pesquisa sobre a literatura produzida no Espírito Santo, com a intenção de aproximar os alunos da nossa literatura, essa é também a intenção da nossa pesquisa, dessa forma eles terão acesso ao texto literário, à história e cultura locais, como um caminho para desenvolver o prazer pela leitura e colaborar com a sua formação cultural.

O objetivo da pesquisa da autora é investigar práticas de leitura literária no Ensino Fundamental II a partir de experiências com leituras de obras produzidas por autores capixabas.

Segundo a autora, não falta qualidade nas produções; o que impede que essas obras cheguem ao conhecimento do público leitor é a dificuldade de divulgação, apesar de existirem alguns programas que tentam fazer isso, como a Lei Rubem Braga e a Lei Chico Prego, o que não é suficiente, visto que privilegiam apenas as produções de autores da grande Vitória e de forma bastante restrita. Por isso, ela sugere uma parceria com as escolas como um caminho que os escritores apontam para aproximar os alunos das obras produzidas no Espírito Santo e talvez despertar novos escritores capixabas.

A promoção de eventos como a Feira Literária Capixaba, a Bienal Capixaba do Livro e a Bienal Rubem Braga é uma alternativa para a divulgação entre nossos autores. É uma oportunidade que tem aproximado os leitores dos nossos escritores, mas ainda não é suficiente, porque são centralizados na grande Vitória e não há participação efetiva de quem mora no interior.

Outro fator que contribui para a marginalidade das obras produzidas no Espírito Santo, citado por Lourenço (2016), é a falta de incentivo à leitura dessas obras por parte das instituições de ensino e até por parte dos professores, apesar de ser uma recomendação dos currículos de Língua Portuguesa da rede estadual muitos a ignoram.

Diante disso, a autora selecionou crônicas e haikais de escritores do Espírito Santo para realizar a intervenção com alunos de 9º ano, levando em consideração a diversidade de gêneros a fim de analisar o contato dos discentes com leituras heterogêneas. Após a investigação, ela passou à leitura das obras, debate sobre elas e produções textuais. O trabalho foi tão bem aceito pelos alunos que os que não gostavam de ler, passaram a ter gosto pela leitura e principalmente, passaram a valorizar as obras produzidas no Espírito Santo. Nossa pesquisa também pretende apresentar as obras de autoria capixaba para os participantes, despertando neles o gosto pela leitura e a valorização das produções literárias do Espírito Santo.

Por meio dessa pesquisa, Lourenço (2016) busca dar subsídio ao trabalho do professor interessado em explorar a leitura literária na escola, de forma significativa, e destaca a humanização que a literatura promove.

A pesquisa de Pompermayer (2016) intitulada “A literatura como experiência: a roda de leitura e a formação do leitor literário no Ensino Fundamental” também dialoga com a nossa no sentido de dar prioridade à leitura de obras de escritores do Espírito Santo. Seu objetivo é investigar se a roda de leitura, a partir do conceito de experiência e narração de Benjamin, contribui para a formação do leitor literário, recupera o ato de narrar e estimula novas leituras.

Quanto à escolha do corpus literário, a autora afirma que priorizou narrativas de escritores capixabas, com o propósito de valorização, de dar visibilidade mesmo, à literatura produzida no Espírito Santo, por isso se propôs a levar escritores capixabas para serem os leitores guia nas rodas. Ao final de cada roda de leitura, os alunos produziam narrativas orais e escritas. O trabalho foi desenvolvido com alguns alunos do 5º ano, do Ensino Fundamental, que ela considera ano estratégico para consolidar práticas leitoras, por ser a última etapa do Fundamental I.

Os textos escolhidos foram narrativas curtas, mais adequadas para o tempo que a autora tinha para a realização das rodas. Ela também buscou nesses textos literários temas de interesse dos alunos, para provocar a reflexão, solicitar muito da fantasia do leitor, além de ser os que mais incitam a criatividade inventiva, possibilitando ainda um alargamento da visão de si mesmo, do ser humano e do mundo, pois a leitura literária é importante para a formação ética do indivíduo.

Pompermayer (2016) afirma que é preciso ser criterioso na escolha do texto ou livro, de modo a atender às demandas dos alunos. Além disso, é importante que o educador partilhe com os alunos sua satisfação em ler e, para que eles aproveitem essa forma diferenciada de conhecimento e humanização, o professor precisa focar nos procedimentos de leitura. A autora ainda pressupõe que só é capaz de ajudar o aluno a ler bem quem de fato pratica a leitura e fala das suas leituras para os alunos, associando-as ao assunto da aula.

Portanto, para se chegar a uma proposta de intervenção que melhore a formação de leitores literários na escola, deve-se ter bem definida a concepção de leitura e de leitor, bem como os objetivos pretendidos.

2.4 SOBRE OS LIVROS FALADOS

Apropriando-se dos diálogos com as produções da área sobre o tema “livros falados”, descritor desta pesquisa e sustentação teórica fundamental para todo o trabalho, buscamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) contribuições dos últimos quatro anos que auxiliem no desenvolvimento dessa pesquisa.

Iniciamos o diálogo a partir da dissertação de Oliveira (2016), cujo título é “leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva”. A autora apresenta seu projeto, a partir da confecção de um livro de contos produzidos pelos seus alunos de 3º ano do Ensino Fundamental. A partir daí, ela propõe à turma a produção de um livro falado cuja gravação fosse feita pelo próprio aluno, que é a mesma proposta do nosso projeto, porém o que difere é que, no projeto dela, o autor de cada conto é o próprio aluno e, no nosso projeto, os textos são de obras de autoria capixaba. O material produzido pelos alunos dela ficaria acessível a todas as crianças e também foi disponibilizado em braille e fonte ampliada. A proposta do nosso projeto é disponibilizar, na biblioteca da escola onde o trabalho será desenvolvido, os livros falados, em formato de MP3, gravados em pen drives.

A pesquisa foi muito além da produção do material; a necessidade de dar possibilidades para que todos pudessem participar e dar sentido ao trabalho se destacou. Ela mostra ainda o interesse em compartilhar o prazer de ler e a crença de que o gosto pela leitura se aprende em interações com outros leitores. Ao desenvolver esse trabalho ela também foi afetada. Ela se constituiu na relação com o outro, esse é o conceito de alteridade considerado por Bakhtin.

Por fim, a autora apresenta a importância de discutir a democratização do acesso aos materiais produzidos e disseminar a cultura de leitura com acessibilidade, como forma de minimizar o quadro de exclusão que ainda existe. Foi utilizada a metodologia fundamentada nas concepções teóricas de Bakhtin e há um capítulo sobre dialogismo e alteridade nos encontros de leitura.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa de Oliveira (2016) foi desenvolver uma proposta de mediação pedagógica em contexto escolar na perspectiva de educação inclusiva com vistas à acessibilidade para leitura, apresentando questões e temáticas pertinentes à compreensão da pesquisa realizada. Finalizando o estudo, a autora conclui que é importante oferecer e disseminar novas formas de acesso à leitura que superem as limitações do livro impresso e possibilitem o acesso dessas obras entre alunos com deficiência visual.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por Oliveira (2016) foi de grande importância para nosso estudo, orientando-nos em como atuar em sala de aula para possibilitar a acessibilidade à leitura no contexto escolar, viabilizando experiências leitoras e a participação de todos os alunos nesse processo.

Outra dissertação que orienta essa pesquisa e que muito se assemelha ao propósito do nosso projeto é a de Martins (2016), que tem como título “Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia”. Nela, a autora apresenta de que forma uma obra regional, gravada em formato de livro falado, permite às pessoas com deficiência visual o acesso às obras literárias regionais. Também apresenta sugestões para permitir a acessibilidade delas nos espaços públicos e literários, dá algumas dicas de como os professores podem trabalhar com pessoas com deficiência visual, mostra a importância dessas obras gravadas para que elas tenham acesso aos textos produzidos em sua região (Norte), além da aceitabilidade deles. O que difere do nosso projeto é que trabalharemos com a leitura de obras de autoria capixaba.

Essa pesquisa de Martins (2016) tem como objetivo investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio* (2013), de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para pessoas com deficiência visual. A autora conclui sua pesquisa afirmando que o livro falado foi a lamparina que acendeu para ‘clarear’ essa literatura para as pessoas com deficiência visual. Essa experiência foi positiva para a autora porque as pessoas envolvidas no trabalho passaram a compreender melhor, por meio das histórias dos cegos, o mundo das pessoas com deficiência visual, mundo este que também é nosso. Para ela, participar de um trabalho de cunho social como essa pesquisa a impulsiona a continuar contribuindo cada vez mais para a construção de um mundo

melhor para todos. É um verdadeiro trabalho de humanização para as pessoas envolvidas no desenvolvimento da pesquisa e que contribuirá bastante para a realização do nosso projeto.

De acordo com as análises feitas sobre as pesquisas apresentadas, é possível perceber que sobre leitura e alteridade há muitas produções acadêmicas, porém no que se refere à valorização da literatura produzida no Espírito Santo, nos últimos quatro anos, há poucas pesquisas, como também, relacionado ao trabalho que pretendemos desenvolver. Houve pouco interesse em se pesquisar sobre livro falado, como forma de inclusão das pessoas com deficiência visual no mundo da leitura. Portanto, faz-se necessária a presente pesquisa a fim de aproximar os estudantes do Ensino Fundamental II da literatura, especialmente, das obras de autoria capixaba, além de apresentá-las e torná-las acessíveis às pessoas com deficiência visual. Pretende-se, com esse trabalho, que os participantes se identifiquem com tais obras e que estas contribuam com a formação cultural e com a autonomia deles, como também com a humanização dos envolvidos na pesquisa.

Esse diálogo com as produções acadêmicas foi a base para os próximos diálogos com a “alteridade”, a “leitura”, a “literatura de autoria capixaba” e os “livros falados”, descritores que sustentam todo o trabalho. Dessa forma, no próximo capítulo, serão acenados os referenciais teóricos que contribuirão para a nossa pesquisa.

3 A ALTERIDADE NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Essa pesquisa tem como um dos pilares teóricos para o seu embasamento a teoria bakhtiniana sobre a alteridade presente na interação verbal entre a pesquisadora, alunos de 9º ano, do turno vespertino, da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Samuel Batista Cruz”, localizada em Linhares, no norte do Espírito Santo, como também os alunos da rede municipal de ensino que, no contraturno ao ensino regular, frequentam a sala de atendimento às pessoas com deficiência visual da referida escola. É importante conhecer a biografia e escritos de Bakhtin e do Círculo para compreender como se dá o processo dialógico em sua alteridade e dos seus ecos na constituição dos nossos discursos.

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em Oriol, Rússia, em 1895, e morreu em Moscou, em 1975. Sua formação foi em estudos literários. No prefácio escrito para a obra *Estética da Criação Verbal*, Todorov (2011) afirma que Bakhtin é uma das figuras mais fascinantes e enigmáticas da cultura europeia do século XX, por sua obra rica, original e incomparável na produção soviética em matéria de ciências humanas.

Conforme Brait e Campos (2016), Bakhtin teve contato com o pluralismo linguístico e cultural em Vilnius, capital da Lituânia, devido à constituição da população desse local, e viveu em um cenário de intensas leituras e interesses diversificados, o que influenciou o desenvolvimento das suas reflexões. Pertencia a um pequeno grupo de intelectuais, constituído por pessoas de diversas formações, conhecido sob o nome de “Círculo de Bakhtin”. O pensamento bakhtiniano, então, envolveu um grupo de intelectuais que dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. A vida de Bakhtin foi construída com as experiências dos outros intelectuais que compunham o Círculo e, por meio dessa interação, eles se constituíram. Dessa forma, a alteridade os define, pois estavam em constante diálogo uns com os outros.

Com a tradução de suas obras, as ideias desse pensador e teórico da língua renovaram o campo dos estudos linguísticos e literários. Ele apresenta a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, discutindo todos os domínios das ciências humanas, tais como, a psicologia cognitiva, a pedagogia

das línguas, a comunicação, a estilística, a crítica literária, com uma visão muito avançada em relação a seu tempo, como afirma Yaguello (2014).

Segundo Comin e Santos (2010), o interesse de Bakhtin é examinar como os povos usam a língua, que é constituída na interação social, isso significa que ela só existe em função do uso que os locutores e interlocutores fazem dela em situações de comunicação. Ele valoriza a fala, a enunciação, afirmando sua natureza social, não individual, pois a fala está ligada às condições da comunicação e esta às estruturas sociais.

É importante atentarmos para o que se refere às reflexões de Bakhtin sobre alteridade em razão de sua importância para a concepção de linguagem, e dos processos de constituição da identidade das pessoas.

O Dicionário de Termos Literários, de Carlos Ceia (2009), traz o seguinte conceito de alteridade:

Facto ou estado de ser Outro; diferiçãõ do sujeito em relação a um outro. Opõe-se a identidade, mundo interior e subjectividade. Este tema aparece com alguma insistência nos mais recentes estudos pós-coloniais, feministas, desconstrucionistas e psicanalíticos, e é também tratado no dialogismo de Bakhtin. A questão da alteridade [...] corre o risco de se tornar simplisticamente universal, no caso de considerarmos o Outro como uma categoria omnipresente, porque tudo está em oposição em relação a alguma coisa ou a alguém. É necessário delimitar a aplicação do conceito e, de preferência, pelo menos no que toca à literatura, considerá-lo apenas nas relações poéticas, dramáticas e nas que se abrem nos textos literários (CEIA, 2009).

No Caderno de Estudos para leitores iniciantes de Bakhtin, o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (2009) escreveu que, para o autor russo, os indivíduos se constituem na relação com a alteridade e a partir desse momento, eles também se alteram, refletindo-se no outro e se refratando. É sempre por meio do outro que nos constituímos e nos transformamos. Esse é um processo que se consolida socialmente, por meio das interações, das palavras, dos signos. A partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos se constituem e se elaboram os pensamentos, as opiniões, visões de mundo e consciência no processo de construção da identidade do sujeito.

Segundo Barros (2005, p. 28), “[...] a alteridade define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”.

Nessa relação, estamos sempre buscando no outro o que nos completa para uma possibilidade de acabamento, apesar de nunca estabelecermos a completude. Somos seres singulares, insubstituíveis, inacabados, incompletos e nos constituímos por meio das interações. Nessas relações entre o eu e o outro, modificamo-nos e nos construímos o tempo todo. O que modifica a nossa vivência, nosso modo de ver e de pensar é o encontro das palavras, a palavra outra que é diferente da minha e que alarga o meu horizonte e o do outro. Nesse encontro com as palavras do outro nos humanizamos e, dessa forma, tornamo-nos livres, pois o saber liberta. Conforme Dias (2014), viver é relacionar-se ativamente com a palavra do outro.

Bakhtin (2017) afirma que viver é tomar posição frente aos valores. Ao tomar uma posição, iniciativa, dar um passo em relação ao outro, colocar-me fora, de uma maneira única, de qualquer semelhança, reconhecendo e respeitando o lugar imprescindível do outro e suas diferenças, estou sendo responsável e responsiva e isso acontece por causa do lugar único que ocupo e pela impossibilidade de ser substituída, como afirma Bakhtin (2017, p. 96), “[...] tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca”, porque cada existir é único, por isso não há álibi. Desse modo, somente eu posso responder pelos meus atos. Ainda, segundo o filósofo russo, quando reconheço que sou insubstituível na minha participação, cada manifestação minha é transformada em um ato meu ativamente responsável.

Essa pesquisa tem a intenção de que os participantes, por meio da interação, busquem no outro essa possibilidade de expandir-se, constituindo-se na relação com os seus pares. Nesse sentido, a alteridade dialoga com a nossa pesquisa, pois acreditamos que as pessoas envolvidas, ao conhecerem e vivenciarem as experiências, nos encontros que serão promovidos na escola, vão assumir posições responsivas, que se formarão ao longo dos diálogos realizados entre os participantes e, assim, aprenderão a reconhecer que os enunciados e todos os envolvidos no processo estão povoados de vozes alheias, concretamente datados

sócio e ideologicamente, pois os enunciados estão repletos de ecos e lembranças de outros enunciados, colocam-se como uma resposta a enunciados anteriores, confirmando, refutando, completando, baseando-se em outros enunciados que também os constituem. Dessa forma, reconhecerão os valores do outro e repensarão os seus valores; aprenderão esse gesto axiologicamente responsivo.

O eixo da obra bakhtiniana que confere sentido ao ato é a alteridade. Podemos compreender a vida e agir de forma consciente e responsável com base no conceito de alteridade bakhtiniana.

O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça o outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe – tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em mim que completa a sua existência, [...] e que encontra em mim somente a sua possibilidade (BAKHTIN, 2017, p. 98).

Por isso, eu não posso ser egoísta, indiferente à singularidade do outro e ignorar suas dificuldades. Não posso percebê-las e não agir para modificar a realidade dele. Quando o eu renuncia a sua singularidade, ele se torna impostor (Bakhtin, 2017 / Amorim, 2018). Conforme Geraldi (2015, p. 140), somos responsáveis pelo outro porque “[...] as ações que nosso ato desencadear no futuro [...] resultarão, por seu turno, de uma compreensão que não remete mais somente ao meu ato, mas também ao ato de que meu ato foi resposta”. Sou responsável pela sua constituição social na relação com os outros e por sua ação individual.

Bakhtin ressalta que

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos (BAKHTIN, 1997, p. 43).

A partir do momento em que me identifico com o outro e vejo o mundo através do seu sistema de valores como ele o vê, coloco-me em seu lugar e depois volto ao meu para completar seu horizonte com o que descubro do lugar que ocupo fora dele, escuto-o, percebo suas dificuldades, compreendo-as e dou a resposta a ele, mostro-lhe, o que de sua posição, ele não consegue ver. Completo-o naqueles elementos em que ele não pode se completar e, ao voltar ao meu lugar, não sou mais a mesma pessoa, altero-me também. Dou um passo, de acordo com os meus valores, que são diferentes dos do outro e, dessa forma, dou-lhe acabamento, mesmo que provisório, como afirma Bakhtin:

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Para que esse acabamento aconteça, é necessário que a pesquisadora esteja aberta à escuta e analise os discursos. Esse acabamento, porém, é sempre provisório, pois somos seres em transformação e cada outro que passa por nossa vida terá algo a acrescentar, uma vez que tem valores e vivências/experiências próprias, que vêm modificar nosso modo de ver e de pensar.

Segundo Bakhtin (2011, p. 34), “[...] só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente a finitude humana, a materialidade empírica limitada”. Sobre a estética, Todorov afirma que

[...] uma vida encontra um sentido, e com isso se torna um ingrediente possível da construção estética, somente se é vista do exterior, como um todo; ela deve estar completamente englobada no horizonte de alguma outra pessoa; e, para a personagem, essa alguma outra pessoa é, claro, o autor: é o que Bakhtin chama a “exotopia” deste último. A criação estética é, pois, um exemplo particularmente bem-sucedido de um tipo de relação humana: aquela em que uma das duas pessoas engloba inteiramente a outra e por isso mesmo a completa e a dota de sentido (TODOROV, 1997, p. 6).

Ao falar do autor e da personagem, Bakhtin fala da alteridade na construção da personagem na literatura e, para tentar fazer um acabamento estético na produção

do autor, este precisa ter uma visão dos universos, um excedente de visão específico para atingir o todo da personagem, para o afloramento do ser em plena produção de sentidos quando em contato com a literatura, pois somente quem está de fora pode dar uma imagem acabada do eu.

Transpondo as relações do universo literário para o da pesquisa, além de escutar e analisar os discursos, a pesquisadora precisa revelar aos participantes algo que eles mesmos não conseguem ver e assim poder compartilhar com os outros o que só ela, em sua posição exterior, consegue enxergar e entender. Ao produzir o livro falado, o autor, ao ter contato com o leitor (aluno com deficiência visual que terá acesso à literatura de autoria capixaba por meio desse livro), recebe deste suas impressões, que aquele por sua vez não tem por estar envolvido na própria forma de olhar.

Amorim (2003 apud Carvalho, 2017, p. 70) afirma que é importante percebermos a alteridade “[...] como o resultado de um duplo movimento ético na pesquisa em que a posição exterior do pesquisador problematize os mundos pesquisados, provoque reflexões acerca das diferenças e processos sociais discriminatórios”.

O acréscimo de visão e de consciência se dá quando conseguimos nos ver de maneira diferenciada a partir do que percebemos do que o outro vê em nós e não com a visão que tínhamos de nós mesmos, como afirma Bakhtin (2019, p. 51), “[...] Não sou eu que olho o mundo de dentro com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com olhos alheios; eu sou possuído por um outro”. Na produção do livro falado, precisamos nos posicionar do ponto de vista do outro (pessoa com deficiência visual), tentando ver como este. Essa produção precisa ser feita exotopicamente com e para os leitores a quem se destina para que seja de fato um recurso de acessibilidade.

O que enriquece a pesquisa é esse trabalho de escutar o outro, é buscar o diferente, o novo. Como pesquisadores, um dos nossos compromissos é nos colocarmos à escuta, estarmos prontos para ouvir o outro; nesse processo de escuta, somos alterados e podemos também alterar o outro. Precisamos dizer como é que escutamos as outras vozes. Escutar não é só ouvir, precisamos escutar com nossa pessoa inteira, porque o corpo fala. Precisamos nos atentar ao que o outro está nos

dizendo ou quer nos dizer. O outro compromisso é de resposta e, para isso, precisamos analisar o que foi dito, compreender e dizer a nossa palavra, mas é importante também saber o que dizer e como dizer em confronto com a palavra do outro e com a situação para que coloquemos a nossa afirmação responsiva. Por meio dessa pesquisa, teremos a possibilidade de nos alterar a partir dos diálogos entre as pessoas envolvidas, como também entre nós e os vários autores que estudaram a alteridade Bakhtiniana.

Dessa forma, na medida em que reconhecemos o lugar e a voz do outro, também assumimos uma postura ética, ativa, responsiva e responsável diante da vida. Ao nos colocarmos no lugar e nos vermos pelos olhos do outro, poderemos perceber que seus problemas e necessidades são tão nossos quanto aqueles que estão diretamente relacionados a nós.

Nesse processo dialógico, destacamos que o produto de interação do locutor e do ouvinte é a enunciação, verdadeiro interesse de estudo de Bakhtin. Assim,

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 126).

Nesse sentido, o contexto histórico-cultural colabora para a formação enunciativa, que é socialmente construído mediante interações.

[...] Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 153-154).

A palavra traz marcas culturais, sociais e históricas e é a partir dela que os sujeitos se constituem. Por ser signo ideológico, o que torna possível a sua compreensão é o que é presumido pelo ouvinte, pois o signo linguístico reflete e refrata a realidade em que ele foi produzido.

Os enunciados dos outros são constantemente internalizados e ressignificados por nós, dessa forma, a alteridade é consolidada por meio das interações, das palavras, dos signos e estes, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2014 p. 34), “[...] só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos”. Assim,

[...] Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Toda fala está vinculada ao seu interlocutor, aos outros que também constituem o falante. Esses outros são participantes ativos da comunicação verbal, uma vez que toda enunciação é elaborada para ir ao encontro das respostas dos outros. Nessa relação dialógica, o sujeito se institui como ser responsivo, posicionando-se em relação ao discurso do outro. Nesse movimento exotópico, em que buscamos novas respostas e caminhos para a compreensão da leitura literária a partir da proposição dos livros falados de autoria capixaba, pensamos que incluir a pessoa com deficiência visual em contexto de leitura de obras literárias de autoria capixaba que tenha relação com sua realidade, torna o trabalho mais significativo e produtivo, além de promover a autonomia.

Com a intenção de propor um trabalho de leitura, como forma de inserção das pessoas com deficiência visual no universo literário, buscamos estabelecer uma interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa – pessoas com deficiência visual que frequentam a sala de recursos da escola e alunos do 9º ano - visando a oportunizar a concepção de alteridade estabelecida por Bakhtin, com a finalidade de ampliar e enriquecer o conhecimento sobre as pessoas com deficiência visual, a partir da realidade delas, nas relações interacionais com os outros e como elas e os alunos se constituem a partir dessa relação. É nessa relação de conhecimento e interação entre alunos e sujeitos com deficiência visual que podemos trabalhar essa concepção de alteridade como um processo importante para formação de leitores literários.

Para isso, tomamos três categorias sobre a constituição do *eu* como sujeito a partir da relação com o *outro*. São elas: O *eu-para-mim*, que é como me vejo, me percebo, minha consciência; o *eu-para-o-outro*, como sou percebido aos olhos dos outros; e *o-outro-para-mim*, que é como percebo o outro, de acordo com Bakhtin (1997).

Para consolidar essa concepção de alteridade nos sujeitos envolvidos na pesquisa, alunos do 9º ano da EMEF “Samuel Batista Cruz” como também os alunos da rede municipal de ensino que, no contraturno ao ensino regular, frequentam a sala de atendimento às pessoas com deficiência visual da referida escola, precisam compreender como eles se percebem, como um percebe o outro e como são percebidos pelo outro, possibilitando uma experiência que provoca a desconstrução dos modos de representação do outro, por parte dos dois grupos de alunos.

Outra forma de a alteridade dialogar com a pesquisa acontece quando as pessoas, ao reconhecerem que existe um universo de leitores com deficiência visual, que não têm acesso a todas as obras literárias, principalmente às de literatura de autoria capixaba, porque muitas delas só estão disponíveis em livros impressos, compreendam as necessidades do outro e repensem o papel da leitura literária, assim como a visão de oralidade, leitura e literatura.

Assim, ao gravar obras literárias em formato de livros falados, é necessário utilizar recursos adequados, leitura com boa dicção, ambiente sem ruído, para tornar a leitura acessível às pessoas com deficiência visual, nesse momento o *eu* tem a possibilidade de se modificar e o outro também. O acabamento dessas gravações, em formato de livros falados, vai depender das especificidades do outro.

Por isso, promover a inclusão de pessoas com deficiência visual em um contexto de locução e interlocução, além de proporcionar um aprendizado, faz com que a educação seja de fato democrática e de acesso a todos. A partir do momento em que o sujeito se vê como parte ativa de uma sociedade, ele pode atuar como cidadão e transformar o seu meio sociocultural.

O próximo capítulo apresentará a Literatura de autoria capixaba como uma possibilidade de acesso ao texto literário, à história e a cultura do nosso Estado,

além de potencializar novas práticas literárias no universo dos leitores participantes da pesquisa.

4 A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA

4.1 LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA: ENTRELACANDO ALGUNS FIOS DA HISTÓRIA

Quando os primeiros europeus chegaram às nossas terras, o Brasil era habitado por índios. Estes, conforme Neves (2019, p. 11), “[...] não conheciam a escrita nem precisavam dela”, suas histórias eram transmitidas oralmente de uma geração a outra. Dessa forma, os registros escritos dos portugueses constituem os primeiros textos produzidos sobre o Brasil e sobre o Espírito Santo, cuja função era informar ao rei de Portugal as características da terra descoberta, úteis ao propósito de colonização, não havendo preocupação em se fazer literatura.

Segundo Neves (2019), a fundação da Capitania do Espírito Santo só se daria em 1535 com a chegada de Vasco Fernandes Coutinho. Pero Lopes de Souza, Pero de Magalhães Gândavo, o padre Fernão Cardim e Gabriel Soares de Souza são alguns dos viajantes que passaram pela capitania e registraram em Tratados e demais textos produzidos na época suas observações e a descrição da terra, do clima, da vida e costume do povo indígena.

De acordo com Ribeiro (2010a), a literatura sobre o Brasil tem início com a carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500, descrevendo a fertilidade do solo e as riquezas de nossas terras. Entre os textos que compõem a literatura informativa sobre o Brasil há várias referências ao Espírito Santo. Padre José de Anchieta inaugurou a literatura brasileira no Espírito Santo, escrevendo poemas e peças teatrais, que tinham como cenário a Vila de Vitória. Neves (2019, p. 23) afirma que “Dentre os doze autos escritos por Anchieta, oito apresentam temas ligados à capitania do Espírito Santo e aqui foram encenados pela primeira vez”.

Porém, nosso estado sempre ficou à margem do centro cultural, político e econômico do Brasil, as atenções se voltavam sempre para os outros estados da região sudeste, visto que o movimento Barroco floresceu na Bahia; o Arcadismo, em Minas Gerais e, com a descoberta do ouro, houve um esvaziamento do nosso estado; o Rio de Janeiro foi palco para o Romantismo e o Realismo; e São Paulo

deu clima e contexto para o surgimento do Modernismo. Assim, a literatura produzida no Espírito Santo é classificada como marginal, porque os grandes centros, principalmente os demais estados da região sudeste, apresentam maior prestígio econômico e melhores condições de publicação.

Entregue aos jesuítas, mais preocupados com a riqueza material do que com a formação cultural da população, a capitania do Espírito Santo não tem registro literário da literatura jesuítica barroca, conforme afirma Ribeiro (2010a). Por não haver, nessa época, movimento cultural ou literário em nosso estado, os jovens de família rica iam estudar na Bahia ou no Rio de Janeiro. Como exemplo, temos Gonçalo Soares de França, um dos principais poetas barrocos, considerado baiano, apesar de ser capixaba.

Segundo Ribeiro (2010a), em quase todos os momentos, desde o Brasil colônia, havia representantes capixabas nas diversas manifestações estéticas.

Depois do Quinhentismo, de acordo com Neves (2019), tivemos dois séculos de quase nada. Nosso representante barroco foi o escritor Manuel de Andrade de Figueiredo, autor de um texto didático e de poemas visuais. No Arcadismo, tivemos Domingos Caldas, que não é natural do Espírito Santo nem morou nesse estado, mas escreveu o primeiro poema sobre assunto local, descrevendo o convento de Nossa Senhora da Penha e os milagres da santa. O movimento romântico aconteceu no nosso estado aproximadamente entre 1840 e 1900 e nesse período surge Adelina Tecla Correia Lírio, a primeira capixaba a publicar seus poemas em jornais.

Em 1923, segundo Neves (2019), foi lançada a revista *Vida Capixaba*, com muitos poemas, contos, crônicas e ensaios de autores capixabas e circulou até 1959. Em 1962, a Livraria Âncora edita a coletânea *Torta Capixaba*, com contos, ensaios e poemas de onze autores, sendo dez da Academia Espírito-santense de Letras. Em 1967, o Museu de Arte Moderna do Espírito Santo se propõe a editar uma antologia de poetas capixabas.

De acordo com Neves (2019, p. 54), “O romance capixaba moderno só teria início nos anos 60, com Renato Pacheco; o conto capixaba moderno, só nos anos 80, com Fernando Tatagiba e Bernadette Lyra”.

Azevedo Filho (2008, p. 2) afirma que “A literatura brasileira escrita no Espírito Santo em circulação a partir de 1963 busca um diálogo exaustivo com o modelo, ou seja, com a literatura legitimada, centrada, principalmente no eixo Rio-São Paulo-Minas”. Toda a literatura produzida aqui ou por capixabas seguia os modelos europeus ou nacionais, estando sempre às margens desses centros, tanto geográfica quanto culturalmente, por copiar ou imitar seus modelos como afirma Ribeiro,

No século XIX, surgiram os primeiros escritores realmente capixabas que, no entanto, reproduziram os modelos pequeno-burgueses do romantismo nacionalista, imperial ou escravocrata. O Padre Marcelino Duarte e o Dr. Afonso Cláudio são os protótipos dos intelectuais e políticos capixabas da 1ª e 2ª metades do século passado (RIBEIRO, 2010a, p. 29).

Devido à dificuldade de publicação, os trabalhos dos escritores eram divulgados em jornais e revistas e o diretor do jornal A GAZETA abria as páginas das edições de domingo com trabalhos de escritores capixabas, incentivando as produções literárias locais. Os escritores capixabas só conseguiam algum destaque nacional quando saíam do Espírito Santo, buscando auxílio nos estados vizinhos, onde podiam escrever e serem lidos, conforme Ribeiro (2010a). Somente no final dos anos 70, com a industrialização e o crescimento da Grande Vitória, houve aumento da população escolarizada, proporcionando a formação do público leitor e o desenvolvimento da literatura no Espírito Santo. Ribeiro (2010a, p. 134) afirma que “A partir do final da década de 1970 e de toda a década de 1980, e sobretudo devido à atuação da editora da FCAA-UFES⁴, surgiu intensa produção editorial jamais vista no cenário capixaba, e a melhor produção literária jamais reunida”. Nessa época, foi lançada pela FCAA a Coleção *Letras Capixabas*, destinada, segundo Neves (2019), à publicação de obras literárias de nossos autores, porém a editora fecha suas portas em 1990, desativando a Coleção *Letras Capixabas*.

De acordo com Ribeiro (2010a, p. 28), “[...] a literatura do Espírito Santo está inserida no contexto de uma literatura produzida na América Latina, em que o

⁴ Fundação Ceciliano Abel de Almeida

escritor recusa o espontâneo e assume a sua escritura como ‘dever lúcido e consciente’”. A literatura produzida no Espírito Santo ainda está às margens das produções dos grandes centros, porém criou mecanismos para existir sem ter de depender cultural, intelectual e economicamente de outros modelos.

Sobre a literatura produzida no Espírito Santo, ao parafrasear Garcia de Rezende, Ribeiro afirma que

Nós aqui somos muitos e bons. Temos a vantagem de esbanjar talentos até com manifestações de amor às letras. Temos, agora, literatura. Continuamos formando e divulgando o pessoal. Boa brasilidade é conhecer, também, o que fazemos aqui (RIBEIRO, 2010a, p. 30).

Diante do desejo de reconhecimento e de afirmação dos escritores do Espírito Santo e também de um passado histórico e cultural sempre marcado pelo desprezo, as obras literárias produzidas no nosso estado carregam algumas denominações. Uma delas é a *Literatura Capixaba*, uma expressão identitária que conota exclusão, uma vez que o escritor, segundo Soares (2013), não deve se limitar ao que é típico em sua terra, a literatura tem relação com um passado nacional, além disso as obras produzidas em outros estados não recebem denominações como *Literatura carioca* ou *Literatura paulista*. Soares (2013, p. 46) ainda afirma que, “[...] se além da autoria, a literatura também é capixaba [...] não há motivos para um carioca ou um gaúcho lerem uma literatura que só diz respeito aos capixabas”. É evidente que a literatura de autoria capixaba retrata sua própria cultura, porém essa cultura também é brasileira.

O termo *Capixaba* é um adjetivo pátrio, sinônimo de espírito-santense; conforme Bueno (2007) refere-se àquele que é natural do estado do Espírito Santo.

As terminologias *literatura capixaba* ou *literatura do Espírito Santo* não são adequadas. Segundo Carvalho (1982 apud SOARES, 2013, p. 48), “Chamar ‘literatura capixaba’ à produção literária local seria uma temeridade que faria pressupor a existência no Espírito Santo de uma atividade poética autônoma que a tornasse diferente e distante da literatura brasileira como um todo”. O termo *literatura produzida no Espírito Santo* nomeia as obras produzidas por autores, capixabas de nascimento ou não, que produziram obras literárias no nosso estado.

Dessa forma, optamos pela terminologia *literatura de autoria capixaba*⁵ para nos referirmos às produções literárias feitas em nosso estado ou fora dele por escritores capixabas e por autores radicados no Espírito Santo.

4.2 A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA: RELAÇÕES COM A ALTERIDADE

Apesar de haver alguns programas que tentam divulgar e fazer circular as obras de autoria capixaba, como a Lei Rubem Braga, que é uma Lei Municipal de incentivo à cultura, criada em 1991, e a Lei Chico Prego, criada em 1999, que concedem incentivos fiscais às empresas que financiam projetos culturais, além da promoção de eventos como a Feira Literária Capixaba e a Bienal Capixaba do Livro, ainda há dificuldade de divulgação e circulação das obras de autoria capixaba, isso impede que elas cheguem ao conhecimento do público leitor, por isso essas produções literárias ainda estão à margem, como afirma Oliveira,

De fato, em pleno século XXI, parece não se ter ainda um investimento público substancial no estado para se resolver a fragilidade notada da divulgação e distribuição dos livros para crianças. Nesse quadro, são os autores, cada um com sua singularidade e com suas competências pessoais, que ultrapassam a produção estética e o talento literário, usando de sua criatividade para operacionalizar estratégias de comunicação, marketing e de venda [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 61).

Outro fator que contribui para a marginalidade das obras de autoria capixaba é que por haver pouco investimento do setor público na divulgação das obras produzidas no Espírito Santo, bem como uma estrutura ainda deficitária nas escolas no que tange ao acesso à leitura (poucas bibliotecas, ausência de bibliotecários nas escolas, pouca distribuição dessas obras nas instituições escolares etc.), poucas escolas trabalham ou incentivam a leitura dessas obras.

A própria marginalidade da Literatura de autoria capixaba é alteritária, por dialogar com questões sociais, históricas e culturais de nosso estado, por ajudar a expandir os horizontes do leitor, por colocar os leitores frente à realidade do mundo e do outro, redimensionando, assim, seu próprio lugar na sociedade e por ter criado mecanismos para existir sem ter de depender cultural, intelectual e economicamente

⁵ Sugestão do professor Francisco Aurélio Ribeiro, renomado autor e crítico literário, a partir de um debate realizado no I seminário de pesquisas do Profletras, em 27.08.19, no Ifes Vitória.

de outros modelos. A alteridade também está no fato de o leitor se constituir a partir do reconhecimento de si próprio, da sua cultura e do seu espaço. A marginalidade, ou estar à margem das produções canônicas, revela traços peculiares e nem tão formatados ou padronizados como os da cultura hegemônica.

Proporcionar a leitura de obras de autoria capixaba é uma forma de aproximar os leitores do discurso dos escritores capixabas, contribuindo para a formação de sua personalidade, do seu conhecimento do mundo e a construção de sua identidade.

A literatura, além de exercer função humanizadora, possibilita a aproximação do leitor com o outro, por meio da linguagem. Ao mesmo tempo em que humaniza, por revelar experiências, também permite que o leitor se identifique com as vivências das personagens, em contextos sociais e históricos, dessa forma, ele amplia sua visão de mundo, aprende, interage e dialoga com as personagens, também aprende a resolver problemas, além de ser transformado pelas leituras que faz, conforme Candido (2004).

É no contato com as palavras alheias que o leitor se transforma, ele precisa do discurso do outro para se constituir. A alteridade também se dá por meio da leitura. Para a formação da consciência cultural do sujeito, é necessário que ele tenha contato com a obra literária, assim terá a oportunidade de ver pelos olhos do outro aquilo que não pode contemplar com seus olhos.

Dessa forma, é possível o *eu* se colocar no lugar do outro, entendê-lo e respeitá-lo, assim como entender-se melhor, uma vez que, segundo Bakhtin (1997), o outro vê o *eu* muito melhor do que o *eu* mesmo se vê. O leitor vai até o lugar do outro e volta ao seu lugar, tendo assim a possibilidade de responder a esse outro através da interação histórico-cultural.

A leitura é um instrumento de formação de sujeitos críticos, capazes de interagir no mundo de forma mais humana, criativa, competente e reflexiva e isso se dá a partir da relação de alteridade própria do ato de ler. As palavras alheias serão encontradas nas obras literárias de autoria capixaba que, confrontadas, poderão contribuir para a transformação do leitor por meio de pensamentos, ideias e reflexões.

O professor é sujeito leitor tanto quanto os alunos no processo responsivo e responsável do ato de ler. Por meio das reflexões e intervenções desta pesquisa, buscaremos um leitor responsivo, consciente do seu papel ativo no ato de ler, percebendo a literatura de autoria capixaba como o encontro de vários discursos. A leitura literária está repleta de várias vozes presentes no texto, provenientes dos aspectos históricos e sociais que envolvem o escritor e os leitores. É necessário envolver os sujeitos nessa pesquisa para que se constituam na relação com o outro e na relação com as leituras das obras de autoria capixaba para que assim, nossa necessidade de expressão, comunicação e inclusão se realize.

4.3 POR QUE LER A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA NA ESCOLA?

A partir dos anos 80, conforme Ribeiro (2010b, p. 16), “[...] houve o ‘boom’ da literatura infantojuvenil brasileira. Livros passaram a ser consumidos aos milhões [...]”. O autor afirma ainda que

A partir de 1983, começamos a organizar, em Vitória, Seminários de Literatura Infantil e Juvenil, que tiveram grande participação de público, atraído pela presença de escritores famosos [...]. As editoras patrocinavam a vinda desses autores, pois eles vendiam muito e seus livros eram adotados nas escolas do Brasil todo. Junto deles, trazíamos também professores e críticos de literatura, [...], que faziam reflexões necessárias sobre essa produção literária e o momento em que vivíamos. Depois veio o Collor e a crise se instalou (RIBEIRO, 2010b, p. 3-4).

A partir de 1990, houve investimentos em políticas culturais que asseguraram a produção de livros, com leis de incentivo. Segundo Oliveira (2015), em termos de produção, o “boom” da literatura no Espírito Santo acontece em 1980, com os estudos e as ações culturais relacionadas ao Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que garante que projetos de formação de leitores conveniados ao Programa trabalhem sobre suas respectivas realidades regionais para atender às demandas próprias das comunidades onde atuam.

De acordo com Azevedo Filho (2008, p. 4) “[...] depois do ‘boom’ das revistas literárias e/ou culturais de circulação nacional ampla e bem aceita pelo público, a alguns autores capixabas foi propiciado um acesso maior ao contexto nacional”.

Desse modo, os escritores do Espírito Santo tiveram a oportunidade de serem descobertos e “julgados em seu valor de excelência literária”.

Um projeto que oportunizou visibilidade e divulgação das produções dos escritores do Espírito Santo e contribuiu para criar uma aproximação entre escritor e leitor foi o Projeto *Viagem pela Literatura*, idealizado e implantado por bibliotecárias da Prefeitura Municipal de Vitória e que tem como objetivo, conforme Oliveira (2015, p. 60) “[...] incentivar a prática da leitura e contribuir para a cidadania, proporcionando, dessa forma, o acesso democrático ao livro e à leitura, de forma lúdica e prazerosa”. Assim, essa ação facilitou o contato e a aproximação desses escritores com os leitores de suas obras, proporcionando a interação e o conhecimento da literatura de autoria capixaba. Porém, para a fomentação de projetos literários, não basta publicar e ter contato com os escritores, é necessário que as obras circulem, sejam encontradas e lidas. Soares (2013, p. 46) defende que “[...] A obra literária é sempre dinâmica: provoca efeitos à medida que estimula sua leitura, e é só através dela que qualquer consciência leitora pode ser formada”.

A internet também possibilitou a divulgação das produções literárias de autoria capixaba com a criação da página Bravos Companheiros e Fantasmas. Nos sites *Estação Capixaba*⁶ e *Tertúlia Capixaba*⁷ encontramos informações sobre a produção literária de nosso estado e sobre autores capixabas, segundo Neves (2019). Em 2001, também entrou no ar o Canteiro de Obras para divulgação de textos.

Conforme Sodré (2018), em 1996, Francisco Aurélio Ribeiro criou o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Literatura do Espírito Santo (Neples⁸), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Reinaldo Santos Neves coordenou o Núcleo de 1996 a 2012; de 2013 a 2017, o poeta e professor Orlando Lopes o assumiu. Paulo Roberto Sodré e Sérgio da Fonseca Amaral passaram a coordená-lo a partir de 2017. Atualmente o Neples está registrado como grupo de pesquisa do CNPq.

⁶Disponível em: <<http://www.estacaocapixaba.com.br/>>.

⁷Disponível em: <<http://www.tertuliacapixaba.com.br/>>.

⁸ Disponível em: <<https://blog.ufes.br/neples/>>.

Sodré (2018) afirma que o Núcleo promove reflexões críticas sobre as manifestações literárias no nosso estado e organiza documentação sobre os principais autores e obras, divulgando-os para os leitores. Além disso, faz levantamento e processamento de itens documentais da memória literária capixaba, contribuindo para o conhecimento mais abrangente da realidade regional. O Neples desenvolve várias atividades sob a forma de pesquisa, dentre elas estão a publicação de material impresso e/ou virtual, a promoção de seminários bienais, a participação em eventos literários e culturais e o incentivo à formação de novos quadros de pesquisadores da literatura feita no Espírito Santo.

Azevedo Filho (2008, p. 6) cita várias vertentes temáticas que representam uma evolução da criação literária à literatura brasileira contemporânea do Espírito Santo, como a “herança lírica”; “o protesto social”; a convicção da necessidade de reflexão sobre a própria criação poética, motivo pelo qual alguns autores compreendem sua função de escritor; “a afirmação da ficcionalidade” e “a preocupação com os elementos de significação da literatura”. Essas vertentes mostram a preocupação com a língua e com a estrutura dos gêneros literários, um diálogo com a realidade nacional da época, com o processo histórico, com outros escritores e com a literatura brasileira contemporânea, como uma forma de romper com o passado, de refletir sobre os temas das obras, trabalhando os aspectos históricos e literários delas e estabelecendo, dessa forma, a relação entre arte, cultura e sociedade. Sobre a ficção, Soares (2014) afirma que

[...] considerar a ficção “como se” fosse realidade equivale dizer que há, de algum modo na atitude imaginária do leitor, a intencionalidade em comparar elementos possíveis àqueles impossíveis. Isso ocorre pela combinação de códigos textuais e contextuais, de maneira que o mundo impossível (representável pelo texto) oferece a possibilidade de formulações específicas do mundo possível, já que a posição em que ambos os mundos estão postos no texto é de equivalência (SOARES, 2014, p. 99).

A partir de um ambiente ficcional podemos compreender a realidade na qual estamos inseridos, pois a literatura reflete valores ideológicos e permite que o leitor produza questionamentos, modificando essa realidade quando necessário.

Os textos literários, segundo Ribeiro (2010b, p. 34) “[...] são importantes pontos de partida para a leitura do mundo, da vida social e do mundo individual”. A leitura

estabelece diálogos entre os homens e registra, de forma simbólica, a realidade pela palavra escrita.

Trabalhar a leitura das obras de autoria capixaba na escola, conforme Ribeiro (2010b), é trabalhar com produções mais voltadas ao diálogo do texto literário com a história do Espírito Santo e ao trabalho estético com a linguagem.

Acreditamos que o contato dos alunos com as obras literárias de autoria capixaba pode possibilitar a eles um conhecimento mais amplo do lugar onde vivem e sobre a cultura regional, pois de acordo com Oliveira (2018), os escritores expressam as peculiaridades do estado para a juventude, além da formação da sua identidade histórico-cultural e melhor compreensão das transformações sociais do estado.

Há que se destacar também que o contato dos alunos com a literatura de autoria capixaba reafirma um trabalho com as produções ainda marginais e pouco prestigiadas na escola, o que de certa forma os coloca diante de outros universos que os aproximam do sentido da alteridade, seja pela via cultural, seja em suas vidas em sociedade, ampliando-lhes a concepção de literatura e da própria realidade em que essas obras circulam.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, que contribuirá para o diálogo entre a pesquisadora e os participantes por meio da abordagem qualitativa, buscando, dessa forma, maiores informações acerca desses participantes para direcionarmos o trabalho a partir dos problemas constatados, além de buscarmos melhoria de vida para as pessoas envolvidas, ao colaborarmos para a transformação da sua realidade social.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a realização desse projeto, a metodologia utilizada se apoiou em uma pesquisa de abordagem qualitativa, com algumas particularidades da pesquisa-ação e observação participante.

Escolhemos a abordagem qualitativa na pesquisa em educação porque esta pressupõe o envolvimento da pesquisadora com os outros participantes, e sua atuação de forma ativa, cooperativa e participativa. A pesquisa qualitativa contribui para que os profissionais sejam mais abertos ao diálogo e busquem melhorias para a comunidade. Dessa forma, ela deixa de ser uma atividade solitária, pois todos os participantes são agentes na pesquisa.

Chisté (2016) afirma que, no mestrado profissional, a pesquisa deve ser utilizada de modo a agregar valor às atividades desenvolvidas pelo professor, além disso visa formar profissionais que possam atuar como pesquisadores autônomos e que contribuam com a melhoria da educação básica.

De acordo com Carvalho (2017, p. 76), Bogdan e Biklen (1982), a partir da ênfase de Ludke e André (1986) apresentam os cinco pressupostos básicos da pesquisa qualitativa, que poderão esclarecer a importância do diálogo entre a perspectiva metodológica e as propostas investigativas nos mestrados profissionais da área de Humanidades com base no seguinte paralelo:

Quadro 1 - Paralelo entre características da pesquisa na concepção de Bogdan e Biklen (1982) e as particularidades da pesquisa na área das Ciências Humanas

Características da Pesquisa Qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1982)	Características da pesquisa no Mestrado Profissional na área de Humanas
1. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através da realização do trabalho intensivo de campo.	O contato entre o pesquisador da área das Ciências Humanas e o cenário da sua pesquisa pressupõe contato direto e intensivo de campo. A situação investigada prescinde da presença física e do contato direto entre o pesquisador e o ambiente pesquisado.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.	A produção dos dados na pesquisa em Ciências Humanas considera a perspectiva dos sujeitos pesquisados, a partir do reconhecimento dos seus valores, das suas crenças, dos lugares sociais de onde falam e das suas histórias de vida.

Características da Pesquisa Qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1982)	Características da pesquisa no Mestrado Profissional na área de Humanas
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.	O pesquisador da área de Humanas considera a pesquisa como um processo e não apenas atividades pontuais descontextualizadas do campo social mais amplo. Para essa área do conhecimento interessam as tensões e a complexidade presentes na concretude das ações cotidianas.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar “a perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.	Na perspectiva das Ciências Humanas, a voz do outro é fundamental para a construção do objeto de pesquisa. As concepções e valores dos sujeitos pesquisados são essenciais para a dinâmica da investigação.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.	A produção dos dados na pesquisa social constitui um movimento de idas e vindas ao cenário de pesquisa e às fundamentações teóricas. A pesquisa está em constante revisão e as concepções dos sujeitos podem ser generalizadas e ampliadas a outros cenários e grupos posteriormente.

Fonte: FERNANDES (2005, p. 17 apud CARVALHO, 2017, p. 78). Adaptado.

Assim, é importante escolher adequadamente a metodologia relacionada à pesquisa que será desenvolvida. Optamos por algumas particularidades da pesquisa-ação, por considerarmos que ela favorece a participação e a construção de um processo coletivo, promovendo a interação entre o pesquisador e os demais participantes. Além disso, Tripp (2005) afirma que essa pesquisa é uma estratégia para o desenvolvimento do professor-pesquisador, uma vez que ele a utiliza para aprimorar seu ensino e, como consequência, o aprendizado de seus alunos. Thiollent (2011) apresenta a seguinte definição da pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

O pesquisador, na pesquisa-ação, desempenha um papel ativo no acompanhamento, na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas e na própria realidade dos fatos observados. Segundo Chisté (2016, p. 796), “[...] ao pesquisador compete a organização da investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada”. E Tripp (2005, p. 447) completa, definindo essa pesquisa como “[...] uma forma de investigação-ação

que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Dessa forma, a capacidade de aprendizagem dos participantes é enriquecida, todos os envolvidos na pesquisa aprendem durante o processo. A pesquisa-ação não está voltada para a solução de problemas isolados na escola, mas para a resolução de um problema coletivo em que pesquisador e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, suscitando discussões e reflexões em conjunto acerca do problema. Ela acontece quando há realmente a ação por parte das pessoas envolvidas na pesquisa. Para Tripp (2005, p. 455), devemos ter como meta que um projeto de pesquisa-ação

[...] trate de tópicos de interesse mútuo; baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa; permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem; partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária; produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes; estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes (TRIPP, 2005, p. 455).

Thiollent (2011, p. 28) considera “[...] que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. De acordo com Cardozo e Costa (2017), o próprio nome da pesquisa já mostra a dialética entre a investigação e o agir: a *pesquisa* com a tarefa de investigar, produzir conhecimento, análises e interpretações, a *ação* representa o momento prático.

Segundo Tripp (2005, p. 447), a pesquisa-ação terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica, pois propõe ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa. Assim, o autor apresenta uma tabela, mostrando como fica a pesquisa-ação em relação a algumas diferenças entre elas:

Tabela 1 - Onze características da pesquisa-ação

Linha	Prática rotineira	Pesquisa-ação	Pesquisa científica
1	Habitual	Inovadora	Original / financiada
2	Repetida	Contínua	Ocasional
3	Reativa contingência	Pro-ativa estrategicamente	Metodologicamente conduzida
4	Individual	Participativa	Colaborativa / colegiada
5	Naturalista	Intervencionista	Experimental
6	Não questionada	Problematizada	Contratual (negociada)
7	Com base na experiência	Deliberada	Discutida
8	Não-articulada	Documentada	Revisada pelos pares
9	Pragmática	Compreendida	Explicada / teorizada
10	Específica do contexto		Generalizada
11	Privada	Disseminada	Publicada

Fonte: Tripp (2005, p. 447)

Na pesquisa-ação, os participantes passam a ser atores que participam e cooperam com as ações propostas a partir da investigação do problema constatado pelo grupo, que nasce na comunidade que o define, não sendo uma invenção do pesquisador; busca-se, a partir dessa constatação, a transformação da realidade social e a melhoria de vida das pessoas envolvidas.

Thiollent (1984, p. 82) afirma que “Muitas vezes as expressões ‘pesquisa participante’ e ‘pesquisa-ação’ são dadas como sinônimas ou quase sinônimas. [...] A pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante, mas nem todas as pesquisas participantes são pesquisa-ação”. Mesmo que na prática esta requeira uma forma de observação participante associada à ação cultural, educacional, organizacional, política ou outra, as duas expressões não são sinônimas.

Diversos autores concebem a pesquisa participante como uma técnica de observação participante que foi elaborada principalmente no contexto da pesquisa antropológica ou etnográfica. Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar, pelo menos superficialmente, os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos (THIOLLENT, 1984, p. 83).

Conforme Brandão (1984, p. 12), “[...] o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem. Estava inventada a *observação*

participante”. Ao buscar conviver com o outro no seu mundo, falar, sentir e pensar como o outro, o pesquisador, além de conhecer para explicar, compreende para servir, repensando, dessa forma, a posição de sua pesquisa e sua própria pessoa. Esse é o momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do *outro*.

Desse modo, acreditamos que a nossa prática de pesquisa dialoga, em grande parte, com tais pressupostos metodológicos, principalmente pelo caráter revisionário, integrador e participativo que a pesquisa-ação suscita em seus princípios metodológicos.

5.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Samuel Batista Cruz”, devido ao fato de a pesquisadora ser efetiva há nove anos nessa instituição e por esta possuir uma sala de recursos que atende a pessoas com deficiência visual, em idade escolar e devidamente matriculadas em qualquer instituição da rede municipal de ensino. A aplicabilidade se deu em uma das turmas de 9º ano, do turno vespertino, do Ensino Fundamental II.

A escola foi inaugurada em 6 de dezembro de 1994, com início letivo no ano de 1995. Inicialmente essa instituição foi denominada por Escola de 1º Grau “Dalvino Tomé”. A partir de 2000, passou a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental “Samuel Batista Cruz”⁹.

Está localizada no bairro Interlagos, maior bairro de Linhares, que é privilegiado por dar acesso a outros bairros, com a seguinte infraestrutura: instituições de Ensino Fundamental, igrejas de diversas denominações religiosas, restaurantes, farmácias, pizzarias, academias, ginásio poliesportivo, padarias, lojas de materiais de construção, dois Destacamentos da Polícia Militar, dois campos de futebol, três unidades de saúde. Há outras duas escolas municipais que atendem a alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em suas adjacências.

⁹ Fonte: PPP (2013) – Projeto Político Pedagógico – EMEF “Samuel Batista Cruz”.

Fotografia 1 - Vista das salas de aula e pátio da EMEF “Samuel Batista Cruz”



Fonte: Acervo Selma Nathalie Pessotti – outubro/2020

De acordo com o PPP (2013), O prédio escolar é de propriedade do mantenedor municipal, possui o térreo e o 1º andar, uma quadra coberta, uma quadra de voleibol de areia e um espaço de área aberta com horta, canteiros e pátio livre. A área construída da escola tem 1.974,93 metros quadrados, contando com a quadra e os dois pavimentos. A construção é toda em alvenaria, a escola tem uma área total de 3.002,85 metros quadrados. Possui doze salas de aula, biblioteca, auditório, refeitório, laboratório de ciências e uma sala de informática desativada. Além disso, há a Sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) para atender aos alunos da educação especial e a sala de DV (deficiência visual) específica para atendimento dos alunos com deficiência visual do município. Ressalta-se que é a única sala que realiza esse tipo de atendimento em Linhares, sendo referência na área de deficiência visual desde 1997.

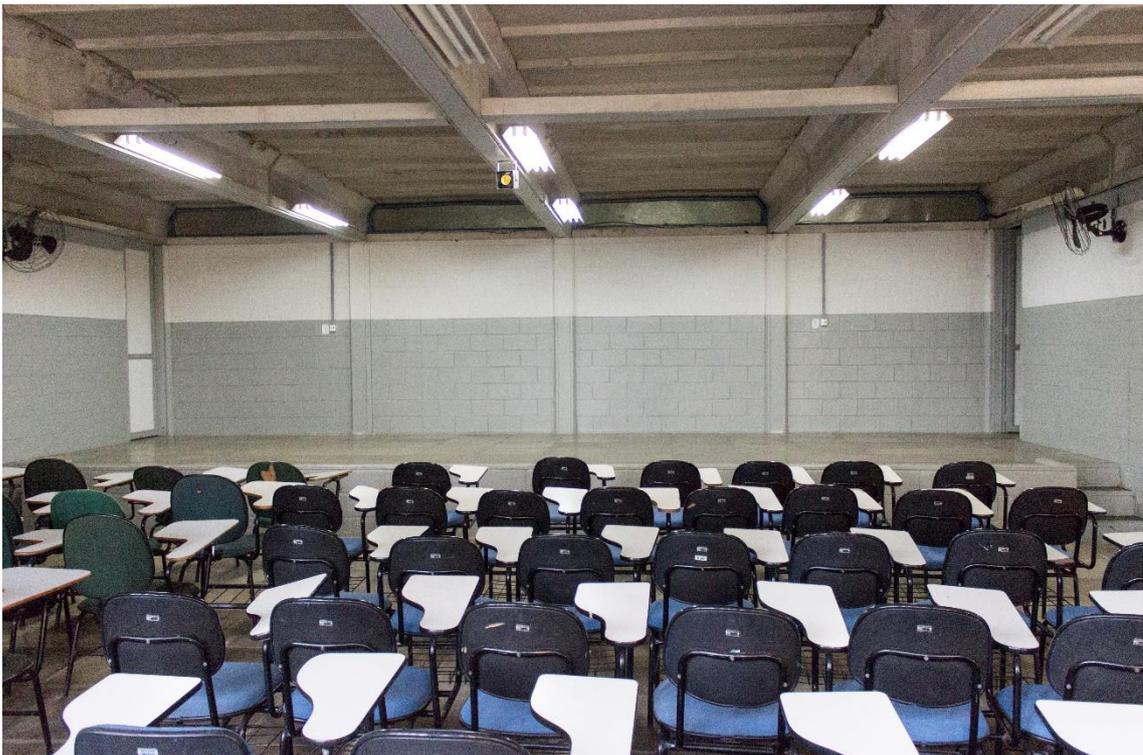
No início de fevereiro de 2020, foi organizada na escola a sala de gravação para a produção de livros falados e demais atividades que necessitem desse espaço.

Fotografia 2 - Biblioteca da EMEF "Samuel Batista Cruz"



Fonte: Acervo Selma Nathalie Pessotti – outubro/2020

Fotografia 3 - Auditório da EMEF "Samuel Batista Cruz"



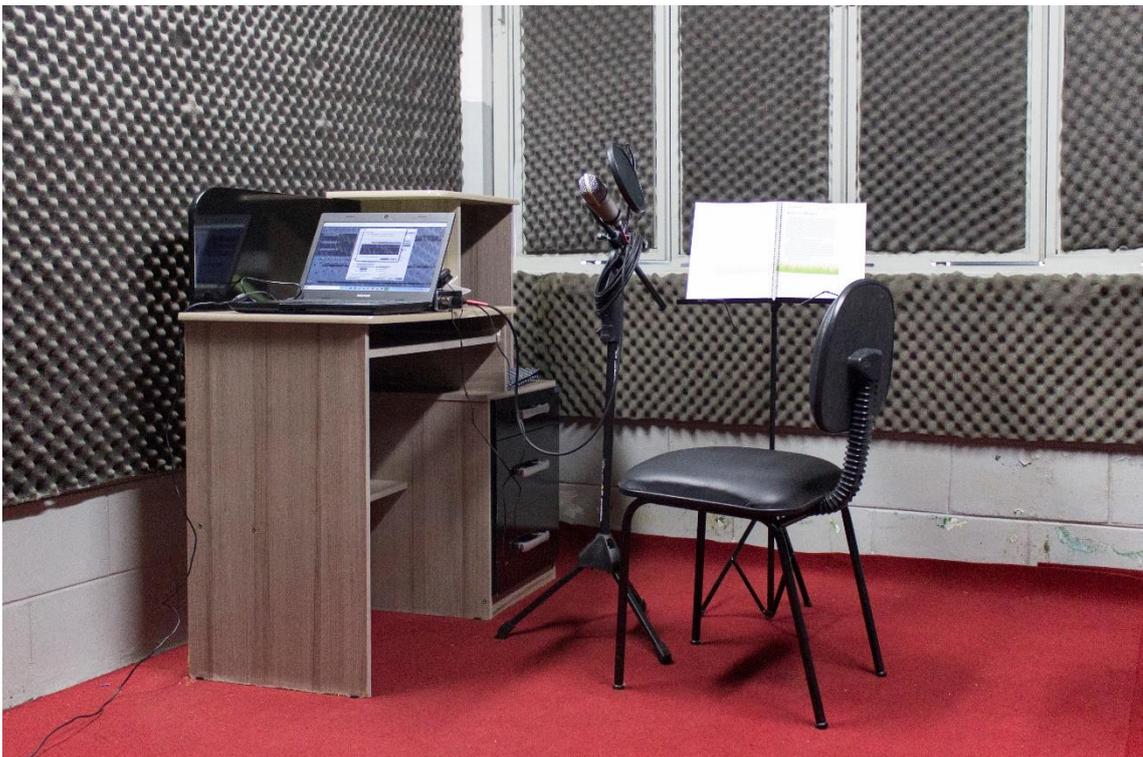
Fonte: Acervo Selma Nathalie Pessotti – outubro/2020

Fotografia 4–Sala de atendimento às pessoas com deficiência visual da EMEF “Samuel Batista Cruz”



Fonte: Acervo Selma Nathalie Pessotti – outubro/2020

fotografia 5 - Sala de gravação da EMEF “Samuel Batista Cruz”



Fonte: Acervo Selma Nathalie Pessotti – outubro/2020

Até o ano de 2018, a escola ofertava duas turmas de Ensino Fundamental I. No ano de 2019, não houve necessidade dessa oferta, por isso essa instituição de ensino, atualmente, atende somente ao Ensino Fundamental II, com aproximadamente seiscentos e noventa alunos, nos turnos matutino e vespertino, totalizando vinte e quatro turmas. Trabalham na escola, aproximadamente, trinta e cinco professores, divididos entre os dois turnos.

Há na escola o “Programa Novo Mais Educação” que oferece aulas de reforço (alfabetização e letramento – Língua Portuguesa e Matemática), nos dois turnos, para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Dada a facilidade do transporte urbano que circula entre vários bairros, a escola atende a estudantes advindos de bairros próximos e dos mais distantes.

5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes deste trabalho foram alunos de 9º ano, do turno vespertino, da EMEF “Samuel Batista Cruz” cuja faixa etária varia entre 14 e 16 anos. A maioria dos alunos estuda na escola desde o 5º ano, não apresenta problemas disciplinares, relaciona-se bem com os demais alunos tanto dentro quanto fora da instituição e mora no entorno dessa instituição em locais periféricos do bairro. Muitos alunos só têm contato com a leitura de obras literárias na escola e a maioria tem o hábito de leitura e frequenta a biblioteca da instituição, fazendo constantemente empréstimo de livros. Em relação ao rendimento escolar, a turma apresenta resultado regular.

Além dos alunos do 9º ano, temos oito alunos que frequentam a sala de atendimento às pessoas com deficiência visual, no contraturno ao ensino regular que também participaram da pesquisa. A idade deles varia entre 5 e 12 anos. Somente um deles é cego, os demais têm baixa visão. Alguns apresentam outras deficiências além da visual. Nem todos moram perto da escola, são provenientes de bairros periféricos e cursam o Ensino regular na escola próxima à casa deles.

As professoras que fazem esse atendimento trabalham, conforme as necessidades de cada aluno, os eixos da Educação Especial: alfabetização em Braille para quem

precisa, orientação e mobilidade, atividades da vida diária e alfabetização em sorobã. Os alunos ainda levam a demanda de sua escola e, na sala de recursos, é feita a adaptação do material para que eles consigam acompanhar os conteúdos na escola regular. São feitos empréstimos dos livros falados de que a sala dispõe, além de ser feita a solicitação ao CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual), que tem a autorização para pedir às editoras o material em Mecdaisy para os alunos que têm necessidade.

5.3 PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS

Por meio da orientação da professora, os alunos do 9º ano conheceram algumas produções da Literatura de autoria capixaba, fizeram a leitura dessas obras; tiveram contato com as pessoas com deficiência visual da sala de recursos da escola referida, que atende às pessoas com deficiência visual da educação básica, para conhecer, por meio de entrevista e depoimentos, a rotina delas e suas dificuldades de acesso à literatura; pesquisaram como produzir livros falados que atendam às pessoas com deficiência visual e gravaram esses livros falados, no formato MP3. Foi confeccionado também um caderno com proposição de atividades pedagógicas, em formato de e-book, que acompanha os livros. O produto foi validado por algumas pessoas com deficiência visual de Linhares.

O desenvolvimento da pesquisa foi autorizado pela escola (Apêndice A), para isso foram disponibilizados o espaço físico e o Projeto Político Pedagógico.

A adesão dos participantes foi por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) assinado pelos responsáveis pelos alunos.

No cronograma abaixo, apresentamos a proposta inicial de organização das atividades que seriam desenvolvidas no percurso da pesquisa. Pretendíamos realizar os encontros para a produção dos livros falados, no contraturno, durante o mês de julho de 2020.

Quadro 2 -Cronograma de organização das atividades

Data do Encontro/duração	Atividade	Objetivo geral
20/03 – 2 aulas	Apresentação do projeto de pesquisa aos participantes	Sensibilizar os participantes e a comunidade acadêmica para as práticas de leitura alteritárias.
27/03 – 2 aulas	Leitura e alteridade: diálogos	Discutir a alteridade a partir da leitura de textos literários.
17/04 – 2 aulas	Depoimento de pessoas com deficiência visual	Conhecer o universo das pessoas com deficiência visual, sensibilizando os demais participantes da pesquisa para que assumam posições responsivas em relação às experiências leitoras daquelas pessoas.
24/04 – 2 aulas	A história da Literatura de autoria capixaba	Apresentar a história da Literatura de autoria capixaba.
08/05 – 2 aulas	A leitura das obras de autoria capixaba	Conhecer obras de autoria capixaba.
22/05 – 2 aulas	Diálogo com um escritor capixaba	Estabelecer o contato entre os participantes da pesquisa e um escritor capixaba.
05/06 – 2 aulas	Laboratório de contação de histórias.	Ler em voz alta com os alunos os gêneros escolhidos, observando a entonação e as marcas de oralidade, orientando os leitores quanto ao modo de gravar as histórias.
12/06 – 2 aulas	Laboratório de contação de histórias, com a participação de duas pessoas com deficiência visual.	Avaliar a leitura dos alunos antes da gravação dos livros falados.
03/07 – 2 aulas	Produção dos livros falados	Selecionar e gravar poemas com os alunos.
10/07 – 2 aulas	Produção dos livros falados	Selecionar e gravar crônicas com os alunos.
24/07 – 2 aulas	Produção dos livros falados	Selecionar e gravar contos com os alunos.
31/07 – 2 aulas	Produção dos livros falados	Selecionar e gravar contos com os alunos.
07/08 – 2 aulas	Validação dos livros na biblioteca da escola	Tornar as obras produzidas acessíveis a todos os interessados.

Fonte: elaborado pela autora.

Devido à pandemia, a vigilância sanitária, em diálogo com os representantes do município de Linhares e da Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo, decidiu suspender as aulas presenciais nas escolas da Rede Municipal, a partir do dia 16 de março de 2020, pois o primeiro caso confirmado de Covid 19, em nossa cidade, foi de um professor da Rede Municipal de Ensino.

O contato que tínhamos com muitos alunos da EMEF “Samuel Batista Cruz” era somente físico, porque estes não têm computador, celular e internet. Por isso, as aulas remotas da Rede Municipal de Ensino aconteceram, durante todo ano letivo, por meio de confecção e distribuição de apostilas. Para conhecimento da comunidade escolar, todas as informações referentes à educação eram transmitidas por meio dos canais de TV e cartazes afixados na frente das escolas.

Criamos, no fim do mês de agosto, os grupos de WhatsApp com os estudantes e pais de alunos que possuem celular para que pudéssemos esclarecer possíveis dúvidas e não perder o vínculo com os discentes, mesmo assim a participação no grupo foi pequena.

Apesar de o contexto pandêmico ter afetado a nossa pesquisa, impossibilitando a aplicação das atividades propostas no cronograma de organização, isso não impediu que buscássemos interação com os participantes durante todo o processo para produzirmos e validarmos o livro falado.

Por essa razão e com a compreensão da Coordenação Nacional do Mestrado, que entendeu não haver condições de o produto ser colocado em prática, as atividades do caderno pedagógico foram somente propositivas.

Uma vez que a produção do livro falado foi pensada com o intuito de tornar a leitura das obras literárias de autoria capixaba acessíveis às pessoas com deficiência visual, é importante escutar essas pessoas em todo o processo. Por isso, o capítulo, a seguir, apresentará a história de luta dessas pessoas para assegurarem sua participação plena nas decisões que lhes dizem respeito, como também o início da inclusão no Brasil.

6 OS LIVROS FALADOS: POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

6.1 A TRAJETÓRIA PELA BUSCA DA INCLUSÃO

Somente as pessoas com deficiência sabem o que é melhor para elas, pois são verdadeiramente peritas nesse assunto, por isso, por melhor que sejam as intenções de quem vai produzir algo em benefício delas, é necessária a sua participação plena nas decisões que lhes dizem respeito, consultando-as e as envolvendo em tudo o que for produzido para elas, desde a elaboração até o contínuo aperfeiçoamento.

O percurso de luta pelo qual as pessoas com deficiência passaram para assegurarem sua participação plena em todas as decisões e ações pertinentes a suas necessidades é marcado pelas quatro eras das práticas sociais em relação a pessoas com deficiência, quais sejam *exclusão*, que compreende o período da antiguidade até o início do século 20, conforme Sasaki (2010), nessa fase, a pessoa com deficiência não tinha acesso ao mercado de trabalho e era considerada uma forma de exploração empregar pessoas com deficiência; *segregação*, décadas de 20 a 40, de acordo com Sasaki (2010), nessa época, a pessoa com deficiência visual executava trabalhos em sua casa ou em instituições filantrópicas, sem vínculos empregatícios; *integração*, décadas de 50 a 80, nessa fase Sasaki (2010, p. 41) afirma que ocorria a “[...] inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade”; e *inclusão*, década de 90 em diante.

O lema “Nada sobre nós, sem nós” teve sua semente plantada em 1962, era da integração, e consistia na ideia de que as pessoas com deficiência poderiam ser participantes e não meras receptoras; a partir de 1981, denominado pela ONU como o ano internacional das pessoas com deficiência, essa semente foi germinada. De acordo com Sasaki (2007, p. 8), esse lema comunica a ideia de que “[...] nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”. A inclusão e os direitos que até então eram negados às pessoas com deficiência passaram a ter visibilidade a partir desse lema.

Sassaki (2007, p. 9) afirma ainda que “[...] até a década de 60, as pessoas com deficiência [...] não podiam opinar e tinham de obedecer às decisões que os especialistas e os pais tomavam por elas”. Mas, isso começou a mudar em 1962, quando Ed Roberts, que liderava um grupo formado por sete pessoas com deficiências severas, “Os Tetras Rolantes”, criou o serviço de atendentes pessoais de que essas pessoas precisavam para viver com autonomia, dando origem ao movimento de direitos das pessoas com deficiência nos EUA. Sua luta começou depois de vários anos de experiência no movimento pelos direitos civis dos negros, o qual reivindicava a liberdade de expressão e outros direitos e buscava a visibilidade e sua real participação na sociedade e nas lutas políticas. De acordo com Sassaki (2007, p. 12) “[...] a questão da deficiência na África do Sul precisa ser vista no Contexto da luta de libertação”, porque “[...] para cada pessoa que morreu na luta, três outras ficaram com uma deficiência”.

Ed Roberts também estava à frente do movimento de vida independente, que começou em 1972 com a criação do Centro de Vida Independente dos Estados Unidos e do Mundo. Conforme Sassaki (2010), esse movimento exige que seja reconhecida a existência do poder pessoal nas pessoas com deficiência e que seja respeitado o direito delas de usá-lo como e quando bem desejarem para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo o controle da própria vida.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975, n.p) assegura que “[...] as organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes”. Sassaki (2007) afirma que essa declaração, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 09 de dezembro de 1975, é o documento mais antigo no qual consta a ideia de participação.

Em 2001, o Grupo de Usuários de Estratégias, do Ministério da Saúde da Grã-Bretanha, formado por pessoas com dificuldades de aprendizagem, adotou o lema “[...] para exigir a inclusão de pessoas com dificuldade de aprendizagem em todos os serviços públicos” conforme Sassaki (2007a, p. 20). Além disso, esses serviços devem oficializar essa inclusão e concordar com a crença de que nada sobre essas pessoas está sendo feito sem a participação delas.

De acordo com Sasaki (2010, p. 39) inclusão social é “[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Para incluir todas as pessoas, é importante que a sociedade entenda que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus integrantes e, a partir disso, modificar-se, dando condições a todos de buscarem seu desenvolvimento e exercerem a cidadania.

Sasaki (2010) afirma que a inclusão social constitui um processo bilateral, em que as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas e efetivar a equiparação de oportunidades para todos, sendo esta fundamental para que as pessoas com deficiência possam ter acesso a todos os serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Até a década de 70, do século XX, a segregação era baseada na crença de que os alunos com deficiências seriam melhor atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. Todavia, os movimentos sociais pelos direitos humanos, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e marginalização de indivíduos com status minoritários, tornando a segregação de qualquer grupo intolerável. Nos anos 90 chegou ao Brasil a terminologia Inclusão, que já vinha sendo discutida e implementada nos países nórdicos e nos Estados Unidos. Surge, então, a chamada Escola Inclusiva a considerar as necessidades de todos os alunos, estruturando-se em função dessas necessidades. A escola e o sistema educacional passaram a buscar apoio para trabalhar as diferenças sem tirar essas crianças do convívio social (KOEHLER, 2017, p. 28).

Na década de 90, segundo Melo e Rangel (2017), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁰ e a Declaração de Salamanca¹¹ influenciaram a formulação da Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração

1.1.1 ¹⁰Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, dispõe no artigo 3 “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” e afirma que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

¹¹A Declaração de Salamanca (1994) tem como diretriz que “[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

institucional e permitindo a entrada de alunos com condições para acompanhar e desenvolver atividades curriculares nas escolas. Foi a partir dessa década que esse direito constitucional começou a ganhar destaque e força, em relação ao atendimento escolar no Brasil.

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, p. 123-124) determina que o ensino seja ministrado com base no princípio de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O artigo 208, afirma que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, marcando, desse modo, a inserção dessas pessoas na participação política e social.

A Lei Federal nº 7.853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – Corde - estabelece a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define como crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa as ações previstas no artigo 8º da Lei Federal nº 7.853/89, quais sejam:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; II - obstar inscrição em concurso público ou acesso de alguém a qualquer cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência; III - negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência; IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial à pessoa com deficiência; V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei; VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil pública objeto desta Lei, quando requisitados.

Em 1999, essa Lei foi regulamentada pelo decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, com a intenção de assegurar sua integração plena no contexto socioeconômico e cultural e define a educação especial como modalidade de educação transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

O capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 dispõe sobre a educação especial. O artigo 58, da Lei nº 9.394/96 define:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Assegura-se ainda, no parágrafo 1º, do artigo 59, que deve haver currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades das pessoas com deficiência.

De acordo com Melo e Rangel (2017), em 2008, o MEC apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas redes regulares de ensino. Foi nessa época que o contexto da Educação Especial assumiu uma nova configuração.

Muito mais do que matricular os alunos na escola, a educação inclusiva implica transformar práticas, oferecer condições apropriadas de educação, respeitar os direitos humanos e combinar com os princípios de igualdade, equidade e diferença, pois a inclusão exige reconhecimento das diferenças, possibilitando assim o exercício de troca de conhecimentos e o direito à educação em sua plenitude. Dessa forma, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, a educação especial precisa agir em parceria com o ensino regular para que de fato esses alunos participem da sociedade. Masini (2013) afirma que a pessoa com deficiência se desenvolve na sua integridade quando as condições educacionais são apropriadas. Já existem algumas instituições que se envolvem no atendimento a esse público e que transformam algumas obras literárias em livros falados para dar acessibilidade à leitura.

Apesar de no Brasil, haver a Fundação Dorina Nowill para Cegos¹² e o Instituto Benjamin Constant¹³ que produzem várias obras no formato digital acessível e as distribuem gratuitamente para pessoas com deficiência visual e para escolas e bibliotecas, as produções literárias de autoria capixaba não são contempladas.

6.1.1 O Instituto Benjamin Constant

Conforme o Instituto Benjamin Constant¹⁴, o Real Instituto dos Jovens Cegos foi a primeira escola a oferecer educação às pessoas cegas; criada em 1784, na França, pelo filantropo francês Vallentin Haüy. O ensino da escrita, na época, era por meio de letras em relevo e esse método predominou até o ano de 1819, quando um oficial do exército francês apresentou ao diretor do instituto o código que havia criado para se comunicar, à noite, com seus soldados sem atrair a atenção do inimigo. O código era expresso por pontos salientes que representavam os sons da língua francesa, despertando o interesse de alguns professores do instituto e dos alunos, que começaram a utilizá-lo. Neste mesmo ano, Louis Braille havia conseguido uma bolsa de estudos nesse instituto. O aluno, aos três anos, feriu seu olho esquerdo quando brincava, a ferida infeccionou e atingiu o outro olho. Ele ficou cego aos cinco anos devido à infecção generalizada que destruiu ambas as córneas.

Braille percebeu, na invenção do militar, a possibilidade de atender às necessidades de comunicação escrita dos cegos, porém, o sistema apresentava algumas falhas, pois os sinais representavam apenas sons. O aluno fez as modificações necessárias e, em 1824, com 15 anos, ele apresentava seu código de leitura, o sistema Braille, que proporcionou a milhares de pessoas com deficiência visual o acesso à leitura como também a oportunidade de se instruir.

Em 1844, José Álvares de Azevedo, cego de nascença e filho de uma família abastada do Rio de Janeiro, foi enviado à França para estudar nessa escola. Voltou ao Brasil, em 1850, com 16 anos, determinado a lutar pela criação de uma escola

¹² Disponível em: < www.fundacaodorina.org.br>.

¹³ Disponível em: < <http://www.ibc.gov.br/>>.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc>>; <<http://www.ibc.gov.br/fique-por-dentro/676-louis-braille-o-inventor>>. Acesso em 16 jul. 2020.

nos mesmos moldes do Instituto onde havia estudado. Ensinou outros cegos a ler e escrever, introduziu o Sistema Braille no Brasil e foi o primeiro professor cego no país.

Como professor da filha do médico da Corte Imperial, José conseguiu uma audiência com o Imperador Pedro II e apresentou a proposta de criação de uma escola semelhante à de Paris. Em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi inaugurado, porém sem a presença de Álvares de Azevedo, que havia morrido seis meses antes, vítima de tuberculose. Para o funcionamento da escola, foram utilizados os materiais doados pelo pai de Álvares de Azevedo e dos que haviam sido importados previamente. Em 1891, para atender à demanda crescente de alunos, o Instituto foi transferido para Praia Vermelha, recebendo o nome de Instituto Benjamin Constant em homenagem a um professor e diretor da escola.

O instituto oferece as duas primeiras etapas da Educação Básica, para crianças com deficiência visual de 0 a 14 anos, além de dispor de profissionais especializados, parque gráfico e estúdio de gravação para produzir os livros em Braille, os audiolivros e os materiais didáticos bidimensionais e tridimensionais. Esse material é disponibilizado para os alunos da instituição e distribuído para escolas e instituições que atendem a esse público em todo o país.

6.1.2 Fundação Dorina Nowill para Cegos

Outra instituição que oferece serviços especializados às pessoas com deficiência visual, nas áreas de educação especial, reabilitação, clínica de visão subnormal e empregabilidade é a Fundação Dorina Nowill para Cegos, criada em 1946, por Dorina de Gouvêa Nowill, educadora nascida em São Paulo, em 1919. Aos 17 anos, ficou cega por uma doença não diagnosticada e lutou pela inclusão social de pessoas com deficiência visual nas mais diversas áreas. Com isso, percebeu a carência de livros em braille em nosso país e criou a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que futuramente recebeu o nome de Fundação Dorina Nowill para Cegos, uma organização sem fins lucrativos e de caráter filantrópico, que contava com o apoio de doações, voluntários e patrocinadores. Em 1948, a Fundação recebeu de duas fundações americanas uma imprensa braille completa, com maquinários, papel

e outros materiais. Os livros em braille, falados e digitais acessíveis são produzidos e distribuídos gratuitamente para o público e para escolas, bibliotecas e organizações de todo o Brasil, visando diminuir os problemas de comunicação das pessoas com deficiência visual, conforme as informações da Fundação Dorina¹⁵.

Embora haja instituições voltadas à produção e distribuição de material acessível às pessoas com deficiência visual, contando ainda com alguns serviços voluntários, as produções literárias são vastas e essas instituições não conseguem atender à demanda. Diante disso, uma forma de dar acesso às pessoas com deficiência visual a obras literárias de autoria capixaba foi orientar os alunos do 9º ano, da EMEF “Samuel Batista Cruz”, na gravação dessas produções literárias em livros falados. Afinal, Vilaronga (2009, p. 1059) afirma que “[...] é preciso assegurar a acessibilidade a todo e qualquer indivíduo, considerando suas formas de percepção e leitura de mundo [...] porque todos devem ter acesso à cultura em igualdade de condições”.

Quando há corresponsabilização de alunos na construção e na participação de um projeto de leitura, o resultado é um trabalho bastante significativo e que pode modificar a vida do leitor. Nesse contexto, o livro falado aparece como um produto viável ao público com deficiência visual, trazendo uma aproximação maior com o contexto a ser explorado.

6.2 O LIVRO FALADO

O livro falado é uma ferramenta inovadora de acesso à leitura. Também é um instrumento de inclusão social que possibilita às pessoas com deficiência visual independência, agilidade e interatividade no momento de ler, permitindo ao leitor interpretar a obra e construir seu significado com autonomia, além de oportunizar sua participação ativa na sala de aula.

^{2 15} Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/quem-somos/>>; <<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/dorina-de-gouvea-nowill/>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

É um recurso atrativo que pode ser utilizado em sala de aula por todos os alunos. Há vantagens em seu uso, como poder realizar outras tarefas ao mesmo tempo em que se aprecia a leitura de uma obra, além de despertar o interesse das pessoas pela literatura.

Como os jovens são atraídos pelos recursos tecnológicos, podemos considerar o livro falado um recurso pedagógico inovador e importante na formação de leitores, além de um meio dinâmico de incentivo ao hábito de leitura, por despertar o interesse e a aceitabilidade dos alunos e por ser uma atividade diferenciada na escola. Quando associado à produção em sala de aula, além de instigar esse interesse deles pela leitura, também valoriza a oralidade.

Segundo Jesus (2011), o livro falado é um recurso complementar ao Sistema Braille e surgiu no Rio de Janeiro, em 1970, por intermédio do professor cego Beno Arno Marquardt. Conforme informações retiradas do Clube da Boa Leitura¹⁶, esse professor teve a iniciativa de reunir, de início, um grupo de amigos em sua casa para leitura de obras em Braille. Logo tiveram a ideia de gravar as obras em fitas cassetes e acomodá-las em caixas de papelão, com identificação em Braille para disponibilizá-las às pessoas com deficiência visual. Assim, o Clube da Boa Leitura foi fundado com a criação de uma biblioteca de livros falados, funcionando, naquela época, nos fundos da residência de seu fundador. Porém, precisaram procurar outro local para acomodar as fitas, devido aos cupins que se infiltraram nas caixas e nas prateleiras onde elas estavam guardadas.

O primeiro presidente do clube foi o professor Beno, tendo como vice-presidente Elôra de Souza Leão Andrade. Em 1975, Elôra assume a presidência do clube e consegue uma sala nas dependências da Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA), na Rua São Salvador, 56, nas Laranjeiras, para instalação da biblioteca. Por deferência da União Federal que demonstrou reconhecer o título de utilidade pública outorgado pelo Clube da Boa Leitura, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, nos termos da Lei nº 858, de 17 de junho de 1985, a biblioteca do Clube

¹⁶ Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/cbl/historia.htm>>.

funciona até hoje no mesmo endereço. Desde 1998, a presidência é exercida por Ocirema Rodrigues Alves (Cira).

O clube proporciona às pessoas com deficiência visual maiores oportunidades de acesso à cultura, por meio de gravações de obras literárias, por leitores voluntários.

Jesus (2011, p. 2) afirma que o livro falado é uma tecnologia assistiva que tem como objetivo “[...] o acesso à informação com o mínimo de interferência de interpretação de terceiros”. De acordo com Menezes e Franklin (2008, p. 62-63) “[...] o livro falado apresenta apenas uma leitura branca [...], que significa uma leitura simples, objetiva, sem maiores expressões em sua narrativa, sob o interesse de representar o livro em tinta da forma mais fiel possível”. De acordo com Jesus (2011), leitor é o nome dado às pessoas com deficiência visual e leitor é o que lê para essas pessoas. A autora ainda informa que:

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 leitor]. 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 é possível criar Livros Falados a partir de vozes sintetizadas muito semelhantes à voz humana (JESUS, 2011, p. 01-02).

Ao utilizar as novas mídias educacionais para gravar os livros falados, focamos no aluno como protagonista de questões sociais, dessa forma ele se humaniza porque passa a viver a experiência das dificuldades de acesso à leitura encontradas pelas pessoas que têm deficiência visual, ao mesmo tempo em que atende a um grupo heterogêneo de alunos, assumindo posições responsivas. Assim desenvolvem o exercício da alteridade, pois pelo olhar do outro, o eu se constitui e se altera a partir da interação social.

Assim, ao gravar¹⁷ obras literárias em formato de livros falados, é necessário utilizar linguagem e recursos adequados para tornar a leitura acessível às pessoas com deficiência visual. O acabamento dessas gravações vai depender das especificidades do outro, pessoa com deficiência visual.

Para a gravação dessas obras, é necessário um local isolado de outros sons, como um estúdio ou até mesmo uma sala na escola organizada para a execução desse trabalho, além dos equipamentos indispensáveis para essa gravação, como computador, software para gravação, microfone, amplificador, fone de ouvido e a mesa de som. É importante também que o leitor articule bem as palavras, com entonação, que leia o mais natural possível e que seja um leitor fluente.

Desse modo, o livro falado pode ser reconhecido como um instrumento de inclusão social, um meio dinâmico de incentivo ao hábito de leitura, possibilitando às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura de forma autônoma.

Entendemos que quando o outro passa a ser um colaborador e não somente um objeto de pesquisa, a inclusão de fato acontece porque sai dos moldes do discurso acadêmico.

Ribeiro (2017, p. 216) afirma que “[...] garantir o contato do aluno com a literatura do Espírito Santo por meio da prática de leitura dentro ou fora da sala de aula é possibilitar a esses sujeitos que leiam e compreendam a si próprio e o entorno onde estão inseridos”.

Oportunizar a leitura de obras de autoria capixaba colabora para que o aluno reconheça de forma concreta autores do seu próprio Estado, uma vez que a maior preocupação das aulas de literatura é contemplar obras de autores brasileiros. É por isso que essa relação entre o aluno e a literatura de autoria capixaba precisa garantir que, além de conhecer, valorize os escritores de sua própria região. A partir

¹⁷Ao professor que quiser saber mais sobre como produzir livros falados, recomendamos a leitura de JESUS, Patrícia Silva de. **Manual do leitor na perspectiva da audiodescrição**: uma proposta de leitura acessível. Salvador - BA, Abril/2020. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Manual-Ledor-Perspectiva-Audiodescri%C3%A7%C3%A3o-acess%C3%ADvel-ebook/dp/B088MN5FBQ>>. Acesso em: 30 set. 2020 e FONSECA, Grasielle Lopes Menezes da.; LIMA, Neuza Rejane Wille. **Manual de produção do livro falado** (livro eletrônico).Niterói, RJ: Ed. da Autora, 2020.

dessa proximidade, o aluno terá subsídio para protagonizar suas próprias escolhas, ampliando seu conhecimento literário, além de colaborar com pessoas com deficiência visual.

Diante disso, aponta-se que a literatura deve permitir a acessibilidade de todos, independente de sua condição, não se restringindo apenas a uma prática de escolarização, pois o papel social da literatura vai muito além de conhecer as obras literárias e as escolas nas quais estão inseridas. Ela deve permitir que o aluno amplie seu repertório cognitivo de forma a se tornar um cidadão autônomo.

A seguir, apresentaremos o resultado da pesquisa, baseado na avaliação de algumas professoras de língua portuguesa, nos depoimentos de pessoas com deficiência visual de Linhares, de uma das professoras que as atende na sala de recursos da escola, no depoimento de Cida Leite, consultora em audiodescrição, e nos apontamentos da aluna que gravou o livro falado. Vale ressaltar que as citações transcritas são espontâneas e resultam dos diálogos virtuais e via WhatsApp entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

7 O LIVRO FALADO E AS VOZES DOS PARTICIPANTES

Reiteramos a opção metodológica pela pesquisa qualitativa com algumas particularidades da pesquisa-ação e observação participante, por favorecer a participação e a interação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, com vistas à resolução de um problema coletivo, que é o acesso limitado às obras literárias de autoria capixaba, além de que todos estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo.

Fizemos a gravação da obra literária *Ciça e a melhor do mundo*, da escritora capixaba Neusa Jordem Possatti, em livro falado, com uma estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II da EMEF Samuel Batista Cruz.

Diante do contexto pandêmico, o primeiro contato com essa aluna foi via celular; perguntei-lhe se gostaria de participar da gravação e, de imediato, ela aceitou, mostrando muito interesse pela atividade. Posteriormente, entrei em contato, via celular, com a mãe da aluna, expliquei o projeto e perguntei se ela autorizava a participação da filha na atividade, ela não só autorizou como também agradeceu por termos escolhido sua filha entre tantos outros alunos. Levei então a autorização para ser assinada pela mãe e o livro em sua casa para que a aluna pudesse lê-lo e ensaiar a leitura.

Vale ressaltar que os alunos já tinham conhecimento do projeto desde o ano anterior, pois ele foi mencionado em diversas atividades que envolviam leitura e em todos os eventos promovidos pela escola, como o dia da família na escola, dia do estudante, festa junina, momentos estes em que os alunos da sala de atendimento às pessoas com deficiência visual estavam presentes e em contato com os demais estudantes.

As gravações do livro foram feitas durante o mês de outubro na sala de gravação da EMEF “Samuel Batista Cruz”, respeitando todas as normas de segurança estabelecidas pela vigilância sanitária para evitar a disseminação do coronavírus.

No primeiro encontro, que se deu na EMEF “Samuel Batista Cruz”, recordamos alguns momentos que tivemos em sala de aula em que foram utilizados os livros falados para trabalharmos a leitura de alguns textos, para que a ledora pudesse gravar o livro da forma mais espontânea possível, utilizando pontuação e entonação adequadas. Expliquei-lhe, em seguida, que todo o trabalho foi planejado, pensando na acessibilidade dos leitores com deficiência visual à leitura de obras literárias de autoria capixaba, além de possibilitar tanto a esse público quanto aos alunos do 9º ano o conhecimento de algumas obras dessa autoria. Não observei problemas que pudessem prejudicar a compreensão do ouvinte com a leitura da aluna, ela havia se preparado, porém a gravação não saiu como planejada, pois apresentou muitos ruídos que não conseguimos tirar.

Fizemos mais três encontros, um para gravar o miolo do livro, outro para a capa e o último para corrigirmos possíveis problemas de gravação. Para isso, pedi ajuda ao meu irmão e posteriormente a um editor e revisor de áudio, pois ambos têm facilidade em utilizar o programa de gravação.

fotografia 6 – Gravação do livro falado



Fonte: Acervo Selma Nathalie Pessotti – outubro/2020.

Quando o livro falado ficou pronto, alguns professores de Língua Portuguesa foram consultados, por meio de whatsapp, para avaliar a leitura, o tempo, as pausas, a dicção e a entonação.

Professora V¹⁸ - Que voz gostosa de ouvir! Delicada... Eu gostei muito, o áudio está bom, dá para perceber a sequência temporal da narrativa. No anterior, ela pausava pouco, agora não, dá para perceber direito a mudança de capítulo. A entonação está boa, não oscila o timbre. Muito bom!!

Professora C – Eu gostei muito, ela está serena, gostei da dicção, está bem explicadinho, ficou fantástico!

Professora La - Eu achei o livro maravilhoso, a voz pausada da menina dá uma boa reflexão para gente, dá tempo de o leitor formular as suas ideias, a respeito do texto, ela tem uma boa entonação de voz, é uma voz gostosa, melodiosa. Também gostei muito da leitura dela, ela faz isso muito bem. O texto é fantástico. Tudo muito bom. E o legal é que não tem ruído nenhum, então, você realmente viaja na leitura dela... Muito gostosa a leitura e eu amei o trabalho dela...

Professora Le – [...] Som limpo, boa dicção, os dados e recomendações obrigatórias no início... Acho que está ok! Parabéns! Ficou ótimo!

Uma vez que pretendemos tornar acessível a leitura de obras de autoria capixaba por meio de livros falados para as pessoas com deficiência visual, é importante saber delas se a gravação ficou adequada e atende aos fins propostos, afinal elas são verdadeiras peritas nesse assunto, por isso há a necessidade de consultá-las.

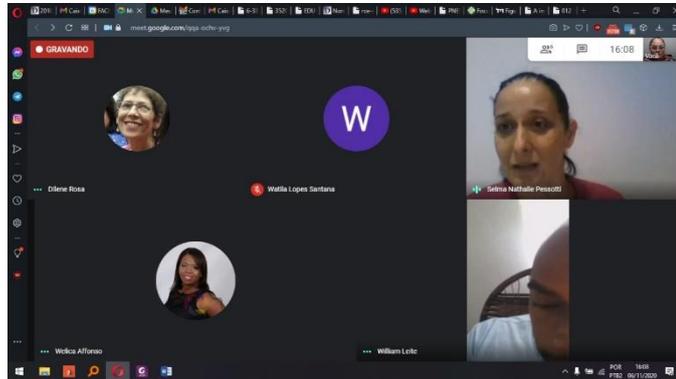
Desse modo, no dia seis de novembro do ano de dois mil e vinte, via webconferência, o produto educacional foi validado por meio do diálogo com pessoas com deficiência visual e uma das professoras que atende a essas pessoas na EMEF “Samuel Batista Cruz”. Cinco pessoas participaram dessa reunião. O objetivo do encontro foi apresentar o produto educacional e promover reflexões que partiriam da problemática apresentada para esta pesquisa: Como a leitura e a gravação de obras de autoria capixaba, em formato de livros falados, realizadas por estudantes do Ensino Fundamental II, podem contribuir com a inclusão de pessoas com deficiência visual e formar leitores?

Para validar o livro falado, entrei em contato com uma das professoras que atende às pessoas com deficiência visual da EMEF “Samuel Batista Cruz”, via whatsapp, e, por meio dela, convidei essas pessoas para participarem da pesquisa e expliquei-lhes sobre o projeto. Em seguida, enviei o livro falado para avaliação e para que pudessem pontuar suas considerações no momento do diálogo. Combinamos um

¹⁸ Optamos por não identificar os participantes, e sim no atentarmos às potencialidades das considerações.

encontro virtual e contei para eles a história do livro *Ciça*, da escritora capixaba Neusa Jordem Possatti para que eles entendessem a história do livro falado.

Fotografia 7 – Webconferência realizada no dia 06/11/2020 para validação do produto



Fonte: Acervo Selma Nathalie Possatti – novembro/2020

Iniciamos a validação com a apresentação da proposta da pesquisa e o que me motivou a fazer esse trabalho. A partir desse encontro virtual proposto, foram apresentadas algumas questões aos participantes, porém um deles não havia tido tempo de ouvir a história, então a ouvimos na webconferência. Após a audição do livro falado, perguntei se haviam gostado da história. Todos disseram que gostaram e alguns disseram que estava fácil de entender.

Participante Wi - Viajei no tempo de criança, bem compreensível o livro. Eu compreendi muito bem.

Participante D – Eu gostei, sou igual criança...

A literatura permitiu que os participantes, após serem oportunizados a ler a obra, se identificassem com as personagens, aprendendo, interagindo e dialogando com elas. Ao possibilitarmos a leitura de forma autônoma às pessoas com deficiência visual, percebemos que houve a manifestação da alteridade.

Uma das participantes pediu se podia fazer uma pergunta.

Participante D - [...] Você falou que a leitura tem de ser como se a pessoa tivesse lendo em Braille porque tem de ser uma coisa bem objetiva e direta aí, por exemplo, eu sei o que que é uma bola, eu sei como que é um campo de futebol, aí eu não vi que tinha a audiodescrição dessa bola, da onde que ele chuta pro gol...e uma pessoa que nunca viu isso, que é cega totalmente, que nunca viu isso, então como que fica isso aí?

Explicamos a ela que a audiodescrição só pode ser feita a partir da imagem e esse livro não tem imagem para ser audiodescrita, somente no rodapé das páginas tem um desenho pequeno da grama e às vezes o desenho de um pé, de uma bola. A professora participante da pesquisa também completou:

Professora – O audiodescritor só pode descrever aquilo que ele está vendo. Essa é uma regra. Eu não posso descrever aquilo que eu não vejo. Tem que ser uma descrição o mais objetiva possível, não pode ser uma descrição por exemplo subjetiva...

De acordo com Fonseca e Lima (2020, p. 15) “[...] se a imagem é uma ilustração cujo conteúdo já vem sendo tratado no corpo do texto, não é necessária a audiodescrição”. Só há necessidade de audiodescrever o conteúdo da imagem se este for relevante para a compreensão do contexto.

É importante informar que, de acordo com a autora, em diálogo via celular, o livro *Ciça e a melhor do mundo* não é mais produzido; em seu lugar ficou o gibi *Ciça boa de bola* com algumas alterações.

Uma outra participante expôs sua dificuldade de compreensão:

Participante We – Eu ouvi o livro três vezes, a primeira vez que eu ouvi eu não consegui entender, não dá pra entender a primeira vez, eu acho que devido a essa falta da descrição; o livro tem que adaptar também a mim, eu tenho que entender, por causa dessa falta de algumas coisas, ficou faltando pra mim... então fiquei meio perdida,... a partir da segunda vez que eu ouvi, até perguntei pra Selma se o livro é dividido em capítulo, deu pra perceber que tinha repartições no livro. Quando ela termina de fazer a descrição da capa, ela já começa a história, até parece que ela vai continuar a descrição. A forma como ela fala, quando ela começa a história, dá pra entender que é tipo a continuação, não sei, não tinha que ter alguma coisa ali pra indicar que é o começo da história? Me dá a entender que vai ser uma continuação ali da descrição.

O diálogo seguiu com a pontuação feita pela professora participante:

Professora – Geralmente quando é a voz da audiodescritora ela tem uma voz e quando passa pra narração do escrito é uma outra voz e aí a gente não sabia se era ainda a audiodescritora falando, que foi uma pessoa só que leu o livro, ou se era a narração.

Participante We – Eu também senti isso, quando ela termina a descrição da capa ela já começa a história até parece que ela vai continuar fazendo a descrição ali, não dá pra entender se vai começar a história.

Participante D - Tem de mudar o tom né? Assim pelo menos pra entender que está iniciando... é só a hora que ela falou assim 'tem 18 páginas' divididos em tantos capítulos, capítulo 1 isso, capítulo 2 isso, poderia fazer, isso daí é fácil de corrigir.

Participante We - Essa ideia da Dileme eu acho muito bacana, vai fazer com que a gente tenha um entendimento melhor da história.

Em seguida, a professora participante perguntou se já havíamos ouvido um livro com audiodescrição e se gostaríamos de ouvir. Nós o escutamos e, para cada página virada, havia um barulho de sino. Sugeriram então colocar esse barulho de sino toda vez que muda de capítulo, porém um dos participantes disse:

Quando eu começo a escutar um livro, eu começo a mergulhar naquele livro, me imaginando dentro da história, mas quando entra um outro sinal, já me tira dessa conexão, então quanto menos ruído, barulho para nós que somos deficientes visuais, pra gente mergulhar na história é muito interessante, o plim é legal mas já me quebrou na primeira página.

Ficou então acordado que mudaríamos o início, inserindo a discriminação dos capítulos, alguns sugeriram que fosse logo após a informação do número de páginas, outros disseram que seria melhor após a audiodescrição da capa porque fica mais próxima do início da história. O acabamento da gravação do livro falado depende das especificidades das pessoas com deficiência visual, a leitura tem de ser compreensível para elas.

Considerando a solicitação do grupo, achamos necessário realizar mais um encontro na sala de gravação para realizar os ajustes sugeridos. Assim, inserimos as partes solicitadas.

Após as considerações e pontuações dos participantes, demos sequência ao diálogo e perguntei se a dicção, a entonação, a pausa e o tempo estavam adequados, aspectos estes contemplados nas estratégias de leitura.

Participante Wa - Ficou legal a pontuação, o tempo de pausa.

Participante D - Voz suave, gostosa de ouvir.

Participante Wi - Achei muito interessante a voz porque caracteriza a idade, isso é muito importante, é uma voz de menina.

Uma das expectativas desse diálogo era que os participantes me dessem dicas de o que fazer para que o livro falado fosse realmente acessível às pessoas com deficiência visual. Podemos observar pelos depoimentos que não basta o leitor ter boa dicção e seguir as estratégias de leitura, é muito importante atender também a como gravar essas obras em livro falado.

Quanto ao comentário sobre a voz da ledora, eu expliquei que tentei escolher uma voz de menina, que combinasse com Ciça, e não uma voz mais adulta, que afastaria os leitores dessa percepção.

Professora - Isso é um ponto positivo porque na história é uma criança e foi narrada numa voz mais infantil, então você teve esse cuidado. Às vezes ouvimos alguns áudios narrativos que é uma mulher falando e quando vê é um homem na história e eu trabalho com os meninos e sinto como eles gostam de ouvir, de certa forma, a voz, por exemplo, se é infantil e se temos a história contada por uma criança, o aluno fica apaixonado. E os meninos gostam de ouvir a voz combinando com a história.

Em seguida, perguntei-lhes se acreditam que esse recurso é importante para trabalhar na escola.

Participante Wi – Fundamental!

Participante D – Talvez a criança quer pegar um livro para ler e ela não tem como, então se ela tiver como ouvir... é o acesso né?

Professora - De repente os alunos vão falar assim, ah, mas é um produto que rapidinho eu consigo transformar em voz, o livro em PDF, e aí você vai justificar no sentido da empatia, o ponto forte é a pessoa se colocar no lugar do outro, o primeiro conhecimento que a pessoa vai ter com esse produto seu é quem são esses outros que estão com a deficiência visual, porém o importante é a interação entre os participantes da pesquisa, [...] é um projeto em que há uma doação, a percepção do outro. O outro é muito importante para mim. Eu só sou o que sou por causa dos outros e os adolescentes não estão compreendendo isso. [...] A grande questão é esta: a máquina não substitui o homem. Inclusive tem até aquele poema de Charles Chaplin que casa, ele fez na era industrial: “homens, não sois máquinas, homem é que sois”.

Participante D – Essa questão ali da leitura, você falou que tem na internet os aplicativos, só que isso aí é uma voz digitalizada e o que ela tá fazendo é uma voz de uma pessoa de verdade e o digital não lê, não pronuncia direito, tem algumas coisas que não entendo, então isso aí é importantíssimo.

Professora - Você saber que não é uma máquina, que você tá recebendo um produto que é de uma pessoa...

As respostas pontuadas dialogam com a nossa pesquisa em relação à alteridade, no sentido de reconhecer que precisamos desse outro e que ele não deve ser ignorado, não podemos ser indiferentes à singularidade dele nem podemos perceber suas dificuldades e não agir para modificar a sua realidade, porque é ele que nos constitui e expande nossos horizontes. Percebendo e compreendendo as dificuldades das pessoas com deficiência visual em ter acesso à literatura de autoria capixaba, podemos dar a resposta a elas. Dessa forma, estamos sendo responsáveis e responsivas. Por isso pensamos em produzir o livro falado. Outras considerações foram pontuadas pelos participantes:

Participante Wi – Eu acho interessante também esse trabalho, assim já te parabenizando por esse trabalho porque na minha escolarização eu não tive essa oportunidade, então acho interessante também os videntes estarem envolvidos nesse conjunto, você tá utilizando esse sistema para todos, para que os videntes também possam mergulhar junto com os deficientes visuais nessa viagem. É inclusão, né?

Participante We – Eu acho que a Selma tá dando aí o pontapé, porque eu percebo que lá no Caic tem aluno que tem curiosidade de conhecer esse outro lado, às vezes pegam um livro em braille e ficam lendo e ficam assim, ai tia, lê aqui pra mim, que letra é essa?

Participante D - Nem todos os professores têm essa sensibilidade que a Selma tem. Vai muito da percepção da pessoa, da sensibilidade que ela tem, também a gente não pode querer né? Nem todo mundo é igual né? Tem esse detalhe também...

A inclusão vai muito além de oferecer um espaço adaptado às limitações da pessoa com deficiência. Precisamos nos modificar e reconhecer que o outro não está alheio ao mundo e que é um direito dele ser protagonista de sua história, intervindo e modificando sua vida.

Diante das considerações feitas pelos participantes, perguntei ainda se eles acham que esse recurso do livro falado contribui com a inclusão das pessoas com deficiência visual.

Participante We—Sim, pois além da valorização das obras literárias de autores capixabas, nós, pessoas com deficiência visual, não temos acesso a essas obras, pois não tem uma adaptação do mesmo, seja em ampliados em letras grandes, braille ou em áudio.

Esse depoimento comprova a marginalidade das obras literárias de autoria capixaba como também a não disponibilidade delas em livros falados. O que confirma que vislumbrar a inclusão na contemporaneidade torna-se essencial.

Para finalizar, perguntei se o livro falado contribui para a formação do leitor vidente e com deficiência visual.

Participante We – Sim, pois além de trabalhar a concepção auditiva, faz com que ambos se coloquem um no lugar do outro, sintam como o outro sente. Sem contar que trabalha com a realidade a qual estamos vivendo, e de certa forma nos prepara para situações futuras as quais estamos sujeitos, pois estamos constantemente em contato com pessoas com deficiência, e em muitos casos não sabemos lidar com a situação, então se torna trocas de experiências bastantes significativas.

O livro falado é uma possibilidade de construção de novos valores que se abrem quando compartilhamos visões de mundo, oportunizamos a mesma atividade a todos, pois nesse contexto todos estão na mesma posição de interlocutores.

Este depoimento de um dos participantes foi feito por whatsapp, após a webconferência:

Eu achei até interessante aquela forma que você apresentou de utilizar a faixa etária pra aquela voz ali... Daquela menina de quinze anos, fazendo aquela leitura, a gente acaba viajando, sim. E nós, deficientes visuais, precisamos disso [...] A forma que aquela menina se expressa na leitura, isso vai contribuir também pra nossa expressão de vida... Muitas vezes a gente olha os nossos deficientes visuais assim: muitas vezes apático, entendeu? Sem expressão, quieto no canto, com o celular na mão, um fone de ouvido... E aquela voz robótica no ouvido. E muitos quando a gente conversa, eu já percebi isso quando eu estive lá no Instituto Braille, quando eu me aproximava de alguns deficientes visuais... Não tiveram esse convívio... Convívio social tão forte, ou seja, as pessoas deixavam esse deficiente visual mais excluído e ele ia pro Instituto Braille e encontrava muitos ali, eu chegava pra conversar e bater um papo com essas pessoas e eu percebia que as palavras deles, a conversa é uma palavra justamente bastante robótica, é uma palavra, informações, que ele ouvindo através do celular, olha só que interessante, aquela voz, aquele negócio robótico, e a gente vai captando, vamos nos alimentando daquilo, daquele sintetizador de voz robótico, se torna assim, robôs. Então, muitas vezes os nossos deficientes visuais precisam sim de estar mais próximos do ser humano... Estar mais próximo do ser humano, do outro. Então, essa forma, a forma da leitura veio pra contribuir muito da forma que você está conduzindo... É uma forma de inclusão social gigantesca. Olha só que interessante, eu gostei muito, porque pode contribuir para todos os alunos, quem nem tem uma deficiência, os ditos normais, possam também estar escutando... Então, professora, está previsto na lei, no estatuto da pessoa com deficiência, as tecnologias assistivas, direito à comunicação, direito à informação, enfim,

mas essa forma da leitura mais humanizada é muito importante, olha que interessante, porque infelizmente as nossas famílias, hoje, não faz a leitura como minha mãe fez pra mim de estar lendo todo dia um pouquinho. As famílias de hoje, com esse tempo corrido, essa correria toda, não têm tempo mais... Os nossos deficientes visuais estão se tornando muitas vezes como os robôs, sem familiar e vai vivendo assim [...] O livro falado dessa forma humanizada é extremamente fundamental. É uma contribuição muito grande para a formação atual, a formação do ser humano como um todo, dessa pessoa que é um deficiente visual para se expressar. Tá bom, minha professora? Te agradeço.

Saber da importância que as pessoas com deficiência visual dão aos livros falados, por serem gravados com voz humana, revela-nos que o produto humaniza a leitura, além de aproximar o leitor de seus outros. É como se alguém realmente estivesse ao lado delas, lendo o livro. Muitas pessoas com deficiência visual escutam as obras literárias com os leitores de tela porque não têm acesso a esses livros de outra forma. As instituições que produzem livros falados não dão conta de atender à demanda de obras publicadas, por isso propor esse trabalho aos alunos é uma forma de sensibilizá-los e tornar acessíveis mais obras literárias publicadas, principalmente as de autoria capixaba.

Recebemos também a avaliação de Cida Leite, consultora em audiodescrição:

Gostei muito do livro, da história porque tem uma mensagem muito clara, muito forte de como as pessoas podem lidar com as dificuldades, está fácil de entender. A pausa, a edição e a entonação também estão adequadas. Bem adequadas inclusive à proposta do livro, à faixa etária dos leitores naquele livro se propõe que sejam os leitores alvos dessa literatura, nesse estilo literário. Eu acredito no livro falado como um recurso muito interessante para trabalhar na escola e não apenas com as crianças ou com adolescentes ou com adultos com deficiência visual, mas com todo o público, até para as pessoas compreenderem como é interessante o livro falado e isso pode também servir de estímulo para outros alunos ou para professores, enfim, para toda a comunidade escolar. Sem dúvida que o livro falado, principalmente no país como o nosso, em que nem todas as escolas, sobretudo as escolas públicas, têm recursos de tecnologias mais avançadas, o livro falado é uma tecnologia assistiva que também possibilita a inclusão do estudante com deficiência visual. Aliás, a gente também tem notícia, a partir de estudos, que a o livro falado, assim como outros recursos, atende a outras crianças que têm alguma dificuldade, por exemplo, de dislexia, que também se beneficiam com os recursos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual. Então, crianças com dislexia, crianças com autismo, crianças com alguma deficiência intelectual. Enfim, esse é mais um caminho de acessibilizar a leitura para as crianças que se receberem esse tipo de acessibilidade comunicacional, porque também é uma acessibilidade comunicacional, enfim, para nós alcançarmos a inclusão escolar e inclusão social, em todos os âmbitos da sociedade, de toda a vida da pessoa, que ela possa participar de forma autônoma. Eu acredito também nesse recurso para formarmos o público leitor e reforçando é um dos recursos mais baratos, menos onerosos que

existem, que não sendo profissional, aliás, eu tenho até notícia de quem trabalha com audiolivros também não recebe bem por narrar um audiolivro. E no caso do livro falado, que foi o que você fez, que a proposta não era profissionalizar, tem um direcionamento, um objetivo diferenciado do livro comercializado. Então, para mim, contribui para a formação do leitor com e sem deficiência visual. Eu tenho cinquenta anos, desde os treze anos eu leio livros falados e graças a esse recurso é que eu posso dizer que eu tenho uma bagagem literária bastante extensa, há muito tempo já tenho condições de dizer, de que estilo literário eu mais gosto, em que momento eu tenho condições de ler determinados autores, determinadas obras, vou buscar sinopses para ver se me interessa realmente. Então, sempre muito grata e muito respeito por todas as pessoas que difundem esse recurso. E, geralmente, de forma voluntária, como é o que você está fazendo agora. Então, parabéns mais uma vez. E você está contribuindo muito para formação dos leitores com e sem deficiência visual.

Esses depoimentos comprovam a importância da leitura na formação de pessoas capazes de interagir no mundo de forma mais humana, criativa, reflexiva a partir da relação de alteridade própria do ato de ler. Podemos extrair das leituras que fazemos experiências que enriquecem nossa vivência, pois elas agem sobre o leitor e expandem seus horizontes, permitindo que o leitor se identifique, interaja e dialogue com as personagens.

Com esses depoimentos, constatamos que nossos objetivos foram alcançados. Afinal, é um recurso importante para se trabalhar na escola, pois contribui com a formação do leitor e com a inclusão das pessoas com deficiência visual no universo literário, pois dá acesso à leitura das obras literárias de autoria capixaba a todos os leitores de forma autônoma.

A devolutiva da aluna que participou da gravação também foi significativa para a pesquisa, pois permitiu verificar a importância desse trabalho para os demais alunos. Além disso, escutar as considerações dela acerca desse trabalho confirmou a necessidade de usar as novas mídias educacionais para promover o trabalho de leitura e seu protagonismo, além de ser uma forma de envolvê-los no universo literário. O diálogo se deu via whatsapp e buscamos analisar as seguintes questões:

1 - O que te motivou a participar desse projeto? Por quê?

2 - Você gostou de ter participado da gravação do livro falado? Por quê?

3 - Acha que é importante o professor dar sequência a esse trabalho, produzindo mais livros falados?

4 - O que você achou da proposta de produzir livros falados de literatura de autoria capixaba?

5 - O que você espera de feedback do livro que você gravou?

6 - O que você achou que não foi legal? Que eu não deveria fazer nas próximas gravações?

O diálogo com a aluna possibilitou percebermos os efeitos desse trabalho em sua vida. Suas respostas foram as seguintes:

1 - A maioria das pessoas vê essa pandemia como uma folga do mundo e das pessoas, eu por outro lado tento ver como uma oportunidade de me conhecer mais, esse projeto apareceu com o início de uma jornada pelo conhecimento de mim mesma, e foi por isso que aceitei participar.

2 - Sim. Foi divertido usar da minha voz como uma porta de entrada para o conhecimento de pessoas com dificuldades visuais.

3 - Acho que sim, hoje em dia está cada vez mais difícil encontrar pessoas que se disponibilizam para fazer um trabalho tão bonito, e gera um impacto enorme na vida de muitas pessoas.

4 - Achei muito legal, afinal saber que existem trabalhos tão bonitos feitos por pessoas capixabas, me deixa muito orgulhosa.

5 - Espero que as pessoas gostem e que se inspirem a fazer o mesmo.

6 - Pra ser sincera eu não achei que teve algo de errado ou que não deveria ser feito. Fui tratada com respeito, gentileza e muita educação, tiveram paciência comigo e isso é algo raro.

Dessa forma, o diálogo construído nessa validação consolida a necessidade de um produto educacional que foque no aluno como protagonista de questões sociais e que atenda a um grupo heterogêneo de alunos, desenvolvendo neles a ideia de alteridade diante das pessoas com deficiência visual. Assim, podemos inferir que o livro falado e sua produção são um recurso atrativo, inovador e de grande importância para a inclusão de pessoas com deficiência visual e para a formação do leitor literário.

Apresentaremos, a seguir, o produto educacional que elaboramos, podendo ser reconhecido como instrumento de inclusão social, possibilitando aos participantes da pesquisa a ampliação de seu universo literário e tornando-os cidadãos autônomos.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme a CAPES (2013), o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – é um curso de pós-graduação *stricto sensu*, oferecido em rede Nacional e visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Tem como objetivos:

[...] o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental; o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet; o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental; qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline; instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem; indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais; salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos; aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem; instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição (CAPES, 2013, n.p).

De acordo com o último objetivo, percebemos a necessidade de elaborar um produto educacional que foque no aluno como protagonista de questões sociais, humanizando-o e, ao mesmo tempo, usando as novas mídias educacionais a fim de que atenda a um grupo heterogêneo de alunos, desenvolvendo neles a ideia de alteridade diante de pessoas com deficiência visual.

Segundo a CAPES (2013),

O Profletras busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios

educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem (CAPES, 2013, n.p).

Uma forma de inovar é incentivar os alunos a criarem produtos educacionais que serão utilizados posteriormente pela comunidade da qual fazem parte. Assim, eles assumem posições responsivas, contribuindo com a inclusão de leitores com deficiência visual no universo literário. Produtos educacionais podem ser, por exemplo,

Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc); protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino (sugestão de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção etc.); material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); material interativo (jogos, kits e similares); atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras) (CAPES, 2012, p. 03).

Por isso, surgiu ideia da produção de livros falados, feita pelos alunos de 9º ano, com obras literárias de autoria capixaba. Dessa forma, aproximamos tanto esses alunos, quanto as pessoas com deficiência visual da literatura de autoria capixaba, pois o livro falado facilita o acesso destas pessoas à literatura, favorecendo a inclusão social, a igualdade e ampliando seu universo intelectual. Vilaronga et al. (2011 apud BEZERRA et al., 2015, p. 80) dizem que

Mais do que a questão de uma identidade cultural, é preciso considerar a existência de múltiplas identidades. No mundo contemporâneo, é fundamental considerar que existe a necessidade de termos algumas igualdades – e são essencialmente igualdades nas dimensões social e humanitária, porque vivemos um mundo de profundas desigualdades sociais -, mas, ao mesmo tempo sentimos um movimento muito forte no fortalecimento da diferença. A diferença é o elemento mais fundamental do mundo contemporâneo, porque é ela que move a sociedade do ponto de vista do respeito à diversidade. Esse é o ponto fundamental. Então, mais do que buscarmos apenas uma identidade, precisamos corroborar as singularidades fortalecendo a diferença.

O decreto nº 5.296, de 2004, art. 5º, parágrafo 1º considera deficiência visual:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os

olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, n.p).

Conforme o Instituto Benjamin Constant (2007 apud MENEZES e FRANKLIN, 2008, p. 60):

Considera-se Pessoa Portadora de Deficiência (PPD) aquela que apresente, em caráter permanente, perdas ou reduções de sua estrutura, ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, que gerem incapacidade para certas atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. A deficiência visual é a perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico. Existem também pessoas com visão subnormal, cujos limites variam com outros fatores, tais como: fusão, visão cromática, adaptação ao claro e escuro, sensibilidades a contrastes, etc.

Não podemos limitar as pessoas com deficiência visual ao acesso à cultura e ao conhecimento, assim como o de usufruir de todos os meios que promovam seu desempenho intelectual, elas precisam interagir socialmente, modificando sua vida e sua história por meio da leitura. A literatura amplia a nossa visão de mundo e transforma a vida de todos.

Com a produção de livros falados, os alunos de 9º ano, do Ensino Fundamental II, têm a oportunidade de descobrir as necessidades das pessoas com deficiência visual e colaborar com elas em relação ao acesso à leitura das obras de autoria capixaba.

As obras literárias seriam escolhidas com os participantes e a auxiliar de biblioteca da escola e a gravação seria de aproximadamente dez livros falados, variando entre contos, crônicas e poemas. Pretendíamos fazer essa gravação em grupos para melhor socialização entre os alunos, suprimindo suas dificuldades. Além disso, produziríamos também um caderno com proposição de atividades pedagógicas, em formato de e-book, que acompanharia os livros falados produzidos pelos alunos, mediando, dessa forma, um trabalho inclusivo de leitura com esses livros e garantindo o acesso dos leitores com deficiência visual a essas obras como também a formação do leitor.

Cabe ressaltar que o contexto pandêmico em que nos encontramos alterou a dinâmica dos nossos encontros, visto que a “Webconferência” e outras plataformas remotas subsidiaram-nos, do contrário não poderíamos pesquisar “com” os participantes. Os diálogos na pesquisa foram também constituídos por interações verbais oriundas das interlocuções realizadas por meio do whatsapp.

A observação participante ocorreu em todo processo, a partir da integração entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa; indicando, pois, uma atitude responsiva e dialógica de todos os envolvidos na pesquisa.

Outras adequações, no decorrer do processo investigativo, puderam instaurar novas práticas ou caminhos, se pensarmos na abordagem que escolhemos e que pressupõe certa flexibilidade entre pesquisadores e participantes.

Optamos, então, por gravar um livro falado de literatura de autoria capixaba e criamos um caderno pedagógico, em forma de e-book, apresentando sugestões de atividades para mediar um trabalho inclusivo de leitura com livro falado, tendo em vista a acessibilidade dos leitores com deficiência visual à leitura de obras literárias de autoria capixaba, com questões e temáticas pertinentes à sua compreensão. É importante oferecer e disseminar novas formas de acesso à leitura que superem as limitações do livro impresso e possibilitem o acesso dessas obras aos alunos com deficiência visual. Esse caderno é composto de sete encontros. Os encontros iniciais são de incentivo à leitura, como também apresentação e leitura do livro *Ciça*. Nos demais encontros, são propostas atividades relacionadas a cada tema, envolvendo textos literários de diversos gêneros e em diálogo com a obra *Ciça*. Os temas foram pensados para que o aluno conheça o assunto estudado, afinal precisamos ter informações para entender o mundo e intervir nele. Os encontros foram distribuídos da seguinte forma:

- 1º encontro: Descobrimo o prazer de ler e o poder da leitura

Como forma de estimular a leitura de obras literárias e conhecer melhor a relação do aluno com a leitura literária, considerando que ela constitui um prazer e um direito de todos, além de possibilitar ao leitor descobrir quantas palavras e mundos diferentes ele pode viver por meio das histórias e dos livros de literatura, propomos um diálogo aos alunos a partir da apreciação do curta-metragem *Meu amigo Nietzsche*, com

audiodescrição e da leitura do poema *O livro*, do escritor capixaba Matusalém Dias de Moura.

- 2º encontro: Identificando-se com *Ciça*

Sugerimos a leitura dramatizada da obra *Ciça*, da autora capixaba Neusa Jordem Possatti. A escolha do título se deu por se tratar de um livro que dialoga com diversos temas voltados para as questões sociais, alguns com os quais os alunos se identificam, tais como desrespeito aos direitos trabalhistas e trabalho infantil, desigualdade social, racismo, deficiências e preconceito em relação ao futebol feminino.

- 3º encontro: *Ciça* e o trabalho

Para dialogarmos a respeito dos direitos trabalhistas e sobre o trabalho infantil, indicamos a leitura do poema *O açúcar*, de Ferreira Gullar, de duas reportagens que retratam o desrespeito às leis trabalhistas, do decreto sobre o contrato de safra e os direitos dos safristas bem como dos trechos da Lei nº 8.069 sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que tratam dos direitos deles e do trabalho infantil. E ainda o artigo de opinião *As mãos de Ediene*, de Fritz Utzeri e a música *sementes*, de Emicida.

- 4º encontro: *Ciça* e a desigualdade social

A fim de dialogarmos sobre a desigualdade social, sugerimos a apreciação da música *Cidadão*, de Zé Geraldo, a leitura do poema *Além da imaginação*, de Ulisses Tavares, a leitura de uma fotografia que retrata a favela de Paraisópolis ao lado dos condomínios de luxo da região do Morumbi, em São Paulo, e a apreciação do rap *Até quando?*, de Gabriel O pensador.

- 5º encontro: *Ciça* e o racismo

Para abordarmos a questão do racismo presente na obra *Ciça*, recomendamos o diálogo por meio da música *Olhos coloridos*, de Sandra de Sá, leitura dos poemas *Sou negro*, de Cuti, e *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo, e a leitura do livro *Amoras*, de Emicida.

- 6º encontro: *Ciça* e o futebol

Para dialogar com a obra *Ciça*, indicamos a leitura de outra obra de Neusa Jordem Possatti: *Ciça e a melhor do mundo*, em livro falado, a apreciação da letra da música *É uma partida de futebol*, de Skank, leitura do conto *Um sonho no estádio vazio*, de Moacyr Scliar, e o trecho de uma entrevista dada por Marta disponibilizada pela

assessoria CBF, intitulada *Marta: entrevista com a Rainha do Futebol, seis vezes Melhor do Mundo*, do dia 24/10/2018. O tema deste encontro está relacionado ao preconceito em relação ao futebol feminino.

- 7º encontro: *Ciça* e a deficiência

Para dialogarmos a respeito da deficiência abordada na obra *Ciça*, sugerimos a leitura do livro *Mãos de vento e olhos de dentro*, de Lô Galasso, em audiolivro, e a apreciação da música *Pra ser feliz*, do cantor Daniel.

Elaboramos os encontros, buscando ressaltar a importância da leitura como veículo de transformação da prática do seu ensino na escola, com vistas a um melhor relacionamento dos alunos com a leitura literária, proporcionando-lhes momentos para se encantar com o ato de ler, além de apresentar-lhes o poder que ela tem de transformar a realidade do leitor.

Desse modo, esperamos que as sugestões propostas nesse caderno contribuam com a circulação da literatura na escola, podendo estar presente em outras práticas que incluam alunos com deficiência visual e os seus colegas leitores, de modo a ampliar o espectro da leitura e das relações humanas em uma perspectiva alteritária.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que nossos escritos não se constituem como palavra final das reflexões realizadas, mas apresenta uma palavra a mais sobre um tema que valoriza a inclusão das pessoas com deficiência visual para os diálogos na educação básica.

A partir do nosso problema de pesquisa: **Como a leitura e a gravação de obras de autoria capixaba, em formato de livros falados, realizadas por estudantes do Ensino Fundamental II, podem contribuir com a inclusão de pessoas com deficiência visual e formar leitores?**, em diálogo com os nossos referenciais teóricos e a prática investigativa, compreendemos que a leitura e a gravação do livro falado atendem a um grupo heterogêneo de pessoas. O livro falado possibilita a autonomia dos leitores com deficiência visual, torna os alunos protagonistas de questões sociais, promove a responsividade e o diálogo com as questões culturais do universo dos leitores, amplia e enriquece o conhecimento sobre as pessoas com deficiência visual a partir da realidade delas e dos diálogos entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa e humaniza os leitores, além de despertar o interesse dos alunos tanto para a escuta quanto para a sua produção, desenvolvendo, assim, a oralidade. As obras literárias de autoria capixaba dialogam com as questões sociais do universo desses leitores e colabora com sua formação cultural.

O contexto pandêmico impactou na pesquisa, mudou nossa rotina, mas não impediu que dialogássemos com os participantes e produzíssemos um produto de forma colaborativa a ser utilizado socialmente. Com as escolas fechadas e a falta de recursos da maioria dos estudantes para as aulas remotas, foi necessário ajustar nosso cronograma de atividades, buscar novas formas de trabalhar para driblar os desafios impostos pela pandemia e darmos sequência à pesquisa. Vivenciamos experiências diversas, pois com o aluno distante houve a necessidade de reinventar o trabalho pedagógico, utilizando como aliada principal a tecnologia. Nessas condições, ampliamos nosso conhecimento e as formas de tratar a informação, garantindo com isso um crescimento em diferentes âmbitos em que todos puderam, de certa forma, interagir para a construção desta pesquisa de uma forma não convencional.

Com a realização dessa pesquisa, tivemos a possibilidade de desenvolver um produto - o livro falado - como forma de mediar um trabalho inclusivo de leitura, visando a resgatar e promover a responsividade do leitor literário, a colaborar com a formação cultural dos alunos, a desenvolver neles o prazer pela leitura literária, a apresentar-lhes a literatura de autoria capixaba, para que eles conheçam essas obras literárias, promover a acessibilidade aos leitores com deficiência visual, subsidiando-os para protagonizarem suas próprias escolhas e ampliando, desse modo, seu conhecimento literário. Afinal, num contexto escolar inclusivo, é um dever ético promover a leitura com acessibilidade.

Dentre os principais desafios encontrados, destacamos a dificuldade de gravação do livro falado, devido à falta de experiência da pesquisadora com o programa indicado para a gravação, além do próprio contexto pandêmico que não permitiu que avançássemos com mais profundidade, inviabilizando que colocássemos em prática os encontros propostos no caderno pedagógico. No entanto, a partir da resposta dos participantes que validaram o nosso produto, percebemos claramente que o livro falado tocou muitos deles, além de provocá-los no sentido de pensar sobre a sua própria condição e reconhecer os valores do outro, por meio das relações alteritárias, possibilitando que eles refletissem sobre a própria vida e sobre a posição que o outro assume diante de suas limitações.

Constatamos a importância de se trabalhar as novas mídias educacionais, com a produção e utilização de livro falado, para dar acesso à leitura e superar a limitação do livro impresso, além de dar visibilidade à literatura de autoria capixaba como uma forma de acesso ao texto literário, à história e à cultura locais, para desenvolver o prazer pela leitura e colaborar com a formação cultural do leitor. O livro falado instiga o interesse dos alunos pela leitura e valoriza a oralidade, por ser uma atividade diferenciada na escola, um recurso pedagógico inovador e importante na formação do leitor.

Esperamos que essa pesquisa oportunize novas discussões em sala de aula, proporcione momentos de reflexão e transformação da realidade dos professores e dos estudantes, para que experimentem novas práticas de ensino da leitura, bem como a criação de estratégias que visem dinamizar o ambiente escolar e ressaltar a

importância da leitura como veículo de transformação da prática de ensino na escola.

Desejamos ainda que outros professores também se sensibilizem com a causa e produzam livros falados para acessibilizarem as obras literárias às pessoas com deficiência visual, lembrando que estas se sentem mais próximas do humano quando escutam uma história gravada com voz humana. E, por fim, que a pesquisa favoreça essa produção e a utilização de livros falados dentro e fora da sala de aula e contribua para que a literatura de autoria capixaba circule nas escolas, incluindo alunos com deficiência visual e demais alunos leitores, ampliando assim seu repertório cognitivo, de forma que se tornem cidadãos autônomos e estreitem as relações humanas por meio da alteridade.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Regina Godinho; STIEG, Vanildo. **O que quer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf.Vitória, ES.v. 1. n. 3.p. 119-141. jan./jul. 2016.

AMORIM, Marília. “Cronotopo e exotopia”. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 2. ed. 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

AZEVEDO FILHO, Deneval Siqueira de. A Literatura Brasileira Contemporânea do Espírito Santo num espaço intervalar da história literária: entre a tradição e a ruptura. Revista Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, a. 4, n. 4, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Estética da criação verbal.** 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de literatura e estética: Teoria do romance.** São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

_____. **O homem ao espelho: Apontamentos dos anos 1940.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

_____; MELO, Rosineide de. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p. 61-78.

_____. CAMPOS, Maria Inês Batista. “Da Rússia czarista à web”. In: _____. **Bakhtin e o Círculo**. 1. ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 15-30.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: brasiliense, 1984.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10943182/paragrafo-1-artigo-5-do-decreto-n-5296-de-02-de-dezembro-de-2004>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94 – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BUENO, Ademir de Godoy. **A formação da alteridade na experiência de leitura do gênero Bildungsroman presente em O fazedor de velhos, de Rodrigo**

Lacerda. 2018. 86 f. Dissertação. Mestrado em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** 2. Ed. São Paulo: FTD, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

CARDOZO, Jacimara Ribeiro Merizio; COSTA, Ricardo Ramos. “A pesquisa-ação no contexto da escola pública: um caminho dialógico na prática colaborativa de produção de texto”. In: In: GOMES, A. C. (org.)... [et al.] **A leitura na escola: a sala de aula como espaço dialógico.** Vitória: Edifes, 2017.

CARVALHO, Leticia Queiroz de. “A interação dialógica: caminho para a pesquisa docente no mestrado profissional em letras”. In: GOMES, A. C. (org.)... [et al.] **A leitura na escola: a sala de aula como espaço dialógico.** Vitória: Edifes, 2017. p. 65-80.

CAVALCANTE, Tatyana Guerra de Souza Lira. **Leitura do texto literário no Ensino Fundamental II: a formação de leitores por meio do gênero conto.** 2016. 140 f. Dissertação. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2016.

CEIA, Carlos. Alteridade. E-dicionário de Termos Literários. 2009. Disponível em <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/alteridade/>> Acesso em: 14 set. 2019.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática.** *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n3/1516-7313-ciedu-22-03-0789.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.

COMIN, Fabio S.; SANTOS, Manoel A. dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. *Rev. Bras. Crescimento desenvolv. Hum.* Vol. 20. N. 3.

São Paulo, 2010. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000300009> Acesso em: 26 jul. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Comunicado nº 001/2012 – Área de Ensino. Critérios para APCN. Brasília: CAPES
Maio de 2012. Disponível em:
<[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Criterios_APCNs_Ensi
no.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Criterios_APCNs_Ensi
no.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS).
Publicado: Sexta, 19 Abril 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES Resolução
aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso
em: 10 jun. 2020.

DIAS, Ana Beatriz Ferreira. A escuta como revolução. In. **Palavras e contrapalavras**: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 120-126.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, J. R. O computador na educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
In: CARVALHO, L. Q. de. “A interação dialógica: caminho para a pesquisa docente no mestrado profissional em letras”. In: GOMES, A. C. (org.)... [et al.] **A leitura na escola**: a sala de aula como espaço dialógico. Vitória: Edifes, 2017.

FONSECA, Grasielle Lopes Menezes da; LIMA, Neuza Rejane Wille. **Manual de produção do livro falado**. Niterói, RJ: Ed. da autora, 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bahktin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

JESUS, Patrícia Silva. **Livros sonoros, audiolivro, audiobook e livro falado**. 2011. Disponível em <<http://www.bengalalegal.com/livros-sonoros>>. Acesso em: 08 set. 2019.

KOEHLER, Andressa Dias. **Audiodescrição: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no Estado do Espírito Santo**. Vitória, 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6844/1/tese_11673_TESE%20%28ANDRESSA%29.pdf>. Acesso em: 01dez. 2019.

LACERDA, Noara Pedrosa. **Leitura e relações dialógicas em fóruns escolares de discussão**. 2018. 338 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Novas perspectivas), p. 51-62. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/DEFESA2020/PARA%20LER/10.%20O%20texto%>

20n%C3%A3o%20%C3%A9%20pretexto%20(MARISA%20LAJOLO).pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

Lei Chico Pregó. Disponível em <<http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/lei-chico-prego>>. Acesso em: 06 out. 2019.

Lei Rubem Braga. Disponível em <<https://m.vitoria.es.gov.br/prefeitura/lei-rubem-braga>>. Acesso em: 06 out. 2019.

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto. **A formação do leitor literário no Ensino Fundamental II por meio da literatura produzida no Espírito Santo.** 2016. 133 f. Dissertação. Instituto Federal do Espírito Santo. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Vitória, 2016.

MARTINS, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade. **Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia.** 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão.** São Paulo: Cortez, 2013.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8562/1/tese_9776_merged%20%281%29.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

_____. RANGEL, Fabiana Alvarenga. **Práticas Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado: pessoas com deficiência visual.** Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.XGiRf-RKjZ4>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

MENEZES, Nelijane C. FRANKLIN, Sérgio. **Audiolivro:** Uma Importante Contribuição Tecnológica para os Deficientes Visuais. In: Ponto de Acesso - Revista do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, v. 2, n. 3, p. 58-72, dez. 2008. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/3213/2337>>. Acesso em: 08 set. 2019.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva:** a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

NEVES, Reinaldo Santos. **Mapa da Literatura Brasileira feita no Espírito Santo.** 2. ed. Vila Velha; Vitória; Cariacica: Estação Capixaba; Neples; Cândida, 2019.

OLIVEIRA, Elaine Santana de. **Leitura e acessibilidade:** uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **A literatura infantil no Espírito Santo no séc. XXI e o desvelar do autor divulgador e distribuidor.** 222 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

_____. **A indústria criativa da literatura infantil:** histórias de autores e livros. Vitória, ES: Diálogo Comunicação e Marketing, 2018.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAULA, Cristiane Dias Gonçalves. **A formação do leitor literário e a dinamização da biblioteca escolar.** 2019. 194 f. Dissertação. Programa de Mestrado Profissional

em Letras – PROFLETRAS, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PEREIRA, Vildete Gomes. **A leitura literária e a formação do leitor proficiente**. 2019. 245 f. Dissertação. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

POMPERMAYER, Soraya Ferreira. **A literatura como experiência: a roda de leitura e a formação do leitor literário no Ensino Fundamental**. 2016. 204 f. Dissertação. Instituto Federal do Espírito Santo. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Vitória, 2016.

PROLER. Disponível em <<http://proler.culturadigital.br/oproler/>>. Acesso em: 06 out. 2019.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **A Literatura do Espírito Santo: ensaios, história e crítica**. Serra: Formar, 2010a.

_____. **Ensaio de leitura e literatura infantojuvenil**. Serra: Formar, 2010b.

RIBEIRO, R. J. A leitura e o ensino de literatura do Espírito Santo no ensino médio: tensões e divergências. **Revista Científica UMC**. Mogi das Cruzes, v. 2, n. 2, agosto, 2017. Disponível em: <<http://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/140/123>> Acesso em: 16 fev. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

_____. **Nada sobre nós, sem nós:** Da integração à inclusão – Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n.57, jul./ago. 2007, p. 8-16. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. _____. – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 58, set./out. 2007a, p. 20-30. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SILVA, Cleuzilaine Vieira da. **O olhar do surdo sobre si e sobre os outros:** identidade e alteridade nos processos de interação presentes na educação dos surdos. 2016. 128 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos socioeducativos e práticas escolares. Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del-Rei, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino.** Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>> Acesso em: 27 abr. 2019.

_____. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Sarah Vervloet. **A invenção da Literatura Capixaba.** Grau Zero – Revista de Crítica Cultural, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3241/2110>>. Acesso em: 23 set. 2019.

_____. **A obscuridade protestante:** os aspectos sócio-políticos e as marginalidades em *o sol no céu da boca*, de Fernando Tatagiba. 114 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Estudos Literários do Departamento de Línguas e Letras – do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SODRÉ, Paulo. NEPLES - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Literatura do Espírito Santo. Publicado em 12 de junho de 2018. Disponível em: <<https://blog.ufes.br/neples/>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8124>>. Acesso em: 20 out. 2019.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In. BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 177-190.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: brasiliense, 1984. p. 82-103.

TODOROV, T. "Prefácio à Edição Francesa". In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. XIII-XXXII.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.

Uma Breve História do CBL. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/cbl/historia.htm>>. Acesso em: 12 out. 2020.

VEIGA, José Espínola. **O que é ser cego**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

VILARONGA, Iracema. **A dimensão formativa do cinema e a audiodescrição**: um outro olhar. II Encontro Nacional de Estudos da Imagem. Londrina-PR, p. 1056-1063. 12, 13 e 14 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Rodrigues_Iracema%20Vilaronga.pdf> Acesso em: 16 fev. 2019.

VILARONGA, I; SILVA, L. M da. A dimensão formativa do cinema e a audiodescrição: um outro ponto de vista. UNEB. Bahia, 2011. In: BEZERRA, Fernanda Antônia; RAMOS, Joranaide Alves. **A IMPORTÂNCIA DO ÁUDIO-LIVRO PARA O DEFICIENTE VISUAL NO ESTUDO DE LITERATURA**. Anais do Festival Literário de Paulo Afonso - FLIPA – p. 74-82. 2015 - Faculdade Sete de Setembro - Paulo Afonso-Bahia. Disponível em: <https://www.fasete.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2015/a_importancia_do_audio-livro_para_o_deficiente_visual.pdf> Acesso em: 16 fev. 2019.

YAGUELLO, M. Introdução. “Bakhtin, o homem e seu duplo”. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 11-19.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta de autorização



PREFEITURA MUNICIPAL DE LINHARES
Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal de Ensino Fundamental Samuel Batista Cruz

EMEF "Samuel Batista Cruz"
Ato de criação port. N° 0382/95
Ent. Mant. Governo Municipal
R. Pinheiros, s/n° - B Interlagos
Cep: 29903-050 Tel: 3372-3990
Linhares-ES

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Danilo Souza Silva, diretor da EMEF "Samuel Batista Cruz", tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada: "A literatura de autoria capixaba em livros falados e a formação do leitor literário: diálogos possíveis", sob responsabilidade da pesquisadora Selma Nathalie Pessotti na EMEF "Samuel Batista Cruz". Para isto, serão disponibilizados à pesquisadora o uso do espaço físico, o Projeto Político Pedagógico – PPP – e outros documentos necessários para análise.

Linhares, 12 de novembro de 2019.

Danilo Souza Silva
Diretor Escolar
Decreto: Mun. nº 788/2018
Matricula: 016320



PREFEITURA MUNICIPAL DE LINHARES
Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal de Ensino Fundamental Samuel Batista Cruz

EMEF "Samuel Batista Cruz"
Ato de criação port. Nº 0382/95
Ent. Mant. Governo Municipal
R. Pinheiros, s/nº - B Interlagos
Cep: 29903-050 Tel: 3372-3990
Linhares-ES

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Catia Cirlene Macete dos Santos, diretora da EMEF "Samuel Batista Cruz", tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada: "A literatura de autoria capixaba em livros falados e a formação do leitor literário: diálogos possíveis", sob responsabilidade da pesquisadora Selma Nathalie Pessotti na EMEF "Samuel Batista Cruz". Para isto, serão disponibilizados à pesquisadora o uso do espaço físico, o Projeto Político Pedagógico – PPP – e outros documentos necessários para análise.

Linhares, 10 de março de 2020.

Catia Cirlene Macete dos Santos
Diretor(a) Escolar

APÊNDICE B
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “A literatura de autoria capixaba em livros falados e a formação do leitor literário: diálogos possíveis” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória”, sob a responsabilidade da pesquisadora Selma Nathalie Pessotti. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, oficinas literárias e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo contribuir com a inclusão de leitores privados de visão e com a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II, por meio da leitura e da gravação de obras literárias de autoria capixaba, em formato de livros falados. Após a finalização de tal material ele será apresentado à sociedade.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado sobre o trabalho que a pesquisadora necessita realizar e, por isso entendo a importância da minha colaboração. Assim, estou de acordo em participar do projeto de pesquisa, de forma voluntária, e posso me afastar caso seja necessário. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Vitória, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante

APÊNDICE C
 Autorização para audiodescrição do curta-metragem *Meu amigo Nietzsche*, do
 diretor Fáuston da Silva



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 CAMPUS VITÓRIA
 Avenida Vitória, 1729 – Jucutuquara – 29040-780 – Vitória – ES
 27 3331-2110

Vitória (ES), 14 de setembro de 2020.

Prezado diretor,

É com satisfação que utilizaremos o filme *Meu amigo Nietzsche* em nossa pesquisa de mestrado A LITERATURA DE AUTORIA CAPIXABA EM LIVROS FALADOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS, sob responsabilidade da pesquisadora Selma Nathalie Pessotti, desenvolvida no Profletras – Mestrado Profissional em Letras, do Ifes campus Vitória, sob a minha orientação.

Em nosso produto educacional - um dos requisitos para a conclusão do curso - apresentaremos atividades didáticas a partir do seu filme referenciado. Além do público habitual da escola básica, pretendemos que as pessoas com deficiência visual tenham também acesso de forma significativa ao seu texto, inclusive a partir das imagens que ele nos traz.

Portanto, solicitamos que a audiodescritora Patrícia Gomes de Almeida, sob consultoria em audiodescrição de Aparecida Pereira Leite, possa realizar o trabalho de audiodescrição do filme *Meu amigo Nietzsche*, para que as pessoas com deficiência visual compreendam de forma mais ampla a sua produção.

Desde já agradecemos pela atenção e por suas produções que têm enriquecido a nossa pesquisa.

Saudações,

Prof. Dra. Leticia Queiroz de Carvalho
 Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras
 Siape N°1337767

Ciente e autorizo em 15 de setembro de 2020

 Fáuston da Silva