



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**Departamento de Ciências Humanas – Campus V**  
**Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS**



**ADONIRAN OLIVEIRA LEITE**

**LEITURA, LITERATURA E HIPERMÍDIA: uma proposta  
didática de leitura literária em ambiente digital**

Santo Antônio de Jesus – BA  
2015

**ADONIRAN OLIVEIRA LEITE**

**LEITURA, LITERATURA E HIPERMÍDIA: uma proposta  
didática de leitura literária em ambiente digital**

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, apresentada à Universidade do Estado  
da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção  
do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida  
Guerreiro

Santo Antônio de Jesus – BA  
2015

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Leite, Adoniran Oliveira.

Leitura, literatura e hipermídia: uma proposta didática de leitura literária em ambiente digital. /  
Adoniran Oliveira Leite. – Santo Antônio de Jesus, 2015.  
140f.

Orientador: Prof. Drº. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Hipermídia. 4. Hipertextos. 5. Novas Tecnologias I. Guerreiro, Paulo de Assis de Almeida.  
II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 401.42

**ADONIRAN OLIVEIRA LEITE**

**LEITURA, LITERATURA E HIPERMÍDIA: uma proposta didática de leitura  
literária em ambiente digital**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas do Campus V.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Claudio Manoel de Carvalho Correia  
UFS

---

Profa. Dra. Valquíria Claudete Machado Borba  
UNEB

---

Orientador: Prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro  
UNEB

## DEDICATÓRIA

À minha esposa Lucélia, minha fonte de amor, por todo apoio e compreensão nos momentos difíceis.

Aos meus pais, Angélica e Arcênio, que sempre me incentivaram aos estudos.

À Ana Clara, minha maior riqueza.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pelas bênçãos recebidas.

À minha família. Em especial, aos meus pais, irmãos e cunhados pelo apoio incondicional.

Ao prof. Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro, a quem devo o acabamento crítico e sempre atento ao meu texto, mas, sobretudo, pela amizade desde o início.

À profa. Dra. Valquíria C. M. Borba, pela atenção dispensada e orientações concedidas.

Ao Mestrado Profissional em Letras da UNEB, pelo caminho proporcionado e por contribuir com minha formação.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

À Igreja Congregacional de Xique-Xique, em especial ao Pastor Marcos e Iara, pelas orações.

Ao Colégio Modelo de Xique-Xique, onde tudo começou.

Aos amigos, Júnior, Luciana e Fabiana, companheiros, amigos sempre presentes.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta didática a partir do ensino da leitura do texto literário que pode ser aliado ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, utilizando-se, para tanto, a hipermídia como uma ferramenta capaz de despertar no aluno o prazer da leitura literária. Esse trabalho discute, também, as estratégias de leitura utilizadas pelos leitores para esse suporte de apresentação do texto: o hipertextual. Nessa análise, foi utilizado como artefato (hiper)textual, o livro *Capitães da Areia*, do escritor baiano Jorge Amado (2004), em uma versão *online*. Discutimos, por meio desse texto literário e da proposta didática, como o ensino da leitura literária pode ser realizado com a utilização de recursos hipermidiáticos. Para a fundamentação teórica, nos baseamos em algumas discussões sobre o hipertexto e a hipermídia (LEVY, 1999; XAVIER, 2009; MARCUSCHI, 2010); sobre a literatura eletrônica (HAYLES, 2009), sobre o papel da leitura e do leitor no formato hipertextual e contribuições da semiótica peirceana (SANTAELLA, 2004; 2007; 2012); além, é claro, do ensino de leitura da literatura na escola (JOVER-FALEIROS; REZENDE, 2013; ZILBERMAN, 1991; COSSON, 2014). Outrossim, as atividades de leitura propostas foram desenvolvidas em uma escola pública do município de Xique-Xique/BA, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando como metodologia a aplicação de atividades planejadas sobre o tema discutido. Como resultado, verificamos que é possível despertar o prazer pela leitura literária a partir da aliança entre as NTIC e o processo metodológico desenvolvido em sala de aula, de modo que as ferramentas hipermidiáticas e tecnológicas sirvam como recurso a esse modelo de ensino.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Hipermídia. Hipertextos. Novas tecnologias.

## RESUMEN

El presente trabajo propone un estudio sobre como la enseñanza de la lectura de los textos literarios, puede ser adaptada al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con una propuesta de intervención didáctica, utilizando para este objetivo la hipermedia como herramienta capaz de despertar en el alumno el placer por la lectura literaria. Este estudio también discute las estrategias de lectura utilizadas por los lectores como soporte para la presentación del texto o hipertexto. Para este análisis será utilizado como material (híper)textual, el libro *Capitães da Areia*, del escritor Bahiano Jorge Amado (2004), en una versión *online*. Por intermedio de este texto literario y de la propuesta de intervención didáctica, discutiremos como la enseñanza de la lectura literaria puede ser implementada con la utilización de recursos híper mediáticos. En relación a los fundamentos teóricos, citaremos algunas discusiones sobre el hipertexto e hipermedia (LEVY, 1999; XAVIER, 2009; MARCUSCHI, 2010); sobre la literatura electrónica (HAYLES, 2009); sobre el papel de la lectura y del lector en el formato híper textual y las contribuciones de la semiótica peirceana (SANTAELLA, 2004; 2007; 2012); más allá de la enseñanza de la lectura de la literatura en la escuela (REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013; ZILBERMAN, 1988; COSSON, 2014). Igualmente, planteamos las actividades de lectura propuestas que fueron desarrolladas en un colegio público en el municipio de Xique-Xique/BA, con la colaboración de los alumnos del 9° año del nivel primário, utilizando como metodología la aplicación de las actividades previstas en el tema tratado. Como resultado, se encontró que es posible despertar el placer de la lectura literaria de la alianza entre NTIC y el proceso metodológico desarrollado en la escuela de manera que las herramientas híper mediáticas y la tecnología sirven como un recurso a este modelo de enseñanza.

**Palabras Clave:** Lectura. Literatura. Híper-media. Híper-textos. Nuevas Tecnologías.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Representação do MEMEX de Vannevar Bush.....	55
<b>FIGURA 2</b> - Representação esquemática de como os <i>links</i> ou nós se ligam na <i>Web</i> .....	58
<b>FIGURA 3</b> - Site Gazeta do povo.....	74
<b>FIGURA 4</b> - Capa do livro Capitães da Areia.....	77
<b>FIGURA 5</b> - Site da Revista Ciência Hoje.....	82
<b>FIGURA 6</b> - Apresentação da <i>Webquest</i> .....	87
<b>FIGURA 7</b> - Introdução da <i>Webquest</i> .....	88
<b>FIGURA 8</b> - Tarefa – Etapa 1 da <i>Webquest</i> .....	88
<b>FIGURA 9</b> - Tarefa – Etapa 2 da <i>Webquest</i> .....	89
<b>FIGURA 10</b> - Recursos.....	89
<b>FIGURA 11</b> - Avaliação na <i>Webquest</i> .....	90
<b>FIGURA 12</b> - Conclusão da <i>Webquest</i> .....	91

## LISTA DE QUADRO

<b>QUADRO 1</b> - Síntese da proposta didática de intervenção.....	96
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> - Grau de instrução dos pais.....	102
<b>GRÁFICO 2</b> - Grau de instrução das mães.....	103
<b>GRÁFICO 3</b> - Renda familiar mensal.....	103
<b>GRÁFICO 4</b> - Pessoas que contribuem para a renda familiar.....	104
<b>GRÁFICO 5</b> - Famílias que recebem o Bolsa Família do Governo Federal.....	104
<b>GRÁFICO 6</b> - Pessoas que vivem com a renda familiar recebida.....	104
<b>GRÁFICO 7</b> - Você se considera um bom leitor?.....	105
<b>GRÁFICO 8</b> - Responsável por estimular o interesse pela leitura.....	106
<b>GRÁFICO 9</b> - Critérios para a escolha de um livro.....	106
<b>GRÁFICO 10</b> - Gênero de leitura preferido pelos alunos.....	107
<b>GRÁFICO 11</b> - Material de leitura mais utilizado pela turma.....	107
<b>GRÁFICO 12</b> - Motivação para a leitura.....	108
<b>GRÁFICO 13</b> - Suporte utilizado para a leitura.....	108
<b>GRÁFICO 14</b> - Fonte mais utilizada em pesquisas escolares.....	109
<b>GRÁFICO 15</b> - Acesso ao computador conectado à internet.....	110
<b>GRÁFICO 16</b> - Uso da internet.....	110
<b>GRÁFICO 17</b> - Computador em casa.....	111
<b>GRÁFICO 18</b> - Locais onde mais utilizam a internet.....	111
<b>GRÁFICO 19</b> - Número de horas de acesso à internet por dia.....	112

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 DO TEXTO IMPRESSO AO HIPERTEXTO DIGITAL: O FAZER LITERÁRIO NA ERA DA CIBERCULTURA.....</b>	<b>18</b>
1.1 Breve histórico da leitura na sociedade brasileira.....	18
1.2 A Leitura Literária e o Leitor Ativo.....	26
1.3 Da leitura impressa à digital.....	32
1.4 A Literatura Eletrônica.....	38
1.5 O Hipertexto Literário.....	40
<b>2 COMUNICAÇÃO, CIBERESPAÇO, HIPERMÍDIA E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>44</b>
2.1 Hipermídia: linguagem digital e educação.....	46
2.2 Histórico da Hipermídia.....	52
2.2.1 Vannevar Bush: o pioneiro.....	53
2.2.2 Douglas Engelbart: tecnologias inovadoras.....	54
2.2.3 Ted Nelson e a conceituação da hipermídia.....	55
2.3 A hipertextualidade midiática.....	56
2.4 Webquest como recurso pedagógico.....	60
<b>3 O TEXTO LITERÁRIO NA ERA DO HIPERTEXTO: UMA PROPOSTA DE LEITURA.....</b>	<b>64</b>
3.1 Introdução.....	64
3.2 Descrição da Proposta Didática de Intervenção.....	68
3.2.1 <i>Objetivos da Atividade.....</i>	<i>68</i>
3.2.1.1 Objetivo Geral.....	69
3.2.1.2 Objetivos Específicos.....	69
3.2.1.3 Justificativa.....	69
3.3 Descrição Metodológica da Proposta de Intervenção.....	71
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS E DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....</b>	<b>96</b>
4.1 Sujeitos da pesquisa.....	97
4.2 Análise dos dados.....	99
4.3 Análise do questionário.....	100
4.3.1 <i>Perfil socioeconômico.....</i>	<i>101</i>
4.3.1.1 Perfil do leitor.....	104
4.3.1.2 Perfil do usuário de recursos tecnológicos e da internet.....	109
4.4 Análise da aplicação da proposta didática de intervenção.....	111
4.4.1 <i>Descrição da etapa 1.....</i>	<i>113</i>
4.4.2 <i>Descrição da etapa 2.....</i>	<i>114</i>
4.4.3 <i>Descrição da etapa 3.....</i>	<i>116</i>
4.4.4 <i>Descrição da etapa 4.....</i>	<i>118</i>
4.4.5 <i>Descrição da etapa 5.....</i>	<i>121</i>

<i>4.4.6 Descrição da etapa 6.....</i>	<i>122</i>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

As formas de interação entre o homem, ser social, com o mundo da escrita vêm se modificando a cada instante e, em pleno século XXI, surgem, como caminho para essa interação, recursos disponibilizados pelas novas tecnologias, ferramentas capazes de proporcionar comunicação e informação, em frações de segundos, a um número cada vez maior de indivíduos, usuários da rede mundial de computadores – a *internet*. Com a utilização quase maciça, pelos diversos grupos sociais, desse artefato, aliada ao avanço dos aparelhos eletrônicos da informática e da telefonia móvel, nos quais os aparatos comunicacionais são unificados em um único suporte, comunicar-se, seja por meio da escrita, da imagem ou da oralidade, tornou-se tarefa corriqueira e de fácil realização.

Nesse novo modelo de interação social por meio de recursos digitais, a maioria dos textos que agora permeiam as conversas informais e até mesmo as formais, tem sua origem não mais em um papel impresso, mas assumem formas diferentes, adequadas agora aos suportes digitais. Citamos como exemplo desse novo modelo textual, os hipertextos que se presentificam na rede mundial de computadores como um *locus* de enunciação digital e de processos virtuais (XAVIER, 2009).

Frente a esse modo de enunciação e comunicação digital, surge a necessidade de discutirmos como a escola, instituição formal, responsável pela instrução e formação do sujeito, constitui-se enquanto o local para o desenvolvimento de habilidades de leitura e, também, das práticas sociais da leitura e da escrita, por meio do uso das novas tecnologias da informação e comunicação.

Desde as últimas décadas do século passado, as discussões sobre o uso do computador e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), doravante denominadas NTIC, no âmbito educacional são efervescentes. Aliar o uso de ferramentas contemporâneas da pós-modernidade com o tradicionalismo que ainda marca o processo de ensino desenvolvido na grande maioria das escolas de Ensino Fundamental não é fácil, uma vez que, mesmo que muitas pesquisas sejam feitas sobre como se estabelece essa relação, uma incompletude marca esse caminho, já que lidar com o novo em sala de aula é tarefa que muitos docentes

ainda não querem enfrentar.

Se direcionarmos nosso olhar para o ensino da Literatura e da leitura do texto literário em sala de aula veremos que as práticas escolares continuam resistentes a mudanças, sendo a Literatura relegada a um *status* secundário, frente ao ideal de que a escola deve priorizar o ensino de língua. Na escola, mesmo de forma lenta, o trabalho com a leitura e a escrita se renova, porém, a forma como se ensina literatura resiste ainda a novas possibilidades, a um novo fazer pedagógico, que poderá tirar, do abismo do esquecimento, o prazer de se ler textos literários.

Nesse contexto, acreditamos que o professor torna-se o agente capaz de promover uma mudança tanto no trato dado ao ensino da leitura literária na escola quanto na adequação do uso das NTIC ao ensino desenvolvido em sala de aula. A escola e o docente não podem ficar alheios ao crescimento acelerado da inclusão digital que os alunos matriculados no Ensino Fundamental vivem no espaço extraescolar nem, tampouco, relegar o ensino a atitudes focadas em um padrão tradicionalista de educação, o qual exime o aprendiz do acesso a outros recursos que não estejam vinculados ao planejamento engessado do professor.

Partindo da hipótese de que grande parte dos alunos do Ensino Fundamental são usuários da *internet* e de que entre esses discentes, muitos não leem literatura, acreditamos que permitir que esses alunos acessem textos digitais, leiam textos e, entre eles, os literários, em ambiente virtual, na própria sala de aula, proporcionará o aprimoramento, na escola, do *letramento digital*<sup>1</sup> (GOMES, 2011, p. 7), que já acontece de forma espontânea fora desse espaço de aprendizagem, bem como melhorias em aspectos ligados ao interesse pela leitura de textos literários.

Para discutirmos essas questões, buscamos como referencial teórico à nossa pesquisa estudos que demonstrassem a situação do ensino de leitura e de literatura no Brasil, a formação do leitor e seu papel em um suporte virtual, demonstrando como a linguagem escrita impressa ganha uma nova roupagem e como o leitor se impõe nesse novo tipo de leitura, além das conceituações sobre a literatura eletrônica, sobre o contexto digital e as múltiplas possibilidades de leitura em um

---

<sup>1</sup> Conhecimento e capacidades relativas ao uso da linguagem em vista aos avanços tecnológicos que estão disponíveis na tela do computador (ROJO, 2009, p. 107).

hipertexto. Além disso, discutimos a constituição da hipermídia e, por meio da produção de uma proposta de intervenção didática, um estudo sobre como aliar em sala de aula no Ensino Fundamental, a leitura literária e a hipermídia.

Com base no referencial teórico descrito acima e no objetivo geral deste trabalho que é despertar no aluno, por meio do suporte hipertextual digital, o prazer pela leitura do texto literário, esse trabalho pretende colaborar com estudos sobre os processos que envolvem a leitura literária na escola. Para a consolidação desse objetivo geral, foram construídos, dentro da proposta didática de intervenção, três objetivos específicos, destacados a seguir:

1. Desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem da leitura literária por meio do uso do hipertexto e da hipermídia;
2. Incentivar, de modo variado, por meio do hipertexto digital, a leitura literária;
3. Estimular a ampliação das habilidades de leitura em ambiente hipermidiático, por meio do letramento digital.

Em suma, poderíamos dizer que nossa proposta de leitura do texto literário em sala de aula, em termos teóricos, ampara-se em estudiosos que se debruçaram sobre as possibilidades da realização de leitura literária em suporte digital e, em termos práticos, na confirmação de que a partir do momento em que aliarmos as ferramentas disponibilizadas pelas NTIC com as atividades de leitura, na escola, ocorrerá um despertar prazeroso em se ler literatura e, também, o desenvolvimento de habilidades de leitura literária.

Acreditamos que o que mais nos motiva a seguir adiante seja a necessidade de fazer algo que recoloca a leitura do texto literário como uma atividade capaz de construir nos sujeitos a autoestima, a humanização (CANDIDO, 2011), a consciência de que são pertencentes a uma instituição escolar não mais alheia ao que acontece fora dos muros da escola e, além disso, que essa instituição forme um indivíduo proficiente nas leituras que realiza.

Nosso trabalho é composto por cinco capítulos. No primeiro capítulo, abordamos os conceitos de leitura literária, hipertexto, literatura eletrônica, bem

como as adaptações e adequações sofridas pelo texto impresso em seu processo de mutabilidade até chegar ao contexto virtual, discutindo também o papel assumido pelo leitor nesse novo modelo de leitura que é empreendido no suporte *online*.

No segundo capítulo, discutimos questões ligadas à comunicação, ao ciberespaço, à hipermídia e como essas três categorias dialogam com o processo educacional, desvelando possibilidades para o ensino por meio do uso de recursos tecnológicos e pela utilização de *webquests* como ferramentas pedagógicas para o ensino da leitura literária.

No terceiro capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção didática, na qual discutimos estratégias de ensino-aprendizagem da leitura literária, a partir da inclusão, em sala de aula, do uso das NTIC, do hipertexto e da hipermídia, utilizando-os como ferramentas pedagógicas para melhorias na leitura e, em particular, da leitura do texto literário.

No quarto capítulo, analisamos os dados coletados com os sujeitos participantes da aplicação da proposta elaborada no capítulo 3. Nessa seção apresentamos a análise quantitativa do questionário socioeconômico e do perfil do leitor aplicado aos sujeitos participantes e, também, a análise qualitativa da aplicação da proposta didática de intervenção, relatando todo o percurso vivenciado durante a efetivação das atividades planejadas para melhoria em aspectos relacionados à leitura literária, por meio do uso das NTIC. Nesse capítulo, relacionamos o construto teórico deste trabalho com a experiência vivida em sala de aula durante a aplicação da referida proposta didática de intervenção.

No quinto e último capítulo dessa dissertação, apresentamos nossas considerações finais do trabalho, retomando alguns conceitos discutidos durante a elaboração desse texto, vivenciados na aplicação da proposta didática.

## **1 DO TEXTO IMPRESSO AO HIPERTEXTO DIGITAL: O FAZER LITERÁRIO NA ERA DA CIBERCULTURA**

Com o intuito de delimitar e compreender o objeto sobre o qual nos debruçamos e os conceitos com os quais trabalhamos, convém revisitar o processo histórico pelo qual passou a leitura no Brasil, desde seu surgimento, ligada à literatura oral<sup>2</sup>, até sua configuração atual, permeada pelo uso da internet e dos recursos hipermidiáticos disponíveis aos diversos leitores.

A intenção de retomar esse percurso histórico é demonstrar que muitas dificuldades encontradas hoje, no que tange ao gosto e ao prazer pela leitura, particularmente em alunos do Ensino Fundamental, são herança de um projeto de nação leitora que, desde os seus primórdios, não se preocupou em de fato consolidar ações que colocassem o aprendiz como o foco no processo de ensino.

Feita essa retrospectiva dos principais fatos históricos que colaboraram para a atual situação da leitura em nosso país, delineamos as principais características que exemplificam o ‘novo leitor’ que emerge no atual contexto socioeducacional, mesclado pelas múltiplas opções disponibilizadas pela aliança entre o ato de ler<sup>3</sup> e as ferramentas tecnológicas que acompanham o uso da *internet*, tanto na escola, como fora dela.

### **1.1 Breve histórico da leitura na sociedade brasileira**

Recorrendo à história de leitura da sociedade brasileira pode-se notar que, de certa forma, a história do Brasil também é a história da leitura, uma vez que a entrada da mesma esteve embutida de conteúdos ideológicos. A leitura sempre esteve comprometida com o discurso europeu, uma vez que, de acordo com Pilleti; Pilleti (1997), ela dá-se com a chegada dos jesuítas em 1549, quando esses a introduziram com a finalidade de catequizar os índios, usando as crianças, pois estas facilitariam a aproximação e comunicação com os adultos e, assim, seria mais simples impor sua cultura e religião.

---

<sup>2</sup> Também conhecida como oratura.

<sup>3</sup> O conceito sobre o ato de ler está relacionado a um processo de significação de textos e, não somente, à mera decodificação do código verbal escrito.

Desde a chegada dos jesuítas, observamos que a educação e, especialmente a leitura, era um privilégio daqueles que detinham o poder político, econômico e social, visto que, tinham o objetivo de informar, catequizar e manter a classe dominante no poder, ficando os demais: índios, negros e mestiços excluídos do processo educacional.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, a educação sofreu mudanças. Após a expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, o ensino e, principalmente, a leitura introduzidas pelos religiosos não tinha distinção de classe, cor ou cultura, porque o objetivo era a imposição da religião católica e, não, necessariamente a instrução educacional.

A partir daí, as reformas pombalinas<sup>4</sup>, estas empreendidas pelo Marquês de Pombal (primeiro ministro de Portugal), na segunda metade do século XVIII, se preocuparam em criar escolas que atendessem aos interesses do Estado, isto é, havia a necessidade de formar apenas a elite dirigente do país, sendo que os colonizados, índios, negros e mestiços ficaram excluídos desse processo de escolarização.

É imprescindível que, para compreendermos os caminhos percorridos pela leitura no Brasil, voltemos a sua origem. A história da leitura no Brasil é imbricada pela participação de personagens centrais: a própria história da leitura no continente europeu e a história do livro, enquanto códice impresso.

Segundo Lajolo e Zilberman (2003), a história do leitura principiou-se na Europa, aproximadamente no século XVIII. Nessa época, a impressão de obras escritas deixou de ser um trabalho quase artesanal, exercido por hábeis tipógrafos e gerenciada pelo Estado, que, por meio de alvarás e decretos, facultava ou não o aparecimento dos livros.

O fortalecimento da leitura se deu a partir das narrativas orais, fundamentadas nas experiências vividas no meio rural, que mais tarde, é direcionada para o meio urbano e para o universo da família burguesa. É

---

<sup>4</sup> Reforma na administração portuguesa que envolveu questões econômicas, administrativas e educacionais, tanto na metrópole portuguesa quanto em suas colônias e, particularmente, no Brasil.

exatamente aí, na população rural, que a indústria da leitura como lazer descobre seu material primitivo. Os primeiros exemplares vieram da literatura de cordel, modelo para fabricação de folhetim, gênero que se expandiu nos centros urbanos graças à difusão do jornal e que colaborou para a estruturação e fortalecimento do romance. É a partir desse momento que o número de leitores se transformará em público consumidor de uma mercadoria muito específica: o livro (ZILBERMAN, 1991).

Gradativamente, o livro deixa de ser um produto estático, fixado nas bibliotecas e controlado pelos possuidores das cópias escassas, tornando-se um bem portátil, acessível coletivamente segundo as leis de mercado. O nascimento da imprensa diária propiciará a expansão da indústria do livro, transformando-o em um bem simbólico.

Vale lembrar ainda que, no século XVIII, a difusão desses livros era restrita, pois as autoridades, através de grupos de sensores (pessoas escolhidas para aprovar ou reprová-la publicação), redigiam pareceres em que apresentavam suas avaliações sobre a obra. Esses controlavam os livros e as leituras, examinando os regimentos e as regras que regulavam a atuação e identificação dos livros impedidos de circular.

Mesmo presente em todos os níveis da sociedade letrada e essencial não só para aqueles que almejam participar da produção cultural, da ciência e da arte literária, mas também para a sociedade de consumo, que faz uso da linguagem, enfim para todos aqueles que participam da sociedade moderna, a qual fez da escrita seu código oficial, a leitura tem sido historicamente um privilégio das classes dominantes, e “sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais” (SOARES, 1995, p. 48). Um caminho para que essa transformação social acontecesse foi visto no modelo do ensino escolar.

Para que a inserção das camadas populares dentro das escolas acontecesse passaram-se décadas. Somando-se ao atraso leitor dessa minoria social, acrescenta-se o fato da falta de condições para se manter dentro da sala de aula,

pois o material didático necessário era responsabilidade do aluno, todavia, poucos tinham recursos financeiros para tê-lo. Então, a leitura era uma prática da elite, como afirma Misserani (2002, p. 11):

Até os anos 50 – e durante um longo período [...] as crianças das classes privilegiadas que podiam frequentar a escola, conviviam com seus pais, leitores de jornais, revistas e livros, suas principais fontes de informação, de formação cultural e de entretenimento. Nesse ambiente as crianças também se tornavam leitoras.

A partir da década de 1970, o Governo Federal amplia suas iniciativas na produção, circulação e consumo de livros. Diante desse dado Zilberman e Lajolo (1996, p. 124) afirmam que:

Procurando suprir bibliotecas públicas, nos níveis estadual e municipal, o governo cria um projeto de publicação de obras literárias e outros que envolvam não apenas a maior circulação de livros, mas a formação de professores para que os projetos pudessem ser utilizados pelos docentes de forma benéfica e eficaz.

Esses programas e movimentos no Brasil que buscaram suprir as bibliotecas públicas nos estados e municípios, não foram eficientes no sentido de atender a suas propostas, pois o problema na área da leitura e o índice de analfabetismo ainda eram altos. Acreditamos que os resultados obtidos na educação brasileira quanto à formação de leitores não está apenas na falta de projetos, mas no próprio modelo econômico capitalista e na forma como a sociedade brasileira está organizada, ou melhor, “desorganizada”.

Descrevendo a paisagem da leitura na sociedade brasileira, especialmente, no ambiente escolar, encontram-se, sem economia de palavras, os desabafos de professores, que em geral queixam-se de decepção quanto ao desinteresse dos alunos nas atividades de leituras (SILVA, 2009, p. 23).

Diversas teorias e práticas de leituras são fomentadas e divulgadas, assim como congressos e encontros pedagógicos com o intuito de contribuir com a melhoria da leitura no Brasil, no entanto, o resultado desses eventos na vida de alunos e professores é tímido, tendo em vista que o avanço efetivo, no campo da leitura, revela-se ainda desestimulador. Se perguntarem: “Como vai à leitura?” A resposta pode ressoar em coro: “A leitura ainda vai mal”.

Diante disso, mesmo sendo a cultura da leitura e da escrita uma das manifestações mais valorizadas das sociedades letradas, durante anos, o papel de iniciar e tornar o aprendiz competente nessa habilidade linguística é tarefa da escola e, para verificar se esse papel está sendo cumprido, muitos mecanismos são utilizados para verificação e mensuração desse aprendizado leitor. Apesar de a escola, muitas vezes, se esmerar nessa incessante tentativa de desenvolvimento dessa competência, pode-se observar, por algumas avaliações externas, que as instituições de ensino não têm conseguido obter êxito. Descrevemos a seguir alguns dados descritos no sistema de avaliação aplicado no Brasil – o PISA.

O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, dirigida a estudantes com idade entre 14 e 15 anos, faixa etária na qual se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Segundo dados da avaliação no ano de 2012, o Brasil tem como nota 410 pontos na área de leitura<sup>5</sup>. A escala de valoração estabelecida pelo PISA varia de 262 até 698, distribuídos em 7 níveis diferenciados. O nível 2 prevê um rendimento de nota 407 até 479, nível este em que o Brasil se encontra desde o ano de 2000, primeiro ano de participação na avaliação. Vemos que o rendimento em nível de leitura, do Brasil, está aquém do que os instrumentos internacionais estabelecem para a leitura dos alunos entre 14 e 15 anos de idade.

A matriz de avaliação do PISA prevê que nesse nível escolar, o Ensino Fundamental II, os alunos consigam realizar atividades em que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento, que demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre esses, atividades nas quais o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação, reflexão e avaliação, delineando hipóteses e imprimindo sua criticidade e análise refinada a detalhes pouco perceptíveis nos

---

<sup>5</sup> Segundo dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 15 abr. 2015.

textos.

Comparando a nota obtida pelo Brasil com outros países vemos que o problema se torna ainda maior. De acordo com o relatório oficial de resultados do PISA 2012, os dois primeiros colocados no ranking são Xangai, com 570 pontos, seguido de Hong Kong com 545 pontos, ambos na China e, em terceiro lugar Cingapura com 542 pontos. O Brasil figura na 59ª posição, dentre 65 países participantes. Logo após o Brasil aparecem no *ranking* a Colômbia com 399 pontos, a Tunísia com 398 pontos, a Albânia com 397 pontos, o Catar com 384 pontos, a Indonésia com 382 pontos e o Peru com 373 pontos.

Diante desses dados, vemos que a discussão sobre a problemática da leitura é considerada complexa, pois se trata de um embate que perpassa por várias instâncias: professores, políticas públicas, ideologia, investimento educacional, entre outros. Nesse sentido, as perguntas que têm perdurado ao longo da última década são: o que fazer para sanar ou amenizar o déficit na leitura? Onde está o problema?

Na tentativa de responder tais perguntas são realizadas várias pesquisas<sup>6</sup> nas escolas com alunos e professores, chegando essas a resultados críticos, uma vez que comprovam a escassez da prática de leitura tanto em relação ao discente como ao docente. Um dos fatores que é mostrado como a maior causa do desinteresse pela leitura advém da presença em sala de aula de professores que não são leitores, que não estimulam o aluno a ler. Isso acontece porque o próprio docente também não possui o hábito da prática leitora.

Corroborando o aspecto de que ainda são poucos os professores que se enveredam pelo caminho da leitura, Silva (2009) destaca que:

Se a tese de que um leitor, para ganhar maturidade, passa por diferentes etapas de desenvolvimento ao longo de sua vida [...] veremos que ela nem sempre aplica-se aos professores brasileiros como seria de esperar. Com isto, podemos hipotetizar a presença de “vazios de leitura” no repertório docente [...] (SILVA, 2009, p. 34).

É uma situação paradoxal constatar que aqueles “aptos” para incentivar,

---

<sup>6</sup> Como exemplo cita-se a pesquisa realizada com professores da rede pública pelo projeto *Teia do Saber*, na cidade de São Paulo, da qual Ezequiel Theodoro fez parte. Ver: [http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia\\_saber/Teia\\_saber.asp](http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.asp)

provocar e encantar os alunos com a leitura não leem efetivamente. O interessante é que Silva (2009) não dá a sentença punitiva ao professor, mas expõe algumas situações que embaraçam a tentativa de ser um leitor literário. Na realidade, o professor lê, todavia, o tipo de leitura do docente se fecha no esteio do livro didático ou de textos informativos do dia a dia, impossibilitando o mesmo de construir-se enquanto leitor proficiente. Silva (2009) ainda cita que, se a análise feita sobre a participação do docente em atividades de leitura, se direcionar à leitura literária, essa se distancia ainda mais da prática leitora cotidiana.

Em nosso país não faltaram programas educacionais com o objetivo de superar as deficiências na área da leitura. Entre esses destacamos o Projeto de financiamento de publicações de obras literárias por intermédio do Instituto Nacional do Livro, com o fim de equipar bibliotecas públicas nos níveis estaduais e municipais; Ciranda de Livros; Viagem à Leitura, entre outros.

Mesmo com a realização desses projetos, o desinteresse pela leitura que a sociedade brasileira enfrenta, em pleno século XXI, é a continuação de um modelo de ensino ainda arcaico e com ranços de métodos tradicionais de ensino. De acordo com Misserani (2002), nos anos 1970 intensifica-se a preocupação, também, com questões ligadas à produção textual, que, até alguns anos atrás, eram denominadas de aulas de redação.

Em seu livro *A leitura e o ensino de literatura*, Zilberman (1991) destaca os esforços que o Brasil vem enfrentando e implementando no intuito de promover a leitura e para despertar o prazer no ato leitor, suplantando o que a autora chama de “atraso cultural”. Entretanto, parte da responsabilidade de exercer o papel de agente promotor de leitura e dos mecanismos que despertem o prazer no ato de leitor, é obrigação da instituição escolar.

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (ZILBERMAN, 1991, p. 16).

Formar um leitor é tarefa árdua, sobretudo se essa formação estiver pautada

nos moldes de ensino presentes na realidade escolar hoje, na qual o desinteresse dos alunos, em sala de aula, é perceptível. Os discentes, em bom número, demonstram que a escola não atrai mais sua atenção, nem tampouco, desperta seu prazer em realizar as atividades que lhe são sugeridas. Na Educação Básica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, idade escolar em que o processo de aquisição da linguagem e da leitura está em construção, o aluno deve ser estimulado a ler textos e a realizar atividades que reforcem o papel da arte, da linguagem artística, além de outras tarefas que o ajudem nessa etapa.

A linguagem do discente nesse período da educação básica está mais próxima da arte do que da ciência. Enquanto a ciência exige uma capacidade intelectual mais sólida, a arte exigirá mais do emocional, da ambiguidade, da percepção do mundo, etapas estas praticamente consolidadas nessa faixa etária escolar. O texto literário torna-se, então, a matéria prima essencial ao aluno nessa etapa do ensino básico.

A trajetória da leitura, sua concepção e influência na vida social têm suscitado estudos, pesquisas e debates na tentativa de melhor compreendê-las, oferecendo subsídios aos educadores e leitores com o intuito de despertar a criticidade. A tarefa de disseminar a criticidade no leitor deve ter início na escola, uma vez que é somente nesse ambiente que a maioria dos alunos de classes populares tem acesso a essa leitura, portanto, cabe à escola criar estratégias que estimulem o ato de ler, e principalmente sua compreensão.

Como discutido até aqui, a história da leitura e do leitor tem um estreito vínculo com a história do Brasil. Discursos de que é a leitura que mudará o país encabeçam a política educacional. Todavia, atitudes que de fato reconfigurem essa situação não são tomadas e, o aluno acaba sendo o que mais sofre com o desenvolvimento de atividades leitoras que simplesmente priorizam a mecanização do ato de ler.

Compreendendo a leitura como parte da vida do ser humano, com sua função social na inserção e transformação da sociedade, será possível entender o ato de ler na escola por meio de um planejamento docente que inclui em seu fazer pedagógico a leitura literária e o que ela proporciona ao aprendiz. Discutindo essas questões,

trataremos, na próxima seção, sobre a leitura literária e o leitor participante desse processo.

## **1.2 A leitura literária e o leitor ativo**

A leitura literária caracteriza-se como uma atividade intelectual que envolve desde aspectos cognitivos e intelectuais, ligados à compreensão textual, a aspectos lúdicos e afetivos, ligados ao prazer em ler determinado texto. Constitui-se ainda numa atividade de cunho social que exige do leitor o domínio de habilidades de leitura, tais como a codificação, a decodificação, a leitura em voz alta, a compreensão do texto, entre outras (SOLÉ, 1998) que precisam ser adquiridas juntamente com sua formação, ou seja, não são habilidades inatas, mas que são desenvolvidas por meio da aprendizagem.

Em se tratando de aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola, acreditamos que a leitura literária na escola deve levar o sujeito a se reconhecer como ser participante do seu contexto social e ser assumida como uma prática social. Quando assim se constituir, a leitura de uma obra literária deverá sugerir antes de tudo um movimento de identificação que permita ao leitor fazer suas escolhas sem a obrigatoriedade que a instituição escolar exige. A partir do momento em que o sujeito leitor desenvolver o hábito de uma leitura “não obrigatória”, feita por vontade própria, ele assumirá sua formação e se identificará como ser, cuja opinião será respeitada pela escola, pelo professor e pela sociedade.

Essa formação resulta da sinergia de três componentes, que são a atividade do aluno sujeito leitor no âmbito da classe constituída em ‘comunidade interpretativa’ (FISCH, 2007), a literatura ensinada – textos e obras – e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior (ROUXEL, 2013, p. 20).

Não esqueçamos aqui de lembrar que a escola é uma instituição fundada sobre os pressupostos da manutenção de uma hierarquia que prioriza o cerceamento de atitudes que coloquem o aprendiz como alguém capaz de ir além do que o sistema impõe. É sabido também que, mesmo de forma ínfima, isso tem sido mudado e, defendemos aqui a ideia de que, por meio da leitura de textos que promovam a libertação do sujeito (FREIRE, 1987), a escola promoverá de fato seu papel: o de ser a instituição mutável, formadora de indivíduos possuidores de

autonomia plena para viverem em sociedade.

Essa vivência social passa pelo viés da leitura literária. Entretanto, os moldes de ensino que são desenvolvidos em boa parte das escolas hoje têm colaborado para a criação de um desconforto tanto para quem ensina como para quem aprende literatura. A pluralidade das manifestações artístico-literárias que surgem fora dos muros da escola não tem servido como ferramenta para que a leitura literária torne-se “um fenômeno vivo” (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 116) dentro do espaço escolar. Leyla Perrone-Moisés aponta essa efervescência vivida pela literatura nos ambientes em que muitos dos alunos hoje vivem:

Curiosamente, enquanto a literatura perdia seu prestígio no ensino [...] ela se adaptou aos novos tempos. A edição e a circulação de obras literárias ganhou um grande impulso com a informatização; a globalização suscitou um aumento considerável de traduções em todos os países [...] os escritores premiados saíram de seus gabinetes para se tornar ‘celebridades’ midiáticas (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 15).

Com a oportunidade de veiculação de textos por meio da rede mundial de computadores, vê-se o crescente despertar da leitura hipertextual pelo público usuário desses artefatos tecnológicos. O tempo ‘gasto’ em frente à tela do computador, atrelado ao grande número de ferramentas disponibilizadas pela máquina, que tornam o texto literário mais atraente e acessível, faz com que o padrão estabelecido de leitura literária seja quebrado e remoldado a um novo viés de leitura, agora pautada nos pressupostos da tecnologia da comunicação, proporcionando ao público novas maneiras de ler literatura.

A aprendizagem em um mundo globalizado, no qual o ato de navegar virtualmente ressignifica o âmbito educacional, exige que o papel do mediador de leitura não tenha mais a mesma passividade, mas que o professor seja mais atuante, auxiliando o aluno na utilização das NTIC.

O professor deve ser ativo e reativo ao processo de leitura desenvolvido por seu aluno. A geração multimídia encontrada nas salas de aula não possui mais as mesmas características cognitivas das gerações anteriores, pelo contrário, são indivíduos que, de posse do conhecimento tecnológico, exigem agora da escola e do professor uma adequação a essa realidade latente: a consolidação da informatividade e de pressupostos tecnológicos na escola.

Insurge nesse ponto da discussão a necessidade de analisarmos o papel do leitor no ambiente virtual, uma vez que esse sujeito leitor se constitui como peça fundamental nesse processo. Pensar no leitor como um agente ativo no processo de construção de um hipertexto é verificar a função que este passa a exercer na relação entre obra hipertextual e o ato de leitura. Marcuschi e Xavier (2010) denominam esse sujeito como um “hiperleitor”.

Santaella (2004, p. 33) apresenta o perfil cognitivo do leitor imersivo (virtual), mostrando que na era digital traça-se um novo modelo de leitura, totalmente avesso ao desempenhado pelo leitor contemplativo do livro impresso:

Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode contar uma outra grande rede numa outra dimensão.

A principal característica desse tipo de leitor está na capacidade interativa. Ele não se prende mais à linearidade de um texto, a uma leitura dirigida pela escrita do autor, indicando o caminho a seguir. Vê-se, agora um leitor atento, em frente à tela, conectando-se entre *links* multilineares e labirínticos, dialogando em um processo de construção interativa com as palavras em um hipertexto.

O leitor imersivo é obrigatoriamente mais livre na medida em que, sem a liberdade de escolha entre nexos e sem a iniciativa de busca de direções e rotas, a leitura imersiva não se realiza. [Trata-se de] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, musicas, vídeo etc. (SANTAELLA, 2004, p. 33)

Partindo da hipótese de que a navegação interativa pelo ciberespaço gera transformações perceptivas, sensoriais e cognitivas (SANTAELLA, 2007), tendo como consequência a formação de um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental, Rettenmaier (2010, p. 75) destaca que “a tecnologia alterou a nossa mente, e o saber, agora, encontra-se em dependência do que está por ‘fora’ do sujeito, mas que pode ser por ele redefinido quando relacionado a outros saberes”. A aprendizagem em um mundo de navegações virtuais, marcada pela instantaneidade e pela realidade virtual, ressignifica o espaço educacional e o papel do mediador de leitura, adequando-os a um novo fazer pedagógico frente à geração hipermedia encontrada nas escolas hoje.

A leitura de um hipertexto põe em ação, por meio de conexões, uma dinamicidade de leitura. O leitor agora está diante de textos constituídos em blocos não lineares, conectados entre si, compostos por uma escrita dinâmica, com várias entradas que remetem à ideia de um labirinto, criando um novo modo de ler. Segundo Santaella (2004, p. 175), “a leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo”. É, pois, uma leitura, cujo significado se constitui na medida em que o leitor faz suas associações também com outros textos, por meio dos *links*, tornando-se coautor na produção de sentidos do texto, participando ativamente desse processo.

Possuidor de habilidades que o coloquem como usuário das ferramentas virtuais, esse leitor interage com a leitura em tela, tornando-se muito mais ativo que o leitor de um texto impresso, uma vez que esse modo de ler exige desse indivíduo uma ação exploratória e, em certos momentos, lúdica. Freitas (2000, p. 9) cita que nessa interação virtual estabelecida entre textos e leitor, este penetra “num novo universo de criação e de leitura de signos no qual novos sentidos são criados”.

Leão (2005, p. 42) destaca que “com o novo tipo de interatividade possível através do computador, novas relações emergem e o leitor passa a ter uma função capital, pois sem ele a obra se reduz à mera potencialidade”. No sistema de produção e divulgação da literatura em formato hipertextual, o leitor, conectado à rede, navega entre diversos hipertextos e adquire determinados “poderes” que o coloca como participante ativo na construção e reconhecimento dos sentidos na escrita literária.

O limite entre o leitor e o autor de um hipertexto literário é exíguo de tal forma que, em muitos escritos, ambos se confundem, podendo em determinados momentos tornarem-se unos. A flexibilidade latente em um hipertexto e a velocidade com que as informações trazidas e levadas pela interatividade do meio virtual criam novas formas de escrita, fazem do leitor um sujeito ativo que possui a capacidade de reconhecer a literatura construída no ciberespaço, uma literatura eletrônica.

Segundo Leão (2005, p. 46), o leitor do hipertexto “é também um pouco escritor, pois, ao navegar pelo sistema, vai estabelecendo elos e delineando um tipo

de leitura” flexível, tornando-se “um leitor ativo”. A ação de navegar pelo espaço virtual e se permitir a várias leituras faz com que esse leitor altere seu rumo inicial e descubra outros textos, outras leituras até então ‘desconhecidas’. Além disso, acredita-se que quanto mais tempo se ‘gasta’ em um contexto de leitura e produção hipertextual, mais o ato de ler não se limitará à simples ação de virar as páginas de um livro impresso, mas acarretará o prazer de ler textos que proporcionem caminhos a seguir.

Faz-se necessário destacar aqui a necessidade de formar leitores que possuam as qualificações necessárias à leitura de um hipertexto. Para que isso ocorra, o professor deve proporcionar condições favoráveis ao aluno, de modo que este perceba o quanto a *internet* e os materiais disponibilizados na rede podem ser significativos em uma leitura. Cabe, então, ao docente, criar essas condições essenciais à aprendizagem e prática de leituras hipertextuais pelos discentes, não apenas buscando em parceria com a escola os recursos materiais necessários, mas, principalmente, indicando o uso correto destes artefatos tecnológicos nas práticas e atividades de leitura.

Não se pode esquecer que todo o contexto sociocultural que circula a instituição escolar e o aluno tem sido promotor das ferramentas tecnológicas. A escola, enquanto o *locus* promotor do saber, não pode ficar alheia ao que ocorre com seu público, uma vez que os interesses e as vivências dos adolescentes matriculados perfazem o caminho das tecnologias da informação.

O acesso às redes sociais, a *sites* e *blogs* diversos são instrumentos culturais da contemporaneidade que mediam as formas de leitura e escrita da grande maioria dos alunos hoje. Por isso, acreditamos que a escola não deve desconhecer nem tampouco ignorar essas novas formas de leitura, uma vez que formar um leitor literário eficiente não é tarefa simples, mas que através da interação entre obra, leitor e o processo de leitura por meio do viés tecnológico, a aquisição de um processo de leitura eficiente, significativo e prazeroso acontecerá com os discentes, já que estes se apresentam como usuários assíduos do computador e da *internet*.

Em todo processo de leitura, seja ela em texto impresso ou digital, o papel do leitor é de suma importância, uma vez que ao desenvolver esse ato, ele ativar

vários fatores que influenciarão na maneira como lerá determinado texto: seu conhecimento de mundo, seu conhecimento acadêmico, a relação estabelecida entre as informações absorvidas por ele ao longo da vida com as novas informações disponibilizadas pela nova leitura.

Essa ativação de conhecimentos já adquiridos passa por um processo de retomada de determinados conceitos formados em seu processo de aprendizagem. O conhecimento, armazenado na memória, auxiliará o leitor nas relações do que ele sabe com o que lê, estabelecendo elos coesivos entre o seu conhecimento de mundo e o conhecimento sugerido pelo autor do texto.

Na leitura de um hipertexto digital, ainda é possível ao leitor construir sua rede de leituras através dos *links* disponibilizados no texto virtual. Os caminhos percorridos por ele possuem um elo que poderá ser retomado ou redirecionado a depender das escolhas feitas na viagem de leitura empreendida. O que não se pode esquecer é que se o fio da meada inicial for perdido, o leitor dispõe de ferramentas tecnológicas que lhe permitem encontrar novas informações ou ainda recuperar as que foram perdidas.

Para Marcuschi e Xavier (2010, p. 216),

[...] ao atualizar o hipertexto e percorrer seus links, o hiperleitor estará realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação ou de uso, porque, em última análise, é ele mesmo quem define a versão cabal do que será lido e compreendido.

Ratifica-se dessa forma o perfil desse leitor ativo, que, em meio à diversidade de textos e caminhos permitidos pela leitura de um hipertexto digital, desenvolve a habilidade de interagir com os mesmos, definindo sua caminhada leitora e, ainda, sendo capaz de partir e de voltar ao seu ponto inicial, dialogando com o texto que lê, com o autor desse texto e, também, imprimindo sua voz ao lido, de forma ativa e reativa.

Esse aspecto de avançar e retomar pontos na leitura nos remete a caracterizações de qual tipo de leitura será ou está sendo realizada, uma vez que se esta for efetivada em contexto digital fazer essas retomadas e traçar novos rumos leitores, será tarefa de mais ágil realização; caso essa leitura seja no formato

impresso, as retomadas serão mais lentas e mais cuidadosas, já que exigirá uma leitura mais atenciosa, na busca do que se deseja encontrar. Desmistificando esse processo, traçamos a seguir algumas considerações sobre o transporte da leitura impressa à leitura digital.

### 1.3 Da Leitura Impressa à Digital

Com o advento da *internet*, na década de 1960, e do uso acelerado de computadores e outros artefatos que remetem ao mundo digital, vê-se o texto literário ganhar um novo fazer escrito e novas formas nas maneiras com que “aparecem” para seus leitores, exprimindo seu caráter social, paralelamente à necessidade que o homem, ser social, tem de se comunicar, expressar sentimentos e pensamentos, permitindo que este aperfeiçoasse as diversas formas que encontrou para se comunicar.

O aperfeiçoamento das relações comunicativas e da escrita, por meio das quais se manifesta o texto literário como expressão da linguagem, fez com que o homem documentasse suas reflexões e sensações. A relação entre a linguagem e o texto literário se estabelece na medida em que se desenvolvem ou evoluem os conceitos e o entendimento sobre a aplicação do uso da língua nas sociedades humanas.

Os suportes que agora “carregam” os textos literários distanciam-se dos modelos puramente impressos, e ganham novos espaços que, até pouco tempo, não eram habitação desse gênero textual. Entende-se aqui como suporte “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação da materialização do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

O suporte, então, deve funcionar como algo real, mesmo que tenha uma realidade virtual, como no caso dos suportes trazidos pelos instrumentos tecnológicos, bem como pela rede mundial de computadores – a *internet*. Além disso, os suportes são os meios pelos quais o texto e seus elementos constitutivos tomarão forma e alcançarão seu público-alvo. Marcuschi (2008, p. 173), citando Maingueneau (2001, p. 71), discute a importância do suporte dentro da construção textual, e destaca que “é necessário reservar um lugar importante [...] ao seu

suporte, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônico, na tela do computador etc”.

É importante analisar o papel determinante do veículo textual e, no caso específico do texto literário, especialmente, já que é o suporte que fará com que a produção do autor, do literato, transite em diversos contextos sociais, tornando a escrita circulante e acessível, para os fins comunicativos que objetiva alcançar. Promover uma nova maneira leitora, unindo a leitura literária e os novos suportes tecnológicos, sem desprezar, logicamente, o livro impresso e seu valor material, faz-se necessária.

Formar leitores de textos literários no contexto da era da imagem e da era da sofisticação tecnológica implica estar aberto à vinculação desses textos a diferentes suportes, utilizando-se linguagens de natureza variada. Abre-se um espaço para que formemos leitores mais críticos, capazes de interagir com essa pluralidade, sem que a literatura em sua forma tradicional de apresentação seja desprestigiada: o livro (ROSING, 1999, p. 166).

A presença dos textos literários em diferentes suportes que abrangem desde o livro impresso à rede mundial de computadores, configura a linguagem da hipermídia<sup>7</sup>, implicando na adoção de diferentes perspectivas de aprendizagem, que contemplem o novo perfil cognitivo, o do leitor imersivo (virtual) (SANTAELLA, 2004). Isso indica uma necessidade de resignificação também no ato de mediação da leitura literária, no papel docente, através do uso das ferramentas tecnológicas em rede. Dessa forma, propõe-se uma reformulação teórica que considere o aluno como sujeito situado em um sistema coletivo, no qual a sua atuação gera aprendizado leitor e o desenvolvimento do seu conhecimento, como também, dos demais usuários da rede hipertextual.

É salutar imprimir nesse ponto aspectos concernentes a essa mudança de suporte, uma vez que, para alguns estudiosos, a transposição da literatura impressa para um suporte virtual não permitiria ao leitor usufruir do prazer da leitura demorada, do vagar da reflexão, nem tampouco da lentidão da fruição estética que são encontradas apenas na leitura do códex impresso (HAYLES, 2009).

Por outro lado, na leitura em suporte virtual, o leitor poderá escolher seus caminhos, tornar-se autor da própria coesão e coerência do seu ato de leitura,

---

<sup>7</sup> O conceito de hipermídia e suas implicações serão discutidos no próximo capítulo.

caminhando entre os segmentos textuais viabilizados pela quebra da linearidade textual, permitindo a inserção de marcas coesivas e de coerência, orientadas pelos argumentos que o levaram a tal leitura. A fruição da leitura ocorrerá não mais de maneira linear, seguindo uma organização hierárquica de capítulos e seções. Tudo isso pode ser violado e permissivo pelos *links* que mesclam a tessitura textual virtual, os hipertextos.

O hipertexto não tem nem segue uma ordem canônica. [...] todo caminho escolhido pelo navegador no hipertexto define uma leitura igualmente convincente e apropriada, através da qual a relação de cada hiperleitor com o texto muda radicalmente. O hipertexto em rede não tem sentido único, mas apresenta multiplicidade significativa, sem a imposição de um sentido dominante (XAVIER, 2009, 175).

Não se pode esquecer, portanto, que nessa transposição, a literatura também vê seus escritos assumirem novos formatos dentro da perspectiva do ambiente virtual. As mudanças ocorridas na literatura neste espaço incidem nas formas de editoração e publicação, abrindo possibilidades de contatos maiores entre autores, editores e, principalmente com os leitores, diferentemente da elucidada por Gutenberg, por volta do ano de 1439, quando promoveu um avanço na impressão de livros.

Desde o século passado e início do século XXI, vemos uma mudança na escrita, tendo como pano de fundo a tecnologia e sua ascensão. A escrita, desde a sua gênese como forma de disseminação mnemotécnica do saber, vive atualmente uma nova fase de avanços, transpondo do suporte impresso do livro para o suporte virtual, todas as variáveis e gêneros possíveis, para uma nova realidade altamente influenciada pelos aspectos tecnológicos.

Na Galáxia Digital existe a interface material. O leitor agora interage com o texto, dialogando com o mesmo, não apenas em caracteres referentes à interpretação e apreensão de significados, mas também na possibilidade de sua manipulação gráfica, tendo a possibilidade de alterá-lo, suprimi-lo, imprimir-lo. O leitor assume, algumas vezes, a função de revisor e editor, o que era impossível em um livro impresso na Galáxia de Gutenberg.

Como exemplo desse novo modelo de produção literária, podem-se citar os *blogs* e *sites* que divulgam produções pessoais, nos quais a arte literária dialoga

com os meios de comunicação e informação. Com esse diálogo, as obras literárias, por meio de um processo de simbiose, nutrem-se de elementos e representações do meio virtual<sup>8</sup>, transmutando todo seu contexto, suas ideias e formas, permitindo ao leitor tecer uma nova leitura, permeada pela multiplicidade de significações presentes no novo espaço de leitura.

Essa multiplicidade de significações que invadem o fazer literário em ambiente digital remete aos pressupostos teóricos de Charles Sanders Peirce (SANTAELLA, 2012). Peirce, em seus estudos semióticos<sup>9</sup>, reitera que definições que contemplem significações e representações da linguagem, se moldam em uma ação triádica, que tem como elementos um signo, seu objeto e seu efeito interpretativo.

Ao dialogar com os ideais percionos, Chartier (1994) vê os ganhos do espaço digital de leitura como superiores aos proporcionados pelo suporte impresso de Gutenberg, pois o digital transmuta não somente o modo de reprodução dos textos literários, mas principalmente, as estruturas e as formas de comunicação do suporte com seus leitores. “Com a tela, substituta do códex, a transformação é radical, pois são os modos de organização, de estruturação, de consulta ao suporte do escrito que se modificaram” (CHARTIER, 1994, p. 98), bem como as maneiras de se produzir e de se ler um texto.

Frente ao constante desenvolvimento das tecnologias e suportes textuais virtuais, torna-se pertinente o estudo das relações entre a literatura e as novas tecnologias, principalmente do uso destas como ferramentas no ensino da leitura literária.

Nesse modelo de produção literária – o eletrônico – os textos se apresentam virtualmente conferindo um novo parâmetro institucional à literatura, abordando transformações e inovações presentes na forma como essa produção se impõe como vertente da tradição literária.

---

<sup>8</sup> Entende-se aqui, por meio virtual, um ambiente tecnológico possuidor de linguagens móveis e líquidas, imbricado por aspectos semióticos.

<sup>9</sup> Os estudos semióticos, no sentido de Peirce, têm a ver com a Ciência Geral dos Signos que estuda todos os fenômenos como se fossem sistemas sígnicos, ou seja, sistemas de significação.

Nesse novo parâmetro institucional agora mediado pela presença dos recursos hipermidiáticos, vemos a presentificação do que Julio Plaza (2003) conceitua de “Tradução Intersemiótica”.

A Tradução Intersemiótica ou ‘transmutação’ é um tipo de tradução que ‘consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais’, ou ‘de um sistema de signos para outro, por exemplo da arte verbal para a música, a dança, o cinema, ou a pintura’ (PLAZA, 2003, p. 11).

Precisam, também, serem compreendidas as formas sobre como literatura e hipermídia são absorvidas pelos usuários, através de diversos componentes audiovisuais, multissemióticos, que alteram a monosseiose dos textos impressos, unindo-o às tecnologias do ciberespaço e ao aprendizado escolar da literatura. Chartier (1999) destaca que a representação eletrônica dos textos abre novas e imensas possibilidades, modificando também sua condição, transformando inevitavelmente as maneiras de ler e de escrever.

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas (CHARTIER, 1999, p. 13).

Hoje, na chamada sociedade da informação (LEMOS, 2002), vive-se um tempo em que a comunicação mediada por computador e as questões de linguagem assumem um papel fundamental na vida pós-moderna ou, como denomina Lévy (1999) na “era da Cibercultura”. Corroborando o papel do uso da tecnologia e da *internet* na sociedade atual, Marcuschi e Xavier (2010, p. 16) destacam que:

[...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

A literatura, constituída como a arte do escrever belo, não está alheia a esta nova realidade, a da escrita eletrônica. Ainda, segundo o mesmo autor, “a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma cultura eletrônica” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 17), que induz a outras formas de leitura, atrelada à existência do livro impresso. Na era pós-moderna, as tecnologias digitais, as memórias eletrônicas, as hibridizações, como afirma Santaella (2007, p. 330), abrem “ao artista e literato, horizontes inéditos para a exploração de novos

territórios da sensorialidade e sensibilidade”.

Nesse ponto, surgem ratificações sobre esse texto literário que tem ganhado espaço por meio dos veículos tecnológicos. Estes, por sua vez, absorvem o fazer da escrita (não todos os fazeres), e reconfiguram a literatura impressa para uma inovação: a literatura eletrônica.

A literatura eletrônica, geralmente considerada excludente da literatura impressa que tenha sido digitalizada, é, por contraste, ‘nascida no meio digital’, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela de computador (HAYLES, 2009, p. 20).

Conceituar ou ainda historicizar tal concepção de literatura, se é que já se pode considerar a literatura eletrônica como um ramo da tradição literária, é verificar que a evolução dessa concepção se entrelaça à evolução dos computadores, desde o surgimento de tal artefato até à sua conexão com a rede mundial de computadores, da mesma forma com que a história da literatura impressa está diretamente conectada à evolução da tecnologia do livro, desde o seu surgimento às inovações e evoluções técnicas para sua confecção. Nessa direção, conceituamos a seguir, a literatura eletrônica, este novo fazer literário que utiliza os novos modelos textuais baseados na tecnologia e no uso dos aparatos tecnológicos em sua constituição.

#### **1.4 A literatura eletrônica**

Com o advento e propagação da revolução digital para o mundo dos livros, apresentando novas possibilidades de leitura por meio da ativação de percepções visuais, sonoras e cinéticas, ou seja, o que se pode chamar de “a absorção de diferentes aportes sígnicos numa mesma superfície de leitura” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 214), a literatura, então, suplanta o ambiente do livro impresso e chega às telas eletrônicas, mostrando que o livro impresso como é conhecido hoje, começa a perder espaço para novas maneiras de se ler e produzir literatura.

Ao tentar estabelecer limites entre o que é ou não literário dentro do viés da literatura eletrônica, Katherine Hayles destaca que:

Ao chamar essas obras “literatura”, meus coeditores e eu esperamos estimular as perguntas sobre a natureza da literatura na era digital. Uma

obra artística deve conter palavras (ou sons que se aproximam de palavras, tais como a arte protossemântica da “poesia sonora”, como Steve McCaffrey a chama)? Eu diria que, embora possamos desejar manter esse critério de arte verbal para a “literatura”, precisamos de uma categoria mais ampla que englobe o tipo de trabalho criativo em exibição na CLE. Proponho o termo “literário” para esse propósito, definindo-o como trabalhos artísticos criativos que interrogam os contextos, as histórias e as produções de literatura, incluindo também a arte verbal da literatura propriamente dita (HAYLES, 2009, p. 22).

Vale nesse ponto destacar que essa preocupação a respeito do literário não é nova e nem surgiu a partir da efervescência das novas tecnologias. Afirmando que a literatura não pode ser vista como uma categoria puramente objetiva e descritiva, Eagleton (2003, p. 12) cita que:

[...] não seria fácil isolar, entre tudo o que se chamou de ‘literatura’, um conjunto constante de características inerentes. Na verdade, seria tão impossível quanto tentar isolar uma característica comum que identificasse todos os tipos de jogos.

A literatura, então, funcionaria como um tipo de escrita que, por razões várias ou uma específica, é valorizada socialmente, mesmo que essa produção escrita, em seus diversos tipos e suportes, não demonstre características inerentes ao que se acostumou chamar de “literatura”, principalmente pela tradição literária.

Em meados do século XX, ganha força entre os teóricos e estudiosos da literatura, principalmente os formalistas russos, uma propriedade presente nos textos, que os caracterizaria como pertencentes à literatura: a *literariedade*. O conceito de *literariedade* poderia ser descrito como “[...] as propriedades dos textos (da organização do texto) e das convenções e pressupostos com que se aborda o texto literário” (CULLER, 1995, p. 54).

Definir propriedades que caracterizem o texto literário torna-se, portanto, uma questão estética ou de gosto (COMPAGNON, 2009), além de uma questão política ou de valor (EAGLETON, 2003). No entanto, ao mudar o conceito de *literatura* pelo de *literariedade*, fica-se mais à vontade para perceber maior ou menor grau de *literariedade* nos textos, sejam eles publicados em qualquer suporte, estejam eles no contexto em que estiverem. Em se tratando de literatura eletrônica, percebe-se que as produções virtuais, em sua maioria, não têm sua autoria e produção, de fato, sistematizadas. Assim, não há como nomear ou, pelo menos, indicar um cânone dentro desta realidade móvel do suporte virtual.

Enquanto no suporte impresso o reconhecimento da literariedade de determinadas manifestações escritas – e mais além, do próprio cânone – depende de fatores externos ao ato de escrita, como o nome do autor, a instituição em torno do livro, da tipografia e da reprodutibilidade dos textos etc., no ciberespaço, a atribuição do caráter da literariedade aos escritos eletrônicos partiria muito mais do reconhecimento dessas produções pelos demais usuários da rede, que leem e apontam essas manifestações como detentoras de um perfil literário.

O surgimento desses perfis se dá prioritariamente após a ampliação do acesso e uso da *internet* e dos computadores pessoais com alto poder de processamento, os quais têm aberto espaço para a criação de novas formas de literatura, as que se diferem ou se distanciam das formas produzidas a partir de um suporte conhecido: o códice impresso.

Nos últimos anos, a literatura eletrônica tem crescido tão rapidamente que, para determinados teóricos, já é possível determinar diferentes gêneros ou tipos textuais para esse novo modelo de produção literária. Yoo (2007 *apud* KIRCHOF; MENEZES, 2010, p. 144), destaca cinco caracterizações para essa tipologia: literatura digitalizada (a simples transposição de textos do ambiente impresso para o ambiente digital), editoração colaborativa (textos que dependem de recursos exclusivamente digitais), escrita colaborativa (experimentos de escrita coletiva, a partir de recursos da web), literatura hipertextual (obras em que predominam recursos hipertextuais) e literatura hipermidiática (obras com predomínio de recursos hipermidiáticos).

Por ser criada, alimentada e propagada dentro da ciberesfera<sup>10</sup>, a literatura eletrônica acaba se mesclando com outros elementos da cultura digital hodierna, entre os quais se destacam jogos de computador, animações, artes digitais, design gráfico e aspectos da cultura visual eletrônica.

Frente a essa mescla de semioses, Hayles (2009, p. 1) define as obras de literatura digital como “trabalhos artísticos criativos que questionam as histórias, os contextos e as produções de literatura, incluindo a arte verbal da própria literatura”. Para a autora, um dos papéis primordiais da literatura eletrônica é o fato de

---

<sup>10</sup> Espaço virtual para a comunicação disposto por meio da tecnologia.

proporcionar reflexão sobre as estruturas por meio das quais é concebida. Dessa forma, não há mais como pensar o homem separado da máquina, pois ambos estabelecem um tipo de interação no qual os processos de geração de significados, interpretação e cognição não se centralizam mais no homem, mas estão imbricados na sua íntima relação com o computador.

Para entendermos melhor como se dá essa relação entre homem e máquina, entre ler um texto impresso e redimensionar esse papel leitor para um novo paradigma que expresse as representações virtuais da literatura, trazemos considerações sobre o hipertexto e sua relação com a literatura.

### 1.5 O hipertexto literário

A primeira definição de hipertexto surgiu em 1965, defendida por Theodore Nelson, “para exprimir a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática” (LÉVY, 1993, p. 29). Entretanto, é possível dizer que o seu surgimento, apesar de ser relacionado com o desenvolvimento e avanço da tecnologia e da informática, começou muito antes disso.

A recepção não hierárquica do texto não chega a constituir uma revolução radical implantada pelo hipertexto, haja vista que as notas de rodapé, índices remissivos, sumários e divisão em capítulos encontrados nos livros tradicionais também oferecem ao leitor caminhos alternativos a serem trilhados. Eles podem levar os leitores a fazerem quebras na linearidade da leitura (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 213).

Mesmo não sendo algo de definição nova, recente, a organização e disponibilização textual trazida pelo hipertexto seduz o leitor a um novo modelo de interação, assinalado pela quebra da linearidade no processo da leitura. Freitas (2000, p. 162) destaca que a ideia de um hipertexto eletrônico pode até ser nova, entretanto, a prática de ações que referenciam a hipertextualidade é presente em escritos de autores há muito tempo, indicando “o que hoje chamamos de *links* aos leitores”. Para Leão (2005, p. 15),

[...] o hipertexto é um documento digital composto por diferentes blocos de informações interconectadas. Essas informações são amarradas por meio de elos associativos, os *links*. Os *links* permitem que o usuário avance em sua leitura na ordem que desejar.

Os *links* que emergem na constituição do hipertexto apresentam significados

que integram a construção do sentido textual, estabelecendo elos coesivos entre os “caminhos” que surgem a cada clique. “O texto não sendo mais apresentado como um ‘todo’ que tem começo, meio e fim, exige que o usuário, durante sua leitura, explore o conjunto de opções disponibilizadas pelos *links* e construa uma conexão coerente entre elas” (BRAGA, 2010, p. 183). Além dessa constituição textual criada pelo leitor por meio do processo de *linkagem*<sup>11</sup>, os *links*, em um hipertexto, ainda “permitem que se sejam associações semânticas, comentários mais aprofundados, definições, exemplos, etc.” (LEÃO, 2005, p. 31).

Retomando a discussão sobre o hipertexto, o conceito que o define nesse estudo é o que ocorre prioritariamente *online*, nas atividades com o uso do computador, entendido como

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda como nó, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1993, p. 33).

O termo hipertexto designa um processo de escrita/leitura não linear e não hierarquizada que permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea, apresentando-se ainda como um recurso de significativa importância no desenvolvimento da aprendizagem. Marcuschi e Xavier (2010, p. 208), entendem por hipertexto “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Marcuschi e Xavier (2010, p. 31) destacam que o hipertexto “não pode ser tratado como um gênero e sim como um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas”.

De posse dessas definições vê-se que um hipertexto caracteriza-se por ser um texto ou modo de produção deste, acondicionado em um apoio virtual que, por meio de seus *links*, abre um leque de outras leituras, de acesso a outros textos. Por esse caminho, nota-se que o hipertexto disponibiliza aos leitores a ação de inserir-se

---

<sup>11</sup> Conceitua-se aqui como *linkagem* o processo de hiperligações em um hipertexto.

em várias direções, buscando novas informações sobre determinado assunto, tornando a aprendizagem mais acessível.

Os *links* são elos que vinculam mútua e infinitamente pessoas e instituições, enredando-as em uma teia virtual de saberes com alcance planetário a qualquer hora do dia. Eles permitem ao usuário realizar livremente desvios, saltos e fugas instantâneas para outros locais virtuais da rede de modo cômodo, prático e econômico (XAVIER, 2009, p. 193).

“O hipertexto concretiza a possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 209). Apesar de fornecer essa possibilidade de acesso imediato e instantâneo a vários textos e a várias leituras, “o hipertexto exige do seu usuário muito mais que mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 209).

O ato de ler essa forma híbrida e não linear de texto exigirá do usuário um esforço para a realização de atos inferenciais, devido à sua deslinearização, determinando que o leitor seja mais ativo nesse processo, desenvolvendo habilidades ligadas à “riqueza dos modos enunciativos” (XAVIER, 2009, p. 175) dos hipertextos, às percepções das várias linguagens disponibilizadas no meio hipermidiático.

Ao ser caracterizada “por sua capacidade de armazenar informação e, por meio da interação do receptor, transmutar-se em várias versões virtuais” (SANTAELLA, 2007, p. 49), a linguagem da hipermídia acontece em virtude da estrutura de caráter hiper, não sequencial e multidimensional, proporcionando inúmeras possibilidades para o leitor imerso no ciberespaço. Discorrendo sobre as características deste texto virtual, Santaella (2007, p. 49) destaca:

Em vez de um fluxo linear de texto como é próprio da linguagem verbal impressa no livro, particularmente, o hipertexto quebra essa linearidade em unidades ou módulos de informação, consistindo de partes ou fragmentos de textos. Nós e nexos associativos são os tijolos básicos de sua construção. Os nós são as unidades básicas de informação em um hipertexto.

No campo dos estudos literários, não se pode esquecer que o hipertexto sempre esteve presente na literatura. Trazida pela capacidade intertextual dos

escritos literários, a hipertextualidade é representada pela instrumentalidade do texto literário que, através dos diálogos com outros escritos, com a própria cultura e com os fatos históricos que o permeiam, remete o leitor a outros “acessos” por meio da leitura que realiza.

Após o surgimento da *internet*, com a celeridade das informações e da permissividade da produção e divulgação de textos, ao usuário da *internet* ou ao leitor de textos virtuais é possível acessar, de forma mais contundente, diversos outros *links* que permitirão visualizar, de forma mais rápida e instantânea, essa hipertextualidade.

Feita a combinação entre hipertexto e a *internet* e tendo como limiar os efeitos de tal parceria, a definição de texto literário se modifica. O processo de leitura até então desenvolvido frente a um livro impresso é altamente modificado pelas ramificações e nós permitidos no ciberespaço. Freitas (2000, p. 162) destaca que

[...] é o hipertexto proporcionado pela cibercultura que permite uma nova forma de leitura/escrita, estabelecendo nós, ligações com outros textos e autores, criando linhas variadas e interpretativas, fundindo o texto com imagens e sons, concedendo a este uma dinamicidade que se concretiza na possibilidade de se realizarem diferentes percursos.

A materialização digital de diversos textos e a sua estrutura na tela eletrônica dissolve os limites do livro e dos demais formatos impressos, requerendo, nesse momento, a participação real do leitor por meio da ativação da leitura imersiva, carregada da multiplicidade de linguagens, da seleção/inter-relação das informações disponibilizadas pelos meios hipermediáticos.

Na discussão sobre os recursos disponibilizados pela hiperídia, conceituamos, no próximo capítulo, essa linguagem hipermediática, bem como as possibilidades de aliar sua funcionalidade a melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

## 2 COMUNICAÇÃO, CIBERESPAÇO, HIPERMÍDIA E EDUCAÇÃO

O mundo pós-moderno é o local da presentificação de experiências permeadas pelo processo de mediação. Quando tratamos sobre mediação, o conceito que utilizamos aqui é o mesmo defendido por Martín-Barbero (1997, p. 262), que relata que “o campo daquilo que denominamos mediações é constituído por dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade”. Neste contexto, os meios de comunicação e os suportes comunicacionais figuram como instrumentos utilizados pelos indivíduos como possibilidade de se representarem socialmente diante das práticas que constituem a comunicação no cotidiano vivido.

Essa possibilidade surgiu por meio da revolução que culminou no surgimento das novas tecnologias da informação e comunicação, denominadas nesse texto de NTIC, que proporcionaram uma remodelagem na base material da sociedade. Se anteriormente a esta revolução a interação entre os sujeitos se dava em primeiro momento face a face, atualmente, a tecnicidade disponibilizada pelas NTIC medeia a construção de novos modelos de interatividade, por meio de diferentes linguagens, nos meios comunicativos e, também, com a utilização das tecnologias da informação.

Castells (1999, p. 49), destaca que as tecnologias da informação referem-se ao “conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/rádiodifusão e optoeletrônica”. Esses mecanismos possuem a capacidade de criar interfaces entre tecnologia e sociedade mediante uma linguagem digital comum, a qual tem acesso a todos os domínios da vida humana, fazendo surgir novas formas e suportes de comunicação que moldam a vida e, ao mesmo tempo, são moldados por elas. Quando os sujeitos possuem acesso a diversas formas de comunicação mediadas, tornam-se cada vez mais capazes de usar um número maior de recursos simbólicos para construir suas identidades e redefinirem suas relações com o outro, suas relações com o espaço social. Lévy (1999, p. 28) destaca que:

Aquilo que identificamos, de forma grosseira, como ‘novas tecnologias’ recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos, um devir coletivo complexo que se cristaliza, sobretudo, em volta de objetos

materiais, de programas de computador, de dispositivos de comunicação.

Vista sob a perspectiva das mediações, a comunicação torna-se o mecanismo de produção e recepção de informações em que a cultura cotidiana se concretiza. Essa perspectiva é melhor compreendida quando nos deparamos com a definição de Johnson (2001), o qual explica que os dispositivos de comunicação, a exemplo dos *softwares* computacionais da contemporaneidade, servem como elos, favorecendo a interação entre os usuários desses mesmos dispositivos e formando o que se denomina de interfaces.

Poderíamos ainda definir as interfaces como o que Bhabha (1998) conceituou de “entre-lugar”. Para o autor “estes ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos” (BHABHA, 1998, p. 20). Essa afirmação nos faz acreditar que com uma cultura agora mediada pela comunicação, nossos sistemas de códigos e crenças são transformados pela interferência do novo sistema tecnológico introduzido com o surgimento das NTIC.

Com o advento dos computadores em 1945, primeiramente na Inglaterra e nos Estados Unidos, a comunicação ganha um novo instrumento de mediação, uma nova interface. Com isso, há o desenvolvimento de uma rede interativa na qual a comunicação baseada em interfaces promove “a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens da nossa cultura” (CASTELLS, 1999, p. 22).

A partir do ano de 1970, surge a *internet* como ferramenta de troca de informações entre os setores militares durante a Guerra Fria. A *Web*, no formato em que é conhecida hoje, começou a ser desenvolvida em 1989 por Tim Berners-Lee. A partir do seu surgimento a internet deixou de ser apenas uma rede de comunicações e troca de arquivos tornando-se um meio para a descoberta e exploração de informações, muito simples de ser utilizada:

Uma rede flexível formada por outras redes onde instituições, empresas, associações e pessoas físicas criam os próprios sítios (*sites*), que servem de base para que todos os indivíduos com acesso possam produzir sua *homepage*, feita de colagens variadas de textos e imagens (CASTELLS, 1999, p. 439-440).

Esse novo meio de comunicação, promovido pela interconexão mundial de computadores, gerou o que chamamos de “ciberespaço”. Definimos aqui como ciberespaço a interface de materialização virtual do entre-lugar comunicativo que alimenta a cibercultura (LÉVY, 1999). Por meio do computador ou de um artefato tecnológico conectado a internet, o ciberespaço assegura e reforça a sua função como intermediário simbólico das manifestações socioculturais no contexto histórico pós-moderno.

Frente à estrutura que configura o ciberespaço, a comunicação mediada pelos aparatos tecnológicos, unifica no mesmo suporte comunicativo, de forma multilateral, as diversas linguagens disponibilizadas por esse novo formato midiático. Dessa forma, ler, escrever, ouvir e falar são tarefas de fácil realização para quem adentra o ciberespaço já que por meio de seu uso, as relações de interatividade estabelecidas entre produtor e público tornam-se mais tênues, de forma a atender aos diversos sujeitos que navegam por esse oceano tecnológico.

A virtualidade e instantaneidade das informações e ferramentas presentes nesse espaço virtual promove um diálogo mútuo entre vários participantes (LÉVY, 1999), unindo de forma virtual as diversas semioses presentes no ciberespaço. Em síntese, podemos dizer que o ciberespaço permite a combinação de vários modos de comunicação e, ao mesmo tempo, configura-se como um mundo virtual, imenso, infinitamente variado e sempre modificável, o qual engloba as características do hipertexto e da multimídia, consolidando a presentificação da hipermídia<sup>12</sup>.

## **2.1 Hipermídia: linguagem digital e educação**

Segundo Santaella (2004, p. 392),

Hipermídia significa a integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital [...] sob a forma inédita de vínculos não-lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas.

Nesse sentido, a hipermídia desponta como uma linguagem inaugural, uma

---

<sup>12</sup> Método de transmissão de informações por meio da internet e do computador, incluindo textos, imagens, vídeos, animações e sons.

vez que “ler, perceber, escrever, pensar e sentir adquire características inéditas” (SANTAELLA, 2004, p. 90), após essa integração, ao mesmo tempo em que, com o advento dessa ferramenta, se estabelece uma nova relação do autor e do leitor com os textos disponibilizados e com as formas de agir no meio virtual. A hipermídia não se constitui apenas como uma tecnologia, mas se consolida como uma nova linguagem.

Por meio do uso quase que maciço das tecnologias digitais pela sociedade pós-modernista, vê-se consolidar uma linguagem própria aos usuários que se utilizam do ciberespaço: a linguagem digital hipermidiática. Essa linguagem armazena sob um mesmo código<sup>13</sup> informações sonoras, visuais e verbais, permitindo reunir, em um mesmo suporte, gêneros de textos que antes só podiam ser encontrados em lugares distintos.

Com o desenvolvimento da internet, o internauta pode ler textos criados e armazenados em todo o mundo dentro da sua casa, em seu escritório ou na escola. E esses textos são cada vez mais conectados entre si por meio de *links*. Assim, o leitor usuário da hipermídia pode ter acesso a uma gama de textos, facilmente, quando quiser e onde estiver, desde que tenha acesso a internet com um computador, um tablet, um celular etc.

Nessa possibilidade de acesso, vemos que a escola constitui-se como a instituição e o local capaz de proporcionar e, ainda, promover as possibilidades necessárias para que os conhecimentos escolares possam se aliar aos conhecimentos informatizados. Dessa forma, percebe-se a importância de disponibilizar a informação de modo que o usuário (aluno) tenha facilidade em acessá-la e, assim fazendo, consiga segundo seus interesses, dar sentido a estas. Além desta representação, é importante analisar como o hipertexto adquire significado para o leitor, mediante diferentes recursos midiáticos.

A estrutura virtual e a disponibilização de acesso imediato a textos e outros recursos por meio da internet, permite ao educador um encontro interdisciplinar na construção de práticas de ensino, além de oferecer uma gama de experiências

---

<sup>13</sup> O código citado faz referência ao código binário (utilizado nos sistemas tecnológicos informatizados) sobre o qual se estrutura a linguagem digital.

sensoriais aos discentes (auditivas, visuais, sonoras) que nenhum meio comunicacional ofereceu até a adesão a esse recurso tecnológico, a utilização da hipermídia na escola.

Salientamos aqui que a utilização da hipermídia na educação é impulsionada pela propriedade que possui de permitir ao aluno a exploração livre de páginas virtuais. Estas páginas contêm informações representadas simbolicamente por diversas mídias (visuais, sonoras, entre outras) e estruturadas através de ligações (*links*). Um acesso à hipermídia (a um hiperdocumento) fornecerá o material didático necessário e proporcionará uma forma de navegação através dele, com o controle da interação totalmente a cargo do discente, permitindo que este tenha progresso de acordo com os seus interesses e objetivos. É mister destacar que a característica pedagógica do uso da hipermídia no ensino é a flexibilidade de exploração e manuseio virtual do material didático fornecido (LEÃO, 2005).

A exploração adequada de um sistema hipermídia utilizado para finalidades pedagógicas e educacionais envolve a orientação do professor, que precisa conhecer conceitos contidos nos hiperdocumentos e as relações existentes entre os mesmos, podendo sugerir caminhos possíveis para a navegação realizada pelo aluno. O docente poderá, ainda, fundamentado em princípios de aprendizagem mediada, disponibilizar uma sequência de páginas a serem acessadas ou também incentivar a livre exploração de associações mediante os *links* disponíveis, problematizando e promovendo discussões sobre os pontos relevantes no conteúdo estudado.

A mediação feita pelo professor, em determinados momentos, poderá ser substituída pela mediação do computador ou do artefato tecnológico utilizado para acesso a *Web*. Acreditamos que a aquisição/construção do conhecimento sempre se inicia por um processo externo ao sujeito, em sua relação com o ambiente social, interpessoal, para depois, pela internalização, tornar-se intrapessoal. O conhecimento não é construído sozinho, mas por meio de instrumentos mediadores.

Para Oliveira (1997, p. 35) “a mediação é um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Assim, em determinados momentos, o computador

também passa a exercer a função de mediador entre o indivíduo e o meio, facilitando o caminho no processo ensino-aprendizagem.

Pozo (2002, p. 110) destaca que “grande parte do êxito de nossa memória se deve, em termos vygotskianos, aos ‘mediadores’ culturais (papel e lápis, calculadora, computador etc)”. Esses instrumentos servem de auxílio, pois proporcionam a liberação de recursos cognitivos para outras atividades de ordem mais complexa, evitando o acúmulo de informações.

Os sistemas hipermidiáticos consolidam-se como um meio para promoção e desenvolvimento de habilidades cognitivas, como as defendidas por Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997) em sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem humana. Essas habilidades se relacionam à atenção voluntária e intencional, memória lógica, pensamento verbal e conceitual.

Pela tecnologia disponibilizada na hipermídia, o aluno é capaz de operar mentalmente sobre as informações lidas, estabelecendo relações, planejando, comparando e levantando hipóteses. Entretanto, essa interação aluno-computador, não significa apenas o apertar de teclas ou os “cliques” nos *links* disponibilizados na navegação pela *Web*, ela deve passar disso, integrando o objeto de estudo à sua realidade, dentro de suas condições, de forma a estimulá-lo e desafiá-lo, mas ao mesmo tempo permitir que as novas situações de aprendizagem criadas possam ser adaptadas às estruturas cognitivas existentes, propiciando seu desenvolvimento.

A mediação, dessa forma, deve abranger não só o aluno e sua relação com o computador, mas também a relação com outros alunos e com o professor. Nessa relação, o papel do professor será o de mediador e facilitador das aprendizagens, por meio da criação de um ambiente motivador, com atividades que dialoguem com a realidade vivida desses alunos no espaço extraescolar e que, ao mesmo tempo, acionem conflitos cognitivos nos discentes.

Nesse percurso pela hipermídia, o aluno irá se deparar com uma linguagem hipertextual. A linguagem hipertextual estabelece inter-relações entre o autor e o leitor possibilitando, assim, adentrar nas multi-significações do texto, sendo disponibilizado para a sua utilização, inúmeros recursos midiáticos não verbais como

imagens, áudios, vídeos, entre outros. Esta linguagem caracteriza-se pela não linearidade textual, permitindo a participação do leitor no objeto de leitura de forma interativa e desterritorializada.

Esses recursos midiáticos não verbais, aliados aos demais recursos verbais e sonoros, consolidam a multiplicidade de signos presentes no mundo virtual que se agregam ao nosso dia a dia. Partindo dos pressupostos da semiótica peirceana, todo signo é dotado de um significado quando alguém o interpreta, sendo relevante o universo (meio, tempo, o contexto) em que este está inserido para a sua devida e necessária interpretação.

Por meio da interatividade que possuem, os materiais didáticos disponibilizados em ambiente hipermídia, apresentam vasto recurso de imagens e símbolos com uma estrutura dinâmica e interativa, permitindo ao leitor maior autonomia ante o texto impresso, aparentemente inerte. Segundo Leão (2005, p. 31) “a interatividade se define no momento em que a obra reflete de volta para nós as consequências de nossas ações e decisões”.

Mesmo que a linguagem hipertextual se caracterize pela não linearidade textual, a ação do signo (hipertexto) é o de produzir um interpretante<sup>14</sup> estabelecendo relações entre o objeto e o efeito que ele está apto a produzir. O hipertexto, estabelecido aqui como um signo de comunicação entre o autor e o leitor, ganha uma função específica ao “intimar” o leitor a imprimir suas inferências, marcas de sua subjetividade no ato de leitura.

Ler e escrever virtualmente se constitui como uma interação entre as escolhas possíveis de uma ou várias ligações dentre as preestabelecidas pelo acesso à internet ou para estabelecer novas ligações não previstas ou não planejadas pelo navegante virtual. O usuário da hipermídia cria caminhos e sequências próprias, reconfigurando e demarcando seu território leitor. Santaella (2004, p. 393) destaca que essa é uma das marcas que definem o espaço virtual.

[...] sua capacidade de armazenar informação e, por meio da interação do

---

<sup>14</sup> Mesmo que a ação do signo seja a de “produzir” um interpretante, temos que levar em consideração que o significado de uma palavra depende de quem a usa, quando a usa, onde e com quais objetivos.

receptor, transmutar-se em incontáveis versões virtuais, que vão brotando na medida em que o receptor se coloca em posição de co-autor. Ao escolher um percurso, entre muitas possibilidades, o leitor estabelece sua co-participação na produção das mensagens. Isso só é possível em razão do caráter hiper, não-sequencial e multidimensional, que dá suporte às infinitas opções de um leitor imersivo.

Como a leitura em formato hipermídia não define uma sequência textual ao leitor é permitido que este decida os “caminhos” da leitura realizada, segundo a ação do próprio signo (hipertexto) sobre o interpretante, fazendo com que uma palavra ao despertar o leitor, controle a sua decisão em clicar ou não no *link* sugerido. O “despertar do leitor” é a ação do próprio signo que, neste caso, interfere diretamente no direcionamento que o leitor fará no sequenciamento da leitura.

A interação entre as linguagens sonora, visual e verbal pode significar um avanço no processo cognitivo, despertando, através destas ferramentas, novas possibilidades no processo de ensino/aprendizagem.

O ciberespaço possibilita ao navegador adentrar em um mundo simbólico, porém real, a cada “clique” executado pelo usuário. Nesta interação facilitada entre a informação e o símbolo, o educando é estimulado através de seus sentidos a descobrir a informação em um ambiente subjetivo, sendo este capaz de facilitar a construção do conhecimento mediado pelo signo.

Segundo Bakhtin (2004, p. 44), as formas de signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos, como pelas condições em que a interação acontece. Neste enfoque, o signo é reconhecido no ambiente virtual como estando “imerso” ideologicamente de forma dialética: do geral acessado pela coletividade (ambiente virtual), para o indivíduo (educando). Nessa dialogicidade entre os recursos disponibilizados pelo ambiente virtual e a interpretação do signo visto pelo usuário, surge a necessidade de definirmos a visão de hipermídia discutida neste texto.

De acordo com Leão (2005, p. 16), a hipermídia “é uma tecnologia que engloba recursos do hipertexto e multimídia, permitindo ao usuário a navegação por diversas partes de um aplicativo, na ordem que desejar”. Partindo dessa definição, a hipermídia seria uma possibilidade de englobar as características do hipertexto e da multimídia em um único mecanismo. Assim, permitir-se-ia ao usuário, tanto a

possibilidade de autonomia de percurso, como esse caminho ser traçado entre as *lexias*<sup>15</sup> textuais, visuais e sonoras.

Utilizaremos nesse trabalho a denominação de hipermídia que a define como todo suporte digital que armazena informações sonoras, visuais e verbais, bem como suas hibridizações e cujos textos são ou serão acessados por meio de endereços eletrônicos, mecanismos de buscas e *links*.

De posse dessa definição, entendemos ainda que a hipermídia se caracteriza pela possibilidade de o leitor se tornar coautor dos textos, por meio de algum tipo de interação com o texto original: selecionando caminhos (por meio dos *links* nos hipertextos), postando comentários e até modificando a redação original (no caso das atividades colaborativas – os *wikis*).

Para que as manifestações hipermidiáticas e suas potencialidades sejam melhor entendidas, descreveremos a seguir um pouco da história da hipermídia, principalmente nas suas presentificações mais evidentes: o computador e a internet.

## 2.2 Histórico da Hipermídia<sup>16</sup>

A história da hipermídia é também a história do hipertexto. Para muitos autores, o surgimento da hipermídia se deve ao surgimento do hipertexto. Em outras palavras, a hipermídia que conhecemos é produto das relações hipertextuais existentes na *Web*, aliadas ao uso de recursos da multimídia.

No início do século XX, os atuais computadores não passavam de gigantes máquinas mecânicas de fazer cálculos, que usavam modelos de cartões perfurados para a entrada de dados. A partir dessa ideia inicial, do uso de cartões perfurados para leitura de determinadas informações, surgem três grandes precursores desbravando esse caminho e desvendando o surgimento da hipermídia: Vannevar Bush, Douglas Engelbart e Ted Nelson.

---

<sup>15</sup> O termo *lexia* foi empregado por Barthes para designar blocos de textos significativos (LEÃO, 2005, p. 27).

<sup>16</sup> NASCIMENTO, José Augusto de A. Literatura Infantil e Cultura Hipermidiática. 2009. Disponível em: < [www.teses.usp.br/teses/.../8/.../JOSE\\_AUGUSTO\\_A\\_NASCIMENTO.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../8/.../JOSE_AUGUSTO_A_NASCIMENTO.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2015.

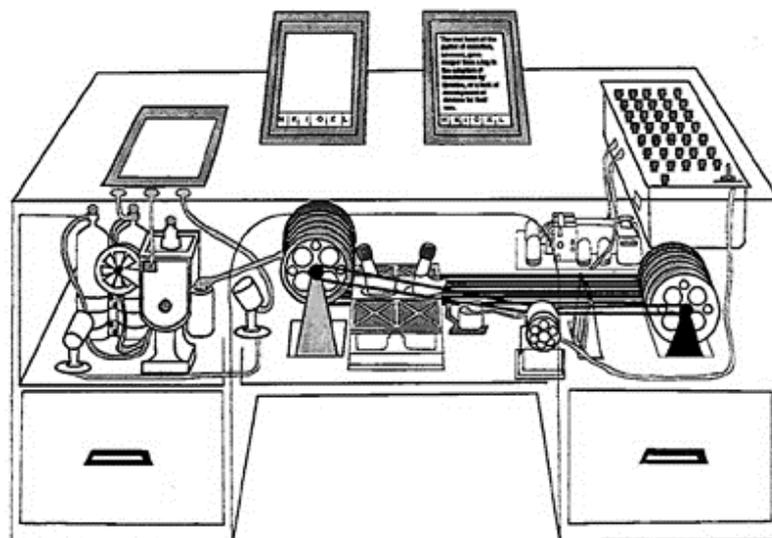
### 2.2.1 Vannevar Bush: o pioneiro

Por volta de 1945, Vannevar Bush, físico e matemático americano, inventou uma calculadora analógica ultrarrápida, e que tinha desempenhado um papel importante para o funcionamento do ENIAC<sup>17</sup>. Baseado em associações de como a mente funcionava, Vannevar Bush propôs um modelo de máquina que estabelecesse relações permanentes entre texto e informações. O modelo de máquina proposto se utilizava de cartões perfurados e do uso de microfilmes, artigos já disponíveis em sua época.

Essa tecnologia inventada por Bush recebeu o nome de MEMEX. Esse nome deriva da junção das palavras MEMória e indEX, significando um extensor da memória humana. Assim então ele imaginou um dispositivo para mecanizar a classificação e a seleção por associação paralelamente ao princípio da indexação clássica, que chamou de MEMEX.

O sistema MEMEX foi idealizado como uma ferramenta de acesso à grande quantidade de informações armazenadas em microfilmes. Com este sistema, esperava-se propor uma máquina que utilizasse o microfilme e fotocélulas para armazenar dados, e que capacitasse o usuário a criar trilhas de informação, ou seja, ligações a textos e ilustrações correlacionados (Figura 1).

**FIGURA 1: Representação do MEMEX de Vannevar Bush. Disponível em: <[http://www.gonzatto.com/projetos/hipertextos2014/e\\_bushmemex/](http://www.gonzatto.com/projetos/hipertextos2014/e_bushmemex/)>. Acesso em: 20 jun. 2015.**



<sup>17</sup> Primeiro computador do mundo, criado por volta de 1943, durante a II Guerra Mundial.

Este sistema foi o primeiro a descrever o uso de máquinas para armazenar conexões entre trechos de informações. A máquina deixaria as pessoas armazenar, recuperar e ler livremente através de dados inter-relacionados. Já nesta época, Bush argumentava sobre a necessidade de um mecanismo para auxiliar as pessoas a tratar com a crescente quantidade de informações disponíveis no mundo. Ele visualizou o conceito embora jamais tenha criado o mecanismo para concretizá-lo (LÉVY, 1999).

### **2.2.2 Douglas Engelbart: tecnologias inovadoras**

Com a Segunda Guerra Mundial e, depois, no decorrer da Guerra Fria, as ciências da informação e comunicação se aprimoraram, de modo que surgem computadores mais modernos nos quais os cartões perfurados de Bush são substituídos por válvulas e resistores elétricos.

No início da década de 1960, Douglas Engelbart, influenciado pelo trabalho de Bush com relação aos conceitos de ligações associativas, pesquisou a convergência destes conceitos, com o objetivo de utilizar computadores para aumentar o intelecto humano. O objetivo de Engelbart era a ampliação da inteligência humana na resolução de situações-problemas cada vez mais complexas. Com essa intenção, Engelbart desenvolveu várias ferramentas tecnológicas como periféricos, ferramentas que fossem manipuláveis pelos usuários e que servissem como porta de entrada para diversos dados a serem armazenados e recuperados no computador.

Além disso, uma das maiores contribuições de Engelbart foi a tentativa de interligar (conectar) computadores à distância, via linha telefônica. Surgem aí os primeiros programas para troca de *e-mails*. Entretanto, os resultados alcançados por Engelbart nessa área não foram satisfatórios diante da instabilidade nas conexões feitas entre os computadores. Em suma, é de Engelbart uma das primeiras ferramentas de edição hipertextual: o NLS (1968).

Este projeto começou em 1962 em Stanford. Engelbart desenvolveu inicialmente o NLS (*On Line System*) sistema experimental que visava facilitar as atividades daqueles que ele chamava de trabalhadores do conhecimento

(*Knowledge Workers*), isto é, aqueles que criam o conhecimento e o aplicam com fins produtivos. Este sistema permitia aos pesquisadores, o armazenamento de memorandos, notas de pesquisas e documentações. Posteriormente, ele demonstrou o NLS como um sistema de cooperação entre pessoas dispersas geograficamente.

Como boa parte do seu trabalho era financiada pelo governo norte-americano, com o fim da Guerra Fria, na década de 1980, os recursos estatais precisaram ser reduzidos e a empresa de Engelbart foi seriamente abalada, passando a produzir computadores mais acessíveis ao grande público de classe média. Essa foi uma das causas da popularização do computador, no final da década de 1980.

### **2.2.3 Ted Nelson e a conceituação da hipermídia**

Filósofo e sociólogo norte-americano, Theodor Holm Nelson é considerado o “pai da hipermídia”. Atribui-se a ele a utilização dos termos “hipermídia”, “virtualidade” e “hipertexto” associados ao seu uso nas tecnologias digitais. Em meados da década de 1965, Ted Nelson, pesquisador da Universidade de Brown, reestruturou o trabalho iniciado por Bush e propôs um mecanismo tecnológico que englobasse arquivos e documentos apresentados em computadores, formados exclusivamente por textos e estruturados sob o prisma do acesso não linear.

Em 1967, Nelson traduziu suas ideias em um projeto denominado Xanadu, que se tornou, naquela época, o mais conhecido sistema hipertextual. Este sistema seria um ambiente de publicações em constante expansão e que milhões de pessoas poderiam utilizar, interagindo e interconectando documentos eletrônicos relacionados e outras formas de mídia como filmes, sons e gráficos. Segundo Lévy (1999, p. 123), desde então “Nelson persegue o sonho de uma imensa rede acessível em tempo real contendo todos os tesouros literários do mundo, uma espécie de Biblioteca de Alexandria de nossos dias”.

Mesmo com uma proposta inovadora Ted Nelson não conseguiu emplacar seu projeto. O mesmo continua ativo, atualmente, fora da *Web*, disponível no endereço <http://xanarama.net/> (GOMES, 2011). Entretanto, seus princípios inspiraram muitas tecnologias digitais que conhecemos hoje como a WWW, a

linguagem HTML e o modo de navegação hipertextual.

### 2.3 A hipertextualidade midiática

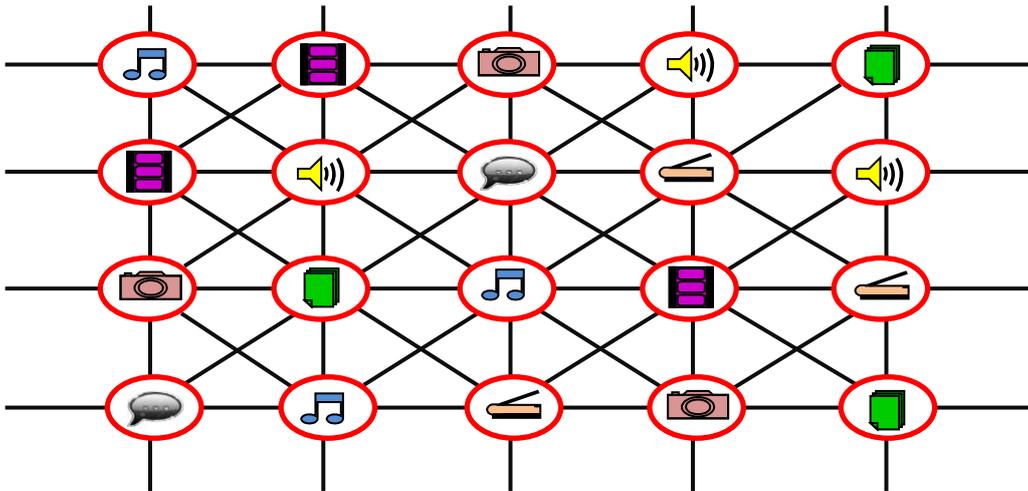
Frente à enorme possibilidade de caminhos a seguir durante o acesso à *Web*, o usuário se depara, em tempo todo, com decisões a tomar, sobre qual caminho escolher. Esse papel do usuário caracteriza o surgimento de um leitor-navegador que precisa ter mais controle em seu ritmo de leitura, bem como na interação entre ele e a máquina, para que não perca o rumo do leme virtual.

É necessário destacar esse acontecimento, pois durante a leitura em suporte impresso, o leitor consegue com mais facilidade direcionar seu ato leitor, uma vez que a leitura não possui a mobilidade disponibilizada na leitura virtual, ou seja, a leitura impressa conduz o leitor; já na leitura hipermidiática, para que se passe de um tema a outro, de um conteúdo a outro, de uma tela a outra é imprescindível a intervenção do navegador, clicando ou pressionando alguma tecla no computador.

Os textos hipermidiáticos se configuram por sua descentralização e alinearidade, uma vez que os *links* elencados se interconectam por meio de nexos, podendo o leitor iniciar sua leitura por qualquer um desses *links*, por qualquer um desses nós (LÉVY, 1999).

A página que abrimos, ao clicar em um desses nós, pode ou não dialogar com a intenção inicial de leitura, podendo ainda ter sua significação ampliada pela navegação, pela correlação com outros *links*. Destacamos que essa significação depende do que se abre após o clique. Por trás desse nó poderá existir um vídeo, um som, uma imagem ou, ainda, uma mescla de todos esses signos. Se fosse possível representar por meio de uma imagem gráfica as ligações estabelecidas entre os textos hipermidiáticos, possivelmente ela teria a seguinte representação:

FIGURA 2: Representação esquemática de como os *links* ou nós se ligam na *Web*.



Pela imagem representada acima, conclui-se que o nó é representado pelo círculo que fica na intersecção, no cruzamento entre os fios; as conexões ou nexos associativos virtuais, por sua vez, são representados pelos segmentos entre um ponto (círculo na figura) e outro da rede. Essas conexões são ativadas pela ação do leitor-navegador, com o clique do mouse em um *link*. Essa forma de leitura virtual, navegativa, de nós conectados por meio de *links*, recebe o nome de hipertextualidade.

Como dito no capítulo anterior, os sistemas de remissão (notas de rodapé), índices, sumários, tabelas e resumos ligados a um texto impresso, são recursos de uma *intertextualidade explícita* (KOCH; ELIAS, 2013), que, de alguma forma, desvelam características hipertextuais, conectando o texto principal a outras informações complementares. Baseado na linearidade que existe na leitura impressa, estes outros textos (tabelas, notas de rodapé etc) não configuram uma leitura navegativa e hipertextual. A leitura impressa, como já dito, se caracteriza pela linearidade marcadamente presente e também por nexos associativos diretos com as informações ligadas a ele.

Já na hipermídia, corre-se o risco de que, durante a leitura de textos navegativos, a cada nó acessado, a ação leitora fuja ao controle dos navegantes. Não é possível afirmar que cada *link* subsequente contenha informações que darão suporte à informação inicial, encontrada na primeira página acessada; nem tampouco, será possível prever se a conexão hipertextual estabelecida dialogará

com páginas sobre a mesma temática. Contudo, é possível voltar a trilhar o caminho inicial da leitura realizada, se assim o leitor o quiser, por meio do botão “voltar” disponibilizado nos navegadores (*Internet Explorer, Chrome, Mozilla*, entre outros).

Outro ponto que merece destaque na leitura virtual é que cada nó pode levar o leitor a um gênero diferente, podendo este transitar entre um artigo, uma carta, um poema, um vídeo, um gráfico, um *e-mail*, uma imagem etc., ou seja, a leitura hipermidiática corrobora a intertextualidade intergêneros, também denominada de hibridização. Segundo Koch e Elias (2013, p. 114), “a hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno, segundo o qual, um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”.

Pela intervenção do usuário, a hipermídia se constitui como o local de textos temáticos que se complementam na intervenção do leitor. Santaella (2004) afirma que essa intervenção do usuário na relação com o espaço virtual faz com que as informações disponibilizadas pela hipermídia se transmutem em incontáveis versões virtuais de um texto, o que denominamos aqui, de intergenericidade virtual.

Na hipermídia, a leitura empreendida não seguirá uma sequência linear (começo, meio e fim), mas se realizará, na maioria dos casos, por diversos pontos (*links*) disponibilizados na tela do artefato tecnológico escolhido para acesso à rede mundial de computadores. No caminho leitor haverá sempre a possibilidade de se enveredar por um caminho paralelo, de acordo com o interesse do navegante, se detendo ou não em determinados nós.

Essa possibilidade de navegação entre os diversos nós em um texto virtual nos remete a uma característica do texto impresso: a intertextualidade. Para Koch e Elias (2013, p. 86),

[...] a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade. [...] a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. Em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer.

A intertextualidade é uma referência extratextual, ou seja, a interligação entre os textos se dá no nível da correlação entre os conteúdos tratados, os temas discutidos, as alusões aos elementos textuais que dialogam entre si, isso presente entre os diversos textos que poderão ajudar o leitor em sua compreensão leitora sobre determinado assunto ou conteúdo de seu interesse. Segundo Assumpção (2004), o texto virtual também é possuidor de características intertextuais, a diferença para o texto impresso é que, no primeiro, as referências que deveriam ser buscadas em outros textos, encontram-se dentro da própria obra, à distância de apenas um clique.

A transformação do texto em um ou vários nós aciona elementos antes extratextuais que explicitados, concretizados e colocados dentro do texto, têm seu status redimensionado. O extratextual deixa de sê-lo, passando a compor uma nova estrutura relacional, na qual se encontram interligados diversos elementos para a compreensão textual (ASSUMPÇÃO, 2004, p. 234).

Desta forma, enquanto nos escritos impressos as características de diálogo entre os textos caracterizam a intertextualidade, no hipertexto esse diálogo consolida a hipertextualidade, já que as referências a outras mídias (escritas, visuais, sonoras etc.) encontram-se dentro da própria mídia inicial, sendo acessadas por meio dos nexos associativos, dos *links* disponibilizados na estrutura da página virtual acessada.

Outro fator também perceptível na leitura hipermidiática é a interação que há entre o leitor-navegador, o autor dos hipertextos e a máquina. Essa interação denominada, no meio virtual, de interatividade se caracteriza como a interferência do usuário nos caminhos e na forma da sua leitura e na construção do próprio hipertexto, e se dá pela manipulação dos periféricos de entrada (*mouse*, teclado, *webcam*, *joystick*), já que, por meio do uso destes recursos, o leitor pode manipular aquilo que lê.

Essa interatividade discutida aqui está embasada nas definições de Santaella (2004) que, citando Kretz (1985), especifica seis tipos de interação entre receptor e mídia, mídia e emissor, emissor e receptor, todas com fins comunicativos.

a) *Interatividade zero*: refere-se a interações entre o texto e o leitor, às reflexões que os enunciados provocam na mente do enunciatário. Esse tipo de interação é própria das obras acompanhadas linearmente, do começo ao

fim, como em livros e filmes [...]; b) *Interatividade linear*: acontece quando existem saltos, avanços e recuos na leitura, como em um CD ou DVD (em que se escolhem as faixas); c) *Interatividade arborescente*: aparece nos textos em que há escolhas, caminhos a serem selecionados. A leitura hipertextual se baseia nesse tipo de interação. Por meio dos *links*, o leitor navega pelo texto, escolhe se quer saber mais sobre este ou aquele assunto, se prefere este ou aquele caminho; d) *Interatividade linguística*: ocorre nos textos em que o leitor seleciona informações ou textos por meio de formulários ou palavras-chave. É o caso dos sites de busca como o *Google*; e) *Interatividade de criação*: nesse tipo de interação o leitor/usuário pode interferir no conteúdo. É o caso dos comentários deixados em *blogs* e da criação de conteúdos colaborativos – os *wikis*; f) *Interatividade de comando contínuo*: caracteriza-se pela modificação, deslocamento de objetos visuais ou sonoros, mediante manipulação, como acontece nos *videogames* (SANTELLA, 2004, p. 161).

Destacamos que essa divisão entre os modelos de interatividade (SANTAELLA, 2004) não é algo estanque, individualizado em cada texto, mas é, principalmente, de cunho teórico, uma vez que é possível, em um mesmo texto virtual, encontrar várias formas de interação entre leitor e texto.

Dos tipos de interatividade sugeridos por Santaella (2004), são característicos da hipermídia: a *interatividade arborescente* (típica da leitura hipertextual), a *interatividade linguística* (a utilização de sites de busca), a *interatividade de criação* (o uso dos *wikis*), e a *interatividade de comando contínuo* (utilizada com o auxílio dos periféricos de entrada já destacados acima).

Ao partirmos para o uso dessa interatividade com fins educativos, vemos que esses quatro tipos podem, sem sombra de dúvida, enquadrar-se em planejamentos educacionais que priorizem o ensino por meio do uso dos recursos hipermidiáticos. Dessa forma, entendemos que um dos caminhos proporcionados por esses recursos é a utilização de atividades baseadas em uma metodologia de pesquisa orientada, que usa recursos da internet, para realização de atividades propostas por professores – a *webquest*.

#### **2.4 Webquest como recurso pedagógico**

*Webquest* é uma metodologia de pesquisa orientada (DODGE, 1995). Ela é uma atividade construída pelo professor para ser apresentada aos alunos, podendo ser utilizada como uma proposta de tarefa extraclasse, o que não impede que a mesma seja também utilizada em sala de aula.

Basicamente é constituída por páginas publicadas na internet. Nestas páginas o docente apresenta todas as orientações necessárias para o desenvolvimento da atividade proposta. Segundo Dodge (1995, s/p), a *webquest* “é uma atividade orientada para a pesquisa na qual algumas ou todas as informações com as quais os estudantes interagem vêm de fontes na internet”.

A *webquest* é uma importante ferramenta de ensino, principalmente por se constituir como um software de pesquisa que utiliza recursos da internet, podendo auxiliar a construção do conhecimento, principalmente quando aliado a um ambiente virtual de aprendizagem (FRANÇA, 2009). Além disso, a utilização dessa ferramenta também fornece uma atividade investigativa na qual as informações que os alunos interagem estão disponibilizadas na internet.

Dodge (2007) divide a *webquest* em dois tipos, ligados à duração do projeto e à dimensão de aprendizagem envolvida:

1. **Webquest curta:** leva de uma a três aulas para ser explorada pelos alunos e tem como objetivo a aquisição e integração de conhecimentos.
2. **Webquest longa:** leva de uma semana a um mês para ser explorada pelos alunos, em sala de aula, e tem como objetivo a extensão e o refinamento de conhecimentos.

Conforme proposto por Dodge (1995) uma *webquest* possui as seguintes etapas:

- a) **Introdução:** deve apresentar o conteúdo/tema de maneira breve e convidar os alunos a adentrarem a atividade, por meio de frases concisas que embasam a tarefa proposta. É interessante que nessa etapa introdutória, a curiosidade dos discentes já seja despertada, buscando instigá-los ao trabalho com o tema da *webquest*.
- b) **Tarefa:** a tarefa evoca uma ação, o que precisa ser feito. Deve ser proposta de forma clara e sugerir a elaboração de algo que entusiasme, motive e desafie os alunos.
- c) **Processo e Recursos:** o primeiro descreve como os alunos irão caminhar para desenvolver as tarefas, além de descrever passo-a-passo a dinâmica da

atividade; os Recursos são informações que auxiliam, que tecem caminhos possíveis à concretização da tarefa.

d) **Avaliação:** informa aos alunos, com clareza, como o resultado da tarefa será avaliado e que fatores serão considerados indicativos de que ela foi concluída com sucesso. Tais critérios devem estar claramente estabelecidos e de acordo com os seus objetivos.

e) **Conclusão:** a conclusão resume o propósito geral do que foi aprendido e sinaliza como o aluno poderá continuar a estudar o assunto. Deve ser um convite para aprender mais.

f) **Créditos:** estes podem trazer referências aos autores da *webquest*, escola em que foi elaborada, nível de escolaridade ou faixa etária a quem se destina, fontes das figuras ou textos utilizados, data da elaboração ou atualização e outras informações que possam ser úteis a quem for utilizá-la.

Esta estrutura tem a razão de ser: a atividade executada pelos alunos possui as características de um projeto em que, em primeiro lugar, surge a idéia; em seguida, definem-se os objetivos do projeto; faz-se o plano das ações que devem ser executadas; e apresentam-se os recursos e fontes necessárias à execução das ações (ABAR; BARBOSA, 2008, p. 17).

Frente a essa estrutura que exige um planejamento e um processo criador atento e com certo rigor, por ser necessário seguir cada uma dessas etapas, muitos professores não se utilizam de tal recurso, uma vez que ser adepto a essa utilização demandará mais tempo e mais dedicação ao seu planejamento pedagógico e, outros docentes não a utilizam por não serem conhecedores de tal ferramenta.

O aspecto do uso da internet a execução de tarefas não é a única vantagem. É possível perceber, tanto em depoimentos de alunos quanto de professores que outra vantagem muito importante está na clareza e no dimensionamento de aspectos “do que fazer” e de “como fazer” que o professor deve bem pensar ao elaborar uma *Webquest*. Mas o que é vantagem também implica em mais trabalho. Elaborar uma *Webquest* exige trabalho do docente. Entretanto, qualquer prática pedagógica diferenciada, que queira sair da “mesmice”, exige esforço e talvez por isto os pesquisadores desta investigação tenham dificuldades em conseguir adeptos para participar do projeto. (SILVA; ABRAHÃO; JESUS, 2011, p. 14).

Caso os docentes englobassem em sua prática pedagógica a utilização da *webquest* como um caminho, a aprendizagem dos alunos poderia ser melhor construída, uma vez que haveria uma aliança entre os conteúdos/conhecimentos escolares com os conhecimentos tecnológicos que grande parte dos alunos

possuem.

Silva, Abrahão e Jesus (2011) argumentam que uma tarefa proposta pelo professor por meio da criação de uma *webquest*, possibilitaria a saída de um uso constante de recursos materiais baseados em textos e materiais impressos, criando possibilidades de outros recursos por meio da utilização de *hiperlinks* com textos, vídeos e diversos outros recursos publicados na internet, na hipermídia. Explorar os recursos disponíveis na internet é um diferencial do uso das *webquests*, se comparado à forma tradicional de propor atividades, a impressa. Mesmo que o texto impresso indique ou sugira a leitura de textos, ou ainda vídeos ou áudios disponíveis na internet, em uma *webquest* isto seria realizado instantaneamente, com apenas um clique no *link* disponibilizado.

Visando consolidar a formação de um leitor proficiente por meio de um contexto digital, traçamos, no próximo capítulo, uma proposta de intervenção pedagógica para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio da utilização do hipertexto, da hipermídia, do uso da *webquest* e da *internet* como ferramentas para o desenvolvimento da leitura literária.

### **3 O TEXTO LITERÁRIO NA ERA DA HIPERMÍDIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA**

#### **3.1 INTRODUÇÃO**

Atualmente, na escola, sobretudo na escola pública, vê-se que o ato de ler perde-se em meio a tantas outras atividades desenvolvidas. Nas aulas de Língua Portuguesa, acontece de forma tímida, um trabalho que desenvolva, no aluno, competências necessárias para uma leitura proficiente. Se olharmos para o viés da leitura do texto literário, essa constatação será ainda mais clara, já que o que se faz na escola hoje, basicamente, é a leitura padronizada e mecânica de dados sobre as escolas literárias e os textos canônicos.

Acreditamos que a abordagem do texto literário em sala de aula, especialmente no Ensino Fundamental, precisa ser desenvolvida por meio de estratégias que objetivem a interação entre o aluno, o texto literário e o mundo que lhe envolve. Para tanto, é necessário discutir como a leitura e a literatura estão inseridas nas aulas de Língua Portuguesa e nos planejamentos docentes e quais as estratégias possíveis para um ensino eficiente.

Nos dias atuais, a leitura literária adquiriu novas possibilidades que vão além do texto impresso. Novos suportes surgem em meio à efervescência dos artefatos tecnológicos e das múltiplas possibilidades que o contexto digital oferece ao leitor. Percebe-se, entretanto, que o trabalho de leitura nas escolas pouco tem se aliado a esse novo campo, o qual pode proporcionar a elaboração de atividades mais interessantes e significativas no planejamento do ensino da leitura literária.

De posse das ferramentas de interface que os novos suportes digitais dispõem, o professor poderá aliar o texto literário a um contexto hipertextual. Desta forma, acreditamos que o aluno poderá ser motivado a adentrar em um meio cuja leitura proporcionará a ele algo além do que está escrito, no sentido de levá-lo explorar um rol de informações com um alto grau de simultaneidade, uma leitura cheia de outros caminhos possíveis, de natureza multissemiótica (PINHEIRO, 2005).

Com base nessa nova era tecnológica que toma conta do cotidiano das

peças, sobretudo nos centros urbanos, foi nossa intenção propor atividades pedagógicas que aliem leitura literária, hipertexto e hipermídia, de forma a levar o aluno a um desenvolvimento da competência leitora literária por meio da complementação de informações e diálogos que o meio digital permite.

O conceito de hipertexto com o qual construímos a nossa proposta de leitura é o que ocorre prioritariamente *online*, nas atividades com o uso do computador, entendido como

[...] uma espécie de matriz de documentos potencialmente interligados, cheia de 'dobraduras' com múltiplos caminhos através dos quais o hiperleitor traçaria, livremente, seu rumo ao vivenciar a leitura. Tratar-se-ia de uma 'colcha de retalhos' ou de uma 'manta discursiva', como denomina o próprio Lévy (1993, p. 39), que se dobra e se desdobra virtualmente, em diversas porções ou outros hipertextos e se expande no ciberespaço (XAVIER, 2009, p. 109-110).

Atualmente o hipertexto tem se tornado presente em praticamente todas as páginas acessadas na rede mundial de computadores, possibilitando ao usuário e leitor, uma visão holística, que abrange não mais um tema único, um texto exclusivo, mas permite o contato e a permuta de informações entre vários textos que se integram, formando uma rede de múltiplas possibilidades leitoras. Se isso é possível na *internet*, por que não oportunizar na sala de aula o uso de hipertextos de modo que estes se tornem recursos para uma prática pedagógica contextualizada, tornando o processo leitor algo realmente eficiente? Acreditamos, então, que a utilização do hipertexto é uma possibilidade que pode contribuir para modificar para melhor o ensino da leitura desenvolvido em muitas escolas públicas.

Além de aprimorar a metodologia empregada em sala de aula, por meio da possibilidade de utilizar recursos que estão presentes no cotidiano do aluno, o hipertexto pode potencializar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, a capacidade de associação de textos, a percepção que mostrará o texto não mais construído como nos livros impressos, mas que carrega agora uma leitura e uma escrita não linear e que também, proporciona ao leitor, por meio de um único texto recheado de *links*, a leitura que lhe é mais interessante e conveniente para aquele momento. Outro fato que se destaca na utilização de hipertextos em sala de aula é a possibilidade de aliar a inclusão e a fluência tecnológica que boa parte dos alunos vive no espaço extraescolar, por meio do uso constante das redes sociais e de *sites*

de jogos, com as atividades desenvolvidas na escola.

Acreditamos que construir uma proposta de leitura literária a partir do uso das tecnologias educacionais e dos hipertextos disponíveis na *internet*, pode proporcionar um novo olhar sobre o ensino da leitura literária, fazendo com que o aluno perceba o que está além do texto impresso no formato de um livro, levando-o a se conectar a uma rede inteira de informações que enriquecerão a sua leitura.

A falta de interesse em ler um texto literário na escola é patente. Isso, talvez, decorra dos métodos de leitura empregados pelos docentes, criando-se o mito de que ler literatura é algo “chato” ou complexo. Segundo Azzari e Custódio (2013, p. 81) “a literatura, enquanto disciplina escolar, é uma noção construída historicamente pela cultura erudita canônica e exclui obras valorizadas em outras culturas”.

O trabalho com a literatura em boa parte das salas de aula no Ensino Fundamental não dialoga com a realidade dos alunos, o que é percebido, por exemplo, quando na escolha de textos literários a serem lidos, apenas as obras clássicas ganham destaque, como se a literatura fosse algo estanque, sem contemporaneidade, que se resume aos escritos eruditos pertencentes ao cânone. Não eximimos aqui o valor das obras clássicas, uma vez que, através da sua leitura, podemos conhecer características primordiais da literatura, da cultura e de cada época retratada nos escritos, mas salientamos que uma prática de leitura em sala de aula deve trazer também textos produzidos mais recentemente.

A leitura literária em sala de aula ainda é um processo que ao invés de levar o aluno a ter prazer pelo ato de leitura, o desestimula a esse tipo de atividade, já que o que se espera do aluno, após a leitura, é que ele seja capaz de preencher uma ficha avaliativa ou responder as questões cobradas na avaliação. O aluno fica condicionado a ler literatura de modo esquemático e mecânico, visando, geralmente, o ato de realizar uma prova; a conclusão não poderia ser outra: o aluno não aprende literatura, porque ele não aprende a ler literatura.

Cobrar de alunos a gravação de nomes de autores e obras, características de escolas literárias e as periodizações históricas e, acima de tudo, exigir tudo isso em avaliações punitivas, é de uma incipiência inadmissível em um universo

comunicacional que tem todas as condições para se trabalhar com conteúdo literário de modo eficaz.

A presente proposta teve como princípio o trabalho diferenciado com o texto literário. Ademais, acrescentando o que Antonio Candido destaca sobre a importância da literatura, não poderíamos deixar de mencionar a sua função humanizadora: “Ela (a literatura) não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 2011, p. 178).

Citamos, também, o fato de o planejamento das atividades, muitas vezes, não contemplar o diálogo com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), tão presentes no dia a dia do aluno. A leitura literária pode ser enriquecida por meio de atividades que contemplem o uso das NTIC, do hipertexto e de ferramentas tecnológicas que aliem a vivência que o aluno tem fora da escola com o que se estuda e se aprende na instituição escolar.

Diante das considerações acima, percebemos a necessidade de estudos e pesquisas acerca do processo de se ampliar, na sala de aula, as interfaces entre as estratégias de ensino da leitura literária e os recursos digitais como o hipertexto e outros disponibilizados pela hipermídia, de forma a proporcionar a abertura de um novo olhar sobre o ambiente virtual, e de como este pode ser agente facilitador e aprimorador do processo de leitura literária e da construção de novos saberes, através do uso dos *links* que um texto literário, no suporte *online*, pode oferecer.

As estratégias de leitura que foram utilizadas nessa proposta veem o hipertexto a partir do princípio de que a leitura não é sempre um processo estático, que acontece em uma única ordem, em um único direcionamento, mas que exige do leitor, a utilização de uma variedade de recursos que expandam as estratégias de leitura de textos lineares impressos, isso corroborado pela multiplicidade semiótica dos textos virtuais, recheados de diferentes recursos: sons, cores, imagens, ícones, ou seja, diferentes linguagens (BRAGA, 2003), o que caracteriza a hipermídia.

### 3.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO

**Título: O TEXTO LITERÁRIO NA ERA DA HIPERMÍDIA:** uma proposta de leitura

**Ano ao qual se destina a proposta:** 9º ano do Ensino Fundamental, alunos com faixa etária entre 14 e 16 anos. A turma selecionada para aplicação desta atividade contou com 14 alunos, matriculados em uma escola pública, filantrópica, conveniada ao sistema municipal de ensino, na cidade de Xique-Xique/ BA, em um bairro periférico do município. Praticamente todos os discentes são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, boa parte delas dependentes da renda advinda do Programa Bolsa Família do Governo Federal.

**Assunto:** Literatura e outras linguagens

**Tema:** Hipertextualidade Literária

**Conteúdos:**

- A arte e a literatura como denúncia social.

**Materiais/recursos necessários:**

Partindo do pressuposto de que a proposta elaborada aqui tencionou a utilização da hipermídia e do hipertexto como ferramentas pedagógicas à melhoria da prática da leitura literária, utilizamos como recursos para a aplicação da referida proposta, aparelhos eletrônicos tais como o data show ou projetor multimídia, computadores e outros aparatos tecnológicos (celular, tablet etc) que permitiram, por meio da conexão com a rede mundial de computadores – a *internet*, o acesso a diversos textos e páginas virtuais, os quais são sugeridos nas etapas de aplicação desta proposta.

Além desses recursos para acesso à *internet*, em algumas etapas da aplicação da proposta de intervenção, utilizamos outros materiais, tais como: papel A4, papel metro ou cartolina, marcadores, materiais impressos para recortes diversos, entre outros.

#### 3.2.1 OBJETIVOS DA ATIVIDADE

**3.2.1.1 Objetivo Geral:** Despertar no aluno, por meio do suporte hipertextual digital, o prazer pela leitura do texto literário.

**3.2.1.2 Objetivos Específicos:**

1. Desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem da leitura literária por meio do uso do hipertexto e da hipermídia;
2. Incentivar, de modo variado, por meio do hipertexto digital, a leitura literária;
3. Estimular a ampliação das habilidades em ambiente hipermediático, por meio do letramento digital.

**3.2.1.3 Justificativa**

Ler na escola tem se tornado ultimamente uma tarefa que serve apenas para aferir se o aluno já consegue decodificar a escrita. O desinteresse dos alunos pela leitura é o resultado de uma prática escolar que tem priorizado, muitas vezes, apenas um ensino mecânico, pautado em metodologias que afastam cada vez mais o leitor do prazer por essa tarefa. Se voltarmos o foco do interesse leitor para o texto literário, veremos que a realidade demonstra aspectos de que a leitura de literatura na escola tem se tornado um hábito cada vez menos difundido na instituição escolar, acarretando em um desenvolvimento ínfimo ou inexistente do gosto pela leitura de um texto cuja proposta é estética.

Nessa discussão, é importante destacar o fato da escola não utilizar recursos que estão presentes no cotidiano dos alunos, no espaço extraescolar. A grande maioria dos estudantes, mesmo de escolas públicas e de classes sociais menos favorecidas, têm acesso constante às tecnologias da informação e da comunicação, fazendo uso dessa ferramenta de forma plena em suas conversas informais, nas pesquisas escolares, na utilização de jogos e no uso exagerado das redes sociais. Se o aluno domina as habilidades do uso da *internet* em atividades alheias à escola, por que não aliar essa ferramenta à metodologia utilizada em sala de aula?

Em outras palavras, é preciso que seja criada uma zona de interseção entre o universo impresso da escola, com seus textos que precisam ser lidos, e o universo

digital dos alunos e, com nossa proposta de leitura do texto literário, não estamos propondo que o suporte impresso que ainda predomina na escola seja substituído pelo suporte digital, longe disso, a nossa intenção é criar zonas dialógicas entre essas duas possibilidades de informação.

Acreditamos, então, que por meio do elo entre o uso das tecnologias da informação e da comunicação e o texto literário em sala de aula, é possível se resgatar o prazer em se ler literatura. O caminho para que isso aconteça deve ser mediado pela construção de mecanismos que possibilitem levar o aluno, através de um hipertexto literário e de recursos hipermediáticos, a despertar o prazer em ler literatura, ao desenvolvimento de sua prática leitora, se inserido em um contexto leitor. Esse contexto possivelmente criado pelo repertório de leituras a ele disponibilizado, levando posteriormente a uma criticidade leitora. A tarefa de disseminar a criticidade no leitor deve ter início na escola, já que, muitas vezes, é somente nesse ambiente que a maioria dos alunos tem acesso à leitura.

Para que esse desenvolvimento crítico ocorra de maneira plena, defendemos aqui que o espaço escolar não pode ficar alheio ao uso da *internet*, ao uso das novas tecnologias educacionais, às quais podem favorecer através do leque de outros textos disponíveis na rede, que o leitor construa seu arcabouço de leituras, direcionando-as àquilo que dialogue com seus interesses imediatos, criando uma dinamicidade de redes significativas na leitura. Com isso, a escola cumprirá o seu papel, a sua função social, que é a de levar o aluno a pensar, refletir, pesquisar e agir no mundo em que vive.

Desta forma, a presente proposta justifica-se frente à necessidade de colocar o texto literário digital como ferramenta para a promoção de um desenvolvimento leitor. Acreditamos que enfrentar esse desafio não é tarefa fácil, mas, ao nos reportarmos ao mundo digital, presumimos que essas novas possibilidades de leitura surgirão, pelo processo de *linkagem*<sup>18</sup>, tão presente nos hipertextos digitais.

A presente proposta nasceu da nossa percepção em sala de aula, frente ao uso intenso de aparelhos eletrônicos por alunos do Ensino Fundamental, em seu dia a dia e, também, nos horários das aulas escolares, acarretando em diversas

---

<sup>18</sup> Conceitua-se aqui como *linkagem* o processo de hiperligações em um hipertexto.

reclamações de docentes que reforçam o discurso de que esses aparelhos “são um atraso ao processo educativo”. Acreditamos ser viável a elaboração e aplicação dessa proposta didática, uma vez que eximir o discente do uso desses recursos, seja na escola ou em seu cotidiano, não justificaria a sua convivência em um meio social pós-moderno.

Não afirmamos aqui que todo o processo pedagógico da escola deve ser pautado no uso desses aparatos tecnológicos, mas que, em diversos momentos, eles podem ser utilizados como recursos eficientes no processo ensino aprendizagem.

Traçar considerações e pesquisas acerca dos mecanismos que intervenham nessa situação se faz necessário. Entretanto, não se pretende aqui, construir um documento (texto) que se encerre em si mesmo, mas que sirva como norteador de futuras ações que priorizem colocar o texto literário como promotor de uma leitura prazerosa e significativa, permeada por várias outras leituras proporcionadas pela qualificação de um hipertexto e das ferramentas disponibilizadas pela hipermídia.

O uso das tecnologias e do hipertexto em sala de aula pode exercer um papel importante no trabalho dos educadores, já que adequar seus planejamentos de aula ao uso desses recursos será um novo desafio. Com uma metodologia bem planejada que inter-relacione os conhecimentos que os alunos possuem sobre as tecnologias com a leitura do texto literário, os recursos disponibilizados pelo hipertexto e pela rede mundial de computadores proporcionarão maior adequação do tempo e do espaço de aprendizagem, permitindo aos estudantes a autoria, a interatividade e novas formas de perceber, por meio da literatura, o mundo que os cerca.

### **3.3 Descrição Metodológica da Proposta de Intervenção**

1. **A motivação para a leitura (3 aulas<sup>19</sup>):** na introdução da proposta, os alunos foram levados a conhecer o universo do livro que será lido. Para início de conversa, o professor iniciará a aula motivando os alunos, utilizando, como recurso, a leitura e discussão de notícias em jornais virtuais e *sites* de notícias, por meio do uso do *data*

---

<sup>19</sup> O tempo estimado de cada aula descrita na proposta é de 50 minutos.

show e laptop conectado à internet. O professor iniciou a aula acessando o site <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1108319>.

Nesse acesso inicial, o professor realizou, juntamente com os alunos, a leitura da notícia mostrada na página acessada. Essa leitura inicial foi necessária, pois serviu como a porta de entrada do aluno ao conhecimento sobre a temática da obra literária que foi lida posteriormente e, também, como meio de inserção do uso do hipertexto e dos recursos virtuais em sala de aula.

**FIGURA 3: Site Gazeta do povo. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1108319>. Acesso em: 06 ago. 2014.**

Além desse site sugerido no início da proposta, o professor, juntamente com os discentes, acessou outros sites de notícias sobre a temática dos meninos de rua no Brasil e na Bahia. Durante a leitura dos textos publicados nesses sites<sup>20</sup>, o professor guiou a discussão, fazendo uma comparação entre ficção e realidade, por meio dos seguintes questionamentos:

a) Há menores abandonados, hoje, em nossa cidade?

<sup>20</sup> Sites que poderão ser acessados: [www.g1.com.br/bahia](http://www.g1.com.br/bahia); <http://www.tnonline.com.br/noticias/apucarana/45,280495,24,07,garotos-de-12-e-13-anos-sao-flagrados-furtando-energeticos-e-chicletes-.shtml>; <http://noticias.r7.com/bahia/apos-ser-presos-jovem-confessa-ter-roubado-carro-para-dar-rolé-pela-cidade-25072014>.

- b) Em qual situação?
- c) Qual a sensação que sentimos quando encontramos essas pessoas nas ruas? Nos sentimos seguros, preocupados ou nos comportamos indiferentes a tudo isso?
- d) Dar esmolas ou oferecer comida para os pedintes e sem-teto é uma prática comum em sua cidade ou bairro?

Durante a discussão inicial o professor solicitou aos alunos que anotassem os principais argumentos, inferências e questões apresentadas. O professor solicitou também aos alunos que, nas anotações, descrevessem possíveis causas e consequências sobre a questão dos moradores de rua. Essas anotações foram utilizadas nesta sequência didática, então, foi necessário, pedir à turma que guardasse estes registros.

Posteriormente, por meio da utilização dos recursos utilizados na aula (*data show* e *laptops*), conectados à *internet*, o professor solicitou aos alunos que acessassem o *link* <http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/uma-breve-historia-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-no-brasil> e fez a leitura com os alunos do texto<sup>21</sup> “Uma breve história dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil”. Nesse texto, foi mostrado o percurso histórico dos direitos de crianças e adolescentes, desde o ano de 1900 até o ano de 1990, no Brasil. O enfoque da leitura deve foi dado ao período compreendido entre os anos 1930 a 1945, uma vez que, após a leitura do texto, o professor guiou as discussões e mostrou aos alunos que, na época retratada, alguns autores<sup>22</sup> da literatura utilizavam seus escritos como veículo de denúncia social. Nesse ponto, alguns questionamentos foram feitos:

- a) Será que nos anos de 1930 a 1945, apenas o governo brasileiro mostrava uma preocupação com a situação dos menores abandonados?
- b) Existia alguma instituição responsável pelo acolhimento dos moradores de rua?
- c) Como aconteciam as denúncias sobre esse problema na década de 1930?

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/uma-breve-historia-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-no-brasil>>. Acesso em 25 jul. 2014.

<sup>22</sup> Podem ser citados aqui, pelo professor, escritores e obras tais como: Rachel de Queiroz e seu livro “O Quinze” (1930); Graciliano Ramos e a obra “Vidas Secas” (1938) e, também, José Lins do Rêgo com os livros “O Moleque Ricardo” (1935) e “Usina” (1936).

Feito esse diálogo e questionamentos sobre o texto lido, o professor informou aos alunos que, mesmo com uma preocupação ínfima por parte das esferas governamentais e de instituições de cunho social, alguns artistas e escritores se preocupavam em denunciar as mazelas sofridas pelos sujeitos moradores de rua, como, por exemplo, Jorge Amado. Nessa etapa, o professor levantou questionamentos sobre o conhecimento prévio dos alunos, acerca do autor Jorge Amado.

- a) Vocês já ouviram falar no escritor Jorge Amado?
- b) Vocês sabiam que ele escreveu um livro, na década de 1930, denunciando essa realidade vivida pelos moradores de rua da época?

Nesse ponto da discussão, os alunos puderam responder a esses questionamentos, citando trabalhos do autor que já foram adaptados para a televisão, como por exemplo, a novela *Gabriela*, exibida em 2012, pela Rede Globo. Como sugestão de atividade para encerramento dessa etapa inicial, o professor solicitou aos alunos que pesquisassem, na *internet*, qual foi o livro escrito pelo autor baiano que retrata a vida dos meninos de rua, trazendo para a próxima aula, os resultados da pesquisa: os *sites* que foram acessados para visualização em sala de aula.

**2. Introdução do autor e obra (2 aulas):** de posse dos *sites* sugeridos, após a pesquisa extraescolar feita pelos alunos, o professor acessou alguns desses endereços eletrônicos, verificando se a turma descobriu qual foi o livro, escrito por Jorge Amado, que retrata a vida dos meninos de rua. Na sequência, o professor disponibilizou a imagem digital da capa do livro, mostrada em projeção, acessada em um dos *sites* sugeridos pelo aluno ou por outro endereço levado pelo docente.

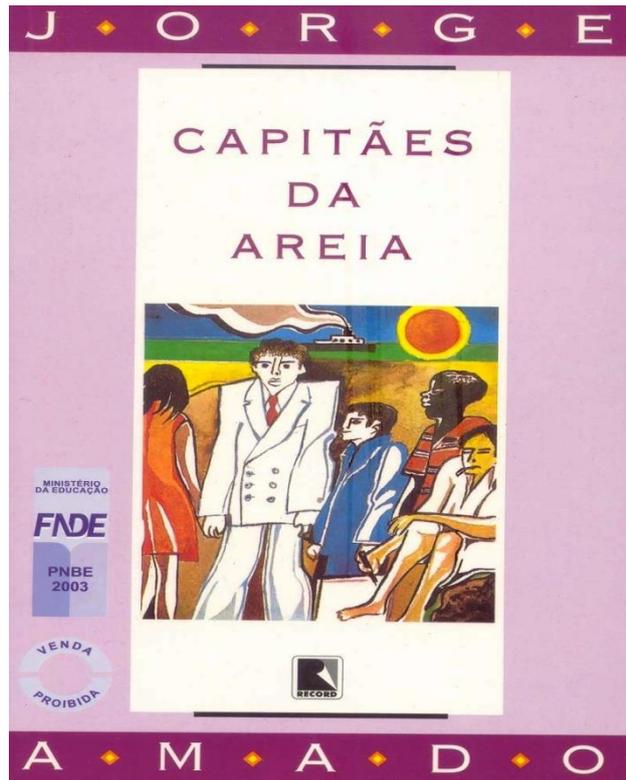


FIGURA 4: Capa do livro *Capitães da Areia* (AMADO, 2004). Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-I2wr836Zk6g/Te6ZqHcAoTI/AAAAAAAAADI/pEQdpRPXung/s1600/capitaes-da-areia-capa.jpg>. Acesso em: 07 ago. 2014.

Durante a mostra da imagem, o professor promoveu uma discussão sobre o título da obra e sobre os elementos gráficos (imagens e representações) presentes na capa, registrando juntamente com os discentes, as inferências levantadas. Esse registro inferencial foi feito em um documento de texto, no próprio computador utilizado na projeção da imagem e, também, junto ao registro feito pelos alunos na etapa anterior. Na sequência, o professor utilizou como motivadores na discussão inicial, questionamentos que abordaram o conhecimento e experiências prévias do aluno. Isso feito inicialmente pelo título e, posteriormente pelas ilustrações presentes na capa do livro:

- a) O que será que esse título quer dizer?
- b) Todos vocês sabem o que é um capitão? (o professor deve ampliar aqui o conceito da palavra capitão/capitães. Relacionar com outras histórias que tragam essa figura. Mostrar sua condição de líder, de representante de um grupo).
- c) Por que os capitães retratados no título são “da areia”?

Feito isso, o professor solicitou aos alunos que utilizando os *laptops*

disponíveis na escola, todos conectados à *internet* pelo sistema *Wifi*, pesquisassem na rede mundial de computadores, por meio de *sites* de pesquisa<sup>23</sup>, informações sobre a vida e a obra do escritor Jorge Amado. O tempo estipulado para essa pesquisa foi, em média, 20 minutos. Destacamos aqui que, na aplicação dessa proposta na turma indicada acima, o uso dos *laptops* disponibilizados pela escola foi feito em duplas, já que o número de máquinas disponíveis, na escola escolhida, não contempla o número de alunos.

Com a pesquisa realizada, o professor discutiu com os alunos, aspectos relacionados à vida do escritor Jorge Amado. Questionamentos sobre sua origem, seus ideais políticos, seu engajamento em usar a literatura como veículo de denúncia social, bem como a contextualização histórica da década de 1930 no Brasil, foram trazidos para a sala de aula, de modo que ficou claro aos discentes como o autor conseguiu articular realidade e ficção em sua escritura. Nesse nível da discussão empreendida em sala de aula, os alunos compreenderam que os personagens centrais da obra que será lida, são meninos de rua. Caso isso não tivesse acontecido ainda, o docente deveria guiar a turma a essa descoberta. Isso poderia ser feito retomando a imagem mostrada no início da aula, destacando as caracterizações de cada personagem na capa do livro.

Feita essa introdução, o professor encerrou a aula, solicitando aos discentes que no espaço extraescolar e em duplas, continuem a pesquisa utilizando a *internet*, trazendo para o próximo encontro, como sugestão, o endereço eletrônico de dois *sites* que auxiliem na confirmação ou negação das inferências registradas anteriormente. O professor sugeriu aos alunos que durante a pesquisa, visitem páginas que contenham a sinopse do texto que será lido, bem como as caracterizações dos personagens do livro.

**3. A leitura da obra Capitães da Areia (6 aulas):** retomando as atividades o professor selecionou, dentre os *sites* indicados pelas duplas de alunos, dois ou três *sites* sobre o autor Jorge Amado e sua obra “Capitães da Areia”. De forma breve, foram retomados conceitos discutidos na aula anterior sobre os fatos vividos pelo autor, seu engajamento político, o uso que faz do texto literário como denúncia

---

<sup>23</sup> Citamos como exemplo desses *sites* o Google, o Bing, o Yahoo, entre outros.

social, a representação do adolescente no livro “Capitães da Areia”, o contexto histórico em que a obra foi produzida, confirmando ou negando as inferências levantadas nas aulas anteriores<sup>24</sup>.

Dentro dessa discussão, tomamos como foco a questão dos meninos de rua. Nesse ponto, o docente mostrou aos alunos o livro como um referencial literário sobre a vida desses sujeitos, os meninos de rua, na década de 1930, ancorando essa análise em uma comparação com os meninos de rua do século XXI. Questionamentos sobre a condição social, o olhar da sociedade para esses sujeitos, as políticas públicas que existem atualmente, entre outros temas, foram abordados.

Destaca-se que essa discussão não foi longa, uma vez que esperava-se que ela despertasse e motivasse o aluno em ler a obra e não que determinasse uma “interpretação antecipada” ou uma “conclusão” sobre o texto que será lido, mais sim uma aproximação das semelhanças entre os capitães criados por Jorge Amado e os menores abandonados, meninos de rua que vivem na sociedade do século atual.

Após essa breve revisão de temas discutidos, os alunos foram guiados à leitura do texto. No primeiro contato com a leitura, foram lidas as primeiras páginas do livro impresso, nas quais estão o prefácio, a apresentação da obra e, ainda, o capítulo I. Apesar do foco dessa proposta primar pelo desenvolvimento da leitura em suporte digital, nessa etapa, a leitura introdutória da obra, foi feita no suporte impresso. Isso foi necessário, pois acreditamos que os alunos não podem deixar de conhecer a materialidade do texto, sua forma física, lendo informações paratextuais (capa, orelha etc) (COSSON, 2014). Essa leitura foi realizada pelo professor, apresentando o livro, seu contexto inicial, os personagens e o espaço no qual a narrativa se desenrola. Essas informações foram essenciais para que os alunos se sentissem envolvidos pelo enredo do texto e, a partir daí, dessem continuidade à leitura da obra sugerida.

Feito isso, os alunos foram orientados a prosseguirem na leitura do livro “Capitães da Areia”. Para continuidade da leitura, o professor direcionou os alunos à

---

<sup>24</sup> Como exemplo de *sites* que poderão ser acessados ou ainda trazidos como referenciais para essa aula, contendo essas informações citamos: <[http://www.releituras.com/jorgeamado\\_bio.asp](http://www.releituras.com/jorgeamado_bio.asp)> e <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Capit%C3%AAs\\_da\\_Areia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Capit%C3%AAs_da_Areia)>.

leitura literária, agora em suporte digital, utilizando como ferramenta o hipertexto, disponível em formato pdf<sup>25</sup>, na rede mundial de computadores. O acesso ao texto se deu por meio dos *laptops* da instituição escolar, conectados à *internet*. Ao visitar o *site* indicado, o aluno buscou o *link* que o direcionou para o texto no formato digital para leitura. É importante ainda destacar que, logo no primeiro acesso ao livro digital, foi solicitado aos alunos que façam o *download* do texto para o computador, excluindo assim, as impossibilidades de leitura do texto digital, caso haja o não fornecimento do serviço de *internet* pelo provedor.

Foi ainda sugerido pelo professor aos alunos que “copiassem” ou “salvassem” em *pendrives* ou nos cartões de memória dos celulares o livro em formato pdf, para que os mesmos continuem a leitura do livro em casa. Ao aluno que não dispunha de mídia móvel para gravação do arquivo pdf do livro, o mesmo foi levado à biblioteca da escola para que retirasse um exemplar do livro “Capitães da Areia” e pudesse continuar a leitura da obra. Foi acertado entre discentes e professor o prazo para leitura do livro. Esse tempo foi decidido entre 8 a 15 dias.

Após combinado o prazo para leitura e no encerramento dessa etapa, o professor relatou sobre a ideia da criação de um *blog* sobre a temática “Meninos de rua”. Nessa conversa, o professor discutiu com os discentes a importância da criação e alimentação dessa ferramenta *online*, mostrando que o *blog* serve como o local de encontro das ideias e pesquisas realizadas, no qual os alunos e o professor puderam postar textos, links, imagens, reportagens, vídeos e outros recursos gráficos que auxiliam no processo de leitura do livro “Capitães da Areia”, mantendo-se atualizados sobre a vida e a obra do autor, bem como sobre notícias e materiais virtuais disponibilizados sobre meninos de rua. Foi ainda utilizado como o local de divulgação de textos literários produzidos pelos alunos da turma, bem como para o compartilhamento de perfis e páginas da *web* de escritores da escola, de outras obras do escritor baiano e de outros autores e textos que retratam a temática dos menores abandonados.

Na conversa, o docente informou aos alunos que, nas aulas posteriores, seriam discutidas as etapas de confecção do *blog*, sugerindo que a partir da ideia

---

<sup>25</sup> <<http://areiacapitães.tumblr.com/leitura>>

inicial repassada nessa aula, a de criação de uma página na *web*, os discentes se organizassem em grupos com 5 alunos e buscassem informações sobre como criar, alimentar e divulgar um *blog* na rede mundial de computadores. O resultado da pesquisa foi apresentado pelos alunos em forma de seminário, com a utilização de recursos audiovisuais tais como projetores multimídia, data show, computadores portáteis<sup>26</sup>, slides ou painel ilustrativo no encontro descrito a seguir.

**4. Construindo o blog (5 a 10 aulas):** na primeira aula, foi retomado o diálogo sobre a elaboração da ferramenta virtual, discutindo com os alunos que um *blog* é, também, o local onde diversos textos virtuais se hospedam. Foi necessário nesse momento, que o professor mostrasse aos alunos as caracterizações desses textos virtuais – os hipertextos. Para isso, na introdução dessa etapa, o docente guiou os alunos a percepção e construção de um conceito funcional sobre o hipertexto. Isso foi feito da seguinte maneira:

No momento inicial dessa etapa, por meio do uso dos computadores, o professor solicitou aos alunos que visitassem sites de algumas revistas (*Superinteressante, Época, Veja, Isto é, Ciência hoje* etc.), de forma livre, porém, sugerindo que os discentes observassem nessa navegação a estrutura do *design* desses sites, a disposição das imagens, dos textos, os títulos das reportagens disponíveis e que usassem como recurso para essa análise o mouse do computador, de modo que os alunos percebessem o que acontece com o cursor do mouse quando este passa ou se aproxima de determinados trechos do texto ou de alguma imagem.

A título de exercício de pesquisa, o professor solicitou aos alunos que registrassem por meio de um esquema ou diagrama as informações extraídas e as observações feitas por eles durante o “passeio” pelos sites acessados. Por exemplo, no site da revista *Ciência Hoje*, ao analisarmos a tela inicial, vimos que há várias palavras e imagens que servem como *links* que abrem para listas de matérias publicadas pela revista e que podem ser acessadas no site, conforme imagem a seguir.

---

<sup>26</sup> Os recursos audiovisuais citados estão disponíveis na escola.

FIGURA 5: Site da revista Ciência Hoje. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2015.



Na interação com o professor, os alunos fizeram inferências sobre quais os tipos de informações poderiam ser extraídas caso o usuário ou visitante do site clicasse em determinado “ponto” (*link*) da página mostrada. O professor orientou os alunos, solicitando aos mesmos que registrassem as conclusões levantadas.

Na sequência da discussão em sala de aula, o professor informou sobre a relação existente entre o vocábulo linkado e o que é discutido na página que se “abre” após o clique do mouse no *link*. É salutar compreender que as palavras escolhidas para se tornarem *links*, devem de fato ser palavras que remetam o leitor a conhecimentos relevantes, uma vez que a escolha dessas palavras não são aleatórias, mas são escolhidos vocábulos que despertam a curiosidade do leitor em ir além do texto inicial.

Após essa etapa, o docente solicitou aos alunos que clicassem em algum *link* disponibilizado na página acessada e apreciassem a nova tela que se abre. A partir desse ponto os alunos tiveram tempo para navegar entre os diversos outros *links* que foram sugeridos pelas próprias páginas acessadas, de modo que eles perceberam a função e a utilidade real de um *link* e como estes se configuram.

Após esse tempo de acesso entre os diversos *links* disponíveis nas páginas acessadas, o professor retomou a discussão, conceituando junto com os alunos a ideia de *hiper*. Questões norteadoras foram utilizadas:

- a) O que vocês entendem pela palavra *hiper*?
- b) Que significado atribuiriam a ela?
- c) Em que momentos ouvimos ou vemos essa palavra?
- d) No dicionário, como ela é definida?
- e) No acesso que fizemos nos sites, via internet, é possível fazer uma relação entre a navegação pelos sites e esse conceito de *hiper*?
- f) E se relacionarmos esse conceito com os textos lidos em cada acesso? Poderíamos dizer que esses textos são hipertextos?

De posse das respostas dadas pelos discentes, o professor, juntamente com eles, formaram um conceito para a ideia de hipertexto, de modo que ficou claro aos alunos como um hipertexto se constitui, quais são suas principais características e funcionalidades, bem como sua utilidade e utilização.

Discutimos aqui quais são os benefícios e as contribuições trazidas pelo hipertexto e como este pode proporcionar ampliação de conhecimento e informações sobre diversos assuntos. Além disso, os alunos foram treinados sobre como buscar informações em um hipertexto, ler na tela do computador sem perder de vista o foco principal da pesquisa que realizam, uma vez que a maior parte da leitura que se faz em um hipertexto se dá de forma não linear, diferentemente do que acontece em um texto impresso.

Destaca-se ainda nessa etapa que, durante essa atividade sugerida, o professor informou aos alunos que, mesmo não sendo ainda conhecedores do conceito formal de hipertexto, os alunos já são usuários desse modelo textual, não só durante as etapas iniciais dessa proposta, como também, no uso constante que fazem das redes sociais e da *internet* em pesquisas e acessos realizados por eles e que esses conhecimentos são essenciais para a produção do *blog* que foi feito pela turma.

Feito isso, o docente solicitou aos alunos que apresentassem os resultados

da pesquisa solicitada na etapa anterior sobre a construção do *blog*, verificando junto aos alunos, as sugestões e possibilidades para criação da página: onde será registrado o domínio da página virtual, qual será o nome do *blog*, criação da conta de *email* que gerenciará o *blog*. Além disso, fizemos uma escolha de 3 alunos, entre professor e discentes, os quais, juntamente com o professor, ficaram responsáveis/líderes pela organização das etapas posteriores dessa atividade.

É importante destacar que essa etapa da proposta ocorreu paralelamente à leitura do livro “Capitães da Areia”. No período acordado para realização da leitura, os alunos também desenvolviam na escola, com o auxílio do professor, a criação do *blog*.

Com os resultados da pesquisa feita na etapa anterior, professor e alunos decidiram o nome do *blog* e a conta de usuário que gerenciou a página criada. Como a temática do *blog* já estava definida, a primeira atividade sugerida foi a busca em ambiente virtual de *links* sobre a temática abordada, assim como matérias jornalísticas, imagens, vídeos, vida e obras do autor, *links* de outros livros de Jorge Amado em formato digital. Os dados encontrados na pesquisa serviram como matéria prima para início da construção do *blog*. Nesse primeiro momento, o material pesquisado foi salvo em uma pasta criada nos computadores para essa finalidade.

Após a coleta dos dados mencionados acima, o professor dividiu a turma em 5 grupos. Cada grupo ficou responsável por selecionar os materiais mais representativos entre os que foram coletados na pesquisa. O grupo 1 escolheu as matérias jornalísticas; o grupo 2, as imagens; o grupo 3, os vídeos; o grupo 4, selecionou os fatos marcantes da vida e obra do autor e, o grupo 5, escolheu os *links* de outras obras do escritor baiano; feita a seleção, novamente os alunos “guardaram” as escolhas feitas em pastas criadas nos computadores da escola ou em mídia removíveis.

Na atividade 2 para essa etapa, os alunos assistiram vídeos<sup>27</sup> sobre criação de *blogs* (dicas e passos), discutindo posteriormente as melhores maneiras para construir seu *blog*. Nesta atividade, os alunos anotaram, na medida do possível,

---

<sup>27</sup> Disponíveis em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2V5a2m30n3A&NR=1>>. Acesso em 18 abr. 2015.

o que acharam relevante sobre a criação de *blogs* para a realização da atividade 3 que é a montagem propriamente dita. O que foi assistido no vídeo foi melhor aproveitado ao final do *blog* quando os alunos, de posse das anotações, puderam verificar se seu *blog* atende aos requisitos mínimos de qualidade discutidos nos vídeos.

A atividade 3 teve como meta o início da criação do blog. Os alunos acessaram ao *site* <https://www.blogger.com/start> e se inscreveram para a criação do *blog* com posterior desenvolvimento do mesmo na mídia digital. O passo a passo da criação foi uma atividade concreta que permitiu ao aluno a ampliação de seu letramento digital (isso porque o aluno deve seguir instruções) bem como a realização da inscrição dele no ambiente virtual com todas as especificidades dessa mídia.

Feito isso, o professor mostrou aos alunos o vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=2V5a2m30n3A&NR=1>, o qual trazia maiores informações para a criação do *blog*. Este vídeo os ajudou a resolver problemas que foram apresentados ao longo da inscrição e em posteriores postagens.

A atividade 4 dessa etapa serviu para dar continuidade à criação do *blog*. Os alunos fizeram a postagem do material selecionado anteriormente, a *linkagem* dos textos que fazem parte da página criada e organizaram o *layout* do *site* conforme estilo escolhido pela turma e análise do grupo responsável pela ferramenta. Foi importante ainda o professor ter possibilitado, pelo menos uma vez por semana, um tempo das aulas para o acesso dos estudantes ao *blog*. Isso ajudou o aluno em suas atividades de leitura e de atualização das informações do *blog*, ajudando ainda o discente a ampliar seu *letramento digital* (GOMES, 2011, p. 7).

O professor deverá ficar atento, ainda, a um ponto importante. Deve-se tomar o cuidado para que o *blog* não seja esquecido durante o restante do ano letivo, após o término dessa sequência didática. Conforme os vídeos assistidos sobre dicas ao blogueiro, o interessante é que os alunos o mantenham atualizado. Para que o *blog* não seja deixado de lado, é importante que o docente estimule aos alunos. Isso poderá ser feito por meio da postagem de atividades e estudos feitos sobre literatura, servindo estes como “alimento” para a página criada na *web*. O *blog* será

iniciado com o estudo sobre Jorge Amado e seu livro “Capitães da Areia”, mas não se limitou às discussões e produções sobre esse autor.

As atividades que serviram para alimentar o *blog* foram confeccionadas por meio do uso de *webquests*, estas já conceituadas no capítulo 2 deste trabalho e descritas na etapa a seguir.

5. **Acompanhando a leitura (4 aulas):** como sugerido na etapa 2, a leitura do livro foi feita ora em casa ora na escola, pelos alunos. Entretanto, o professor retomou essa atividade de leitura, durante a confecção do *blog*, verificando se realmente os discentes estavam lendo o livro sugerido. Esse acompanhamento foi feito por meio do uso de atividades virtuais, confeccionadas por meio da utilização de *webquests*, uma vez que por meio dessa ferramenta, foi possível ao professor, mesmo não estando em sala de aula, mas conectado à *internet*, verificar se os alunos estão realizando a leitura do livro, bem como participando das atividades propostas. Isso foi feito por meio da seguinte sequência:

- a) O professor previamente confeccionou a atividade via *webquest* e disponibilizou aos alunos o *link* para acesso à atividade proposta;
- b) Feito isso, o professor, como dito anteriormente, acompanhou a participação dos alunos no desenvolvimento da atividade, bem como as postagens feitas pelos discentes no que concerne à leitura do livro “Capitães da Areia”.

A *webquest* indicada a seguir foi construída com base em elementos que a caracterizam como uma *webquest* curta (DODGE, 2007). A critério do professor a atividade sugerida pode ser adequada a um modelo de *webquest* longa, de modo que as atividades planejadas demandem mais tempo de realização. A atividade confeccionada para realização nessa etapa está disponível no *link* <https://sites.google.com/site/capitaesdaareiapersonagens/>. Demonstramos abaixo as telas encontradas durante o acesso virtual da *webquest* “Capitães da Areia – Personagens”.

Na página de apresentação da *webquest* “Capitães da Areia – Personagens”, (vide figura 6), logo em sua abertura, há uma citação do autor Jorge Amado, do livro “Capitães da Areia”, a qual remete à ideia do tema central da discussão, os meninos de rua. Os alunos foram convidados por meio do vocábulo “aventura” a enveredar-se

pelas páginas virtuais, em busca das atividades que foram realizadas por eles. A intenção de se trabalhar com ideais aventureiros logo no início da *webquest* reforça a ideia de imersão, navegação, convite, ou ainda, de desafio.

**FIGURA 6 – Apresentação da Webquest**



Com o objetivo de despertar os alunos para o desenvolvimento da atividade e recuperar os conhecimentos prévios<sup>28</sup> (DODGE, 2007), necessários à resolução da *webquest*, a introdução (Figura 7), é apresentada por meio de uma retomada sobre a leitura do livro e sobre discussões feitas em sala de aula sobre a obra literária. Além disso, os alunos são questionados sobre o que têm achado sobre os personagens criados pelo escritor baiano.

As tarefas (Figuras 8 e 9) são norteadas pelo título “Desvelando os personagens amadianos”. Para a realização das tarefas, os alunos postaram seus comentários, os quais serviram como resposta aos questionamentos disponibilizados na página virtual pelo professor. Acreditamos que utilizando esse recurso da postagem na própria página criada, além de despertar o interesse temático, o docente se utilizará de habilidades que os discentes possuem com o uso

<sup>28</sup> Foi solicitada aos alunos, em etapas anteriores da aplicação da proposta e da resolução da *webquest*, a leitura da obra “Capitães da Areia”, do escritor Jorge Amado.

das NTIC, estas advindas do uso constante das redes sociais.

**FIGURA 7: Introdução da Webquest**

Capitães da Areia: personagens

INTRODUÇÃO

**J • O • R • G • E**

**CAPITÃES DA AREIA**

**A • M • A • D • O**

**Olá!**

**As nossas aulas sobre literatura estão a todo vapor. A leitura do livro Capitães da Areia tem nos ajudado a entender que desde tempos atrás, alguns autores já buscavam, por meio de seus escritos, retratar problemas sociais e, no livro que lemos, temos visto uma preocupação do escritor baiano Jorge Amado em mostrar os meninos de rua, na década de 1930, na cidade de Salvador/BA.**

**E vocês? O que têm achado das personagens criadas pelo escritor baiano?**

**Aproveite essa atividade e, por meio de suas respostas, mergulhe ainda mais nesse passeio fascinante que a leitura nos proporciona.**

**Bons estudos!!!**

**FIGURA 8: Tarefa - Etapa 1 da Webquest**

Capitães da Areia: personagens

DESVELANDO OS PERSONAGENS AMADIANOS

*Capitães da Areia*

**TAREFA - Etapa 1 - Pirulito e Padre José Pedro**

O capítulo "Deus sorri como um negrinho", do livro "Capitães da Areia" (p. 100-106) aponta aspectos do perfil de dois personagens, Pirulito e padre José Pedro. Após a leitura desse capítulo e de suas observações sobre os dois personagens, responda por meio de comentários abaixo:

1. Como o autor descreve os "capitães da areia"? Analise essa descrição.
2. Qual é o conceito de culpa defendido por Pirulito?
3. Como padre José Pedro encara os menores infratores?
4. Os outros personagens descritos nesse capítulo têm a mesma opinião que o padre? Como os outros personagens veem os garotos?

FIGURA 9: Tarefa - Etapa 2 da Webquest

← → C <https://sites.google.com/site/capitaesdaareiapersonagens/processo> Q ☆ ☰

Capitães da Areia: personagens Pesquisar o site

DESVELANDO OS PERSONAGENS AMADIANOS



**TAREFA - Etapa 2 - Pedro Bala e Dora**

Como auxílio para responder as atividades dessa etapa, assista o vídeo sobre o livro "Capitães da Areia", disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=LnKaB\\_c5ti0](https://www.youtube.com/watch?v=LnKaB_c5ti0)

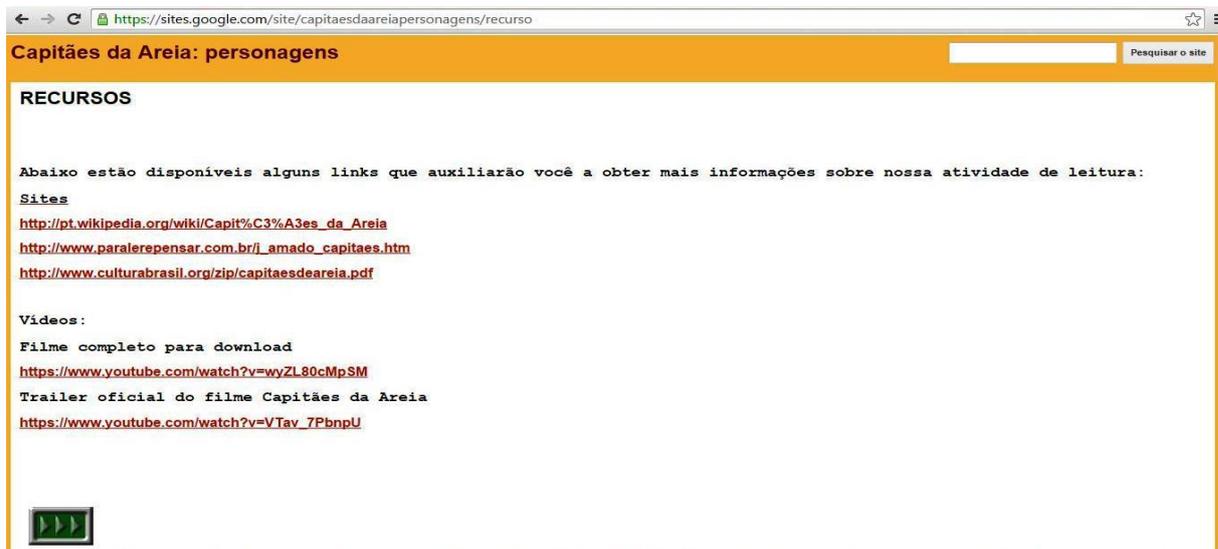
O livro cria poeticamente o romance entre Pedro Bala e Dora com muita delicadeza e ternura entre os dois adolescentes. O romance dos dois terá um final precoce, porque Dora morre. Por um lado, é um fato triste demais. Por outro, pode-se considerar uma estratégia narrativa para que Pedro se torne um líder grevista, um herói sempre perseguido pela polícia, fato frequente na época em que se situa a narrativa no livro - década de 1930.

Descreva, por meio de comentários, suas impressões sobre:

- O retrato de Dora feito pelo autor, enquanto viveu no trapiche.
- A idealização poética que a torna estrela após a morte.
- A saudade que Pedro manifesta.
- A transição na vida de Pedro: de líder dos capitães da areia a líder grevista.

Após as tarefas solicitadas, ficou à disposição dos alunos uma página com *links* que os ajudaram na realização das atividades – os recursos (vide figura 10). Nesses *links* encontram-se informações que auxiliaram na retomada de alguns conceitos discutidos nas aulas sobre a obra analisada, bem como *links* que os instigaram a uma pesquisa mais aprofundada com os personagens amadianos.

FIGURA 10: Recursos



A próxima etapa da *webquest* se refere ao processo avaliativo. Nesse processo, os alunos foram informados exatamente sobre como as atividades realizadas foram avaliadas e quais são os pontos considerados pelo professor na avaliação. Isso é necessário, pois o aluno poderá postar suas respostas às atividades, refazê-las caso julgue conveniente, de modo que a mesma alcance um nível que o discente considere satisfatório e se enquadre ao que será avaliado. Segundo Abar e Barbosa (2008, p. 47):

A avaliação, componente primordial da WebQuest, deve apresentar aos alunos, com clareza, como o resultado da tarefa será avaliado e que fatores serão considerados. Os fatores podem ser explicados em relação ao trabalho desenvolvido. Desse modo, os alunos saberão também avaliar a qualidade do trabalho e podem, de maneira colaborativa, rever ações e reconstruir, se necessário, o produto final, objeto da tarefa.

No caso da avaliação da *webquest* “Capitães da Areia – Personagens” informamos aos alunos os critérios de avaliação, conforme o grau de participação nas atividades solicitadas (vide figura 11). Além disso, na página constam algumas observações acerca do que será avaliado dentro de cada comentário-resposta postado na página das atividades, dentre os quais destacamos:

- ✓ Clareza, objetividade e rigor da linguagem;
- ✓ Capacidade de pesquisa;
- ✓ Organização das informações;
- ✓ Aspectos textuais: coerência e coesão na elaboração de cada

resposta;

- ✓ Empenho e dedicação em tempo hábil.

**FIGURA 11: Avaliação na Webquest**

Capitães da Areia: personagens

AVALIAÇÃO

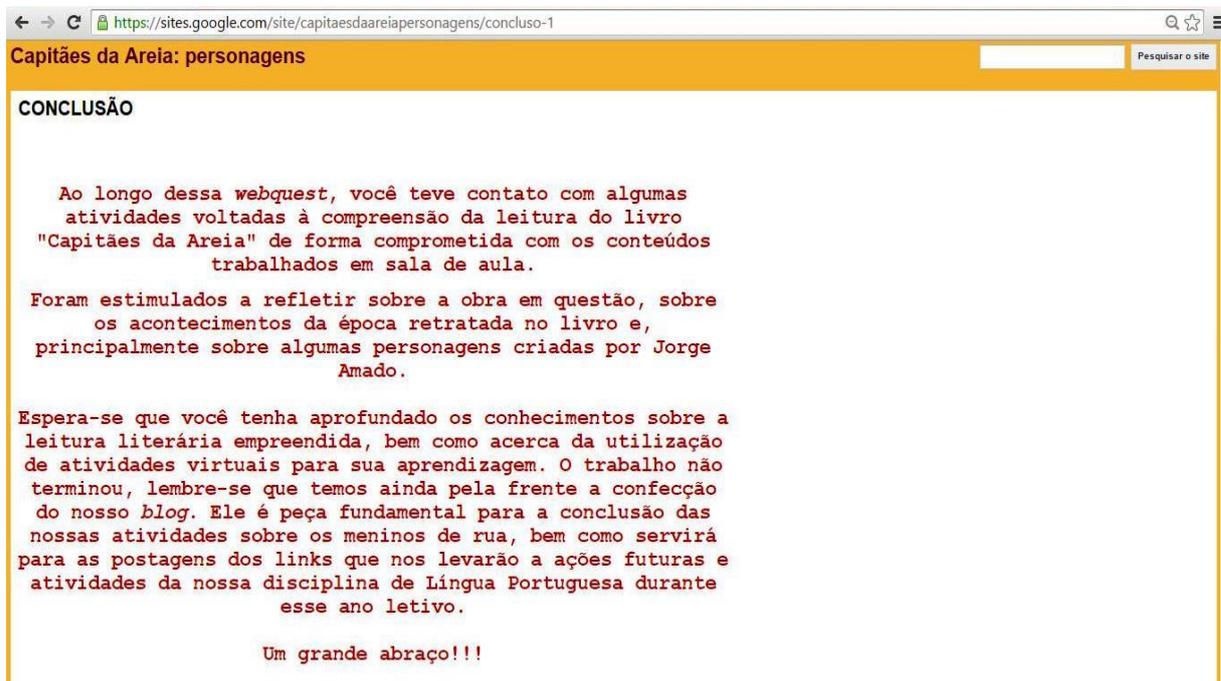
O grau de participação nas atividades será avaliado com base nos seguintes critérios:

5	Participou ativamente das atividades, cooperando com o grupo. Discutiu de forma séria e profunda com os/as colegas sobre os temas propostos. Trouxe informações importantes para a discussão. O resultado de sua atividade foi relevante e criativo.
4	Participou nas atividades, cooperando com o grupo. Discutiu com os/as colegas sobre os temas propostos. O resultado de sua atividade foi bom.
3	Participou pouco nas atividades. A sua contribuição para a discussão e o trabalho foi regular.
2	Esteve presente mas não há registro da sua contribuição para a discussão e trabalho.
1	Não participou na atividade.

Observem ainda o que vocês devem levar em conta ao elaborar e postar seus comentários-respostas:

- ✓ Clareza, objetividade e rigor da linguagem;
- ✓ Capacidade de pesquisa;
- ✓ Organização das informações;
- ✓ Aspectos textuais: coerência e coesão na elaboração de cada resposta;
- ✓ Empenho e dedicação em tempo hábil.

Apesar de ser conceituada com esse nome, a conclusão da *webquest* (Figura 12) não significa necessariamente um encerramento das questões motivadoras trabalhadas na introdução, nem tampouco o encerramento das tarefas propostas. Na conclusão da *webquest* em análise, o professor retomou conceitos discutidos e apresentados nas aulas e na própria atividade, dizendo o que foi possível alcançar e estimulando os alunos a continuarem na expectativa do trabalho, citando etapas posteriores a se realizar, como a continuação da construção do *blog* sobre os meninos de rua.

FIGURA 12: Conclusão da *Webquest*

6. **A etapa final da leitura e do blog (8 aulas):** com o término do prazo para leitura extraclasse do livro e, após a confecção inicial do *blog*, o professor realizou uma socialização da leitura realizada. Propomos para essa etapa que o professor dividisse a classe em 4 grupos. Essa etapa de socialização da leitura se torna essencial para que o professor verifique se realmente o livro foi totalmente lido, trazendo ainda outras contribuições sobre o tipo de linguagem empregada no texto, o uso de algumas expressões regionais, o papel do narrador, além de tópicos relacionados ao enredo da obra, ao foco narrativo e ao contexto social marcadamente utilizado pelo autor.

A atividade inicial pós-leitura do livro foi feita retomando a análise do título "Capitães da Areia". Nessa análise, o docente guiou os alunos, discutindo com eles as inferências levantadas nas etapas 1 e 2, e redirecionando a análise ao que realmente o título retrata. O professor pode, também, visitar os questionamentos feitos sobre o significado das palavras *capitães* e *areia*, destacando quais os motivos que levaram o escritor a escolher esses vocábulos e o que eles representam no contexto do texto lido. Além disso, foi analisado o uso da preposição *da* no título do livro, retomando um conteúdo já estudado pela turma, verificando ainda se a troca da preposição *da* pela preposição *de* alteraria o sentido/significado do título.

Dando continuidade à análise sobre a leitura do livro “Capitães da Areia” feita pelos alunos, o professor realizou a seguinte atividade: o docente dividiu a sala em quatro grupos. Cada grupo foi responsável pela leitura e análise de uma parte do romance "Capitães da Areia" identificando suas principais características. Para orientar a turma, o professor fez perguntas diferentes para cada grupo conforme o capítulo que estarão lendo. A divisão sugerida é a seguinte:

**Grupo 1:** "CARTAS À REDAÇÃO" (página 3 à página 16. Leitura da notícia de jornal sobre os Capitães da Areia e das cartas relacionadas a este assunto). Para esse grupo foi questionada a forma textual escolhida por Jorge Amado para iniciar o livro. O docente questionou se o modelo jornalístico é um bom modo para introduzir uma história e se ela causa expectativa no leitor. Além disso, foi questionada qual a função da notícia de jornal e das cartas na introdução do romance? E ainda se a mistura de gêneros textuais (romance, jornal, carta) pode ser vista como índice de modernidade. Essas perguntas foram necessárias uma vez que a obra lida faz parte do modernismo.

Este grupo deverá atentar que esta forma de iniciar o livro é uma estratégia para apresentar resumidamente a temática central da obra, ou seja, a divergência de opiniões em relação ao problema das crianças abandonadas em Salvador, capital da Bahia. Como essência da notícia jornalística, este modelo textual tende a responder cinco questões básicas:

- a) O que aconteceu?
- b) Quem estava envolvido?
- c) Onde aconteceu?
- d) Quando aconteceu?
- e) Como aconteceu?

O professor observou se este grupo conseguiu responder a todas estas perguntas. O docente aproveitou, ainda, para questionar o tom do discurso utilizado pelo jornal em relação às crianças abandonadas.

**Grupo 2:** "NOITE DOS CAPITÃES DA AREIA" (página 22 à página 41. Trecho a ser lido: do início do capítulo até o momento em que Pedro Bala recebe um cigarro de

João Grande e sai em busca de Gato para tratar de um assunto particular). Perguntamos como é feita a apresentação dos Capitães da Areia. Além disso, foi questionado:

a) Se o narrador (em 3ª pessoa) inicia este capítulo de uma forma poética, quando, por exemplo, compara a figura de João Grande à vela de um barco caminhando sobre areia.

b) Qual é objetivo desta ação?

c) Por que João José, o Professor, era muito respeitado pelos outros meninos do bando?

O grupo compreendeu que a comparação de João Grande à vela corresponde a uma das várias passagens líricas do texto que, quando somadas às aventuras do bando, recebem caracterizações românticas. Já o Professor, fanático por livros, - "o único que lia corretamente entre eles" - era muito querido pelo bando por ser muito inteligente e um exímio contador de histórias, além de possuir uma habilidade natural para o desenho. O professor acrescentou que este tipo de personagem valoriza a tradição romanesca, pois sua essência é justamente narrar histórias. A intertextualidade de Capitães da Areia se dá basicamente por meio das histórias narradas pelo Professor aos meninos do bando. Cabe ainda ao docente explorar melhor esta relação entre textos, perguntando aos alunos se as histórias de aventuras e seus personagens heroicos, que os capitães da areia tanto gostam de ouvir, podem influenciar suas ações.

**Grupo 3: "PONTO DAS PITANGUEIRAS"** (trecho a ser lido: do início do capítulo até o momento em que Pedro Bala, chefe do bando, se prepara para invadir uma casa e roubar um embrulho encomendado. Página 42 à página 54). Questionamentos:

a) Como é retratada a fala dos Capitães da Areia?

b) Quais são os motivos que os levam a cometerem seus crimes?

Este grupo percebeu que a representação da fala dos meninos corresponde à linguagem informal, repleta de gírias e de erros gramaticais ("hoje nós vai fazer o gasto", disse Gato ao garçom de um restaurante). Esclarecemos que, com isso, o autor procurou ser fiel ao conceito aristotélico de mimese: a representação da

realidade por meio da ficção literária, além disso, podem foram trabalhados conceitos ligados à questão da verossimilhança, uma vez que, não seria verossímil ver uma linguagem culta na fala de crianças abandonadas e que nunca frequentaram a escola.

Outro ponto que pode ser questionado ao grupo é o porquê dos personagens agirem como “bandidos”. O docente pode perguntar ao grupo quais seriam os fatores que o levaram a agir dessa maneira, lembrando-os que o narrador sempre dá justificativas aos atos de infração cometidos tanto pelo bando quanto pelo padre José Pedro. Questionamos, ainda, se o fato dos Capitães da Areia não receberem praticamente nenhum apoio assistencial, é justificativa para cometerem crimes.

**Grupo 4:** "AS LUZES DO CARROSSEL" (trecho a ser lido: do início do capítulo até o momento em que Volta Seca sobe no carrossel e dá corda a uma pianola que começa a tocar uma valsa antiga e todos se aglomeram para ver o espetáculo. Página 54 à página 74). Questionamentos:

- a) Com quais outros textos ou leituras podemos relacionar este trecho da obra?
- b) O fato das ações no romance ocorrerem ao mesmo tempo em que se passam as aventuras de Lampião e seus seguidores serve como índice de temporalidade para a trama de Jorge Amado?
- c) Os alunos do grupo já ouviram falar sobre Antônio Conselheiro e a Guerra de Canudos (1896-1897)?

Este grupo percebeu que as referências ao grupo de Lampião, por meio da citação direta, servem tanto como índice de intertextualidade como de temporalidade ao cruzar personagens fictícios com figuras reais da nossa história. Deste modo, para reforçar a luta contra as injustiças sociais no nordeste do país, as histórias dos Capitães da Areia ocorrem ao mesmo tempo em que as aventuras de Lampião e seu grupo, ou seja, no final do século XIX. Por isso, a preocupação ética de Jorge Amado com a situação das crianças abandonadas retrata uma época anterior ao lançamento do livro, que ocorreu em 1937.

Destaca-se aqui que, enquanto respondiam aos questionamentos feitos pelo professor, cada grupo pode acessar informações por meio do uso dos computadores

conectados à *internet*, enriquecendo dessa maneira a leitura da obra por meio da relação com outros textos e informações.

Como sugestão de atividade para encerramento dessa etapa de leitura foi realizada a confecção de cartazes sobre os trechos analisados e o que entenderam como essência da obra “Capitães da Areia”. Cada grupo expôs sua análise. Na apresentação das atividades, os alunos escolhidos para serem responsáveis pelas atividades do *blog* filmaram as apresentações e fotografaram as mesmas, guardando esse material para posterior postagem no *blog*. Para encerramento dessa etapa o professor ressaltou que, nesse livro, o autor já se mostrava bastante preocupado com a temática das crianças abandonadas no país, questionando os alunos se este tema ainda é atual e porque, possivelmente, Jorge Amado o escolheu. Terminada as apresentações, o professor, juntamente com os alunos, acessaram o *blog*, postando as imagens e os vídeos coletados durante a apresentação final da atividade de leitura.

Sugerimos ainda como atividade final dessa sequência didática, uma divulgação e mostra do *blog* produzido pela turma para os demais alunos e professores da escola. Isso pode ser feito, através de uma divulgação na escola, com cartazes, contendo o nome do *blog*, o endereço da página eletrônica e por convites/panfletos confeccionados e distribuídos pelos alunos na escola e na comunidade. No dia da amostragem do *blog*, a comunidade escolar assistiu a apresentação do trabalho, na qual os alunos demonstraram a funcionalidade da ferramenta “criada” e “alimentada” por eles, e convidaram os escritores locais presentes no evento para a disponibilização de material para postagem no *blog*.

### QUADRO 1 – Síntese da proposta didática de intervenção

<b>Título</b>	O TEXTO LITERÁRIO NA ERA DA HIPERMÍDIA: uma proposta de leitura
<b>Ano ao qual se destina a proposta</b>	9º ano do Ensino Fundamental
<b>Assunto</b>	Literatura e outras linguagens
<b>Tema</b>	Hipertextualidade literária
<b>Conteúdo</b>	A arte e a literatura como veículo de denúncia social
<b>Materiais/Recursos necessários</b>	Data show ou projetor multimídia, computadores, outros.
<b>Objetivos da proposta didática de intervenção</b>	<p><b>Geral:</b> Despertar no aluno, por meio do suporte hipertextual digital, o prazer pela leitura do texto literário.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem da leitura literária por meio do uso do hipertexto e da hipermídia;</li> <li>2. Incentivar, de modo variado, por meio do hipertexto digital, a leitura literária;</li> <li>3. Estimular a ampliação das habilidades em ambiente hipermidiático, por meio do letramento digital.</li> </ol>
<b>Etapas da proposta didática de intervenção</b>	<b>Etapa 1:</b> A motivação para a leitura (3 horas/aula)
	<b>Etapa 2:</b> Introdução do autor e obra (2 horas/aula)
	<b>Etapa 3:</b> A leitura da obra <i>Capitães da Areia</i> (6 horas/aula)
	<b>Etapa 4:</b> Construindo o <i>blog</i> (5 a 10 horas/aula)
	<b>Etapa 5:</b> Acompanhando a leitura (4 horas/aula)
	<b>Etapa 6:</b> A etapa final da leitura e do <i>blog</i> (8 horas/aula)

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS E DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE INTERVENÇÃO**

Tendo como objetivo principal despertar no aluno, por meio do suporte hipertextual digital e de atividades de compreensão hiperleitora, o prazer pela leitura do texto literário, isto realizado por meio da proposta didática de intervenção descrita no capítulo 3 desta dissertação de Mestrado Profissional, traçamos abaixo um relato sobre as experiências vivenciadas durante a aplicação da referida proposta, bem como as expectativas e alguns dados coletados nesse período. Tencionando alcançar o objetivo descrito acima, o presente trabalho apropriou-se das características da abordagem descritivo-exploratória para que pudéssemos, com a descrição da prática pedagógica em questão, alcançar os objetivos específicos delineados na proposta de intervenção.

Por meio dos estudos de cunho exploratório (TRIVIÑOS, 1987), o pesquisador tem a possibilidade de investigar com mais afinco o problema identificado, aumentando sua experiência em torno de determinado problema, uma vez que verifica suas hipóteses e aprofunda seus estudos por meio de uma intervenção numa realidade específica. Ainda segundo Triviños (1987) e justificando a abordagem descritiva, entendemos que o estudo descritivo tem como foco central a possibilidade de conhecermos a realidade do contexto da pesquisa, descrevendo os fatos e fenômenos de determinada realidade. Delimitando os fenômenos ao campo dos estudos hipertextuais, por sua própria natureza instável, a abordagem descritiva permite-nos fazer com que haja uma necessidade constante de descrever suas potenciais aplicações nos diversos âmbitos das interações sociais e, aqui, particularmente, na área da leitura literária hipertextual.

A proposta de intervenção didática descrita no capítulo 3 foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Xique-Xique/BA, com uma turma com 14 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Buscamos durante a aplicação registrar a trajetória percorrida pelos discentes participantes, principalmente observando os aspectos que se relacionam a melhorias na prática da leitura literária e dos atos de escrita praticados durante o acesso ao ambiente digital por meio da utilização dos hipertextos e da realização de atividades na disciplina de Língua Portuguesa por meio do suporte digital, com o uso da internet, bem como no

acesso aos *links* disponíveis no material hipertextual.

Neste aspecto, Gomes (2011, p. 57) afirma:

[...] ao buscar compreender atos de leitura e escrita no mundo digital, constatamos que, simultaneamente às mudanças trazidas pelo trabalho no espaço digital, nas home pages, sites, e-mail, salas de bate-papo em tempo real, na Internet, emerge nas pessoas uma necessidade de competência em leitura e escrita cada vez mais complexa.

Uma das preocupações durante a aplicação da proposta foi sobre quais seriam as dificuldades encontradas pelos alunos para realizarem a leitura por meio do uso da rede mundial de computadores uma vez que os textos lidos seriam advindos de uma leitura não-linear, fragmentada pela ação do leitor segundo o seu interesse pelo assunto e pelas escolhas realizadas nos *links* disponibilizados durante a aplicação da proposta.

Segundo Marcuschi (2001, p. 91),

[...] uma leitura proveitosa do hipertexto exige um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado, já que é um permanente convite a escolhas muitas vezes inconsequentes. Chamei a esta sobrecarga exigida do leitor do hipertexto de stress cognitivo. Este aspecto será importante no momento em que se pretender utilizar o hipertexto em sala de aula como instrumento para o ensino, pois ele exigirá do aluno mais do que um livro impresso.

Marcuschi (2001) considera que o leitor virtual exerce um papel diferente do leitor convencional, ou seja, daquele que realiza a leitura de um texto impresso. Isso decorre das exigências cognitivas que o hipertexto requer do leitor, já que este deve decidir o caminho a seguir na busca pela construção de uma leitura eficaz. Mesmo com essa constatação, espera-se que o aluno seja capaz de no momento de assimilar os conteúdos pós-leitura, relacioná-los de modo que os textos lidos ganhem sentido em seu cotidiano.

#### **4.1 Sujeitos da pesquisa**

A turma selecionada para aplicação da proposta de intervenção didática é matriculada em uma escola pública, filantrópica, conveniada ao sistema municipal de ensino, na cidade de Xique-Xique/BA. A escola em questão possui atualmente 265 alunos matriculados, atendendo alunos do Ensino Fundamental I e II, nos turnos

matutino e vespertino, além de desenvolver atendimento educacional especializado a alunos com diversas deficiências. A referida escola, por não possuir sede própria para o desenvolvimento de suas atividades, utiliza um espaço cedido pela prefeitura do município, o qual conta com 06 salas de aula, cozinha, banheiros, pátio para recreação, campo de futebol de areia e também sala de professores, coordenação, direção e secretaria escolar.

A instituição na qual foi aplicada a referida proposta de intervenção é gerida por uma associação comunitária, fundada no ano de 2005, com o propósito principal de proporcionar ensino inclusivo a estudantes com necessidades educativas especiais. Na turma do nono ano, na qual foi aplicada a proposta, entre os 14 alunos matriculados, há um aluno com deficiência visual, fato que colaborou para estimular a aplicação da proposta nessa turma, uma vez que, boa parte das atividades feitas por esse aluno, é desenvolvida com o uso do computador e de recursos de tecnologia assistiva<sup>29</sup>.

Com a finalidade de desenvolver esta pesquisa, lançamos mão de alguns procedimentos metodológicos. Dentre eles, é possível citar, inicialmente, a observação da turma escolhida e o interesse desses alunos pelo uso de recursos multimídia, por acreditarmos ser de fundamental importância a inserção dos discentes em um ambiente interativo, ou ainda, em condições favoráveis ao uso de recursos tecnológicos que auxiliassem a aplicação da proposta de intervenção para que, a partir daí, a proposta sugerida fosse aplicada. Além disso, na fase inicial de preparação para aplicação da proposta, aplicamos também um questionário com os alunos participantes.

A coleta de dados do presente trabalho começou no segundo semestre do ano de 2014 quando foi aplicado o questionário, já mencionado acima, se estendendo até o mês de abril do ano de 2015, com a finalização da aplicação da proposta de intervenção didática.

A aplicação das aulas planejadas na proposta teve todo o seu registro

---

<sup>29</sup> Área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou com mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

pautado em alguns critérios. Primeiramente, observamos se as atividades sugeridas em cada etapa possuíam atividades de compreensão leitora. Segundo, sob a égide do hipertexto, se nessas atividades eram disponibilizados *hiperlinks* de acesso a informações não contidas no texto para que o aluno pudesse construir seu próprio significado, característica hipertextual marcante. Além da inserção de *hiperlinks*, verificamos também a presença ou não da multissemiótica (recursos da hipermídia), outro quesito fundamental para uma atividade que tenciona envolver a compreensão hiperleitora. Por fim, planejamos que cada aula conduzisse o discente à liberdade necessária para se desenvolver de maneira efetiva em uma atividade hipertextual, se beneficiando, assim, de suas potencialidades educacionais.

A elaboração e aplicação do questionário (Apêndice A) foram utilizadas com o intuito de uma verificação mais aprofundada no que diz respeito ao perfil dos alunos da turma de nono ano do Ensino Fundamental, selecionada para participar desta pesquisa. O questionário foi entregue aos alunos na instituição de ensino participante para ser respondido dentro de um limite estipulado de tempo.

O questionário, instrumento de nossa pesquisa, tem como foco traçar um perfil socioeconômico e leitor dos discentes participantes, suas habilidades com o computador e com a internet, a sua experiência com hipertexto e atividades de compreensão hiperleitora (ver apêndice). Ele foi estruturado em três partes. A parte I – Identificação – e a parte II – Dados Socioeconômicos – trazem alguns dados pessoais dos participantes e algumas informações sobre a situação de vida, de cada estudante, no espaço extraescolar. A parte III – O perfil do leitor – está subdividida em treze perguntas fechadas, elaboradas basicamente em torno dos temas: 1. Leitura e 2. Uso do computador e/ou artefatos tecnológicos de acesso à internet. O primeiro tema, com perguntas objetivas de múltipla escolha, tem o objetivo de retratar o perfil leitor desses alunos, demonstrando o que leem, o que gostam de ler, bem como que tipo de literatura leem. O segundo tema, também com perguntas objetivas de múltipla escolha, objetiva retratar se os alunos tem computador, se acessam a internet e em que local mais acessam, o uso que fazem do computador e da internet, observando a quantidade de horas gastas por eles na rede mundial de computadores e, ainda, o que leem durante esse período de acesso.

## **4.2 Análise dos dados**

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada quantitativa e qualitativamente. Primeiramente, procedemos à análise quantitativa do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, apresentando a frequência de suas repostas quanto aos aspectos do perfil pessoal e socioeconômico. Esta fase foi importante para termos noção de características particulares da turma selecionada para aplicação da proposta de intervenção, da utilização que os discentes fazem do ambiente digital e do uso do texto eletrônico em atividades escolares, apresentados nos gráficos da próxima seção deste capítulo. Segundo, fizemos uma análise qualitativa da aplicação da proposta, com base no referencial teórico discutido previamente nos capítulos I, II e III deste trabalho. Foi por meio da análise desses dados, cruzados com as informações apresentadas no questionário, que podemos verificar como os alunos se portaram na realização de cada etapa da proposta de intervenção, mensurando qualitativamente, se a prática de leitura literária pode ser despertada por meio de recursos tecnológicos e hipertextuais/midiáticos, objetivo principal do nosso estudo.

As próximas seções discutirão os resultados da análise dos dados levantados tanto no questionário, por meio de gráficos, quanto por meio da descrição da participação dos discentes nas aulas realizadas durante a aplicação da proposta de intervenção didática.

### **4.3 Análise do questionário**

Para conhecermos melhor os sujeitos participantes da pesquisa, no intuito de solidificar também as características da proposta de intervenção, a qual objetiva, por meio do uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – NTIC despertar o prazer pela leitura literária, aplicamos um questionário com o intuito de buscar informações socioeconômicas dos sujeitos participantes, bem como do perfil leitor desses sujeitos. O instrumento aplicado conta com 22 perguntas fechadas, distribuídas em três partes, como já mencionado na seção 4.1 deste capítulo. As duas primeiras partes questionam sobre a identificação e dados socioeconômicos. Na parte III, discutimos as questões que tratam do perfil do leitor e do uso que este discente faz das NTIC em seus estudos e no dia a dia.

Dos 14 alunos participantes da pesquisa, 8 são do sexo feminino e 6 do sexo

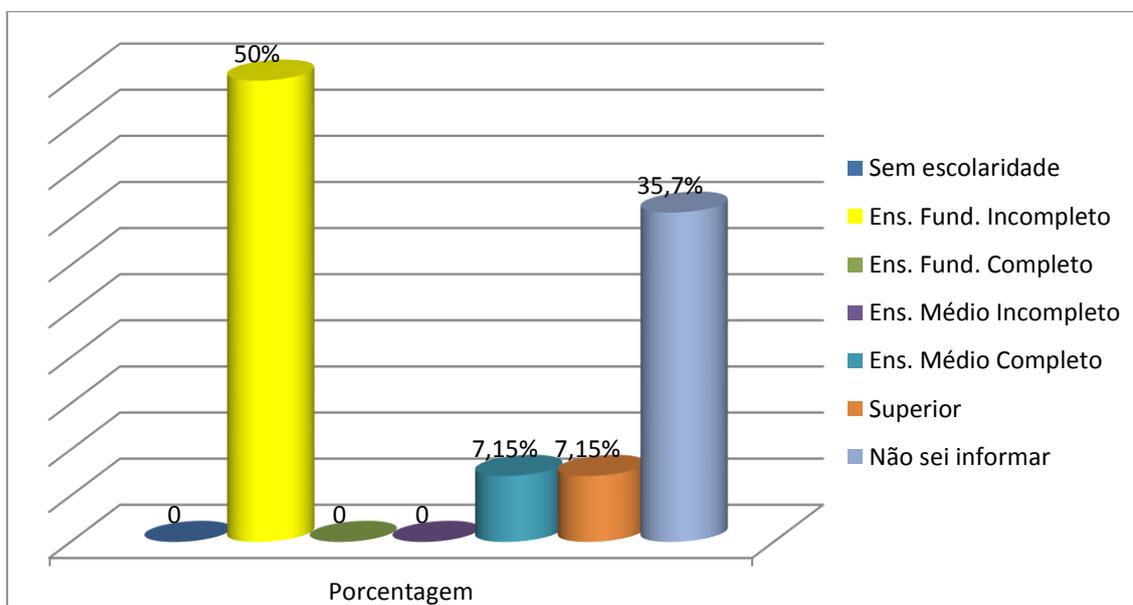
masculino. Todos são alunos do turno vespertino, na escola selecionada para aplicação da proposta de intervenção didática e, todos os discentes participantes, moram com os pais ou com outros familiares. Essas informações iniciais foram obtidas com as 3 primeiras perguntas do questionário, que tratam sobre a identificação desses sujeitos.

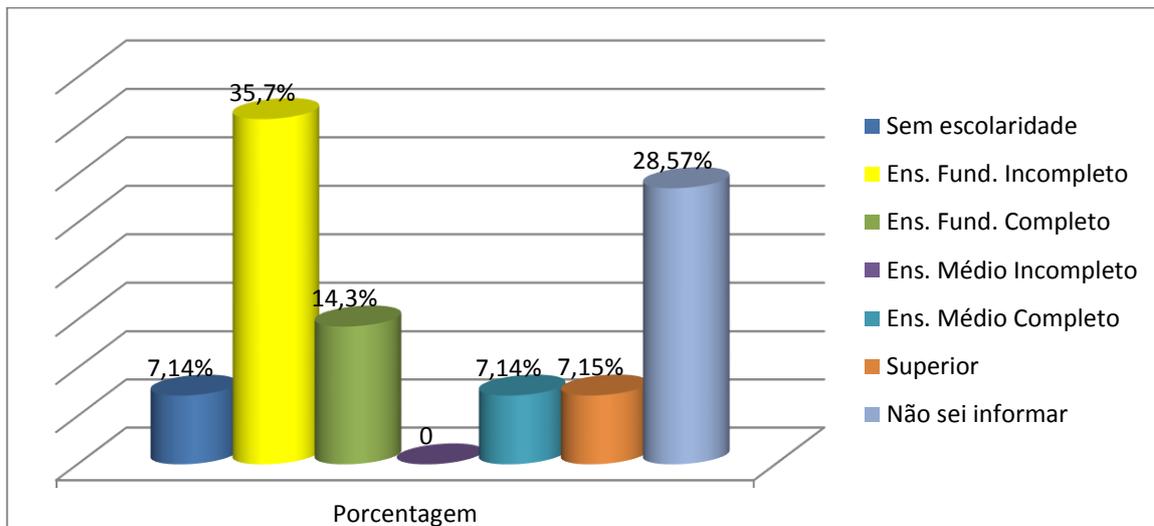
A seguir, por meio de gráficos, explicitamos os resultados obtidos com as respostas dadas pelos alunos aos demais questionamentos do instrumento de sondagem.

#### 4.3.1 Perfil socioeconômico

As perguntas de 4 e 5 questionam os sujeitos sobre a escolaridade dos seus pais e mães, respectivamente.

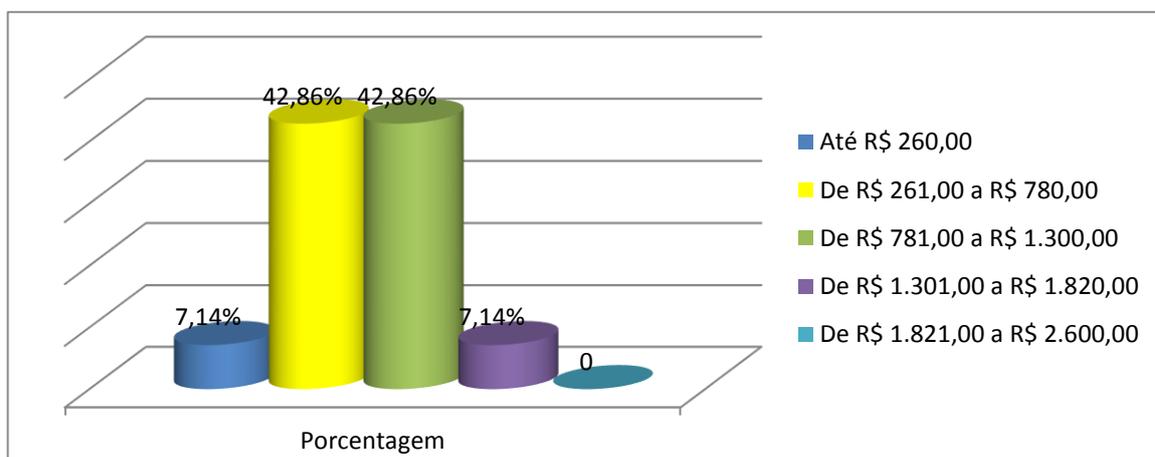
**GRÁFICO 1: Grau de instrução dos pais**

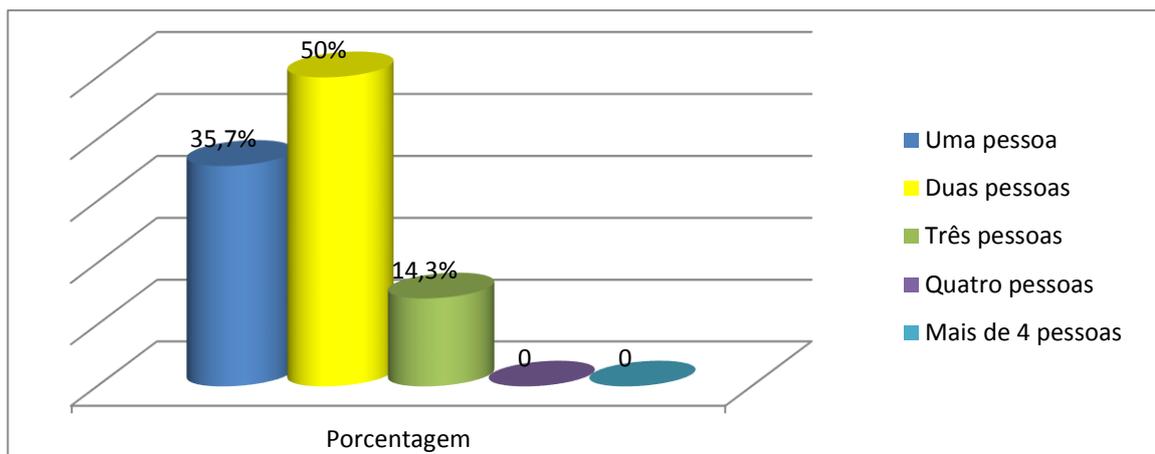
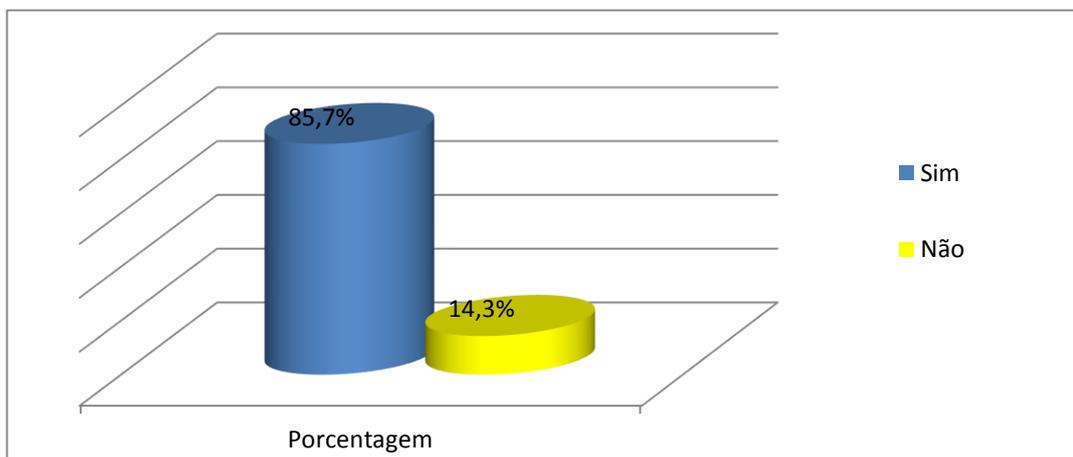
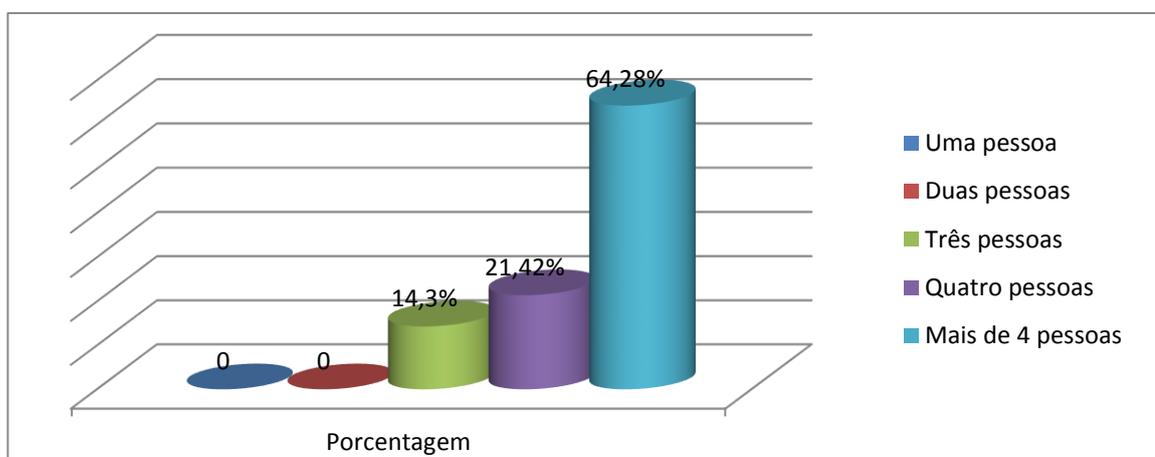


**GRÁFICO 2: Grau de instrução das mães**

Os gráficos 1 e 2 demonstram que os pais dos alunos participantes da pesquisa têm como nível de escolaridade, em sua maioria, o Ensino Fundamental incompleto. Analisando a escolaridade de nível superior, vemos que existe apenas um pai e uma mãe que chegou a concluir um curso de graduação.

Ainda discutindo dados socioeconômicos, a pergunta 6 (Gráfico 3) questiona sobre a renda familiar de cada participante, a pergunta 7 (Gráfico 4) sobre quantas pessoas da família colaboram com essa renda mensal, a pergunta 8 (Gráfico 5) se a família recebe recursos do programa social do Governo Federal – o Bolsa Família e, na pergunta 9 (Gráfico 6), quantas pessoas são sustentadas com essa renda familiar.

**GRÁFICO 3: Renda familiar mensal**

**GRÁFICO 4: Pessoas que contribuem para a renda familiar****GRÁFICO 5: Famílias que recebem o Bolsa Família do Governo Federal****GRÁFICO 6: Pessoas que vivem com a renda familiar recebida**

Com a análise dos dados coletados entre as perguntas 4 a 9 do questionário, de forma geral, percebemos que boa parte dos alunos participantes são de famílias

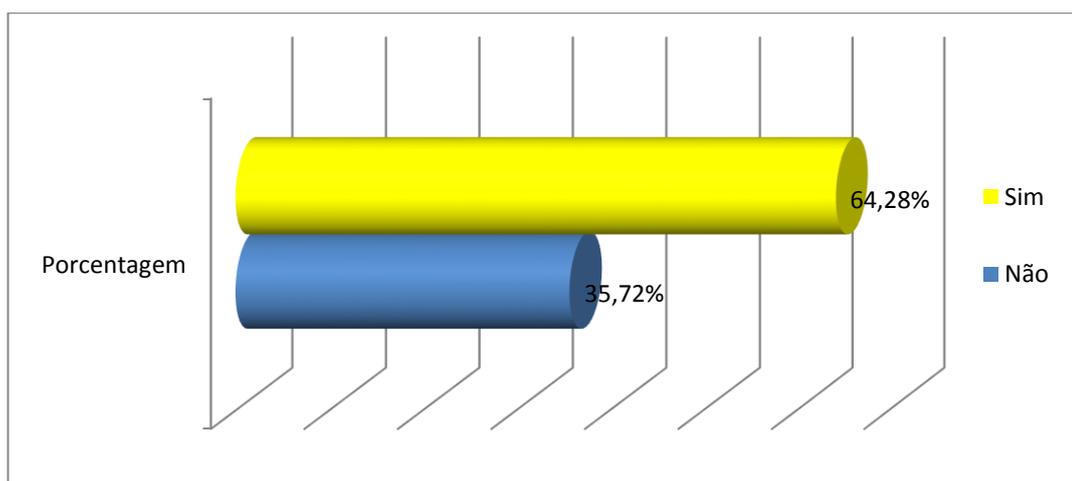
de baixa renda, nas quais uma ou no máximo duas pessoas colaboraram com a renda familiar, ou seja, desenvolvem alguma atividade remunerada; outro fato que corrobora essa constatação é o número de pessoas que vivem nos lares e que dependem da renda obtida por um ou dois familiares que trabalham ou recebem algum benefício. Além disso, pelos dados levantados verificamos que 85,7% das famílias dos alunos participantes recebem recursos advindos do programa Bolsa Família do Governo Federal (Gráfico 5).

#### 4.3.1.1 Perfil do leitor

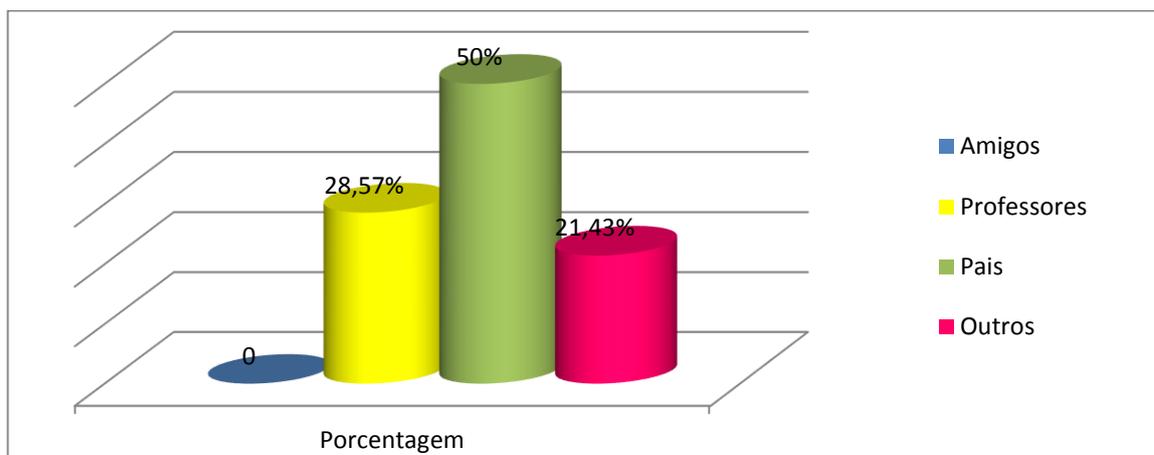
Na sequência das perguntas do questionário utilizado na sondagem inicial de aplicação da proposta de intervenção, das questões 10 a 17, são feitos questionamentos sobre o perfil do leitor, basicamente sobre o tema leitura; a partir da questão 18, seguindo até a questão 22, os questionamentos são voltados ao uso do computador e/ou artefatos tecnológicos de acesso à internet.

No gráfico 7 demonstramos os resultados do quesito “Você se considera um bom leitor?”, pergunta de número 10 do questionário aplicado.

**GRÁFICO 7: Você se considera um bom leitor?**

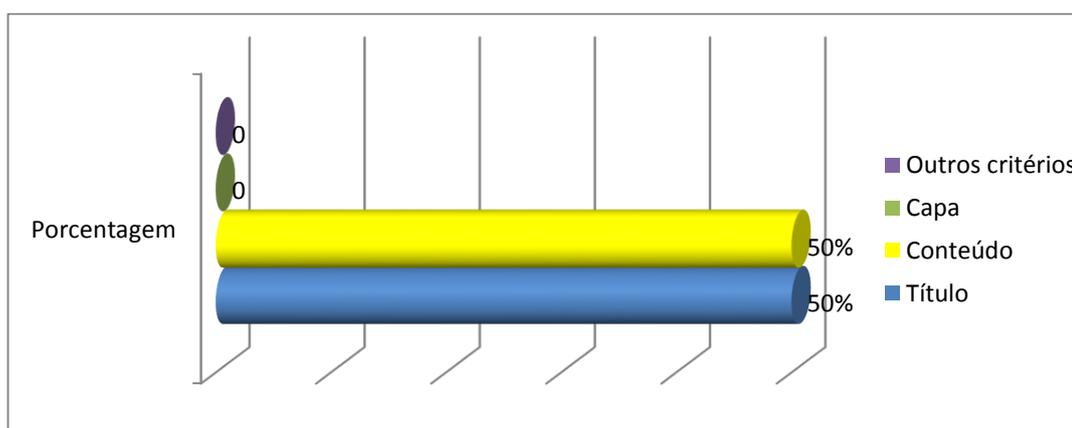


Após a análise da opinião dos alunos no sentido de perceber se os mesmos se consideram bons leitores, perguntamos a eles quem seria a pessoa responsável por despertar neles o interesse pela leitura (Gráfico 8).

**GRÁFICO 8: Responsável por estimular o interesse pela leitura**

Apesar de constatarmos que os pais da maioria dos alunos não possuem um nível de instrução elevado (Gráficos 1 e 2), percebemos pela análise do gráfico 8 que estes ainda são os grandes responsáveis por estimulá-los à leitura. Os dados do gráfico 8 apontam que 50% dos alunos foram estimulados à leitura pelos seus pais, 28,57% pelos professores e 21,43% por outras pessoas.

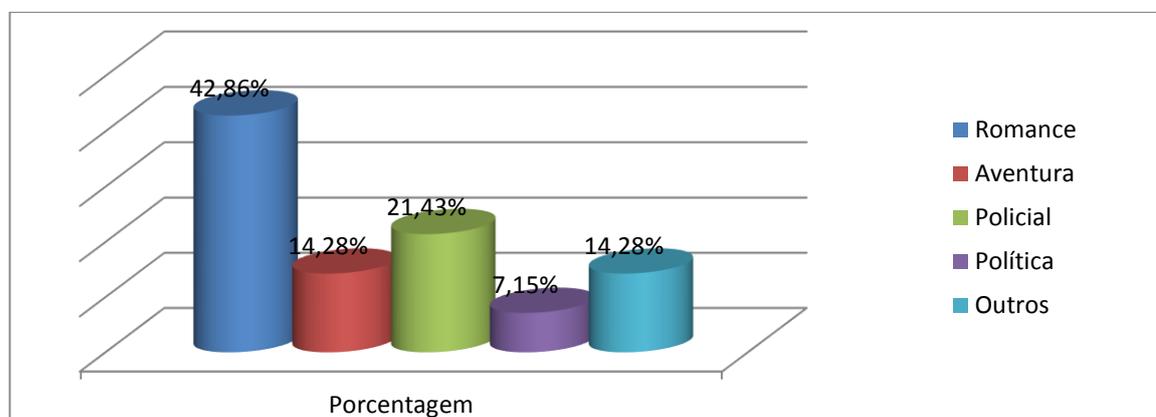
O gráfico 9 aponta os resultados obtidos com a pergunta de número 12, a qual questiona os estudantes sobre que critério ele utiliza na escolha de um livro para leitura.

**GRÁFICO 9: Critérios para escolha de um livro**

Os dados do gráfico 9 demonstram que 50% dos alunos entrevistados escolhem o livro que lerá pelo título da obra e, também, 50% desses discentes escolhem o livro para leitura pelo conteúdo que ele trata.

Na pergunta de número 13, a qual trata sobre qual gênero de leitura preferem ler, os alunos destacaram o seguinte (Gráfico 10):

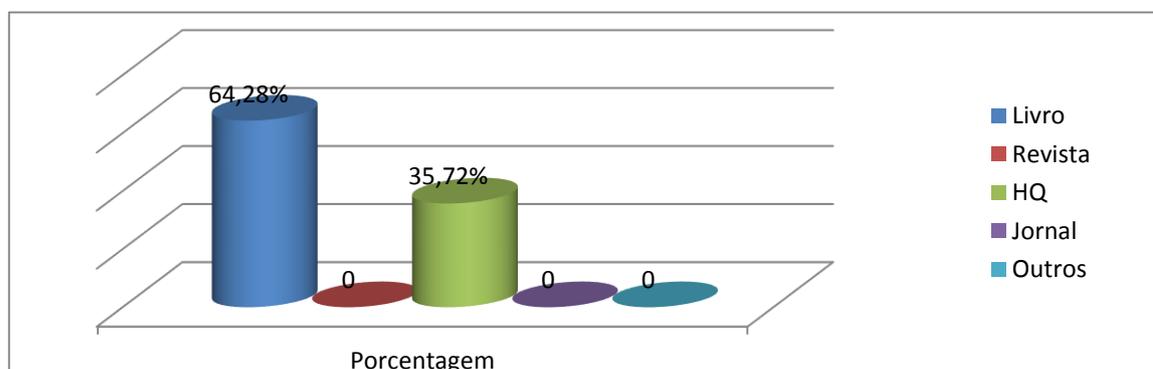
**GRÁFICO 10: Gênero de leitura preferido pelos alunos**



Os alunos apontaram pelos resultados mostrados no gráfico 10 que 42,86% da turma prefere realizar a leitura de um romance, 21,43% preferem ler o gênero policial, 14,28% preferem ler o gênero aventura ou outros gêneros e 7,15% prefere ler sobre política. Os resultados desse questionamento, em certo nível, colaboram com a escolha do livro utilizado na aplicação da proposta de intervenção, o romance “Capitães da Areia” do escritor Jorge Amado.

Na pergunta de número 14, os alunos foram questionados sobre qual material de leitura eles mais utilizam. O gráfico a seguir evidencia como resultado a esse questionamento que 64,28% da turma utiliza com mais frequência em suas leituras o livro impresso e 35,72% lê com mais frequência histórias em quadrinhos (HQ).

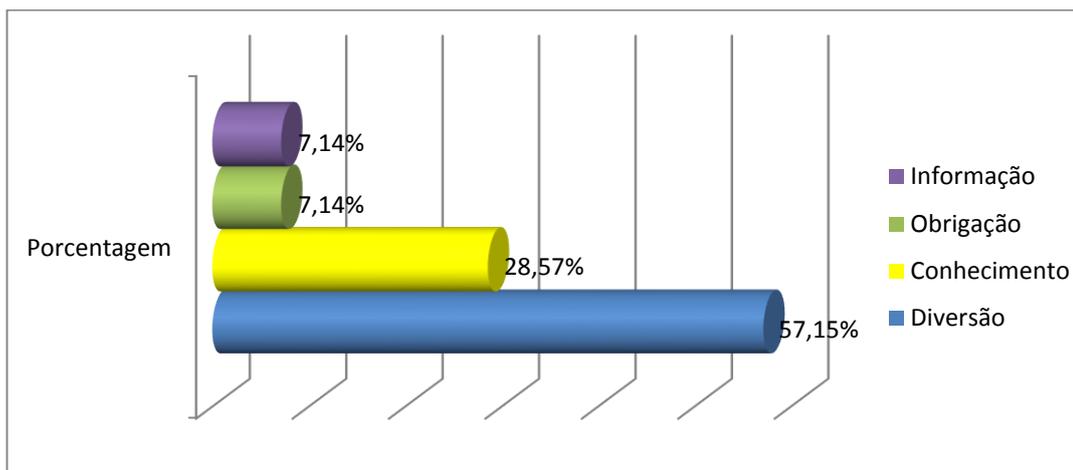
**GRÁFICO 11: Material de leitura mais utilizado pela turma**



Quando questionados sobre o que os motiva a ler determinado livro ou texto,

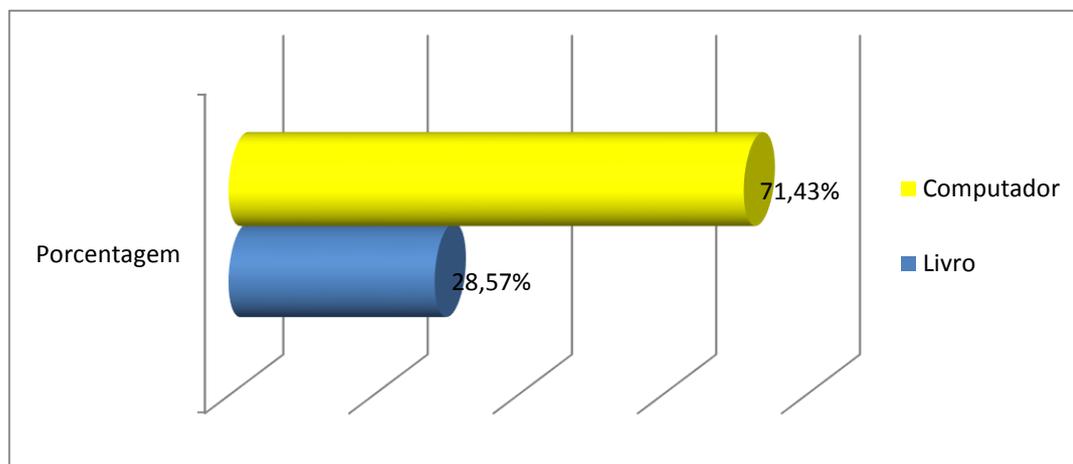
oito alunos afirmaram que leem por diversão. Além desse motivo, se destacou também nas respostas a leitura para conhecer, da qual quatro alunos se declararam adeptos. Veja o percentual calculado com as respostas a esse questionamento no gráfico 12.

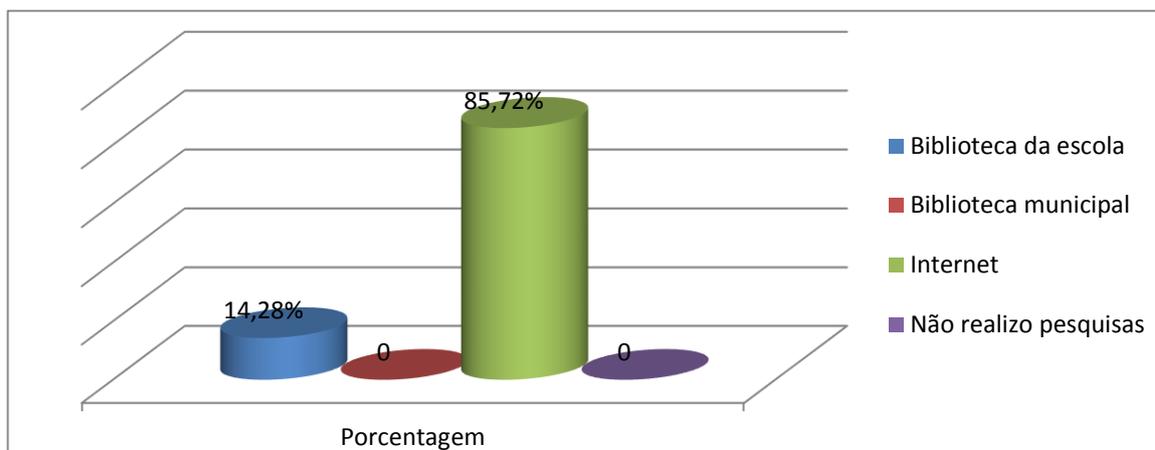
**GRÁFICO 12: Motivação para leitura**



Finalizando os questionamentos sobre leitura e com a intenção de incluir no questionário algumas perguntas sobre a utilização de recursos tecnológicos e do uso da internet, a questão 16 investiga qual o suporte mais utilizado pelos alunos para realização de leituras (Gráfico 13) e a questão 17 (Gráfico 14) inquire sobre qual a fonte de pesquisa mais utilizada pelos alunos quando realizam atividades extraescolares de pesquisa.

**GRÁFICO 13: Suporte utilizado para leitura**

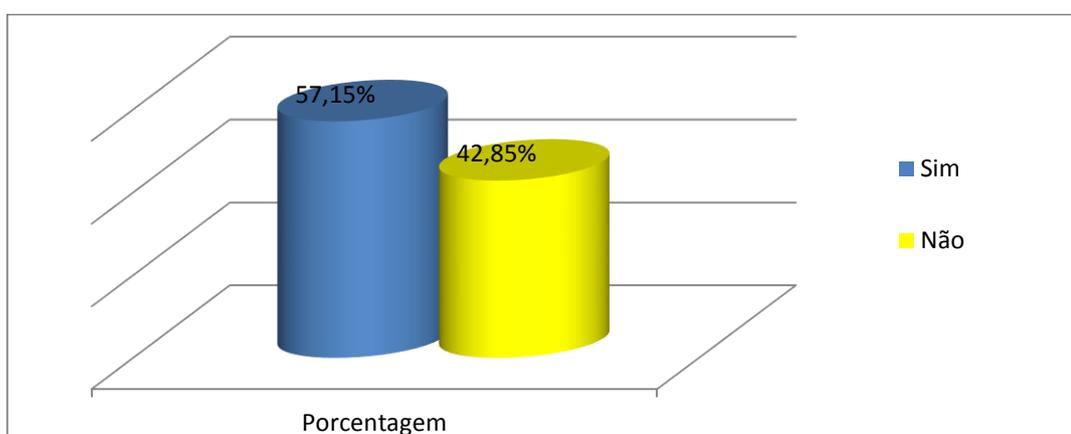


**GRÁFICO 14: Fonte mais utilizada em pesquisas escolares**

Pelo resultado mostrado no gráfico 13, percebe-se o quanto os alunos participantes, 71,43%, utilizam o computador na realização de algum tipo de leitura. Dos alunos entrevistados, apenas 28,57% afirmam ler por meio de livros; nos dados apresentados no gráfico 14, mais uma vez, há uma confirmação do uso intenso da internet para realização de pesquisas escolares, o que colabora também, para a realização de diversas leituras por meio da utilização de recursos e aparatos tecnológicos.

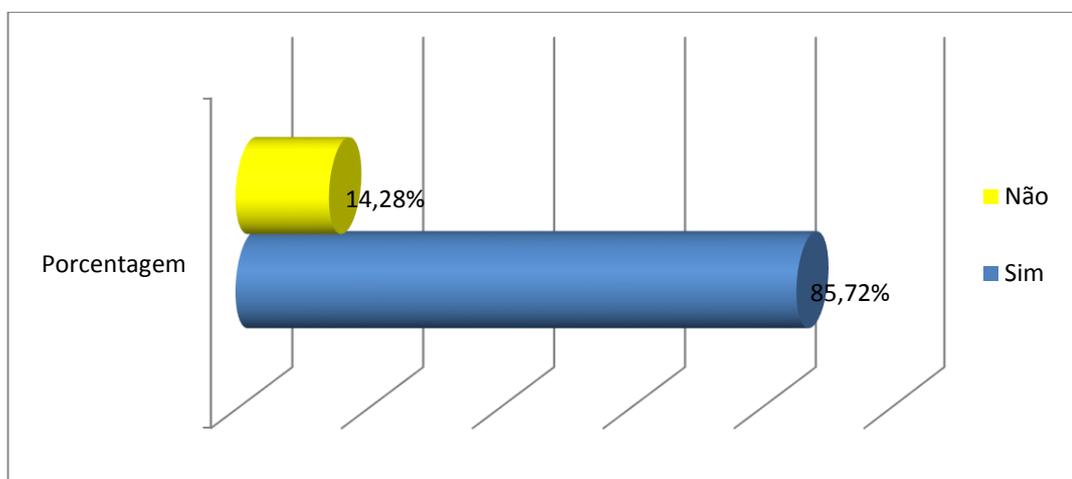
#### 4.3.1.2 Perfil do usuário de recursos tecnológicos e da internet

A pergunta 18 indaga se o aluno tem acesso a computador conectado a internet fora do espaço escolar.

**GRÁFICO 15: Acesso ao computador conectado à internet**

Na mesma temática, a pergunta 19 questiona se o aluno é usuário ou não da internet.

**GRÁFICO 16: Uso da internet**



O gráfico 15 demonstra que 57,15% dos participantes não só têm acesso ao computador, mas também ao uso dele conectado à internet no espaço extraescolar; os demais, um total de 42,85%, não utilizam o computador com acesso a internet, fora da escola. Já quando questionados se fazem uso da internet (Gráfico 16), 85,72% disseram que fazem uso da rede mundial de computadores e, 14,28%, responderam que não utilizam a internet. Nesse sentido, parece-nos que as ferramentas de acesso ao mundo digital e a consequente familiarização com recursos tecnológicos não se constituem dificuldades para esses alunos.

As próximas perguntas do questionário, questões de número 20 e 21, pesquisam se os alunos possuem, em sua casa, computador e qual é o local e/ou o suporte que eles mais utilizam para acessar a internet, respectivamente. Os gráficos a seguir apontam os resultados a esses questionamentos.

GRÁFICO 17: Computador em casa

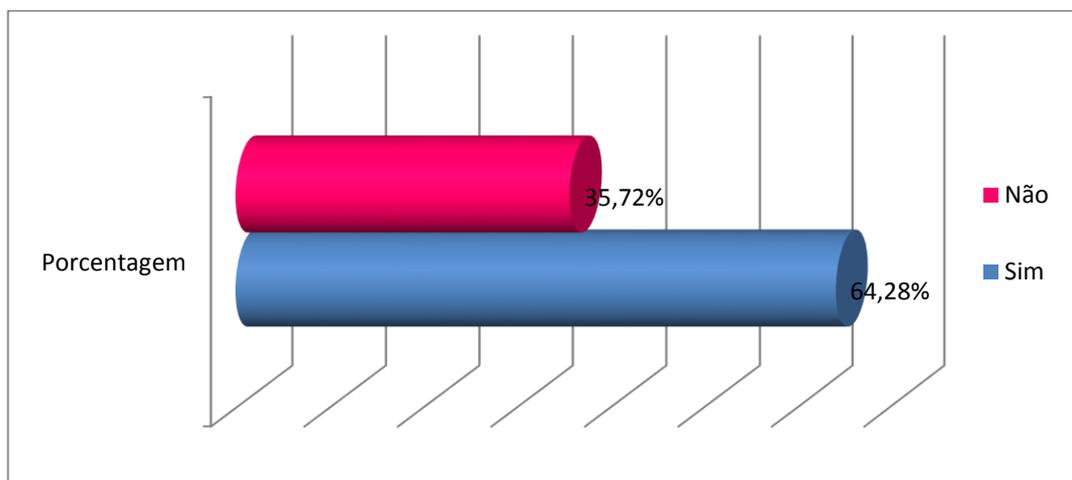
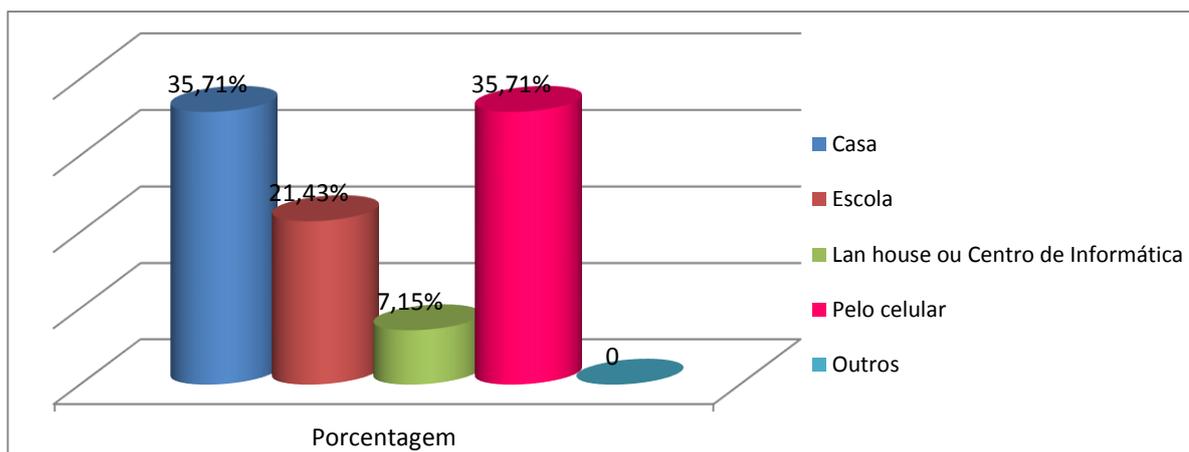


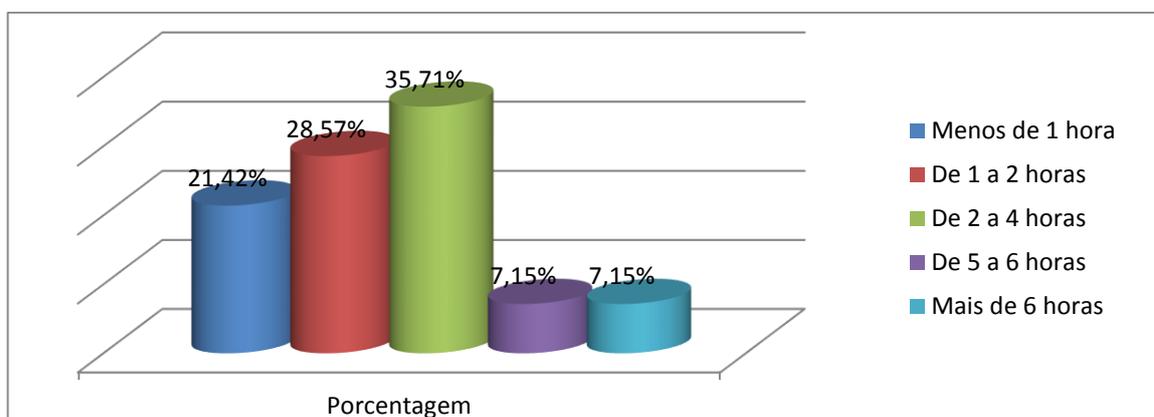
GRÁFICO 18: Locais onde mais utilizam a internet



Analisando os resultados obtidos com o gráfico 17, notamos que 64,28% dos alunos têm computador em casa, mesmo que este não seja conectado a rede mundial de computadores – a internet; do total de alunos, 35,72% não possuem computador em casa. Os dados do gráfico 18 demonstram que o acesso à internet pelos alunos acontece de forma equilibrada entre o uso do computador conectado à rede em casa e pelo uso do celular, ambos com 35,71%. A escola aparece como a terceira opção mais utilizada, com 21,43% das respostas dadas, isso possivelmente corroborado pela disponibilização aos alunos, basicamente em horário de intervalo de aulas, acesso à internet pelo sistema *Wifi*. Além desses locais e/ou suportes, os alunos utilizam também *lan houses* ou o centro de informática municipal que fica próximo à escola, um total de 7,15% da turma participante.

O último questionamento feito nessa etapa inicial da pesquisa tencionou demonstrar quantas horas cada discente gasta acessando a internet diariamente. Os dados (Gráfico 19) mostram que 21,42% dos alunos gastam menos de 1 hora por dia; 28,57% entre 1 e 2 horas de acesso; 35,71% de 2 a 4 horas conectados à internet; 7,15% de 5 a 6 horas diariamente e, também, 7,15% gastam mais de 6 horas por dia no acesso a rede mundial de computadores. É importante destacar que esse tempo de acesso à internet é, muitas vezes, dividido entre o uso do computador e do celular, este último utilizado com grande frequência para acesso às redes sociais.

**GRÁFICO 19: Número de horas de acesso à internet por dia**



Percebemos, pela análise às repostas dadas ao questionário, que os alunos participantes da pesquisa possuem características inerentes ao perfil de adolescentes e jovens que são usuários da internet e de recursos tecnológicos. Além disso, destacamos ainda que mesmo não sendo de famílias que possuam uma renda financeira alta, muitos deles possuem alguns aparelhos eletrônicos que os auxiliam no acesso à rede. Esses discentes se destacam ainda por se autodeclararem bons leitores e adeptos à leitura de romances.

#### **4.4 Análise da aplicação da proposta didática de intervenção**

O processo pedagógico desenvolvido durante a aplicação da proposta didática de intervenção partiu, desde o seu início, da inclusão em sala de aula do uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – NTIC, de modo que esse uso proporcionasse o desenvolvimento das atividades de leitura literária, as quais foram planejadas previamente para a turma participante dessa pesquisa,

conforme descrito no capítulo III dessa dissertação, como também, que o desenvolvimento dessas atividades planejadas, concretizasse o objetivo geral deste trabalho que é despertar no aluno, por meio do suporte hipertextual digital, o prazer pela leitura do texto literário.

Com a utilização de um ambiente hipermídia no processo de ensino aprendizagem, o desenvolvimento e interesse por ler literatura foi melhorado. Isso, acreditamos que, corroborado pela participação dos alunos durante a aplicação da proposta didática de intervenção, bem como o empenho e interesse dos mesmos em desenvolver as atividades com a utilização de recursos hipermidiáticos, pela própria proposta elaborada e pelas caracterizações e possibilidades que esse ambiente permite, uma vez que esse espaço é constituído na relação entre o professor e o aluno, sendo definida no ato da comunicação como uma relação dialógica e constante.

Esta relação dialógica se manifesta nas possibilidades de leitura planejadas e desenvolvidas pelo docente, prevendo possíveis caminhos a serem percorridos pelos alunos, durante a leitura literária, em um ambiente hipermídia.

Gómez (2004, p. 59), destaca que “o lugar da enunciação, da produção discursiva, no contexto em que é produzido o encontro educativo, corresponde a um ato individual de utilização dessa nova linguagem digital que sustentaria a educação”. Desse modo, a interação efetuada pelo educando no ambiente, através da leitura dos hipertextos, das imagens, gráficos, sons e vídeos está diretamente associada a uma leitura subjetiva e simbólica, expressa através de um clique em um *link* sugerido.

Além da interação com o ambiente de modo que estabeleça a continuação de sua leitura, o aluno tem ainda a responsabilidade, e esta muito maior do que em um texto impresso, convencional, de estabelecer sentido frente à quantidade de informações disponibilizadas pelos *links* selecionados para acesso pelo professor a cada aula, consolidando o perfil de leitor imersivo (SANTAELLA, 2004).

Consciente do desafio empreendido em buscar melhorias na leitura literária realizada por alunos no Ensino Fundamental, descrevo nas subseções a seguir, as

etapa da proposta didática de intervenção, pós-aplicação.

#### 4.4.1 Descrição da Etapa 1

Na introdução dos estudos da proposta didática de intervenção, iniciamos a primeira aula dessa etapa motivando os alunos participantes a adentrarem o “mundo” criado dentro do planejamento elaborado. Esse aspecto motivacional partiu dos estudos do letramento literário, segundo as considerações teóricas de Cosson (2014).

Com o intuito de discutirmos questões sobre a problemática enfrentada por meninos de rua na sociedade brasileira, um dos temas centrais também da obra literária sugerida para leitura pela turma, os discentes foram convidados a junto com o professor, lerem e discutirem uma reportagem<sup>30</sup> disponibilizada na internet sobre menores que vivem nas ruas do Brasil.

Com o computador conectado à internet, a reportagem citada foi acessada e os alunos começaram a ler, discutindo junto com o professor aspectos ligados à temática do texto. Nessa discussão inicial, os alunos foram levados a, oralmente, relatarem sobre a realidade de meninos de rua no município de Xique-Xique. Os alunos foram unânimes em afirmar sobre os descasos sofridos por esses menores. Ainda nessa discussão inicial, foi disponibilizado aos alunos que, por meio do uso dos laptops disponibilizados na escola, acessassem por meio de sites de busca, outras notícias que tratassem sobre a situação dos meninos de rua no Brasil.

Destacamos aqui que durante essa discussão os alunos faziam anotações sobre os pontos marcantes da conversa e de pontos que seriam as possíveis causas para esse problema social. Ainda acessando as páginas disponibilizadas os discentes leram também, junto com o professor, um texto *online* sobre os direitos das crianças e dos adolescentes ao longo dos anos. Nesse ponto da aula, começamos a mostrar aos discentes, que mesmo que com pouca efetividade das ações governamentais em prol dos menores abandonados, vários artistas começaram, por meio de suas obras, denunciar esses problemas.

---

<sup>30</sup> Conferir, capítulo 3, etapa 1, da aplicação da referida proposta.

Como exemplo desses artistas, citamos o escritor Jorge Amado. Foi interessante esse ponto da aula, pois, durante essa referência ao escritor baiano, duas alunas da turma disseram já ter lido dois livros do autor: “Gabriela, cravo e canela”, instigadas pela telenovela exibida pela Rede Globo de televisão e “Tieta do Agreste”. Com a participação das alunas, a aula foi redirecionada. Uma delas se destacou por descrever aspectos das obras lidas de forma cativante. Os colegas começaram a perguntar sobre os personagens dos livros lidos e que já ouviram seus familiares falando sobre as novelas inspiradas pelas obras literárias.

Nesse momento da aula, aproveitamos para retomar o foco da discussão para os meninos de rua, citando que Jorge Amado também escreveu um livro discutindo essa temática. Ficou estabelecido como atividade de pesquisa via internet, que os alunos descobrissem qual foi esse livro, trazendo para o próximo encontro sugestões de sites que comprovassem a pesquisa realizada.

Podemos, durante essa etapa, em certo nível, perceber que os alunos se empolgaram nas discussões e ficaram curiosos em descobrir o livro escrito por Jorge Amado que discute uma temática tão atual.

#### **4.4.2 Descrição da Etapa 2**

Dois dias após o encerramento da etapa 1, iniciamos com os discentes a etapa 2, pelo período de 2 horas/aula. Retomamos a discussão empreendida nas aulas anteriores, de modo a revisar os temas discutidos e, assim, dar sequência as atividades da proposta didática de intervenção.

Para o início dessa etapa, a sala já estava equipada com os *laptops*, uma vez que pelo planejamento era necessário nessa retomada das aulas que verificássemos se os alunos fizeram a pesquisa solicitada, a qual tencionou fazer com que os discentes descobrissem, por meio do uso da internet, qual era a obra escrita por Jorge Amado que trata sobre a temática dos meninos de rua. Constatamos que todas as sete duplas formadas pelos 14 alunos da turma realizaram a pesquisa e, todas elas trouxeram endereços de sites que confirmavam a descoberta: o livro Capitães da Areia; acessamos alguns sites para verificarmos a leitura que os alunos haviam feito, visando também descobrir qual percurso

hipertextual foi seguido por eles até chegaram à informação desejada.

Seguindo o planejamento realizado, expomos aos alunos a imagem<sup>31</sup> da capa de uma das edições do livro *Capitães da Areia* e iniciamos com eles uma discussão/análise sobre o título da obra e sobre elementos gráficos que compõem a imagem. A discussão foi prazerosa: foi possível discutirmos o porquê do título dado ao livro, levantar pontos sobre o papel de um líder, partindo do conceito da palavra “capitão”; os alunos relacionaram essa liderança com a função do líder de sala e com a direção do grêmio estudantil da escola. Na análise das imagens os discentes inferiram sobre os aspectos das personagens ilustradas, da vida nas praias, de possíveis personagens ilustres; tudo isso registrado em um documento de texto nos laptops que cada dupla utilizava.

Registradas essas informações e partindo para o segundo momento da aula, pedimos aos alunos que utilizassem, por volta de 15 minutos, sites de busca para pesquisarem sobre a vida e a obra do autor baiano Jorge Amado. Após o tempo estipulado, retomamos com os alunos as discussões, questionando-os sobre o que foi descoberto por meio da pesquisa feita em sala de aula. Os pontos mais importantes discutidos nessa etapa foram sobre o papel social exercido pelo escritor, o qual, por meio de seu texto discutia e denunciava questões sociais e, na obra *Capitães da Areia*, desvela as mazelas sofridas pelos meninos de rua, na década de 1930.

No encerramento dessa etapa, solicitamos aos alunos que, mantendo-se as duplas que trabalharam em sala de aula, visitassem páginas virtuais que trouxessem a sinopse do livro *Capitães da Areia* e, também, páginas que contenham as caracterizações das personagens do livro. Tudo isso deverá ser mostrado nas próximas aulas, na escola.

Ao final dessa etapa, percebemos o quanto os alunos já possuem familiaridade com o uso de hipertextos, principalmente no acesso por meio de sites de busca. Mesmo não tendo discutido diretamente com eles o que é um hipertexto e como este se constitui vimos, até esse ponto de aplicação da proposta, que os discentes lidam muito bem com essa ferramenta, não demonstrando sérias

---

<sup>31</sup> Imagem mostrada na etapa 2 da proposta didática de intervenção, no capítulo 3 dessa dissertação.

dificuldades em acessar os *links* disponibilizados, nem tampouco em abstrair desse modelo de leitura as informações necessárias buscadas em seu ato leitor. Acreditamos que isso é corroborado pelo que Cavalcante (2010, p. 205) afirma sobre o hipertexto:

A discussão sobre a natureza do hipertexto permite pensar o próprio texto em sua materialidade, bem como as estratégias de seu processamento, ou do simulacro dele. Isso porque, o que os *links* evidenciam são as opções associativas que na leitura de um texto qualquer o leitor articula a partir de seus conhecimentos prévios, sua ideologia etc.

Desta forma, entendemos que o hipertexto foi visto pelos alunos como um texto materializado, com características próximas as do texto impresso, enriquecido pela possibilidade de acesso imediato a outras páginas, a outros textos, durante a navegação realizada.

#### **4.4.3 Descrição da Etapa 3**

No início dessa etapa, a qual teve o tempo reservado para sua realização de 6 horas/aula, possuía como objetivo principal a efetivação da leitura do romance *Capitães da Areia*. Foram retomados, na introdução dessa etapa, os conceitos discutidos na aula anterior sobre a vida e a obra do escritor baiano, autor do livro a ser lido, confirmando e/ou negando as inferências levantadas nas aulas anteriores.

Nesse ponto, mostramos aos alunos o livro a ser lido. Levamos para sala de aula um exemplar do romance; como planejado, lemos junto com os discentes o prefácio, a apresentação da obra e o capítulo I. Essa leitura inicial, a qual foi realizada pelo professor, teve como objetivo apresentar o livro, seu contexto inicial, os personagens e o espaço no qual a narrativa se desenrola, buscando por meio dessa leitura, envolver os alunos no enredo da obra. Após essa leitura inicial, levantamos junto aos discentes uma discussão sobre a leitura realizada, instigando-os a imaginar a vida dos personagens amadianos, em particular os meninos de rua retratados pelo escritor e, ainda, por meio de alguns questionamentos sobre o ato leitor, de modo que os fizesse repensar essa mesma leitura em um ambiente virtual.

Essa leitura impressa feita pelo professor corrobora o que Cosson (2014, p. 60) afirma:

Independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos [...]. A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las [...].

Na sequência sugerimos aos alunos que por meio do uso dos *laptops* em sala de aula, acessassem uma página virtual que disponibiliza o livro em formato digital<sup>32</sup>; os alunos visualizaram a página acessada e identificaram, com grande facilidade, o *link* que disponibilizava o acesso ao texto virtual do romance. Encerramos com esse acesso a primeira parte da etapa 3, a qual teve duração de 3 horas/aula.

Retomando a etapa 3, os discentes voltaram à leitura da obra em formato digital. Durante esse acesso, os alunos leram o capítulo dois do livro e foi interessante perceber o interesse dos mesmos em, durante a leitura do texto virtual, questionarem se era possível, pesquisar via *web*, alguns termos e formas de construção da linguagem utilizada pelo autor, de modo a entender com mais clareza o texto lido. Informamos aos mesmos que isso poderia ser feito, uma vez que o acesso à *web* permite essa leitura não linear, mas que também era possível retomar a leitura do livro após essa consulta em outros endereços virtuais.

Assim os alunos agiram. Liam o texto do romance, pesquisavam em outros sites significados de expressões, outros textos que dialogavam com o livro, utilizando o acesso virtual como uma ferramenta poderosa e de encanto durante a leitura. Destacamos também aqui a mediação pelo professor que era feita durante essa “viagem leitora” que os alunos realizavam. Estivemos em todo o decorrer dessa parte junto aos discentes, informando-os sobre cada *link*, o que era possível encontrar a cada clique, bem como, orientando-os a retomar a leitura do texto amadiano. Essa parte da etapa 3 durou três horas/aula.

Ao final dessa parte, combinamos com os sujeitos da pesquisa o prazo para realizarmos a leitura do livro. Ficou acertado o prazo de duas semanas, a partir dessa aula, para que concluíssemos a leitura do romance *Capitães da Areia*. Acordado o prazo, começamos a conversar com a turma sobre a importância de

---

<sup>32</sup> O endereço de acesso a essa página está disponível na etapa 3 da proposta didática de intervenção, no capítulo 3 dessa dissertação.

criarmos uma ferramenta que fosse capaz de demonstrar as discussões que estão sendo realizadas em sala de aula sobre os meninos de rua, bem como sobre o romance do escritor baiano. Além disso, conversamos com os alunos que essa ferramenta deveria ser algo virtual, já que estamos utilizando para leitura do texto esse suporte.

Os alunos sugeriram que fosse criado um perfil nas redes sociais ou ainda um grupo da classe no *WhatsApp*<sup>33</sup>, de modo que fosse possível discutir o que está sendo realizado. Sugerimos aos alunos a criação de uma página na internet, no formato de um *blog*; explicamos a eles que o *blog* agruparia em um único local todas essas ideias sugeridas pelos mesmos, uma vez que nesse formato de página virtual é possível postar imagens, textos, comentários, *links*, vídeos etc. Feito o acordo, a classe foi dividida em três grupos; os alunos ficaram responsáveis por, dentro desses grupos, pesquisarem informações sobre como criar, alimentar e divulgar um *blog* na rede mundial de computadores. O resultado da pesquisa deverá ser apresentado pelos alunos em forma de seminário, com a utilização de recursos audiovisuais tais como projetores multimídia, data show, computadores portáteis<sup>34</sup>, slides ou painel ilustrativo no próximo encontro, sequência da nossa proposta.

#### **4.4.4 Descrição da Etapa 4**

A introdução a essa etapa foi algo bem descontraído. Por meio do uso dos computadores da escola, pedimos aos alunos que acessassem a rede mundial de computadores, por páginas que eles achassem interessante ou pesquisassem sobre algum tema que eles quisessem naquele momento. Observamos que uma grande parte desses alunos começou seu passeio virtual pelas páginas das redes sociais para, posteriormente, buscarem outros sites.

A intenção de deixá-los “livres” nesse começo de etapa era permitir que os mesmos acessassem diversas páginas virtuais para que a partir do que foi visualizado pudéssemos juntos, construir um conceito de hipertexto. A cada navegação feita, solicitávamos aos discentes que analisassem como essas páginas

---

<sup>33</sup> Aplicativo que permite trocar mensagens pelo celular. Além das mensagens básicas de texto, os usuários do *WhatsApp* podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio. Disponível em: <[https://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?l=pt_br)>. Acesso em: 22 jun. 2015.

<sup>34</sup> Os recursos audiovisuais citados estão disponíveis na escola.

são construídas, que observassem o que cada *site* possuía, quais eram as características básicas comuns a alguns deles, entre outros pontos. Após essa análise inicial, solicitamos aos alunos que visitassem o *site* [www.cienciahoje.uol.com.br](http://www.cienciahoje.uol.com.br).

Na visita a página acessada, pedimos aos alunos que analisassem como as imagens e algumas palavras foram selecionadas para que a partir delas pudessemos ter acesso a outras páginas a outros *sites*. Nesse momento construímos o conceito de *link*. Para que isso acontecesse, usamos como exemplo uma corrente de aço, levada para sala de aula pelo professor. Com o recurso citado, mostramos na aula que os *links* funcionam como as partes de uma corrente, as quais têm por função, unir e formar um conjunto com diversos elementos. A partir dessa simbologia, mostramos que a internet é composta por diversos textos e que esses textos podem ser acessados a partir de outros textos, caminhando-se entre os *links* disponibilizados em cada página acessada. Xavier (2009, p. 13) denomina essa caracterização de “função cognitiva dos *links*”.

Viabilizar ao usuário uma leitura efetivamente hipertextual é fazê-lo não apenas correr os olhos panoramicamente sobre os enunciados verbais e visuais que emergem da tela; é, antes de tudo, levá-lo a ‘escanear’ detalhadamente cada pedaço da página digital, [...]; é instigá-lo a clicar nestes elos virtuais, a fim de saciar sua curiosidade, a esta altura já aguçada, para saber o que eles ‘escondem’. É persuadi-lo a mover-se para outros sítios apontados, pelos quais poderão dilatar ou eliminar de uma vez as chances de compreender pontos difusos do hipertexto principal [...].

Além de discutirmos o conceito de *link*, mostramos aos alunos que os textos disponibilizados para acesso por meio de *links*, são conhecidos como hipertextos. Nesse ponto discutimos um pouco da etimologia da palavra, de modo que os discentes puderam verificar como a palavra hipertexto foi construída. Mostramos o significado do prefixo *hiper*, além de consultarmos dicionários virtuais que nos ajudaram a entender e a construir esse conceito. Interessante destacarmos aqui que mesmo sem conhecerem o conceito formal do que é um hipertexto os alunos os reconheceram em seus acessos, mostrando que já os utilizam em suas viagens virtuais cotidianamente. Essa parte da etapa 4 teve duração de 3 horas/aula.

Encerramos essa etapa da aula e solicitamos aos alunos que, conforme os grupos formados ao final da etapa anterior, apresentassem os dados coletados por

eles na pesquisa sobre a criação do *blog*. O grupo 1 tratou sobre a criação do *blog*; o grupo 2 sobre como alimentar um *blog* e, o grupo 3, relatou sobre a divulgação de um diário virtual. Todos os grupos apresentaram o resultado da pesquisa em forma de seminário, por meio da apresentação de slides.

Os resultados foram apresentados de forma oral, pelos alunos, e registrados pelo professor, os quais posteriormente foram escritos na lousa. Fizemos uma análise comparativa das informações trazidas por cada grupo. Nessa análise, destacamos as informações mais importantes trazidas, de modo que as mesmas nos auxiliassem a compreender claramente as etapas necessárias à confecção do *blog* da turma.

Após a apresentação dos seminários, retomamos a discussão sobre a criação do *blog*. Criamos a conta de e-mail que gerenciará a página criada, bem como fizemos uma eleição entre possíveis nomes para o *blog* a ser criado. A turma escolheu o nome “Meninos na rua: vida real”. Começamos uma pesquisa em diversos sites sobre textos, imagens, vídeos, músicas, textos literários, notícias jornalísticas que dialogavam com o foco central discutido no *blog*: os meninos de rua. A inclusão de todas essas semioses na página digital criada é necessária, uma vez que o *blog* é uma “ferramenta que permite a convivência de múltiplas semioses, a exemplo de textos escritos, de imagens (fotos, desenhos, animações) e de som (músicas, principalmente)” (KOMESU, 2010, p. 137).

Orientamos os alunos a salvarem os dados coletados na pesquisa nos próprios computadores e, também, no e-mail criado para construção do *blog*. Feito isso, os alunos foram convidados a assistirem dois vídeos sobre a criação de *blogs* (dicas e passos). Após assistirem, discutimos com os discentes quais foram as melhores dicas trazidas pelos vídeos, anotando as considerações mais relevantes que não poderão ser esquecidas na próxima etapa: o início da construção do *blog*.

Na sequência das aulas, os alunos acessarão a página virtual que permite a inscrição ou criação da página virtual. O site acessado é autoexplicativo. Uma sequência de passos a serem seguidos, os quais foram feitos sem muita dificuldade. Percebemos nessa parte da aula o quanto os alunos tem familiaridade com recursos tecnológicos, reafirmando também, o “letramento digital” (GOMES, 2011) que

possuem.

Com a página criada e já disponibilizada virtualmente, os discentes cuidaram do *layout*, decidindo cores e formas para compor o “visual” do *blog*; além disso, começaram a postar os materiais coletados na pesquisa anterior, fazendo os *links* necessários para que os futuros visitantes da página acessem os dados coletados. Foi uma etapa bem prazerosa e lúdica, uma vez que percebemos o interesse dos participantes da aula, nas decisões sobre a aparência do *blog*, nos textos que deveriam fazer parte da página, nas palavras que seriam *links*, bem como nas imagens e vídeos que foram utilizados. Acreditamos que até aqui a proposta tem cumprido seu objetivo, envolvendo os alunos no desenvolvimento das atividades, bem como na leitura dos materiais selecionados para o *blog*.

Encerramos essa etapa, felizes. Solicitamos aos alunos que não deixassem de continuar a leitura virtual do texto do romance amadiano e que também realizassem em duplas, uma atividade virtual elaborada pelo professor, disponível no endereço <https://sites.google.com/site/capitaesdaareiapersonagens/>, a qual será analisada na próxima etapa.

#### **4.4.5 Descrição da Etapa 5**

A etapa 5 consiste em um mecanismo de verificação da leitura realizada pelos alunos. Apesar de ser estruturada como uma etapa independente e sequencial às anteriores, destacamos que essa etapa ocorreu concomitantemente às etapas 3 e 4; a cada avanço na leitura empreendida, os discentes desenvolviam as atividades de cada proposta, disponibilizadas via *webquest*, no endereço eletrônico <https://sites.google.com/site/capitaesdaareiapersonagens/>. Essas atividades foram planejadas conforme cada parte lida do romance amadiano e acompanhadas pelo professor, virtualmente e, posteriormente discutidas em sala de aula.

Além de tratarmos sobre tópicos relativos à leitura do romance selecionado, as atividades propostas na *webquest* primaram por reativar conhecimentos prévios dos alunos sobre o debate em questão, uma vez que entendemos que para o desenvolvimento de uma compreensão sobre determinado texto, faz-se necessário que as atividades desenvolvidas ativem não só o conhecimento imediato, adquirido

durante a leitura, mas que também, acessem os conhecimentos de mundo, facilitando a compreensão global do texto.

Kleiman (2007, p. 21) destaca isso quando cita que “para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente e não perdida no fundo da nossa memória”. Dessa forma, com a realização das atividades via *webquest*, conseguimos consolidar a interação entre o texto e o leitor, estabelecendo ainda sentido ao texto lido e as atividades realizadas.

Concluída a etapa de realização das atividades virtuais, utilizamos 2 horas/aula para discutirmos as respostas/comentários feitos pelos discentes via *webquest*, de modo a conceituarmos o que estávamos lendo, bem como dirimir dúvidas no processo da leitura virtual. Acreditamos que a ferramenta utilizada para realização das atividades surtiu efeito. Isso corroborado pela presença total dos alunos no acesso à mesma, na postagem das respostas na página virtual e, também, quando os mesmos afirmaram que acessaram boa parte dos *links* disponibilizados para auxiliarem na realização das atividades.

Na discussão em sala foi possível identificar que a leitura do livro vinha sendo realizada e que também a saga virtual dos Capitães da Areia foi bem recebida pela turma. Na parte final da discussão solicitamos aos alunos que autoavaliassem sua participação nas atividades propostas, ficando claro que um dos motivos à realização da leitura e das atividades virtuais era, justamente, essas atividades residirem nesse suporte, o virtual.

No encerramento da discussão sobre a atividade nessa etapa, informamos aos discentes que, a partir de agora, entraríamos na etapa final da nossa proposta: o término da leitura do livro e da confecção do *blog* da turma. Solicitamos que os mesmos permanecessem motivados, uma vez que a etapa final exigiria muito da nossa disposição e da nossa leitura. Essa discussão final serviu de subsídio para introduzirmos a sexta etapa, relatada a seguir.

#### **4.4.6 Descrição da Etapa 6**

Essa etapa foi dividida em duas partes: o término da leitura do romance e realização de atividades sobre o livro, de modo a retomar toda a leitura da obra; e, a edição final do *blog*, bem como sua amostragem à comunidade escolar.

Na primeira etapa, os alunos foram divididos em quatro grupos que desenvolveram atividades sobre o texto amadiano, selecionadas conforme capítulos e temas discutidos no livro *Capitães da Areia*. Essas atividades estavam em formato impresso, distribuídas a cada grupo, individualmente. Como auxílio à realização das atividades, cada grupo teve acesso aos *laptops* da escola, podendo acessar sites de busca que os ajudassem no desenvolvimento das atividades, bem como ao texto do romance em formato digital. Destacamos aqui que as atividades impressas poderiam figurar em formato digital, por meio de *webquests*, elaboradas pelo professor. Entretanto, optamos pelo formato impresso, por entender que seria mais fácil o manuseio da atividade, nos momentos de pesquisa virtual.

O primeiro grupo discutiu caracterizações sobre a forma textual escolhida por Jorge Amado na construção do texto do romance. Além disso, o grupo trouxe conceituações sobre as personagens amadianas, o enredo traçado pelo autor, a intergenericidade presente no texto, além de dados sobre o enredo da obra literária; o segundo grupo discutiu o papel do narrador e de aspectos líricos presentes no texto, por meio da análise de trechos em que alguns personagens utilizam da intertextualidade para contar histórias aos capitães, destacando seus feitos heroicos e relacionando-os à vida dos personagens; o grupo 3 discutiu a forma da linguagem utilizada pelos personagens, mostrando que esse “jeito de falar” (expressão utilizada pelos alunos na apresentação da atividade) caracterizava muito bem os aspectos sociais vividos no enredo da história, bem como os motivos “sociais” que os impulsionavam a cometer furtos e alguns crimes; finalizando, o quarto grupo trouxe contribuições sobre a historicidade da obra, desvelando as inter-relações dos personagens amadianos com vultos históricos da história do Brasil, particularmente com personagens do nordeste brasileiro. Todos os grupos confeccionaram cartazes informativos com as conclusões sobre cada atividade.

As apresentações feitas sobre as atividades realizadas foram desenvolvidas de forma oral, por meio da mostra dos cartazes confeccionados e filmadas pelo professor. Esse material foi disponibilizado no blog da turma, compondo o acervo do

mesmo. Destacamos ainda que os conteúdos linguísticos utilizados na atividade (intergenericidade, intertextualidade e contexto histórico) já haviam sido trabalhados com a turma em aulas anteriores a aplicação da proposta didática de intervenção.

Terminada a realização das atividades sobre a leitura do texto, retomamos com os discentes a construção do *blog*, iniciando a parte 2 dessa etapa. Acessamos a página virtual e postamos fotos e vídeos das apresentações feitas durante a realização das atividades sobre o livro lido. Após essa postagem, fizemos alterações na página virtual, reorganizando o *layout* do site e verificando se os *links* disponibilizados precisavam de algumas alterações ou, ainda, de atualizações.

Com a atualização da página, nos reunimos para decidir sobre como seria feito o encerramento das nossas atividades e qual seria a melhor maneira de fazer nosso *blog* conhecido pela comunidade escolar. Decidimos pela divulgação do endereço eletrônico por meio da rádio escolar<sup>35</sup>, com texto chamativo para o endereço eletrônico da página criada, bem como um convite para a amostragem do *blog*, no pátio da escola, para toda a comunidade escolar. Além disso, os alunos confeccionaram cartazes com o endereço eletrônico, que serviram como propagandas do *blog* confeccionado; no cartaz também foi informado o dia e o horário para a apresentação do site à escola.

Encerrada essa parte de divulgação na escola, partimos para a escrita dos convites para escritores locais que quisessem participar do nosso evento, bem como disponibilizar textos que pudessem ser postados no *blog*. Nesse momento, um aluno sugeriu que construíssemos um convite virtual, em formato de imagem, para que o mesmo fosse postado nas redes sociais e nos grupos do *WhatsApp* dos alunos da escola. Assim fizemos. O convite virtual foi postado pelos alunos e alcançou em três dias de divulgação um total de 465 “curtidas<sup>36</sup>” em uma página da rede social.

Terminada essa etapa, nos preparamos para a mostra do *blog* criado. A culminância da proposta ocorreu 4 dias após a conclusão das atividades em sala de aula. Autorizados pela coordenação escolar, utilizamos as duas últimas aulas de um

---

<sup>35</sup> A rádio escolar é uma das oficinas desenvolvidas pela escola com recursos advindos do Programa Mais Educação do Governo Federal.

<sup>36</sup> Expressão utilizada nas redes sociais, tais como o *Facebook*, para demonstrar que algo postado por alguém, chamou sua atenção.

dia na escola, no qual um grande número de pais, professores, escritores locais, secretário da educação municipal, participaram do nosso evento. Utilizamos projetor multimídia para acesso ao *blog* da turma e, conseguimos mobilizar a escola e alguns escritores presentes a nos ajudarem na manutenção dessa página, bem como da divulgação da mesma.

Com isso realizado, acreditamos que nossa proposta alcançou seus objetivos. Os alunos participantes demonstraram suas habilidades, alcançaram outras e foram avaliados dentro de todo esse processo. A avaliação que realizamos teve como fundamento teórico a ideia defendida por Cosson (2014, p. 115):

[...], se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada. Na verdade, devemos ter sempre em mente que a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos.

Desta forma, acreditamos que o envolvimento, a participação nas atividades propostas, o empenho em realizá-las e os produtos finais demonstrados pelos alunos corroboram a afirmação de que a proposta alcançou os objetivos pretendidos, mostrando que é possível ler literatura e se envolver por ela, mesmo que os textos lidos não apareçam em formato impresso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura não é imune às transformações sociais. É salutar destacar que ela é, em grande parte, fruto da criatividade individual de seus autores. Entretanto, estes, bem como seus destinatários, os leitores, pertencem a uma sociedade, vivem nela e carregam, em seus atos comunicativos, marcas desse emaranhado social. Expressam-se, em seu espaço e seu tempo, por meio das artes e dos textos que produzem. É, por isso, que é possível delinear as relações entre uma transformação tecnológica, nesse caso específico, a revolução hipermidiática, e o fazer literário.

Para chegarmos a essa afirmação, verificamos historicamente que a literatura não nasceu impressa, tendo sua gênese em textos orais tradicionais, como por exemplo, os cordéis. A partir daí, a literatura tem refletido as mudanças sociais ocorridas, remodelando-se aos novos formatos que surgem a cada avanço, desde o códice impresso até os atuais avanços de cunho tecnológico digital.

Esses novos suportes, entre os quais destacamos os virtuais, vêm transformando os textos literários, a relação entre leitor e leitura, uma vez que se utilizam das mídias disponíveis, tais como imagens, vídeos, sons, entre outras, disponibilizadas pelas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – NTIC e pela linguagem hipermidiática.

Como foi demonstrado ao longo de nosso estudo, já é bastante evidente e difundida a influência da linguagem hipermidiática sobre o fazer textual (de forma geral) e sobre a literatura (de forma específica). Poderíamos classificar essa manifestação da literatura em dois tipos: o primeiro, a literatura produzida para o suporte hipermidiático (literatura eletrônica), explorando o potencial desse suporte e, o segundo, a literatura produzida no suporte impresso (livro), que em sua composição se apropria de características e modelos da hipermídia, e os condiciona ao livro, ao formato impresso.

Com esses avanços tecnológicos pautados nas NTIC, vemos que o desenvolvimento de habilidades de leitura literária, particularmente na escola, não se pautam na utilização desse novo fazer literário, nem tampouco nos recursos

didáticos disponibilizados pelo meio virtual, para que formemos leitores proficientes, particularmente em literatura.

Diante dessa constatação, tentamos com esse estudo desenvolver uma proposta de intervenção didática em sala de aula, de modo que a mesma se utilizasse do uso do hipertexto e da hipermídia enquanto recursos pedagógicos que auxiliassem na melhoria de aspectos relacionados às habilidades de leitura literária e da prática da mesma.

Em sala de aula, o aluno, em geral, desenvolve uma leitura, fruto de um modelo de ensino ainda marcado pela reprodução de hábitos leitores que se utilizam, basicamente, de suportes textuais impressos. Já em ambientes extraescolares, principalmente nas conversas informais com colegas e amigos, e por meio do uso das redes sociais, realiza leituras virtuais. Destacamos aqui que uma das motivações à realização da proposta de intervenção didática elaborada nesse estudo foi proporcionar, no ambiente escolar, as duas possibilidades de leitura, de forma articulada e intercomplementar, e não tencionar a substituição da leitura impressa pela digital, uma vez que, o aluno lida cotidianamente, com esses dois tipos de leitura.

Ao desenvolver este trabalho, procuramos abordar algumas questões referentes ao modo como as tecnologias vêm sendo utilizadas no ambiente escolar, quais as vantagens quanto a sua utilização no ensino de leitura literária, bem como a forma de tratamento das informações neste novo ambiente de aprendizagem.

Para que isso acontecesse, traçamos como objetivo geral desse trabalho, despertar no aluno, por meio do suporte hipertextual digital, o prazer pela leitura do texto literário. Visando cumprir esse objetivo, delineamos na proposta três objetivos específicos: desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem da leitura literária por meio do uso do hipertexto; incentivar, de modo variado, por meio do hipertexto digital, a leitura literária; estimular a ampliação das habilidades em ambiente hipermidiático, por meio do letramento digital.

Com esses objetivos bem definidos, buscamos as fontes teóricas que fundamentassem nosso estudo. Fizemos uma breve retrospectiva de fatos históricos

que marcaram a introdução de atividades de leitura no Brasil, discutimos aspectos relacionados à leitura literária e o uso das NTIC e o tipo de leitor necessário a esse novo modelo textual, trouxemos as caracterizações da literatura eletrônica, baseados nos estudos de Hayles (2009), tratamos sobre o hipertexto literário, partindo da concepção de um hipertexto virtual (MARCUSCHI; XAVIER, 2010; SANTAELLA, 2004; 2007; XAVIER, 2009), adentramos pelo mundo do ciberespaço e da hipermídia, relacionando-os ao processo ensino-aprendizagem, finalizando nossa construção teórica por meio da relação entre hipertexto, atividades digitais e o uso de *webquests* como recurso pedagógico para sala de aula (DODGE, 1997).

Feita essa construção teórica, estabelecemos, no capítulo 3 dessa dissertação, uma proposta didática de intervenção, a qual traz uma sequência didática de atividades para o professor desenvolver junto aos seus alunos, no Ensino Fundamental, de modo a viabilizar melhorias no processo leitor desses sujeitos, por meio do uso de recursos disponibilizados pelo hipertexto e pela utilização do acesso a *internet* em sala de aula.

No desenvolvimento desta pesquisa em torno da leitura literária em ambiente hipermídia, esperávamos levantar alguns dados que fossem pertinentes ao ensino e à aprendizagem de leitura, sem que se perdessem os objetivos relevantes para uma formação crítica que desenvolvesse nos alunos um repertório leitor, e não apenas que se formassem leitores mecânicos de telas de computador.

Com a aplicação da proposta percebemos que não basta disponibilizar ou criar hipertextos e *hyperlinks* a qualquer palavra ou imagem que pareça ser conveniente ou diferenciada das demais, é necessário preparar o caminho a ser percorrido, inserir placas de sinalização de modo que o leitor saiba direcionar sua leitura sem surpresas em seu trajeto, ou mesmo achar-se perdido ao final deste.

Aprender a ler literatura, fazendo uso de um ambiente hipermídia, requer habilidades múltiplas de navegação (SANTAELLA, 2004). E por assim se constituir, como um ambiente de significações que só ganham sentido quando o navegador interage com os signos que direcionam a trajetória a ser realizada, instiga o leitor a adentrar por mares desconhecidos, fazendo uso de sua sensibilidade, conhecimento, subjetividade. O aluno, assim, não só participa ativamente de seu

processo de aprendizagem, como também produz sentido na interação que o ambiente lhe propicia, entre o que se conhece e o que se busca conhecer.

Reconhecemos, assim, que muito deve ser pesquisado e aprendido para que as NTIC sejam utilizadas para fins didáticos, a fim de que sejam obtidos resultados significativos. A linguagem hipermidiática, utilizada no viés literário, oferece recursos que, quando bem utilizados, levam autor, professor e alunos a uma relação dialógica, interativa, centrada no objeto maior deste processo que é a construção do conhecimento pelo leitor. Além da construção do conhecimento, destacamos que a utilização das NTIC para fins didáticos, desperta a motivação nos discentes à realização de atividades planejadas de leitura literária, tanto na escola, como fora dela, isso corroborado pela pesquisa desenvolvida nesse estudo.

Na realização deste trabalho e na aplicação da proposta didática de intervenção, aprendemos que os alunos precisam de espaço para mostrar o que já sabem, ativando seus conhecimentos prévios, conhecimentos de mundo (KLEIMAN, 2007) e assim buscar novos referenciais de conhecimento, partindo do que lhes é significativo e compreensível. O novo será sempre visto como estranho, distante, se esta interação associativa não se fizer constante no processo de aprendizagem.

Durante a realização desse estudo vimos que, para uma prática de leitura literária hipertextual plena, é preciso habilidade e proficiência do leitor nesse tipo de leitura. Um indivíduo menos habituado ao suporte hipermidiático e a essa forma de leitura pode se sentir perdido no “labirinto da hipermídia” (LEÃO, 2005). Nesse caso, a leitura tende a se tornar desinteressante, pela perda do foco, dos objetivos da leitura. Isso foi percebido durante a aplicação da proposta didática de intervenção. Sem a mediação do professor, principalmente no início da aplicação das atividades, os alunos trilhavam caminhos alheios ao foco da proposta de leitura.

Entretanto, com o desenrolar da proposta didática de intervenção e ao final da aplicação da referida proposta, percebemos as melhorias alcançadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, no que concerne a melhorias em seu hábito leitor, bem como no prazer em realizar as leituras de textos literários, principalmente se estes aparecerem no formato digital. O fascínio pelo mundo virtual foi imprescindível para que a proposta aplicada alcançasse êxito.

Diante de todos os dados analisados, chegamos à conclusão de que é possível despertar o prazer em ler textos literários virtualmente. No entanto, embora isso traga benefícios educacionais, é necessário se tomar o cuidado com o ato leitor realizado pelos discentes, uma vez que se não mediado pelo docente, o aluno leitor pode se perder nessa navegação virtual, perdendo o foco da leitura realizada.

Nesse sentido, para que o uso das NTIC, em especial o hipertexto literário, desempenhe o papel educacional a que se propõe, ou seja, o de promover uma aprendizagem de leitura literária e o de desenvolver o prazer em ler esse tipo textual, é mister um planejamento docente eficaz, pautado em pressupostos teóricos e práticos que desenvolvam habilidades necessárias à compreensão desse novo suporte, o digital, uma vez que sem essa compreensão a aprendizagem ficaria comprometida.

Assim, para que o leitor possa escolher caminhos e usufruir da multiplicidade de alternativas leitoras disponibilizadas pela hipermídia e pelo ciberespaço, é necessário que ele tenha habilidade nesse ambiente virtual, mesclado pelos tipos de leitura, textos e suportes. Nesse sentido, acreditamos que é necessária uma reflexão frente aos conceitos tradicionais de leitura, texto e literatura, de modo a incluir outros que contemplem, para além do verbal, a multiplicidade de códigos, a interatividade e a hipertextualidade, é um primeiro passo para que a escola inclua em sua prática pedagógica, um ensino de leitura literária adequado às práticas e demandas contemporâneas.

Com este trabalho esperamos ter contribuído para as pesquisas envolvendo a leitura literária e a hipermídia no contexto educacional, principalmente no que tange à prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Acreditamos que falar de leitura literária interligada ao uso das NTIC e suas implicações pedagógicas é um tema muito amplo para ser esgotado em apenas uma discussão. Assim, seria interessante que pesquisadores da área promovessem, dentre outros, estudos voltados à aplicabilidade dos meios digitais no desenvolvimento e aprendizado efetivo da prática da leitura literária em ambiente digital. Outro foco interessante seria investigar a visão do próprio aluno quanto a sua aprendizagem leitora envolvendo o hipertexto e recursos hipermidiáticos.

## REFERÊNCIAS

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira; BARBOSA, Lisbete Madsen. **Webquest um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da internet**. São Paulo: Avercamp, 2008.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. 112. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ASSUMPÇÃO, Simone. Poesia infantil, hipertexto e leitura emancipatória. In: CECCATINI, João Luís C. T. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... A produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11, ed. São Paulo, Hucitec, 2004.

BRAGA, Denise Bértoli. **A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia**. Revista da ANPOLL, n. 15, p. 65-85, jul/2003. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/425/434>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 175-197.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2011. p.171-193.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 198-206.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: Ed. UnB, 1994.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: UNESP, 1999.

COMPAGNON, Antoiné. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CULLER, Jonathan. A literariedade. In: ANGENOT, Mark; BUSSIÈRE, Jean; FOKKEMA, Douwe; KUSHNER, Eva (orgs.). **Teoria literária: problemas e perspectivas.** Trads. Ana Luísa Faria e Miguel Serras Pereira. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 45-58.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

DODGE, Bernie. **WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning.** The Distance Educator. v.1, n. 2, 1995.

\_\_\_\_\_. **WebQuests: Creating WebQuests.** 2007. Disponível em: <<http://webquest.org/index-create.php>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** Trad. Waltensir Dutra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Tecnologias da informação e comunicação no ensino de história.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Escrita teclada: uma nova forma de escrever?** Caxambu: ANPED, 2000.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

GÓMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literato.** Trads. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar.** Trad. Maria Luísa Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever de ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia

de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 113-134.

KIRCHOF, Edgar Roberto; MENEZES, Carlos. A literatura eletrônica como metáfora do pós-humano: uma análise do *Tachistoscope Project* na perspectiva de Kathrin Hayles. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 143-153, jul./dez. 2010. Disponível em: < [www.upf.br/seer/index.php/rd/article/download/1712/1130](http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/download/1712/1130)>. Acesso em: 23 jan 2014.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 135-146.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2003.

LEÃO, Lúcia. **O labirinto da hipermídia – arquitetura e navegação no ciberespaço**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LE MOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. Linguagem & Ensino. Vol 4. nº 1. Rio de Janeiro, 2001. p. 79-111.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Trad. Ronald Polito e Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MISSERANI, Samir. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, José Augusto de A. Literatura Infantil e Cultura Hipermidiática. 2009. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/.../8/.../JOSE\\_AUGUSTO\\_A\\_NASCIMENTO.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../8/.../JOSE_AUGUSTO_A_NASCIMENTO.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2015.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: NITRINI, Sandra et al. **Literatura, artes e saberes**. São Paulo: Abralic; Hucitec, 2008.

PILLETI, Nelson; PILLETI, Claudino. **História da Educação**. Porto Alegre: Ática, 1997.

PINHEIRO, Regina C. Estratégia de leitura para a compreensão de hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES-BIASI, Bernadete. (org.). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia (orgs.). Os novos horizontes da literatura. In: HAYLES, Katherine. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura na tela**. Passo Fundo: Editora UPF, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Do livro ao CD-ROM: novas navegações**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES, José Castilho. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a**

formação de leitores (Org.). São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Eli Lopes da; ABRAHÃO, Alessandro de Matos; JESUS, Tauane de. Webquest e prática pedagógica: construção e uso de uma ferramenta – as primeiras impressões de professores e alunos. In: Encontro Nacional de Hipertextos e Tecnologias Educacionais, 4., 2011, Sorocaba. **Anais...** Sorocaba: UNISO, 2011. Disponível em: <<http://www.hipertexto2011.com.br>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

SOARES, Magda Becker. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura no Brasil: antologia comemorativa pelo 10.º COLE.** Campinas – SP: Mercado Aberto, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

\_\_\_\_\_. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A Formação de Leitores no Brasil.** Vol. 58. São Paulo: ABDR, 1996.

## APÊNDICE A – Questionário – Perfil do leitor

Caro aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa cujo objetivo é despertar o prazer pela leitura literária, utilizando recursos disponibilizados pela internet e pelo hipertexto. Para isso, solicito sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo com a maior sinceridade possível. Não é necessário identificar seu nome. Obrigado!

### Questões

1. Sexo: ( ) M ( ) F
2. Período escolar: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno
3. Com quem você mora atualmente?
  - a) Com os pais e (ou) com outros parentes.
  - b) Com o (a) esposo (a) e (ou) com o (s) filho (s).
  - c) Com amigos (compartilhando despesas ou de favor).
  - d) Com colegas.
  - e) Sozinho (a).
4. Qual o nível de instrução de seu pai?
  - a) Sem escolaridade
  - b) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
  - c) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo
  - d) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
  - e) Ensino Médio (2º Grau) Completo
  - f) Superior
  - g) Não sei informar
5. Qual o nível de instrução de sua mãe?
  - a) Sem escolaridade
  - b) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
  - c) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo
  - d) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
  - e) Ensino Médio (2º Grau) Completo
  - f) Superior
  - g) Não sei informar
6. Assinale a renda familiar mensal de sua casa:
  - a) Até R\$ 260,00
  - b) De R\$ 261,00 a R\$ 780,00

- c) De R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00
  - d) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00
  - e) De R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00
  - f) Mais de R\$ 2.600,00
7. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?
- a) Uma
  - b) Duas
  - c) Três
  - d) Quatro
  - e) Mais de quatro
8. A tua família está inserida em algum dos programas sociais do Governo Federal listados abaixo?
- a) Bolsa Família
  - b) PETI
  - c) PROJOVEM
  - d) Benefício de Prestação Continuada – BPC
  - e) CRAS – Programa de Atenção Integral à Família – PAIF
9. Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?
- a) Uma
  - b) Duas
  - c) Três
  - d) Quatro
  - e) Mais de quatro
10. Você se considera um bom leitor? ( ) Sim ( ) Não
11. Quem despertou seu interesse para leitura?
- ( ) amigos ( ) professores ( ) pais ( ) outros
12. Como você escolhe um livro para lê?
- ( ) Título ( ) Conteúdo ( ) Capa ( ) Outros
13. Qual o seu gênero de leitura preferido?
- ( ) Aventura ( ) Política ( ) Romance ( ) Ficção ( ) Policial ( ) Autoajuda  
( ) Outros
14. Qual o material de leitura que você mais utiliza?
- ( ) Livro ( ) Revista ( ) Catálogo ( ) Histórias em quadrinhos ( ) Jornal ( )  
Outros
15. O que motiva sua leitura?
- ( ) Informação ( ) Diversão ( ) Conhecimento ( ) Obrigação ( ) Prazer ( )  
Curiosidade ( ) Outro
16. Qual suporte você mais utiliza para leitura?

Livro  Computador

17. Que fonte(s) você mais utiliza ao realizar as atividades de pesquisa para as disciplinas da escola?

- a) O acervo da biblioteca da minha escola.
- b) O acervo da biblioteca municipal.
- c) Internet.
- d) Não realizo pesquisas.

18. Você tem acesso a computador conectado à internet?

Sim  Não

19. Você faz uso da internet?

Sim  Não

20. Possui computador em sua casa?

Sim  Não

21. Onde você mais usa o computador e a internet?

- a) Em casa
- b) Na escola
- c) Na lan house
- d) Pelo celular
- e) Outro

22. Quantas horas, diariamente, você gasta acessando a internet?

- a) Não acesso a internet diariamente.
- b) Menos de 1 hora
- c) 1 a 2 horas
- d) 2 a 4 horas
- e) 5 a 6 horas
- f) Mais de 6 horas

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa e proposta de intervenção intitulada **“LEITURA, LITERATURA E HIPERMÍDIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTE DIGITAL”**, cujo objetivo geral é que os alunos (sujeitos) leiam e compreendam a leitura literária por meio do hipertexto digital online.

**A sua participação no referido estudo será no sentido de** participar de oficinas com o uso de computadores disponibilizados pelo responsável pela pesquisa, acesso a sites educacionais nos quais constam leituras literárias, bem como informações sobre autores e obras literárias, com o intuito de realizar leituras proficientes desses textos, diminuindo possíveis dificuldades. Nessas oficinas, serão propostas atividades de leitura estratégica para textos literários, de forma que os alunos relacionem a leitura desses textos virtuais com a leitura de textos impressos. Ao final das oficinas, os estudantes realizarão atividades que possam comparar se as oficinas cumpriram seus objetivos e/ou se foram válidas.

**Fui alertado de que, é possível esperar alguns benefícios para o meu representado da pesquisa a se realizar, tais como:** passar a ler melhor textos gerais e, especificamente, os literários virtuais, relacionando-os ao texto impresso, que também possa aplicar procedimentos específicos antes, durante e após a leitura de hipertextos, assim como passe a utilizar estratégias de leitura, compreendendo melhor tanto esses textos como outros que ele possa ter acesso.

Recebi, ainda, os esclarecimentos necessários de que não há desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Estou ciente de que a sua privacidade será

respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o professor **ADONIRAN OLIVEIRA LEITE** e com ele poderei manter contato pelos telefones (74) 9956-5235/ 3661-2956/ 9147-2808. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Escola Projeto Fonte do Saber e a outra será fornecida ao senhor (a).

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação dele. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o aqui foi mencionado, e compreendidos a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de \_\_\_\_\_ (**nome do sujeito da pesquisa**), na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Xique-Xique/BA, 26 de setembro de 2014.

---

*(Assinatura e RG do representante legal do sujeito da pesquisa)*

ADONIRAN OLIVEIRA LEITE  
Pesquisador responsável