

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

ROGÉRIO CARVALHO DE HOLANDA

**O HIPERCONTO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória

2018

ROGÉRIO CARVALHO DE HOLANDA

**O HIPERCONTO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: EXPERIÊNCIAS DE
LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

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

Vitória

2018

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

H722h Holanda, Rogério Carvalho de.

O hiperconto e a formação do leitor : experiências de leitura literária
no ensino fundamental / Rogério Carvalho de Holanda. – 2018.
234 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Leticia Queiroz de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,
Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2018.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Escrita - Estudo e ensino. 3.
Linguagem e educação. 4. Ensino. I. Carvalho, Letícia Queiroz de. II.
Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 372.4



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

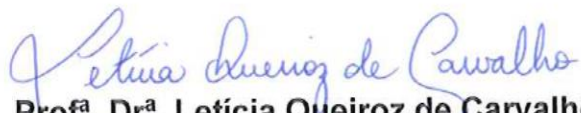
ROGÉRIO CARVALHO DE HOLANDA

**O HIPERCONTO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

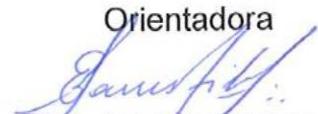
Trabalho Final de Curso apresentando ao
Programa de Mestrado Profissional em Letras
– Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito
Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 28 de fevereiro de 2018

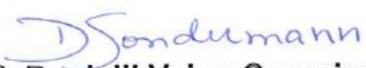
COMISSÃO EXAMINADORA


Prof^a. Dr^a. Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo

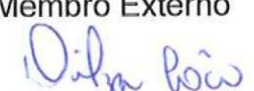
Orientadora


Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho

Instituto Federal do Espírito Santo - PROFLETRAS
Membro Interno


Prof^a. Dr^a. Danielli Veiga Carneiro Sondermann
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Membro Externo


Prof^a. Dr^a. Dilza Côco

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES
Membro Convidado

Aos meus pais que desde criança sempre me incentivaram e apoiaram nos estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Letras e por ser meu alento e sustento durante essa caminhada.

A minha família e aos meus amigos, em especial a Ronald Alves e Adalzira da Hora pelo apoio incondicional durante o mestrado.

Ao Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo— Ifes - Campus Vitória, pelo caminho proporcionado e por contribuir com minha formação.

Aos alunos do 9º ano V2 da EEEFM Aflordízio Carvalho da Silva, Vitória/ES, pelo empenho e participação nas aulas em que aplicamos nossa proposta de trabalho. Foi gratificante o convívio, a troca de experiências e, sobretudo, pela recepção que tiveram nas aulas.

À direção, à coordenação pedagógica e aos professores da EEEFM Aflordízio Carvalho da Silva, Vitória/ES, por terem reconhecido a nossa necessidade e por terem nos recebido afetosamente, sempre postos ao trabalho e à colaboração.

A professora de Português do 9º V2, Daniele, pela cumplicidade, gentileza e disponibilidade em colaborar com as atividades desenvolvidas durante o trabalho de campo.

Aos meus colegas de turma, pela amizade, cumplicidade e companheirismo em todo o percurso.

Ao coordenador do PROFLETRAS, Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes, pelo apoio e incentivo, principalmente pelas palavras de otimismo, as quais acalentaram a minha alma em momentos difíceis durante o curso. Muito obrigado professor!

Aos professores do programa Profletras, pelos conhecimentos partilhados.

À CAPES, pela oportunidade de formação vinculada à prática profissional e pela concessão da Bolsa que subsidiou meus estudos.

Com carinho, agradeço à professora orientadora, Prof. Dra. Letícia Queiroz de Carvalho, principalmente, pela paciência, atuando como incansável encorajadora, sempre confiando em minhas possibilidades, impulsionou-me durante todo o percurso de construção, pela seriedade e competência para me inserir no campo de pesquisa. Obrigado pela amizade. Você sempre será lembrada de forma carinhosa e respeitosa.

Às Professoras Dr^a Adrianna Machado Meneguelli e Dr^a Danielli Veiga Carneiro Sondermann pelas relevantes colocações por ocasião do exame de qualificação, as quais me fizeram retomar alguns pontos do texto.

Aos colegas de trabalho da Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEIEF), da Gerência de Educação Profissional Escola (GEP) da SEDU/ES, em especial a Regina e Tânia, bem como aos colegas da EMEF Neusa Nunes Gonçalves, em especial a Eleilson, Clezya, Silmar e Adiomar pela flexibilidade dos horários de trabalho. Sem esse apoio, certamente o ânimo e os resultados da pesquisa seriam outros.

A todos e todas que me incentivaram, me apoiaram para eu fazer esse curso e, sobretudo, torceram por mim. Especialmente a Silvana Medeiros, que, via e-mail, enviou-me o link do edital do PROFLETRAS.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faço esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.
(Freire, 1996)

Todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, de comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender.
(Moran, 2000)

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida na linha “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, pelo Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, apresenta um trabalho com a leitura do gênero hiperconto, como objeto de aprendizagem que possibilite aos professores estimular a produção de atividades de leitura literária de gênero multimodal e digital em sala de aula. O principal objetivo dessa proposta didática foi potencializar a leitura literária na sala de aula do ensino fundamental, levando-se em conta, sobretudo, as condições sociais e culturais em que estavam inseridos os seus participantes, principalmente em razão da sua grande inserção na cultura digital. Para tanto, pela dimensão da linguagem em uso, a proposta baseou-se no quadro teórico enunciativo-discursivo de Bakhtin (2003, 2011). Além disso, propôs atividades de leitura através dos conceitos bakhtinianos da compreensão ativa, do sujeito como um ser ativo e respondente e dos gêneros discursivos (2002, 2011) para provocar uma reflexão acerca do ensino da leitura e aprendizagem da leitura literária mediado pelos hipercontos. Ainda sob nossa lente teórica acerca da leitura e da literatura na era digital dialogamos com alguns pressupostos teóricos de Levy (1999), Marschuschi (2005, 2008, 2010), Xavier (2010), Rojo (2012), Santaella (2010), Coscarelli (2002, 2007), Ribeiro (2002, 2007), Hayles (2009), Cunha (2009, 2012), Baseio (2014), Yoo (2007). Para o enriquecimento da discussão sobre a concepção de literatura buscamos apoio teórico em Bakhtin (2010); Cândido (1989) e Todorov (2009). Para formularmos as atividades didáticas, apoiamos-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A metodologia de pesquisa é de natureza qualitativa à luz da teoria dialógica bakhtiniana aplicada às Ciências Humanas, em diálogo com a metodologia da pesquisa narrativa, que compreendeu o planejamento e a execução de atividades didáticas, no caso desta pesquisa, práticas de leitura com o hiperconto, além da observação participante, já que o trabalho com os hipercontos pode garantir ao aluno a fruição estética, a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira.

Palavras-chave: Hiperconto. Leitura Literária. Formação de leitor. Ensino.

ABSTRACT

The present research was developed in the line "Reading and Textual Production: social diversity and teaching practices" by the Professional Master in Literature of the Federal Institute of Espírito Santo. It presented a work with the reading of the genre of hyperstory literature, as an object of learning that enables teachers to stimulate the production of literary reading activities of multimodal and digital genre in the classroom. The main objective of this didactic proposal was to enhance the literary reading in the classroom of primary education, taking into account - above all - the social and cultural conditions in which its participants were inserted, mainly because of its great insertion in the digital culture. To that end, the proposal was based on Bakhtin's enunciative-discursive theoretical framework (2003, 2011). In addition, he proposed reading activities through the Bakhtinian concepts of subject active understanding, as an active and respondent being of the discursive genres (2002, 2011) to provoke a reflection about the teaching of reading and learning of literary reading mediated by the hyperstories. Still under our theoretical lens concerning of reading and literature in the digital age, we dialogued with some theoretical assumptions of Levy (1999); Marcushi (2010); Xavier (2010); Red (2012); Coscarelli (2002, 2007); Ribeiro (2002, 2007); Santaella (2010). For the enrichment of the discussion about the teaching of literature in school, we sought theoretical support in Bakhtin (2010); Candido (1989) e Todorov (2009). In order to formulate didactic activities, we relied on Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The methodology of research is qualitative in the light of the Bakhtinian dialogic theory applied to the Human Sciences, in dialogue with the methodology of narrative research, which included the planning and execution of didactic activities, in the case of this research, reading practices with the hyperstory, in addition to participant observation. We found that the work with the hyperstories can guarantee the student aesthetic fulfillment, and the critical appreciation of the literary production associated with the Portuguese language, especially the Brazilian literature.

Keywords: Hyperstory. Literary Reading. Formation of reader. Teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Sexo.....	98
Gráfico 2 -	Idade.....	98
Gráfico 3 -	Você costuma ler? Com que frequência?.....	99
Gráfico 4 -	Dos gêneros textuais, qual é o seu preferido?.....	100
Gráfico 5 -	Qual tema deixa você mais motivado quando lê?.....	101
Gráfico 6 -	No seu dia a dia, qual o material de leitura que você mais utiliza?...	103
Gráfico 7 -	Dos motivos presentes nas alternativas abaixo, qual deles te leva a ler?.....	103
Gráfico 8 -	Qual dos suportes abaixo, você mais utiliza para praticar a leitura?.....	104
Gráfico 9 -	Na sala de aula, que tipo de literatura você lê?.....	105
Gráfico 10 -	O gosto pelas atividades que envolvem a literatura na sala de aula.....	106
Gráfico 11 -	Qual tipo de aparelho móvel você costuma levar para escola?.....	106
Gráfico 12 -	Qual plano de acesso à internet você possui?.....	107
Gráfico 13 -	Qual tipo de conexão que você mais utiliza?.....	107
Gráfico 14 -	Quais os principais sites/aplicativos que você costuma utilizar?.....	108
Gráfico 15 -	Utilização do aparelho móvel pessoal para acessar a internet.....	108
Gráfico 16 -	Uso do celular em sala de aula para fins didáticos.....	109
Gráfico 17 -	Possibilidade de uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula.....	109
Gráfico 18 -	Permissão de uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula.....	110

Gráfico 19 - A utilidade dos recursos tecnológicos na s escola.....	111
Gráfico 20 - Uso criativo da tecnologia em sala de aula.....	111

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Fachada fora da EEEF “Aflordízio Carvalho da Silva”	93
Imagem 2 - Pátio da EEEF “Aflordízio Carvalho da Silva”	93
Imagem 3 - Biblioteca da EEEF “Aflordízio Carvalho da Silva”	93
Imagem 4 - Entrada principal da EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”	93
Imagem 5 - Imagem de uma das cenas do Livro Romeu e Julieta.....	131
Imagem 6 - Página da Literatura Digital na internet.....	148
Imagem 7 - Primeira página do hiperconto “Um estudo em Vermelho”	160
Imagem 8 - Segunda imagem do texto virtual “Um estudo em Vermelho”	161
Imagem 9 - Capítulo III do hiperconto “Desfocado”	168
Imagem 10 - Capítulo VI do hiperconto “Desfocado”	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Trabalho sobre literatura digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	33
Quadro 2 -	Trabalho sobre propostas do trabalho integrado entre conto e hiperconto da Universidade Federal de Minas Gerais.....	34
Quadro 3 -	Trabalhos sobre leitura e práticas de leitura nas linhas de pesquisa Educação e Linguagens e Culturas, Currículo e Formação de professores do PPGE – 2014 a 2016	34
Quadro 4 -	Texto Literário e Não Literário.....	143

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DIO/ES - Diário Oficial do Estado do Espírito Santo

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

GEIEF – Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental

GEP – Gerência de Educação Profissional

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

PAEBES – Programa Avaliação da Escola Básica do Espírito Santo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE – Programa de Pós- Graduação em Educação

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SD – Sequencia Didática

SEDU – Secretaria de Educação do Estado Espírito Santo

SRE – Superintendência Regional de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas gerais

UFRS – universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	INTERLOCUÇÃO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	31
3	A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS A PARTIR O USO DE SUPORTES DIGITAIS	46
3.1	O HIPERCONTO: UM GÊNERO DA LITERATURA DIGITAL EM EXPANSÃO.....	48
3.2	AS CONTRIBUIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN E ANTÔNIO CANDIDO PARA A LITERATURA.....	53
3.2.1	Contribuições de Mikhail Bakhtin para uma metodologia de um trabalho com o hiperconto	59
3.3	LEITURA E LITERATURA NA ERA DIGITAL: A IDENTIDADE DE UM NOVO LEITOR.....	65
3.4	A LITERATURA DIGITAL, O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.....	72
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	79
4.1	A PESQUISA: ESCOLHAS, REGISTROS E INTERAÇÕES.....	85
4.2	O PERCURSO METODOLÓGICO D PESQUISA.....	89
4.3	O ESPAÇO DIALÓGICO DA PESQUISA.....	91
4.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	94
5	UM OLHAR DIAGNÓSTICO DA LEITURA LITERÁRIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA	95
5.1	METODOLOGIA.....	96
5.2	PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	97
5.3	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	97
6	DELINEANDO A PROPOSTA DIDÁTICA	114
6.1	INTRODUÇÃO.....	114
6.2	JUSTIFICATIVA.....	116
6.3	OBJETIVOS DAS ATIVIDADES.....	119
6.3.1	Objetivo geral	119
6.3.2	Objetivos específicos	119
6.4	CONCEPÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA DAS ATIVIDADES.....	120
7	O HIPERCONTO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIALÓGICA PARA A LEITURA LITERÁRIA	128

7.1	DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DA APLICAÇÃO	128
7.2	DESCRIÇÃO DA OFICINA 1.....	129
7.3	DESCRIÇÃO DA OFICINA 2.....	145
7.4	DESCRIÇÃO DA OFICINA 3.....	156
7.5	DESCRIÇÃO DA OFICINA 4.....	164
8	ANÁLISE E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS DADOS PRODUZIDOS: UM ENCONTRO DE VOZES.....	173
8.1	A EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE HIPERCONTOS E DIFERENTES SENTIDOS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA.....	173
8.2	RESULTADOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELO LEITOR.....	178
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTATAÇÕES E BUSCA POR MAIS DIÁLOGOS.....	190
	REFERÊNCIAS.....	195
	APÊNDICES.....	201
	ANEXOS.....	220

1 INTRODUÇÃO

A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao lermos o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam.

(Geraldi, 2008)

Expressar o que me levou¹ a optar por realizar um trabalho sobre a temática do ensino da leitura literária requer que eu faça uma pequena apresentação da minha caminhada como docente do ensino básico. Minha formação inicial se deu em nível superior, no curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e, em seguida especializei-me em Estudos Linguísticos: da Gramática ao Discurso, também pela mesma universidade. Ingressei na rede pública estadual do Espírito Santo em 1997, em regime de designação temporária e a partir de 2005 ingressei no quadro efetivo do magistério dessa rede pública de ensino. Concomitantemente passei pela rede pública municipal da Serra em 2000 e 2001 e pela rede pública municipal de Vila Velha em 2004 e 2005 até ingressar na rede pública municipal de Vitória em 2006. Como professor do Estado, trabalhando nas séries do Ensino Médio, sempre me inquietou não apenas o baixo desempenho da rede pública estadual de ensino no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas, principalmente, o tratamento dado ao texto literário em livros e manuais didáticos que, geralmente, concebem a literatura como uma parte menor, o que, portanto, leva à perda de suas especificidades — ou seja — sua natureza, enquanto arte da palavra, quase sempre é desfigurada, apresentando-se sob a forma de fragmentos de textos e adaptações descontextualizadas e distantes do universo dos estudantes.

O resultado insatisfatório dos estudantes da rede estadual evidenciava para mim a crise que o país enfrentava no ensino médio público, com currículos defasados e pouco sedutores, altos índices de evasão. Além disso, os resultados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) demonstravam a existência de uma enorme

¹Adotarei, neste momento, primeira pessoa do singular para me referir a uma experiência própria, mas, no decorrer do trabalho, passarei a utilizar a primeira pessoa do plural, envolvendo outras vozes que também constituem este discurso e com as quais estabeleço uma relação dialógica nesta pesquisa.

diferença entre o ensino público e privado em todos os estados, sobretudo o nosso. Nessa esteira, constatava também que apesar dos esforços em inserir o ensino de literatura na educação básica da rede pública, ainda havia muito a ser pensado sobre a forma como a literatura vinha sendo trabalhada nas escolas públicas, visto que, em nossos dias atuais, os principais conteúdos da disciplina Língua Portuguesa têm como principal referência de ensino o livro didático, no entanto, este recurso, muitas vezes exclusivo das aulas de leitura, não garante o devido tratamento que a literatura deveria receber.

Desse modo, foi possível perceber que a escola acabava se eximindo da responsabilidade de proporcionar um ensino que contemplasse a diversidade textual, preocupando-se mais com padrões da escrita e habilidades da leitura, do que propriamente com o ato da leitura e a função da escrita, inscritas nos mais variados textos e contextos. Tais práticas acabam desprivilegiando determinados textos, como os de natureza artística, a saber, a literatura que, quando aparece nas aulas de Língua Portuguesa, nem sempre lhe é garantido o adequado tratamento.

Portanto, o caminho como professor da disciplina de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, tanto do nível fundamental quanto do médio, alertou-me não somente para a situação de segregação causada por uma educação que não é oferecida no mesmo patamar a todos desde a alfabetização, como também para o fato da escola não assegurar o ensino da literatura que se apresente coerente com as especificidades do universo ficcional e que, de fato, estimule, por natural consequência, a incursão dos estudantes no mundo da leitura.

Nesse cenário, passei então a me indagar sobre quais eram as lacunas, descompassos e entraves na prática de ensino dos professores de língua portuguesa que impediam que se consolidasse uma concepção de literatura como um objeto estético a partir da polissemia e de particularidades linguísticas, estilísticas, temáticas e contextuais em que a escola trabalhasse a fruição. Diante do desafio em pauta, senti a necessidade de repensar o meu fazer pedagógico no sentido de promover as mudanças necessárias esperadas, tendo como centralidade do processo o ensino e a aprendizagem com vistas a oferecer ao

meu alunado um ensino de leitura literária que, de fato, se transformasse em prática para além da simples cobrança de habilidades.

Ao iniciar minha carreira no magistério, na ingenuidade de um educador incipiente e ingênuo, muitos projetos e muitas vontades me dominavam, por exemplo, poder contribuir para a garantia da permanência do estudante na escola depois do seu ingresso, bem como, o sucesso, representado pela conclusão do ensino fundamental, pelo menos, pela maior parte da população estudantil na faixa etária de 11 aos 15 anos. Porém, a realidade ainda é dura e complexa. Os problemas estruturais, operacionais e sociais que influenciam no processo educacional são ainda muito acentuados. Esse choque pode tanto aniquilar as expectativas criadas pelo jovem professor para sua prática quanto pode fazer com que ele tente buscar outras formas de ensinar. Nesse caso, o melhor caminho é o estudo e a pesquisa como estratégia para romper com o ciclo de alienação. O professor, em qualquer nível de ensino, precisa estar sempre estudando, refletindo e se questionando. As dúvidas e os questionamentos são, pois, fundamentais para a prática docente.

No entanto, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores rede pública estadual do Espírito Santo, tornou-se um desafio para o professor do quadro efetivo dessa rede de ensino buscar uma formação voltada para a inovação da sala de aula.

Nessa esteira, o Decreto Governamental Nº 39222-R, publicado em 05 de janeiro de 2016, que estabelece diretrizes e providências para controle e qualificação dos gastos do Poder Executivo do Estado do Espírito Santo, veda temporariamente o afastamento de servidor público estadual, com ônus para o poder público, para participação de cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Segundo o governo, esse afastamento para estudo, gera um inevitável ônus para a máquina pública, além disso, sujeitaria a SEDU a desfalque em seu quadro de pessoal. Essas condições tão restritas que observamos na realidade do Espírito Santo afastam, no caso específico do PROFLETRAS, o professor de língua portuguesa de uma formação que contribui, de forma crítica e responsável, para reflexão acerca de questões relevantes sobre usos de linguagens presentes contemporaneamente na sociedade e que, além disso, precisa responder aos

desafios educacionais do Brasil contemporâneo, tendo em vista princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.

No circuito de minhas experiências profissionais, cumpre aqui ressaltar a minha atuação como professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental das redes públicas municipais de Serra, nos anos 2000 e 2001, Vila Velha, nos anos 2004 e 2005 e Vitória, desde 2006. A realidade da sala de aula, contudo, não correspondia exatamente aos sonhos e às projeções que carregava ao receber o diploma. Ao longo desse período, atuando do 6º ao 9º anos, pude perceber claramente que a inconsistência das políticas educativas e ações pedagógicas para os anos finais, destituíam os estudantes dos direitos fundamentais de aprendizes dos saberes curriculares, no tempo correspondente ao ano/série adequada, trazendo como consequência rendimento escolar defasado, altas taxas de reprovação, evasão e de estudantes com distorção idade/ano/série no Ensino Fundamental, principalmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Neusa Nunes Gonçalves”, onde leciono há 10 anos. Nossos alunos concluem a 8ª série do Ensino Fundamental no nível educacional em que deveriam estar ao concluir o 5º ano, isto é, sem terem desenvolvido habilidades elementares de leitura e de interpretação de texto, além de apresentarem profundas dificuldades em somar, multiplicar, subtrair e dividir.

Diante desse quadro, preocupei-me sempre em fomentar uma prática docente qualificada com vistas à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem por meio do trabalho intensivo com a leitura, a escrita, a interpretação de textos e a abordagem da gramática normativa na dimensão do texto e do discurso. Por outras palavras, sempre acreditei que o ensino da Língua Portuguesa deveria possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em situações de interação, concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para o exercício da cidadania.

No ano de 2012, iniciei, em contrapartida, uma nova experiência profissional na área da educação. Por meio de aprovação em um processo seletivo interno de provas e títulos para recrutar professores do quadro efetivo do magistério da rede pública estadual do Espírito Santo para compor as equipes pedagógicas da

Secretaria de Educação do Estado Espírito Santo (doravante SEDU), passei, então, a atuar, numa jornada semanal de 40 horas, como técnico pedagógico na Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEIEF), trabalho que se concentrava na organização, funcionamento e manutenção do Programa de Correção de Fluxo para estudantes do Ensino Fundamental, com dois anos ou mais de distorção idade/ano/série, matriculados nas escolas públicas estaduais dos municípios de Viana, Cariacica, Vila Velha, Santa Leopoldina e Serra.

Ainda em 2012, com a minha localização na SEDU, precisei ser removido para o turno noturno da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Neusa Nunes Gonçalves”. Por conseguinte, passei a atuar nas turmas do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), equivalentes aos anos finais do Ensino Fundamental. O público-alvo dessa escola é formado, em sua maioria, por alunos de nível socioeconômico baixo, bastante diverso em idade e interesses. Alguns alunos do diurno com atraso escolar e com muitas ocorrências de indisciplina, quando completam quinze anos, acabam sendo transferidos para o horário noturno por interesses da escola e não por seu próprio interesse. A EJA ofertada por essa unidade escolar também recebe um contingente de alunos do diurno: os repetentes, os defasados. Isso tem aumentado significativamente a heterogeneidade. Os jovens constituem uma parcela significativa em nossas turmas no noturno, praticamente é a maioria. Além disso, são falantes de uma variedade linguística mais afastada da língua padrão, o que os leva a escrever fazendo transposição da fala para a escrita, trocando fonemas, apagando vogal e sílaba. Identificar o perfil social do aluno, sempre facilitou o meu trabalho na sala de aula, visto que tenho a necessidade de ficar ainda mais atento aos fatores extralingüísticos, atrelados ao processo de aprendizagem.

Nesse cenário, tornava-se imprescindível para minha agenda de professor na hora de trabalhar as dificuldades de meus alunos jovens e adultos, o investimento em leitura na sala de aula, pois sempre compreendi que fazer o aluno ler, interpretar, discutir e produzir é um caminho para que ele melhore sua fala, sua escrita e sua visão de linguagem como um todo e não a entenda de maneira fragmentada. Sendo assim, dei-me conta dos seguintes princípios: o uso de textos, como método mais adequado para o ensino da Língua Portuguesa, leva o aluno a se inserir no processo de uso da língua, sendo capaz de alcançar uma

linguagem culta e, desse modo, contribuir para o reconhecimento da norma padrão em uso; o trabalho com textos literários torna-se mais significativo, principalmente, quando explora aspectos que se relacionam com a realidade sociocultural dos estudantes.

Isso posto, ao longo do meu percurso profissional como professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, o acesso ao aprendizado da leitura literária e a prática de formação de leitor literário sempre se apresentaram para mim como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como os mais valorizados e exigidos pela sociedade.

Isso quer dizer que compreendo que não é tarefa tão simples motivar adolescentes, jovens e adultos para a leitura de diferentes textos de gêneros variados, sobretudo, os da esfera literária. Desta sorte, nasceu a necessidade particular de abrir espaço para o texto literário no ambiente escolar, visto que considero que escola é o espaço sócio cultural no qual os alunos entram em contato com as linguagens escritas.

No entanto, no que se refere às questões de leitura e escrita, tão cruciais no ensino em geral, sempre levantei os seguintes questionamentos: “Como formar jovens leitores?”, “Como despertar o gosto pelo texto literário nos anos finais do Ensino Fundamental?”, “Como trabalhar a produção do texto escrito com os jovens?”, “Em que medida os documentos e práticas oficiais no que concerne ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa podem ser um recurso determinante na formação do leitor literário?” e “Quais são as lacunas, descompassos e entraves das orientações curriculares oficiais que impedem que se consolide uma concepção de literatura não apenas como um objeto estético produzido para fins de apreciação em que a escola trabalhe a fruição, mas também como produção cultural, numa dinâmica social situada num tempo histórico, produzido dialeticamente por seres humanos?”

Além disso, de quando em quando, pegava-me reclamando com outros docentes que meus alunos não liam, não escreviam, não se fascinavam pelo texto literário e que eu não conseguia tornar a leitura literária mais atraente.

Concomitantemente refletia acerca das mudanças pelas quais a leitura e, conseqüentemente, a leitura literária passava com as novas reconfigurações por conta da inserção da internet e das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante denominadas NTIC) na sociedade. Isto porque, ao possibilitar agilidade e ressignificar a própria noção e temporalidade – agora, não linear – a internet se tornou um amplo e novo campo para vivências leitoras a serem exploradas pelo professor em sala de aula.

Frente a esse modo de enunciação e comunicação digital, surgiu a necessidade de discutir 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, visto que percebia que as novas gerações se viam imersas no mundo da escrita e que crianças, adolescentes e jovens utilizam-se da escrita e da leitura em diversas situações de comunicação nas redes sociais online e através de mensagens via celular. Cabe ainda destacar que esses estudantes estão acostumados a postar fotos, produzir e comentar vídeos, tirinhas e diversos gêneros textuais, lidando com a multimodalidade dos mesmos e, para muitos, relacionar uma imagem (estática ou em movimento), sons e diversos símbolos aos textos digitais representa uma tarefa comum.

Isso que dizer que os nossos alunos são contemporâneos de um momento extremamente diversificado na oferta de tecnologias de comunicação. A leitura de suportes impressos está cada vez mais em desuso. Mas mesmo diante da predominância dos suportes digitais no cotidiano dos alunos, ainda é possível garantir-se o espaço do livro impresso em sala de aula. Os suportes e gêneros digitais, eletrônicos, virtuais e outras linguagens como a fotografia, o desenho, a pintura etc., desde que compartilhem de algo em comum como tema, espaço, personagens e seus desdobramentos, pode ser um aliado eficaz no incentivo à prática de leitura de narrativas literárias, cumprindo assim o papel de parceiros e estimuladores da leitura da escrita impressa. Para estudantes que têm estímulos icônicos digitais e eletrônicos muito mais intensos que os estímulos da palavra escrita, é sempre mais eficaz lhes despertar o interesse para atividades de leitura,

quando se trabalha com as três matrizes da comunicação humana: a verbal, a sonora e a visual.

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 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, isto é, a resistência por parte de profissionais que se encontram inseridos num mundo de práticas pedagógicas tradicionais não permitindo a facilidade na luta pela mudança no processo de normalização das novas tecnologias na educação. Além disso, ainda não conseguimos desenvolver de forma massiva metodologias para que os professores possam fazer uso dessa ampla gama de tecnologias da informação e comunicação, que poderiam ser úteis no ambiente educacional.

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.

O domínio da leitura literária tem um papel determinante na vida do cidadão. Por isso, faz-se necessário refletir e modificar a maneira de trabalhar a leitura literária na sala de aula. Se o aluno está se distanciando do texto literário, precisamos encontrar meios de recuperar seu interesse pela literatura. Quando falamos do aprimoramento da leitura literária e da formação do leitor, o texto literário se torna um recurso indispensável. A literatura é essencialmente importante na formação do indivíduo, pois através dela, o sujeito pode satisfazer suas necessidades e ainda assumir uma atitude consciente em relação ao mundo. Nessa perspectiva,

o subtítulo “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1998. p. 26), inicia definindo-o como

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua” (BRASIL, 1998. p. 26).

Por meio da leitura literária pode-se formar um cidadão reflexivo, crítico, ativo, com consciência e autonomia, capaz de pensar e interferir no meio onde vive, transformando a realidade que o cerca. São essas capacidades essenciais que nossos alunos não estão adquirindo e por isso são menos aptos de atuar na sociedade para modificar os problemas, bem como garantir a si melhores condições de vida. E o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muito. Nesse sentido, Lajolo (2014) explica que a interlocução entre educação, arte, cultura e informação realiza-se incessantemente nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, exigindo do educador a sensibilidade e a habilidade para introduzir a literatura nesse processo interativo, não apenas como instrumento didático pedagógico, mas, principalmente como possibilidade de reconhecimento do mundo e da história da humanidade através da arte (LAJOLO, 2004, p. 106).

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, das práticas de leitura e escrita nesse ambiente, que já acontece de forma espontânea fora desse espaço de aprendizagem, bem como melhorias em aspectos ligados ao interesse pela leitura de textos literários.

Visto que é imperativo que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura literária, apresentei ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo uma proposta didática mediada pelo trabalho com gênero da literatura digital hiperconto com vistas a potencializar a leitura literária, para ser realizado com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Tal proposta consiste em elaborar, aplicar e avaliar atividades que fomentem a leitura qualificada de textos literários digitais multissemióticos, em especial o gênero da literatura digital hiperconto, como objetos de aprendizagem, no ensino da leitura, com vistas a possibilitar o desenvolvimento do leitor interativo, criativo, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos dessa etapa de ensino.

Sob essa ótica, acredito que o trabalho com os hipercontos, como estratégia metodológica que visa à aproximação do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental aos textos literários, pode contribuir para uma abordagem mais dialógica da leitura do texto literário e, por conseguinte, aumentar o desejo do aluno pelo ato de ler. No entanto, vale lembrar que parto do pressuposto de que tais práticas devem evitar a dicotomia ensino de gêneros digitais x gêneros não digitais, uma vez que os alunos transitam nos dois ambientes o tempo todo. É necessário que haja uma integração e que sejam utilizadas as tecnologias da informação e da comunicação para ensinar a ler e a escrever melhor porque elas são usadas pelos alunos e são outro meio em que lemos e escrevemos.

Nesse sentido, pressupõe-se que a escolha pelo hiperconto, como objeto de aprendizagem, no ensino da leitura, possibilita o desenvolvimento do leitor interativo, criativo, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Um hiperconto é uma narrativa curta, como um conto, mas que faz uso dos hipertextos para aumentar a interação do leitor com o texto, normalmente o fruto dessa interação é a não linearidade, múltiplos desfechos e interação com outras mídias. Por isso, acreditamos que esse gênero digital, como ferramenta de apoio ao professor, permite novas formas de abordagem de um

determinado conteúdo digital em sala de aula, numa perspectiva inovadora, além de servir para motivar os alunos devido ao suporte midiático que caracteriza e especifica esse gênero discursivo da literatura digital. Por fim, acreditamos que ao unir a leitura literária à tecnologia, não só oportunizamos ao nosso aluno adentrar no ambiente virtual, mas também buscamos formar leitores ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Spalding (2010), o hiperconto configura-se como um gênero da versão digital do conto tradicional impresso, sendo preservada a “narratividade, intensidade, tensão, ocultamento, autoria”, sem desprezar o “caráter literário” do texto. Sendo assim, o ponto central da literatura digital deve ser o texto escrito. Em elaboração, podem ser utilizados recursos multimodais digitais para produzir efeitos de sentido, como imagens em movimentos, áudios, *hiperlinks*, visando à interatividade e à quebra da linearidade. Assim, o texto narrativo literário associa-se às novas tecnologias para possibilitar ao leitor participar do enredo de forma interativa, através de hiperlinks, que mobilizam e exploram vários recursos digitais.

Nesse contexto, a presente proposta de objeto de estudo/pesquisa justifica-se por apresentar um trabalho com a leitura de gêneros digitais multissemióticos, como objeto de aprendizagem – neste caso específico, o hiperconto – que possibilite aos professores estimular a produção de atividades de leitura verbal, não verbal, de gênero multimodal e digital em sala de aula. O principal objetivo de uma proposta didática como essa tem a ver com a necessidade de se buscar novas possibilidades para a formação do leitor literário, levando-se em conta, sobretudo, as condições sociais e culturais em que estão inseridos os educandos, principalmente a sua grande inserção na cultura digital, por meio da apresentação do gênero hiperconto a partir da elaboração de atividades didáticas.

Os hipercontos trabalhados em sala de aula foram “Um estudo em Vermelho” (Spalding, 2009), na verdade, trata-se de narrativa produzida num contexto hipertextual baseada no romance policial *Estudo em Vermelho* (*A Study in Scarlet* no original em inglês) escrito por Sir Arthur Conan Doyle, publicado originalmente pela revista Beeton's Christmas Annual em novembro de 1887 eo “Desfocado” (Paz, 2009), em razão de suas possibilidades multissemióticas e pelas surpresas

que se apresentam a cada capítulo ou a cada clique. Assim posto, esse gênero da literatura digital, configura-se como uma sugestão de objeto de aprendizagem voltado para o ensino da leitura literária e a prática de formação de leitor literário, por professores da educação básica em aulas de língua portuguesa.

Os hipercontos selecionados foram apresentados e explorados nas salas de aula das turmas do 9º do Ensino Fundamental da EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”. Para tanto, espera-se com este trabalho indicar alternativas para despertar o aluno como leitor crítico e ativo, tornando as aulas mais dinâmicas, ao utilizar o objeto de aprendizagem como um meio facilitador, mas que não possui um fim em si mesmo. Ele assume o papel de mediador no manuseio com outras linguagens por partes dos discentes, por meio do qual se busca favorecer as múltiplas práticas de leitura e escrita e o ensino da leitura literária.

OBJETIVO GERAL

Potencializar a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de ações que nos levem à aproximação do texto literário ao universo dos alunos, por meio do trabalho com o gênero da literatura digital “hiperconto”.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover o conhecimento dos gêneros multimodais e das tecnologias digitais;
- Favorecer a formação do leitor participativo no ambiente virtual;
- Possibilitar aos alunos o contato com novas linguagens e formas de ler o mundo, além de despertar o interesse pela literatura;
- Apresentar e explorar nas salas de aula as possibilidades hipertextuais e as surpresas que apresentam a cada capítulo ou a cada clique o hiperconto.

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.

Para explicitar as bases deste estudo, organizamos este texto em dez partes, incluindo esta introdução e as referências. No segundo capítulo, *Interlocução com as produções acadêmicas*, apresentamos um diálogo realizado com as dissertações e teses que abordam práticas leitoras em contextos escolares, de uma forma mais ampla, fator que nos oportuniza conhecer as representações dessas práticas por meio das apropriações feitas pelos pesquisadores em questão.

No terceiro capítulo, *A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: diálogos a partir do uso de suportes digitais*, apresentamos os referenciais teóricos da pesquisa, pautados na concepção social da Literatura e quadro teórico enunciativo-discursivo presentes no pensamento de Mikhail Bakhtin, destacando-se, respectivamente, os conceitos da compreensão ativa, do sujeito como um ser ativo e respondente e dos gêneros discursivos, além de um panorama da teoria acerca da leitura e da literatura na era digital e as discussões sobre o ensino da literatura na escola.

No quarto capítulo, *Percurso metodológico da pesquisa*, tratamos de explicitar a metodologia de pesquisa que é de natureza qualitativa à luz da teoria dialógica bakhtiniana aplicada às Ciências Humanas, em diálogo com a metodologia da pesquisa narrativa, que compreendeu o planejamento e a execução de atividades didáticas, no caso desta pesquisa, práticas de leitura com o hiperconto, além da observação participante.

No quinto capítulo, *Um olhar diagnóstico da leitura literária e o uso das tecnologias digitais na escola*, analisamos os dados produzidos com os participantes da aplicação da proposta elaborada no capítulo 6. Nessa seção apresentamos a análise quantitativa dos resultados do roteiro para o levantamento das experiências dos alunos com a leitura literária na procura pelo conhecimento do perfil do leitor da escola, bem como do roteiro para o levantamento das experiências desses alunos com as Novas Tecnologias com

vistas a conhecer o nível de contato do discente com relação às tecnologias digitais.

No capítulo seguinte, *Delineando a proposta didática*, apresentamos passo a passo a construção da nossa proposta didática mediada pelo trabalho com gênero da literatura digital hiperconto com vistas a potencializar a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. Nesse capítulo, relatamos minuciosamente o percurso de cada etapa planejada, assim como o desempenho apresentado pelos alunos nas atividades propostas. Desse modo, mostramos o quanto à articulação entre a literatura e as NTIC pode ser um campo fértil de vivência leitora em que sentidos e significação foram provocados.

No sétimo capítulo desta dissertação, *O hiperconto na sala de aula: uma proposta dialógica para a leitura literária*, explicitamos a aplicação e análise de todas as atividades didáticas desenvolvidas. Nessa parte, relatamos minuciosamente o percurso de cada etapa planejada, assim como o desempenho apresentado pelos alunos nas atividades propostas. No oitavo capítulo, *Análise e discussão teórica dos dados produzidos: um encontro de vozes*, analisamos os resultados da aplicação didática de nossa proposta de ensino. Desse modo, mostramos o quanto à articulação entre a literatura e as NTIC pode ser um campo fértil de vivência leitora em que sentidos e significação foram provocados.

Para concluir, no nono capítulo, *Considerações finais: constatações e busca por mais diálogos*, sintetizamos o assunto tratado, evidenciando a necessidade de se reformular o ensino da leitura literária na perspectiva da linguagem criada a partir de recursos hipertextuais e hipermediáticos da literatura digital, para que todos os alunos da escola pública possam desfrutar as produções culturais que somente o ambiente literário pode proporcionar, pois mais importante que entender a literatura é senti-la.

2 INTERLOCUÇÃO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

[...] essas palavras são palavras de outras pessoas [...]. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora [...]
(BAKHTIN, 2003, p. 402).

Assim como analisa Bakhtin (2003), a partir de nossos diálogos, por meio da escuta da palavra do outro, das pesquisas do outro, reelaboramos essas “palavras alheias”, tendo-as como auxílio, como possíveis pistas, subsídios para que não iniciemos nossa caminhada enquanto pesquisadores de mãos vazias. Assim elas são molas propulsoras para passos mais firmes em direção às nossas palavras.

Considerando o foco da nossa pesquisa como sendo apresentar um trabalho com a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de ações que nos levem à aproximação do texto literário ao universo dos alunos, com a utilização de suportes digitais por meio do trabalho com gênero da literatura digital hiperconto, passamos a buscar produções acadêmicas que pudessem dialogar acerca do objeto de estudo, procurando mostrar os pontos de vista convergentes e divergentes sobre o tema, apontando também as lacunas que ainda não apareceram nas diferentes pesquisas. O contato com as obras acadêmicas nos revelou importantes enfoques acerca dos estudos sobre o ensino da leitura, a formação de leitor e as novas tecnologias da informação e comunicação.

Porém, ao realizar o levantamento dos trabalhos sobre outro descritor de nosso interesse, o hiperconto, percebemos a escassez de títulos abrangendo especificamente o trabalho com a leitura e escrita desse gênero da literatura digital nas séries finais do Ensino Fundamental. Tal fato deixa claro que, apesar dos problemas envolvendo a leitura no Brasil, ainda é preciso avançar consideravelmente nas pesquisas sobre linguagem e práticas de leitura literária desenvolvidas nos ambientes virtuais, como parte integrante dos programas de ensino de Língua Portuguesa nos últimos anos do Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa sobre os trabalhos acadêmicos, realizamos busca no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no banco de teses e dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no catálogo online da Biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e no acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a fim de encontrarmos produções acadêmicas desenvolvidas entre os anos 2012 a 2016 que abordaram a temática em questão.

Fizemos tal recorte temporal, tomando como referência a tese de doutorado, defendida por Marcelo Spalding em 2012, sobre Literatura e Novas Tecnologias, utilizando *Alice for iPad* como objeto de estudo. Tal pesquisa, possivelmente a primeira sobre o iPad, investiga as possibilidades da criação literária diante das novas ferramentas digitais, que culminaram com novos suportes para a leitura. Assim como outrora a invenção da imprensa forjou o romance e a popularização das revistas e jornais consolidou o conto moderno, o autor em sua tese investiga de que forma ferramentas próprias das novas tecnologias são utilizadas para a criação de textos literários diferentes do texto impresso, a chamada literatura digital. O estudo exploratório do pesquisador/estudioso visa inicialmente identificar tanto projetos de literatura digital produzidos no Brasil quanto aos estudos acadêmicos na área. A partir desse recorte, localizamos as pesquisas que veremos a seguir, tomando como principal eixo a produção acadêmica realizada por pesquisadores de três universidades federais do país.

Encontramos vários estudos sobre os descritores hiperconto/leitura/formação de leitor/ensino, porém, cumpre destacar a carência de estudos sobre o hiperconto em práticas de leitura. Em face da abrangência de estudos, selecionamos e filtramos uma tese de doutorado da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRS), uma dissertação de mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por sua abrangência e afinidade com a nossa pesquisa e apropriamo-nos, ainda, das pesquisas referentes aos anos de 2012 a 2016 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), uma vez que o grupo de pesquisadores dessa universidade vem conquistando espaços de discussão significativa em cenário nacional sobre o ensino da leitura, oportunizando diálogos cuja aproximação envolve a formação

docente voltada para a apropriação da leitura e escrita nos diversos níveis e etapas da educação. A contextualização desses trabalhos em nossa revisão de literatura foi importante por sua afinidade teórica e metodológica com a pesquisa que desenvolvemos. Assim, tivemos uma ideia do que foi produzido sobre essa temática, nos últimos quatro anos, nas linhas de pesquisa Educação e Linguagens: verbal e visual e Cultura, Currículo e Formação de Professores do PPGE.

Com o propósito de dialogarmos mais de perto com as produções acadêmicas, sem a pretensão de realizar uma análise profunda, mas sim conhecer e tentar compreender o que já foi produzido sobre o nosso objeto de estudo, nos apropriamos dos seguintes trabalhos:

Quadro 1- Trabalho sobre literatura digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRA-CHAVES
2012	Marcelo Spalding	Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas e de através do espelho para Ipad	Tese	Literatura digital – livro digital – Alice no País das Maravilhas – literatura e tecnologia – literatura para iPad

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Moraes (2008).

Quadro 2- Trabalho sobre propostas do trabalho integrado entre conto e hiperconto da Universidade Federal de Minas Gerais

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRA-CHAVES
2015	Santos, Marcos Celirio	Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos	Dissertação	Multiletramentos; gêneros digitais; gêneros não digitais; multissemióticos; leitura; escrita

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor com base em Moraes (2008).

Quadro 3- Trabalhos sobre leitura e práticas de leitura nas linhas de pesquisa Educação e Linguagens e Culturas, Currículo e Formação de professores do PPGE – 2014 a 2016

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRA-CHAVES
2014	Bassani, Geraldo	“Na boca da noite, um gosto de sol”: leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de professores de língua portuguesa.	Tese	História de Educação no Espírito Santo. Narrativas de professores. Ensino de Literatura
ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRA-CHAVES
2014	Paixão, Laura Maria Bassani Muri	Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e no quinto anos do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Vitória(ES)	Dissertação	Práticas de leitura e escrita – Ensino Fundamental – Formação de professores.

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRA-CHAVES
2016	Moraes, Sandrina Wandel Rei	A leitura nos anos finais do ensino fundamental: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares	Dissertação	Linguagem. Leitura. Ensino Fundamental – Pinheiros (ES). Leitura – Prática. Bakhtin.

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor com base em Moraes (2008).

Segundo Rojo (2012), em termos de ensino, a escola é umas das agências mais importantes de práticas de leitura e escrita, a leitura deve ser o eixo norteador de todo processo de ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser considerada uma prática voltada para a formação de leitores e não de “alfabetizados” [grifo da autora]. Ainda de acordo com a autora, a chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets*, etc.) e de novas práticas sociais de leitura e escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade, isto é, nas múltiplas práticas sociais de leitura e de escrita. Algumas práticas dos professores de língua portuguesa, tais como as conhecemos na escola, não têm sido suficientes para possibilitar aos alunos a participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandas hoje.

Ainda de acordo com Rojo (2012) o uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e hipermedialidade que compõem os textos da web, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada a partir das tecnologias (ROJO, p. 82, 2012) Assim, partilhando o pensamento de Rojo realizamos as leituras das produções acadêmicas, com o desejo de descobrir os caminhos que estão sendo trilhados no trabalho com a leitura de gêneros digitais multissemiótico, o hiperconto, no contexto escolar.

Dessa forma, retomando as produções acadêmicas elencadas nos quadros apresentados acima, iniciamos o nosso diálogo a partir da tese de doutorado de Marcelo Spalding (2012), intitulada *Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas e de através do espelho para ipad*. Para o pesquisador em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul a “Era pós-2000” traz consigo uma revolução rápida e silenciosa, a revolução dos bits. Segundo Spalding, *Alice for iPad*, publicado em abril de 2010, e que foi tema de sua tese de doutorado, tornou-se um símbolo das possibilidades do livro digital: “Com ilustrações que se movem à medida que o leitor balança o aparelho, trabalho gráfico cuidadoso e diversas animações que o transformam numa emblemática releitura do clássico” (Spalding, 2012).

Vale lembrar que Marcelo Spalding é idealizador do movimento “Literatura Digital” e possui marcante atuação no campo da hipermídia e em educação de abordagem. O tema *Alice for iPad* é inovador e de grande relevância para quem estuda as produções literárias e culturais para crianças e jovens, neste universo de novas tecnologias, aliás, caminho ainda pouco explorado na academia. Em seus estudos o autor faz uma reflexão sobre as transformações do mundo em que vivemos, incluindo aí a cultura, à luz das novas tecnologias de comunicação. Neste contexto, o autor traz para o seio do debate as questões sobre o fim do livro e da literatura diante de novas possibilidades tecnológicas na contemporaneidade. Spalding ressalta que muito tem se discutido sobre o futuro da literatura e dos livros, todavia alerta o leitor que o seu estudo evita especular sobre a permanência ou não do objeto livro e prefere investigar as possibilidades da criação literária diante de novos suportes de leitura, em especial o iPad.

Sob esta ótica, o trabalho faz uma breve retrospectiva do caloroso debate acerca do fim do livro e da literatura, iniciando por um histórico da leitura, evidenciando que são poucas as vozes que se convertem a defender a permanência do conceito de literatura para as manifestações textuais das novas mídias, visto que a maioria dos autores citados em seu estudo, de uma forma ou de outra, demonstram mais preocupação com o futuro do objeto livro, ou mídia livro, do que com a literatura em si. O autor perpassa também pela contextualização do que é essa chamada era digital e do surgimento do *e-book*. Além disso, demonstra como o iPad é resultado de anos de pesquisas em relação ao chamado *tablete*.

Delimita ainda diferença entre leitores de livro digital (*e-readers*) e livros digitais (*e-books*) e demonstra alguns exemplos de literatura digital publicados na *web*.

Ao discorrer sobre a relação livro, literatura e leitor, na era digital, diante dos recursos da hipermídia, Spalding em sua tese cita Chartier (1998) que diz que a revolução digital é a maior revolução da história da leitura, maior ainda que a prensa de Gutemberg. De acordo com a visão do pesquisador não temos como avaliar essa relação por estarmos vivenciando este período, mas que ela muda radicalmente, com o texto perdendo seu protagonismo.

Segundo o trabalho que tomamos, o pesquisador defende que a literatura digital vem para ser um novo gênero de literatura, como há a chamada literatura oral, o romance, a poesia etc. Assinala ainda que este gênero demonstra que a literatura está para além do livro e que não irá deixar de existir caso o livro enquanto objeto termine. Por outro lado, evidencia sobre um enorme risco, que é a perda de prestígio da leitura, caso os nossos governos continuarem achando que os jovens não precisam ser proficientes na sua própria língua. Desse modo, pondera ainda o autor, que não teremos leitores e nem livros, sejam eles digitais ou de papel.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa de Marcelo Spalding foi investigar se a literatura pode sobreviver ao livro. Ao final de seu estudo, o autor conclui que sim, pois para ele a literatura está para além do livro. “Tomara que o livro exista enquanto nós formos vivos, por mais cem, mil anos, mas caso o livro acabe, a literatura permanecerá em outros formatos” (Neto, p. 36, 2014). Para tantos que temem pelo futuro da literatura, talvez, uma pesquisa traga uma grande contribuição, além, é claro, de trazer diversas reflexões sobre o que é literatura, o fazer literário, etc.

Neste sentido, as discussões realizadas por Spalding (2012) tiveram grande relevância em nossos estudos, auxiliando-nos não somente nas reflexões sobre como aproximar a leitura e a literatura de alguém que não esteja habituado com livros, mas seja familiarizado com computadores e tablets, mas também apurando o nosso olhar para que o professor de Língua Portuguesa se familiarize com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora por meio da literatura digital. Por fim, os aspectos apontados na pesquisa de Spalding (2012) nos interessam mais de perto, pois sinalizam que a literatura

digital pode formar leitores, incentivar a leitura literária, sendo inclusive uma ótima ferramenta para a sala de aula, aliás, segundo o próprio autor, uma aliada nesse processo árduo que é formar leitores.

Dentre as produções acadêmicas que compõem o corpo bibliográfico inventariado para nossa revisão de literatura que fazem um estudo sobre uma proposta de trabalho com o hiperconto, selecionamos para o nosso diálogo o de Santos (2015), intitulado *Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos*. Nele encontramos uma proposta de intervenção que busca desenvolver os multiletramentos através de um trabalho integrado com gêneros digitais e não digitais, realizado com 40 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 13 e 15 anos, matriculados na Escola Municipal Virgílio de Melo Franco – pertencente ao município de Contagem, localizada na Vila São Paulo, região limítrofe das cidades Belo Horizonte e Contagem. O autor busca compreender que a escola deve ampliar as experiências de letramentos dos alunos e essa ampliação deve estender-se a todos os ambientes e situações em que os textos são importantes e utilizados. A imersão de crianças, jovens e adolescentes em atividades de leitura e escrita nos ambientes digitais leva-nos à constatação da necessidade de a escola considerar tais práticas discursivas.

Com base nos estudos de Coscarelli (2002, 2003, 2007) e Ribeiro (2007), Santos (2015) parte do princípio de que não há habilidades diferentes para a leitura e escrita de textos não digitais e digitais. Sendo assim, ele acredita que um trabalho de leitura e produção de contos e hipercontos contribuirá para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita importantes para variadas situações sócio-discursivas, tanto no ambiente digital quanto no ambiente não digital. O pesquisador organiza a sua proposta de intervenção em três módulos – sendo o primeiro de leitura, o segundo de leitura e escrita e o terceiro de publicação dos textos – e busca uma escolarização adequada da literatura, através do estudo das características dos dois gêneros. Para a implementação desse projeto de ensino, Santos (2015) previu a realização de 13 oficinas, totalizando 20 aulas de uma hora cada, com atividades que contemplaram questões importantes para a compreensão e produção textuais quanto aos propósitos comunicativos, condições de produção e de circulação, contexto político, social, ideológico e

histórico de cada texto, além da interpretação e inserção de elementos não verbais (sons, imagens estáticas e em movimento e cores) nas produções. Os dados analisados foram obtidos através de anotações diárias do professor, dos registros de respostas dos alunos (atividades de interpretação e compreensão dos textos), bem como das produções de hipercontos.

O trabalho de Santos (2014) teve uma relevância significativa na construção de nossa pesquisa, uma vez que partimos do princípio de que um trabalho com a leitura de gêneros digitais multissemióticos pode despertar o interesse dos alunos para a realização de atividades de leitura e escrita de textos reais, que considerem as condições de produção e circulação.

Na perspectiva de um trabalho sobre o ensino da leitura, literatura e a formação de leitor, Bassani (2014), em sua tese de doutorado, intitulada “*Na boca da noite, um gosto de sol*”: leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de professores de língua portuguesa, inicialmente pensada como um trabalho historiográfico, direciona a sua pesquisa para um período específico da História do Brasil e, conseqüentemente, da História da Educação, a partir do recorte temporal – período em que aconteceu no país o que veio a se chamar ditadura civil-militar, época da instituição da Lei 5.692, de 1971, que concebia a educação como instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática e desenvolvimentista. O pesquisador aborda o ensino da Língua Portuguesa e Literatura brasileira entre as décadas de 1960 e de 1980 e a partir dele, escolhendo como fontes da pesquisa a narrativa de professores. Para tanto, o autor reuniu e se juntou a cinco professoras de Português e de Literatura que trabalharam em dois municípios do estado do Espírito Santo, Castelo e Cachoeiro do Itapemirim para, por meio dessas narrativas e dialogando com a História do período e com a História da Educação, compor uma narrativa sobre o ensino de Literatura na escola a partir dessas forças.

Perseguindo o objetivo central, durante toda a sua pesquisa, Bassani (2014) lança mão, além das narrativas das professoras, de documentos, da letra da lei, de diretrizes oficiais, e de publicações acadêmicas e didáticas da época; orientando-se, para a análise, nas proposições de Ginzburg (2002, 2003, 2007),

especialmente as noções de multiplicidade de fontes e de relações de força. Entende a produção dos dados e das narrativas a partir do contexto analisado – o período de exceção iniciado em 1964. Compõe-se, assim, uma narrativa da História (CERTEAU, 2010), dialogando com as relações entre passado e presente (BLOCH, 2001) e com o valor da narrativa e da experiência elaborado por Benjamin (2012a, 2012b).

Esse autor considera em seus estudos que a formação acadêmica e de leitura das professoras, bem como sua inserção na cultura e na sociedade, compuseram não só modos de ensinar, como também as escolhas que empreenderam entre autores e obras literárias. Tal pesquisa buscou compreender o lugar da Literatura e de seu ensino na escola, a partir da experiência dessas professoras e da narração de suas experiências. Em outras palavras, procurou estabelecer, por meio da memória, uma compreensão de como as professoras viveram e ensinaram Literatura no suposto recorte temporal da tese. Passado e presente, urge entender o valor que a Literatura tem (e teve) na formação e na vida de alunos e de professores, com vistas a problematizar seus usos e seu lugar nas escolas e nos currículos.

Bassani (2014) conclui que as professoras ensinaram língua e Literatura em uma escola em efervescente transformação – unificação do vestibular com impacto significativo na estrutura do segundo grau, predomínio da técnica e da padronização, como consequência de um projeto educacional que objetivava, ampliando sua clientela, fornecer mão de obra capacitada ao desenvolvimento industrial pretendido pelo país. Ressaltamos que as discussões realizadas pelo autor, apesar de ter o foco apenas voltado para o ensino médio, subsidiarão os nossos estudos para análise das vozes dos professores quando à compreensão da escola, da memória, do tempo, do ensino, da Literatura, ajustando a lupa também para os anos de escolarização objetos da presente pesquisa. Pretendemos realizar tal proposta, pensando não apenas na questão de formação do leitor literário no espaço escolar, mas também sobre o ensino da leitura e a formação de leitor.

Outra produção acadêmica que nos aproxima do trabalho com a leitura e escrita na escola é o de Paixão (2014), em *Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e no quinto anos do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Vitória(ES)*. Em sua pesquisa a autora buscou investigar práticas docentes de leitura e escrita consideradas pelas professoras do 4º e 5º anos do EF como promotoras de leitura e escrita em escolas do Sistema Municipal de Educação Vitória (ES), assim como discutir sobre as políticas públicas promotoras de tais práticas, refletindo também sobre os beneficiados/prejudicados por esse tipo de ensino. Paixão (2014), para isso, apoia-se na base teórica da perspectiva histórico-cultural a partir de Bakhtin (2003, 2010); Freitas (2007, 2012) e Fichtner (2012). A pesquisa se deu por meio de um estudo de caso realizado durante o ano letivo de 2013 com docentes que atuavam junto às turmas em questão, em duas escolas do EF. A análise dos dados foi organizada a partir das categorias sujeito, linguagem e texto.

A pesquisadora constatou que raríssimas foram as tentativas por parte das professoras pesquisadas de ir além do exercício do reconhecimento dos sentidos construídos pelos autores dos textos lidos/copiados. Ela observou executores de cópias e localizadores de informações no texto durante dez meses de pesquisa, Paixão (2014) relata que o texto na sala de aula não passou de um produto do pensamento, uma mera representação mental, e os sujeitos tiveram como função apenas captar essa ideia expressa pelos autores dos textos e/ou das professoras e transcrevê-las em seus cadernos dia a dia.

Segundo Paixão (2014) foram atividades de leitura e escrita que se voltaram basicamente para a realização de tarefas escolares que não possibilitaram a formação de leitores e escritores a partir da concepção de que a leitura e a escrita são processos discursivos em que os sujeitos se constroem e são construídos. Salienta ainda que viu nossas crianças exercendo um papel essencialmente passivo e reprodutor, repetindo o que se exigia que elas fizessem, fator que impossibilita qualquer oportunidade de perceberem a leitura e a escrita como atividades dialógicas. Para a autora, tal fato indicia que as práticas de leitura e escrita continuam pensadas como um processo de aquisição de habilidades de ler e escrever com ênfase na codificação e decodificação, mostrando que esse

conceito reforça e dá sustentação ao trabalho das docentes com as unidades mínimas da linguagem, impedindo que as práticas de produção de texto e de leitura se desenvolvam.

As discussões realizadas por Paixão (2014) tiveram relevância em nossos estudos, auxiliando-nos nas reflexões sobre linguagem baseadas em Mikhail Bakhtin e apurando o nosso olhar para a promoção de processos dialógicos entre os professores, no intuito de criar oportunidades continuadas de estudos, debates, trocas de experiências voltadas para práticas docentes de leitura e escrita em que esses educadores, por terem consciência de que o centro de gravidade da linguagem não reside na conformidade às normas, mas na significação que essa forma adquire no contexto, possam ensinar a linguagem de forma ininterrupta, pautando-se para isso em atividades que fomentem interações verbais e sociais, em que os alunos sejam tratados com respeito, vistos como partícula de um corpo histórico-social entrando em contato com outros discursos, conforme assevera a autora.

E para finalizar o grupo de produções acadêmicas em que nos baseamos para a produção deste trabalho, dedicamo-nos agora a uma pesquisa que, como a nossa, estuda a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Moraes (2016) em *A leitura nos anos finais do ensino fundamental: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares* investiga concepções de linguagem, leitura e práticas de leitura dos professores de Língua Portuguesa a fim de analisar vinculações entre essas concepções e estratégias mediadoras de leitura dos docentes. Com base nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin (2006; 2011), em que o leitor é concebido como um sujeito histórico e cultural, a pesquisa teve como objetivo central investigar concepções de linguagem e leitura em correlação com práticas dos professores atinentes à leitura.

Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa denominada estudo de caso, com pesquisa de campo realizada em quatro escolas públicas da rede municipal de ensino de Pinheiros (ES) que, aliás, permitiu à pesquisadora ouvir as vozes dos professores em relação à leitura e ao seu fazer pedagógico com a leitura na escola. Como procedimentos e instrumentos de produção de dados, Moraes

(2016) utilizou aplicação e tabulamento de questionários, grupo focal composto por onze professores de Língua Portuguesa atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental da rede com registros em áudio e escritos e tratamento documental de atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Essa pesquisa se fundamenta teoricamente a partir das noções conceituais de “práticas e representações”, de Roger Chartier (1991), “exotopia” de Bakhtin (2006; 2011) e as contribuições de Geraldi (1997; 1998; 2013; 2014).

A investigação de Moraes (2016) buscou compreender como as concepções de linguagem e leitura dos professores se presentificam nas práticas de leitura propostas aos alunos dos anos finais. Os resultados da pesquisa nos permitiram conhecer as experiências leitoras dos professores, bem como suas representações em relação à leitura dentro e fora da escola. Constatamos que a maioria das estratégias mediadoras de leitura dos professores é ancorada em concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação e que são raras as práticas de leitura em que o texto é oferecido ao aluno numa visão de leitura como interação para produção de sentidos.

O percurso investigativo trilhado por Moraes (2016) nos mostra que é preciso haver um olhar mais apurado para os diferentes aspectos que permeiam o fazer pedagógico dos professores dos anos finais. A autora assinala que a formação do professor como processo contínuo encontra no espaço escolar um terreno fértil para elaboração de propostas, discussões e estudos de temas relacionados às necessidades reais, construção de novos saberes, entre outros, ou seja, o diálogo permite ao professor analisar o seu fazer pedagógico, percebendo-se como sujeito de sua própria formação, visto que os desafios impostos pela prática na sala de aula abrem espaço para a busca de estratégias que visam à leitura como produção de sentidos.

O trabalho da pesquisadora interessou-nos mais de perto, uma vez que a autora traz uma contribuição para os momentos de estudos dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais, pois ao tecerem diálogos com estudo em análise poderão (re) pensar suas práticas de ensino e na formação do aluno leitor numa

perspectiva discursiva e dialógica. Moraes (2016) entende, portanto, que a partir das interações e diálogos, os docentes terão condições de ressignificarem suas práticas, concebendo a leitura como produção de sentidos na vida social dos alunos.

Assim, em síntese, revisitando a produção do conhecimento e mapeando as produções acadêmicas, encontramos muitas contribuições importantes para a nossa pesquisa sobre a temática do hiperconto, leitura e práticas de leitura literária no contexto escolar:

- 1) O trabalho de Spalding (2012) por sinalizar que a literatura digital pode formar leitores, incentivar a leitura, sendo inclusive uma ótima ferramenta para a sala de aula, aliás, segundo o próprio autor, uma aliada nesse processo árduo que é formar leitores.
- 2) O trabalho de Santos (2015), por apresentar um trabalho integrado com a leitura de contos e hipercontos, como objeto de aprendizagem para o ensino da leitura nos anos finais do Ensino fundamental – foco da nossa pesquisa;
- 3) O trabalho de Bassani (2014), por compreender o lugar da Literatura e de seu ensino na escola, a partir da experiência dos professores pesquisados e da narração de suas experiências;
- 4) O trabalho de Paixão (2014), por oferecer reflexões sobre linguagem baseadas em Mikhail Bakhtin e por apurar o nosso olhar para a promoção de processos dialógicos entre os professores, no intuito de criar oportunidades continuadas de estudos, debates, trocas de experiências voltadas para práticas docentes de leitura e escrita;
- 5) O trabalho de Moraes (2016), por trazer uma contribuição para os momentos de estudos dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais, a fim de (re) pensarem suas práticas de ensino e na formação do aluno leitor numa perspectiva discursiva e dialógica.

No âmbito da produção acadêmica, essa abordagem não se esgota nessa tentativa de mapeamento. Dessa forma, entendemos que o nosso diálogo não se fecha com essas vozes aqui apresentadas. Acreditamos que esse seja o primeiro passo para novos diálogos com o acervo de conhecimentos sobre hiperconto, conto, leitura, práticas de leitura e formação de leitor numa perspectiva dialógica de linguagem.

Vale destacar que essa interlocução com a produção acadêmica nos proporcionou a identificação de lacunas que ora constituem nosso objeto de estudo, sobretudo, no que concerne ao descritor hiperconto. Assim sendo, a partir dos objetivos ora propostos, delinearemos, no capítulo seguinte, o referencial teórico adotado que subsidiará a nossa investigação.

3 A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS A PARTIR DO USO DE SUPORTES DIGITAIS

A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

(Bakhtin, 2009)

Considerando o foco da nossa pesquisa como sendo apresentar um trabalho com a leitura de gêneros digitais multissemióticos como caminho para o ensino da leitura literária e a prática da formação do leitor literário nos anos finais do Ensino fundamental, neste caso específico o hiperconto, nosso interesse de investigação e a nossa defesa para a leitura ou o ato de ler estão ancorados numa perspectiva teórica e metodológica que implica um processo discursivo no qual atuam leitor e autor para a produção dos sentidos.

Para tal, os principais teóricos em que nos amparamos para a realização dessa pesquisa são: Bakhtin (1997, 2011), Cândido (1989, 1995, 1997), Todorov (2009), Levy (1999), Marschuschi (2005, 2008, 2010), Xavier (2010), Rojo (2012), Santaella (2010), Coscarelli (2002, 2007), Ribeiro (2007), Hayles (2009), Cunha (2009, 2012), Baseio (2014), Yoo (2007). Optamos por trabalhar com esses autores, considerando que seus estudos teóricos têm muito a contribuir em questões acerca do ensino de literatura, da educação literária, da literatura digital e a sua repercussão sobre a produção literária para crianças e jovens, bem como ao tratamento dado ao gênero da literatura digital hiperconto, como caminho estratégia de ensino para a formulação e aplicação das atividades de leitura literária direcionadas aos alunos do 9º ano pela perspectiva social e interativa da linguagem e do ensino-aprendizagem. Vale destacar também a afinidade teórica com o nosso Grupo de Pesquisa Núcleo Bakhtiniano de Pesquisas em Leitura – Campus Vitória e a perspectiva da linha de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da qual essa pesquisa faz parte.

Assim, primeiramente, na seção intitulada *O hiperconto: um gênero da literatura digital em expansão* encontra-se a justificativa da escolha por este gênero textual

e as discussões focadas em seus aspectos relevantes no que diz respeito à nossa proposta e aos nossos objetivos. É importante explicitar que nesse tópico detalhamos o domínio conceitual do gênero da literatura digital hiperconto à luz dos pressupostos teóricos sobre gêneros do discurso tanto em Bakhtin (2011) como em Marcuschi (2002), buscando situá-lo como grande possibilidade literária já adaptada à Era Digital, além de apontar que os elementos constitutivos de tal gênero ao novo meio serve de mote atrativo para seduzir o leitor, visto que tal gênero utiliza as ferramentas tecnológicas como apoio à história narrada, com áudio, fotografias, imagens em movimento, ilustrações, hiperlink, interatividade e quebra da linearidade.

Posteriormente, a seção *As contribuições de Mikhail Bakhtin e Antônio Cândido para a literatura* apresenta os referenciais teóricos da pesquisa, pautados na concepção cultural e social da Literatura presentes no pensamento de Mikhail Bakhtin, que entende a arte como um fenômeno social, além de um panorama sobre as reflexões de Antônio Cândido sobre a literatura como um direito do ser humano, visto que, para esse pesquisador brasileiro, a arte literária é um bem incompressível e, como tal, se constitui em uma necessidade universal. Na subseção *Contribuições de Mikhail Bakhtin para uma metodologia de um trabalho com o hiperconto*, anunciamos a proposta metodológica que adotamos para uma prática docente que busca desenvolver a leitura literária e a formação do leitor literário por meio de um trabalho com a leitura de gêneros digitais multissemióticos, a partir das noções de dialogismo, gênero discursivo e responsividade de Bakhtin (2010, 2011).

Na seção *Leitura e literatura na era digital: a identidade de um novo leitor*, desenvolvemos uma discussão sobre o papel do leitor no ambiente virtual e a função que este passa a exercer na relação entre obra hipertextual e o ato de leitura. Em *A literatura digital e o ensino da leitura literária e a formação do leitor: um diálogo possível*, refletimos sobre o uso da atração tecnológica a favor da expansão e da experimentação em textos literários, haja vista que novas práticas literárias nascem e se propagam no ciberespaço exigindo um leitor capaz de promover a atualização em contexto intersemiótico.

Acreditamos que as novas tecnologias da informação e comunicação NTIC são uma realidade na vida contemporânea, principalmente quando falamos dos

jovens, que cada vez mais utilizam os suportes digitais e se apropriam destes espaços, ciberespaço e cibercultura para se comunicar e ressignificar a linguagem como um todo. Deste modo, pensamos que o professor deva estar atento aos diálogos que podem ser elaborados com a tecnologia a fim de aproximar os estudantes da leitura literária e provocar-lhes sentidos e significados nesta ação.

3.1 O HIPERCONTO: UM GÊNERO DA LITERATURA DIGITAL EM EXPANSÃO

A emergência de novas tecnologias possibilitou o desenvolvimento de novas mídias, ou novos meios, para veicular história, informações, conhecimentos e novas formas de configurar as palavras com finalidades artísticas e estéticas. Nessa direção, a literatura digital vem ganhando adeptos na contemporaneidade. A literatura digital é aquela nascida no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela de computador. Katherine Hayles, no livro *Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário*, define-a, em poucas linhas, como "[...] obra com um aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede" (HAYLES, p. 21, 2009).

A autora identifica diversas estéticas para este tipo de literatura, como ficção em hipertexto, ficção na rede interligada, ficção interativa, narrativas locativas, instalações, *codework*, arte generativa e poemas em Flash. No que tange ao conto, há que se destacar um gênero que desponta na Era Digital como grandes possibilidades literárias já adaptadas ao novo meio: o que chamamos de hiperconto.

Em consonância com o pensamento das pesquisadoras Coscarelli (2002, 2003, 2007) e Ribeiro (2007), partimos do princípio de que não há habilidades diferentes para a leitura de textos digitais e não digitais. Conforme Paiva (2012), o que há é uma ampliação dos usos da linguagem que exige outras habilidades (como as habilidades de navegação próprias do ambiente digital, por exemplo). Dessa forma, considero que as habilidades de leitura desenvolvidas no trabalho com gêneros impressos são também utilizadas em gêneros digitais.

Compartilhamos, neste trabalho, com a visão de Bakhtin (2011), segundo o qual os gêneros são “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” que refletem as especificidades de cada campo da atividade humana em três elementos “indissoluvelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 262): conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O conteúdo temático corresponde aos temas que podem ser tratados em determinado gênero. Para Rojo (2005), os temas são os “[...] conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero” (ROJO, 2005, p. 196). A partir dessa definição, depreende-se que mais do que o assunto de um texto, o conteúdo temático diz respeito aos sentidos, ao propósito comunicativo, ao conjunto dos elementos verbais e não verbais. Nos dizeres de Travaglia (2007), esse primeiro elemento diz respeito ao que pode ser dito e ao que se espera que seja dito em determinado gênero.

O estilo está relacionado à escolha dos recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) feita pelo autor de um texto. Rojo (2005) afirma que esse elemento se refere às “[...] configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero” (ROJO, 2005, p. 196, grifo da autora). Segundo o teórico russo, “[...] todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p.265). Os gêneros literários são, por sua natureza, mais propícios a refletir a individualidade da língua (estilo individual) do que outros estilos, ou seja, alguns gêneros (os literários) são mais favoráveis para refletir a individualidade do falante.

A construção composicional corresponde ao formato, à estruturação do texto, às formas típicas de organização dos enunciados. Trata-se de “[...] determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.266). Em Rojo (2005), vê-se que o aspecto formal do texto refere-se aos “elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero” (ROJO, 2005, p.196).

Para Marcuschi (2002), os gêneros são:

[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, L., p.19).

Marcuschi (2002) ainda considera a relativa estabilidade dos gêneros e afirma que os mesmos são plásticos, maleáveis, dinâmicos e “[...] se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, L., p.22). A escolha dos textos a serem lidos em um trabalho com gêneros digitais precisa levar em conta a relativa estabilidade dos gêneros para que os estudantes não tenham a falsa ideia de que os gêneros são estáticos e rígidos.

É pela natureza dialógica do discurso que podemos afirmar que a concepção de inacabamento se realiza e, nesse sentido, conceitos como o de gêneros do discurso permanecem abertos e possíveis diante da confluência e da pluralidade de textos e de linguagens – em suas várias modalidades, formas, meios e tecnologias – que circulam na sociedade contemporânea.

Corroborando para essa afirmação o fato de que, embora o caráter multissemiótico dos novos textos/enunciados fosse impensável à época da produção teórica, a perspectiva vanguardista de Bakhtin e seu Círculo já apontava para a diversidade dos “tipos relativamente estáveis” de enunciados (BAKHTIN [1979] 2003, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo.

Outra consideração defendida por Bakhtin ([1979] 2003), a de que os gêneros do discurso “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (BAKHTIN, [1979] 2003, p. 282), também nos parece bastante contemporânea, uma vez que isso se aplica aos novos gêneros: criados e dominados pelos sujeitos antes mesmo de estabelecidas suas definições e reconhecidas suas características.

Apesar da abordagem resumida desses aspectos internos à concepção de gêneros, é possível notar a íntima relação deles com os usos e práticas sociais de

linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009).

Assim admitidos, podemos dizer que as práticas sociais de leitura e escrita acionam, ou melhor, se concretizam necessariamente pelos gêneros do discurso. Novamente podemos comprovar a relação intrínseca dessas práticas e os gêneros dos discursos (como definido por Bakhtin e seu círculo) ultrapassando os limites dos textos/enunciados orais e escritos tradicionais, abrangendo os textos/enunciados multissemióticos.

No projeto de ensino aqui analisado, trabalhamos com a leitura do gênero hiperconto digital. O gênero hiperconto, também de na natureza ficcional, caracteriza-se como um gênero emergente do ambiente digital. Trata-se de uma narrativa em formato de hipertexto digital que apresenta como principais características a interatividade com o leitor e a integração de outras semioses (imagem, som, voz, música, vídeo) ao texto verbal. Por ser um gênero emergente, o hiperconto tem “similares em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita” (MARCUSCHI, L., 2010), como os contos literários e contos (casos) populares.

A interatividade presente nos hipercontos permite que o leitor navegue pelo texto, fazendo escolhas entre rumos predeterminados pelo(s) autor(es). Assim, a cada conflito presente na narrativa, o leitor se vê diante de links que lhe darão opções para a(s) continuidade(s) do enredo. Os diferentes desenvolvimentos da narrativa definidos previamente pelo(s) autor(es) podem ser visualizados tanto na mesma tela quanto em páginas diferentes.

Os recursos multissemióticos, como fotografias, imagens em movimento, desenhos, vídeos, sons diversos, músicas, gráficos, integram-se à materialidade linguística, ressignificando a experiência do leitor com os textos escritos, ampliando os efeitos de sentido e os significados do texto. Segundo Dias (2012), as diversas possibilidades oferecidas pelos gêneros digitais ampliam a participação do leitor na produção de sentidos, e o convidam a [...] “revisitar, ou a

resgatar, a autonomia no processo de criação da tessitura textual e, ainda, a interagir com o hipertexto” (DIAS, 2012, p. 102).

A interatividade com o leitor, que escolhe os caminhos e os rumos da narrativa de acordo com opções pré-estabelecidas pelo autor, se dá nos conflitos gerados na narrativa. Dito de outra forma, a cada conflito, o leitor se vê diante de escolhas que deve fazer para dar continuidade à leitura.

O texto, naturalmente, ainda deve ser o cerne do hiperconto, preservando seu caráter literário. Mas um bom hiperconto será capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta da mesma forma que os livros infantojuvenis, por exemplo, têm se utilizado da ilustração. Imagens, em movimento ou não, áudios, hiperlinks, interatividade e quebra da linearidade são apenas algumas das possibilidades do hiperconto. Claro que um bom hiperconto não precisa utilizar todos esses recursos ao mesmo tempo, assim como há filmes belíssimos sem efeitos especiais. Evidentemente, esse tipo de trabalho nada mais é do que uma tentativa de explorar as novas ferramentas tecnológicas para produzir um texto literário narrativo.

Sabe-se que os gêneros são fenômenos históricos (MARCUSCHI, L., 2002, 2010) e que os mesmos passam por mudanças, por transformações e evoluções de acordo com as interações socioculturais dos usuários da língua. Essas mudanças, bem como o surgimento de novos gêneros ocorrem de acordo com as necessidades sócio comunicativas dos sujeitos e muitos deles mantêm similaridades em sua estrutura; conforme Araújo (2006), “comungam de um processo formativo semelhante e, por isso, criam um ar de família” (p.71).

A proposta de trabalho com hipercontos aqui apresentada considera que estes, sendo gêneros emergentes da internet, mantêm similaridades com aqueles em sua estrutura: ambos são gêneros predominantemente narrativos; têm seu enredo em torno de um conflito; a partir de tentativa(s) de solução (soluções) do conflito, chegam-se ao(aos) desfecho(s) e apresentam número reduzido de personagens, que desenvolvem suas ações em espaços e tempos restritos.

Outro aspecto importante a ser considerado no hiperconto é a multimodalidade. Dionísio (2011) considera a multimodalidade como um traço constitutivo do texto

falado e escrito. A multimodalidade, pois, faz parte de todo texto, e se revela tanto na disposição gráfica do texto no papel quanto no uso de imagens, desenhos, fotos, etc. O caráter multimodal diz respeito aos diferentes modos, que são cada elemento constituinte de uma semiose. Assim, em textos escritos, a multimodalidade é formada pelos modos: fonte do texto, margens, espaços entre título e o corpo do texto, subtítulos, notas de rodapé e de fim de página, recuos de parágrafos, diagramação, etc. Nas imagens e fotografias, a multimodalidade se faz revelar na luz da fotografia, nas diferenças entre os tons das cores, na disposição entre os elementos presentes na imagem, etc. Na música, têm-se os modos: intensidade do som, diferenças entre graves e agudos, mudanças de ritmo, etc. A multissemiose é entendida aqui como a combinação de múltiplas linguagens, como texto verbal (escrito e oral), imagem estática, imagem em movimento, fotografia, desenho, som, música, etc.

Dionísio (2011) não distingue a multimodalidade da multissemiose e afirma haver um “contínuo informativo visual” dos gêneros escritos. Assim, para a autora, os textos vão desde os menos visualmente informativos aos mais visualmente informativos. A opção que aqui fazemos pela distinção entre os dois termos justifica-se pelo fato de que, enquanto a multimodalidade é um traço constitutivo de todos os gêneros (todo texto é multimodal), a multissemiose está presente apenas em textos que utilizam mais de uma linguagem. Logo, todo texto é multimodal, mas nem todo texto é multissemiótico. Dessa forma, em um texto multissemiótico temos diversas linguagens, sendo cada uma delas formada por diferentes modos semióticos.

Essa distinção se faz necessária, sobretudo para os gêneros digitais. Nos hipercontos, temos diversas linguagens, e, para a compreensão desse gênero, é preciso, pois que se levem em consideração os vários modos que constituem essas diferentes semioses: luz, sombra, tons de cores nas imagens estáticas; luz, sombra, cores, velocidade, sons, gestos, olhares, etc. nos vídeos; ritmo, volume, intensidade, divisão entre estrofe e refrão, repetições, tons graves e agudos na música; diagramação, títulos, fonte de texto, etc. na linguagem verbal.

Os gêneros digitais exigirão do leitor, além das habilidades de leitura, habilidades de navegação próprias do ambiente digital e o conhecimento de convenções e

ícones próprios desse ambiente. O ato de ler/escrever foi ressignificado pela dinamicidade da agregação de recursos multimodais a tais gêneros. Isso significa dizer que o texto na contemporaneidade ganhou nova modelagem constitutiva e, conseqüente, a forma de explorá-lo requer propostas estratégias pedagógicas diferenciadas das empregadas até então no contexto escolar, no intuito de identificar e compreender as correlações de sentido do todo dialógico no interior da multiplicidade do gênero produzido e oferecido aos sujeitos leitores.

O aproveitamento dos suportes tecnológicos na prática de leitura e escrita é de grande importância como “isca” para envolver e estimular os sujeitos aprendizes na construção de saberes que lhe são essenciais, mas o crivo, assim como no trabalho com o texto em páginas de papel, está no planejamento de atividades relevantes nos ambientes virtuais. Como disse Silva (2010, p. 7) “[...] a Web é um grande e fértil terreno para a aprendizagem dos alunos; terreno este que deve ser ‘pisado’ com cuidado, observando todas as possíveis rotas”.

Os elementos que envolvem o hiperconto servem de mote atrativo para seduzir o leitor, visto que tal gênero utiliza as ferramentas tecnológicas como apoio à história narrada, com áudio, fotografias, imagens em movimento, ilustrações, hyperlink, interatividade e quebra da linearidade.

A nossa proposta didática será desenvolvida buscando discutir as suas particularidades, a forma como foi escrito, os recursos tecnológicos usados na sua estruturação, as semioses e as modalidades empregadas, o gênero utilizado e sua importância para a composição da narrativa.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN E ANTÔNIO CANDIDO PARA A LITERATURA

Os estudos de Mikhail Bakhtin têm contribuído substancialmente com as diversas áreas das Ciências Humanas, a saber: Linguística, Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Filosofia, etc, pois, como temos visto, esse filósofo foi um pensador de fronteiras amplas.

Para o pensador russo, a literatura não pode ser dissociada da vida cotidiana real, pois é sócio-histórica. Nessa perspectiva, esse autor assevera que:

[...] a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la a fatores socioeconômicos, por assim dizer, desconsiderando a cultura. Esses fatores sobre a cultura e no seu todo e só através dela e juntamente com ela influenciam a literatura (BAKHTIN, 2010, pp. 360-36).

É nessa perspectiva que Bakhtin (2010) defende que a literatura não pode ser um reflexo ou espelho da vida socioeconômica. Em um conto de uma determinada época, por exemplo, não se pode traduzir diretamente uma parte do enredo como um reflexo, decalque ou cópia da realidade socioeconômica e histórica daquela época.

Volochinov/Bakhtin, em “Discurso na vida e discurso na arte” (Sobre a poética sociológica) de 1926, argumentam que o discurso (a palavra) na vida deve ser analisado tanto em seu caráter extralinguístico (interlocutores, tempo, lugar social, aspectos presumidos dos interlocutores, contexto sócio-histórico, horizonte ideológico, etc.), quanto em seu caráter linguístico intrínseco (seleção textual, sintaxe, entonação, léxico, léxico técnico do gênero, ortografia, abreviação, etc). Analogicamente acontece isso com o discurso na arte, o qual deve ser tomado a partir dos elementos externos (a sua situação ou condição de produção, circulação e recepção) e internos que se integram totalmente no discurso artístico e literário (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2010).

Por isso Bakhtin discute o texto literário a partir dos fenômenos culturais da época, de maneira que esses são intrínsecos e inseparáveis do fazer e da análise literária. O aspecto sócio-histórico se configura como um elemento inerente à arte literária, posto que ele não lhe seja estranho e, tampouco, está externo a ela.

Assim, o discurso artístico se constitui não apenas do próprio objeto em si – como uma imanência -, porém das relações sócio-históricas da situação de produção e recepção, das esferas de comunicação discursivas, das nuances apreciativas e valorativas do autor interlocutor, etc.

É, pois, nesse sentido que os autores russos (2010, pp. 2-3 ênfase dos autores) entendem a arte como um fenômeno social:

A arte, também, é iminentemente social: o meu social extra-artístico afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social. A teoria da arte, conseqüentemente, só pode ser uma sociologia da arte. Nenhuma tarefa “imaneente” resta neste campo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, pp. 2-3, 2010).

Bakhtin/Volochinov consideram, assim, a literatura pela ótica cultural e social, pois a arte literária situa-se no âmbito das expressões simbólicas, e, como tal é um elemento imprescindível na constituição da civilização.

No contexto brasileiro, temos o estudioso Antônio Cândido, um renomado professor e crítico literário, cuja obra mais conhecida é *Formação da literatura brasileira* (1959). É reconhecido e respeitado no Brasil, sendo referência obrigatória para os estudiosos brasileiros no campo das artes literárias.

Assim como Bakhtin, Cândido vê a literatura a partir da abordagem sociológica mediada por outro sistema maior, a cultura. Cândido se contrapunha aos seus antecessores que tomavam a literatura como um simples documento histórico da sociedade (uma historiografia literária).

O pesquisador brasileiro constrói seu método dialético de análise a partir das relações complexas entre a literatura e a sociedade, a literatura e outras artes, o escritor e o público, o conteúdo e a forma, observando, ao mesmo tempo, as relações entre os elementos internos e externos da obra literária. Para tanto, o crítico literário reúne conhecimentos das diversas áreas, sociologia, história da literatura, psicologia, direito e crítica literária.

No ensaio intitulado *Direitos humanos e Literatura* (2011), Candido discorre sobre o papel da literatura como um elemento fundamental na formação do indivíduo, de modo que ela pode ser considerada um direito humano tal como alimentação, moradia, vestuário, instrução, saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, bem como o direito à crença, à opinião, ao lazer. Estes são bens que asseguram a sobrevivência física e também a integridade espiritual. Entretanto, segundo o autor, assim como outros direitos humanos, seu acesso é limitado por diversos fatores políticos, econômicos e sociais.

A grande questão a ser considerada a respeito de se a literatura deve ser incluída nos direitos essenciais do homem é se ela, como necessidades do tipo de moradia, saúde, segurança, liberdade de expressão e educação, pode causar desorganização pessoal em se faltando na vida do indivíduo. Neste ponto é onde entra o papel humanizador da literatura, tanto focado por Candido: “[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (1988, p.175).

Não há uma única pessoa que passe um só dia sem exercitar sua imaginação fictícia, seja através de um livro ou música, seja através de uma novela televisiva ou uma simples anedota; sendo assim, a fabulação e a narrativa fictícia são inerentes ao ser humano, são suas necessidades básicas. A narrativa literária enquanto um todo estruturado e articulado nos auxilia a nos espelharmos nela para nos organizar também, primeiro mentalmente e individualmente para depois, por consequência, socialmente. O autor pondera de forma inteligente:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de conferência, gerada pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (1988, p.177).

É por esta razão que a literatura é fator indispensável de humanização e confirma o ser humano na sua humanidade, por atuar tanto no consciente quanto no inconsciente. A literatura é posta como um direito do ser humano, visto que é um bem incompressível e, como tal, se constitui em uma necessidade universal.

O caráter humanizador da literatura ocorre porque o autor de uma obra organiza as palavras em um todo articulado, de maneira que elas se comunicam ao nosso “espírito” e o leva, a priori, a se organizar e, depois, a organizar o mundo (CÂNDIDO, 2011), ou seja, o autor organiza o material verbal, a fim de que haja uma superação desse que é determinado por um arranjo especial das palavras, o qual gera sentido.

Através da literatura, o autor manifesta os sentimentos, as expressões e as visões apreciadas e valoradas socialmente do universo dos indivíduos e da sociedade, isto é, o texto literário constitui-se a partir da interrelação entre autor e interlocutor-contemplador. Entendemos, a partir disso, que a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, uma vez que pode focalizar as situações de restrição dos direitos, a miséria, a mutilação espiritual de determinada comunidade etc.

A literatura tem importância equivalente às formas evidentes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Por isso, as sociedades criam suas manifestações literárias (ficcionais, poéticas e dramáticas) em decorrência de suas crenças, seus sentimentos e suas normas, e assim fortalecem a sua existência e atuação na sociedade. Antônio Candido salienta ainda:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (p. 113).

Outra questão importante a esclarecer é que a literatura não corrompe e nem edifica, mas humaniza ao trazer livremente em si o que denominamos de bem e de mal. E humaniza porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações. Ela atua em nós como uma espécie de conhecimento porque resulta de um aprendizado, como se fosse uma espécie de instrução.

É na perspectiva de imaginação e invenção de histórias que esta pesquisa compreende e defende a leitura de textos literários como forma de humanização do sujeito. Cândido, em defesa de uma sociedade mais igualitária, afirma que o acesso aos bens culturais é um direito humano e a literatura “[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CÂNDIDO, 2011, p.177).

Sob esta ótica, viabilizar a formação de sujeitos-leitores críticos é uma questão ética, entendendo que a literatura atuará no desenvolvimento dos seres humanos,

satisfazendo suas necessidades inalienáveis de faz de conta, de fantasia, de projeção psíquica, de aprofundamento e complexificação da compreensão do mundo e dos seres, contribuindo para uma formação consciente da/na realidade e do papel e protagonismo humano no mundo.

Conforme destacou Candido (2004), a literatura é um direito humano indispensável e fator de humanização, ou seja, tem uma função que confirma a humanidade do homem. Assim, negar a fruição da literatura significa recusar a humanidade. Daí a necessidade de o direito à arte e à literatura ser defendido no ambiente escolar, visto que a nossa sociedade, marcada pela desigualdade, impede que os bens culturais sejam difundidos junto às esferas populares. Além disso, é preciso considerar que a escola, muitas vezes, é o único espaço em que a criança tem acesso à literatura.

Sendo assim, para Bakhtin (2003) e Cândido (1988), a literatura é resultante da confluência de várias forças, culturais, sociais, estéticas, linguísticas, históricas, bem como da influência da própria tradição literária, que implica uma concepção não necessariamente linear e cumulativa de tempo. Por isso, aproximá-los é aprofundar o olhar sobre a literatura, a sociologia da cultura, assim como repensar o ensino da literatura (a leitura literária) na escola pelo viés da esfera literária e dos gêneros discursivos literários.

Portanto, esta pesquisa compreende o texto literário como um espaço sócio-histórico constituído através de elementos culturais e ideológicos de uma determinada sociedade. Partiremos, assim, da concepção de que o texto literário é um lugar de confronto de vozes, de emancipação e humanização do ser humano.

3.2.1 Contribuições de Mikhail Bakhtin para uma metodologia de um trabalho com o hiperconto

A discussão proposta neste projeto de pesquisa ganha sentido a partir de considerações sobre a categoria diálogo, ponto de partida aqui sugerido para refletir sobre a leitura literária e a formação de leitor nesta investigação. Nessa

direção dialogamos com Bakhtin pensando na linguagem, dialogismo, na teoria dos gêneros do discurso e na responsividade.

Nesta parte, anunciamos a proposta metodológica que adotamos para uma prática docente que busca desenvolver a leitura literária e a formação do leitor literário por meio de um trabalho com a leitura de gêneros digitais multissemióticos. Para isso, discutimos noções de dialogismo, gênero discursivo e responsividade que possibilitam fundamentar a proposta metodológica desta pesquisa. Logo, os nossos enunciados foram orientados pela noção de diálogo elaborada por Bakhtin (2010a, 2011). Em seguida, tratamos de explicitar como compreendemos o trabalho com a leitura do gênero digital hiperconto.

Assim, antes de apresentarmos a nossa proposta didática, refletimos acerca da dimensão dialógica dos discursos. Essa discussão fundamenta a organização das atividades didáticas de nossa pesquisa. Bakhtin considera o diálogo fundamental para a compreensão da vida e da linguagem.

Assim posto, num dos pilares dos estudos bakhtinianos está presente o dialogismo, pois para Bakhtin (2003, p. 294-295)

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive [...] Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. [...] Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, p. 294-295, 2003).

Como se nota, o que o homem fala, escreve, lê, vê, por exemplo, está povoado por outros discursos, por outras vozes alheias às quais fazem os nexos entre o presente e o passado, por isso toda atividade humana não é monológica, pois o homem está em interação com a sociedade na qual (con) vive com o outro, seja face a face, seja por meio de contatos com esse outro através da obra de arte, da pintura, da poesia ou de outros discursos.

O enunciado contempla a resposta que os interlocutores oferecem uns aos outros. Sendo assim, a não produção de sentidos frente a um enunciado implica a não elaboração de outros enunciados-respostas, impedindo dessa forma a manutenção do entendimento e do diálogo. É por meio do enunciado que as trocas discursivas são concretizadas. Desse modo, a produção de sentidos sugere a elaboração de enunciados, os quais, segundo Brait (2005), à luz de Voloshinov, podem ser definidos com base em três aspectos: “o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e sua avaliação comum dessa situação” (p. 67).

Tendo em vista que o enunciado concreto é resultante da interação entre interlocutores, Bakhtin entende o princípio do dialogismo sendo ligado à concepção da língua como interação verbal. Portanto, para o filósofo russo o diálogo não é somente a interação face a face entre os interlocutores. Na verdade, ele ocorre “pela interação entre interlocutores diretos e pela relação entre vozes (dizemos também discursos) presentes, de forma explícita ou não, nos enunciados” (FARIA e SILVA, 2013, p. 54).

Nessa direção, convém ressaltar dois aspectos pertinentes a esses conceitos: a) toda palavra se dirige a alguém e tem seu tema construído na interação e isso requer dois interlocutores, no mínimo; b) os enunciados vêm de outros enunciados e provocam respostas. É possível afirmar, portanto, que os nossos enunciados estabelecem relações de dialogia com outros. Desse modo, podemos nos inserir em situações dialógicas com enunciados variados, que originalmente podem não ter sido conduzidos a nós como interlocutores diretos. Assim posto,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e a finalidade de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, p. 262, 2003).

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), todo enunciado, continuamente, nas mais diferentes circunstâncias, responde de uma maneira ou de outra, aos enunciados que o precederam. Assim, “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação

discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Com isso, podemos notar a via de mão dupla do discurso, que ora pertence ao locutor, ora ao ouvinte (interlocutor). Desse modo, também são essenciais algumas passagens de *Estética da Criação Verbal* que vislumbram o papel do interpretador de determinado discurso, pois, para Bakhtin (2003, p. 316), “[...] a compreensão é sempre dialógica”.

Outro conceito importante da teoria de Bakhtin é o gênero do discurso, e optamos por dialogar com ele, visto que é um dos conceitos que se difundiu no Brasil, principalmente com a implementação dos PCN's para o ensino fundamental e médio. Em outras palavras, a efervescência dessas discussões quanto às teorias do gênero, sobretudo na Linguística Aplicada, pode estar centrada na menção feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) à sua importância nas atividades de leitura e produção textual ou ainda (o que é mais provável), ao enfoque dado, recentemente, à nova modelagem do texto através do domínio da mídia virtual como suporte. O consensual, entretanto, é a pluralidade de textos, orais e escritos, que materializam nossas relações sociais cotidianas por meio do uso da linguagem.

Desse modo, os conceitos de interação verbal e de gêneros textuais têm papel fundamental na abordagem sobre o hiperconto. O conceito de gêneros do discurso carrega diversas implicações teóricas dos estudos de Bakhtin, principalmente na noção da atividade humana, que produz um enunciado.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997).

A comunicação discursiva tem como unidade o enunciado concreto que, como visto, é sempre singular, irrepetível e remete a uma esfera da atividade humana porque “não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano” (FARACO, 2010, p.126). Ainda que único,

Bakhtin afirma que qualquer enunciado produzido durante o processo de interação verbal respeita certas características comuns a todos aqueles enunciados considerados do seu tipo, ou seja, cada um dos nossos enunciados será moldado seguindo as atribuições de um determinado gênero do discurso.

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p.262).

De tal modo que para o Círculo de Bakhtin os gêneros do discurso e as atividades sociais são mutuamente constitutivos. Ao defini-los como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2011, p.262), Bakhtin demonstra não conceber os gêneros do discurso pelo viés estático das formas, mas pelo viés dinâmico de sua produção. Isso significa dizer que, na teoria bakhtiniana, há uma estreita correlação entre os gêneros e suas funções na interação socioverbal, entre os tipos de enunciados e o que de fato fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social.

Os gêneros tomam forma (arquitetônica), portanto, com base na esfera em que aparecem. Suas características são indissociáveis da realidade em que surgem e se estabilizam; se a realidade social muda, o gênero se adequa, se ajusta. Esta estabilidade, ainda que relativa, está relacionada à historicidade de cada gênero, sendo este formado por: conteúdo temático (ou tema), construção composicional e ato estilístico (ou estilo), elementos construtores do todo que constitui cada tipo de enunciado, dependentes diretos das suas condições de produção e de recepção: “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo” (BAKHTIN, 2011, p.266).

Vale ainda ressaltar que falamos e escrevemos por meio de gêneros, e, nesse sentido, aprender a falar e a escrever é aprender gêneros. Concordamos com Faraco (2009) quando afirma que o gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social. A vida e a linguagem se interconectam por meio dos enunciados concretos. Desse modo,

O gênero só ganha sentido quando ele percebe a correlação entre formas e atividades. Ele não é um conjunto de propriedades formais

isoladas de uma esfera de ação, que se realiza em determinadas coordenadas espaço-temporais, na qual os parceiros da comunicação mantêm um certo tipo de relação (FARACO, 2009, p. 69).

Quanto à heterogeneidade dos gêneros discursivos, pode-se dizer que é infinita, pois cresce, como aponta Bakhtin (2003) “[...] à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Como os gêneros estão ligados às atividades humanas, às marcas de autoria e aos estilos próprios, as mudanças são recorrentes. Dessa forma, novos gêneros vão surgindo, assim como aqueles que surgiram de outros gêneros, como os blogs, que surgiram dos diários de bordo. Desse modo, quanto mais um gênero circula, mais ele está suscetível a mudanças.

Assim, a concepção de um gênero ocorre pela necessidade das situações de interação social. Na verdade, os gêneros vão se moldando e se estabilizando nas atividades de comunicação humana à sua maneira, sem ser possível controlá-los e/ou determiná-los; surgem naturalmente na manifestação das realizações de exercício do poder da linguagem - histórica e concreta em sua essência. Com a nova cultura eletrônica cristalizada na sociedade, por exemplo, outros gêneros apareceram como transmutações de gêneros já existentes, sendo arriscado tentar classificá-los, por seu caráter de flexibilidade – sobretudo àqueles provenientes do uso das tecnologias nas relações de saber. Temos os chamados gêneros digitais ou emergentes.

Com o advento da Internet aliada às NTICs, a linguagem – tomando como ponto de partida a escrita – passou a ser, na contemporaneidade, peça propulsora na interligação do sistema de rede conectada aos meios eletrônicos, ganhando um novo estilo constitutivo marcado por formas híbridas de texto que misturam sons, imagens, palavras (recursos verbais e não-verbais) num mesmo espaço virtual. Logo, o objeto texto ganhou uma “repaginada” em sua arquitetura de modo que os gêneros digitais passaram a firmar-se em teorias além Linguística do Texto, com evidência num olhar semiótico sobre a expressão da linguagem dentro do social.

Em relação ao hiperconto, ele se encaixa no que Bakhtin apresenta como tipos relativamente estáveis, uma vez que a estabilidade estaria ligada ao fato de que

esse gênero da literatura digital possui certas particularidades: hipertexto digital, tipologia narrativa, a interatividade com o leitor, o uso de hiperlinks, imagens, sons, dentre outras possibilidades.

No âmbito da literatura, Bakhtin compreende-a como um discurso e, nessa perspectiva, de acordo com Cereja (2004), é preciso pensar em suas relações dialógicas com outros discursos, outros conceitos históricos e culturais, outras artes. O discurso literário precisa ser pensado em diálogo com outras épocas. O conceito bakhtiniano de dialogismo, no que tange à literatura, considera o discurso verbal do texto literário como um fenômeno de comunicação cultural e, portanto, vinculado ao contexto social em que é lido. Nesse sentido, essa perspectiva traz o foco para as complexas relações entre o texto literário e o sistema maior no qual se insere, isto é, a própria cultura e sociedade.

A literatura provoca diálogo, requer a interação com o texto e com uma dimensão da existência estética. Exige do leitor, portanto, uma interlocução, bem como envolvimento para atuar no texto e com ele. Essa interlocução ocorre por meio das considerações dos enunciados, do estilo e da forma composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261) que, na literatura, são pensados para potencializar as espessuras da experiência humana.

Em nossa pesquisa, a partir do aporte teórico formulado por Bakhtin, entendemos leitura como produção de sentidos e também como prática cultural situada sócio-historicamente. Outro ponto de contato é o respeito pela criatividade dos sujeitos e por seu reconhecimento como ser que age, pensa, sente e, em tudo isso, recupera elos anteriores e se insere em um caudal social. A perspectiva dialógica na qual fundamentamos nossas discussões permite refletir sobre as práticas educativas, especificamente no ensino da leitura literária e as práticas de formação do leitor literário, que é nosso foco.

Com base nesses pressupostos, as atividades de leitura serão propostas por meio dos conceitos bakhtinianos da compreensão ativa e sujeito como um ser ativo e respondente para refletirmos acerca da leitura literária mediada pelos hipercontos. Além, é claro, o fato de Bakhtin explicitar a importância do contexto de produção, da observação do estilo, da estrutura composicional e do tema que

constituem um determinado gênero – nesse caso particular: o conto e hiperconto – para a apreensão do sentido do texto.

A partir das contribuições de Mikhail Bakhtin esperamos colaborar com os estudos e pesquisas que se preocupam com o ensino da literatura e da leitura na escola, que veem na prática docente a possibilidade de garantir aos alunos, mais do que um conjunto de habilidades de decodificação e codificação de textos, mas antes uma prática que traz aprendizado, que é gratificante pelo prazer experimentado com as singularidades proporcionadas pelo contato, mais profundo, com a literatura. Portanto, pensaremos em práticas de leitura como práticas sociais e culturais que estão presentes no cotidiano escolar e no fazer pedagógico dos professores.

3.3 LEITURA E LITERATURA NA ERA DIGITAL: A IDENTIDADE DE UM NOVO LEITOR

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 Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC).

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.

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, músicas, vídeo etc. (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Santaella (2007) parte da hipótese de que a navegação interativa pelo ciberespaço gera transformações perceptivas, sensoriais e cognitivas tendo como consequência a formação de um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental.

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), “[...] 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.

Cumpra aqui destacar que 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).

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.

Na contemporaneidade, 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”.

Assim, concordamos com Rosing que 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).

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.

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).

O conceito que define o hipertexto neste estudo é o que ocorre prioritariamente online, nas atividades com o uso do computador, entendido como assevera Lévy:

[...] 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 (1993, p. 33).

“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.

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.

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.

Assim, o texto hipertextual tem como característica principal ser um documento digitalizado, apresentando vários planos, que contêm informações relacionadas entre si por meio de “links” associativos, a fim de compor novas estruturas narrativas ou teias poéticas, submetidas à intencionalidade do leitor ou à proposta estética do autor.

Surge o princípio da interatividade: participação do leitor na elaboração do texto, escolha de caminhos, estruturação narrativa. A reprodução para o meio eletrônico é feita por escanerização ou digitação dos textos, com as palavras-elo destacadas ou ainda pela introdução de ícones representativos da temática da obra ou do bloco. Quanto ao princípio da reproduzibilidade, os textos hipertextuais ainda podem ser reproduzidos, mas por blocos, devendo o leitor fazer as ligações pertinentes quando impressos. Quando isso ocorrer, haverá a perda do valor estético, tendo em vista que tais textos habitam o meio tecnológico e são decorrentes dos processos sógnicos deste.

Como se percebe a partir dessa breve análise, a transformação a que o texto impresso é submetido no ambiente virtual acaba influenciando diretamente sobre a maneira como a leitura é realizada. Diferente de um texto impresso, o texto digital convida o leitor para se tornar uma espécie de co-autor, pois “ler” um hipertexto geralmente requer “interagir” com o que se está lendo e realizar escolhas, de modo que o resultado final da leitura pode diferir cada vez que esta é realizada. De modo semelhante, a hibridação entre diferentes linguagens (visual, escrita e sonora) propiciada pelos recursos hipermediáticos da literatura eletrônica faz com que a sua leitura se assemelhe muito mais à fruição de uma performance do que à decodificação de um texto linear.

Nesse processo, é possível pensar que, se tais deslocamentos no suporte da escrita implicam deslocamentos no processo da leitura, talvez se possa falar no surgimento incipiente de uma nova categoria de leitor literário, o ciberleitor: uma identidade ainda em formação, mas que aponta para traços inexistentes (ou existentes em uma intensidade diferente) na identidade do leitor em suporte impresso, tais como a interatividade, a multisequencialidade, o descentramento, a performatividade, entre outras.

Com base nesses pressupostos, falar da escrita literária no ciberespaço é falar de outras artes, outras linguagens, outros gêneros, que para aí convergem. Por conseguinte, repensar e modificar a maneira de ler o texto literário e propor atividades de leitura que levam a leitura literária em meio digital contribui para a vida social e cognitiva do sujeito, levando-o a desenvolver sua capacidade de crítica e argumentação, além de fazê-lo compreender o mundo em que vive e se sentir parte dele.

A apresentação e exploração dos gêneros digitais para crianças e adolescentes da educação básica aqui proposta leva em consideração tanto as similaridades existentes entre os diferentes gêneros nos dois ambientes quanto o reconhecimento de que o aluno deve ser capaz de escolher que gênero deve ser utilizado em cada situação e ambiente de comunicação. Para a realização do trabalho aqui proposto, selecionamos o gênero hiperconto (digital). Nossa proposta dialoga diretamente com a concepção de Rojo (2012), por pressupor uma imersão em práticas culturais de leitura e escrita (digital), relacionando-as com outras manifestações culturais (digitais e não digitais), através de análises sistemáticas desse gênero da literatura digital (hiperconto), levando-se em consideração a diversidade de linguagens e as reais condições de produção e circulação dos exemplares encontrados na *web*.

Para Rojo (2012) é de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços da circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para

que os alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas. (ROJO, 2012). Nessa perspectiva, a autora explica que

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, p. 7, 2013).

Com base nos estudos de Coscarelli (2002, 2003, 2007) e Ribeiro (2007), partimos do princípio de que não há habilidades diferentes para a leitura e escrita de textos digitais e não digitais. O que existe é uma ampliação dos usos da linguagem que exige outras habilidades (como as habilidades de navegação próprias do ambiente digital, por exemplo). Os textos digitais, que se caracterizam pela alta interatividade (MARCUSCHI, 2010), promovem uma integração entre imagem/som/texto escrito/tabelas/gráficos/vídeos que demanda habilidades para relacionar informações, e esse trabalho com a multimodalidade dos textos não pode ser negligenciado pela escola. Concordamos com Paiva (2013), segundo o qual o meio digital, por promover a integração de diversas linguagens, contribui para o desenvolvimento dos letramentos visual e digital.

De acordo com um dos idealizadores do Movimento Literatura Digital, Marcelo Spalding, ao aproximar a leitura e a literatura de alguém que não esteja habituado com livros, mas seja familiarizado com computadores e *tablets*, a literatura digital pode, sim, formar leitores, incentivar a leitura, sendo inclusive uma ótima opção para as crianças e adolescentes da educação básica (SPALDING, 2012). Entretanto, estudos comprovam que o grande problema da falta de leitura no Brasil é o baixo investimento em educação. Ao fazer uso de estratégias indevidas de leitura literária, a escola muitas vezes é a responsável pela dissolução da vontade de ler dos alunos, assumindo um papel oposto ao que deveria ter. Dessa forma, parece que o que realmente forma leitores é o professor, em condições adequadas de mediação, é a escola, a educação. Mas a literatura digital pode ser uma aliada nesse árduo processo. Nesse sentido, Ezequiel Theodoro da Silva explica que:

A aprendizagem anterior e continuada do professor deve levá-lo a uma criticidade e coerência permanente no momento de tomar decisões pedagógicas, no encaminhamento de jovens que tem pela frente e que lhe cabe situar na vida. Deve inclusive ajudá-lo a ver que, hoje em dia, a exposição seguida de memorização tem pouco a ver com as teorias relacionadas com a aprendizagem duradoura significativa. Além disso,

nesse mundo onde as mudanças são rápidas, as pessoas têm que de aprender a aprender – e por vezes a desaprender para reaprender -, a fim de acompanhar as rápidas transformações que ocorrem (SILVA, p. 180. 2004).

Tendo feito essas considerações, compreendemos que a literatura para crianças, na atualidade, tem se revelado como um caudaloso rio para o qual confluem múltiplas possibilidades de linguagens e diferentes sistemas narrativos. A essa rica e desafiadora paisagem, na qual se adensam signos de diferentes gêneses, cabe um olhar atento dos novos pesquisadores. Sob essa perspectiva, torna-se necessário abordar a literatura em face de alguns dos desafios impostos pela contemporaneidade. Portanto, discutir sob um ponto de vista teórico algumas relações que se estabelecem entre os meios produtores de linguagem e a literatura contemporânea é o objetivo central do tópico a seguir.

3.4 A LITERATURA DIGITAL, O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

As novas tecnologias digitais já se colocam como uma realidade na sociedade contemporânea abrindo espaço para que novas epistemologias sejam pensadas em todas as áreas de conhecimento. Além disso, elas já fazem parte do cotidiano de parcela considerável da população brasileira, fazendo-se alcançar em diferentes camadas sociais no Brasil. Nestes espaços digitais, as pessoas têm reconfigurado maneiras de se comunicar, lidar com a linguagem e com os códigos, usando-as, também, como lócus de posicionamentos sobre os mais diversos temas.

Nesse contexto, o que se observa é que o lidar com a leitura também tem sido modificado por meio da inserção digital no cotidiano das pessoas. Isto porque, apesar dos problemas que envolvem a leitura e a escrita, abordados neste texto, percebemos que cada vez mais algumas pessoas têm lido e escrito espontaneamente via internet. Assim, é preciso encarar as novas reconfigurações para que pensemos em um ensino que, aliado às tecnologias digitais, reflita sobre metodologias e estratégias que motivem os alunos a ler e a construir conhecimentos aproximados de suas realidades.

Diante das influências acarretadas pelas tecnologias digitais, surge a indicação de reflexões sobre o uso da atração tecnológica a favor da expansão e da experimentação em textos literários. A sociedade do século XXI conta com diversos recursos digitais que influenciam diretamente no modo de vida e nas relações estabelecidas entre as pessoas e, nesse mesmo cenário, encontra-se a dinâmica de produção, circulação e leitura do texto a partir do uso das NTICs. Dessa forma, novas práticas literárias nascem e se propagam no ciberespaço exigindo um leitor capaz de promover a atualização em contexto intersemiótico.

Para definição de ciberespaço, Santaella (2004, p. 45-46) nos ajuda dizendo que é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis; “[...] um mundo virtual da comunicação informática, um universo etéreo que se expande indefinidamente mais além da tela, por menor que seja, podendo caber até mesmo na palma de nossa mão”. Assim, o ciberespaço se configura como um mundo virtual que possibilita muitas ferramentas para nos comunicarmos e criarmos novas maneiras de enxergar e vivenciar a escrita e a leitura, provocando, a partir das suas conexões e articulações entre links e linguagens, mudanças epistemológicas nas quais o conhecimento já não é vivenciado apenas linearmente.

Outro conceito trazido por Lévy (1999, p.17) diz respeito à cibercultura, que, segundo ele, é “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” Assim, a internet se tornou um lugar social, parte da vivência de uma parcela considerável da população, principalmente, dos jovens e estudantes, que fazem uso de seus aparelhos celulares e outros suportes digitais para se comunicar, se posicionar nas redes sociais, bem como experimentar novas formas de produção de conhecimento.

Assim, se a escola não se insere naquilo que já é realidade entre os estudantes, não conseguirá promover um processo de aprendizagem que faça sentido para os discentes. Assim, o ensino vivido hoje continuará defasado e sem grandes resultados que possam promover mudanças na formação do leitor. Isto porque o processo que forma leitores parte das experiências trazidas por eles em suas vivências cotidianas e com os sujeitos com os quais se relacionam.

Face ao exposto, acreditamos que para que o professor consiga auxiliar o aluno a ser um investigador curioso diante do texto, é preciso valorizar as suas experiências, seus conhecimentos e suas percepções diante daquilo que é parte da sua vivência. É por entender que o estudante de hoje faz parte de uma temporalidade mais fluida e dinâmica – que, por conseguinte, acaba por trazer transformações na sua maneira de compreender os estudos – se faz necessária uma sensibilização por parte da escola e dos professores para os possíveis diálogos entre os suportes digitais, tecnologias digitais e redes sociais proporcionando aos alunos espaços de construção de sentidos e significações, inclusive no que diz respeito à leitura.

Dessa maneira, por entendermos que o texto se traduz em diversas linguagens como a fotografia, imagem, filmes, cartazes, pensamos que a leitura literária pode ser vivenciada de diferentes formas a partir de recursos proporcionados pelas tecnologias digitais. Além disso, o ciberespaço pode ser um mundo vasto de descobertas de obras em diferentes formatos a serem explorados por professores e alunos.

Nessa perspectiva, cumpre aqui ressaltar que, inicialmente, existem muitas maneiras de um texto impresso migrar para o ambiente digital. Uma das sistematizações possíveis foi sugerida por Yoo (2007, p. 15), que acredita existirem cinco modos diferentes para o texto literário se manifestar no ciberespaço: em primeiro lugar, existe a mera literatura digitalizada, que corresponde a textos que foram produzidos para o suporte impresso e, em seguida, disponibilizados em meio digital. Esse tipo de texto – como os clássicos que se encontram hoje disponíveis para acesso na rede – praticamente não faz uso de recursos típicos das linguagens das novas tecnologias da informação e da comunicação. De modo semelhante, há textos que, embora tenham sido produzidos a partir de recursos digitais, tampouco fazem uso da linguagem hipertextual ou de recursos hipermediáticos. Yoo (2007) denomina esse tipo de texto como editoração colaborativa. Outra possibilidade são os textos colaborativos, que surgem geralmente a partir de experiências coletivas de criação, em blogs, salas de bate-papo ou a partir de programas como MUDs e MOOs. Embora seu processo de produção não fosse possível sem o recurso da rede, geralmente esse tipo de texto, em sua versão final, também apresenta uma

estrutura linear e marcada predominantemente por elementos da escrita em suporte impresso.

Nesse contexto realçado pelas tecnologias digitais, uma nova oferta de leitura é apresentada ao público leitor: a literatura digital. É aquela obra literária feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel, pois utiliza ferramentas próprias das novas tecnologias, como animações, multimídia, hipertexto, construção colaborativa. Dito de outra maneira, é aquela que passa a utilizar os recursos semióticos inerentes ao ciberespaço. Claro que um projeto de literatura digital não contém tudo isso ao mesmo tempo, assim como um filme pode prescindir dos efeitos visuais ou usá-los de forma comedida. Cada projeto de literatura digital tem uma forma de lidar com essas ferramentas, considerando a limitação do autor ou da equipe de criação e, principalmente, o efeito estético pretendido com a obra.

Segundo Yoo (2007), há duas principais tendências: os autores exploram predominantemente a hipertextualidade e/ou a hipermedialidade. Destaque-se, contudo, que o que ocorre com mais frequência é o uso conjunto de ambos os recursos. No caso de predomínio do primeiro, Yoo fala de literatura hipertextual e, do segundo, prefere falar de literatura hipermediática. O autor reserva o conceito literatura digital para tratar de ambas. Note-se, contudo, que o uso desse termo não é consensual por parte da crítica contemporânea, pois alguns dos conceitos também empregados com frequência são hiperficção (SIMANOWSKI, 2002), literatura digital (p. ex. YOO, 2007), literatura eletrônica (ANTONIO, 2008; HAYLES, 2008), entre outros.

Na literatura em ambiente digital a linguagem é típica do ciberespaço, isto é, hipertextual, interativa e multimídia, o que permite, ao leitor, entre outros, seguir diferentes caminhos na leitura (hipertextualidade), interagir com outros leitores/autores simultaneamente ao ato da leitura (interatividade), além de fruir de sentidos não criados unicamente a partir do suporte escrito, mas também da hibridação da escrita com códigos sonoros e imagéticos. Na verdade, o suporte eletrônico leva a uma leitura marcada pelo descentramento ou multicentramento bem como pela multilinearidade.

Desse modo, a literatura digital dissemina-se e torna-se cada vez mais acessível e diversificada, mostrando-se desterritorializada e com adeptos em todos os lugares, inclusive no Brasil, destinando-se a todos os públicos. Sob esta ótica, pretende-se apresentar nesta seção em que medida as alterações a que a literatura contemporânea tem sido submetida a partir do desenvolvimento da tecnologia digital são capazes de criar alguns deslocamentos a produção literária, sobretudo, no que concerne à identidade do leitor, permitindo, talvez, que se fale de uma nova categoria de leitor literário, uma identidade ainda em formação, a saber, o ciberleitor.

A literatura, especialmente a poesia, tem sido modificada a partir de criações em meio virtual, nas quais as potencialidades da linguagem hipertextual e hipermidiática são exploradas de diferentes modos. O número crescente de autores de literatura, sobretudo a infanto-juvenil, que têm criado sites, na Internet, com diferentes propósitos, motivou a reflexão acerca da relação do leitor com a literatura digital, a partir da incipiente literatura digital produzida para os leitores/usuários brasileiros.

Todavia, a literatura digital disponível na *webe*, de certo modo, é limitada. Isso significa dizer que são poucos os exemplos de obras que utilizam a linguagem intersemiótica possibilitada pela tecnologia digital para a produção de uma literatura cujo viés seja a hibridização linguística. Assim, é mais comum encontrar sites que funcionam como divulgação de obras impressas ou de transposição do impresso para o digital, do que espaços de publicação de obras genuinamente digitais.

No site *movimentoliteraturadigital.com.br* encontramos exibidos alguns projetos experimentais. Tais obras têm como primeiro plano um conteúdo que atende ao conceito de literatura digital e utiliza nos textos uma linguagem completamente híbrida. Nele, assim como em toda literatura digital, “a palavra deixa de ser linguagem verbal e amplia seus horizontes, suas delimitações, para tornar-se texto verbal, sonoro, visual, audiovisual, digital, em outro contexto” (ANTONIO, 2008). Logo que ele é acessado, abre-se uma tela com uma verdadeira coletânea de literatura digital.

Dois Palitos, de Samir Mesquita, disponível em movimentoliteraturadigital.com.br, é um bom exemplo de uma estética nascida no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e lido em uma tela de computador. Utilizando o Flash, Samir põe o internauta diante de uma caixa de fósforos aberta, e cada clique nos fósforos nos apresentará um miniconto da caixa. Mais do que textos dispersos, a unidade de layout e a brincadeira com os palitos de fósforo nos põe diante de um projeto literário uno, assim como quando abrimos um livro de contos ou poesias: mesmo entendendo que os textos são independentes, sabemos que houve um cuidado de composição por parte do escritor, que de alguma forma está refletido no objeto literário

Sendo assim, no site evidenciado acima é utilizada uma linguagem intersemiótica que resulta em uma literatura que extrapola a figuração das palavras, ora constituído por palavras, ora por imagens. Os links da página principal poderão encaminhar o leitor, no interior dos hipertextos inicialmente acessados, aos exemplares de literatura digital, tais como, minicontos, hipercontos, poesia hipertextual, ciberpoesia, entre outros. Tudo isso, frequentemente, acompanhado por animações e por uma introdução sonora que se altera conforme o rumo escolhido. A partir de cliques, o leitor poderá, então, desencadear diferentes situações de leitura, por vezes, usando apenas uma matriz, a visual; por outras, uma linguagem totalmente híbrida. Nessa perspectiva, “[...] produzir literatura seria correlacionar diferentes sistemas semióticos, o que, inevitavelmente, procura uma dinâmica ininterrupta de modificações, na qual as artes tentam se rearticular na realidade mutável da linguagem” (BASEIO; CUNHA, 2012, p. 2).

Tal ambiente virtual se torna ímpar por oferecer uma literatura cuja linguagem é multimodal, híbrida, e que depende do meio digital para acontecer. Desse modo, a publicidade ocupa um plano inferior – praticamente, irrisório – e o ambiente se torna um repositório de literatura eletrônica gratuita e liberta das amarras espaciais e temporais.

Segundo Rojo (2012) a alta modernidade impõe aos alunos textos cada vez mais semióticos, o que demanda da escola uma postura de ensino que vá ao encontro dessa realidade. Com intuito de possibilitar os adolescentes dos anos finais do ensino fundamental ao enfrentamento dessas semioses, propusemos, para tanto,

pesquisa e leitura na internet de um tipo de texto narrativo que explora a interatividade e os *hiperlinks*, aliás, um texto digital multissemiótico, no caso específico o gênero da literatura digital denominado hiperconto, como objeto de aprendizagem, no ensino da leitura literária, com vistas a possibilitar o desenvolvimento do leitor interativo, criativo, ativo e responsivo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica.

Nessa perspectiva, no quarto capítulo delinearemos o percurso metodológico que subsidiou nossa pesquisa que se caracteriza qualitativa e a abordagem é à luz da teoria dialógica bakhtiniana aplicada às ciências humanas, que abrange o planejamento e a execução de atividades didáticas, no caso desta pesquisa, práticas de leitura mediadas pelo hiperconto. Nessa parte, explicitamos o modo como ocorrerá nossa inserção em campo, a produção dos dados e a caracterização da escola que será campo da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objeto das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado [...]

(BAKHTIN, 2003, p.395)

Neste capítulo, temos como objetivo principal explicitar orientações metodológicas que sustentam o nosso estudo, bem como apresentar o percurso de desenvolvimento do trabalho de aplicação de nossa proposta didática, realizada no período de setembro a novembro de 2017. Como veremos, a nossa metodologia leva em conta a especificidade do humano e do conhecimento produzido com os humanos. Nessa direção, discutiremos as peculiaridades dos estudos das ciências humanas, especialmente da área da educação. Em seguida, detalharemos a arquitetura metodológica construída para a investigação e indicaremos as etapas de desenvolvimento do trabalho de campo. Em relação ao primeiro aspecto, podemos dizer que realizar pesquisa em educação demanda atentar para uma série de características específicas desse campo de conhecimento que se distanciam do perfil metodológico comum às ciências físicas e naturais. Concordamos com Côco (2014) ao afirmar que

Um dos elementos basilares e definidores dessas diferenças/especificidades se situa no próprio foco de estudos, ou seja, os seres humanos como produtores de textos, pois considerando essa diferença entre os estudos das ciências naturais e exatas e das ciências humanas e sociais[...] e a abordagem discursiva de linguagem proposta por Bakhtin, oferecem fundamentos para pensar as singularidades da pesquisa em ciências humanas. Para Bakhtin, uma postura ética de investigação nessa área precisa considerar o homem como ser de linguagem que está em permanente interação/diálogo no acontecimento da vida (CÔCO, 2014, p. 68).

No texto “Metodologia das Ciências Humanas”, Bakhtin (2010[1974]) assevera que as ciências humanas são as ciências do discurso, porquanto o discurso oral ou escrito do ser expressivo e falante é o objeto a ser investigado.

Portanto, não há linguagem sem possibilidade de diálogo ou sem resposta de outrem, uma vez que a nossa fala sempre é direcionada a um outro que, de alguma maneira, responde e reage ao que foi dito - apesar de haver uma

infinidade de possibilidade de respostas e de tomadas de decisões. Por isso, Bakhtin afirma que:

Relações entre os objetos: entre coisas, entre fenômenos físicos, químicos, relações causais, relações matemáticas, lógicas, linguísticas, etc. 2. Relações entre o sujeito e o objeto. 3. Relações entre os sujeitos – relações pessoais, relações personalizadas: **relações dialógicas entre enunciados**, relações éticas, etc. [...] (BAKHTIN, 1997[1970-1971], p. 374 ênfase adicionada).

Lembramos que, ao se debruçar sobre as ciências humanas, Bakhtin não se preocupou em postular orientações e/ou categorias metodológicas de pesquisa. Seus estudos favorecem uma postura dialógica do pesquisador com seu objeto e/ou temática de pesquisa. Para Bakhtin (2006, p. 348), a vida “[...] é dialógica por natureza” e, portanto, “[...] viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc”. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, todos os atos. Por acreditar nesses postulados, produzimos nossa proposta didática de ensino da leitura literária, a partir do uso das Novas Tecnologias em sala de aula, de modo dialógico.

Esta pesquisa está inserida nas “relações entre sujeito e o objeto” e, em boa medida, nas “relações entre sujeitos”, pois entendemos que a relação entre sujeito e objeto se dá na relação dialógica: o pesquisador, o ensino da leitura literária e as práticas de leitura literária dos alunos no contexto escolar. Ao passo que a relação entre sujeitos acontece no momento em que o pesquisador “ouve as vozes” tanto dos professores, quanto dos alunos através do questionário, isto é, das relações dialógicas entre os enunciados.

O pensador russo ao refletir sobre a obra de arte, a partir desse conceito, defende a ideia de que a obra é lugar de tensão, uma vez que entre o eu e o outro, “entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele [o outro] faz de mim mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores” (AMORIM, 2003, p.14). Conforme a mesma autora, exotopia “[...] refere-se à atividade criadora em geral – inicialmente à atividade estética e, mais tarde, à atividade da pesquisa em Ciências Humanas” (AMORIM, 2006, p. 95).

O lugar exotópico, o lugar exterior, constrói-se no confronto de vozes, de diferentes perspectivas entre o eu e o outro, bem como na diferença e na tensão

entre dois olhares, ou seja, dois pontos de vista. É um momento de distanciamento, de deslocamento do meu lugar ao de outrem na tentativa de compreender a maneira que esse outro olha e, finalmente, o momento de retorno ao meu lugar.

Assim, a exotopia figura-se numa relação de tensão entre pelo menos duas consciências, dois lugares, isto é, “o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (AMORIM, 2006, p.101), pois somente o outro que está de fora pode dar uma visão acabada de mim mesmo.

Logo, numa relação dialógica, sempre haverá no mínimo duas consciências, dois olhares, duas vozes valoradas e sociossituadas que não se misturam, pois “[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e do outro)” (BAKHTIN, 2010 [1974], p. 395-396).

Como as relações dialógicas são sempre valorações de indivíduos sociais e historicamente situados, em nossa pesquisa, buscamos ampliar o olhar para as vozes dos alunos de uma escola da rede pública estadual, foco do trabalho, considerando-os como seres humanos que enunciam a partir de seu contexto/vida, pois

[...]o nosso ponto de vista não afirma, em hipótese alguma, uma certa passividade do autor, que apenas monta os pontos de vista alheios, as verdades alheias, renunciando inteiramente ao seu ponto de vista, à sua verdade. A questão não está aí, de maneira nenhuma, mas na relação de reciprocidade inteiramente nova entre a minha verdade e a verdade do outro [...]. Uma coisa é o ativismo (aktivnost) em relação a um objeto morto, a um material mudo, que se pode modelar e formar ao bel-prazer; outra coisa é o ativismo em relação à consciência viva e isônoma do outro. Esse ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda etc., ou seja, esse ativismo dialógico não é menos ativo que o ativismo que conclui, coisifica, explica por via causal, torna inanimada e abafa a voz do outro com argumentos desprovidos de sentido [...] (BAKHTIN, 2010, p. 339).

Para tanto, em um segundo momento, estabelecemos um diálogo com esses alunos, por meio de questionários, visando não apenas ao conhecimento da relação entre o aluno e a leitura, o aluno e o texto literário, mas também com vistas a conhecer o nível de contato dos discentes com relação às tecnologias digitais.

Sendo assim, Bakhtin situa o homem como um ser expressivo, dando ênfase à necessidade de focar o olhar em sua singularidade, uma vez que, exprimindo a si mesmo, cria textos, fazendo de si objeto de estudo para o outro e para si. Segundo esse autor, não há como falar em ciências humanas se o homem for estudado fora do texto (BAKHTIN, 2003; FREITAS, 2002,2012).

Ao nos apropriarmos desses princípios norteadores, somos desafiados a selecionar uma metodologia que esteja em consonância com esses referenciais, isto é, que considere o objeto das Ciências Humanas “o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Nesse sentido, assim como Côco (2014) acreditamos que

A abordagem qualitativa de pesquisa, de cunho sócio-histórico (FREITAS, 2007) e de natureza quantitativa, pois visa converter opiniões e informações em números, para, em seguida, analisá-los, constitui o caminho mais apropriado ao tratamento da nossa questão de estudo devido a dois fatores: primeiro, por apresentar princípios de investigação que consideram os dados qualitativos como elementos constituintes da realidade e potencialmente significativos; e, segundo, por admitir a utilização de variados instrumentos e técnicas de produção de dados. em geral, as pesquisas em ciências humanas requerem certo grau de flexibilidade para o pesquisador conjugar técnicas e instrumentos, especialmente quando tratamos de fenômenos complexos, como é o caso da educação e, principalmente, do ensino da leitura literária e a formação do leitor. Conforme alguns autores, Bogdan e Biklen (1994), Freitas, Souza e Kramer (2003), Zago, Carvalho e Vilela (2003), André (2003), Moreira e Caleffe (2008), entre outros, esse tipo de abordagem metodológica tem se consolidado no campo da educação (CÔCO, 2014, 69).

Dito de outra maneira, numa abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico, não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan, Biklen, 1994, p.16), correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

A metodologia qualitativa, contrariamente à pesquisa tradicional, procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar soluções adequadas (BOTERF, 1999, p. 52). Por isso, a seleção dos problemas para estudo emerge da população envolvida e não apenas da simples decisão dos pesquisadores que buscam a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias e não apenas a sua testagem (ANDRÉ, 1986, p.29-30, apud CARVALHO, 2012, p.46).

Sendo assim, apresentamos, a partir dos pressupostos que nos orientam para a textualização da presente pesquisa, o caminho por nós percorrido no processo de delimitação do objeto de estudo, bem como no desenvolvimento da proposta didática, com a finalidade de conhecer e exprimir a novidade, pois, assim como Freire entendemos que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. “Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, p. 32, 1997).

A presente pesquisa busca pensar o ensino da leitura literária e a formação do leitor literário – aqui especificamente nos anos finais do ensino fundamental – assim como também a sua motivação e estímulo à leitura literária, apresentando uma proposta didática mediada pelo trabalho com gênero da literatura digital hiperconto com vistas a potencializar a leitura literária nessa etapa de ensino em uma escola da rede pública estadual do Espírito Santo do município de Vitória. As estratégias que mobilizam tal prática docente; assim como o desenvolvimento da proposta didática de leitura literária que se mostrasse atraente e significativa para esse nível de ensino, apontam que o texto literário é concebido na escola como mais um gênero a ser ensinado, quando não, obscurecido e esquecido nas aulas de Língua Portuguesa. A partir dos objetivos ora propostos, buscamos orientar nossa pesquisa nos apoiando nos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos qualitativos (BAKHTIN, 2003, 2010) de cunho sócio-histórico (FREITAS, 2012), por concordarmos com esse autor, ao afirmar que, para investigar o homem, é fundamental pesquisá-lo no lugar onde vive, relaciona-se consigo mesmo e com o(s) outro(s), conhecendo seu contexto histórico, social e cultural.

Dessa forma, optamos por realizar esta pesquisa como participantes do sistema social estudado, buscando compreender, viver e interpretar tal realidade. Devido a isso, procuramos privilegiar a observação do espaço onde se percebem as ações dos sujeitos no momento real, por entender, assim como Bogdan e Biklen (1994), que, neste tipo de investigação, “[...] a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, p. 47, 1994,).

Nessa perspectiva, ampliamos os pressupostos teórico-metodológicos dos estudos qualitativos em diálogo com a metodologia da pesquisa narrativa em Bakhtin, cujo foco centra-se na observação participante, já que todo o trabalho foi desenvolvido na escola onde lecionei, além de algumas particularidades da metodologia da pesquisa narrativa em educação numa perspectiva bakhtiniana (PRADO,2015).

A opção por essa abordagem justifica-se pelo fato de uma inquietação ao longo do meu percurso profissional como professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, o acesso ao aprendizado da leitura sempre se apresentar para mim como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. Por essa razão acreditamos que o trabalho com o gênero da literatura digital hiperconto, como estratégia metodológica que visa à aproximação do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental aos textos literários por meio dos suportes digitais, pode contribuir para uma abordagem mais eficaz da leitura do texto literário e, por conseguinte, aumentar o desejo do aluno pelo ato de ler, o que criaria níveis positivos de identificação com leitores que já possuem uma grande prática de leitura hipertextual e hipermediática.

Em minha vivência em sala de aula uma inquietação constante me acompanhava na prática docente do ensino da leitura na rede pública em que sempre trabalhei: os alunos egressos do 5º ano chegam ao 6º ano não conseguindo atingir a compreensão satisfatória do material lido em razão da escola não ter desenvolvido as habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento. Desta sorte, acreditamos que tal fato ocorre em virtude de certas práticas institucionais, que interferem diretamente na formação literária do aluno

do ensino básico, priorizarem os “gêneros úteis” – textos da esfera jornalística, textos instrucionais, publicidades – numa abordagem pragmática, não privilegiando, no entanto, o texto literário, o que, evidentemente, não contribui para a formação do leitor literário.

Nessa esteira, de acordo com Pinto (p. 460, 2014) “[...] os textos literários deixam de ser privilegiados no estudo da língua, como era costume no ensino de LP até então, e passam a conviver, portanto, ao lado de textos das esferas jornalística, científica, propagandística, política, etc”. Nessa perspectiva, a autora explica que

[...] a não priorização dos textos literários, paradoxalmente, pode contribuir, dentre outros aspectos, para impedir a expansão do universo de letramento de milhões de crianças e jovens brasileiros por várias razões (PINTO, p. 460, 2014).

Além dos poucos textos que entram na sala de aula, é importante salientar que as práticas pedagógicas evidenciadas pela autora não fomentam o hábito da leitura de textos literários e, por consequência, não contribuem para a formação do leitor literário. Por isso, diante desse cenário didático, busco apresentar um trabalho com a leitura de hipercontos, como objeto de aprendizagem, que possibilite aos professores estimular a produção de atividades de leitura verbal, não verbal, de gênero multimodal e digital em sala de aula, a partir da formulação e aplicação de atividades didáticas.

Tendo em vista a necessidade de repensar o verdadeiro papel da Literatura, que não se resume ao refinamento de habilidades de leitura e de escrita, mas de estimular o intelecto e a sensibilidade de quem se apropria dos textos lidos, será usado, para tanto, nesta proposta de ensino, o gênero discursivo hiperconto, visto que as possibilidades semióticas, a interatividade com o leitor, que escolhe os caminhos e os rumos da narrativa de acordo com opções pré-estabelecidas pelo autor e as surpresas que apresentam a cada capítulo ou a cada clique desse gênero da literatura digital estimulam o gosto pela literatura e pela leitura.

Diante do exposto, este trabalho se constitui em apresentar uma proposta didática com a leitura do gênero digital multissemiótico denominado hiperconto para o ensino da leitura literária nos anos finais do Ensino fundamental. Para tanto, na próxima seção apresentaremos as escolhas, registros e interações da pesquisa que constituem o presente trabalho.

4.1 A PESQUISA: ESCOLHAS, REGISTROS E INTERAÇÕES

Por privilegiar a interpretação dos fenômenos de forma contextualizada, dialógica e humana utilizamos, para a constituição desta pesquisa, a abordagem de natureza quantitativa, bem como o de natureza qualitativa, já que envolve também a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo. Para tanto, selecionamos uma turma de 9º ano para o uso da observação participante, aplicação de questionários estruturados e semiestruturados para que relatem suas experiências com a leitura literária e com a hipermídia – se gostam de ler, a frequência da leitura, os assuntos que mais gostam de ler, qual o tipo de suporte que utilizam com mais frequência, origem das indicações de leitura, qual o tempo dedicado à leitura, as maiores barreiras para a frequência na leitura, se estão acostumados a postar fotos, produzir e comentar vídeos, tirinhas e diversos gêneros textuais, lidando com a multimodalidade dos mesmos, se relacionar uma imagem (estática ou em movimento), sons e diversos símbolos aos textos digitais representa uma tarefa comum – e serão analisadas suas respostas a fim de que busquemos o desenvolvimento de um trabalho com a leitura do gênero digital hiperconto para o ensino da leitura literária nos anos finais do Ensino fundamental.

O intuito foi, a partir da constituição dos dados desta pesquisa, formular e aplicar as atividades didáticas da nossa proposta de aplicação pedagógica, utilizando-se, para tanto, o hiperconto, gênero da literatura digital, como uma ferramenta capaz de despertar no aluno o prazer da leitura literária. Isto, em razão de pensarmos que, nas aulas, precisamos nos atentar para o novo e para aquilo que é parte da vivência do aluno, preocupando-nos em fazer com que a literatura seja enxergada como próxima da realidade deles.

O registro de nossas interações no campo de pesquisa, em seus variados níveis, foi realizado por meio de dois procedimentos. Na aplicação das atividades didáticas, fizemos uso da observação participante com produção de diário de campo (APÊNDICE G). Aqui compreendemos a observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação

social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Côco (2014) ao referenciar Tura (2003) chama a atenção para alguns procedimentos na perspectiva de explorar as contribuições da observação participante

Conforme recomenda Tura (2003), a elaboração cuidadosa do diário de campo significa o registro das singularidades de uma grande teia discursiva. Esses registros devem ser elaborados de forma mais detalhada e precisa possível, registrando desde dados aparentemente triviais até impressões, dúvidas e perplexidades do pesquisador. Nesse contexto, o pesquisador lida intensamente com a palavra alheia e precisa observar que para a apreciação cotidiana, e para adivinhar o significado verdadeiro das palavras de outrem pode ser decisivo saber-se quem fala e em que precisas circunstâncias. A compreensão e o julgamento cotidiano não separam a palavra da pessoa totalmente concreta do falante. Além disto, é muito importante situar a conversação; quem esteve presente no ato, que expressão tinha, como era sua mímica ao falar, quais as nuances de sua entonação enquanto falava (BAKHTIN, 1998, p. 141). As palavras de Bakhtin (1998) nos indicam que trabalhar com o discurso de outrem exige a descrição densa de todo o entorno em que a palavra é proferida (CÔCO, 2014, p. 74).

Desse modo, com a utilização observação participante em nosso estudo, instituiu-se e desenvolveu-se uma ação reflexiva (que também se traduziu numa reflexão ativa) que subsidiou a pesquisa proposta, fundamentando-a em direção ao atingimento dos objetivos colocados.

Com base nesse pressuposto, em setembro de 2017, ao iniciarmos a nossa aplicação didática, registramos em forma de tópicos e anotações, as observações, depoimentos pessoais e intervenções dos sujeitos pesquisados em nossos encontros semanais na EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva” onde realizamos nossas oficinas.

A utilização da técnica de observação participante possibilitou responder à questão previamente formulada no problema desta pesquisa sobre como

poderíamos criar uma proposta de atividades pedagógicas com a aplicação de uma didática que estimule a leitura do texto literário nos anos finais do Ensino Fundamental e que dialogue com o mundo tecnológico no qual os nossos discentes estão inseridos. Logo, a riqueza dos registros da aplicação das oficinas pedagógicas, possibilitado pelo emprego dessa abordagem, foi inestimável, uma vez que corroborou ao que já vínhamos acreditando que, ao utilizarmos os suportes digitais em sala de aula, teremos muito mais receptividade, por parte dos estudantes, isto é, fomentar essa aproximação entre eles e a leitura literária, com base em uma metodologia que leve em consideração as suas relações com as mídias digitais, potencializa a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental.

Outro procedimento de registro de dados foi o relato de memória produzido pelos alunos (APÊNDICE H). Esse relato do processo de leitura e da realização das atividades voltadas à aplicabilidade dos meios digitais no desenvolvimento e aprendizado efetivo da prática da leitura literária em ambiente digital conduziu o desfecho da pesquisa, já que

Quando as narrativas em sua forma de enunciado oral típico da educação básica saem dos muros da escola e passam a ser vistas como enunciados escritos úteis para compor os dados de pesquisa do campo educacional, acontece uma valorização desse gênero e de seus produtores. Aos poucos essas narrativas, ao passar do gênero oral para o escrito, essas narrativas se tornam textos acadêmicos, além de se configurarem-se um modo de produzir o conhecimento científico-narrativo (SEDORIO, PRADO, p. 91, 2015).

A opção pela narrativa, como possibilidade para a apuração dos resultados desta pesquisa, fundamenta-se também em Benjamin (1993, p. 201) quando afirma que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, sendo, portanto, essas experiências, conforme o autor, as fontes originárias de todo narrador. Assim, as experiências vivenciadas pelos sujeitos desta investigação vão intercambiar-se com diferentes momentos da trajetória percorrida por esses discentes participantes, principalmente observando os aspectos que se relacionam a melhorias na prática da leitura literária 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, no acesso aos links disponíveis no material hipertextual.

Faz-se referência também a Proença (2015, p. 170), quando revela que a pesquisa narrativa na área das ciências da educação, tem se constituído uma possibilidade de diálogo reflexivo entre o que se vive na realidade das instituições escolares e a sistematização de conhecimentos produzidos a partir das experiências com essas instituições. Ou seja, uma oportunidade concreta de relacionar teoria e prática, sem hierarquizar conhecimentos, mas numa construção democrática e dialógica a pesquisa considerada como ato responsável do sujeito em resposta ao vivido.

As particularidades da metodologia narrativa de pesquisa em educação se justificam, portanto, pelo fato de termos apostado no potencial das vozes dos alunos, materializadas em relatos de memória, sobre os processos vividos acerca das melhorias alcançadas desses 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. Na verdade, esse gênero textual utilizado para tal fim não é apenas uma forma final de registro, mas um recurso privilegiado também de produção de dados e de ação e reflexão em busca do conhecimento possível para iluminar a compreensão sobre o que se pesquisa, pois

Narrar a experiência revela o sujeito e, ao mesmo tempo, aproxima pesquisador de pesquisado, provoca também o afastamento entre eles, pois instiga o diálogo entre estes dois mundos (da cultura e da vida) e os coloca em *cheque*, ajudando a revelar os limites que cada um ocupa. Assim, em alteridade, um também se constitui na relação com o outro. O memorial se constitui na materialidade dos enunciados do sujeito na sua relação com a vida e ajuda a configurar o caminho da investigação. Há um entrecruzamento dos sujeitos, mas um não impede o discurso do outro (PROENÇA, 2015, p. 178, 179).

Assim posto, o fundamental para a pesquisa é que não realizemos fusões de pontos de vista divergentes, mas que mantenhamos o caráter de diálogo, no convívio com as diferenças e contradições entre opiniões e mundos tão diferentes. Como pesquisadores, devemos fazer intervenções que revelem nosso mundo exterior— nossa problemática, nossas concepções teóricas, nossos valores, nosso contexto sócio-histórico, para revelar dos sujeitos pesquisados algo que eles mesmos não podem ver (DORNELES, 2006, p.100).

4.2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para iniciarmos a nossa pesquisa de campo, protocolamos um ofício (APÊNDICE A) destinado à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, responsável pelo Ensino Fundamental ofertado na rede pública estadual, para o acesso do pesquisador ao campo. Nesse protocolo, explicitamos os objetivos, o percurso metodológico, a descrição das atividades didáticas e os princípios éticos orientadores da pesquisa. Essa formalização foi efetivada no dia 11 de setembro de 2017. Em seguida, realizamos o contato com a direção da escola para identificação do pesquisador e apresentação do projeto de pesquisa. A partir de então, o trabalho em campo foi desenvolvido no período de setembro a novembro de 2017 e contou com três etapas de trabalho, obedecendo ao seguinte cronograma:

1ª fase – Teve a duração de dois dias, 14 e 15 de setembro de 2017, para nossa inserção em campo. Nesse período, visitamos a escola de Ensino Fundamental que oferta os anos finais, EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”, com ofício protocolado e autorizado pelo SEDU. A partir desse momento, explicitamos para a gestora responsável pela unidade de ensino, pedagoga e professora de língua portuguesa da turma pesquisada os objetivos do estudo, a metodologia utilizada, a descrição didática das atividades, os procedimentos éticos e os instrumentos de produção de dados, a fim de firmar a parceria com a escola e seus profissionais para o desenvolvimento do estudo. Na sequência, após a análise da solicitação de participação da pesquisa realizada pela equipe pedagógica da escola, a diretora formalizou o aceite da proposta de investigação e intervenção, colocando-se à disposição para as demandas da pesquisa, por meio de Termo de Anuência (APÊNDICE B). Informamos, também, à Superintendência Regional de Educação de Carapina (SRE) acerca da pesquisa, dando conhecimento do trabalho ao Superintendente Regional de Educação.

2ª fase – Compreendeu os dias 19 e 20 de setembro de 2017 e foi destinada a nossa observação participante em campo. Nessa fase tivemos o primeiro contato com os alunos por meio da observação das aulas da professora de língua portuguesa da turma 9ºV2. Posteriormente, apresentamos aos alunos os objetivos da pesquisa, do Termo de Consentimento para Participação Livre e Esclarecida

para o Responsável Legal do Menor de 18 anos-resolução 466/12 (APÊNDICE C), bem como do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de 12 a 18 anos-Resolução 466/12 (APÊNDICE D). Na sequência distribuímos um roteiro para o levantamento da relação entre o aluno e a leitura, o aluno e o texto literário (APÊNDICE E), e um outro com vistas a conhecer o nível de contato do discente com relação às tecnologias digitais por meio de questionário estruturado e semiestruturado (APÊNDICE F). O primeiro foi composto por nove perguntas objetivas de múltipla escolha e uma questão aberta, essa para que o informante/aluno se sentisse mais livre para se posicionar a respeito do tema. Já o segundo foi composto por dez perguntas de múltipla escolha. É oportuno salientar que os questionários propostos aos alunos foram elaborados a partir dos seguintes eixos norteadores: se gostam de ler, a frequência da leitura, os assuntos que mais gostam de ler, qual o tipo de suporte que utilizam com mais frequência, origem das indicações de leitura, qual o tempo dedicado à leitura, as maiores barreiras para a frequência na leitura, se estão acostumados a postar fotos, produzir e comentar vídeos, tirinhas e diversos gêneros textuais, lidando com a multimodalidade dos mesmos, se relacionar uma imagem (estática ou em movimento), sons e diversos símbolos aos textos digitais representa uma tarefa comum; a fim de que busquemos potencializar a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de ações que nos levem à aproximação do texto literário ao universo dos alunos, com a utilização de suportes digitais por meio do trabalho com gênero da literatura digital hiperconto.

3ª fase- Compreendeu o período de 25 de setembro a 21 de novembro de 2017 e foi destinada a produção e aplicação das atividades didáticas com os alunos do 9ºV2. Cabe ressaltar que a nossa proposta didática buscou desenvolver as múltiplas práticas de leitura através do trabalho com o gênero da literatura digital hiperconto. Esse projeto de ensino prevê a realização de quatro oficinas, totalizando quatorze aulas, com atividades que tinham como objetivo principal despertar no aluno, por meio da apresentação, leitura e análise dos recursos literários e multissemióticos dos exemplares de hipercontos encontrados na *web*, com vistas a potencializar o ensino da leitura literária e a formação do leitor literário, fomentando, desse modo, a aproximação entre os alunos e a leitura literária, com base em uma metodologia que levou em consideração as relações

dos educandos com as mídias digitais. As oficinas propostas contemplaram atividades de compreensão hiperleitora e multissemiótica, rodas de leituras de textos literários produzidos com os recursos das novas tecnologias da informação e comunicação e interpretação de hipercontos. Após a realização das oficinas, os resultados foram analisados e interpretados qualitativamente, com as peculiaridades da metodologia narrativa de pesquisa em educação por meio da produção do gênero textual relato de memória sobre as experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes da pesquisa durante a aplicação da referida proposta.

4.3 O ESPAÇO DIALÓGICO DA PESQUISA

Inicialmente planejávamos realizar a aplicação da proposta didática de leitura literária em meio digital desta investigação na escola da rede municipal de educação de Vitória (ES) EMEF “Neusa Nunes Gonçalves”, onde leciono há 11 anos, mas, infelizmente, não foi possível, pois desde o ano letivo de 2016, os 9º anos dessa escola foram absorvidos pela rede pública estadual de ensino. A partir desse quadro, repensamos nosso critério de escolha da unidade de ensino e optamos por aplicar a proposta didática na EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”, onde atuei como professor de língua portuguesa por 06 anos (de 2006 a 2011), antes de ser localizado na SEDU. Essa escola atende atualmente o Ensino Fundamental no turno vespertino e Ensino Médio em todos os turnos. Parte da estrutura física da EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva” pode ser observada por meio das imagens 1, 2, 3 e 4.

A equipe diretiva e docente dessa instituição, em uma conversa informal, demonstrou valorizar as iniciativas de pesquisa e se colocou à disposição para colaborar com o desenvolvimento da ação interventiva. Partindo desse princípio, tivemos, nesse primeiro contato, nossa proposta de investigação acolhida pela equipe da escola que atende estudantes residentes nos 12 bairros que compõem a região de Maruípe, quais sejam: Maruípe, Bairro da Penha, Bonfim, Itararé, Joana D'Arc, São Benedito, Santa Cecília, Santa Martha, Santos Dumont, São Cristovão, Tabuazeiro, Andorinhas, além dos bairros da região da Grande São Pedro; ocupando uma área aproximada de 5.671.517 m². De ocupação antiga, a região guarda um pouco da história da cidade no Museu Solar Monjardim, abriga o Hospital Universitário e o Parque do Horto de Maruípe, o maior da cidade.

Para a caracterização da escola pesquisada tomaremos como referência os registros feitos no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); as nossas observações em campo; além dos questionários aplicados aos participantes desta pesquisa, levando em consideração os seguintes aspectos: as experiências dos alunos com a leitura literária e as experiências dos alunos com as Novas Tecnologias.

Conforme registros em seu PDI, a maioria dos alunos desta escola são de famílias de baixa renda, uma parte assalariada e outra parte que conta apenas com ajuda do Governo, através de benefícios sociais. A estrutura familiar é bastante diversificada, sendo que muitos estudantes têm como referência primeira os avós, tios ou irmãos, e convivendo também com padrastos e madrastas. Observa-se certa resistência de algumas famílias em participar das discussões e reflexões acerca do desempenho escolar de seus filhos. No entanto, também há famílias que estão preocupadas com o processo de ensino-aprendizagem escolar, participam de reuniões e de projetos educativos, reconhecendo que esses momentos são importantes na vida dos seus filhos.

O corpo discente é bastante heterogêneo em relação ao processo de ensino aprendizagem e seu histórico escolar. Os alunos do ensino fundamental são predominantemente provenientes de escolas da rede pública municipal de Vitória. Os alunos do ensino médio têm origem mais diversificada de redes públicas municipais das cidades que compõem a Grande Vitória, principalmente do município da Serra; alguns poucos alunos egressos de escolas particulares e outros egressos de cursos de supletivo e projetos ou programa de correção defasagem idade/ano/série.

No que concerne a sua infraestrutura, a escola possui salas de aula amplas e bem arejadas, uma Biblioteca, sala de Direção, sala de Professores, sala de planejamento, Secretaria, sala onde se guardam os materiais de Educação Física, laboratório pedagógico para atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), sala para Grêmio e Conselho de Escola, depósito de material escolar, depósito de material didático, depósito de merenda, área de serviço, depósito de material de limpeza, sala de recursos audiovisuais, laboratório de Informática, sala de Coordenação, sala de Pedagogos, refeitório, pátio coberto,

sanitário masculino e feminino, quadra poliesportiva e áreas de circulação. Na escola há trabalhos de alunos expostos nos corredores e murais do pátio interno.

Imagem 1: Fachada fora da EEEF “Aflordízio Carvalho da Silva”



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2017).

Imagem 2: Pátio da EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2017).

Imagem 3: Biblioteca da EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2017).

Imagem 4: Entrada principal da EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2017).

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A turma selecionada para a aplicação da proposta didática estuda no 9º V2, de uma escola da rede pública estadual de Vitória, é composta de 20 estudantes matriculados, sendo 14 alunas e 6 alunos. Os participantes são adolescentes com faixa etária entre 14 e 16 anos, estudam no turno vespertino. No primeiro contato que tivemos com a classe, na realização da atividade diagnóstica, os alunos se mostraram participativos e interessados ao responderem aos questionários. Aparentemente são muito educados, receptivos e curiosos. Percebemos que é uma turma dinâmica que não hesita em interagir com o professor e colegas. Esse fator é muito relevante no processo de ensino-aprendizagem, isso porque a troca de conhecimentos contribui satisfatoriamente na construção da aprendizagem.

A seguir, apresentamos o capítulo que tem como base a análise e discussão dos resultados do roteiro para o levantamento das experiências dos alunos com a leitura literária na procura pelo conhecimento do perfil do leitor da escola, bem como do roteiro para o levantamento das experiências desses alunos com as Novas Tecnologias com vistas a conhecer o nível de contato do discente com relação às tecnologias digitais. Esses roteiros foram aplicados numa turma dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, 9V2, com o propósito de conhecer melhor os participantes da nossa proposta didática.

5 UM OLHAR DIAGNÓSTICO DA LEITURA LITERÁRIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

Sem a curiosidade que move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

(Freire, 1996)

A literatura tem o poder de transformar a realidade em sonhos e de aguçar a imaginação dos leitores. Os processos que envolvem a aprendizagem, quando utilizamos a leitura literária, demandam reflexões e práticas que exigem muito mais do que o trabalho com estilos ou características de determinados gêneros. No entanto, a forma como comumente a Literatura é trabalhada nas escolas acaba afastando o educando da leitura literária, deixando de contribuir para o enriquecimento das experiências pessoais dos discentes, além de não despertar o prazer que essa leitura pode proporcionar. Assim, estimular a leitura do texto literário em sala de aula, de maneira criativa, pode atraí-los e despertar neles o gosto literário que poderá desdobrar-se em aprendizado significativo. Nesse sentido, podemos dizer que a leitura do texto literário vai além de uma leitura rotineira, pois, segundo Regina Zilberman:

A leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias idéias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. (ZILBERMAN, 2008, p. 2).

Para a autora, a leitura do texto literário possibilitará ao leitor uma relação interativa com as narrativas levando-o a sentir-se envolvido nas histórias contadas e narradas. Abreu (2006, p. 82) nos revela a ideia de que “[...] a literatura promove o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade”. Assim sendo, a escola desempenha um papel relevante no ensino de língua portuguesa e tem a responsabilidade de inserir os alunos no mundo da leitura a fim de que esses discentes sejam personagens principais na construção do próprio conhecimento, tornando-se sujeitos críticos, capazes de exercerem na sociedade, da qual participam, o domínio das regras e princípios de uso da linguagem nas diversas situações.

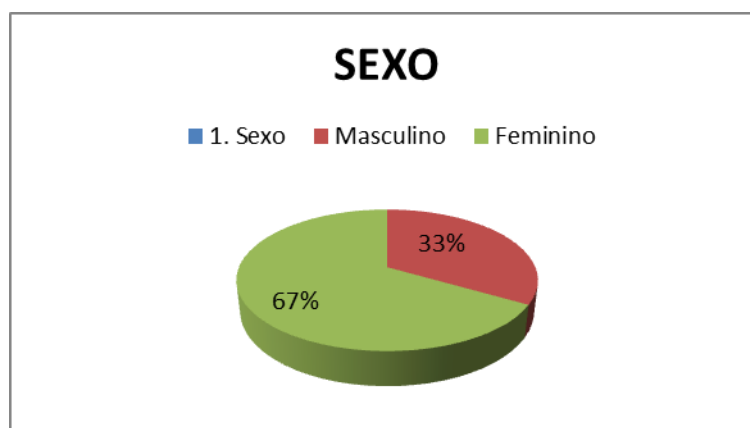
Diante disso, propomos neste capítulo uma discussão sobre os dados produzidos na atividade diagnóstica realizada com os alunos do 9º ano V2, de uma escola da rede pública estadual da cidade de Vitória-ES. É oportuno salientar que a metodologia e os procedimentos de produção de dados dessa atividade diagnóstica já foram explicitados no capítulo 4 da presente pesquisa, *O Percorso Metodológico*. Na próxima seção, passaremos para a análise dos questionários.

5.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

- Perfil do leitor

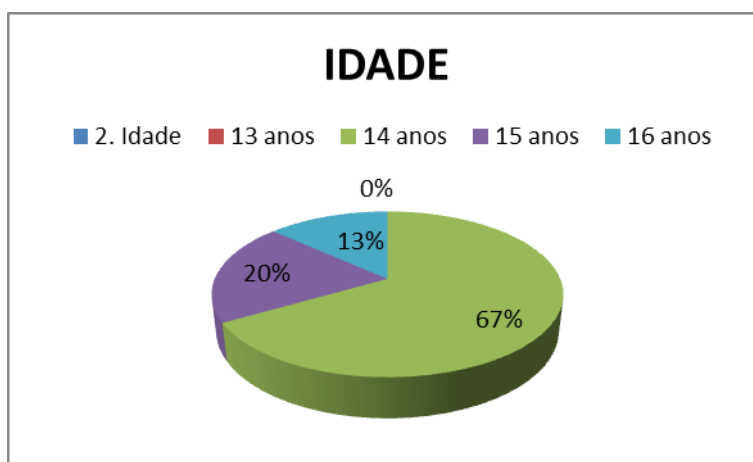
As duas primeiras questões deste questionário objetivaram identificar o sexo e a idade dos sujeitos, respectivamente. Concernente à primeira questão, foram respondentes 05 sujeitos do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Quanto à idade, 03 sujeitos disseram ter 15 anos, 10 assinalaram a alternativa “B”, que corresponde a 14 anos e dois disseram ter 16 anos. Desse modo, é perceptível que a maioria da turma é composta por meninas, e a idade predominante é a de 14 anos.

Gráfico 1 – Sexo



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Gráfico 2- Idade

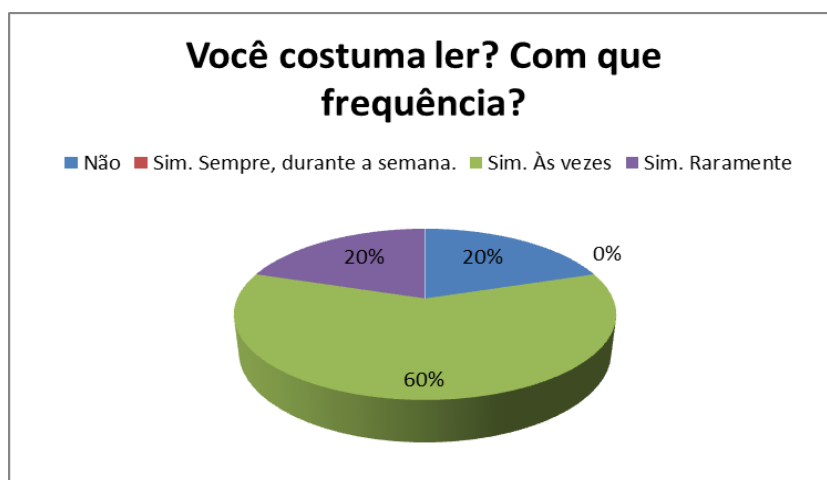


Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

É oportuno salientar que, de acordo com o segundo gráfico, a maioria dos alunos do 9º ano V2 está em conformidade com a faixa etária esperada, o que pode indicar o incentivo dos pais e da escola, em questão, que vem fazendo seu trabalho de estímulo ao estudo. Esse aspecto resulta na diminuição da repetência no Brasil, que vem sendo diminuindo ao longo dos anos: “[...] Ela se encontrava em patamares médios de 36%, na década de 1980, reduzindo-se para 30%, em média, na década de 1990; no início do século 21, o índice de repetência situou-se em torno de 20%” (RIGOTTO; SOUZA, 2005, p. 341).

A pergunta sobre a rotina dos alunos quanto à leitura é essencial para a proposta deste trabalho, que objetiva potencializar a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. Observando o gráfico 3, percebemos que nenhum dos 15 sujeitos da turma pesquisada leem sempre durante a semana; 60% disseram que leem somente às vezes; 20% raramente leem; e 20% informaram que não leem. Isso nos mostra a necessidade de desenvolvermos estratégias que estimulem e aproximem os sujeitos do texto literário. Como podemos ver, a partir desse gráfico, a leitura não é uma atividade tão presente na vida dos sujeitos pesquisados. Isso potencializa o objetivo deste trabalho que é o de traçar estratégias que estimulem a leitura do texto literário na escola.

Gráfico 3 – Você costuma ler? Com que frequência?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

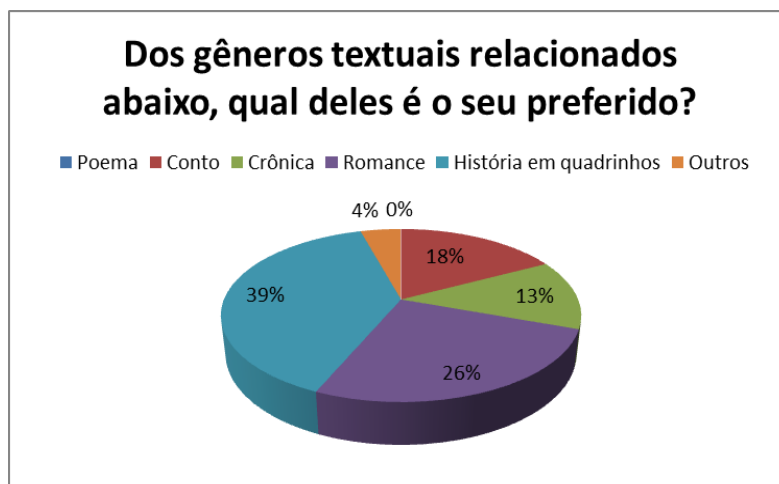
Ao serem perguntados sobre o gênero textual preferido, os sujeitos apontaram, na questão do gráfico 4, que preferem o gênero textual histórias em quadrinhos, com 39%, seguido do romance, 26%, do conto e da crônica, com 18% e 13%, respectivamente e na opção “outros”, uma aluna respondeu que gosta da Bíblia Sagrada e outra respondeu que gosta de textos relacionados à poesia, aventura e mistério. No que diz respeito à preferência dos sujeitos pelo gênero história em quadrinho, concordamos com Ramos (2009, p. 13)

Vê-se uma outra relação entre quadrinhos e educação, bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas de vestibular, a sua inclusão no PCN e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor.

Desse modo, as histórias em quadrinhos se tornaram um material muito rico utilizado nas aulas de Língua Portuguesa como uma ferramenta lúdica possível de despertar nos alunos o gosto pela leitura, motivando-os a outras leituras, já que é permeado por inúmeros recursos multimodais que podem ser observados na disposição do texto nos balões, nos diversos tipos e tamanhos de letras que compõem a fala dos personagens, nas cores que dão forma as cenas, nas expressões faciais, enfim, nas inúmeras formas de representação que fazem parte da construção do gênero. A familiaridade com a multimodalidade do gênero

em apreço nos auxiliou na preparação das nossas oficinas de forma bastante proveitosa para levar os alunos a compreenderem a riqueza multimodal que compõe o hiperconto.

Gráfico 4 – Dos gêneros textuais, qual é o seu preferido?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Analisando o gráfico 5, ficou constatado que “amor”, “mistério” e “suspense” estão empatados tecnicamente na preferência dos sujeitos pelos temas que os motivam a ler, totalizando 24% para cada um deles na opinião dos participantes, seguidos de “natureza” e “terror”, com 16% e 8%, respectivamente e na opção “outros”, um aluno respondeu que gosta de heroísmo e um outro de “aventura” e “ficção científica”. Notamos, assim, uma coerência com o resultado do gráfico 7 que nos mostra que 32% dos sujeitos opinaram que a curiosidade é o motivo que os levam a ler. Assim, entendemos que a curiosidade é um fator importante nos textos que tematizam mistério e suspense, pois ela pode aguçar a vontade do leitor em desvendar os enigmas presentes nos textos que abordam estes temas.

Gráfico 5 – Qual tema deixa você mais motivado quando lê?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A partir dos gráficos 3, 4 e 5 vemos a defasagem no que diz respeito à prática da leitura. É possível também afirmar o interesse por parte dos alunos pelos livros cujas temáticas estão inseridas nos amores, mistérios e suspenses, o que parece é que há um interesse por parte desses alunos pela literatura, mas que esta não é explorada de modo a despertá-los. Conhecer o universo que permeia os gêneros literários é importante para entendermos as obras, o seu contexto, o diálogo com outras obras, dentre outras possibilidades.

Cabe destacar que os gêneros da literatura eletrônica surgem em formas ricamente diversas, mesmo que embrionárias frente às oportunidades do meio digital. As tipologias materializadas em flash, e-books e outras interfaces indicam a diversidade em que esse campo ainda poderá navegar. A literatura digital é uma forma atrativa de lidar com a navegação em rede. Materializada em um contexto de rede de jogos, animações, artes e desenhos gráficos como um “monstro esperançoso” (HAYLES, 2009, p. 21).

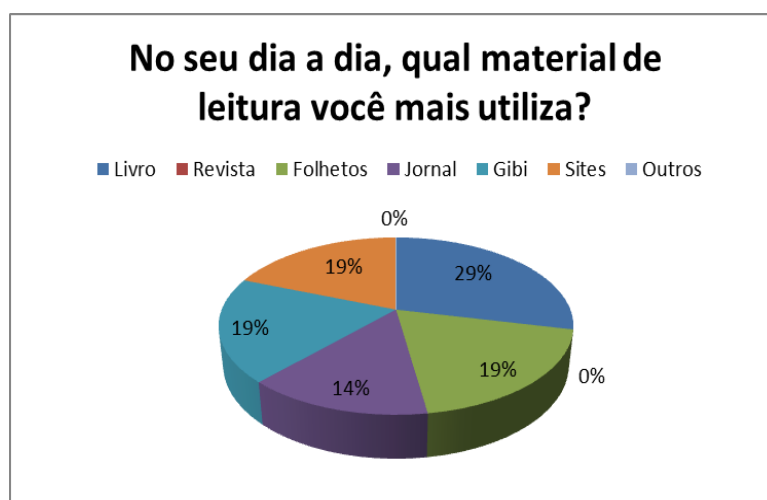
Nesse contexto, passa a existir, como objeto de aprendizagem, o hiperconto digital, gênero que se apresenta como uma versão canônica do conto literário usual, mas no formato digital, cuja tipologia narrativa permite a integração de imagens, sons, formatos diferentes e o uso de *hiperlinks*, dentre outras possibilidades, para a efetivação da interatividade com o leitor. O hiperconto

permite que o leitor faça suas escolhas para dar vida a uma narrativa; assim, pelo suporte digital, ele vai desenhando sua história pelas escolhas sugeridas pelo autor/designer. Mas, ainda assim, antes de apresentar o hiperconto ao aluno, ou seja, antes de inseri-lo nessa realidade, o professor deve mediar a leitura e, para isto, precisa ter uma base dos conhecimentos prévios que estes alunos possuem. Quem é meu leitor, a que lugar ele pertence, e qual o seu interesse literário. Com estas questões bem resolvidas, é possível pensar na escolha de um hiperconto mais adequado para compartilhar com os alunos e acionar o seu interesse pela leitura.

Os gráficos 6 e 8 apontam que o livro é o material e o suporte mais utilizado pelos sujeitos nas suas leituras diárias. Observando os resultados temos: 29 % usam o livro como material de leitura, e 39% quando é perguntado acerca do suporte. No entanto, vale salientar que um suporte que supera o livro é o celular, que fica em primeiro lugar com 61%. Hipoteticamente inferimos a ideia de que, esse livro, contemplado pelos sujeitos nas perguntas analisadas anteriormente, trata-se do livro didático, uma vez que este é um instrumento muito presente em sala de aula. Outro fato preponderante, presente no gráfico 8, foi a opção de leitura através do aparelho celular, que, aliás, obteve uma diferença de 22% para o segundo colocado o suporte livro. Isso demarca que o contato dos sujeitos com o suporte digital precisa ser considerado. Este resultado não poderia ser diferente, tendo em vista que as novas tecnologias digitais estão presentes cada vez mais na vida dos sujeitos.

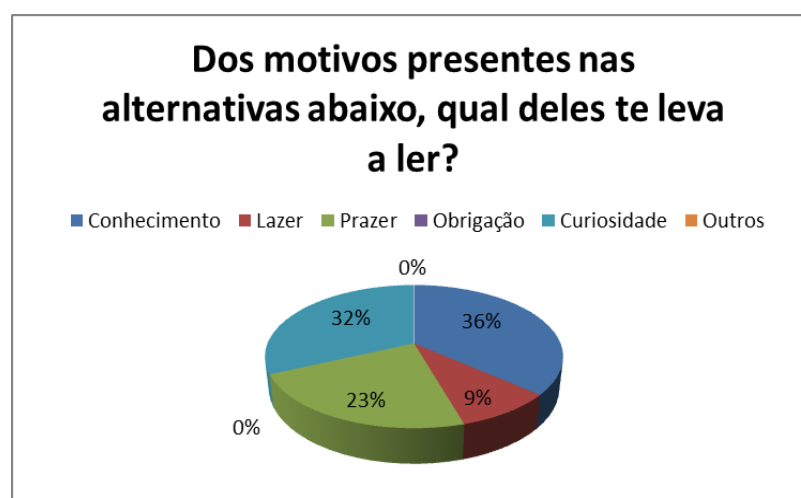
Desse modo, faz-se necessário estar atento a outras possibilidades proporcionadas pela conjuntura atual, como o lidar com as NTIC, pois elas fazem parte da vivência da sociedade como um todo, especialmente da vida dos alunos que têm se relacionado com os suportes digitais de maneira autônoma, no ambiente escolar. É preciso conhecer e se aproximar desta nova vivência do aluno contemporâneo, na qual a leitura e a escrita são experimentadas, no ambiente digital, de forma diferente da que comumente é esperada. Em razão disso, cabe à escola apropriar-se dos suportes digitais como ferramenta para estimular a leitura do texto literário. Vejamos os gráficos 6, 7 e 8:

Gráfico 6 – No seu dia a dia, qual o material de leitura que você mais utiliza?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Gráfico 7 – Dos motivos presentes nas alternativas abaixo, qual deles te leva a ler?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Gráfico 8 – Qual dos suportes abaixo, você mais utiliza para praticar a leitura?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Diante dos resultados evidenciados pelos gráficos 6 e 8, não podemos fechar os olhos para a informação cibernética, como vem acontecendo; a utilização das tecnologias em sala de aula é necessária, pois aproxima o professor do aluno, da realidade de quem está inserido num mundo digital. Mesmo as famílias de baixa renda têm acesso ao mundo cibernético. Nogueira (2011, p. 8) reforça que as mídias, principalmente o computador e a internet, fazem, cada vez mais, parte do universo de nossos alunos, e diz mais, aqueles que não têm computador em casa recorrem às chamadas Lan Houses para acessar a internet. Desse modo, precisamos estabelecer pontes efetivas entre educadores e os novos modos de interação e diálogo estabelecidos entre sujeitos e entre textos. Vejamos, a seguir, a análise dos resultados referentes ao gráfico 7.

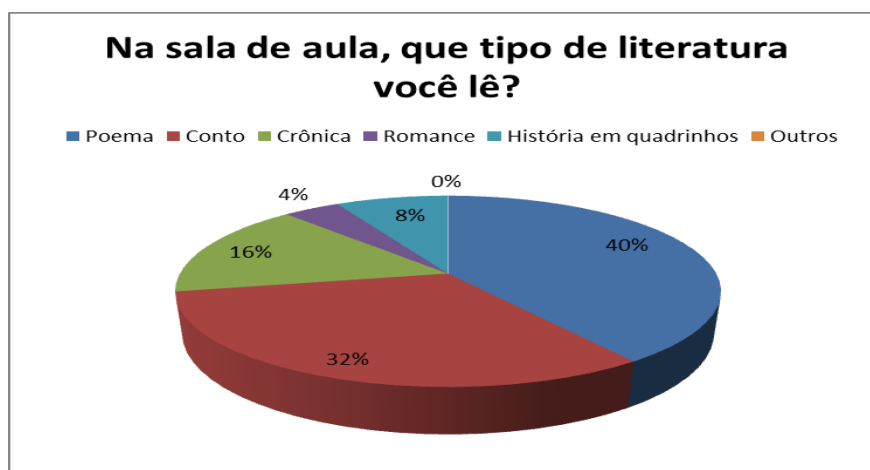
Conforme revela o gráfico 7, um dos motivos que leva o aluno a ler é o conhecimento, totalizando 36%, seguido da curiosidade com 32%. Essa informação é de extrema importância, pois é uma excelente maneira de inserir e estimular o aluno a adentrar no mundo da leitura. Observamos que a maioria dos alunos, gráfico 5, disseram que os temas que os motivam a ler é amor, suspense e mistério; essas três escolhas: conhecimento, curiosidade e mistério se convergem e tornam-se um fator preponderante para trabalhar com leitura. É importante destacar que 23% dos alunos disseram que o motivo que os levam a ler é o prazer, já 9% disseram que leem por lazer, respectivamente. Cumpre destacar que no questionário que gerou a gráfico 7 compreendemos a palavra

lazer, no que concerne às práticas leitoras, a leitura não escolarizada não pedagógica, mais livre, isto é, a leitura despretenciosa. Na verdade, o lazer aqui está associado a não escolarização da leitura. Por fim, é notório que temos poucos alunos que revelaram que gostam de ler por prazer. Assim, temos uma grande tarefa que é estimular os estudantes a ler por prazer.

Ao perguntar sobre o tipo de literatura que os sujeitos leem em sala de aula (Gráfico 9), 40% disseram que leem poema; essa informação é surpreendente, porque no gráfico 5 nenhum participante elegeu o poema como gênero preferido. Queremos chamar atenção para uma possível incoerência entre os dados apresentados, pois, ao afirmarem que o poema é uma leitura presente na sala de aula, por que nenhum aluno o apontou como gênero textual preferido? Por ventura, seria a maneira como a leitura desse gênero é trabalhada com a turma? Ou seria uma questão de predileção mesmo?

Outra possível incongruência entre os dados analisados é que na questão do gráfico 4, os alunos apontaram as histórias em quadrinhos como gênero textual preferido, no entanto, ao responderem à questão do gráfico 9, apenas 8% afirmaram que o tipo de literatura de que gostam de ler em sala é história em quadrinhos, ficando esse gênero atrás do poema, conto, crônica e romance, conforme resultados apresentados no gráfico 9. Talvez os alunos participantes não estejam considerando a história em quadrinho como um gênero menor da literatura?

Gráfico 9 – Na sala de aula, que tipo de literatura você lê?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

No gráfico 10, tratamos de uma questão aberta na qual os sujeitos expressaram se gostam ou não de atividades que envolvem literatura em sala de aula. 80% se mostraram favoráveis à presença de atividades literárias na escola. Dentre as justificativas prevaleceram as seguintes: “porque é interessante”, “aprende mais”, “incentiva a ler”, “é divertido”, “porque é conhecimento” e, “é muito legal”. Já 20% disseram que não gostam “porque essas atividades geralmente são chatas”, “por só ler no livro didático”, “porque não gosto mesmo”, “por conta da timidez na hora de ler” e “porque gosta mais das explicações”. Observamos através destes depoimentos o quanto a proposta de intervenção didática, aqui apresentada, pode contribuir para a leitura do texto literário na escola.

Gráfico 10 - O gosto pelas atividades que envolvem a literatura na sala de aula

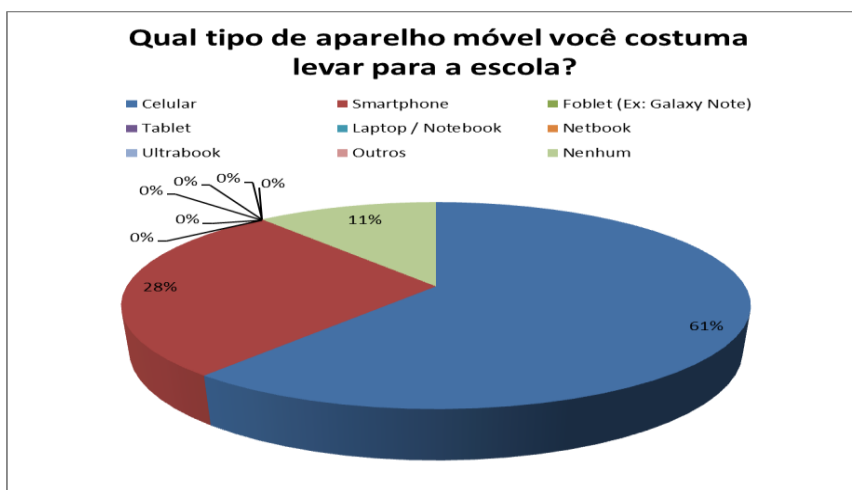


Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

- As experiências dos alunos com as novas tecnologias

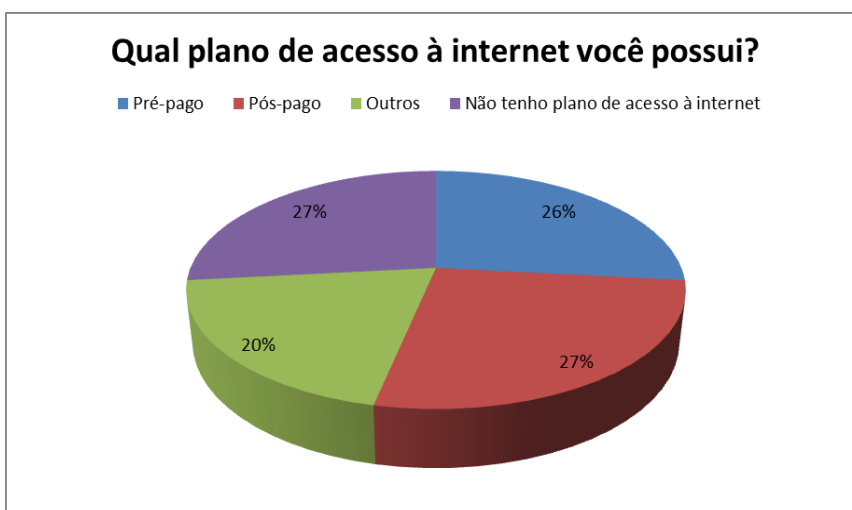
Os gráficos (11, 12 e 13) apresentam o tipo de aparelho móvel que os sujeitos levam para a escola, o plano de internet que eles possuem e o tipo de conexão mais utilizado.

Gráfico 11 - Qual tipo de aparelho móvel você costuma levar para escola?



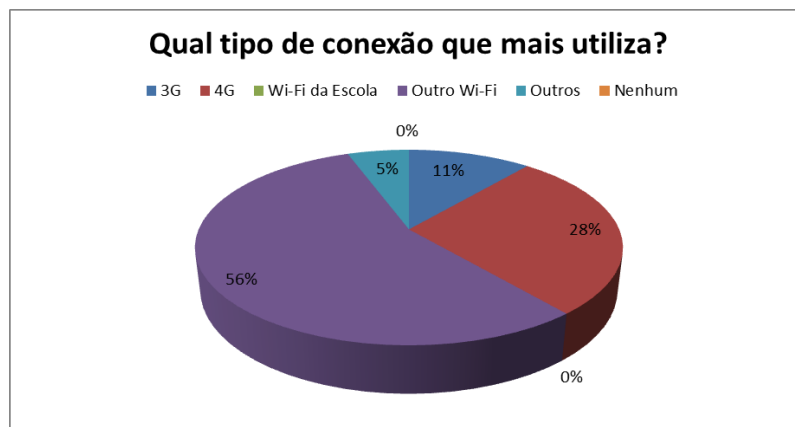
Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Gráfico 12 - Qual plano de acesso à internet você possui?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

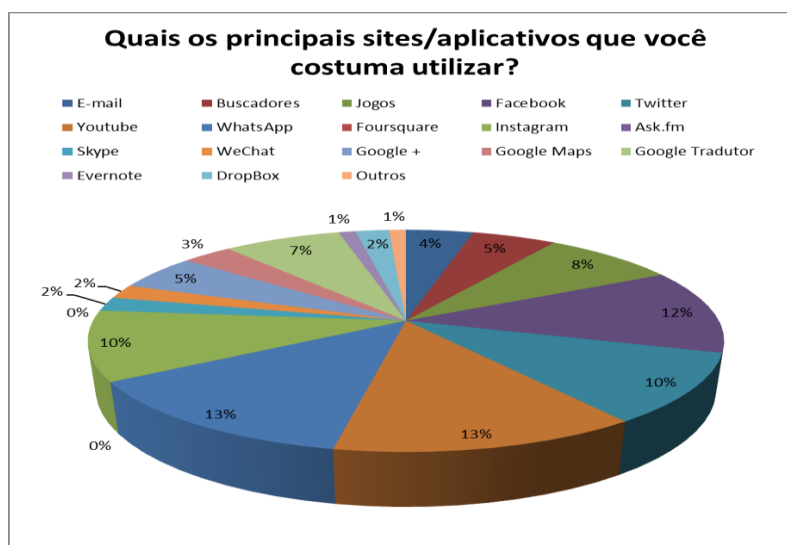
Gráfico 13 - Qual tipo de conexão que você mais utiliza?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Nos três gráficos acima, vimos que 61% dos participantes levam o celular para escola, 28% o smartphone. Assim, 89% da turma tem contato direto com esses aparatos tecnológicos em sala de aula, enquanto 11% disseram que não levam nenhum aparelho móvel para a sala de aula. O gráfico 12 aponta que 27% dos alunos possuem plano de internet pós-pago, enquanto 26% possuem pré-pago, 27% dos alunos disseram não possuir nenhum plano de acesso à internet. Também ficou comprovado no gráfico 13 que a conexão que eles mais utilizam é “outro Wi-fi”, que aparece no gráfico com 56%. No gráfico 14, não seguimos o formato de porcentagem, pois os respondentes podiam escolher mais de uma opção; então, tabulamos por opções sinalizadas pelos sujeitos. Desse modo, dos 15 participantes, 13 disseram que costumam usar os aplicativos Youtube e WhatsApp, 12 informaram que usam o facebook, e 10 o Instagram. Isso significa dizer que os resultados sinalizam para um predomínio da utilização das redes sociais.

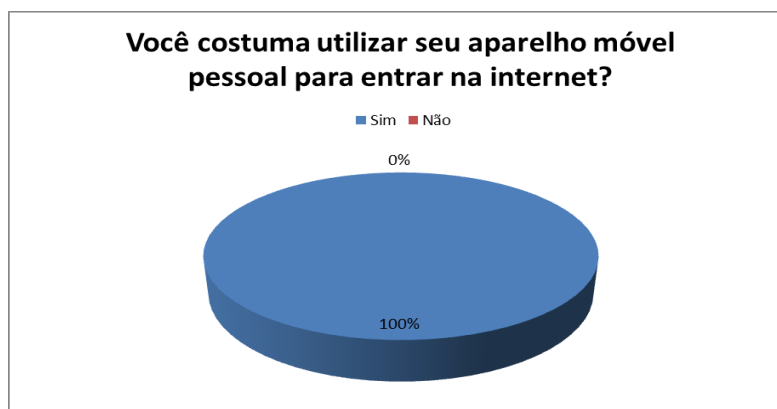
Gráfico 14 – Quais os principais sites/aplicativos que você costuma utilizar?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

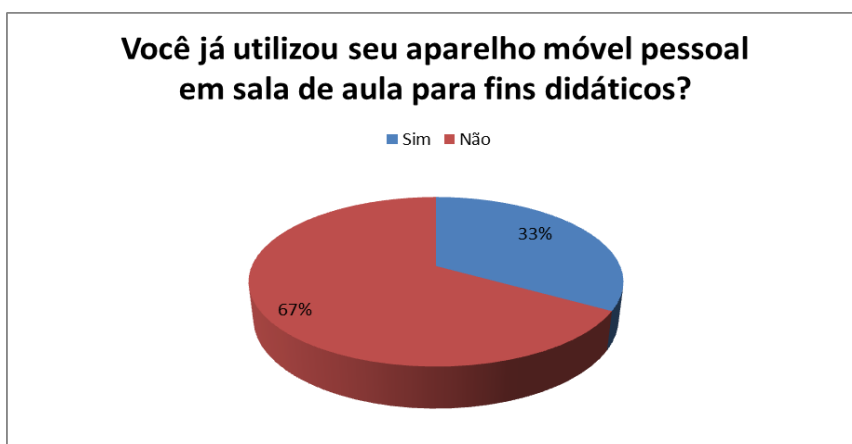
Os gráficos (15,16 e 17) trazem informações a respeito do contexto do uso, por alunos, de aparelho eletrônico pessoal, caso eles tenham. No gráfico (15), 100% dos sujeitos afirmaram que costumam utilizar os seus aparelhos móveis para acessar a internet; 67%, conforme aponta o gráfico (16), disseram não utilizar o aparelho móvel pessoal em sala de aula para fins didáticos, e 64%, como demonstra o gráfico (17), acreditam que a escola deve permitir o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula. Tais informações podem ser verificadas, respectivamente, nos gráficos abaixo.

Gráfico 15 - Utilização do aparelho móvel pessoal para acessar a internet



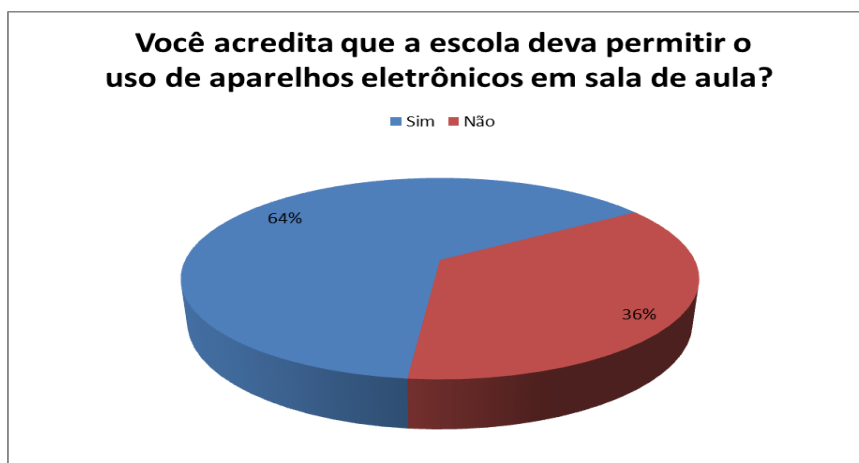
Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Gráfico 16 - Uso do celular em sala de aula para fins didáticos



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Gráfico 17– Possibilidade de uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

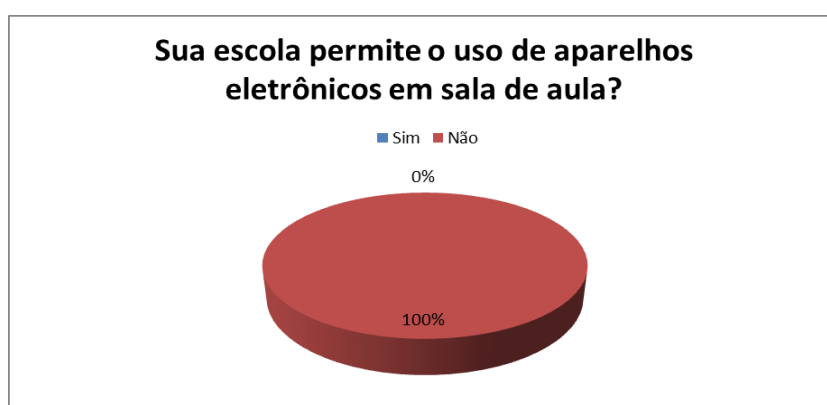
Os gráficos (18, 19 e 20) são pautados no contexto de uso da tecnologia na escola. De acordo com o gráfico (18), 97% dos sujeitos apontaram que a escola não permite o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula. Essa informação é preocupante, porque nos mostra que existe certa resistência em algumas instituições educacionais em discutir com os sujeitos a respeito do uso de aparelhos móveis em sala de aula.

Deve-se se ressaltar, entretanto, que a Secretária de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) desde 2016 vem desenvolvendo o Programa SeduDigit@l

que busca expandir as oportunidades de aprendizagem dos estudantes por meio da experiência digital. A proposta é desenvolver cultura/experiência digital integrada ao desenvolvimento e fortalecimento do currículo escolar, por meio de formação e assessoramento aos professores, do uso de metodologias ativas, do estímulo ao engajamento dos estudantes e a produção de conhecimento e a valorização das produções escolares. Dentre as ações propostas pelo SeduDigit@I estão a Revogação da Lei nº 8.854, de 22 de abril de 2008, que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas salas de aula dos estabelecimentos da rede estadual de ensino, bem como a publicação da PORTARIA Nº 107-R, publicada no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo (DIO/ES) em 16 de agosto de 2016, que estabelece critérios para a utilização do telefone celular como ferramenta didático pedagógica nas salas de aula das instituições de ensino da rede pública estadual.

Portanto, conforme resultados apontados no gráfico 17, a instituição de ensino onde realizamos nossa pesquisa não contempla em sua proposta político-Pedagógica e Regimento Escolar a inserção do uso do telefone celular no espaço da sala de aula articulado com o desenvolvimento do currículo escolar e no desenvolvimento das competências tecnológicas exigidas pelo século XXI, conforme a nova legislação vigente.

Gráfico 18 - Permissão de uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula

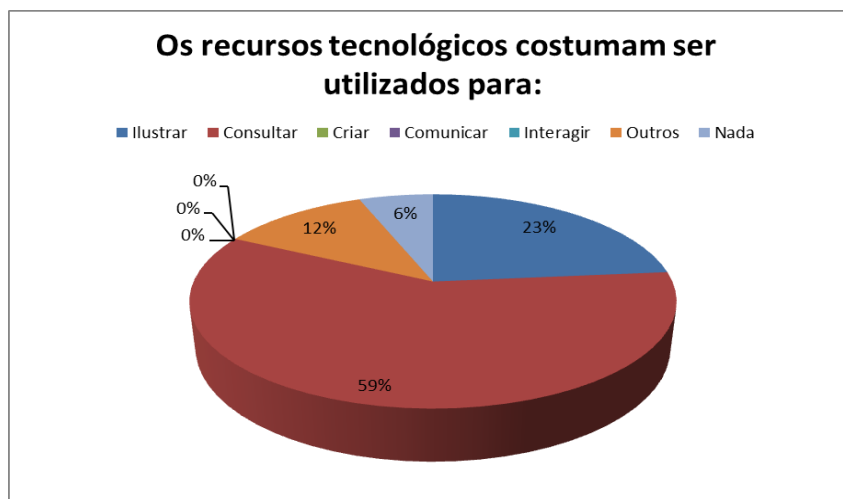


Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Constatamos, através das informações apresentadas no gráfico 19, que a escola utiliza os recursos didáticos apenas para ilustrar, ou seja, usa o Datashow, Power

Point, Dvd, Youtube e às vezes usam a internet para fazer consultas. Assim vemos.

Gráfico 19 - A utilidade dos recursos tecnológicos na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

O gráfico 20 é composto de uma questão aberta que instiga os sujeitos sobre a escola ser um espaço interessante para utilizar melhor a tecnologia em sala de aula. A maioria, que corresponde a 80%, disse que sim, e as respostas referente à segunda parte da pergunta – como seria utilizada a tecnologia em sala de aula – prevaleceram as seguintes: “com aulas criativas”, “em pesquisas”, “para reforçar os estudos”, “mesclar livros e internet”, “utilizando jogos”. Isso nos alerta para a real necessidade de nos apossarmos dos recursos tecnológicos como estratégias de ensino em sala de aula. Abaixo, segue o gráfico que corresponde às informações apresentadas.

Gráfico 20 - Uso criativo da tecnologia em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Concluimos com a análise dos gráficos que há um interesse da parte do aluno pela leitura, mas que essa leitura não é necessariamente aquela que, muitas vezes, é legitimada pela escola, nos moldes tradicionais. Segundo Chartier:

Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisas diferentes daquilo que o cânone da escola define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e de pensar (CHARTIER, 1999, p. 51).

O direcionamento dado por Chartier (1999) é o de nos desvincularmos de práticas sem direcionamentos e baseadas em ideologias. É preciso ousar para contrariar as expectativas já tão marcadas, sempre tendo como foco a transformação do indivíduo. Portanto, justificar a falta de leitura nas escolas apresentando o alunado como desinteressado é muito vago e não exprime a realidade deste aluno.

No que tange ao trabalho com a leitura do texto literário, a escola necessita de atividades atrativas, que despertam a atenção dos estudantes, isto é, trabalhar a literatura em sala de aula, fugindo de propostas tradicionais que muitas vezes priorizam a história, a biografia do autor e deixa de lado algo tão importante, a leitura da obra. Além disso, o aluno tem interesse em conhecer o novo através do mundo digital, mas é preciso que o professor entre como mediador desse

conhecimento para que não se caia em práticas comuns, sem um planejamento didático.

Não havendo como ignorar a presença da tecnologia dentro do espaço físico da sala de aula, concluímos, como assim também Oliveira, R. (1997, p.163) concluiu, “[...] ser de fundamental importância que haja uma preocupação com a capacitação dos professores”, uma vez que foi constatado, em seu projeto, como sendo quase total o desconhecimento dos professores do que seja informática. Infelizmente esta realidade não é inerente a um contexto específico, considerando que esta problemática atinge a quase todo cenário educacional. Vale frisar que as constatações a que o autor acima mencionado chega em sua pesquisa diz respeito aos professores de escolas públicas, aliás, profissionais participantes do seu estudo. Portanto, as NTIC na escola não devem ser dadas sem limites ou propósito. A tecnologia não deve ser vista e vivenciada como vilã, mas deve servir de aparato didático para a construção de um saber coeso. Sob essa perspectiva, deve-se ter um novo olhar sobre o telefone celular como ferramenta didático-pedagógica no contexto da sala de aula do século XXI, imprimindo-nos à necessidade de aprender a lidar com as novas formas de informação e de aquisição do conhecimento.

Assim, no próximo capítulo apresentamos passo a passo a construção da nossa proposta didática mediada pelo trabalho com gênero da literatura digital hiperconto com vistas a potencializar a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. Nele relatamos minuciosamente o percurso de cada etapa planejada. Desse modo, mostramos o quanto à articulação entre a literatura e as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) pode ser um campo fértil de vivência leitora em que sentidos e significação foram provocados.

6 DELINEANDO A PROPOSTA DIDÁTICA

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso .

(Freire,1996)

6.1 INTRODUÇÃO

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, tão presente no dia a dia do aluno, o qual pode proporcionar a elaboração de atividades mais interessantes e significativas no planejamento do ensino da leitura literária e da formação do leitor literário. A leitura literária pode ser enriquecida por meio de atividades que contemplem o uso das novas tecnologias da comunicação e informação (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.

De posse das ferramentas de interface que os novos suportes digitais dispõem, o professor poderá aliar o texto literário a um contexto hipertextual e hipermediático. 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).

Nesse cenário, a literatura digital está cada vez mais ganhando adeptos e não se trata de digitalizar textos literários e publicá-los na internet, vai muito além, ela é desenvolvida por meio do computador com o uso de sons, imagens que podem movimentar ou não, *hyperlinks*, efeitos de cores e texturas capazes de promover a interatividade com os recursos oferecidos pela tecnologia. De acordo com Martins Dias (apud ROJO, 2012, p. 101),

Dentre os gêneros da literatura digital, como poesia hipertextual, prosa digital, dentre outros, há de se discutir o hiperconto. Segundo Spalding (2010), um dos pioneiros na criação e discussão do hiperconto no Brasil, esse gênero é uma versão do conto canônico adaptada para a era

digital, que requer “narratividade, intensidade, tensão, ocultamento, autoria” Embora o ambiente virtual ofereça recursos multimídia de criação, como áudio, fotografias, desenhos, movimentos, hiperlinks, recursos interativos, quebra da linearidade, dentre outros, o ponto central da literatura digital deve ser o texto escrito, preservando, dessa forma, “seu caráter literário”.

Diante disso, o hiperconto proporciona aos alunos mudar e transformar o conceito de literatura na era digital, assim possibilita ampliar, ressignificar, interagir, participar, apropriar, ser autor, apreciador e fruidor do texto literário. Por meio dos recursos tecnológicos os alunos ampliam as possibilidades de sentidos, criam com autonomia e criticidade uma ressignificação do conto, pois ao apropriar, como neste trabalho, dos exemplares dos hiperconto encontrados na *web*, os alunos constroem e formam sua identidade de leitor literário. Dessa forma, eles interagem com o texto e “[...] esse processo vai além da interação homem e máquina, pois é ampliado para homem e conteúdo, homem e narrativa, homem e hipertexto”, segundo Dias (apud ROJO, 2012, p. 97). Assim, os hipercontos (textos multimodais) ampliam e promovem possibilidades de significações uma vez que requerem outras habilidades dos leitores em compreender e produzir sentidos por meio da leitura.

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.

Todas as questões expostas acima sobre as interfaces entre o ensino de literatura e os recursos digitais, além dos dados que encontramos no nosso diagnóstico, nos levaram a criar uma proposta didática com o intuito de potencializar a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de ações que nos levem à aproximação do texto literário ao universo dos alunos, com a utilização de suportes digitais por meio do trabalho com gênero da literatura digital hiperconto. Procurou-se, desse modo, planejar uma sequência de atividades que buscasse novas possibilidades para a formação do leitor literário, levando-se em conta,

sobretudo, as condições sociais e culturais em que estão inseridos os educandos, principalmente a sua grande inserção na cultura digital.

Acreditamos que, ao utilizarmos os suportes digitais em sala de aula, teremos muito mais receptividade, por parte dos alunos. Com efeito, buscamos fomentar essa aproximação entre eles e a leitura literária, com base em uma metodologia que levou em consideração as relações desses alunos com as mídias digitais.

6.2 JUSTIFICATIVA

As mídias digitais fazem parte do cotidiano do estudante e, nesses espaços, por muitas vezes, eles encontram a oportunidade de fazer algo que lhes é negado comumente na escola: produzir conhecimento. Isto porque foi ensinado ao professor e, em muitos casos, ainda o é, fazendo com que nos levem a uma constante preocupação com a formação docente, a “passar” ou “transmitir” o conteúdo para o aluno em uma ilusão pretensiosa de que isto fosse possível. Entretanto, como demonstra Mosé (2010), se antes este era considerado a função do docente, hoje a internet se incube de fornecer informações das mais diversas e sobre os diferentes assuntos.

Assim, consideramos que o papel do professor é o de construir o conhecimento, coletivamente, junto com os seus alunos, fazendo-os perceberem-se enquanto ativos no processo dessa construção para que importantes competências e habilidades sejam desenvolvidas nesse contexto. Mas, para isto, é necessário propor diálogos com aquilo que faz parte de sua realidade e o que se quer trabalhar em sala de aula. Dessa maneira, esta proposta didática é justificada dentro deste debate que propõe aliar o uso das novas tecnologias da informação e comunicação – já vividas pelos estudantes e, portanto, parte de suas realidades e cotidiano – à leitura literária e à formação do leitor literário para que neste diálogo, encontre-se um resultado que atenda ao objetivo proposto que é o de aproximar o aluno da literatura por meio de uma proposta didática mediada pelo trabalho com gênero da literatura digital hiperconto com vistas a potencializar a leitura literária nessa etapa de ensino.

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 sugerindo 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.

Sob este direcionamento, procuramos provocar, no estudante dos anos finais do ensino fundamental, o gosto pela leitura literária, através da potencialidade da linguagem hipertextual e hipermediática do gênero hiperconto, por compreendermos que a interface entre a literatura e uso das NTIC é de grande importância para o desenvolvimento do leitor interativo, criativo, ativo e responsivo, principalmente em uma fase da vida em que competências e habilidades fundamentais são desenvolvidas. Assim, este trabalho se justifica por estar em consonância com o debate atual que se preocupa com questões relacionadas ao ensino como um todo: a busca da inserção das NTIC, enquanto recurso didático, que auxilie o professor em sua prática diária. É importante salientar, nesse sentido, que este debate abrange todas as áreas de conhecimento haja vista o fato de se reconhecer as mídias contemporâneas como uma realidade que deve ser encarada enquanto parte da vivência do aluno, e o ensino da leitura literária, portanto, também deve estar atento a esta problemática.

Dessa maneira, além de propor uma discussão atual, esta pesquisa ainda é justificada pelo fato de estar preocupada com uma questão cara para a nossa sociedade – a formação do leitor nos anos finais do ensino fundamental –, que se encontra em um contexto onde não se tem alcançado resultados muito eficientes. Acreditamos em atividades que proponham uma produção coletiva entre discentes e docentes a fim de provocar sentidos e significados para ambos, especialmente para os estudantes que estão em um estágio importante da sua formação, e, através da leitura literária, podem ressignificar suas formas de olhar e viver mundo.

6.3 OBJETIVOS DAS ATIVIDADES

6.3.1 Objetivo Geral: potencializar a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de ações que nos levem à aproximação do texto literário ao universo dos alunos, com a utilização de suportes digitais por meio do trabalho com gênero da literatura digital hiperconto.

6.3.2 Objetivos específicos:

1. Aproximar o texto literário do universo cotidiano dos alunos por meio dos suportes digitais, oferecendo-lhes uma literatura cuja linguagem é multimodal, híbrida, e que depende do meio digital para acontecer.
2. Desenvolver propostas estratégias de ensino da leitura literária e de formação de leitor literário por meio do hiperconto;
3. Estimular a ampliação das habilidades em leitura de textos cada vez mais multimodais semióticos na contemporaneidade;
4. Verificar a eficácia do apoio de atividades no suporte digital no estímulo à leitura literária e formação do leitor literário;
5. Desenvolver atividades didático-pedagógicas voltadas para o ensino da leitura do texto literário e a formação do leitor literário;
6. Assumir o ensino de literatura no sentido de permitir aos alunos manifestarem suas opiniões e reflexões advindas de suas experiências cotidianas.

6.4 CONCEPÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA DAS ATIVIDADES

Nas sociedades modernas (e, sobretudo, urbanas), circulam textos que, em sua constituição, utilizam diversos saberes, linguagens, sons e formatos. Esses textos refletem a multiplicidade de culturas que convivem nos diversos espaços sociais e evidenciam novas formas de representação das linguagens verbal e não verbal. As aplicações das Tecnologias de Informação e Comunicação mudaram as formas de pensar e atuar da humanidade, transcendendo barreiras físicas e temporais nas relações sociais de modo inimaginável. Isso significa dizer que esta revolução científica e tecnológica, através das NTIC, cria novas relações culturais e com elas novos estilos de vida, novas formas abusivas de consumo, tanto de produtos como de informações. Estas transformações também modificam a ação da escola e o papel da educação na sociedade e na formação dos sujeitos-cidadãos. Considerando, pois, que as práticas de comunicação e interação social são inerentes ao processo educacional, o ensino vive um momento revolucionário que perpassa o binômio Pedagogia-Tecnologia e seus reflexos quanto ao ato do ler/escrever. O que antes era feito mecanicamente através de simples decodificação de signos lingüísticos, ou fluência na oralidade, agora excede a superficialidade material com a mediação de ferramentas digitais no uso da língua.

A escola, dessa forma, necessita oportunizar uma recepção crítica dos hipertextos que fazem parte da realidade dos alunos. As características desses textos são a interatividade e a colaboração, pois transgridem as relações de poder estabelecidas pelas máquinas, tais textos são híbridos e rompem as fronteiras devido a interação que proporcionam muitas vezes por meio de redes sociais. De acordo com Rojo (2012), o trabalho da escola é possibilitar não só o contato com as ferramentas tecnológicas, mas também garantir práticas que transformem os alunos em criadores de sentidos, analistas críticos capazes de mudar discursos e significações, seja na recepção ou na produção, buscando interpretar os contextos sociais e culturais de circulação desses diferentes textos. As multimodalidades fazem com que o leitor adquira uma habilidade diferente daquela usada para textos tradicionais.

Para isto, é necessário que se desenvolva outras habilidades de leitura e escrita, pois os textos que são encontrados nas mídias apresentam o uso de elementos como imagens, sons, montagens, linguagem verbal e não verbal, efeitos de cores, formas e texturas, entre outros. Tudo isso que constitui sentido e diversos modos de significar é encontrado em diferentes gêneros como blogs, homepages, chats, entre outras redes sociais, Facebook, WhatsApp. Gêneros são como tipos relativamente estáveis de enunciados e se constituem a partir do funcionamento das esferas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos. A linguagem assumida sob a perspectiva enunciativa torna-se materialidade semiótica e linguística e se realiza em uma esfera de prática social (BAKHTIN 200, p. 279 apud ROJO, 2012, p. 97).

A literatura digital está cada vez mais ganhando adeptos e não se trata de digitalizar textos literários e publicá-los na internet, vai muito além, ela é desenvolvida por meio do computador com o uso de sons, imagens que podem movimentar ou não, hiperlinks, efeitos de cores e texturas capazes de promover a interatividade com os recursos oferecidos pela tecnologia.

Portanto, o aproveitamento dos suportes tecnológicos na prática de leitura e escrita de textos multissemióticos que circulam na sociedade multicultural contemporânea é de grande importância como “isca” para envolver e estimular os sujeitos aprendizes na construção de saberes que lhe são essenciais, mas o

crivo, assim como no trabalho com o texto em páginas de papel, está no planejamento de atividades relevantes nos ambientes virtuais.

Nessa perspectiva, o trabalho com o hiperconto aqui proposto leva em consideração que esse gênero proporciona aos alunos mudar e transformar o conceito de literatura na era digital, possibilitando, assim, ampliar, ressignificar, interagir, participar, apropriar, ser autor, apreciador e fruidor do texto literário, uma vez que parte do estudo de gênero multissemiótico e busca o desenvolvimento de habilidades específicas para o trabalho com as diversas linguagens presentes no hiperconto. Em outros termos, os hipercontos ampliam e promovem possibilidades de significações uma vez que requerem outras habilidades dos leitores em compreender e produzir sentidos por meio da leitura. Nossa proposta dialoga diretamente com a concepção de Rojo (2012), por pressupor uma imersão em práticas culturais de leitura e escrita, relacionando-as com outras manifestações culturais, através de análises sistemáticas do gênero estudado (hiperconto), levando-se em consideração a diversidade de linguagens e as reais condições de produção e circulação dos textos.

Com o intuito de apresentar uma proposta didática que busca potencializar a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de ações que nos levem à aproximação do texto literário ao universo dos alunos, com a utilização de suportes digitais por meio do trabalho com gênero da literatura digital hiperconto, realizada com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 14 e 16 anos, matriculados na EEEFM Aflordízio Carvalho da Silva, pertencente ao município de Vitória, localizada no Bairro da Penha, região da Grande Maruípe, foram apresentados e explorados exemplares de hiperconto encontrados na *web* a partir da elaboração de atividades didáticas. Os hipercontos trabalhados em sala de aula foram “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding (2009), “Desfocado”, de Mauro Paz (2009). Tal escolha ocorreu em razão das possibilidades multissemióticas e das surpresas que se apresentam a cada capítulo ou a cada clique dos hipercontos ora mencionados.

Considerando o propósito de elaboração de nossas atividades didáticas, utilizamos a metodologia da sequência didática. Para isso, apoiamos-nos nos princípios teórico-metodológicos dessa concepção didático-metodológica, pois

essa abordagem tem como principal norteador o trabalho com os gêneros textuais-discursivos na sala de aula. Cumpre ressaltar que tal prática docente é de suma importância para o ensino da leitura e práticas de formação de leitores, tendo em vista que possibilita a leitura de gêneros digitais multissemióticos. Desse modo, pretendeu-se contribuir para um melhor tratamento dos conteúdos literários na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Na verdade, o nosso projeto de ensino compreende o ato da leitura literária como prática cotidiana, que produz conhecimento e satisfação, ou seja, que a leitura de um hiperconto traga prazer, sobretudo pela própria leitura em si.

Para a organização das atividades didáticas empreendidas nesta pesquisa, buscamos implementar uma proposta de aplicação pedagógica com objetivo de contribuir no processo de formação do leitor literário. Para isso, privilegiamos proposições de autores ligados ao grupo de Genebra, que, aliás, vêm sendo divulgadas no Brasil, através de diversas publicações e de cursos de formação docente. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), expoentes desse grupo de pesquisa sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, e cujas publicações no Brasil tornaram esse conceito conhecido

Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Com o foco no âmbito do ensino de língua materna, as sequências didáticas surgem como mais uma ferramenta de auxílio para o professor no planejamento e na execução de suas aulas, propiciando ações didáticas que priorizam a construção de novos conhecimentos ancorados nos conhecimentos prévios dos alunos. Dentre as contribuições dessa metodologia pode-se apontar a oportunidade de professores transformarem o fazer pedagógico em práticas diferenciadas e de serem mais atuantes em suas aulas, uma vez que as sequências didáticas são elaboradas pelo próprio professor, adequando o conteúdo a ser ensinado à realidade em que sua prática está inserida. Dessa forma, foi percebido que a sequência didática é um importante instrumento para

professores que desejam fazer de suas aulas momentos de real construção de conhecimento e de aprendizagem significativa.

Dolz e Schneuwly (2011, p. 43) postulam que “comunicar-se oralmente ou por meio escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”. Eles sugerem que esse ensino sistemático pode ser articulado por meio de sequências didáticas, ou seja, uma “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada linguagem” (2011, p. 43). No desenvolvimento das sequências didáticas, os professores atuam como mediadores que intervêm durante o processo, a partir das observações realizadas, contribuindo positivamente, através da aplicação de estratégias que possam promover melhor desempenho dos alunos na aprendizagem. Nesse sentido, segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 45), “[...]as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores”. Outro ponto discutido pelos autores e que merece destaque, aqui, é que os objetivos de uma sequência didática devem adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos que dela participam. Nessa perspectiva, toma-se como ponto de partida a condição em que os alunos se encontram, através da verificação dos conhecimentos prévios, suas possibilidades e limitações, visando o alcance de novas aprendizagens, por meio das estratégias aplicadas ao longo da sequência didática.

Para Dolz e seus colaboradores, a sequência didática (doravante SD) “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (2004, p. 97). Para isso, a estrutura de base de uma sequência, segundo eles, contém uma seção de abertura, com a apresentação da situação de estudo na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar. De acordo com esses autores, deve haver uma produção inicial ou diagnóstica, a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Após esta etapa, o trabalho se concentra nos módulos (também chamados de oficinas por outros autores que seguem esses mesmos princípios) constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo.

O número dos módulos varia de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio que os alunos já têm sobre o mesmo. A produção final, segundo os autores, é o momento de os alunos porem em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados, servindo esse momento, também, para uma avaliação do tipo somativo.

Lopes-Rossi (2011) traz considerações sobre os módulos didáticos e as sequências didáticas tendo em vista a produção de um determinado gênero. Nas sequências didáticas, aliadas aos módulos, há uma série de atividades de leitura, comentários e discussões de exemplares do gênero escolhido, de atividades de produção e de providências para efetivar a circulação das produções. As orientações de Lopes-Rossi (2011) acerca dos módulos didáticos baseiam-se nos autores, já referenciados acima, da escola de Genebra, que trazem considerações sobre sequência didática.

Considerando que a ideia central de SD é a de modularidade e produto final, acreditamos que, dependendo do gênero a ser ensinado, o professor precise organizar módulos destinados à leitura do gênero, à análise linguística e a produção textual. Em outras palavras, consideramos que o ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino: leitura/escuta, análise linguística e produção oral/escrita.

Ressaltamos, no entanto, que as adaptações são quase sempre necessárias no modelo inicial proposto por Dolz e colaboradores (2004) quando pensamos em aplicá-lo nas escolas brasileiras, cujo histórico de poucas práticas de leitura e escrita é recorrente em muitas localidades do país.

Faz-se necessário ressaltar que embora a proposta de trabalho, através de sequências didáticas, sugerida por Dolz e Schneuwly (2011), seja voltada para a leitura e produção de gêneros textuais (orais ou escritos), em sala de aula, muitos pressupostos definidos pelos autores serviram de base para a elaboração desta proposta didática que foi aplicada e que, no nosso caso, não tem como objetivo a produção textual, antes, potencializar a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de ações que nos levem à aproximação do texto literário ao

universo dos alunos, com a utilização de suportes digitais por meio do trabalho com gênero da literatura digital hiperconto.

Para os propósitos desta dissertação, gostaríamos apenas de pontuar que o curso de mestrado PROFLETRAS² se constitui em um espaço de reflexão e vivência pedagógica que tem por objetivo instrumentalizar os mestrandos/professores para que eles possam ampliar a qualidade do ensino da língua materna, no que se refere ao desenvolvimento das múltiplas competências linguísticas, na perspectiva de efetivar a almejada proficiência dos alunos do ensino fundamental, no que concerne às habilidades de leitura e de escrita.

Nesse espaço de qualificação profissional, o mestrando/professor precisa perceber e estabelecer relações em dois sentidos: o primeiro é decorrente da aprendizagem de ser docente, envolvendo o exercício de transpor os conhecimentos científicos aprendidos nos componentes curriculares do mestrado e elaborar propostas didáticas destinadas ao ensino e à aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual e fazendo uso de recursos tecnológicos modernos à disposição. O segundo sentido é aprender a analisar e refletir sobre o exercício da docência, entrevendo uma educação linguística alicerçada em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Partindo da análise e reflexão do ato docente, ao longo do caminho de ser ensinante-aprendiz, procuramos descobrir a existência da possibilidade de um trabalho pedagógico com vistas a favorecer o ensino da literatura e a formação do leitor literário. Para tanto, nossa proposta de trabalho diferencia-se das principais proposições para trabalhos com gêneros discursivos conhecidas, como, por exemplo, a sequência didática nos moldes que propuseram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e os projetos pedagógicos de leitura, conforme concebido por Lopes-Rossi (2011).

² O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação stricto sensu que conta com a participação de 39 instituições de ensino superior públicas, sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O ProfLetras foi recomendado com nota 4 pela CAPES, devido à qualificação de seu corpo docente das instituições que integram esse Programa em rede nacional. O público-alvo do Profletras é constituído por docentes egressos de cursos de Licenciatura em Letras (com habilitação em Língua Portuguesa), que pertencem ao quadro permanente da rede pública e que estão lecionando língua portuguesa no ensino fundamental (1º ao 9º ano) no ano em que realizam o exame de seleção para ingresso no Programa.

Por conseguinte, adotamos a perspectiva da oficina, em que o espaço da sala de aula ganha centralidade no desenvolvimento das atividades de leitura, que também são sugeridas e orientadas a serem realizadas em casa. A proposta foi desenvolvida em quatorze encontros, com uma aula para cada encontro. Cada aula teve duração de cinquenta e cinco minutos.

Nessa perspectiva, entendemos que a realização de um projeto de integração de trabalho com gêneros textuais digitais e não digitais necessita de uma proposta própria para a organização das atividades, pois pressupõe um trabalho com o hiperconto, com atividades didáticas de leitura crítica e autônoma desse gênero da literatura digital. Desse modo, na tentativa de atingir os objetivos propostos, para o ensino da leitura literária e práticas de formação de leitores na EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”, por meio de atividades didáticas, acreditamos que os pressupostos teórico-metodológicos da SD preconizados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e as contribuições de Lopes-Rossi (2011) podem se mostrar muito fecundos para a sistematização das atividades da nossa proposta didática de intervenção na referida unidade escolar.

Esperamos que, ao final do período de desenvolvimento das atividades didáticas, os alunos adquiram e/ou ampliem o gosto pela leitura do texto literário através do trabalho com os gêneros discursivos da esfera literária, tanto os impressos, quanto os que são produzidos para serem lidos na tela do computador. Que não só realizem uma leitura com vistas a avaliações cansativas que desestimulam o ato de ler, mas que, no percurso da leitura literária, realizem um contato construtivo e prazeroso com o texto lido. E que se sintam estimulados e desafiados a novas leituras e as novas formas de se publicar literatura. Independentemente de cobranças do professor ou de propostas de leitura em sala de aula, mas, quando estas leituras acontecerem, e isto é necessário também, que possam se mostrar mais receptivos com a prática da leitura literária e com a experiência do fenômeno literário. Por fim, almejamos que os alunos façam desta prática algo presente em seu cotidiano a fim de que a fruição estética não seja resultado de cobranças e imposições da disciplina de Língua Portuguesa.

No próximo capítulo apresentaremos a aplicação e análise de todas as atividades didáticas desenvolvidas. Nele relataremos minuciosamente o percurso de cada etapa planejada, assim como o desempenho apresentado pelos alunos nas atividades propostas. Desse modo, mostraremos o quanto a articulação entre a literatura e as NTIC pode ser um campo fértil de vivência leitora em que sentidos e significação foram provocados. As análises foram embasadas por teorias lidas e discutidas durante o curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), desse modo, as leituras, seminários e discussões serviram de suporte para a elaboração do projeto, o planejamento das atividades e às análises dos dados obtidos com o desenvolvimento desta proposta didática.

7. O HIPERCONTO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIALÓGICA PARA A LEITURA LITERÁRIA

Nenhuma realidade é assim mesmo, toda realidade está aí submetida à possibilidade de nossa intervenção nela.

(Freire, 1996)

7.1 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DA APLICAÇÃO

Aqui, apresentaremos todo processo metodológico em que ocorreu esta proposta. Do ponto de vista da sua natureza, esta proposta de ensino se enquadra em uma pesquisa aplicada, considerando que busca gerar conhecimentos para aplicação prática, os quais são dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (GIL, 1991) uma vez que propõe uma rotina de leitura literária atrelada ao uso de novas tecnologias digitais em sala de aula. No que se refere à forma de abordagem do problema, temos aqui uma pesquisa qualitativa em razão de que nela há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, aqui traduzido pela comunidade escolar e o professor. Gil (1991) afirma que, nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Tem-se nessa proposta atividades de leitura com o uso de suportes digitais, utilizando uma nova didática a fim de estimular o ato de ler. De acordo com os nossos objetivos, a proposta aqui apresentada é definida como descritiva, pois tem em vista descrever os discentes no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de leitura literária em ambiente digital.

Com relação aos procedimentos técnicos, a nossa proposta se enquadra na observação participante, já que todo o trabalho foi desenvolvido na escola onde o pesquisador lecionou. Logo, a nossa proposta tem como prioridade a participação de todos os envolvidos em um contexto pragmático que apresenta como foco a cooperação e a colaboração no cenário de ensino-aprendizagem.

Considerando os pressupostos que ajudaram a compreender como se processa a leitura de textos literários que utilizam a linguagem intersemiótica possibilitada pela tecnologia digital para a produção de uma literatura cujo viés seja a hibridização linguística, discutidos na fundamentação teórica deste trabalho e,

pensando nos objetivos que sustentam esta proposta didática, estas atividades didáticas foram organizadas em quatro oficinas.

Além dessas quatro oficinas, foi aplicada uma atividade diagnóstica inicial (APÊNDICES E e F) e uma Atividade Final (APÊNDICE H) como instrumentos de análise dos resultados apresentados, antes e depois da intervenção.

Após os encontros com a professora regente e alunos para convite, explicação e consentimento de participação na Proposta Didática, através da assinatura do Termo de Consentimento para Participação Livre e Esclarecida para o Responsável Legal do Menor de 18 anos-resolução 466/12 (APÊNDICE C), bem como do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de 12 a 18 anos-Resolução 466/12 (APÊNDICE D), demos início à aplicação das atividades didáticas que passaremos a descrever de forma detalhada nas próximas seções.

7.2 DESCRIÇÃO DA OFICINA 1

Tema: O que é literatura?

Objetivos:

- Sondar a amplitude dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito de literatura.
- Discutir sobre textos literários e não literários e suas finalidades.
- Proporcionar ao aluno um contato formal com a literatura.
- Apresentar ao aluno as várias definições encontradas para o termo literatura.
- Despertar no aluno o interesse pela leitura de textos literários.

Duração:

- Este conteúdo dever ser dado em 4 aulas de 55 minutos cada uma.

Recursos materiais:

- Data show, lousa, textos xerocados.

Para iniciar os trabalhos, aplicou-se uma atividade diagnóstica que solicitava aos alunos a produção de um texto curto explicando o que eles entendiam por literatura e o que esperavam das aulas que iriam se seguir. Essa atividade teve

como objetivo verificar o que os alunos conheciam sobre literatura e o que entendiam sobre texto literário, sua riqueza artística, bem como o que haviam estudado em anos anteriores. Os resultados contribuíram para avaliar o que a turma compreendia e pensava sobre o assunto, para posteriormente verificar se o que foi planejado consistia no melhor caminho a seguir na aplicação da atividade didática. Nesta primeira atividade foi feita uma análise dos textos produzidos, verificando todas as respostas dos alunos, para conhecer e analisar a turma 9 V2.

Durante a primeira aula referente à proposta, conversou-se com a turma para explicar de modo geral o que estudariam e também sobre a leitura de textos literários impressos e de hipercontos na tela do computador. Possibilitou-se um momento para questionarem e sugerirem mudanças, houve algumas considerações por parte dos alunos que se mostraram empolgados com nossa proposta didática, acredita-se que os motivos de terem tais reações foi pelo modo entusiasmado como foi explicado e também pelo fato das atividades não estarem inseridas no livro didático, muitos alunos da turma reclamavam que queriam trabalhar algo diferente do que o livro propunha.

Diante disso, iniciamos a motivação perguntando aos alunos se eles já haviam ouvido falar sobre Literatura. Isto foi importante para que o professor/pesquisador pudesse perceber se os alunos já sabiam algo sobre o assunto e o que conheciam, uma vez que é fundamental partir sempre do conhecimento prévio dos alunos. Após ouvir as respostas dos participantes, utilizamos o datashow para a projeção de uma imagem: Imagem de uma das cenas do Livro *Romeu e Julieta*. Link do Recurso no site do Portal do Professor: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/recursos/11784/videomaiseducaoraomeujulieta.mpg>, conforme podemos observar na Imagem 5. O recurso é um vídeo do Programa “Mais Educação” que tem o objetivo de apresentar o que é a Literatura. O vídeo utiliza como exemplo uma das obras mais conhecidas do autor William Shakespeare, *Romeu e Julieta*, para abordar o assunto.

Imagem 5: Imagem de uma das cenas do Livro Romeu e Julieta



Fonte: BRASIL (acesso em 21/08/2017).

Após assistirem ao vídeo, contamos aos alunos que esta obra de William Shakespeare foi tão conhecida e admirada pelas pessoas que tem sido tema de vários filmes (tanto de antigos quanto de modernos) e peças de teatro que contam a história de Romeu e Julieta (protagonistas da obra), inspirando romancistas, dramaturgos etc. Dessa forma, apesar de ter sido escrita há muito tempo, a obra continua sendo atual e tem atravessado gerações, que provavelmente os avós e pais deles conhecem tal história.

Na sequência, entregamos uma proposta de produção de texto para que a turma pudesse responder, fez-se uma leitura em voz alta do enunciado, os alunos utilizaram o tempo de uma aula para concluir a atividade. No momento em que estavam respondendo não foi feita nenhuma interferência, apenas foi dito que era para serem verdadeiros com as respostas, e caso não tivessem entendido alguma pergunta ou palavra poderiam questionar de modo que esclarecessem as dúvidas. Ressaltou-se ainda que a elaboração do texto era individual, e que por isso não podiam copiar a produção do colega uma vez que, segundo a professora regente, alguns alunos costumavam em algumas atividades agir dessa forma.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Produza um texto curto explicando o que vocês entendem por Literatura e o que esperam das aulas que irão se seguir.

Ao todo a turma9 V2 possuía vinte alunos, mas cinco deles haviam faltado no dia da aplicação dessa atividade de produção textual e cinco não entregaram a atividade. Desse modo, serão apresentados os dez textos

Os textos foram produzidos pela turma no dia 25 de setembro de 2017, quando se iniciou a proposta didática. Os escritos elaborados a partir da proposta de redação foram digitalizados para que se pudesse organizar as análises, observamos respectivas textos, e fazer uma comparação entre os discursos apresentados. É oportuno salientar que há palavras escritas inadequadamente, faltam concordância e coesão em alguns trechos, entretanto acredita-se ser importante para a pesquisa reproduzir igualmente como está na atividade diagnóstica para retratar a escrita da turma 9V2, e mostrar que mesmo com toda a dificuldade em escrever de muitos alunos, a compreensão da proposta e a explicitação de opiniões se fizeram presentes nas declarações tecidas pelos alunos.

Para resguardar a imagem dos participantes da pesquisa e garantir sigilo absoluto das informações por eles cedidas, comunicamos que cada aluno participante do estudo será representado por uma sigla, composta pela vogal A e a consoante L (pertinente a aluno ou aluna), desta forma, teremos as indicações AL1, AL2.

Nos textos é muito presente a conceituação de literatura como manifestação artística, isto é, uso estético da linguagem escrita. AL1, AL2, AL3 e AL4 afirmam que:

Texto do aluno AL1

Para mim, literatura é tudo aquilo que pode ser exposto por escritos artísticos, na poesia ou até mesmo no verso. Ela é uma arte, é um conjunto de saber e também uma habilidade de escrever, de demonstrar seu sentimento em uma folha de papel; literatura é tudo! Ela está entre nós em todos os nossos dias.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL1 (2017).

Texto do aluno AL2

É uma arte de compor e expor, de se expressar, é uma cultura universal, as escritas de vários gêneros.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL2 (2017).

Texto do aluno AL3

É um tipo de arte para expor sua leitura ou talvez de prosa, poesia é a gramática literária leitura medica leitura japonesa a leitura é um tipo de arte talvez um ego.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL1 (2017).

Texto do aluno AL4

literatura é uma arte que você expressa os seus sentimentos a literatura está em todos os lugares nos jornais, revistas, ruas, lanchonetes etc. ela existe nas novelas ela é um conjunto de Saberes ou até aprender a ler você pode ver a literatura em lugares diferentes em toda parte do mundo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL4 (2017).

Para os alunos, a literatura é vista quanto a sua categorização de composição literária, isto é, grupos familiares de textos literários que reúnem na mesma categoria obras com atributos semelhantes. Os relatos de AL5 e AL6 deixaram explícitos a associação da literatura a obras que se filiam a um gênero:

Texto do aluno AL5

Bom eu acho que literatura é um poema, um gênero de um texto, literatura, é arte, é uma expressão de fazer o que gosta, literatura para mim é tudo aquilo que você sente, é aquilo que você gosta de fazer.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL5 (2017).

Texto do aluno AL6

Literatura na minha opinião, são composições feitas por escritores, que se encaixe em um gênero e em um tipo de literatura.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL6 (2017).

No texto de AL7 a literatura é compreendida como “a classificação de textos bons e ruins em geral” “o dom de ler e escrever bem”. Por outro lado, nas colocações de AL8 a literatura é “o dom de ler e escrever bem”. Os escritos

mostram que esses alunos entendem a literatura como uma instrução ou um conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem, que se relaciona com as artes.

Texto do aluno AL7

A literatura vem do latim ‘litteres’ e dignifica “letras”. A literadura significa uma instrução ou um conjunto de saberes ou habilidade de escrever e ler bem, o se relacionar com as artes da gramática, da retórica e da poética. O que eu sei da literatura? Eu achava que a literatura era a classificação de textos bons e ruins em geral!.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL7 (2017).

Texto do aluno AL8

È o dom de ler e escrever sem ou de forma artistica, literatura também pode ser um conjunto de texto de uma certa cultura, religião ou pois , exemplo: literatura brasileira, literatura em cordel, literatura cristã.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL8 (2017).

No trecho do texto do AL9, temos o exemplo de que a literatura é vista como “vida, parte da vida, não se admitindo haver conflito entre uma e outra”, sinalizando, desse modo, a literatura como um instrumento de interpretação e convívio com o real, não existindo conflitos entre eles. Para AL10 a literatura continua sendo contos e fábulas, corroborando, dessa forma com o pensamento de Cândido (2004) que a literatura é, por ele identificada, de modo genérico, com a capacidade de fabulação dos seres humanos, coisa que também percebemos no teatro, no cinema, na música e nas demais artes. Isto é, ninguém consegue viver sem conviver com momentos de fabulação, que na arte literária acontece do feliz casamento do sonho com o real. Vale salientar que tal aluna não evidencia em seus escritos que as fantasias expressas pela literatura, no entanto, têm sempre sua base na realidade, nunca são puras.

Texto do aluno AL9

A literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das oras literárias, tomamos contato, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL9 (2017).

Texto do aluno AL10

Eu achava que literatura eram contos.

Quando eu li o texto eu entendo que literatura é um conjunto de saberes e habilidades de escrever e ler bem.

Porém, pra mim literatura continua sendo contos ou fabulas é assim que eu vejo. E no texto eu pude ver que literatura não é só contos ou saberes, e sim literatura médica, ou dos corpos, literatura japonesa...

E isso eu não sabia, então agora eu sei mais ou menos o que é literatura;

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL10 (2017).

Diante dos registros presentes nas produções, percebemos que a concepção de literatura associada à arte é predominante. No entanto, apresentam dificuldades em relacioná-la especificamente à arte da palavra, ou seja, a arte de compor e expor escritos artísticos, em prosa ou em verso. Percebe-se, portanto, o desconhecimento de que a função exercida pela linguagem é de suma importância para que uma obra seja tida como obra de arte literária.

Observamos que, entre participantes da pesquisa, existem muitos daqueles que compreendem a literatura como gênero, isto é, textos que pertencem a determinado gênero literário. Nos escritos vemos que a literatura é um conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem, além da importância que foi dada à imaginação, ao mundo fantástico e ao sonho no que diz respeito à compreensão desse universo ficcional. Após a aplicação e correção da atividade inicial (instrumento diagnóstico), as dificuldades descritas não poderiam ser ignoradas, uma vez que comprometeriam o desenvolvimento da proposta didática como um todo. Diante desse quadro,

procuramos ampliar o domínio conceitual de literatura, realizando uma reflexão com os participantes acerca da natureza e de sua função como meio de aquisição de conhecimento e humanização do leitor no sentido de que eles compreendem sem que

[...] a literatura é uma arte, a arte da palavra, isto é, produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra e cuja finalidade é despertar no leitor ouvinte o prazer estético e sua crítica deve obedecer a esses elementos intrínsecos (COUTINHO, 2003, p. 46).

Tornou-se necessário que eles entendessem também que

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio (COUTINHO, 1978. p. 9-10).

A partir dessas observações, ficou clara a necessidade de incluir essas questões na primeira intervenção, a fim de que eles pudessem ampliar o conceito sobre literatura, distinguindo também texto literário e texto não literário. Para tanto, nestas três aulas trabalhamos os seguintes conteúdos: ampliação do domínio conceitual de literatura; texto literário e texto não literário.

A proposição se estende por várias aulas, partindo do princípio de que uma intervenção com relação à leitura de textos literários e não literários, com o objetivo a que se propõe, demanda atividades que exigem maior tempo de aplicação. Desde a motivação até a extrapolação do texto, todas as atividades foram pensadas para ir conduzindo o aluno gradativamente à reflexão e à criticidade, incentivando-o: a identificar pontos de vista e marcas linguísticas que os caracterizem; a inferir; a comparar opiniões, apontando trechos que considerem significativos na relação entre textos; a reconhecer papéis sociais representados na obra literária.

Vale lembrar que assumimos, no percurso metodológico, uma concepção de linguagem como processo de interação, de responsabilidade mútua e adotamos um modelo de leitura que permita ao aluno, que está se constituindo leitor, enxergar o que não está explicitado, interagindo com o texto e construindo sentido através do compartilhamento de ideias, numa relação estabelecida entre texto,

leitor e autor. Tecendo considerações sobre o caminho percorrido, dado o interesse de investigação e a consciência do papel do mediador, planejemos utilizar uma abordagem de leitura interacionista dos textos ora apresentados na atividade. Uma abordagem de leitura que assim se pretende deve partir de reflexões que direcionem o processo de leitura do texto.

Para dar início a esta segunda etapa da oficina, fizemos alguns questionamentos aos alunos: Quem de vocês sabe o que linguagem literária? Sabem nos informar algo sobre as características e especificidades dessa linguagem? Sabem dizer qual é a diferença entre texto literário e texto não literário? Eis que se teve como respostas, em sua maioria, “linguagem que tem ficção”, “que expressa sentimento”, “linguagem em que o escritor demonstra suas emoções”, “linguagem da poesia”, “texto que conta uma história de mentira” e “texto que fala a verdade”.

Depois das interrogativas e do registro das respostas (APÊNDICE G), falamos sobre fome e miséria, estabelecendo suas causas e consequências. Buscamos realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os assuntos abordados nos textos a serem lidos e analisados, em outros termos, utilizamos estratégias de antecipação das informações e ativação de conhecimentos prévios sobre o texto, pois segundo os PCNs

[...] a leitura (...) é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar nos textos suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 70).

Na sequência, foi entregue uma folha de atividade xerocada para cada aluno presente (ANEXO I) contendo os textos: “Descuidar do lixo é sujeira”, publicado na Veja São Paulo em 29/12/1992; “O bicho”, de Manuel Bandeira; “Como os gregos sabiam sobre a existência dos planetas se eles não são visíveis a olho nu?”³ e “A estrela”, de Manuel Bandeira. A intenção era colocá-los em contato com diferentes tipos de texto capazes de ilustrar as diferenças entre a linguagem literária e a não literária. Apesar do foco dessa proposta primar pelo desenvolvimento da leitura em suporte digital, nesta oficina, as leituras iniciais

³ Disponível em: <http://super.abril.com.br/tecnologia/grego-sabia-diferenciar-planeta-est/>. Acesso em 30 de agosto de 2017.

foram feitas no suporte impresso. Isso foi necessário, pois acreditamos que os alunos não podem deixar de conhecer as formas tradicionais de editoração e publicação das manifestações escritas, isto é, a leitura impressa.

Após a realização das estratégias de antecipação das informações e ativação de conhecimentos prévios sobre os textos, solicitamos que os alunos realizassem a leitura silenciosa dos mesmos. Em seguida, fizemos a leitura em voz alta e solicitamos que todos ficassem atentos, acompanhando na folha xerocada.

No que tange à formação do leitor, é fundamental que, enquanto professores, realizemos a leitura em voz alta, ou melhor, a leitura compartilhada. Por meio dessa leitura, os alunos percebem as entonações que explicitam os efeitos da pontuação, podem notar as indagações que o leitor apresenta a si mesmo ao ler, também percebem as previsões e a procura de indícios para constatar a veracidade das previsões, as inferências; enfim, a interação entre o leitor-texto-autor.

A leitura solitária (preconizada por muitos anos) pouco contribuiu para a formação do leitor interativo, criativo, ativo e responsivo. Atualmente, ela cede lugar à leitura compartilhada, pois ela se configura como melhor referência para os que ingressam na leitura crítica e autônoma. Cabe destacar que, a leitura compartilhada é um passo inicial, pois o leitor autônomo, como o próprio adjetivo expõe, é aquele que consegue ler com fluência e de forma independente. Além disso, essa ação servirá como referencial para que eles possam atuar como mediadores na interação com colegas no momento da leitura e nos círculos de conversas e discussões.

Após compartilhar a prática da leitura, socializamos algumas informações acerca da vida e obra do poeta brasileiro Manuel Bandeira, depois foram realizadas perguntas que possibilitassem a identificação do tema e a localização das informações explícitas nos textos. Ocorreu um direcionamento para questões pertinentes aos assuntos e aos temas. Na ocasião, constatamos que os alunos confundiam o título com o tema.

Foi necessário explicar que o assunto de um texto, isto é, o seu conteúdo temático, possui um significado mais abrangente, amplo, geral, relaciona-se à matéria de que trata o texto e pode abarcar diversos temas. Foi exposto que o tema é uma vertente, uma especificação, uma delimitação do assunto e está relacionado a um problema, implicando na apresentação de um ponto de vista, em uma opinião.

Terminada a explicação, iniciamos a verificação das previsões ou hipóteses formuladas antes da leitura. Segundo Kleiman (1999) é importante destacarmos que o leitor — na predição, ativar-se-á estará ativando o conhecimento prévio, e com sua contrapalavra estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento.

Confrontamos as previsões dos alunos com algumas perguntas. Com tal procedimento, os leitores puderam perceber se os recursos aplicados para estabelecer uma hipótese foram apropriados e se eles poderiam aplicar as mesmas estratégias em outros textos. Os alunos perceberam que os textos eram do gênero poema e notícia, em razão do conteúdo temático, estilo e estrutura composicional dos textos. Esses elementos “[...] estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 1953/1997, p. 280). Sendo assim, eles mesmos constataram que algumas de suas deduções foram adequadas.

Deduzíamos que os alunos já conheciam a finalidade desses gêneros, uma vez que eles foram estudados nos anos anteriores. Todavia, foi necessário resgatar as respectivas características de cada gênero para que os alunos pudessem entendê-las, ou seja, para que pudessem notar que a intenção do autor de um poema é utilizar as palavras com finalidades artísticas e estéticas e de um autor de notícia é informar dados concretos da realidade circundante de maneira direta e objetiva.

Quanto ao conteúdo temático dos textos, fomos guiando os alunos a perceberem que os dois textos apresentam temática semelhante: pessoas que reviram o lixo em busca de comida. No entanto, o primeiro texto procura ressaltar o transtorno

que causam os mendigos por deixarem o lixo esparramado pelo chão. A notícia procura denunciar dois fatos: o restaurante que deixa seu lixo na calçada com antecedência de duas horas, e a sujeira espalhada nas calçadas pelos mendigos que reviram o lixo.

Já o segundo texto apresenta preocupação com a forma: é um poema. A escolha das palavras e o suspense que causa no leitor levam a uma progressão de sentido que culmina com a revelação de que o bicho é um homem. O poema retrata a condição degradante a que um homem pode chegar quando atinge o ápice da miséria. O poeta mostra sua indignação com o fato de um homem se assemelhar a um bicho por buscar comida no lixo. Compara-o aos animais que têm por hábito revirar latas de lixo: cachorro, gato e rato. No último verso, declara sua inconformidade com o vocativo “meu Deus”, demonstrando sua emoção com a revelação de que o bicho era um homem, ou seja, o poeta não admite que um homem possa se comportar como um bicho. Embora seja uma expressão corriqueira, desgastada, o vocativo “meu Deus” ganha, no contexto, uma ambivalente e sutil função: entre o apelo e a acusação. Como se o poeta quisesse avisar, mandar um recado àquele que, em algum lugar imaginário e transcendental, poderia estar protegendo a humanidade, mas, ao contrário, permitiu sua plena deterioração em coisa. Bandeira, por isso tudo, é testemunha de seu tempo e das mazelas sociais de então. Com aparente singeleza, constrói um poema que emociona e desperta para a reflexão, para perguntas imperiosas e que requereriam respostas mais que imediatas: Por que se abandonou o homem? Quem ganhou e ainda ganha com isso? Por que não revolucionamos essa sociedade falha?

Após as considerações evidenciadas acima, o ponto de partida da terceira etapa desta oficina foi sobre tipos de linguagem que foi dado de maneira expositiva. Primeiramente, deixamos bem claro para os alunos que existem dois tipos de linguagem, cujas características são definidas a partir de algumas peculiaridades intrínsecas a cada uma delas. Foi dito que embora existam muitos pontos de intersecção entre as linguagens literária e a não literária, alguns elementos ajudam-nos a delimitar diferenças linguísticas: por exemplo, na linguagem literária, estão presentes algumas características não observadas na linguagem

não literária, como a variabilidade, a multissignificação, a liberdade de criação, a complexidade e a conotação.

Em seguida, dividimos a turma em dois grupos. O primeiro grupo foi orientado a discutir sobre os textos 1 e 3 para que pudesse demarcar as características comuns a eles. Já o segundo grupo deveria discutir sobre os textos 2 e 4 para também que pudesse demarcar as características comuns a esses dois textos. Cada grupo precisou escolher um relator para compartilhasse com o restante da turma as conclusões a que chegaram. Ao final, a turma foi estimulada a apontar qual dos textos considerava literário e quais os elementos que os levaram a chegar a essa conclusão.

Com relação aos textos 1 e 3 o relator do primeiro grupo informou que os dois eram textos informativos, que relatavam fatos e acontecimentos reais e que ambos eram notícias, sendo que a primeira foi publicada numa revista impressa e a outra publicada na internet. No que concerne aos textos 4 e 5, o relator do segundo grupo informou que eram poemas, pois estavam organizados em verso, que a finalidade dos dois era emocionar, tocar o coração e que ambos utilizavam linguagem conotativa. Após a plenária, ao serem perguntados sobre qual dos textos consideravam literário e quais os motivos que os levaram a essa conclusão, eles apontaram os textos dois e quatro alegando que os dois utilizavam as palavras com finalidades artísticas e estéticas com vista a emocionar e a tocar o coração do leitor.

Na quarta etapa da oficina objetivamos ampliar a compreensão das diferenças entre textos literários e não literário, bem como o domínio conceitual de literatura. Para tanto, utilizamos o datashow para a projeção de um quadro comparativo com as características do texto literário de um lado e do não literário de outro (conforme Quadro 4). Dessa forma, à medida que fazíamos os apontamentos no quadro projetado⁴, alunos iam conhecendo outras características com relação aos dois tipos de texto, aliás, características que eles ainda não haviam apontado durante a realização da atividade em grupo.

⁴ O quadro projetado teve como finalidade neste contexto didático classificar e enquadrar determinados gêneros à esfera literária ou não literária.

Quadro 4 Texto literário e Não Literário

Texto Não Literário	Texto Literário
▪ É informativo, explicativo, que possui clareza ao que está sendo escrito. ▪ O seu objetivo é levar uma informação ao leitor em sentido real, nada imaginativo. ▪ Permite só uma interpretação, pois é um texto em linguagem direta, concisa, com sentido real e claro. ▪ É sempre de função referencial, ou seja, centrado em informar. ▪ Linguagem impessoal (na 3ª pessoa) ▪ É informativo, explicativo, que possui clareza ao que está sendo escrito. ▪ O seu objetivo é levar uma informação ao leitor em sentido real, nada imaginativo. ▪ Permite só uma interpretação, pois é um texto em linguagem direta, concisa, com sentido real e claro. ▪ É sempre de função referencial, ou seja, centrado em informar. ▪ Linguagem impessoal (na 3ª pessoa)	▪ É um texto imaginativo, expressa um desejo do autor. Recria o mundo real a partir da imaginação do autor. ▪ As palavras do texto literário sempre ganham novos significados. O autor maneja essas palavras de forma muito livre, a seu dispor para que possa ser bem encaixada estimulando ao teor do belo e da espontaneidade. ▪ Utiliza de linguagem bem elaborada com recursos artísticos e emotivos. ▪ Faz parte de um universo imaginário, porém sem perder a interação do mundo real. ▪ As figuras de linguagem se fazem presentes. ▪ É construída de beleza, harmonia, musicalidade, ritmo, arte e personalidade. ▪ O seu objetivo é tocar, marcar, fazer com que o leitor sinta além das palavras (tocar o coração). ▪ Linguagem conotativa (sentido figurado) ▪ Subjetividade. ▪ Poemas, contos, fábulas, romances, peças teatrais, poesias, crônicas, minicontos, telenovelas, lendas, letras de músicas são textos literários.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Quanto à ampliação do conceito de literatura projetamos a definição de literatura de Pound (2002), poeta, teórico e crítico de literatura norte-americano, Cândido (1988) e Coutinho (1978), dois estudiosos brasileiros em teoria da literatura.

Durante a apresentação e explanação dos slides, trouxemos à baila algumas respostas colhidas na atividade proposta e trabalhada com os alunos na primeira etapa da nossa proposta didática. Com esta atividade objetivamos verificar até que ponto os alunos faziam relações entre os conhecimentos que eles já possuíam e os novos adquiridos. Assim, eles teriam que fazer analogias entre o que escreveram e o que estava sendo apresentado. Com isso, puderam confirmar que os três teóricos contemplavam em suas definições o que compreendiam inicialmente por literatura, conforme a atividade diagnóstica inicial, ou seja, que é literatura é uma produção cultural com particularidades linguísticas e estéticas.

Foi possível observar a alegria dos alunos quando as hipóteses sobre o entendimento de literatura se confirmaram. Eles se sentiam bem em reconhecer que tiveram ideias compatíveis com as dos autores dos textos.

No entanto, complementamos esse conhecimento prévio dos alunos compartilhando com eles que a literatura é a linguagem carregada de significado até o máximo grau possível e que a Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Discorremos que a literatura passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Frisamos que os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social.

Finalizamos essa etapa da oficina, propondo aos alunos a elaboração coletiva de um quadro síntese com as principais características do texto literário. Novamente utilizamos o Datashow para a construção do referido quadro e à medida que os alunos iam apontando as características do texto literário o próprio professor/pesquisador não apenas digitava para que todos pudessem acompanhar a configuração do quadro projetado na lousa, mas também fazia as mediações e intervenções necessárias de modo que a síntese por meio de um quadro pudesse contemplar tudo que havia sido visto nas etapas anteriores.

Segundo os alunos, são características do texto Literário:

- Ficcionalidade;
- Função estética;
- Plurissignificação;
- Subjetividade;
- Ficcionalidade;
- Plurissignificação;
- Subjetividade.

Durante essa etapa percebemos o grande interesse dos alunos em participar da elaboração do quadro síntese, principalmente porque eles queriam demonstrar que haviam compreendido as diferenças entre a linguagem literária e não literária

e que também haviam ampliado o domínio conceitual de literatura que possuíam inicialmente. Por fim, no encerramento dessa etapa, notamos que os discentes conheciam um pouco mais sobre o que é literatura e isso nos ajudou para que pudéssemos abordar na oficina seguinte, que será descrita na próxima seção, que na contemporaneidade há uma nova oferta de literatura apresentada ao público leitor, uma literatura realçada pelas tecnologias digitais: a literatura digital.

7.3 DESCRIÇÃO DA OFICINA 2

Tema: Literatura digital

Objetivos:

- Apresentar a pagina literatura digital na web;
- Discutir literatura digital, investigando quem a conhece, o que sabe sobre ela e o que acha dessa nova proposta de literatura.
- Ler e analisar alguns exemplares de literatura digital disponíveis no site *www.movimentoliteraturadigital.com.br*;
- Identificar as características da linguagem literária nos exemplares explorados.
- Diferenciar literatura digital de literatura digitalizada;
- Sistematizar o domínio conceitual de hipertexto, hipermídia e literatura digital.

Duração: 03 aulas de 55minutos.

Recursos: laboratório de informática e Datashow.

A constatação de que a tecnologia tornou-se indispensável na vida do cidadão é uma verdade que não pode ser mudada. Por mais que se queira negar o advento dos recursos digitais presentes no cotidiano do indivíduo, a realidade do dia a dia tem mostrado que a forma de comunicação das sociedades atuais é de caráter tecnológico. A comunidade escolar abarca sujeitos que eclodiram nesta época tecnológica e que possuem um grau de leitura e escrita em ambiente digital considerável; por isso, faz-se necessário repensar as

metodologias que as escolas têm adotado para esse público informatizado. Segundo Moran,

[...] A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. E é importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitam a evolução dos indivíduos (MORAN, 2000, p.62).

Diante disso, e analisando o questionário *Roteiro para o Levantamento das Experiências dos Alunos com as Novas Tecnologias* – quando foi perguntado aos alunos se eles acreditavam que a escola poderia ser um local mais interessante aos alunos caso ela utilizasse a melhor tecnologia em sala de aula, 12 dos 15 alunos disseram que sim. Tal informação corrobora com as ações desta proposta que busca levar a aproximação do texto literário ao universo dos alunos, com a utilização de suportes digitais.

Desse modo, iniciamos com os discentes a primeira etapa da segunda oficina. Para tanto, conduzimos os alunos à sala de informática da escola, retomamos a discussão empreendida nas aulas anteriores, de modo a revisar as diferenças entre texto literário e não literário e o conceito de literatura e, assim, dar sequência às atividades da proposta. Depois, perguntamos aos alunos se eles já ouviram falar em literatura digital e se já haviam lido algum exemplar desse tipo de literatura na tela do computador, celular ou *tablet*. Eles disseram que não e nem tampouco haviam lido algum exemplar desse tipo de literatura, mas que de vez em quando liam textos em formato PDF que eles baixavam no computador e no celular. Dissemos então que iríamos apresentar para eles alguns projetos de literatura digital disponíveis na *web*.

Na sequência pedimos que ligassem os computadores e acessassem o site *movimentoliteraturadigital.com.br*, o qual anotamos o endereço na lousa. Destacamos que este site pertence a um professor e escritor de livros impressos e digitais, chamado Marcelo Spalding, um dos precursores do hiperconto digital no Brasil. Além disso, o site tinha considerável acesso: eram 20586 até 16 de outubro de 2016, dia de sua escolha. Como não havia computadores para todos os alunos, pois dos vinte e três equipamentos da

sala, apenas dez estavam funcionando e conectados na internet. Essas condições objetivas das escolas podem explicar os limites para que se promova uma nova maneira leitora, unindo a leitura literária e os novos suportes tecnológicos.

Nesse sentido, compreendemos que a sala de aula é o principal espaço escolar que deve ser estruturado para o desenvolvimento das atividades escolares, pois é nela onde acontecem as principais relações do ensinar e do aprender. Se não há uma boa sala de aula, que ofereça as mínimas condições de comodidade, tanto para o aluno quanto para o professor, esse processo será defasado. Uma escola necessita de instalações e materiais de qualidade, pois o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo e requer mais do que estrutura, ele requer competência e habilidade.

É necessário que se adotem políticas públicas que deem subsídios para as escolas se manterem, porque uma sala de aula ideal não é composta apenas por alunos bem disciplinados e fardados adequadamente, mas a qual dá um sentido real à palavra educação, professor bem instruído e valorizado, aluno respeitado e estrutura de matérias e recursos didáticos disponíveis.

Após esse posicionamento do pesquisador como sujeito crítica da realidade, orientamos que alguns deles ficassem em dupla. Entretanto, os discentes que estavam com celulares e possuíam dados móveis perguntaram se podiam acessar pelo aparelho telefônico, e nós acenamos que sim. Nesse momento, percebemos a importância de inserir um recurso tecnológico que faz parte do cotidiano de nossos alunos, o aparelho celular, demonstrando outra forma de utilização, apresentando-o como um possível aliado na formação do leitor.

Averiguamos se todos os computadores em uso estavam acessados a página inicial do site mencionado acima. Solicitamos que eles analisem a estrutura do *design* da página, os desenhos, as imagens, os recursos gráficos, os links e os títulos das obras disponíveis e que usassem como recurso para essa análise o mouse. Alguns disseram que se tratava de uma página como outra qualquer

da internet em que temos que rolar o mouse para chegar até o final e que para continuarmos a leitura tínhamos que clicar nos links.

Foi necessário, nesse momento, que mostrássemos aos alunos as caracterizações desses textos virtuais – os hipertextos. Para isso, na introdução dessa etapa, guiamos os alunos à percepção de que o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Fomos sistematizando com os alunos que esses nós, na verdade, podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto. Frisamos que 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. Dessa modo, os alunos concluíram que navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível, já que cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Esclarecemos ainda que aquela página pertencia a um movimento denominado literatura digital, sem fins lucrativos, com um viés acadêmico e outro criativo, que tem por finalidade divulgar e fomentar tanto a reflexão e a discussão teórica acerca dos novos gêneros que são produzidos com os recursos das novas tecnologias da informação e comunicação. Trata-se, portanto, de um site que divulga e apoia projetos de literatura digital, conforme imagem a seguir.

Imagem 6: Página da Literatura Digital na internet



Fonte: Spalding (2010).

Na interação com o professor/pesquisador, os alunos fizeram inferências sobre quais os tipos de leitura que poderiam ser feitas, caso o usuário ou visitante do site clicasse em determinado “ponto” (link) da página mostrada. Eles passaram a perceber que no site evidenciado é utilizada uma linguagem intersemiótica que resulta em uma literatura que extrapola a figuração das palavras, ora constituído por palavras, ora por imagens, os links da página principal encaminham o leitor, no interior dos hipertextos inicialmente acessados, aos exemplares de literatura digital.

Após essa etapa, solicitamos aos alunos que clicassem em “Dois Palitos”, de Samir Mesquita, um bom exemplo para apresentar aos alunos de uma estética nascida no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e lido em sua tela. Utilizando o Flash, Samir põe o internauta diante de uma caixa de fósforos aberta, e cada clique nos fósforos nos apresentará um miniconto da caixa. Mais do que textos dispersos, a unidade de layout e a brincadeira com os palitos de fósforo nos põem diante de um projeto literário uno, assim quando abrimos um livro de contos ou poesias: mesmo entendendo que os textos são independentes, sabemos que houve um cuidado de composição por parte do escritor, que de alguma forma está refletido no objeto literário.

A partir desse ponto os alunos tiveram tempo para navegar entre os diversos outros links, isto é, exemplares de literatura digital, disponíveis na própria página acessada, de modo que eles percebessem a função e a utilidade real de um link e como estes se configuram. Sugerimos que clicassem nos “Minicontos coloridos”, de Marcelo Spalding para lerem e explorarem os minicontos que surgem conforme eles iam definindo as cores por da porcentagem de cada uma delas. Porém, tivemos que interromper a navegação no momento em que eles estavam bastante envolvidos, pois precisávamos apresentar mais um exemplar de literatura produzida com recursos digitais. Em seguida, orientamos os alunos a clicarem no link “literatura para web” e logo uma outra página se abriu contendo vários exemplares de diversos gêneros da literatura digital, tais como, minicontos, hipercontos, poesia hipertextual, ciberpoesia, entre outros. Aproveitamos a oportunidade para informarmos 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 é aleatória, mas são escolhidos vocábulos que despertam a curiosidade do leitor em ir além do texto inicial.

Assim posto, perguntei aos alunos quem gostava de futebol e/ou se havia alguém que pensava algum dia em ser um técnico de futebol e caso fossem para qual time mandariam o seu currículo, quando ocorre uma tomada de uma decisão errada de um técnico que acaba colocando a decisão de um título em risco e, por fim, se poderiam dar exemplos de decisões equivocadas de técnico que colocaram em risco o título de um campeonato. Tais indagações objetivaram não apenas instigá-los para a leitura do próximo exemplar, mas também para envolvê-los na narrativa. De posse das respostas dadas pelos discentes, propomos a eles a leitura da narrativa hipertextual “Eu no comando”, de Rodrigo Alves. Trata-se de uma ficção interativa que coloca o leitor/usuário no papel de técnico de um time da Série A.

Na primeira página somos levados a escolher um time de futebol, ao clicarmos no brasão do time escolhido, abre-se então outra página para escolhermos um perfil de treinador (chefão, paizão e estudioso) e ao escolhermos esse perfil, inicia-se a narrativa com o leitor/usuário/ entrando na história como personagem. À medida

que o leitor/usuário/personagem vai clicando nas opções que lhe são apresentadas a cada página, por meio de links, a narrativa vai se desenrolando com seus acontecimentos. O grande desafio é até onde ele conseguirá ir, será que o treinador levará o seu time ao título do campeonato brasileiro? Ou será rebaixado para a Série B? O técnico será demitido pelo presidente do clube? Deixará o time para treinar uma equipe da Europa? Enfim, são 30 desfechos diferentes e incontáveis maneiras de percorrer o caminho e interação com outras mídias. Cada decisão muda tudo, por isso que é bom tomar cuidado para que o leitor/usuário/personagem não faça escolhas inadequadas erradas, ou como se diria no jargão do futebol “não faça lambança”. O primeiro passo é escolher a nova casa: para onde vai mandar seu currículo?

Cabe aqui destacar que os alunos realizaram nesta etapa somente a fase de fruição da leitura de alguns exemplares de literatura digital que foram selecionados por critérios relacionados à temática, bem como a utilização em suas composições dos recursos oferecidos pela tecnologia, tais como sons, hiperlinks, imagem em movimento, interatividade e o rompimento com a linearidade. Aspirava cativá-los para a leitura literária em ambiente digital, portanto havia uma preocupação com o modo como instituir o aluno sujeito leitor. Nesse caso, é fundamental levar em consideração as observações do leitor, o seu conhecimento, seus valores e sua cultura e sob esse ponto de vista é necessário considerar o papel do professor, o mediador. Por essa razão, torna-se necessária uma mediação qualificada do processo de formação do leitor literário para que o professor proporcione aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente estratégias de leitura, já que ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, mesmo em suporte digital, antes da leitura é possível trabalhar caminhos aos alunos para que essa interação seja a mais profícua possível.

Na sensibilização inicial para o acesso à narrativa, o objetivo era, a princípio, cativar o aluno, deixá-lo à vontade para falar, questionar, manifestar seus posicionamentos quanto ao tema. Então, este momento foi programado com essa intenção: motivá-los. Aspecto considerado essencial no processo de ênfase à leitura literária na escola.

Num contexto em que não há o hábito de leitura literária, é preciso ter muito cuidado para não afastar ainda mais os alunos da literatura em vez de aproximá-los. Isso significa dizer que quanto mais laços houver entre a prática de motivação e o texto que será lido a seguir, melhores os resultados. Toda atenção aos pequenos detalhes na mediação da proposta pode produzir significativa diferença, afinal, primeiro passo para leitor crítico é ser leitor, é gostar, encontrar prazer e envolver-se com a leitura descobrindo significados nessa leitura para a sua própria prática cotidiana.

À luz dos fundamentos teóricos de uma proposta didática na linha interacionista compreendemos que nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as crianças, adolescentes, jovens e adultos se encontrem motivados para ela e que tudo que pode ser feito antes da leitura deva ter a finalidade de suscitar no aluno a vontade de ler, de modo a transformá-lo em leitor ativo, em alguém que tem um objetivo para ler e assumir suas responsabilidades ante a leitura, aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. Alicerçados nessas concepções, tentamos conduzir a proposta didática e optamos pela aproximação do aluno com a obra objeto da leitura literária feita pela motivação de ordem temática e também tecnológica, uma vez que estamos lendo e explorando, nesse primeiro momento, os diversos gêneros da literatura digital para posteriormente trabalharmos especificamente o hiperconto.

Após esse tempo de acesso entre os diversos links disponíveis nas páginas acessadas, o professor retomou, na segunda etapa desta oficina, no laboratório de informática, a discussão conceituando junto com os alunos a ideia de hipertexto, hipermídia, literatura digital, bem como verificar os traços constitutivos da linguagem literária nos exemplares explorados. Para tanto, projetamos na lousa por meio do Datashow as seguintes questões norteadoras que 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?

g) Vocês sabem como chamamos a justaposição de textos, sons, imagens, ao se juntarem com o hipertexto?

h) Os exemplares de literatura digital que foram explorados na etapa anterior podem ser chamados de textos literários? Por quê?

i) É possível ler esse tipo de literatura impressa no papel?

i) A partir dos acessos que foram feitos como vocês definiriam literatura digital?

Dividimos a turma em grupo em torno dos computadores que estavam em condições de uso. Na sequência, foi solicitado que cada grupo escolhesse um relator para anotar as considerações do grupo para depois compartilhá-las em plenária. Sendo assim, foi estipulado vinte e cinco minutos para que eles pudessem realizar a atividade.

Na etapa seguinte, os relatores de cada grupo socializaram as respostas elaboradas. Quanto à pergunta *a, b, c e d* os alunos associaram o prefixo hiper ao o que é superior, mais do que super, e que a ouvem quando se pretende expressar que algo ou alguém está em alto grau. No que tange à pergunta *e* os alunos apresentaram as seguintes definições que foram pesquisadas na internet: *elemento que significa muito, em alto grau, além* e também surgiu a definição da palavra hiper como *grande estabelecimento comercial em que o comprador retira as mercadorias das prateleiras ou estantes, efetuando o pagamento à saída*. No que diz respeito às questões *e, f e g* nenhum grupo conseguiu respondê-la.

Quanto ao exemplares da literatura digital explorados, pergunta *h*, disseram que sim, que eram textos literários, já que apresentavam ficcionalidade, função artística e estética, pluralidade de sentidos, emoções e significados únicos à literatura, subjetividade, conforme havíamos estudado na oficina anterior. Já na pergunta *i* eles colocaram que não, pois haveria mais a possibilidade do leitor

escolher os caminhos a seguir para a leitura do texto por meio dos links, além de não haver como reproduzir no papel os recursos multimídias, como imagens em movimento, sons e vídeos. Na última pergunta responderam que se tratava de uma literatura produzida com os recursos das novas tecnologias da informação e comunicação.

Com base nas apresentações dos alunos, demos início à formalização do conceito da ideia de hipertexto. Para tanto, projetamos na lousa a definição de hipertexto elaborado por Santaella (2007) e Coscarelli (2002) e Levy (1993). Discutimos 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 orientados sobre como buscar informações em um hipertexto, ler na tela do computador sem perder de vista o foco principal do que se pretende ler, 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, informamos aos alunos que, mesmo não sendo ainda conhecedores do conceito formal de hipertexto, eles 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 leitura dos exemplares da literatura digital que foram feitos pela turma.

Aproveitamos a oportunidade para construirmos o conceito de link. Para que isso acontecesse, usamos como exemplo uma corrente de aço, levada por nós para a sala de aula/laboratório de informática. 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 desse recurso oferecido pela tecnologia, 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.

Feito isso, na última etapa desta oficina passamos a sistematizar os conceitos de hipermídia e de literatura digital. Primeiramente, projetamos na lousa digital a definição de hipermídia construída por Santaella (2007) e Lemke (2002). Explicamos que a multimídia é formada pela justaposição de textos, sons, imagens, ao se juntar com o hipertexto, forma a hipermídia, que pode ser definida como “um sistema alinear, reticular de conexões (links) entre unidade de informação “ (SANTAELLA, 2007, p. 294), sendo que as unidades podem aparecer sob a forma de diferentes modalidades, tais como textos escritos, imagens, fotos, desenhos, gráficos, vídeos e sons de várias espécies. A mistura entre áudio, vídeo e dados conectados por meio de links é o que configura a hipermídia. A hipermídia se refere “ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal (SANTAELLA, 2007, p. 317-318).

Para finalizar, projetamos mais um quadro na lousa digital contendo a definição de literatura digital, bem como as suas principais características e especificidades.. Explicitamos para os alunos que a literatura digital são obras literárias feitas especialmente para mídias digitais, impossíveis de serem

publicadas em papel, pois utiliza ferramentas próprias das novas tecnologias, como animações, multimídia, hipertexto, construção colaborativa. Frisamos que elas precisam ser desenvolvidas em meio digital, criadas pelo uso do computador e (geralmente) lidas em uma tela de computador, além disso, necessitam ter sons, hiperlinks, imagens – em movimento ou não -, promoverem interatividade e romperem com a linearidade dos textos impressos. Ressaltamos que é uma literatura que utiliza em sua composição os recursos oferecidos pela tecnologia.

Foi interessante nesse ponto, pois durante nossa explanação, uma aluna nos disse que carregava em seu celular algumas histórias de ficção que ela havia baixado na internet para ler. Nesse momento da aula passamos a falar da diferença entre literatura digital e um e-book. Salientamos que o conceito consagrado de e-book atual é um livro digitalizado. Ou seja, tem as mesmas características de um livro em papel (em geral é o mesmo texto do livro em papel), mas vendido, distribuído e lido em uma mídia digital. Já um projeto de literatura digital requer a mídia digital para ser lido, não seria possível ler um ciberpoema no papel, por exemplo. Dessa forma, o *e-book* é um concorrente do livro, mas falando aqui de plataformas, não de gêneros literários. O romance, o conto e o poema podem existir no livro em papel ou no livro eletrônico, *e-book*.

Nessa direção, passamos então a guiar os alunos, estabelecendo com eles a diferença entre literatura digital e literatura digitalizada, explicando que a literatura digitalizada são obras e documentos que foram digitalizados, então o termo correto seria Literatura Digitalizada, e não digital. Falamos então que um exemplo de literatura digitalizada são livros em formato PDF ou EPUB que se lê nos aplicativos para leitura (iBooks, por exemplo), como era o caso da aluna que nos havia relatado que guardava em seu celular textos que poderiam ser lidos a qualquer momento. Os livros digitais exploram as ferramentas da nova tecnologia e não podem ser transpostos para o papel.

Podemos, durante esta oficina, em certo nível, perceber que os alunos se empolgaram nas discussões e ficaram curiosos em ler e explorar os diversos exemplares de literatura digital disponíveis na página www.movimentoliteraturadigital.com e desvendarem os recursos tecnológicos que

os autores utilizaram para configurar a plurissignificação das palavras na construção artística e estética de uma obra literária no suporte digital.

Notamos também que a leitura sugerida por nós dos exemplares “Dois palitos” e “Eu no comando” foi prazerosa. Verificamos ainda 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 era um hipertexto e como este se constitui vimos, até esse ponto de aplicação da proposta, que os discentes lidavam muito bem com essa ferramenta, não demonstrando sérias dificuldades em acessar os links disponibilizados, nem tampouco em abstrair desse modelo de leitura as informações necessárias buscadas em seu ato leitor. 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.

Destacamos aqui a nossa mediação 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 navegar pela página.

Encerramos essa oficina, felizes, pois conseguimos mediar com os alunos os conceitos de hipertexto e hipermídia que eles ainda não conseguiam sistematizar, além de termos ampliado o horizonte conceitual de literatura digital que eles haviam inferido com a apresentação e exploração dos exemplares de literatura digital disponíveis na página acessada. Agora que os conceitos e a contextualização do que é hipertexto, hipermídia e literatura digital foram brevemente apresentados vamos ater na próxima seção à leitura e à análise do hiperconto “Um estudo em Vermelho” de Marcelo Spalding.

7.4 DESCRIÇÃO DA OFICINA 3

Tema: Leitura e análise do hiperconto “Um estudo em Vermelho”, de Marcelo Spalding.

Objetivos:

- Ler, interpretar e identificar os conflitos presentes no hiperconto;

- Compreender a estrutura do hiperconto lido;
- Perceber e relacionar os recursos multimodais ao texto lido.

Duração: 04 aulas de 55 minutos.

Recursos: Laboratório de informática, Datashow e folhas xerocadas.

Pretendíamos nesta oficina verificar como o hipertexto e as outras ferramentas digitais atuavam nessa narrativa criando uma não linearidade e uma maior interação do leitor com o texto. A introdução à primeira etapa foi algo bem descontraído. Iniciamos a aula motivando os alunos participantes a adentrarem no universo do gênero policial. Assim, perguntamos aos alunos se eles já haviam lido histórias ficcionais pertencentes a esse gênero, em caso positivo, se haviam gostado da leitura e como eles poderiam caracterizá-lo. A partir daí, eles responderam que já haviam lido histórias policiais nos livros didáticos e que gostavam de ler esse tipo de história ficcional. Quanto aos elementos que caracterizam o gênero em análise, os alunos participantes apontaram crime, mistério, suspense, vítima e medo, em seguida complementamos apresentando outras características tais como, mistério, investigação, curiosidade, assombro e inquietação.

Após esse aspecto motivacional, com o computador conectado à internet, pedimos aos alunos que acessassem a página www.movimentoliteraturadigital.com. Na visita à página acessada, solicitamos que deslizassem o mouse no hiperconto “Um estudo em Vermelho”, de Marcelo Spalding. A partir daí explicamos que esse hiperconto, na verdade, é uma narrativa produzida num contexto hipertextual baseada no romance policial “Um estudo em Vermelho” (A Study in Scarlet no original em inglês) escrito por Sir Arthur Conan Doyle. Perguntamos, então, se alguém já havia ouvido falar em Sherlock Holmes, e se já haviam lido alguma história com esse personagem. Alguns disseram que sim, que já haviam ouvido falar nele, mas que não haviam lido nenhuma história desse autor.

Como todos já estavam conectados na internet, solicitamos que abrissem uma outra aba para que pudessem pesquisar no Google sobre a obra “Um estudo em Vermelho” escrito por Sir Arthur Conan Doyle, a qual anotamos o nome na lousa. É oportuno ressaltar que ao educador cabe mediar a prática de leitura em sala de

aula e isso exige um planejamento que perpassasse pela revisão de conceitos, busca de textos para propiciar esclarecimentos. Para os adolescentes, a mediação do professor serve como estímulo. Além disso, essa ação servirá como referencial para que eles possam atuar como mediadores na interação com colegas no momento da leitura e nos círculos de conversas e discussões.

Constatamos que todos os 14 alunos presentes realizaram a pesquisa e, todos eles acessaram endereços de sites que confirmavam a descoberta: o livro “Um estudo em Vermelho” ; acessamos alguns sites para verificarmos a leitura que os alunos haviam feito, visando também descobrir qual percurso hipertextual foi seguido por eles até chegarem à informação desejada.

Após compartilhar a prática da leitura, foram realizadas perguntas que possibilitassem a identificação da obra e a localização das informações explícitas no texto pesquisado. Ocorreu um direcionamento para questões pertinentes ao assunto e aspectos do livro. Com tal procedimento, os sujeitos leitores puderam compreender que se tratava de um romance policial escrito por Sir Arthur Conan Doyle, publicado originalmente pela revista Beeton's Christmas Annual em novembro de 1887. Perguntados sobre a edição, disseram que a primeira edição, em formato de livro, só seria lançada em julho de 1888, com ilustrações da autoria de Richard Gutschmidt.

Perguntamos acerca da personagem Sherlock Holmes e eles destacaram que a obra é famosa por ser o primeiro livro desse personagem, detetive mundialmente conhecido na literatura policial. Perguntados sobre que encontro havia acontecido na história do livro eles colocaram que foi nessa obra, que aconteceu o encontro de Sherlock Holmes com Dr. Watson, narrador e participante das aventuras do detetive através de um amigo comum.

Por fim, ao serem questionados sobre o enredo, esclareceram que “Um estudo em Vermelho” propõe um enigma terrível para a polícia, que pede auxílio a Holmes: um homem é encontrado morto, sem ferimentos e cercado de manchas de sangue. Em seu rosto, uma expressão de pavor. Quando questionados sobre as partes do livro, disseram que ele é dividido em duas partes: na primeira, é apresentado o caso, algumas deduções do detetive-consultor e a captura inesperada do assassino no final; na segunda parte, é apresentada a vida dos

Mórmons na zona rural dos Estados Unidos da América e os motivos iniciais que levaram o assassino a cometer os crimes. Nos dois últimos capítulos, o Dr. Watson volta a narrar o desfecho do caso e é apresentada a explicação de Sherlock Holmes acerca de como ele conseguiu saber a verdadeira identidade do assassino em apenas três dias através da sua arte de dedução.

Ao final dessas ponderações sobre o romance original de Sir Arthur Conan Doyle solicitamos ao alunos que fechassem a página pesquisada e retornassem à página da literatura digital e deixassem o mouse sobre o hiperconto “Um estudo em Vermelho” de Marcelo Spalding.

Então, projetamos a imagem do escritor e professor, Marcelo Spalding, na lousa e compartilhamos algumas informações sobre ele. Apresentamos um slide informando que Marcelo Spalding é professor, escritor e jornalista. Formado em Jornalismo e Letras, é também mestre e doutor em Literatura pela UFRGS. Trabalha na UniRitter como professor de Língua Portuguesa para os cursos de Direito, Sistemas de Informação, Administração, Arquitetura e Design, além da Oficina de Criação Literária, Redação Jornalística e Mídias Digitais. É também editor-executivo da Editora UniRitter e coordenador do Pós Graduação em Produção e Revisão Textual da mesma instituição. É o idealizador do movimento Literatura Digital, tendo publicado dois projetos inéditos de literatura digital, 'Minicontos Coloridos' e o hiperconto 'Um Estudo em Vermelho'⁵.

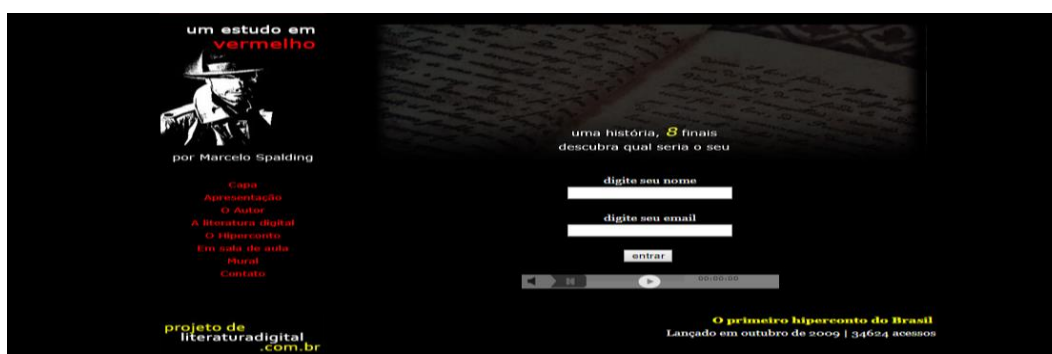
Dando prosseguimento, orientamos que clicassem o link do hiperconto no endereço eletrônico. Assim que o leitor entra no conto é requisitado que ele digite seu nome e seu e-mail antes de prosseguir com a narrativa; ao fundo uma trilha sonora acompanha esse processo (infelizmente o arquivo de som não funcionou nos momentos em que os alunos liam o hiperconto e novamente as condições objetivas da escola foram insuficientes para que os alunos explorassem a literatura originada por meio digital). Essa é a primeira interação do leitor com a narrativa, considerando que nenhuma leitura é passiva, pois o texto, no sentido de palavras a serem lidas, não possui significados, mas sim a capacidade de evocar significados: sem o homem interagindo com o texto, criando esses significados em um processo cognitivo ativo, ele não passaria de um pedaço de papel. Essa

⁵ Texto disponível em: <http://www.marcelospalding.com/biografia>. Acesso em 02.06.2017.

interação faz com que a leitura do hiperconto seja ainda mais ativa para o leitor, pois ele não interage somente pelo seu processo cognitivo.

Para adentrar a atividade de leitura, são solicitados nome e email. Esta ação desencadeia importantes processos: o nome aparece durante a leitura, interagindo com o autor e, ao final da leitura, o leitor recebe, por email, o hiperconto organizado por suas escolhas. Esse processo de seleção e de intervenção desenvolve-se ao longo do hiperconto e, segundo as escolhas do leitor, o final pode ser um ou outro. Assim, guiamos os alunos a digitarem o e o e-mail, depois clicarem em 'Entrar' para iniciar. Aproveitamos o momento para criar e-mail para os estudantes que ainda não possuíssem.

Imagem 7: Primeira página do hiperconto “Um estudo em Vermelho”



Fonte: Spalding (2010)

Dados os primeiros passos, o leitor depara-se com a segunda imagem do texto virtual. Diante da tela do computador, seus olhos atentos vislumbrariam o conto abrir-se para a viagem que estava por tornar-se intensa:

Imagem 8: segunda imagem do texto virtual “Um estudo em Vermelho”



Fonte: Spalding (2010).

Daí, estipulamos 20 minutos para a leitura, dando atenção a todos os recursos disponíveis no *site*: sons, imagens, textos verbais, etc.. Após a leitura do conto, pedimos que eles buscassem, na internet – através do dicionário on-line – o significado de possíveis palavras, presentes no texto, que eles desconheciam. Após a leitura, os alunos, em grupo, foram orientados a discutir os caminhos que cada um percorreu até chegar ao final e comentarem os finais lidos por eles.

Na segunda etapa da oficina, discutimos o texto e a experiência de navegação, realizando uma discussão com toda a turma e pedindo que cada aluno, em poucas palavras, dissesse como terminou sua história. Perguntamos se haviam gostado do texto, e todos disseram que sim, porque o nome deles passa a fazer parte da história e quanto mais liam, mais sentiam vontade de ver desvendado o mistério. A interatividade com o leitor foi também um aspecto destacado por eles. Ao serem perguntados se tiveram alguma dificuldade para acessar o hiperconto, disseram que não, pois era só informar o nome e o e-mail, portanto, para eles essa ação foi tranquila. Alguns participantes relataram que tiveram dificuldade em clicar no link correto para ter acesso à versão completa da história construída a partir das escolhas que fizeram. Assim, passamos a refletimos sobre a importância das escolhas realizadas durante a leitura. Em seguida, os alunos realizaram uma atividade de interpretação do hiperconto por escrito, conforme será apresentado no APÊNDICE J.

Na terceira aula dessa oficina, realizamos a discussão e a correção das atividades feitas no dia anterior, destacando que o conto em sua maioria é escrito como se fosse uma troca de e-mails, e começa com uma breve contextualização da sua situação do leitor/personagem revelando que a irmã sumiu há três dias; para não criar nenhum tipo de alarde o leitor/personagem entra em contato com um detetive particular, que já mantinha contato com a irmã dele. Frisamos que essa é a situação do início do conto, não uma contextualização dos personagens, seus motivos e conflitos, apenas uma breve informação sobre o passado desses dois irmãos. Salientamos que em seguida segue o e-mail que o leitor/personagem encaminha para o detetive. Ressaltamos que nesse primeiro bloco de texto há um hiperlink que leva o leitor para outro site, criando assim o primeiro desvio de linearidade. Chamamos a atenção que no conto os pais do personagem morreram no vôo da Air France que seguia do Rio de Janeiro para Paris e que esse primeiro link leva para um site contendo várias informações sobre o acidente.

Além disso, ponderamos que o recurso hiperlink é usado em mais algumas ocasiões durante a narrativa como quebra de linearidade, isso sempre acontece quando é feita referência a algum evento ou personagem de fora do texto, como no caso do vôo da Air France e mais a frente quando são citados os autores Edgar Allan Poe e Carlos Drummond de Andrade. Esses hiperlinks levam o leitor a páginas contendo informações sobre eventos ou sobre pessoas.

Esclarecemos ainda que a narrativa possui uma estrutura simples, um início tradicional com a contextualização onde há uma breve apresentação da situação e dos personagens; o corpo da narrativa com duas linhas de eventos que movem a trama; o contato com o detetive, as suposições do que pode ter ocorrido, a combinação do preço pela investigação e a denúncia a polícia. Por último os desfechos, oito no total. Sintetizamos com os alunos esse aspecto, informando-lhes que, na verdade, a narrativa de Spalding é estruturada de forma semelhante a uma árvore genealógica. Há um ponto de partida, sendo a introdução e o contato com o detetive, a partir daí se dá origem a ramificações, que são separadas sempre em pares.

Cada uma das escolhas leva a um final diferente, a um desfecho distinto para o mistério da irmã desaparecida. Se o leitor opta logo no início em considerar que a

irmã é uma falsa, todos os finais refletem essa escolha, não havia sequestro, tudo era um plano de um casal de apaixonados. Se a decisão é de que não havia nenhuma chance da irmã fugir por conta própria, então todos os finais vão levar de fato a um sequestro.

Na quarta e última etapa desta oficina analisamos as estratégias utilizadas pelos autores para a escrita do texto. Dentre as discussões feitas nesse dia, destacamos as análises dos elementos multimodais (cores, disposições do texto na tela, etc) e das multissemioses utilizadas (sons, imagens), dos recursos de navegação (textos dos links) e das estratégias utilizadas para a interatividade do texto com o leitor-personagem (os links, as sequências injuntivas e a participação do leitor como personagem).

Quanto às cores pontuamos que o preto e o vermelho estabelecem uma ligação com o ambiente e são associadas a sentimentos como perigo e suspense, elementos característicos do gênero policial.. Frisamos que essas cores, no decorrer da narrativa, terão maior valoração simbólica. A cor vermelha, a partir da participação do leitor, dará relevo a uma nova imagem: a de uma mulher, a irmã da personagem que procurou o detetive. Essa mulher havia desaparecido e, à época, trajava um belíssimo vestido vermelho, um vermelho escarlate. A utilização dessa cor nos remete a mistério e, ao mesmo tempo, a um enigma a ser decifrado, mas, para que essas questões fossem resolvidas, o leitor deveria dar prosseguimento ao texto. Para tanto, necessitaria, é claro, fazer nova escolha e adentrar um pouco mais as veredas textuais. Ressaltamos ainda que a cor amarela sinalizava as possíveis expansões do percurso narrativo.

Por fim salientamos que outro recurso visual que fornece significados ao texto multimodal é o tipográfico, o projeto gráfico. Observamos que a fonte apresenta um tipo bastão, reforçando a ideia de legibilidade e de construção visual envolvente. Encontramos, nesse formato, um destaque: o recurso de cores diferentes, e em alguns pontos considerados peças centrais: o título do hiperconto, o nome do leitor e do designer, o assunto, os links para envio e o nome do site. Assim, o projeto gráfico se constitui de um reconhecimento que oportuniza ao leitor interagir da melhor forma que lhe convém, dando maior ou menor importância aos seus elementos constitutivos.

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. A estratégia inicial de aguçar a curiosidade deles seria positiva e o objetivo de atraí-los para as atividades seguintes seria alcançado. 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. Dando continuidade a nossa proposta didática mediada pela leitura literária de hipercontos, na seção a seguir descreveremos metodologicamente a oficina com o hiperconto “Desfocado, de Mauro Paz.

7.5 DESCRIÇÃO DA OFICINA 4

Tema: Leitura e análise do “Desfocado”, de Mauro Paz

Objetivos:

- Ler, interpretar e identificar os conflitos presentes no hiperconto;
- Compreender a estrutura do hiperconto lido;
- Perceber e relacionar os recursos multimodais ao texto lido.

Duração: 04 aulas de 55 minutos.

Recursos: Laboratório de informática, Datashow e folhas xerocadas.

Pretendíamos nesta oficina ampliar o horizonte do potencial multimídia e hipertextual das novas tecnologias na criação literária. Para tanto, apresentamos aos alunos o hiperconto “Desfocado” de Mauro Paz. A obra é uma narrativa em Flash e conta a história de um jovem rapaz, seus relacionamentos fugazes, seus sonhos, seus medos, sua angústia. A rapidez dos capítulos é também a rapidez da vida particular do protagonista e a rapidez da contemporaneidade como um todo. Formalmente, a história apresenta sete capítulos não lineares, cada um com um visual elaborado e completamente diferente e estratégias narrativas também distintas. O que chama a atenção nesse hiperconto é a utilização de vários gêneros na composição da estrutura da narrativa.

Para introduzir a leitura do hiperconto propiciamos um debate inicial e uma curiosidade para o enredo da narrativa. Para tanto, trouxemos para o seio desse

debate algumas temáticas, a saber: traição da pessoa amada, as causas e consequências do fim de relacionamento afetivo e a rapidez da contemporaneidade. Nesse momento, dar voz aos alunos era o ponto central do trabalho. Evidentemente que alguns alunos ainda se mostravam tímidos, receosos para opinar. Entretanto, aos poucos foram desvelando subjetividade, manifestando seus posicionamentos acerca das temáticas abordadas. Sendo assim, os alunos puderam não apenas expressar suas ideias, mas também assumiram papéis sociais no grupo. Uns colocaram-se como líderes das discussões, outros se rebelavam fazendo tomadas de palavras, alguns se opunham ao exposto justificando o seu posicionamento. Depois os alunos foram orientados a construir hipóteses com relação ao título do hiperconto. A maioria disse que se tratava de alguém que estava fora do foco, antecipando, dessa forma, o principal traço constitutivo do perfil psicológico do personagem central do hiperconto.

Essa foi a primeira tentativa de proporcionar ao aluno entrar em um jogo comunicativo, relacionando-se com o outro. Partimos da convicção de que os alunos precisam aprender a escutar aos outros, bem como a si próprios. Como Rouxel (2013) comenta, a presença da turma é essencial na formação de jovens leitores, pois a sala de aula é o lugar de debate interpretativo, lugar onde se revela o que a autora chama de polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. Para que isso de fato se materialize é preciso, como já mencionado, preparar os alunos. Segundo a autora: [...] “um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante” (ROUXEL, 2013, p. 31).

Concluída a etapa de motivação e preparação dos alunos para a leitura literária, bem como a apresentação dos dados biográficos do autor, havia chegado o momento oportuno para apresentar a obra e convidá-los a realizar novas experiências de leitura literária em ambiente digital. Com a leitura da sinopse, a revelação do tema que atende ao horizonte de expectativas dos alunos foi outro aspecto a despertar o interesse pela leitura. Quando os alunos tomaram consciência de que o enredo desenvolve-se a partir de um conflito envolvendo um

jovem – Marcos- cuja namorada o traiu como o melhor amigo dele, bem como o fim do relacionamento de 20 anos dos pais de Marcos, eles demonstram imediata vontade de ler para descobrir o desenrolar desse conflito. A partir do questionamento “Diante desses fatos, como deve estar a mente, os pensamentos do Marcos?” Essa foi a provocação lançada aos alunos antes de solicitar-lhes o clique no hiperconto.

Cabe aqui destacar que ao escolhermos apresentar e explorar o hiperconto em análise, decidimos realizar a sua leitura com os alunos a partir do segundo capítulo, já que o primeiro possui um apelo sexual muito forte. O aviso na página informa “Estas animações contêm cenas de sexo. Não aconselhável para menores de 18 anos e pessoas de sexualidade mal resolvida”.

Na justificativa da escolha, cabe o questionamento: qual o adolescente que não se interessaria por questões referentes ao cotidiano deles como, por exemplo, relacionamento amoroso e conflitos interpessoais, decorrentes das paixões típicas da idade? Foi pensando em atrair os educandos do 9º ano do Ensino dos anos finais, a partir do enredo em torno de um triângulo amoroso que a obra de Mauro Paz foi escolhida a princípio: outros fatores também influenciaram na escolha da obra. Chamou atenção a construção do texto, mas a ele aliadas imagens, em movimento ou não, áudios, hiperlinks, interatividade e quebra da linearidade. Enfim, são muitos elementos com potencialidade de exploração desse hiperconto, a fim de despertar o interesse do aluno pela leitura e sua interação com o texto, um significativo viés para se alcançar o que se almeja: a formação do leitor literário.

A questão que se instalava era como desenvolver essa etapa, período de leitura da obra literária, mantendo os alunos motivados a ler e a interagir com o texto, de modo que, não acessassem ao primeiro capítulo. Diante do exposto, todo o trabalho pensado para ser desenvolvido, no laboratório de informática, precisou do acompanhamento e monitoramento do professor pesquisador e da professora regente quanto ao que estavam acessando e lendo. Desse modo, informamos aos alunos que não trabalharíamos tal capítulo, em razão do forte apelo sexual, orientamos que a leitura fosse realizada do segundo capítulo em diante.

Dando prosseguimento, orientamos que clicassem o link do hiperconto “Desfocado” Iniciamos a leitura partindo de duas escolhas que consideremos significativas para o êxito do trabalho: a apresentação apenas do segundo capítulo do hiperconto e através da leitura expressiva realizada pelo próprio professor pesquisador. O propósito de iniciar com a leitura oral do professor, mesmo o texto disponível em suporte digital, era envolver os alunos na narrativa, como exposto na apresentação da proposta, enfatizando trechos através da modulação da voz, gestos, expressão facial, interpretação e movimentos, isto é, através de um conjunto de ações decisivas na conquista do leitor. E o propósito da fragmentação da obra, deixá-los curiosos para desvendarem o desenrolar do enredo a partir da formulação de hipóteses. Acreditamos que o trabalho de elaboração de hipóteses sobre uma história engaja o interesse do leitor. Dando continuidade à descrição e análise da experiência vivenciada, destacamos a mudança de estratégia para a leitura dos próximos capítulos que foi realizada silenciosamente.

Daí estipulamos 25 minutos para a leitura, dando atenção a todos os recursos disponíveis no *site*: os vários gêneros utilizados na composição da estrutura da narrativa (intergêneros), o registro da linguagem utilizado em cada um deles, trilha sonora, imagens estáticas e em movimento, animações (semioses), etc. Após a leitura do conto, pedimos que eles buscassem, na internet – através do dicionário on-line – o significado de possíveis palavras, presentes no texto, que eles desconheciam.

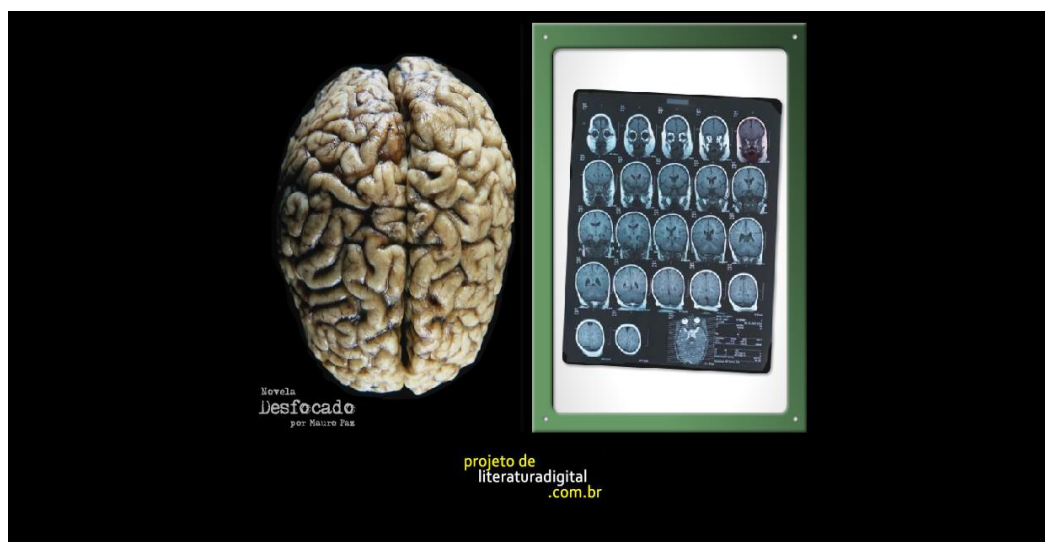
Na etapa seguinte, abrimos uma roda para discussão sobre o hiperconto. Os educandos mostraram-se muito satisfeitos dizendo que gostaram da obra, falaram que após lerem o “Desfocado” tinham certeza de que o Marco se encontrava “fora do foco”, não só em suas atitudes, mas também em sua vida. Eles pontuaram que ele estava sem referência, pois havia perdido a família, o melhor amigo e a namorada. Ao serem perguntados acerca dos recursos tecnológicos utilizados na configuração do conto que mais lhes surpreenderam, eles responderam que a animação que utiliza a barra de chocolate e a radiografia que pisca constantemente, demonstrando que há uma sequência a ser seguida pelo leitor para ele poder compor a narrativa.

Imagem 9: Capítulo III do hiperconto “Desfocado”



Fonte: Spalding (2010).

Imagem 10: Capítulo III do hiperconto “Desfocado”



Fonte: Spalding (2010).

Por conseguinte, instigamos os alunos a estabelecerem algumas diferenças e semelhanças entre o “Desfocado” e “Um estudo em Vermelho”. Eles destacaram que neste último se encontram muitas semioses (imagens em movimento e animações) sendo utilizados, apenas o texto verbal, hiperlinkado e interativo com o leitor e algumas imagens estáticas como plano de fundo. Sinalizaram ainda como aspecto positivo do hiperconto de Marcelo Spalding é a possibilidade de interação apresentada, em que o leitor pode interferir no final da narrativa,

conforme suas escolhas empreendidas ao longo da leitura. Já quanto ao primeiro, ressaltaram que utiliza em maior grau ferramentas próprias das novas tecnologias para criar outro tipo de ilustração a obra, uma ilustração visual, sonora e que ainda exige a participação do leitor, embora o leitor ainda seja guiado pelo texto de acordo com a intenção do autor. No que concerne às semelhanças o alunos frisaram que ambos só podem ser lidos na tela do computador, é impossível lê-los impresso no papel, já que, segundo eles, são exemplos de uma estética nascida no meio digital, são objetos digitais criados pelo uso de um computador.

Dando prosseguimento a esta etapa, projetamos a imagem do escritor Mauro Paz na lousa e compartilhamos algumas informações sobre ele. Apresentamos um slide informando que Mauro Paz nasceu em Porto Alegre, em 1981. Redator Publicitário, formado em Letras, passou pela Oficina de Escrita Criativa, de Luiz Antônio de Assis Brasil. Em 2009, mudou para São Paulo. No ano seguinte, o Instituto Estadual do Livro do Rio Grande do Sul publicou o primeiro livro de contos do autor, *Por Razões Desconhecidas*. Em 2014, seu segundo livro de contos, escrito em parceria com Tiago Morales, São Paulo – *CidadExpressa*, foi publicado pela Editora Patuá. Além de participação em diversas antologias de contos, o autor mantém o projeto #instacontos, que mistura fotográficas com mini narrativas. Nesse ano, lançou seu primeiro romance, intitulado **Entre Lembrar e Esquecer**. Em seguida, os alunos realizaram uma atividade de interpretação do hiperconto por escrito (APÊNDICE K). É oportuno salientar que exploramos para essa atividade escrita os capítulos II, III e VI.

Na terceira aula desta oficina, realizamos a discussão e correção das atividades feitas no dia anterior com a hiperconto aberto para retornarmos ao texto sempre que fosse necessário. Sendo assim, no segundo capítulo, destacamos que Mauro, pai de Marcos, usa a tradição do gênero epistolar, com o visual de uma carta manuscrita em que o leitor terá de clicar para virar as páginas. Questionados acerca do conteúdo temático da carta, responderam que se tratava do término de um relacionamento de vinte anos. Pontuamos com eles que devido ao fato de se tratar de uma carta pessoal, a interlocutora não teria como argumentar. Eles opinaram que a personagem utilizou uma forma muito covarde de dar um ponto final num casamento de vinte anos.

No terceiro capítulo, salientamos que a personagem come um chocolate, e para ler o texto o usuário vai clicando em cada pedaço da barra de chocolate desenhada na tela. Notamos que foi nesse capítulo que os alunos começaram a ver com mais clareza os acontecimentos que estavam sendo narrados, pois foi a partir daí que começaram a juntar os fatos para compor a narrativa, seu sentido. Além disso, sinalizaram que o relato de Marcos ao chegar em casa cansado de mais um dia de trabalho expressa uma angústia vivida pelo personagem. Quando perguntamos quais eram as outras passagens do capítulo que demonstravam a confusão mental em que se encontrava o personagem, uma aluna nos respondeu que ele havia se esquecido de passar no supermercado, pois estava com fome e a geladeira estava vazia. Outro aluno ponderou também que a casa estava muito bagunçada, assim como estava a vida dele. Outros disseram que ele estava sentindo um vazio muito grande, em razão da traição da namorada e do fim do casamento dos pais.

Pedimos aos alunos que voltassem a animação da barra de chocolate. Explicitamos que nesse momento há uma interpolação de sentimentos vividos pelo personagem Marco. Perguntamos que sentimentos revelam cada pedaço do texto. Ao relerem a semiose disseram que na primeira porção Marcos constata que a “traição não afastou o desejo” pela namorada. Na segunda porção frisaram que o personagem expressa um sentimento de raiva e revolta em relação ao amigo traidor, pois são amigos há bastante tempo. No terceiro e último pedaço disseram que ele precisava tomar uma decisão para aquela situação que estava vivendo.

No que tange ao quarto capítulo, questionamos quais eram as animações que compunham tal capítulo. Eles colocaram que era a imagem de um cérebro e a radiografia de várias partes desse órgão tirada de vários “ângulos”. Os alunos perceberam que à medida que vão clicando nas radiografias, que ficam constantemente piscando, há uma sequência, a narrativa vai se compondo. Perguntamos que impressão eles tinham dos textos que vão “pulando” na tela, em fluxos pulsantes, com informações que mudam a cada clique. Alguns relacionaram esses aspectos à confusão mental em que Marcos se encontra. Eles

notaram que os pensamentos vêm do personagem e vão à mente. Complementamos dizendo que a impressão que dá ao leitor é a de que o texto é apresentado, conforme a lógica de funcionamento do cérebro. Refletimos ainda que os textos não possuísssem uma sequência lógica de narrativa, assim como o pensamento não é ordenado.

Por fim, questionamos a respeito dos conteúdos temáticos das radiografias. Responderam que a personagem fala do ambiente em que se encontra, da lembranças da infância e da adolescência, da namorada, do amigo. Acrescentamos também o abandono do pai e da traição.

Sob esta ótica, a interatividade, requerida pelo capítulo, de clicar nas imagens para fazer a narrativa prosseguir parece promover uma experiência de imersão do leitor “que expressa sua concentração, atenção e compreensão do leitor” (SANTAELLA, 2008, p. 56). Por meio desse processo interativo, é possível ao leitor a sensação conflituosa, confusa e desconexa vivida pelo personagem Marcos.

Encerramos a oficina na quarta etapa, guiando aos alunos a retomarem os demais capítulos que não foram abordados na atividade escrita. Essa retomada foi realizada oralmente, para tanto, instigamos os participantes a falarem livremente sobre os temas, gêneros textuais e semioses dos referidos capítulos. No quarto capítulo salientaram que o mesmo revela uma conversa por celular, com a imagem do aparelho e o texto surgindo na velocidade de nossos papos telefônicos. Com relação ao quinto capítulo disseram que o mesmo reproduz a notícia de jornal sobre o suicídio do protagonista, e clicando sobre trechos da notícia aparece, ao lado, o relato “real” do que teria acontecido, criando um interessantíssimo efeito de aprofundamento no texto. Por fim, no sétimo capítulo, apontaram que temos um clássico bilhete do suicida, o protagonista Marcos, e um MP3 Player que, clicado, toca a trilha sonora do livro, uma música, Esclarecemos que o título da música é “Vai”, da Banda Device.

Durante a resolução da atividade escrita, íamos discutindo sobre as eventuais dúvidas que surgiam acerca das questões. Registramos que os alunos não demonstraram muitas dificuldades na resolução. Entretanto, às vezes, era necessário intervir por conta da dificuldade na interpretação dos enunciados.

Foi possível perceber, durante a execução da atividade, que a leitura do hiperconto da oficina anterior garantiu aos alunos maior familiaridade com o gênero, o que possibilitou a realização da leitura de forma mais segura. Além disso, eles atuaram com muita desenvoltura como mediadores na interação com o professor/pesquisador com colegas no momento da leitura e nos círculos de conversas e discussões acerca do conteúdo temático, estilo e estrutura composicional do hiperconto analisado.

Podemos afirmar que o trabalho de leitura de hiperconto, dadas as características desse gênero, favorece o ensino da leitura literária. Ao integrarem imagens, sons variados, cores e outros elementos multimodais à linguagem verbal para a construção de sentidos, os alunos desenvolvem habilidades imprescindíveis para ampliarem suas práticas sociais de leitura e escrita. No capítulo a seguir analisaremos os resultados da aplicação didática de nossa proposta de ensino.

8. ANÁLISE E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS DADOS PRODUZIDOS: UM ENCONTRO DE VOZES

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

(Freire, 1996)

8.1 A EXPERIÊNCIA DE LEITURA DE HIPERCONTOS E DIFERENTES SENTIDOS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

A proposta didática, parte obrigatória deste trabalho de conclusão de curso, desenvolvida na turma 9V2 da EEEFM Aflordízio Carvalho da Silva, entre os meses de setembro e novembro do ano de 2017, foi uma experiência significativa, primeiro por diagnosticarmos, concretamente, como a escola vem tratando o ensino de literatura e para confrontar as hipóteses com as emergentes na sala de aula que levantamos antes de desenvolvermos a pesquisa.

A experiência de aplicação de uma proposta didática mediada pelo trabalho com gênero da literatura digital hiperconto representou uma alternativa ao ensino da leitura literária e à formação do leitor literário, na medida em que contribuiu para a ressignificação de concepções e práticas de leitura literária, a partir de uma metodologia que levou em consideração as relações dos alunos com as mídias digitais.

A aplicação das oficinas proporcionou um movimento de análise acerca do lugar da tecnologia na escola. Verificou-se a necessidade de uma escola que desperte a atenção dos alunos com atividades que visam promover o protagonismo dos discentes, que aproveitem o mundo tecnológico em constante mudança com um acervo inimaginável de conhecimentos à disposição da sociedade. Desta forma, o professor precisa se conectar a esta nova linguagem para que possa ser o mediador, o filtro entre a tecnologia e o aluno. É preciso pontuar que o uso da tecnologia não é feito para afugentar a leitura, mas para complementá-la e desenvolvê-la. O que estaria mudando, neste aspecto, não é a leitura, mas o modo como ela é feita. A inserção das novas tecnologias digitais no ensino da leitura literária atrairia os alunos, como visto nesta proposta pedagógica.

Fizemos uso da motivação e da grande habilidade dos alunos em lidar com as novas tecnologias, pois acreditávamos que estaríamos contribuindo também para a formação de um —ciberleitor crítico e autônomo. Não podíamos aceitar que as práticas cotidianas de leitura de nossos alunos permanecessem ausentes ou desprestigiadas do contexto escola.

Diante ao exposto, 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.

Em cada oficina de leitura literária realizada na tela do computador, compreendemos que é na interação entre texto e leitor que ocorre o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura. Só assim é possível envolver o aluno no processo de produção dos sentidos e contribuir para a ampliação da capacidade de senso crítico. E nesse sentido, a formação do mediador ganha uma relevância imensa. Assim, trouxemos a oralidade para o espaço escolar e percebemos que os alunos ficaram mais seguros para expressarem suas opiniões e também ganhamos mais tempo para ouvi-los e assim, notarmos as suas dificuldades. Isso foi essencial, o tempo em sala deve ser bem mais aproveitado para o exercício da leitura literária.

Os ecos do pensamento bakhtiniano fizeram-se sentir por meio da palavra lida e falada que compõe o tecido dialógico da própria vida, na medida em que - nas diversas comunicações verbais das quais participamos em nossas experiências concretas de linguagem - interrogamos, ouvimos, concordamos, discordamos e trouxemos para o diálogo nosso corpo, nossa alma e nossa concepção do mundo (CARVALHO, 2012).

A palavra nesses encontros, então, realmente configurou-se como ponte lançada entre os sujeitos que se comunicam e como o território comum daqueles se inserem no diálogo (BAKHTIN, 1997).

Essa perspectiva de trabalho aponta para relações mais abertas entre literatura, leitor e sociedade, revelando-nos a necessidade de uma compreensão menos estreita no trabalho com a linguagem e com o texto, na medida em que a postura dialógica traz o interlocutor para as experiências com o texto literário, permitindo que as suas singularidades se constituam no percurso da leitura, mediante uma prática social em que a literatura não seja vista como um sistema fechado, um mundo povoado apenas por autores legitimados pela cultura oficial (CARVALHO, 2012).

Ao realizarmos as atividades, observamos a falta de familiaridade dos alunos com o texto literário. Assim, constatamos que não havia um trabalho sistemático com a literatura nos anos finais da escola pesquisada. Como exposto no percurso metodológico da pesquisa, a literatura ocupa um lugar desprivilegiado nas aulas de português, tendo o livro didático como norteador do trabalho pedagógico. Isso significa dizer que o texto literário é concebido na escola como mais um gênero a ser ensinado, quando não, obscurecido e esquecido nessas aulas.

Nessa direção, cumpre destacar que no plano de curso de Língua Portuguesa da escola em que desenvolvemos a pesquisa, havia sido elencado para o 2º trimestre os seguintes conteúdos programáticos para o ensino de literatura: “Leitura e interpretação de textos poéticos, Traços característicos de textos poéticos, Estudo do gênero da tipologia poema (observamos uma aqui confusão entre gênero e tipologia textuais)”, “Traços característicos de textos narrativos (crônica) e Traços característicos de textos argumentativos – crônica argumentativa”. Consideramos a crônica, uma espécie que oscila entre a esfera jornalística e literária. No terceiro semestre, não havia nenhuma referência a textos literários.

Tal documento evidenciava a ausência da indicação de metodologias para o trabalho com textos literários, uma vez que propomos não só a presença por si só da literatura em sala de aula, mas atividades de leitura que envolvam os alunos e que os instiguem a ler. Da maneira que os conteúdos aparecem no plano de curso, parece que a preocupação maior não está voltada para uma leitura prazerosa, mas antes para a identificação de elementos estruturais de alguns gêneros literários. A leitura cumpre uma tarefa de identificação de partes do texto

que os enquadram em determinados gêneros. Estas observações nos levam à conclusão que a literatura aparece acidentalmente para se estudar os diferentes tipos de textos e os diversos gêneros textuais. Isso se deve provavelmente porque ainda há muitos equívocos no que diz respeito à organização do ensino realizada pelo professor, ou seja, na forma como este transpõe as atividades de ensino para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, por meio do trabalho com os gêneros textuais.

Após a análise do quadro acima exposto, em que tecemos observações sobre o ensino de língua e literatura na escola em que pesquisamos, passemos agora para a parte de aplicação propriamente dita da pesquisa.

Desde a virada pragmática⁶ a partir da década de oitenta há uma clara preocupação com a diversidade de gêneros, como orientam os PCNs, e os “gêneros úteis” – textos da esfera jornalística, textos instrucionais, publicidades – aparecem com maior frequência do que os literários. Dessa forma, o estudo da língua e da literatura é substituído pela prática com textos. No entanto, essa metodologia, que objetiva tornar o aluno proficiente no uso da língua oral e escrita, não é eficaz na formação do leitor literário; educa-se para ler, não para a literatura (ZILBERMAN, 2009).

Com efeito, a abordagem dos PCNs acaba por excluir ainda mais o aluno das classes populares de uma tradição cultural, pois ainda de acordo com Regina Zilberman “[...] a dissociação faz com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação, reproduzindo-se a diferença por outro caminho” (2009, p. 17); para a autora, até o surgimento dos novos parâmetros “a literatura ficava no fim ou de fora” dos programas curriculares, no entanto, atualmente “não está em parte alguma” (2009, p. 17).

⁶ Configura-se como um momento fecundo para o campo da educação, do ensino da língua portuguesa e para a disciplina escolar português. Muitas são as mudanças no campo político e muitas são teorias linguísticas que se achegam, apresentando novas concepções de língua/linguagem, ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes projetos de sociedade. Vemos a Linguística aplicada ao ensino do Português chegando às escolas, sobretudo, com as vertentes da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso. Conseqüência da introdução das ciências linguísticas nos cursos de Letras, a partir da década de 60 são diversas e significativas as interferências delas no componente curricular de Língua Portuguesa, ainda em curso. As ciências mencionadas acima trazem basicamente uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas dessa utilização.

Sendo assim, a escola deve romper com as práticas tradicionais, para promover a adoção de estratégias criativas, voltadas para a formação de leitores dentro e fora da sala de aula, utilizando o livro para uma prática sociocultural independente do ambiente.

Desta sorte, consideramos nesta investigação a literatura uma forte aliada da formação humana, pois o trabalho com a literatura na escola permite ao aluno a compreensão da realidade e possibilita a produção de conhecimento por meio dos recursos expressivos da linguagem. Ante ao exposto, entendemos que a literatura é fundamental na educação, porque pode fazer com que o leitor se torne mais crítico, para não ser uma pessoa ingênua que acredita nos pensamentos impostos pela sociedade a qual está impregnada de diversos valores e crenças e mais ainda pela força devastadora das ideologias do mundo do consumo.

Há, portanto, a necessidade de fazer o uso adequado do texto literário em sala de aula, respeitando a sua função humanizadora, já que os textos artísticos evocam sensações, trazem histórias que recriam a realidade, promovem a fantasia tão necessária à vida humana. Assim, leitores se refletem e aprendem por efeitos de comparações e distanciamentos, por relações e associações, pela imaginação que podem projetar através das leituras. Assim, como forma de atingir a sensibilização, mexer com os sentimentos, os diferentes textos literários, com suas marcas linguísticas, figuras de linguagem, imagens, com a riqueza sinestésica são os textos que mais aproximam o ser humano de sua essência, de sua própria realidade, por tratarem de temas humanos, metaforicamente, conforme nos aponta Cândido

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1972:53).

Compreendemos ainda que o estudo da literatura é importante numa perspectiva analítica, discursiva, política e não mercadológica, nem tão pouco utilitária, ou seja, que serve apenas como pretexto para o desenvolvimento de questões multidisciplinares, das quais se destacam a própria concepção de leitura e de

texto literário. Por fim, a nossa proposta didática pretendeu apresentar o texto literário digital, não em um nível superficial, cuja finalidade resume-se a aferição de habilidades básicas, mas sim como um objeto a ser apreciado.

Lajolo (1993) sugere que à formação do professor devem ser inseridas algumas práticas, valores e conteúdos essenciais

O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los (LAJOLO, p. 24, 1993)

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, ao utilizarmos os suportes digitais em sala de aula, tivemos muito mais receptividade, por parte dos estudantes. Devemos fomentar essa aproximação entre eles e a leitura literária, com base em uma metodologia que leve em consideração as suas relações com as mídias digitais.

Por essa razão acreditamos que o trabalho com o gênero da literatura digital hiperconto, como estratégia metodológica que visa à aproximação do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental aos textos literários por meio dos suportes digitais, pode contribuir para uma abordagem mais eficaz da leitura do texto literário e, por conseguinte, aumentar o desejo do aluno pelo ato de ler o que, aliás, criaria níveis positivos de identificação com leitores que já possuem uma grande prática de leitura hipertextual e hipermediática.

Nas aulas, não tivemos problemas com a turma, no que diz respeito à indisciplina ou falta de participação. Os alunos mostraram-se interessados em participar da pesquisa e, durante as aulas, deram sua contrapartida lendo, expondo suas opiniões, respondendo às atividades propostas, enfim, colaboraram ativamente para a realização da pesquisa, de forma espontânea e motivada.

De modo geral, classificamos positivamente o desenvolvimento da proposta didática. Desde o primeiro momento, o da motivação, a turma correspondeu com

as expectativas, que foram as de se envolverem com o texto literário em ambiente digital e proceder com a leitura por prazer e realizá-la integralmente na tela do computador. Os alunos se sentiram atraídos e demonstraram, desde o início, o interesse pela leitura. Responderam aos questionamentos nas aulas, expuseram suas opiniões, leram o romance, demonstrando, em cada aula, que, de fato, estavam lendo ao mencionar, por exemplo, episódios e passagens das narrativas sugeridas pelos hiperconto.

Após essa observação, em que tecemos considerações acerca do ensino de literatura e tecnologia na escola em que pesquisamos, analisaremos na seção seguinte o potencial das vozes dos alunos, materializadas em relatos de memória, sobre os processos vividos acerca das melhorias alcançadas desses 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.

8.2 RESULTADOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELO LEITOR

Ao compreendermos que o fundamental para a pesquisa é que não realizemos fusões de pontos de vista divergentes, mas que mantenhamos o caráter de diálogo, no convívio com as diferenças e contradições entre opiniões e mundos tão diferentes, propusemos, como procedimento de registro de dados, a produção de um relato de memória a fim de apurar de que maneira ocorreu a aprendizagem da leitura literária em suporte digital dos participantes da pesquisa, quais foram as facilidades, as dificuldades e sentimentos que vivenciaram no processo de aprendizagem da leitura do hiperconto e qual(is) relação(ões) estes participantes estabeleceram entre a literatura produzida para o suporte hipermidiático (literatura digital, explorando o potencial desse suporte e 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.

A opção pela narrativa, como possibilidade para a apuração dos resultados desta pesquisa, à luz da metodologia da pesquisa narrativa em Bakhtin, fundamenta-se no pressuposto de que o narrador retira da experiência o que ele conta, sendo, portanto, essas experiências, conforme o autor, as fontes originárias de todo narrador. Assim, as experiências vivenciadas pelos sujeitos desta investigação

vão intercambiar-se com diferentes momentos da trajetória percorrida por esses discentes participantes, principalmente observando os aspectos que se relacionam as melhorias na prática da leitura literária 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, no acesso aos links disponíveis no material hipertextual.

Trazíamos a consciência de que os alunos apresentavam dificuldades em escrever, pensávamos, a princípio, que a produção do memorial poderia acarretar alguma resistência e, por conseguinte, inibir a naturalidade, a expressão espontânea dos relatos. Informamos aos alunos que não se tratava de um texto para nota, mas de uma narrativa da própria relação às memórias de leitura literária dos participantes em ambiente virtual, tendo como base as nossas discussões sobre as particularidades do hiperconto, as mudanças ou não no perfil de leitor de texto literário de cada um deles e a relevância ou não da aplicação da nossa proposta didática. Assim, pedimos que escrevessem livremente sendo sinceros.

A finalidade da produção de memórias das experiências de leitura literária em nossas oficinas não foi, naquele momento, analisar os aspectos da escrita, mas o de conhecer episódios que marcaram a trajetória de leitura em suporte digital. Buscávamos conhecer de que forma uma proposta de atividades pedagógicas que dialogava com o mundo tecnológico no qual os nossos discentes estão inseridos poderia potencializar a leitura de textos literários nos anos finais do ensino fundamental. Na verdade, pretendíamos apurar se houve uma receptividade do uso dos suportes digitais, mediado pelo trabalho com o gênero hiperconto, por parte dos estudantes.

De modo geral, classificamos positivamente o desenvolvimento da proposta didática. Desde o primeiro momento, o da motivação, a turma correspondeu com as expectativas, que foram as de se envolverem com a leitura de textos literários e proceder com a leitura por prazer e realizá-la integralmente. Os alunos se sentiram atraídos e demonstraram, desde o início, o interesse pela leitura. Responderam aos questionamentos nas aulas, expuseram suas opiniões, leram

os hipercontos, demonstrando, em cada aula, que, de fato, estavam lendo ao mencionar, por exemplo, episódios e passagens das narrativas sugeridas.

Assim como procedemos na seção 6.1 do capítulo 6 desta dissertação, para resguardar a imagem dos sujeitos da pesquisa e garantir sigilo absoluto das informações por eles cedidas, comunicamos que cada aluno participante do estudo será representado por uma sigla, composta pela vogal A e a consoante L (pertinente a aluno ou aluna), desta forma, teremos a indicações AL1, AL2. No dia da aplicação da atividade final havia 15 alunos presentes, apenas uma aluna não realizou a produção do relato de memória, totalizando, desse modo, 14 relatos produzidos.

A experiência para eles foi algo inédito. Nunca haviam participado na escola de um trabalho que tinha como objetivo a leitura de um texto literário em ambiente virtual, como o hiperconto, nem qualquer outro trabalho semelhante. Esse acontecimento novo, o da leitura por prazer, sem exigências e cobranças para provas e exercícios mecânicos, sobretudo na tela do computador, pode ter lançado a base para que a maioria dos alunos começasse a se envolver com a leitura literária, como afirmam AL1 e AL2:

Relato do aluno AL1

Antes de tudo eu queria pedir muito obrigado, a você rogério, por ter concedido a mim de conhecer o hiperconto, eu gostei muito. Desde que eu conheci o hiperconto eu amei, pra mim foi uma surpresa, mesmo não podendo participar de verdade, mas por eu está vendo o seu trabalho, por fazer o seu papel já foi ótimo pra mim. Eu tive muitas mudanças no hiperconto, uma delas foi ter melhorado na leitura, porque eu não era muito de ler, eu não era muito achegada a ler, mas depois que eu conheci o hiperconto tudo mudou, a minha vida, já não era a mesma, porque eu mudei, eu passei a gostar da leitura, eu agora gosto de ler. Foi muito bom pra mim o hiperconto, porque descobrir que não é só ler nos livro, mas também tem livros no computador ne pesquisas, e foi ótimo pra mim, e mas uma vez peço muito obrigado ao rogério por dar a parte seu tempo ensinando a gente e mostrando o hiperconto. Foi muito bom conhecer histórias novas e um novo mundo que esa mundo se chama hiperconto

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL1 (2017).

Relato do aluno AL2

Eu não tinha nenhuma experiência com leitura, e depois que eu fiz essas oficinas com o Rogerio, eu aprendi muito sobre hiperconto, literatura digital, textos que o leitor acaba participando, entre outros. Eu gostei muito de ter feito de ter feito essas oficinas com o Rogério e com a turma, me diverti muito, aprendi muito, e acho que a turma também se divertiu e aprenderam muito. Se fosse por mim teria todos os anos essas oficinas na minha escola, gostei muito de ter feito essas oficinas, se eu pudesse eu até traria a minha família para vim aprender e participar das oficinas. Isso é o que eu acho sobre essas oficinas, “um beijo no seu coração, um aperto de mão e um abraço no meu irmão Rogério”, nunca vou esquecer esses momentos na minha vida. ATÉ MAIS. JESUS TE AMA !!!

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL2 (2017).

É nítida, nos relatos, a empolgação em falar da leitura dos hipercontos, na experiência única que o texto literário proporciona. AL3, AL4 e AL5 ponderam que:

Relato do aluno AL3

Eu gostei bastante do projeto. Ocorreu mudanças em meu perfil sim, aprendi a apreciar diferentes tipos de textos. Meu posicionamento quanto à diversas leituras sofreu alteração porque agora, por causa do projeto eu sinto vontade de explorar diversos gêneros de leitura. A que foi mais relevante foi a do “hiperconto” pois é super interessante o enredo da história e do fato de o leitor escolher os caminhos da história. Eu descobri o que era “hiperconto” através do projeto e eu realmente gostei dessa tipo de leitura.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL3 (2017).

Relato do aluno AL4

A minha experiência nos encontros foi boa pois antes eu não sabia da existência dos hipercontos digitais, e isso mudou a forma que eu vejo a leitura, de uma boa maneira. Eu achei muito interessante, que em alguns hipercontos nós “escolhemos” o final da história de acordo com nossas escolhas. Com o projeto, eu aprendi muito mais sobre o que é literatura, e também a diferencio seus diversos tipos .

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL4 (2017).

Relato do aluno AL5

Sim, eu percebi mudanças no meu perfil quando entrei em contato com o hiperconto. Não pois eu já estava acostumados a ler texto em computador e smartphone, eu lia livros, HQ, Mangás (HQ Japones) e outros livros. Ler hiperconto foi muito divertido, deu pra dar uma descontraída do padrão entre sala e biblioteca, ler no laboratório de informática foi muito diferente, despertou um pouco de curiosidade e criatividade em mim, pois em varios momentos me deu vontade de criae um hiperconto, fazer uma história minha com imagens, sons, possiveis finais alternativos, e depois de saber que o hiperconto “Assalto ao Banco” foi criado por jovens da minha idade eu acho que irei criar um quando chegar em casa, os vários tipos de gêneros presentes em cada hiperconto faz com que ele seja diferente e que o leitor interaja cada vez mais, você ter um suspense eé diferente de um romance ou uma aventura e isso que eu apostei pois nos livros normais por mais que sejam histórias escritas por outros outores, parece um pouco meio padrão, no final da jornada o heróis vence ou a menina fica com o garoto dos sonhos. Já no hiperconto você pode mudar isso, o heróis pode morrer e a mocinha se casar com um psicopata. E isso que gostei nos hipercontos

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL5 (2017).

Cada um, à sua maneira, soube expressar o que se processava no seu íntimo a partir do envolvimento que manteve com os hiperconto “Um estudo em Vermelho” e “Desfocado”. Obviamente que nem todos reagiam da mesma forma.

Na proposta didática desenvolvida e aqui analisada, consideramos a importância dos gêneros emergentes não porque estes sejam importantes dentro da escola, mas porque são importantes fora da escola e representam as práticas de leitura e escrita realizadas na sociedade; de igual modo, consideramos a importância do ambiente digital porque este é um ambiente importante fora da escola e por constituir-se como um meio em que praticamos diversas práticas de leitura e escrita.

Alguns revelaram que não se empolgaram com as leituras e a proposta de um modo geral e não mostravam a mesma sensibilidade da maior parte da turma. Seria idealismo inconsequente ou mesmo incompreensão, acreditar que a apresentação e exploração de textos - que são estruturados com os recursos das novas tecnologias - envolveria a todos da mesma maneira. Portanto, AL6 destaca que:

Relato do aluno AL6

Não aconteceu nada não houve nenhuma mudança não consegui aprender nada o porque, é porque os textos digitais são muitos estranhos por isso não gostei muito ele vinha poucas vezes por isso não deu para aprender muito também

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL6 (2017).

No relato de AL7 fica explícito que outros temas “aventura”, “romance” e “drama”, além de outros gêneros literários, como, por exemplo, “poesia”, pois as aulas “ficariam mais legais e divertidas”, para a aluna “ficar falando da mesma coisa e do mesmo texto fica chato”. Esse posicionamento vai de encontro ao pensamento de que os alunos não gostam de ler literatura e contribui para ratificar a ideia de que o papel do professor, enquanto incentivador à leitura literária.

Relato do aluno AL7

Achei legal mais eu queria que falasse mais de outros temas de leitura foi um pouco chato as vezes mais e bom porque na hora da gente apresentar lá na frente a gente acaba perdendo o medo e acaba gostando da aula mais queria que falasse mais outros temas por exemplo: Poesia, aventura romance Drama et... que assim ficasse mais legal e divertido ler é interpretar mais o texto si não fica

chato ficar falando da mesma coisa do mesmo texto mais aulas de informática mais literatura digital mais com vários temas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL7 (2017).

Foi surpreendente ler no relato de AL8, que depois da leitura dos hipercontos, ela passou “a se interessar mais por livros”. A aluna ressalta ainda as possibilidades de leitura “temos livros digitais para ler, pois a leitura com livros digitais é muito bom e eu aprendi a usar o mundo virtual que também serve para ler livros”, “e no site da literatura digital tem os hipercontos divertidos, que ajuda cada vez mais na leitura”. Isso nos leva a crer que a responsabilidade do ensino da leitura literária e a formação não pode ser descuidada pela escola. Em que pesem todos os fatores contrários ao desenvolvimento de ações que visem à formação do leitor, ainda cabe à escola o papel de formar leitores. É ela que, apresentando um contraponto à postura apática que o sistema de ensino oferece à literatura, pode colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana, que tem na literatura um dos seus pilares na formação de uma nova consciência, em que o sujeito se reconhece na experiência da fruição do prazer estético e no contato mágico propiciado pelo desvendamento dos universos ficcionais.

Relato do aluno AL8

As aulas de literatura foi uma boa experiência para mim, onde despertou em mim um interesse de ler mais livro, constantemente, pois através da literatura, temos livros digitais pra ler pois A leitura com livros digitas é muito bom e eu também aprender a usar o mundo virtual, pois não serve só pra jogos, redes sociais, serve também para ler livros, e no site da literatura digital, tem os hipercontos divertidos que ajuda cada vez mais na leitura, e os hipercontos tinha musicas, para acompanhar o texto então é muito bom e inovador. E o professor Rogerio, um ótimo professor, deu ótimas aulas, e a aula de literatura fara muita falta.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL8 (2017).

O relato de AL9 ecoa o pensamento de Santaella (2004, p. 33) que 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.

Relato do aluno AL9

No começo eu achei muito chato, depois de algumas semanas e aulas fui gostando . Gostei muito porque para ler os textos não é preciso passar as folhas mas sim clicar em textos ou em links.A única coisa que, não gostei foi que perdemos muitas aulas, ficamos atrasados em algumas matérias e mas gostei muito foi muito produtivo

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL9 (2017).

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 “gostei muito porque para ler os textos não é preciso passar folhas, mas sim clicar em textos ou em links”. A leitura de um hiperconto e de outros exemplares da literatura digital traz essa interatividade a que o aluno se refere em seu relato: participação do leitor na elaboração do texto, escolha de caminhos, estruturação narrativa.

Outro aspecto que analisamos no relato de AL9 foi a preocupação da participante com a matéria “[...] a única coisa que não gostei foi que perdemos muitas aulas, ficamos atrasados em algumas matérias”. Trata-se, portanto, de uma concepção sufocada por elementos que fazem parte do sistema educacional como a sistemática de avançar conteúdos obrigatórios, realizar avaliações internas e atropelar tudo aquilo que demande tempo e dedicação das partes interessadas. Tal depoimento corrobora com a ideia de que a escola, atualmente, realiza um trabalho com a leitura muito ineficaz, quando não inexistente. Toma-se o ato da leitura como um processo mecanizado, desprovido de significação para o aluno leitor. Precisamos, urgentemente, melhorar nossas práticas de leitura na escola, pois, como defende Silva em nossas práticas de ensino-aprendizagem da leitura na escola temos que

[...] parar de ler para memorizar normas gramaticais ou conteúdos cristalizados ou superficializantes e, a passos largos, começar a ler para enxergar melhor o mundo; parar de ler para vomitar matéria ou apenas imitar, na base da osmose os cânones dos clássicos e, a passos largos, começar a ler para compreender esta nossa sociedade e para nos compreendermos criticamente dentro dela (SILVA, 2005, p. 13).

Os relatos de AL10, AL11 e AL12 revelam o quanto a articulação entre o ensino da leitura literária e as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) pode ser um campo fértil de vivência leitora a partir da qual sentidos e significação sejam provocados: “[...] não conhecia os hiperconto e nem sabia que existia a literatura digital e isso mudou o meu ponto de vista em relação à literatura” (AL10), “Eu nunca tive nenhuma experiência com a literatura digital” (AL11). “[...] usamos um site chamado literatura digital, nesse site aprendemos muitas coisas importantes” (AL12). Diante das influências acarretadas pelas tecnologias digitais, surge a indicação de reflexões sobre o uso da atração tecnológica a favor da expansão e da experimentação em textos literários.

Relato do aluno AL10

A minha experiência nos encontros foi legal, porque antes eu não conhecia os hipercontos, e nem sabia que existia a literatura digital, e isso mudou meu ponto de vista em relação a literatura. Em alguns hipercontos eu gostei de ter a opção de “escolher” o rumo da história, é legal ter esse poder. Eu achei que o projeto ajudou a eu entender mais sobre literatura, e sobre o que ela é.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL10 (2017).

Relato do aluno AL11

Eu nunca tiver nenhuma experiência com Literatura Digital mas foi de repente quando o professor Rogerio apareceu para nós explicar foi bom porque eu mesmo nunca parei para pesquisar sobre essa coisa na Internet nunca esquecerei sobre a explicação que o professor passou pra nos obrigado Rogerio por esta aqui nos ajudado a saber essa coisa valeu professor e nós.

Sim, Sim sofreram alterações por que foram varias etapas. foi a novela desfocado porque sim. Eu gostei do que a gente apresentou e apredeu.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL11 (2017).

Relato do aluno AL12

A minha experiência com o projeto foi muito bom, gostei bastante, no começo o professor deu algumas provas bem legais interessantes e fáceis. Tivemos alguns tipos de : textos como o poema, texto narrativo, poesias e etc...Depois de algumas semanas começamos a ir para o laboratório de informática e usamos um site chamado LITERATURA DIGITAL, nesse site aprendemos muitas coisas importantes. NOTA 10!

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL12 (2017).

Ao final da realização da proposta didática, 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. Os textos de AL13 e AL14 sinalizam que:

Relato do aluno AL13

No começo das aulas eu achei que era chato, e eu não queria fazer nada, mas depois que comecei fazer as aulas achei muito interessante, eu achei muito importante me ajudou muito nas aulas de português, achei muito legal os textos que eu li no site literatura digital.Se fosse para fazer as aulas tudo denovo eu faria.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL13 (2017).

Relato do aluno AL14

Foi uma experiência muito importante para mim gostei muito dessas oficinas, do professor Rogério trazendo pra gente vários hipercontos muito legal que também ajuda muito a melhorar a leitura de algumas pessoas que tem dificuldade na leitura, os hipercontos ajuda muito algumas pessoas graças ao professor Rogério muito obrigada Rogério.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto do aluno AL14 (2017).

A percepção que se tem do leitor projetado pelo hiperconto é a de um sujeito dinâmico, estimulado durante toda a leitura, mantendo-se atento às escolhas a serem feitas, reforçando a ideia de que um texto pode apresentar vários modos de concepção, combinando arranjos diferentes.

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 novas tecnologias da informação e comunicação (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.

A mudança na educação inicia-se, principalmente, a partir de uma transformação dentro das salas de aulas, sendo capaz de incentivar a imaginação dos alunos, motivando-os à leitura de uma forma prazerosa. Se eles fazem parte de um mundo digital, o professor não pode ignorar ou buscar apagar suas práticas de leitura e escrita de culturas voltadas para as tecnologias digitais.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTATAÇÕES E BUSCA POR MAIS DIÁLOGOS

Os resultados obtidos através do desenvolvimento desta proposta didática, cujo objetivo maior foi apresentar atividades práticas para o ensino da leitura literária e formação do leitor numa turma de nono ano de uma escola pública do município de Vitória - ES, mediadas pelo trabalho com gênero da literatura digital hiperconto, que se mostrassem atraentes e prazerosas para esse nível de ensino, apontam que o texto literário é concebido na escola como mais um gênero a ser ensinado, quando não, obscurecido e esquecido nas aulas de Língua Portuguesa.

Verificamos que os planos de ensino de Língua Portuguesa do 9º ano da escola em que pesquisamos não garantem uma prática de leitura literária condizente com a natureza e especificidade do texto literário. Leituras descontextualizadas, fragmentadas, quando aparecem, compõem o quadro presente da literatura na sala de aula.

Outra questão observada foi a relação de proximidade que os alunos mantêm com as novas tecnologias digitais; e, mais perceptível ainda, foi observar a necessidade de os professores, em cursos de formação continuada, se dedicarem ao manuseio desses aparelhos e, principalmente, à formas metodologicamente adequados de uso em sala de aula, ou seja, definitivamente, acompanharem as novas propostas tecnológicas. Pertinente também foi perceber o quão é fundamental e mais que necessária a mediação do professor, por isso não é facultativo o envolvimento desse profissional com as novas tecnologias digitais, pois ele deve posicionar-se entre o aluno e as vias didáticas.

Vivemos em um período motivado e inconcluso de revolução tecnológica, no qual é necessário avaliar as influências da nova linguagem que infligem uma mudança na organização tempo-espço, e nas relações sociais. A influência das redes, da imagem e dos novos signos, por ela veiculados, incide sobre a sociedade novas formas de pensar, agir e sentir o mundo (BRENNAND, 2006, p. 201).

A escola, bem como os seus docentes, deve estar preparada para utilizar as tecnologias da melhor forma possível, pois:

[...] quando o mundo passa por profundas transformações e rápidos avanços no sentido econômico, social, político e tecnológico, a escola precisa agilizar sua caminhada para que a educação acompanhe esse permanente processo de mutação (ROCHA, 2004, p. 161).

Além disso, a utilização da NTCI como a internet, deve servir de maneira a universalizar o conhecimento, dando acesso àqueles indivíduos menos favorecidos, mas que têm acesso aos meios tecnológicos. Segundo José Manuel Moran, para ter uma educação de qualidade é preciso, dentre outras coisas, motivar e manter seus profissionais atualizados:

[...] o professor agora tem que se preocupar, não só com o aluno em sala de aula, mas em organizar as pesquisas na internet, no acompanhamento das práticas no laboratório, dos projetos que serão ou estão sendo realizados e das experiências que ligam o aluno à realidade. (MORAN, 2004, p. 15).

É preciso pontuar que o uso da tecnologia não é feito para afugentar a leitura, mas para complementá-la e desenvolvê-la. O que estaria mudando, neste aspecto, não é a leitura, mas o modo como ela é feita. A inserção das novas tecnologias digitais no ensino atrairia os alunos, como visto nesta proposta pedagógica.

Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e de formação de leitor de literatura, é necessário que haja uma integração e que sejam utilizadas as tecnologias da informação e da comunicação para ensinar a ler e a escrever melhor, porque elas são usadas pelos alunos como outro meio para as práticas de leitura e escrita. A imersão de crianças, jovens e adolescentes em atividades de leitura e escrita nos ambientes digitais leva-nos à constatação da necessidade de a escola considerar tais práticas discursivas.

A partir das atividades aplicadas em quatorze aulas, percebemos que o que elencamos como objetivo, apresentar e explorar o gênero da literatura digital hiperconto com vistas a potencializar a leitura literária, pode despertar o gosto pela leitura literária, ser fonte de conhecimento e prazer, como ficou evidente no capítulo da discussão dos resultados. A proposta surtiu efeito na medida em que as respostas dos alunos foram positivas em relação ao que realizamos, ou seja, grande parte dos objetivos da pesquisa foram alcançados. Concluimos também

que as hipóteses que levantamos mostraram-se pertinentes na condução da pesquisa, pois, foi possível confrontá-las e ampliá-las ao longo deste estudo.

Com o apoio de estudos sobre o quadro teórico enunciativo-discursivo de Bakhtin (2003, 2011), os conceitos bakhtinianos da compreensão ativa, do sujeito como um ser ativo e respondente e dos gêneros discursivos (2002, 2011), a teoria acerca da leitura e da literatura na era digital e as discussões sobre o ensino da literatura na escola, construímos uma proposta que conseguiu atrair a atenção dos alunos pelo fenômeno literário. Mais do que responder a atividades propostas em sala de aula, percebemos um percurso de leitura e, até mesmo, um amadurecimento nesse percurso com relação a que os alunos iam lendo, mesmo que por caminhos pré-definidos, e aos sentidos que foram sendo construídos na leitura de textos literários que utilizam na sua composição as ferramentas próprias das novas tecnologias para criar um outro tipo de ilustração, uma ilustração visual, sonora e que ainda exige a participação do leitor.

Muitos alunos mostravam-se ávidos pela leitura e pela continuidade dela, em razão das surpresas a cada clique. Isso evidencia que o prazer experimentado pela prática da leitura literária em ambiente virtual não fazia parte do cotidiano da maioria deles. E a escola, principal agência de práticas de leitura e escrita não está atenta para essa realidade. Portanto, a escola precisa assumir seu papel social de aproximar os alunos de gêneros que podem fazer parte do cotidiano deles. Além disso, ao podar a possibilidade do contato genuíno da leitura literária com os alunos devido a práticas pedagógicas que não contribuem efetivamente para a formação do leitor literário, a escola está negando um direito do aluno enquanto ser humano, o direito da fruição, do prazer estético e da humanização de que nos fala Candido (2011).

Partimos da constatação que somente a articulação de signos semióticos e linguísticos na organização e estruturação composicional de textos discursivos não é suficiente para a efetivação da produção do(s) sentido(s) em contextos sociais concretos de interação social. O aproveitamento dos suportes tecnológicos no ensino da leitura literária e na formação do leitor é de grande importância como estímulo para envolver e incentivar os sujeitos aprendizes na construção de saberes que lhe são essenciais, mas o crivo, assim como no

trabalho com o texto literário em páginas de papel, está no planejamento de atividades relevantes nos ambientes virtuais.

Acreditamos que a proposta constante em nosso trabalho é viável, pois, os exemplares de literatura digital encontrados na web são ótimas oportunidades para aproximar os estudantes da linguagem literária, do fazer literário. Muitos jovens não leitores são fisgados pelo aspecto lúdico desse tipo de literatura e acabam inclusive citando a literatura digital nas redes sociais e nas conversas em casa. Claro que como tudo é muito novo, o caminho pedagógico para o trabalho com a literatura digital em sala de aula ainda está sendo descoberto.

Assim, procuramos ainda mostrar nesta investigação que a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental pode ser potencializada por meio da apresentação dos exemplares do gênero da literatura digital hiperconto, visto que se trata de narrativas produzidas num contexto hipertextual, em razão de suas possibilidades multissemióticas e pelas surpresas que se apresentam a cada capítulo ou a cada clique. Assim posto, esse gênero da literatura digital, configura-se como uma sugestão de objeto de aprendizagem voltado para o ensino da leitura literária e a prática de formação de leitor literário, por professores dos anos finais do ensino fundamental em aulas de língua portuguesa.

A mudança na educação inicia-se, principalmente, a partir de uma transformação dentro das salas de aulas, sendo capaz de incentivar a imaginação dos alunos, motivando-os à leitura de uma forma prazerosa. Se eles fazem parte de um mundo digital, o professor não pode ignorar ou buscar apagar suas práticas de leitura e escrita de culturas voltadas para as tecnologias digitais.

Espera-se que a presente análise auxilie docentes e demais interessados em desenvolverem uma reflexão sobre a necessidade de se reformular o ensino da leitura literária na perspectiva da linguagem criada a partir de recursos hipertextuais e hipermediáticos da literatura digital, para que todos os alunos da escola pública possam desfrutar as produções culturais que somente o ambiente literário pode proporcionar, pois mais importante que entender a literatura é senti-la.

Para finalizar, deixamos aqui registrado que este estudo está aberto à visita dos profissionais da área e a todos que apresentam interesse por tecnologia, literatura e leitura de forma geral. Esperamos ter deixado um pequeno rastro.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: ENESP, 2006. p. 82.
- AMORIM, A. “Cronotopo e exotopia”. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- ANTONIO, Jorge Luiz. **Sobre poesia digital**. Disponível em: <<http://arteonline.arq.br/museu/ensaios/ensaiosantigos/jlantonio.htm>>. Acesso em: 17 julho 2017.
- ARAÚJO, J.C. **Os chats: uma constelação de gêneros na internet**. 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1959-61/1976].
- _____. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras Ciências Humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. [1970]. Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. [1970-71]. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. [1974/1979]. “Metodologia das Ciências Humanas”. In: BAKHTIN, M1. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. VOLOCHINOV, V. N. [1926]. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (mimeo).
- _____. VOLOCHINOV, V. N. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BASEIO, Maria Auxiliadora; CUNHA, Maria Zilda da. Tecnologias e Literatura para crianças. **Literartes**. São Paulo, v. 1, n. 1, 2012, p. 1-14.

BASSANI, Geraldo. **Na boca da noite, um gosto de sol**: leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de professores de língua portuguesa. (Tese Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política. v.1, São Paulo: Brasiliense, 1993.p.197-221.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Portugal: porto, 1994.

BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In:

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. P. 51-81.

BRASIL. Ministério de Educação a Distância. Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html> > Acessado em 21 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRENNAND, E.G de G. Hipermídia e novas engenharias cognitivas nos espaços de formação. In: SILVA, A. M.M. et. al. **Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador**: repercussões sobre a Didática e as Práticas de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

CÂNDIDO, A. [1988] O direito à literatura. In: CÂNDIDO. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. (Tese de Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação, Vitória, 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun.** São Paulo: UNESP/ IMESP, 1999.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada e estudos da linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CÔCO, Dilza. **Avaliação externa da alfabetização: o PAEBES-ALFA no Espírito Santo.** (Tese de Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação, Vitória, 2014.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 95-122.

DIONÍSIO, A.P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, A.P.. VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 19-40.

DORNELES, Malvina do Amaral. **Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação,** 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 dez.. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 168 páginas, 2009.

FICHTNER, B.; FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; LIMA, M. **Cultura, dialética e hegemonia: Pesquisas em educação.** Vitória: EDUFES, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)

FREITAS, L. B. de L. **A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, M. T. de A. “A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf >. Acesso em: 26 jan. 2013.

_____. As contribuições de Vygotsky e Bakhtin nas pesquisas em educação. In: FICHTNER, B.; FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; LIMA, M. **Cultura, dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação**. Vitória: EDUFES, 2012).

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. 1. ed. São Paulo: Global. Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6.ed. São Paulo: Pontes, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 2, p.455-479. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em Dez. 2017.

LEODORO, Marcos Pires; DE SOUZA BALKINS, Márcia Alexandra Andrade. **Problematizar e participar: elaboração do produto educacional no mestrado profissional em ensino**. SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, II, 2010.

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.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**. Rio de Janeiro, vol. 4. n. 1, 2001, p. 79-111.

MORAES, Sandrina Wandel Rei de. **A leitura nos anos finais do ensino fundamental um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares**. (Dissertação Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2016.

MORAN, J. M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo. Papirus, 2000. p. 62

MOSÉ, Viviane. **A educação**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?>>. Acesso em: janeiro de 2018.

NOGUEIRA, Luciana de Medeiros. A influência das novas tecnologias no contexto escolar. In: **Anais do SILEL**, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 2, 201, p. 1-10.

OLIVEIRA, Carlos Roberto Santos. **Suportes digitais e a leitura literária no ensino fundamental II: uma proposta de intervenção didática**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Programa de Pós-Graduação, Universidade do Estado da Bahia. Santo Antonio de Jesus, 2016.

OLIVEIRA, Ramon. **Informática educativa**. São Paulo: Papirus, 1997.

PAES de BARROS, C. G. **A compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso**. São Paulo: PUC-SP, 2005. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri. **Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e quinto anos do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Vitória (ES)**. (Dissertação de Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2014.

PAULINO, Graça. Formação de Leitores: A questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade de Minho Braga, Portugal, 2004, vol. 17, n. 001, p. 47-62.

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.

PINTO, Mayra. Alguns descompassos no ensino de literatura: documentos e práticas oficiais. **Revista Remate de Males**, São Paulo, vol. 34, n. 02, 2014, p. 459-476.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SEDORIO, Iliana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: perspectiva bahktiniana**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2015.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo, Contexto, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (orgs.). **Letramento digital, aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte : Autêntica, 2007. p. 125-150.

RIGOTTO, Márcia Elisa. **Evolução da educação no Brasil entre 1970 e 2003**. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento), Programa de Pós-Graduação em Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. Parábola Ed., 2012.

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

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

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Proposta Metodológica para o ensino de História. **Revista de Filosofia e Ciências Humanas**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 04, 2004, p. 161-170.

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.

SANTOS, Marcos Celirio dos. **Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-Profletras), Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, S. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Érika Suellem Castro da. Leitura e escrita no ciberespaço: desafios ao professor de línguas. **Hipertextus**, Pernambuco, v. 4, n 04, 2010, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume4/Erika-Suellem-Castro-SILVA.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Papirus, 2003.

SILVA, Ivanda M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: **Anais do Evento Letras 30 anos do Programa de Pós-Graduação**. Vol. 1, 2003, Recife. Disponível em < <http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos>> Acesso em 8 Jul, 2016.

SIMANOWSKI, Roberto. **Interfictions: vom Schreiben im Netz**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

SOUZA, Paulo R. **A revolução gerenciada, a educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de alice no país das maravilhas e de através do espelho para Ipad**. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2012.

_____. **O hiperconto e a literatura digital (2010)**. Disponível em: o hipercontoealiteraturadigital. Acesso em 16 de outubro de 2017.

TRAVAGLIA, L. C. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. M. O. B.; MARQUESI, S. C. (Org.). **Língua portuguesa pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC, 2007. v.2, p.97-117.

TURA, M. de L. R. “A observação do cotidiano escolar”. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

TAVARES, Diva Sueli Silva. **Da leitura de poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o ensino médio**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

XAVIER, Antônio Carlos. 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. “Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?” **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Rio Grande do Sul, vol. 5, n. 01, 2009, p. 9-20.

YOO, Hyun-Joo. **Text, Hypertext, Hypermedia: Ästhetische Möglichkeiten der digitalen Literatur mittels Intertextualität, Interaktivität und Intermedialität**. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Protocolo de pesquisa apresentado à Secretaria Estadual de Educação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Vitória (ES), 06 de setembro de 2017.

Ilmo. Sr.
Secretário Estadual de Educação
Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
Vitória – ES
c/c: Coordenador do Pacto Pela Aprendizagem no Espírito Santo

SEU PROTOCOLO 11/SEP/2017 16:23 00056115

Ref. Pedido de apoio a Projeto de Pesquisa

Senhor Secretário,

Com o intuito de desenvolver a pesquisa *"O hiperconto e a formação do leitor: experiências de leitura literária no ensino fundamental"* – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória – dirigimo-nos a V. Sa. A fim de solicitar autorização para aplicação de oficinas pedagógicas, conforme descrição aqui acostada, na EEEFM "Aflordizio Carvalho da Silva", sob a responsabilidade do pesquisador Rogério Carvalho de Holanda, orientado pela professora Dra. Leticia Queiroz de Carvalho, docente efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória e professora permanente do programa referenciado. Informamos ainda que o pesquisador pertence ao quadro efetivo do magistério da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo, localizado na Gerência de Educação Profissional (GEP) da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Recordamos que a pesquisa procura entender como usar o gênero da literatura digital hiperconto como objeto de aprendizagem para o ensino da leitura literária e a formação do leitor literário no ensino fundamental. Espera-se que ao final da pesquisa obtenha-se uma reflexão acerca as relações estabelecidas entre a mudança de suporte textual e o surgimento de uma literatura digital dirigida ao público infanto-juvenil, bem como que fique nítido que os novos suportes textuais digitais estão ligados ao surgimento de uma linguagem marcada pela hipertextualidade e pela hipermedialidade. Contamos com a colaboração de V. Sa., pois os resultados certamente serão de interesse a essa instituição, haja vista que apresentar e explorar os exemplares de criação literária decorrente da tecnologia digital encontrados na web são ótimas oportunidades para aproximar os estudantes da linguagem literária e do fazer literário.

Agradecendo pela atenção, ficamos à disposição para esclarecimentos eventuais. Nossos contatos: Campus Vitória (27) 3331 2275; Celular (27) 99978-3140, e-mail: antoniocarlos@ifes.edu.br.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Antonio Carlos Gomes
Coordenador do Mestrado PROFLETRAS
Ifes - Campus Vitória
Portaria nº 1553 de 01/06/2015

APÊNDICE B – Termo de anuência da EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
EEEFM “AFLORDÍZIO CARVALHO DA SILVA”



Avenida Engenheiro Rubens Bley, 100 – Bairro da Penha - VITÓRIA-ES

e-mail: escolaaflordizio@sedu.es.gov.br

GOVERNO DO ESTADO DO ESP. SANTO
EEEFM “Aflordízio C. da Silva”
Av. Engº Rubens Bley, 100 - Maruípe
Vitória-ES - CEP: 29047-170
Criação da Escola:
Dec. nº 182-N de 29/10/71
Aprovação: Res. CEE nº 41/75 de 28/11/75
Criação Ensino Médio:
Port. E nº 2274/86 de 02/10/86
Aprovação: Res. CEE 82/86 de 16/12/86

TERMO DE ANUÊNCIA

A EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva” está de acordo com execução de projeto de pesquisa intitulado “O hiperconto e a formação do leitor: experiências de leitura literária no ensino fundamental”, coordenado pelo professor pesquisador Rogério Carvalho de Holanda do Mestrado Profissional em Letras – Profletras do Ifes, campus Vitória e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da devida pesquisa nesta instituição durante a realização da mesma.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Esta instituição está ciente de sua co-responsabilidade como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Vitória, 15 de setembro de 2017.

Miriam Rogéria Zaneti.
Diretora Escolar

Miriam Rogéria Zaneti
DIRETORA
Port. nº 763-S/2012

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido (para responsável legal pelo menor de 18 anos - Resolução 466/12)



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – Ifes
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - RESOLUÇÃO
466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a), ou menor que está sob sua responsabilidade, para participar, como voluntário (a), da pesquisa “O hiperconto e a formação do leitor: experiências de leitura literária no ensino fundamental” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras do Ifes, campus Vitória - na EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”. Esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador Rogério Carvalho de Holanda. Endereço: Rua Almirante Barroso, 28. Praia do Sua. CEP: 29052-170. Vitória – ES. Telefone: (27) 99727 9740/ e-mail para contato: rogeriohol@hotmail.com. A pesquisa está sob a orientação da Sr^a Prof^a Dr^a Letícia de Carvalho Queiroz. E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido(a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o(a) menor faça parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa nem o(a) Sr.(a) nem o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade serão penalizados(as) de forma alguma. O(a) Senhor(a) tem o direito de retirar o consentimento da participação do(a) menor a qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1- A pesquisa tem como objetivo de apresentar e explorar o hiperconto como objeto de aprendizagem para o ensino da leitura literária e a formação do leitor literário no 9º ano do Ensino Fundamental, possibilitando aos alunos o contato

com novas linguagens e formas de ler o mundo, além de despertar o interesse pela literatura. Trata-se de um projeto de pesquisa do Programa do Mestrado Profissional em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes.

2- O adolescente irá ler exemplares de hipercontos encontrados na *web* e a partir dessas leituras realizar atividades didáticas relacionadas às diferenças de composição dos hipercontos em relação aos contos canônicos, as particularidades de cada hiperconto lido, a forma como foi escrito, os recursos tecnológicos usados em sua estruturação, as semioses e as modalidades empregadas, o gênero utilizado e a sua importância para a composição da narrativa, durante o horário normal de suas aulas de Língua Portuguesa – no máximo 10 aulas. As respostas dadas as tarefas solicitadas nas atividades, bem como as anotações das atitudes e dificuldades dos alunos durante a leitura e análise dos contos e hipercontos pelo professor serão o objeto da pesquisa mencionada.

RISCOS: Há riscos leves, que estão ligados a algum constrangimento que o adolescente possa ter para responder as tarefas solicitadas ou ao ser observado durante a leitura e análise dos contos e hipercontos. Como se trata de oficinas com atividades didáticas que serão desenvolvidas no laboratório de informática e na biblioteca escolar, a possibilidade de ocorrer algum problema é pequena. A fim de amenizar possíveis riscos mediremos a aplicação das oficinas asseverando a preservação da face do aluno. Além disso, deixaremos bem claro que os dados serão mantidos em sigilo em computador pessoal, no endereço mencionado, e que o voluntário poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

BENEFÍCIOS: O projeto de pesquisa favoreceria a formação do leitor participativo no ambiente virtual, já que apresentar e explorar nas salas de aula as possibilidades hipertextuais e as surpresas que apresentam a cada capítulo ou a cada clique do hiperconto possibilitaria aos alunos adquirirem e/ou ampliarem o gosto pela leitura do texto literário e também se sentiriam estimulados e desafiados a novas leituras e as novas formas de se publicar literatura.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (as tarefas elaboradas e o registro das observações), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de no mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para ele/ela participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da

participação do voluntário/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail etica.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com o pesquisador na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247.

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo “O hiperconto e a formação do leitor: experiências de leitura literária no ensino fundamental”, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

_____, ____/____/____.

Assinatura do (da) responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:

Assinatura:

Nome:

Assinatura:

APÊNDICE D - Termo de assentimento livre e esclarecido programa do mestrado profissional em letras instituto federal do espírito santo – Ifes



**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MENORES DE 12 a 18 ANOS - Resolução 466/12)**

Convidamos você, após autorização dos seus pais, ou dos seus responsáveis legais, para participar como voluntário (a) da pesquisa: da pesquisa “O hiperconto e a formação do leitor: experiências de leitura literária no ensino fundamental” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras do Ifes, campus Vitória - na EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”. Esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador Rogério Carvalho de Holanda. Endereço: Rua Almirante Barroso, 28. Praia do Sua. CEP: 29052-170. Vitória – ES. Telefone: (27) 99727 9740/ e-mail para contato: rogeriohol@hotmail.com. A pesquisa está sob a orientação da Sr^a Prof^a Dr^a Letícia de Carvalho Queiroz. E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que você não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está executando a pesquisa para que você seja bem esclarecido(a) sobre sua participação na pesquisa. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer pagamento para participar. As suas dúvidas serão tiradas, caso você faça alguma pergunta, e você estará livre para participar ou se recusar a participar da pesquisa. Após ler as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas cópias. Uma delas é para ser entregue aos seus pais para guardar e a outra é do pesquisador responsável. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema se desistir, é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento – acordo – ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1- A pesquisa tem como objetivo de apresentar e explorar o hiperconto como objeto de aprendizagem para o ensino da leitura literária e a formação do leitor literário no 9º ano do Ensino Fundamental, possibilitando aos alunos o contato com novas linguagens e formas de ler o mundo, além de despertar o interesse

pela literatura. Trata-se de um projeto de pesquisa do Programa do Mestrado Profissional em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes.

2- O adolescente irá ler exemplares de hipercontos encontrados na web e a partir dessas leituras realizar atividades didáticas relacionadas às diferenças de composição dos hipercontos em relação aos contos canônicos, as particularidades de cada hiperconto lido, a forma como foi escrito, os recursos tecnológicos usados em sua estruturação, as semioses e as modalidades empregadas, o gênero utilizado e a sua importância para a composição da narrativa, durante o horário normal de suas aulas de Língua Portuguesa – no máximo 10 aulas. As respostas dadas as tarefas solicitadas nas atividades, bem como as anotações das atitudes e dificuldades dos alunos durante a leitura e análise dos contos e hipercontos pelo professor serão o objeto da pesquisa mencionada. RISCOS: Há riscos leves, que estão ligados a algum constrangimento que o adolescente possa ter para responder as tarefas solicitadas ou ao ser observado durante a aplicação da WebQuest. Como se trata da aplicação de uma ferramenta tecnológica educacional que orienta pesquisas na internet, a possibilidade de ocorrer algum problema é pequena. A fim de amenizar possíveis riscos mediremos a aplicação da ferramenta asseverando a preservação da face do aluno. Além disso, deixaremos bem claro que os dados serão mantidos em sigilo em computador pessoal, no endereço mencionado, e que o voluntário poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

BENEFÍCIOS: O projeto de pesquisa favoreceria a formação do leitor participativo no ambiente virtual, já que apresentar e explorar nas salas de aula as possibilidades hipertextuais e as surpresas que apresentam a cada capítulo ou a cada clique do hiperconto possibilitaria aos alunos adquirirem e/ou ampliarem o gosto pela leitura do texto literário e também se sentiriam estimulados e desafiados a novas leituras e as novas formas de se publicar literatura.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (as tarefas elaboradas e o registro das observações), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de no mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para ele/ela participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação do voluntário/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com o pesquisador na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247.

_____As
sinatura do pesquisador

ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, abaixo assinado, concordo em participar do no estudo “O hiperconto e a formação do leitor: experiências de leitura literária no ensino fundamental”,”, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data: _____, ____/____/____.

Assinatura _____ do _____ (da) _____ menor _____ :

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:

Assinatura:

Nome:

Assinatura:

APÊNDICE E - Roteiro para o levantamento das experiências dos alunos com a leitura literária: perfil do leitor



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS



**ROTEIRO PARA O LEVANTAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS
COM A LEITURA LITERÁRIA: PERFIL DO LEITOR**

Caro estudante,

Este questionário tem como objetivo analisar a relação que você mantém com a leitura do texto literário. Por isso, a sua contribuição nas respostas de cada item é de fundamental importância. Muito Obrigado!

Estudante: _____ Ano: _____ Turma _____

1. Sexo:

☐ Masculino

☐ Feminino

2. Idade:

a) ☐ 13 anos

b) ☐ 14 anos

c) ☐ 15 anos

d) ☐ 16 anos

03. Você costuma ler? Com que frequência?

a) ☐ Não.

b) ☐ Sim. Sempre, durante a semana.

c) ☐ Sim. Às vezes.

d) ☐ Sim. Raramente.

4. Dos gêneros textuais relacionados abaixo, qual deles é o seu preferido?

a) ☐ Poema.

b) ☐ Conto.

c) ☐ Crônica.

d) ☐ Romance.

e) ☐ História em quadrinhos.

f) ☐ Outros. Especificar _____

5. Qual tema deixa você mais motivado quando lê?

a) ☐ Amor.

b) ☐ Mistério.

c) ☐ Suspense.

d) ☐ Terror

e) ☐ Natureza.

f) ☐ Outros. Especificar _____

6. No seu dia a dia, qual o material de leitura que você mais utiliza?

a) ☐ Livro.

b) ☐ Revista.

c) ☐ Folhetos.

d) ☐ Jornal.

e) ☐ Gibi.

f) ☐ Sites. Quais? _____

g) ☐ Outros. _____

7. Dos motivos presentes nas alternativas abaixo, qual deles te leva a ler?

a) ☐ Conhecimento.

b) ☐ Lazer.

c) ☐ Prazer.

d) () Obrigação.

e) () Curiosidade.

f) () Outros.

Qual? _____

8. Qual dos suportes abaixo, você mais utiliza para praticar a leitura?

a) () Livro.

b) () Computador.

c) () Celular.

d) () Outros.

9. Na sala de aula, que tipo de literatura você lê?

a) () Poema.

b) () Conto.

c) ☐ Crônica.

d) () Romance.

e) () História em quadrinhos.

f) () Outros. _____

10. Você gosta das atividades que envolvem a literatura na sala de aula? Por quê?

[illegible]

APÊNDICE F - Roteiro para o levantamento das experiências dos alunos com as novas tecnologias



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS



**ROTEIRO PARA O LEVANTAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS
COM AS NOVAS TECNOLOGIAS**

Caro estudante,

Este questionário tem como objetivo verificar o seu contato com as novas tecnologia. Muito Obrigado!

Estudante: _____ Ano: _____ Turma _____.

1. Qual Tipo de aparelho móvel você costuma levar para escola? (É possível selecionar mais de uma opção).

a) () Celular.

b) () Smartphone

c) () Foblet (ex: Galaxy Note)

d) () Tablet

e) () Laptop / Notebook

f) () Netbook

g) () Ultrabook

h) () Outros. Qual? _____

i) () Nenhum

2. Qual plano de acesso à internet você possui?

a) () Pré-pago

b) () Pós-pago

c) () Outros. Qual? _____

d) () Não tenho plano para acesso à internet

3. Qual o tipo de conexão que mais utiliza?

a) () 3G

b) () 4G

c) () Wi-Fi da escola

d) () Outro Wi-Fi

e) () Outros. Qual? _____

f) () Nenhum.

4. Quais os principais sites/aplicativos que você costuma utilizar?

a) () E-mail (Gmail, Yahoo, Hotmail...)

b) () Buscadores (Google, Bing, Yahoo...)

c) () Jogos (Angry Bird, Candy Crush, Fruit Ninja...)

d) () Facebook

e) () Twitter

f) () Youtube

g) () WhatsApp

h) () Foursquare

i) () Instagram

j) () Ask.fm

k) () Skype

l) () WeChat

m) () Google +

n) () Google Maps

o) () Google Tradutor

p) () Evernote

q) () Dropbox

r) () Outros. Qual? _____

Contexto de uso de aparelho pessoal, se você tiver.

5. Você costuma utilizar seu aparelho móvel pessoal para entrar na internet?

() Sim () Não

6. Você já utilizou seu aparelho móvel pessoal em sala de aula para fins didáticos?

() Sim () Não

7. Você acredita que a escola deva permitir o uso de aparelhos eletrônicos pessoais em sala de aula?

() Sim () Não

Contexto de uso da tecnologia na escola

8. Sua escola permite o uso de aparelhos eletrônicos pessoais em sala de aula?

() Sim () Não

9. Os recursos tecnológicos na sua escola costumam ser utilizados para:

a) () Ilustrar (ex.: uso do datashow, power point, Dvd, Youtube...)

b) () Consultar (ex.: fazer uma busca na internet, usar um dicionário ou tradutor online...)

c) () Criar (ex.: fazer um filme coletivo filmado com câmeras fotográficas ou celulares...)

d) () Comunicar (ex.: escola usa sms, e-mail ou redes sociais para mandar recados...)

e) () Interagir (ex.: há grupo no facebook da turma para fins didáticos, a escola tem um ambiente virtual de aprendizado como o moodle...)

f) () Outros.

Qual? _____

g) () Nada.

10. Você acredita que a escola pode ser um local mais interessante aos alunos caso ela utilize melhor a tecnologia em sala de aula? Como?

()

Sim _____

— () Não

APÊNDICE G - Modelo de formulário de protocolo de observação participante



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS

Modelo de formulário de protocolo de observação participante

Dia da observação:	
Local da observação:	
Duração da observação:	
Anotações descritivas	Anotações reflexivas

Fonte: Este instrumento foi elaborado pelo autor com base em Côco (2014).

APÊNDICE H – Relato de memória



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS

Relato de memória

Pesquisa: “O hiperconto e a formação do leitor: experiências de leitura literária no ensino fundamental”

Mestrando: Rogério Carvalho de Holanda

Orientadora da pesquisa: PROF. Dr^a LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO

Memórias de leitura literária em ambiente digital

Estamos concluindo nossas oficinas, foi muito importante o tempo que passamos juntos para que eu conhecesse um pouco mais vocês e suas experiências de leitura, assim como foi importante partilhar um pouco mais sobre a escolha de apresentar e explorar o hiperconto, como objeto de aprendizagem, no ensino da leitura literária, nos últimos três meses. Agora, gostaria que vocês compartilhassem comigo suas memórias de leitura literária em ambiente virtual tendo como base as nossas discussões sobre as particularidades do hiperconto, a forma como foi escrito, os recursos tecnológicos usados na sua estruturação, as semioses e as modalidades empregadas, os gêneros utilizados e a sua importância para a composição da narrativa. Você percebeu mudanças em seu perfil como leitor de texto literário? Seu posicionamento sobre às diversas leituras sofreu alteração? Por quê? Qual ou quais dessas práticas foram relevantes para você? Por quê? **Por meio de um relato pessoal (de até 20 linhas) narre sua experiência em nossos encontros a partir das questões propostas acima.**

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANEXOS

ANEXO A - ATIVIDADES SOBRE TEXTO LITERÁRIO E TEXTO NÃO LITERÁRIO



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Autor: Rogério Carvalho de Holanda	Instituição: EEEFM "Alfordízio Carvalho da Silva"
Componente Curricular: Língua Portuguesa	Ano: 9V2
Conteúdos: Conceito de literatura. Texto literário e texto não literário.	
Tempo estimado: 03 aulas	Recursos: textos xerocados.

Leia atentamente os textos

TEXTO 1	TEXTO 2
"Descuidar do lixo é sujeira" Diariamente, duas horas antes da chegada do caminhão da prefeitura, a gerência [de uma das filiais do McDonald's] deposita na calçada dezenas de sacos plásticos recheados de papelão, isopor, restos de sanduíches. Isso acaba propiciando um lamentável banquete de mendigos. Dezenas deles vão ali revirar o material e acabam deixando os restos espalhados pelo calçamento". (Veja São Paulo, 23-29/12/92.)	"O bicho" Vi ontem um bicho Na imundície do pátio Catando comida entre os detritos. Quando achava alguma coisa, Não examinava e nem cheirava: Engolia com voracidade. O bicho não era um cão, Não era um gato, Não era um rato. O bicho, meu Deus, era um homem. (Manoel Bandeira. In. Seleta em prosa e verso. Rio de Janeiro: J. Olympio/MEC, 1971. P. 145.)"

Texto 3

"Como os gregos sabiam sobre a existência dos planetas se eles não são visíveis a olho nu?"

Vários planetas são visíveis a olho nu: Marte, Júpiter, Vênus, Saturno e Mercúrio. Esses já eram conhecidos não apenas dos gregos, mas também de povos ainda mais antigos que eles, como os babilônios. Apesar de sua semelhança com as estrelas, os planetas eram identificados pelos povos da Antigüidade graças a duas características que os diferenciavam. Primeiro: as estrelas, em curtos períodos, não variam de posição umas em relação às outras. Já os planetas mudam de posição no céu com o passar das horas. À noite, esse movimento pode ser percebido com facilidade.

Segundo: as estrelas têm uma luz que, por ser própria, pisca levemente. Já os planetas, que apenas refletem a luz do Sol, têm um brilho fixo. Os mais distantes só puderam ser descobertos mais tarde, com a ajuda de aparelhos óticos como o telescópio. "O primeiro a ser identificado foi Urano, descoberto em 1781 pelo astrônomo inglês William Herschel", conta a astrônoma Daniela Lázzaro, do Observatório Nacional do Rio de Janeiro."

Fonte: <http://super.abril.com.br/tecnologia/grego-sabia-diferenciar-planeta-est...>

Texto4

A estrela

Vi uma estrela tão alta,

Vi uma estrela tão fria!

Vi uma estrela luzindo

Na minha vida vazia.

Era uma estrela tão alta!

Era uma estrela tão fria!

Era uma estrela sozinha

Luzindo no fim do dia.

Por que da sua distância

Para a minha companhia

Não baixava aquela estrela?

*Por que tão alto luzia?
E ouvi-a na sombra funda
Responder que assim fazia
Para dar uma esperança
Mais triste ao fim do meu dia.*

Fonte: BANDEIRA, Manuel, *Estrela da vida inteira*, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, p.149.



Manuel Bandeira (1886-1968) foi um poeta brasileiro. "Vou-me Embora pra Pasárgada" é um dos seus mais famosos poemas. Foi também professor de Literatura, crítico literário e crítico de arte. Teve um de seus poemas – mais especificamente, o poema 'Os Sapos' – como "abre-alas" na [Semana de Arte Moderna](#) realizada em território brasileiro no ano de 1922. Sendo assim, ele integra os artistas que participaram de alguma forma do evento que consolidou [a literatura](#) moderna em todo o Brasil.

Manuel Bandeira (1881-1968) nasceu na cidade do Recife, Pernambuco, no dia 19 de abril de 1886.

ANEXO B - ATIVIDADES SOBRE O HIPERCONTO “UM ESTUDO EM VERMELHO”, DE MARCELO SPALDING



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Autor: Rogério Carvalho de Holanda	Instituição: EEEFM “Alfordízio Carvalho da Silva”
Componente Curricular: Língua Portuguesa	Ano: 9V2
Conteúdos: Leitura e análise do hiperconto <i>Um estudo em Vermelho</i> , de Marcelo Spalding	
Tempo estimado: 01 aula	Recursos: textos xerocados.

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)



Marcelo Spalding Marcelo Spalding é professor, escritor e jornalista. Formado em Jornalismo e Letras, é também mestre e doutor em Literatura pela UFRGS. Trabalha na UniRitter como professor de Língua Portuguesa para os cursos de Direito, Sistemas de Informação, Administração, Arquitetura e Design, além da Oficina de Criação Literária, Redação Jornalística e Mídias Digitais. É também editor-executivo da Editora UniRitter e coordenador do Pós Graduação em Produção e Revisão Textual da mesma instituição. É o idealizador do movimento Literatura Digital, tendo publicado dois projetos inéditos de literatura digital, 'Minicontos Coloridos' e o hiperconto 'Um Estudo em Vermelho'. <http://www.marcelospalding.com/biografia>.

Primeira etapa:

a) Quais são as principais personagens presentes no conto?

R.: O leitor, a irmã e Mr. Dupin.

b) Qual é a profissão de Mr. Dupin?

R.: Detetive

c) A narrativa faz alguma referência ao tempo em que os fatos acontecem?

R.: Há três dias; três dias sem resposta.

d) O texto não faz muitas referências aos espaços em que se passa a história. A falta dessas referências prejudicou a compreensão do texto? Por quê?

R.: A falta de referências aos espaços onde se passa a história não prejudica a compreensão. O foco do hiperconto são os acontecimentos, as personagens e o mistério que envolve o sumiço da irmã do leitor.

e) Quais são as cores predominantes nas páginas lidas? Que efeitos essas cores provocam durante a leitura?

R.: Predominam as cores preto e vermelho, que simbolizam, respectivamente, o mistério que envolve os acontecimentos e a referência ao livro “Um estudo em vermelho”, que também é o título do hiperconto, bem como ao vestido usado pela irmã do leitor.

f) Que efeitos os sons reproduzidos no início do hiperconto provocaram durante a leitura?

R.: O som no início do hiperconto reforça a ideia do mistério que envolve o sumiço de uma das personagens.

g) Que sensações a interatividade e a possibilidade de participar da história, fazendo escolhas, despertaram em você?

R.: Resposta pessoal.

h) Durante as discussões em sala de aula, percebemos que alguns colegas leram hipercontos com finais diferentes e que esses finais estão relacionados com as escolhas feitas durante a leitura. Que comparações podem fazer entre a leitura do hiperconto e outras leituras/pesquisas que fazemos comumente na Internet?

R.: O hiperconto configura-se como um hipertexto digital, com seus links e a integração de sons, e imagens.

i) Na primeira resposta enviada pelo Sr. Dupin, encontramos uma referência a um importante escritor e uma de suas personagens: Mr. Dupin. Sua tarefa, neste momento, será a de pesquisar na Internet e descobrir quem é esse autor e registrar algumas informações sobre o ele. Depois de pesquisar, responda às perguntas: Quem é o autor que criou a personagem Mr. Dupin? Em poucas palavras, cite algumas informações sobre a biografia desse autor. Cite dois títulos de contos ou livros escritos por esse autor.

R.: O texto faz referência a Edgar Allan Poe e uma de suas personagens, o detetive Mr. Dupin. Poe nasceu nos Estados Unidos, em 1809 e morreu em 1849. É considerado o inventor do romance policial. Algumas de suas obras: “O corvo”, “O coração delator”, “O retrato oval”, “A carta Roubada”, “Os crimes da Rua Morgue”, entre outros.

j) Nas alternativas abaixo há quatro títulos de contos que foram escritos pelo criador da personagem Mr. Dupin. Agora que você já sabe quem é esse autor e já leu algumas informações sobre sua obra, leia as alternativas abaixo e selecione a única opção que contenha um título de conto em que a personagem Mr. Dupin aparece. Caso seja necessário, realize uma nova pesquisa na Internet.

1) “O coração delator”

2) “A carta roubada”

3) “O retrato oval”

4) “A caixa retangular”

R.: “A carta roubada”

l) Após terminar de responder a essas questões, volte à página do hiperconto e clique em “terminar”. Você será encaminhado para uma outra página com o “Mural” do autor do texto. Nessa página, há comentários que os leitores enviam para o escritor. Clique em “Envie seu depoimento”, preencha os campos solicitados e redija um comentário para o autor. Diga o que você achou da experiência de ler um hiperconto. Diga também dizer que você é um estudante e que sua turma está desenvolvendo um projeto de produção de hipercontos.

Segunda etapa:

Questões para serem analisadas com os alunos:

- Que estratégias o autor usou para chegar a esse final?
- Como se deu a participação do leitor na construção do texto?
- Houve a introdução de novas personagens no texto? Como isso foi realizado?
- Que estratégias foram utilizadas para prender o leitor do texto?
- Que estratégias o autor utilizou para chegar a cada conflito no texto?

ANEXO C - ATIVIDADES SOBRE O HIPERCONTO “O DESFOCADO”, DE MAURO PAZ



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Autor: Rogério Carvalho de Holanda		Instituição: EEEFM “Aflordízio Carvalho da Silva”
Componente Curricular: Língua Portuguesa		Ano: 9V2
Conteúdos: Leitura e análise do hiperconto “Desfocado”, de Mauro Paz		
Tempo estimado: 04 aulas	Recursos: Laboratório de informática, Datashow e atividades xerocadas.	

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

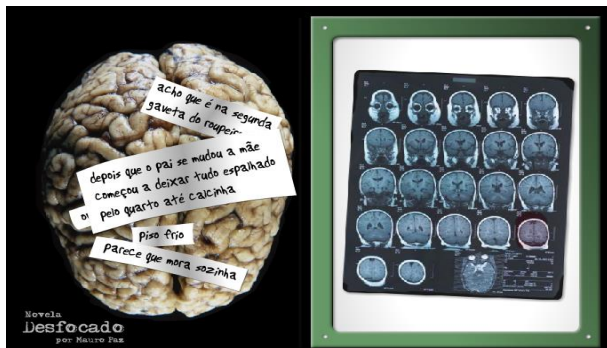
Sobre a vida e a obra de Mauro Paz



Mauro Paz nasceu em Porto Alegre, em 1981. Redator Publicitário, formado em Letras, passou pela Oficina de Escrita Criativa, de Luiz Antônio de Assis Brasil. Em 2009, mudou para São Paulo. No ano seguinte, o Instituto Estadual do Livro do Rio Grande do Sul publicou o primeiro livro de contos do autor, *Por Razões Desconhecidas*. Em 2014, seu segundo livro de contos, escrito em parceria com Tiago Morales, São Paulo – CiudadExpressa, foi publicado pela Editora Patuá. Além de participação em diversas

antologias de contos, o autor mantém o projeto #instacontos, que mistura fotográficas com mini narrativas. Nesse ano, lançou seu primeiro romance, intitulado *Entre Lembrar e Esquecer*.

NOVELA DESFOCADO (2006)



Novela em 7 capítulos que explora a mistura de diversos gêneros literários e novas possibilidades de leitura com animação. Por sua inovação na forma de utilizar os gêneros, a novela é mencionada em diversos trabalhos acadêmicos, inclusive no livro "Multiletramentos na Escola" de Eduardo de Moura Almeida (PUC-SP) e Roxane Helena Rodrigues Rojo (USP) - Editora Parábola. No livro que vem sendo muito utilizado nas faculdades de Letras, a novela serve de base para diversos exercícios de leitura e interpretação.

Conversa inicial

1. Qual é o significado do prefixo *dês* na composição do título *Desfocado*?

R.: O título "*Desfocado*", que remete ao leitor a um campo de sentido de negação – por meio do prefixo "*des*" – em que se observa o sentido do adjetivo *focado* ser negado. Segundo o dicionário Houaiss (2001:993), o adjetivo '*desfocado*' significa aquele sujeito que está "*fora do foco*".

2. Qual é a relação do título com o hiperconto como um todo?

R.: Aproximadamente, no meio do hiperconto, o leitor percebe que aquele título refere-se ao personagem Marcos, que se encontra "*fora do foco*", não só em suas atitudes, como também em sua vida. Ele está sem referências, pois perdeu a família, perdeu o melhor amigo, perdeu a namorada.

Capítulo II

1. Qual é o gênero discursivo utilizado nesse capítulo? Que tipo de linguagem é mais comumente constitutiva desse gênero?

O gênero é uma carta pessoal. Nessa carta pessoal, talvez pelo seu conteúdo temático, finalizar um relacionamento de 20 anos, não se observa um grau de formalidade acentuado. O locutor parece escolher as palavras para escrever, o que acaba interferindo na utilização de uma linguagem informal típicas das cartas pessoais.

2. você consegue identificar quem é o personagem que escreve a carta?

Vale observar que é comum alguns leitores, devido à escassez de dados apresentados até o capítulo II, não conseguirem reconhecer que o narrador é o pai de Marcos, personagem central do conto que aparece no capítulo I. Isso não é um problema, pois, como desenrolar da leitura, outros dados surgirão e irão compor o todo significativo da narrativa.

3. Qual é o tema da carta?

R.: O término de um relacionamento de 20 anos.

4. O que você acha da escolha do gênero feita pelo narrador para terminar para terminar sua relação de 20 anos com a esposa?

R.: A utilização do gênero textual carta pessoal não permite ao interlocutor contra-argumentar em relação aos fatos e acontecimentos citados, pois o personagem escreve para a sua esposa no intuito de colocar o fim no relacionamento deles. Para isso, apresenta sua justificativa resgatando situações que se desenrolaram ao longo dos anos e que, segundo ele, motivaram a sua decisão. Devido ao fato de se tratar de uma carta pessoal, a interlocutora não tem como contra-argumentar.

5. Quais são os principais argumentos e acontecimentos apresentados para convencer a esposa de que o melhor é a separação? Você acha que ela se convence?

R.: Eles se casaram muito jovens, em razão de uma gravidez inesperada. A mulher precisou abandonar a universidade. Ele sempre realizou as vontades dela, alimentando com isso o a personalidade egoísta dela. Eles nunca tiveram um projeto em comum. Na verdade, os projetos eram sempre dela e ele sempre os boletos para pagar. O filho Marcos por muito tempo foi o único projeto que ele tinha, mas agora o filho já está pronto para andar sozinho.

6. A linguagem utilizada pelo remetente da carta é formal ou informal? Em sua opinião, porque é usada essa linguagem?

R.: O locutor parece escolher as palavras para escrever, o que acaba interferindo na utilização de uma linguagem informal típica das cartas pessoais.

Capítulo III

1. Qual é o gênero discursivo da primeira página do capítulo?

R.: O relato de uma pessoa que chega em casa cansado depois de um dia de trabalho.

2. Em que espaço ocorre os acontecimentos relatados? Que sentimentos perpassam o personagem?

R.: Os acontecimentos relatados ocorrem na casa do personagem Marcos. O personagem vive uma angústia. Tal angústia pode ser percebida no seguinte trecho: “recria o tempo em eram três. Paixão. Amizade. Sujeito.”

3. De que forma se pode relacionar a organização do espaço em que se encontra o personagem e os sentimentos vividos por ele?

R.: O personagem se encontra numa confusão mental: “Vai à geladeira. Recorda que deveria ter passado no supermercado” e “Analisa a bagunça, o vazio. Falta algo”, pois a casa está bagunçada como bagunçada está a própria vida dele.

4. Como analisar o trecho: “Recria o tempo eram três. Paixão. Amizade. Sujeito?”

R.: “Paixão” pela namorada que o traiu, “amizade” pelo amigo que também o traiu e “sujeito” pelo o que ele representava para si mesmo e para os outros dois, e que viu destruído.

5. Por que você acha que o autor escolheu o chocolate para compor seu relato? Qual o efeito químico do chocolate no organismo?

R.: O chocolate aumenta a sensação de prazer devido ao fato de promover a produção de SEROTONINA, uma substância encontrada em tecidos humanos e animais, especialmente no cérebro e nas mucosas gástricas, ligadas à sensação de prazer, aliviando, assim, os sentimentos de ansiedade e depressão. Partindo dessa constatação, a presença de uma barra de chocolate nesse capítulo possui outra significação, pois o personagem encontra-se desnorteado, desfocado e depressivo.

6. Que fatos e sentimentos são relatados?

- No primeiro pedaço de chocolate:

R.: Percebe-se a interpolação de sentimentos vividos pelo personagem Marcos, entre o prazer de saciar a fome com um pedaço do doce e a constatação de que a “traição não afastou o desejo “pelo namorada.

- No segundo pedaço do chocolate?

R.: Marcos abre para o leitor seu sentimento de raiva e revolta em relação ao amigo traidor, pois “há muito tempo se conhecem. Já foram unha e carne”. Além disso, há o terrível fato de que aconteceu uma “dupla traição”, constatação que o “paralisa”.

- No terceiro pedaço?

R.: A decisão de que ele “precisa de mais chocolate” e precisa, também, tomar uma decisão que, se não interrompe a situação vivida, pelo menos minimiza o seu sofrimento.

Capítulo VI

1. Quais são os sentimentos que vamos descobrindo ao “desvendar” os pensamentos do Marcos?

R.: O personagem fala do ambiente em que se encontra – “pisso frio”; a sua procura por algo em meio a uma bagunça promovida pela mãe - “depois que o pai se mudou, a mãe começou a deixar tudo espalhado pelo quarto, até a calcinha”; lembrança da infância e da adolescência – “deve ser a minha primeira lembrança da infância”; da namorada – “com Rafaela eu achava que era para sempre”; do amigo – “vou matar ele”; do abandono do pai – “aquele sacana está morando lá do outro lado da cidade”; da traição - deveria matar os dois”; da arma que colocará fim em sua vida - !esse negócio é pesado”.

2. O que achou do recurso multimodal utilizado pelo autor para compor o capítulo?

R.: Resposta pessoal. Esse capítulo é composto por pela imagem de um cérebro e por uma radiografia de várias partes do cérebro, tirada de vários ângulos. Para prosseguir na leitura, o leitor deve clicar na parte da radiografia que pisca constantemente, demonstrando que há uma sequência a ser seguida pelo leitor para ele poder compor a narrativa. Por meio desse processo interativo, é possível ao leitor experimentar a sensação conflituosa, confusa e desconexa vivida pelo personagem Marcos.