



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PRISCILA JULIANA RUIZ LIMA

**O CONTO NA SALA DE AULA:
UM APLICATIVO COMO PROPOSTA DIDÁTICA**

Londrina
2024

PRISCILA JULIANA RUIZ LIMA

**O CONTO NA SALA DE AULA:
UM APLICATIVO COMO PROPOSTA DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

L732c Lima, Priscila Juliana Ruiz.
O conto na sala de aula : um aplicativo como proposta didática / Priscila Juliana Ruiz Lima. - Londrina, 2024.
203 f. : il.

Orientador: Andréia da Cunha Malheiros Santana.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem - Tese. 2. Conto - Tese. 3. Aplicativo - Tese. I. Santana, Andréia da Cunha Malheiros . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDU 37

PRISCILA JULIANA RUIZ LIMA

**O CONTO NA SALA DE AULA:
UM APLICATIVO COMO PROPOSTA DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Andréia da Cunha

Prof^a. Dra. Andréia da Cunha Malheiros
Santana – Orientadora
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dra. Sonia Pascolati – Membro 1
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dra. Diene Eire de Mello – Membro 2
Universidade Estadual de Londrina – UEL

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a força que me sustenta e o refúgio que me acolhe.

Aos meus pais, Getúlio (*in memoriam*), de quem herdei o amor pelas letras; e minha mãe Rosilda, em cuja disciplina me inspiro.

Ao meu esposo Rogério e filhos Theo e Túlio, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

Aos professores do curso, que compartilharam seus conhecimentos e experiências, contribuindo com minha trajetória profissional e visão de mundo.

À professora Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana, minha orientadora, que me confiou a ousada sugestão de criar um aplicativo, pelo respeito à minha liberdade criativa e pelo incentivo constante.

À minha cunhada Valeska, desenvolvedora do aplicativo “Contemos” e parceira de ideias mirabolantes.

À banca de qualificação e defesa, nas pessoas de Prof^ª Dra. Sonia Pascolati e Prof^ª Dra. Diene Eire de Mello, pela expertise teórica que agregou a esta pesquisa e pelas valorosas contribuições para a melhoria do produto educacional.

Às amigas da turma 8 do ProfLetras UEL (Adinamara, Andrea, Angélica, Beth, Clemilda, Denise, Francielle e Renata), que proporcionaram momentos de descontração, apoio mútuo e amizades que serão levadas para a vida.

Aos amigos próximos e distantes que colaboraram com sugestões para que a proposta didática e o produto educacional fossem aprimorados.

Ao Colégio Estadual Professor Izidoro Luiz Cerávolo, por permitir a implementação e por confiar em meu trabalho.

Aos meus queridos alunos do 9º E de 2023, por terem aceitado os desafios e os terem realizado brilhantemente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

*“No mais, mesmo, da mesmice,
sempre vem a novidade”.*

Guimarães Rosa

RESUMO

LIMA, Priscila Juliana Ruiz. **O conto na sala de aula: um aplicativo como proposta didática.** 2023. 203 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Esta pesquisa tem como objetivo verificar as potencialidades de um aplicativo como recurso para o trabalho com contos em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental e surge em um contexto de educação digital ao qual não se pode mais estar alheio. A expansão acelerada e indefinida dos espaços virtuais navegáveis tem criado uma cultura que molda e vem sendo moldada pela tecnologia, abrindo novas perspectivas ao processo de ensino e aprendizagem. As estruturas e as formas de organização da sociedade não estão mais balizadas ou circunscritas, mas ganham novos ares e formas de socialização que inevitavelmente são refletidos na escola. As novas maneiras de ensinar e aprender não devem ser estanques a essas inovações e necessidades, no entanto é mister compreender que o uso de ferramentas digitais não garante êxito no processo de aprendizagem, todavia pode subsidiar a reflexão sobre a prática pedagógica. Por meio de pesquisa-ação, a proposta didática tem como produto educacional um aplicativo, intitulado “Contemos”, e foi implementada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Os contos escolhidos como *corpus* são: “A Morta”, de Guy de Maupassant e “Os Objetos”, de Lygia Fagundes Telles. A fundamentação teórica articula diferentes perspectivas que se complementam, como reflexões sobre a linguagem e sua manifestação, à luz de Geraldi (2013), Antunes (2003; 2005) e Koch (2015; 2022); os estudos acerca do gênero conto, a partir de Moisés (2006), Cortázar (2006), Zavala (2006) e Reis (2004), além de ponderações sobre a educação e a aprendizagem em ambientes virtuais, considerando os novos modos de ser e estar no mundo hiperconectado, respaldados por Coll e Monereo (2010), Serres (2015), Santaella (2004) e Sibilia (2012). Os principais resultados apontaram avanço significativo quanto à apropriação do gênero conto e suas peculiaridades, compreensão dos textos trabalhados e produção pertinente de novas versões para as narrativas em um processo de atividade conjunta (professora/alunos/conteúdos) através de interfaces digitais. O aplicativo Contemos, enquanto experimento didático, permitiu-nos assegurar que o processo interessa mais que o produto, na medida em que foi a natureza das atividades propostas que garantiu a efetividade da tecnologia em sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem; Conto; Aplicativo.

ABSTRACT

LIMA, Priscila Juliana Ruiz. **The short story in the classroom:** an application as a didactic proposal. 2023. 203 pages. Dissertation (Professional Master in Letters) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

This research aims to verify the potentialities of an application as a resource for working with short stories in a ninth-grade class of Elementary School and arises in a context of digital education to which one can no longer be oblivious. The accelerated and undefined expansion of navigable virtual spaces has created a culture that shapes and is being shaped by technology, opening new perspectives to the teaching and learning process. The structures and forms of organization of society are no longer delimited or circumscribed but take on new airs and forms of socialization that are inevitably reflected in schools. The new ways of teaching and learning should not be separate from these innovations and needs; however, it is crucial to understand that the use of digital tools does not guarantee success in the learning process but can contribute to the reflection on pedagogical practice. Through action research, the didactic proposal has as its educational product an App, entitled "Contemos" and was implemented in a 9th-grade class of Elementary School. The short stories chosen as the corpus are "A Morta" by Guy de Maupassant and "Os Objetos" by Lygia Fagundes Telles. The theoretical foundation articulates different perspectives that complement each other, such as reflections on language and its manifestation, in the light of Geraldi (2013), Antunes (2003; 2005), and Koch (2015; 2022); studies on the short story genre, based on Moisés (2006), Cortázar (2006), Zavala (2006), and Reis (2004), as well as considerations about education and learning in virtual environments, considering the new ways of being and being in the hyperconnected world, supported by Coll and Monereo (2010), Serres (2015), Santaella (2004), and Sibilia (2012). The main results pointed to a significant progress in the appropriation of the short story genre and its peculiarities, understanding of the worked texts, and relevant production of new versions for the narratives in a process of joint activity (teacher/students/contents) through digital interfaces. The Contemos app, as a didactic experiment, allowed us to ensure that the process is more important than the product, to the extent that it was the nature of the proposed activities that ensured the effectiveness of the technology in the classroom.

Keywords: Learning; Short story; Application.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados SAEB (9º ano)	20
Figura 2 – Dados PISA 2022	21
Figura 3 – O ato de escrever textos	32
Figura 4 – O objeto ‘texto’	36
Figura 5 – Estrutura do conto clássico	50
Figura 6 – Tipologização 1	76
Figura 7 – Tipologização 2	76
Figura 8 – Tipologização 3	77
Figura 9 – Tipologização 4	78
Figura 10 – Tipologização 5	78
Figura 11 – Tela inicial do <i>App</i>	98
Figura 12 – Percurso pelo Universo do Conto	100
Figura 13 – <i>QR-Code</i> do aplicativo “Contemos”	101
Figura 14 – Quem sou eu	101
Figura 15 – Mochila e Diário de Bordo	102
Figura 16 – Portal do <i>App</i>	103
Figura 17 – Planeta dos Contadores	104
Figura 18 – Planeta da Imprecisão e da Conceituação	105
Figura 19 – Planeta das Características, das Metáforas e das Peculiaridades	106
Figura 20 – Planeta das Peculiaridades (ícones)	107
Figura 21 – Planetas BL e Foco	109
Figura 22 – Planeta <i>Obscurus</i> (1)	112
Figura 23 – Planeta <i>Obscurus</i> (2)	113
Figura 24 – Planeta <i>Obscurus</i> (3)	114
Figura 25 – Planeta <i>Objetus</i>	117
Figura 26 – <i>Padlet</i> “Os objetos”	117
Figura 27 – Planeta <i>Últimus</i>	119
Figura 28 – Abas Adicionais	120
Figura 29 – Recado no <i>Google Sala de Aula</i>	121
Figura 30 – Amontillado	130
Figura 31 – Efeito único “O barril de amontillado”	132
Figura 32 – Avatar Adam Carlsen	133

Figura 33 – Descrição do espaço de “A morta”	134
Figura 34 – <i>Meet (Quizizz)</i>	137
Figura 35 – Descrição para o conto “Os objetos”	141
Figura 36 – Tela de abertura do <i>escape room</i>	145
Figura 37 – Introdução do jogo	145
Figura 38 – Exemplo de incoerência integral	149
Figura 39 – Exemplo de incoerência na centração temática	150
Figura 40 – Correções dos textos via <i>whatsapp</i>	152
Figura 41 – Infográfico Seção 1	154
Figura 42 – Caracterizando o conto	156
Figura 43 – Infográfico Seção 2	157
Figura 44 – Minhas percepções (1)	158
Figura 45 – Minhas percepções (2)	159
Figura 46 – Minhas percepções (3)	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desfecho de “Os objetos”	151
---	------------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modelos de organização dos conteúdos na tela	83
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado da Arte	22
Quadro 2 – A coesão do texto	42
Quadro 3 – Nocaute X Labirinto Arbóreo	58
Quadro 4 – Especificidades dos contos clássico e moderno	58
Quadro 5 – Documentos Orientadores	95
Quadro 6 – Planejamento Geral e Cronograma	97
Quadro 7 – Encontros e Ações da implementação	123
Quadro 8 – Avatares	125
Quadro 9 – Coleta de conhecimentos prévios	128
Quadro 10 – Análise da produção “A morta”	139
Quadro 11 – Análise da produção “Os objetos”	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEL	Universidade Estadual de Londrina
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<i>Fabapp</i>	Fábrica de Aplicativos
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
CIN	Centro de Informática
<i>App</i>	Aplicativo
SI	Sociedade da Informação
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
EaD	Ensino a distância
CREP	Currículo da Educação Estadual Paranaense
IA	Inteligência Artificial
Seed-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A LINGUAGEM E O TEXTO	26
1.1 BREVE PANORAMA SOBRE AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM	27
1.2 A PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA	31
1.3 O TEXTO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL SIGNIFICATIVA	34
1.3.1 Fatores de Textualidade	41
2 O CONTO	47
2.1 BREVE HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO	47
2.2 O CONTO CLÁSSICO	49
2.3 O CONTO MODERNO.....	53
2.4 UNIDADES DO CONTO	59
2.5 BREVIDADE E LINGUAGEM	61
2.6 PERSONAGENS E FOCO NARRATIVO	64
3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO	69
3.1 SUJEITOS E TECNOLOGIAS.....	71
3.2 AS TIC E A APRENDIZAGEM	72
3.3 TIPOLOGIZAÇÃO DOS USOS DAS TIC SEGUNDO COOL E MONEREO.....	75
3.4 A APRENDIZAGEM MEDIADA POR UM APLICATIVO	79
3.5 UM NOVO LEITOR	86
4 METODOLOGIA E PROPOSTA DIDÁTICA	89
4.1 PREMISSAS DA PESQUISA-AÇÃO	90
4.2 DOCUMENTOS ORIENTADORES	92
4.3 PLANEJAMENTO DAS ETAPAS	96
5 PRODUTO EDUCACIONAL	98
6 CONEXÕES: TEORIA E PRÁTICA	121
7 ANÁLISE DO FORMULÁRIO 'AVALIAÇÃO E SUGESTÕES'	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	171
Apêndice A - Seções do formulário Universo do Conto (Planeta Foco)	172
Apêndice B - Aba de Avaliação e Sugestões	173
Apêndice C - Fotos da Implementação	181
ANEXOS	188

Anexo A - Certidões de Nascimento Avatariana (Quem sou eu - Passo 1)	189
Anexo B - Produções de Texto - Planeta <i>Obscurus</i>	191
Anexo C - Produções de Texto - Planeta <i>Objetus</i>	195
Anexo D - Parecer Consubstanciado do CEP	200

INTRODUÇÃO

*“Lutar com palavras é a luta mais vã.
Entanto lutamos mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco”.*
Carlos Drummond de Andrade

As palavras têm o poder de causar infinitas sensações. Escritas ou faladas, podem edificar, gerar pertencimento, colaborar com a construção da própria identidade, expressar sentimentos, estimular a imaginação. Sendo uma luta vã, como diz o poeta, que assume seu caráter de impotência perante o poder delas, as palavras podem gerar, também, insegurança, desapontamentos, medos e sensação de incapacidade. Somos rodeados no dia a dia por elas - as palavras - em suas variadas situações mediante distintas finalidades.

Sabemos que a palavra escrita, como uma das representações da linguagem verbal, é uma atividade humana que possibilita às pessoas interagirem com outras, de modo a se constituírem como “sujeitos sociais”. Nesse sentido, para o ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota o texto como elemento norteador, de forma a se considerar o contexto de produção, associando o “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 65).

Temos presenciado, sobretudo nos últimos anos, um pujante fracasso escolar decorrente não apenas de uma pandemia que impôs reconfigurações ao modelo de ensino, mas de uma ineficácia da escola e de toda a sociedade em promover o uso pleno e significativo da linguagem, especialmente no que se refere à produção de sentidos.

As queixas de professores quanto à dificuldade que os alunos apresentam na leitura e na escrita são recorrentes e refletem um modelo educacional muito aquém de outros países no que diz respeito à qualidade de ensino. Lembrando a crônica *A regreção da redação*, de Carlos Eduardo Novaes, a frase “O estudante brasileiro não sabe escrever” reverbera como verdade absoluta e inquestionável, quase um mantra que, proferido repetidamente, tende ao conformismo e à inércia de ações efetivas.

Comentários desse tipo ultrapassam gerações, fazem emergir reflexões, suscitam teorias. No entanto, o que ainda persiste no universo escolar é uma

sensação de insegurança, desconforto ou mesmo aversão à prática da leitura de textos literários e, conseqüentemente, à produção de textos dessa esfera.

Entendemos que o modelo tradicional cumpre seu papel, no entanto a sociedade digital em que as pessoas estão inseridas possibilita acesso à informação por outros meios e isso reverbera em novos modos de aprender e de ensinar.

Aparelhos de celular ainda são objetos proibidos em sala de aula pelos regulamentos internos da maioria das escolas. No entanto, tornou-se praticamente impossível impedir ou vistoriar, a cada minuto, os olhos atentos à tela, sub-repticiamente escondida em meio aos livros, debaixo da carteira ou entre as pernas.

Partimos, então, de um questionamento inicial de pesquisa:

→ Em que medida um aplicativo pode contribuir com o estudo do gênero conto, sendo um instrumento de mediação entre professores, alunos e conteúdos de ensino e aprendizagem?

Nosso objetivo geral esteve pautado em verificar as potencialidades de um aplicativo criado para o estudo do gênero literário 'conto' com vistas à leitura, reflexão e produção de textos em ferramentas digitais de aprendizagem. Para isso, nossos objetivos específicos buscaram: 1. Analisar as formas de composição do gênero conto, de modo a apreender seu caráter fruidor; 2. Apresentar aos estudantes narrativas de suspense, mistério e terror que provoquem reflexões cotidianas e embasamento para aprimorar a competência da escrita em busca da construção de sentidos; 3. Utilizar ferramentas digitais em ambiente colaborativo que promova novas formas de interação e o desenvolvimento de projetos coletivos.

A proposta foi pensada para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de grande porte, localizada na região central do município de Apucarana. A escola tem uma boa infraestrutura e dispõe de TV's, projetores e acesso à internet em todas as salas de aula e espaços externos. Os trinta e quatro alunos da turma escolhida apresentavam, majoritariamente, um perfil colaborativo e comprometido.

Todos os estudantes possuíam aparelho celular, o que nos permitiu pensar em uma proposta que atrelasse leitura, reflexão e produção de contos em ambiente virtual de aprendizagem, por meio de um aplicativo que se apresentasse como uma outra possibilidade de ensino e que promovesse novas experiências.

Diante desse cenário, apresentamo-nos como professora de Língua Portuguesa com experiência em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio e agora, também, com a responsabilidade de pesquisadora para pensar

ações que possam contribuir para uma aprendizagem significativa, mediada pela relação entre os sujeitos e a tecnologia.

O aplicativo foi criado na Fábrica de Aplicativos (*Fabapp*), uma plataforma brasileira que possibilita o desenvolvimento de aplicativos sem a necessidade de conhecimentos apurados de programação.

A utilização de tecnologias é evidenciada na BNCC (Brasil, 2018, p. 65) como competência a ser trabalhada na área de linguagens, orientando que os estudantes devem

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Entendendo a necessidade de desenvolver a competência digital de modo a estimular o processo significativo e reflexivo dos alunos, optamos por trabalhar com um gênero literário cuja leitura pode ser feita integralmente em sala de aula, dada sua brevidade, como mencionado nas palavras de Linares (1993). O tempo de leitura, a intensidade com que a narrativa é desenvolvida, além dos aspectos semânticos convergem para o objetivo do conto: causar um efeito particular no leitor.

Além disso, o gênero escolhido sob um prisma misterioso e de suspense tende a envolver mais o leitor, aguçando sua habilidade imaginária, devido à maneira como a narrativa é elaborada, muitas vezes com pistas que causam sensação de medo, horror ou mesmo estranhamento pela falta de uma estrutura lógica.

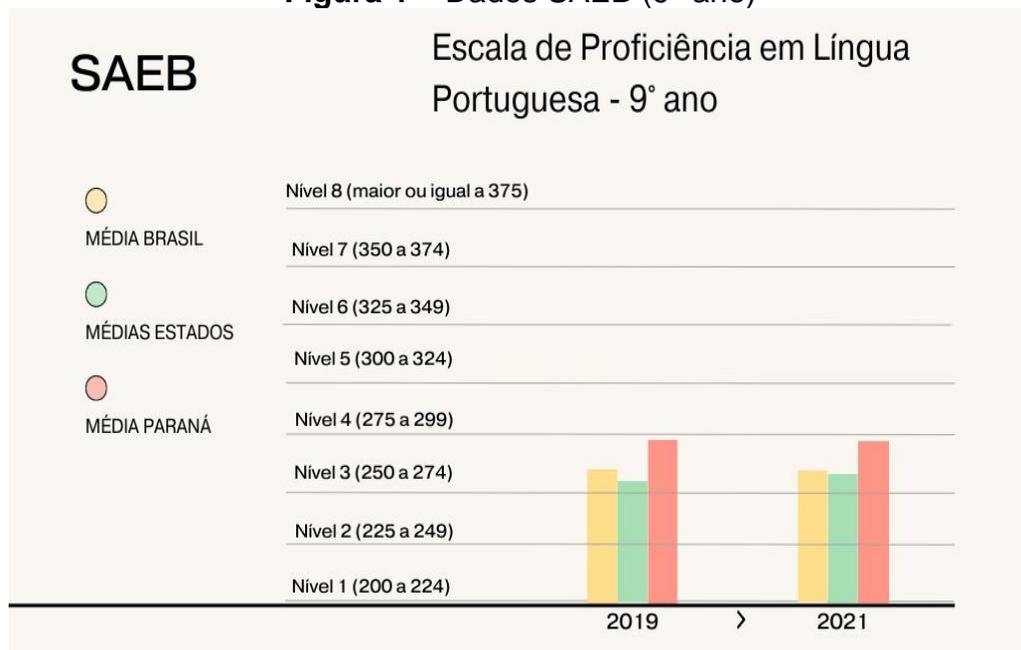
Essas peculiaridades do conto nos encorajaram a pensar estratégias que pudessem contribuir para minimizar as dificuldades que os alunos apresentam em leitura e escrita, sobretudo se formos considerar o nível de proficiência dos alunos brasileiros, em Língua Portuguesa, em avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a média de proficiência se manteve sem grandes avanços nas três esferas: nacional, interestadual e estadual. Obviamente, precisamos considerar a pandemia do coronavírus como uma importante variável, no entanto esses números já vêm sendo motivo de preocupação desde anos anteriores.

O cenário pandêmico não pode ser apontado como o responsável pelos dados alarmantes, todavia podemos considerar que ele tenha evidenciado questões para as quais urge dar real atenção.

Os índices do 9º ano, em que os estudantes atingiram, nas duas últimas edições da avaliação, em 2019 e 2021, o terceiro nível dos oito existentes, estando em escala básica de proficiência, comprovam que o cenário não é dos mais animadores.

Figura 1 – Dados SAEB (9º ano)

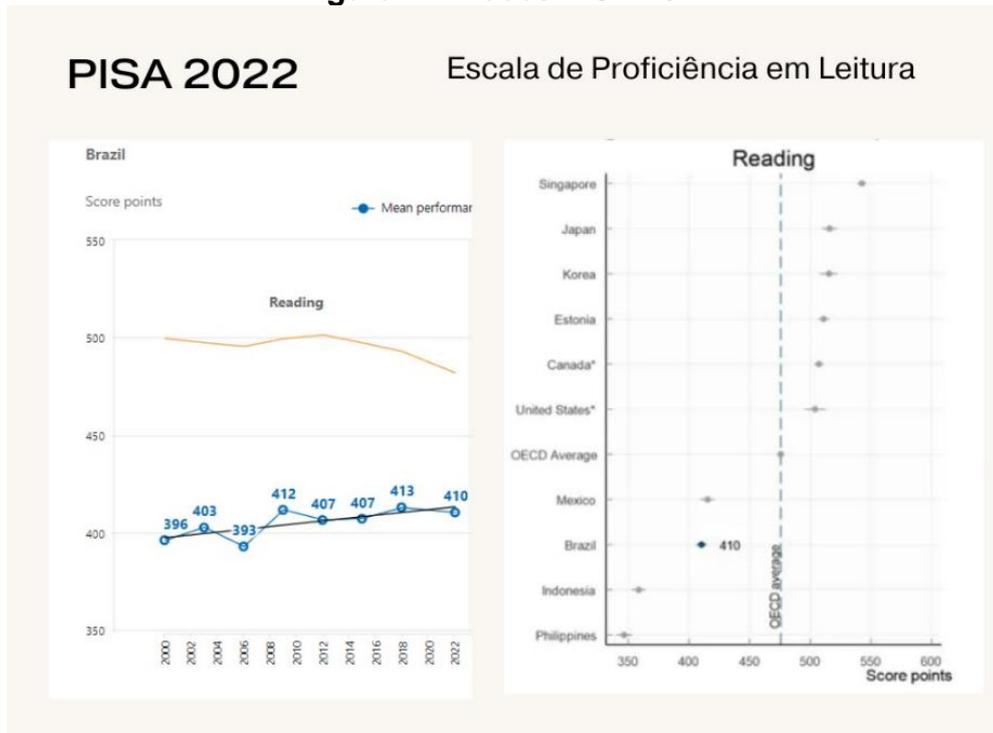


Fonte: Elaborada pela autora (2023). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em: 20 maio 2023.

Recorrendo aos atuais dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), temos mais um demonstrativo de que os estudantes brasileiros estão abaixo do nível básico de aprendizagem em leitura, o que influi diretamente na escrita.¹

¹ Estudo comparativo entre 81 países (dados de 2022) realizado a cada três anos, que avalia o desempenho de estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade, ao término da escolaridade básica. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 28 maio 2023.

Figura 2 – Dados PISA 2022



Fonte: Elaborada pela autora (2023). Disponível em: <<https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/brazil-61690648#chapter-d1e11>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Os dados recentes mostram que o desempenho dos alunos em leitura não sofreu significativas alterações, mantendo sempre índices muito baixos se comparados a outros países. Nesse ano, o Brasil teve 410 pontos em leitura, enquanto a média da OCDE foi de 487 pontos.

De acordo com o resultado da avaliação, 50% dos estudantes brasileiros tiveram baixo desempenho (abaixo do nível 2), o que significa domínio apenas em informações que se limitam à ideia principal ou, quando muito, identificação de informações explícitas do texto. Somente 2% dos estudantes atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior), o que corresponde à compreensão de textos mais longos, com conceitos abstratos e implícitos.

Se perfizermos um caminho entre as evidências dos dados de avaliações internas e externas, vemos que os índices, tanto em leitura quanto em escrita, não são animadores e demonstram o quanto ainda é preciso avançar para sairmos da estagnação em que o sistema educacional brasileiro se encontra.

Parece que vivemos um momento que se divide entre a crise/falência do sistema educacional e a oportunidade/ inovação advinda da cultura digital. Temos, concomitantemente, muito conteúdo produzido em diversos gêneros, disponibilizados

em variados suportes e, também, dificuldade em aprofundar esses conteúdos, entrelaçá-los de modo que produzam sentido ao processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Justificamos, pois, nosso trabalho tomando como ponto de partida a carência de pesquisas que atrelem leitura, reflexão e produção de textos em interfaces digitais por meio de um aplicativo voltado para o estudo do conto.

Isso pode ser comprovado por meio de buscas que realizamos no Banco de Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujos descritores se apoiaram em pesquisas que contemplassem a criação de um aplicativo para trabalhar o gênero conto em aulas de Língua Portuguesa.

Quando encontrados, os trabalhos voltam-se para o ensino de língua estrangeira ou para uma proposta mais direcionada à leitura como objeto de estudo, havendo a lacuna de pesquisas que condensem a totalidade de nossa proposta – leitura/reflexão/produção – em um aplicativo. Ainda assim, selecionamos dois trabalhos que mantêm maior grau de proximidade com o nosso.

Quadro 1 – Estado da Arte

Trabalho Selecionado e Autoria	Objetivo Geral	Local e Ano de Publicação; Natureza da Pesquisa	Palavras-chave
Aplicativo: Recife e seus contos mal-assombrados (Roberta Batista de Moares e Renato Silva Oliveira)	Criar o aplicativo “Recife e seus Contos mal-assombrados” para a divulgação dos pontos turísticos que exploram a temática da literatura fantástica.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), 2019; TCC.	Turismo. Assombração. Recife. Educação e Tecnologia.
ConteConto Versão 1.0.0: uso da tecnologia como proposta pedagógica para o letramento literário (Daniela Pereira de Oliveira)	Refletir sobre a formação dos jovens leitores a partir do trabalho de leitura com contos populares de tradição oral, fazendo uso do aplicativo ConteConto Versão 1.0.0, com atividades interativas para promover no educando o aprimoramento e o domínio das linguagens.	Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2021; Dissertação ProfLetras.	Letramento. Leitura. Conto. Educação. Tecnologia.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O trabalho de conclusão de curso de Roberta Batista de Moraes e Renato Silva Oliveira está pautado no resgate e na valorização do folclore e do turismo recifense. A metodologia utilizada foi a pesquisa quantiquantitativa, com a aplicação de

questionários à comunidade, incluindo visitantes, turistas e estudantes. O objeto de estudo voltou-se aos mais conhecidos contos mal-assombrados do município, divulgados por tradição oral, além de terem sido feitos registros fotográficos dos pontos turísticos do município.

Com os resultados da pesquisa e com base em buscas em *sites*, livros e *blogs*, foi criado o aplicativo “Recife e seus Contos Mal-Assombrados”, em parceria com o Centro de Informática (CIN) da Universidade Federal de Pernambuco. O desenvolvimento do protótipo se efetivou utilizando a ferramenta *online MarvelApp*. O *App* foi pensado para estimular a indústria do turismo local a partir da contação de histórias fantasmagóricas do Recife, a fim de se manter a tradição popular.

A segunda pesquisa selecionada foi a de Daniela Pereira de Oliveira, aplicada em período pandêmico, por meio de aulas via *online*, pela ferramenta do *Google Meet*, para seis alunos do 6º ano e 17 do 7º ano, na Rede Estadual de Ensino em São Cristóvão, município de Sergipe.

A metodologia contou com a pesquisa-ação com caráter interventivo, pesquisa quantitativa para identificar a acessibilidade dos alunos à tecnologia e pesquisa qualitativa para verificar os avanços no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho foi realizado em etapas que se constituíram do estudo do gênero narrativo ‘conto’, a partir da leitura de textos, debates, apresentações de vídeos entre outros recursos, dentre eles, interações por *whatsapp*.

Foram aplicados questionários aos pais/responsáveis (para verificar acesso às tecnologias), aos professores (para averiguar fatores relacionados ao ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa) e feitas sondagens de leitura com os alunos (sem que eles soubessem que estavam sendo avaliados) para obter informações fidedignas que norteariam a condução do trabalho, tanto nas oficinas via *Meet*, quanto na organização do *App*.

O produto da pesquisa – o aplicativo ConteConto Versão 1.0.0 – tencionou oferecer suporte para a reflexão sobre os jovens leitores na era digital, além de resultar em um Caderno Literário Digital e na criação de uma antologia narrativa, com produções dos alunos, intitulada ‘Meu primeiro faz de conta tem codinome’.

De acordo com a professora-pesquisadora, os resultados contribuíram de maneira concreta para a formação de leitores mais maduros e proficientes, além de reiterar que a ferramenta é um mecanismo facilitador, mas que a metodologia organizada e bem estruturada é o diferencial para o trabalho.

Sabemos que leitura e escrita estão indissociavelmente ligadas, pois, quando escrevemos, validamos o ato da leitura. É como se esta nutrisse a outra, como um estoque de provisões que o leitor vai armazenando ao longo da vida e do qual passará a se utilizar no processo da escrita.

Com o avanço e a infinidade de ferramentas tecnológicas disponíveis, torna-se necessário repensar a maneira com que a leitura e a escrita vêm sendo trabalhadas nas escolas, uma vez que lhes cabe englobar as novas linguagens, construindo novas formas de aprender e ensinar.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 69), trata-se de preparar o aluno para exercer

profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode oferecer.

Tendo em vista as considerações realizadas, esta dissertação está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado A linguagem e o texto, dedica-se a tecer considerações acerca da linguagem e sua manifestação enquanto texto no universo escolar, à luz das teorias de Geraldini (2013), Antunes (2003; 2005; 2010) e Koch (2015; 2022).

No segundo capítulo, traçaremos um breve histórico do gênero conto, bem como apresentaremos traços comparativos entre os contos clássico e moderno e peculiaridades a respeito dos recursos composicionais e estilísticos, sob os paradigmas de Moisés (2006), Cortázar (2006), Zavala (2006) e Reis (2004).

No terceiro capítulo, sob o título de As tecnologias digitais e a educação, faremos a discussão sobre as diferentes formas de aprender e ensinar advindas da cultura digital e sobre as relações mediadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na prática educacional, com o respaldo de Coll e Monereo (2010), Santaella (2004) e Sibilia (2012).

A metodologia e a proposta didática serão tratadas no quarto capítulo, com embasamento teórico acerca do tipo de pesquisa e informações atinentes à proposta de intervenção que, por sua vez, será explicitada no capítulo cinco, em que se apresenta o produto educacional.

O capítulo seis estabelecerá as conexões entre a teoria e a prática com base na aplicação da proposta e no capítulo sete será feita a análise do formulário final respondido pelos alunos.

1 A LINGUAGEM E O TEXTO

*“Meu poema
é um tumulto:
a fala
que nele fala
outras vozes
arrasta em alarido.*

*(estamos todos nós
cheios de vozes
que o mais das vezes
mal cabem em nossa voz [...]).”
Ferreira Gullar*

Este capítulo tem como principal objetivo refletir sobre a linguagem, enquanto sistema comunicativo e capacidade inerente do ser humano, possibilitando ao indivíduo o desenvolvimento e a compreensão do mundo que o cerca, a construção do pensamento, a troca de informações, a expressão de sentimentos, a cooperação e interação com o outro para um agir de modo crítico, reflexivo e ativo. É a linguagem que oportuniza a tomada de consciência acerca do ser e do estar no mundo, humanizando o homem.

Em razão disso, Geraldi (2013) considera importante destacar que: a) a língua não está pronta para ser utilizada, mas se constrói/reconstrói no processo de interlocução; b) o sujeito só o é na medida em que interage e se produz socialmente; c) as interações ocorrem dentro de limites sociais e são suscetíveis a interferências externas, o que, naturalmente, faz emergir novas interações.

Sobre a capacidade que a linguagem tem de levar a refletir sobre si mesma, o autor ressalta:

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conhecimento de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão (Geraldi, 2013, p. 17).

A escola, como uma instituição social, acaba refletindo as situações reais vividas na sociedade em que está inserida e isso repercute no ambiente escolar em maior ou menor grau; contudo, há fatores internos da escola que, do mesmo modo, interferem na organização e, sobretudo, no processo de ensino- aprendizagem.

Antunes (2003, p. 34) reitera todos os enredamentos impostos pelo processo pedagógico, os quais necessitam de planejamento e avaliação por parte do professor, no sentido de se saber o que é a linguagem, por qual razão a ensinamos nas escolas, de que forma isso é feito e quais os resultados conseguidos com o que se tem ensinado. Todas essas nuances precisam estar alinhadas com um único propósito: “conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos”.

Para isso, é imprescindível que o professor tenha não só conhecimento das concepções da linguagem e dos desdobramentos que ela engendra, como seja capaz de definir qual ou quais dessas concepções atendem à necessidade dos alunos em sala de aula, nos diferentes momentos.

1.1 BREVE PANORAMA SOBRE AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM

Geraldi (2013), fundamentado em Bakhtin, recorda as três concepções de linguagem existentes: a primeira, originária da Grécia e presente até a década de sessenta no sistema de ensino brasileiro, concebe a linguagem como expressão do pensamento, ou seja, quem não consegue se expressar, inevitavelmente, não pensa.

Tal concepção corresponde à gramática tradicional, cujos interesses estavam mais voltados “à correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é enunciado” (Guedes, 2009, p. 88). Os textos escritos na escola eram chamados de composição e objetivavam o ‘falar difícil’, isto é, a junção de termos rebuscados, a substituição por sinônimos e a adoção de conceitos e definições enciclopedistas passavam a impressão de um leitor culto, reverenciado por seu vocabulário incomum e altamente erudito.

O domínio da escrita está necessariamente relacionado ao raciocínio lógico, uma vez que consideram os aspectos internos da mente humana, como afirma Travaglia (2003, p. 21):

As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Essa organização da linguagem é fundamentada em regras gramaticais conhecidas e dominadas pelo professor – na figura de detentor do saber – e que serão transmitidas ao aluno, um ser passivo que não interfere no processo de aprendizagem.

Nesse viés, a leitura e a escrita são vistas como capacidades a serem consideradas aceitáveis a depender do domínio que o indivíduo possui acerca das regras gramaticais. Em havendo desvios desse tipo de linguagem convencionada, tem-se um sujeito incapaz de raciocinar logicamente.

Podemos resumir a primeira concepção de linguagem associando-a à gramática tradicional, com um ensino prescritivo pautado na gramática normativa que estabelece um conjunto de regras a serem seguidas.

A segunda concepção, que remonta à teoria da comunicação, de Jakobson, e adotada pelos livros didáticos, prevê a língua como um código em que mensagens são transmitidas do emissor ao receptor em situação estável, ou seja, não há troca de papéis, pois a visão da língua é tida como monológica. Para que a comunicação se efetive, é necessário que ambos — emissor e receptor — dominem o código linguístico (conjunto de signos).

Acerca dessa concepção, Travaglia (2003, p. 22) afirma estar ligada tanto ao estruturalismo² de Saussure quanto ao transformacionalismo de Chomsky, na medida em que não leva em consideração “os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua”.

Entre os anos sessenta e setenta, o termo cunhado para representar o texto escrito nas escolas passou a ser redação, quando se prezava pela uniformidade de estilos. Sempre havia um modelo no qual o aluno se baseava para seguir, de modo bastante fidedigno, o que precisava ser redigido. Essa concepção perdurou até a década de 90 – embora ainda tenhamos muitos modelos de vestibulares seguindo essa estrutura – com exercícios escolares sendo repetidamente feitos pelo aluno que estava assujeitado ao que o professor lhe propunha, com ‘dicas’ sobre o que escrever em cada parágrafo.

Assim, prioriza-se a variedade padrão da língua para ser o instrumento que transmitirá a mensagem do emissor ao receptor, tanto na escrita quanto na oralidade,

² Ferdinand Saussure, linguista suíço, considerava que a linguagem humana e todo o mais originário dela são construídos, incluindo o pensamento e a percepção das coisas, com base em uma estrutura (conjunto de elementos que só farão sentido se orientados por regras). Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/estruturalismo/>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Noam Chomsky, linguista estadunidense, entendia a linguagem como uma capacidade inerente ao indivíduo, como uma gramática implícita que lhe permite atribuir sentido aos enunciados. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/comunicacao/gramatica-transformacional/>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

todavia se perdem as variedades da língua e o contexto social em que ela está inserida. Trata-se do processo de decodificação, explicado por Travaglia e revisto em Koch (2015, p. 18): “o texto é visto como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”.

Nessa concepção, temos, pois, a gramática descritiva – conjunto de regras que são seguidas pelos falantes – alicerçada em um ensino que mostra de que forma a linguagem funciona, a partir da observação das línguas em uso. Não se restringe apenas a entender a linguagem representada pela escrita, mas considera a oralidade, uma vez que projeta a língua como oriunda da fala.

A terceira concepção entende a linguagem como uma forma de interação para além da mera transmissão de informações. Há um compromisso entre o falante e o ouvinte na busca pelo sentido da informação. Sendo a linguagem uma atividade que pressupõe interação, recorreremos ao maior representante dessa concepção, Bakhtin (2003, p. 265), com seu princípio de dialogismo, segundo o qual “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Nesse cenário, o autor recusa a ideia de língua como fenômeno abstrato, que não reconhece a função dos sujeitos, intermediada pela alteridade, em busca da construção de sentidos.

Em capítulo acerca do enunciado como unidade de comunicação discursiva, Bakhtin remonta à linguística do século XIX que sobrepuja a formação do pensamento em detrimento do caráter comunicativo da linguagem. Ou, ainda, faz menção a autores que favoreciam a função expressiva da língua, advinda da necessidade que o homem tem em se comunicar, se expressar. Conforme o autor, essa é uma visão reducionista da função comunicativa da linguagem, visto que desconsidera o papel do outro no ato comunicativo. Quando muito, este ‘outro’ era visto como um ouvinte passivo do falante.

Ambas as expressões, tanto ‘ouvinte’ quanto ‘falante’ são, inclusive, questionadas pelo autor, na medida em que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva” (Ibidem, p. 271). O que o autor quer dizer é que todo enunciado, para se concretizar, implica necessariamente uma atitude receptiva e ativa do ouvinte, disposto a completar, concordar, refutar, influir na fala do outro, pois toda compreensão carece de respostas que geram novos enunciados, com alternância de

fala entre os sujeitos, uma vez que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes — dos seus e alheios — com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações [...] Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Ibidem, p. 272).

Cada enunciado precisa ser entendido como uma resposta a outros enunciados que o precederam e servirá como apoio a outros que o sucederão. Por isso mesmo, cada um deles pode ser entendido de infinitas formas responsivas, a depender das intenções do enunciador, do direcionamento dado e da forma como o enunciatário as concebeu, legitimando o que o autor chama de “endereçoamento” do enunciado.

Independentemente do tipo de destinatário, desde alguém que já faça parte do convívio do enunciador a um público diferenciado, ora indefinido, é primordial, segundo Bakhtin (Ibidem, p. 302), levar em conta “o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário”. Em outras palavras, ao falar, devemos considerar concepções, valores, preconceitos e toda sorte de informações que permitam e possibilitem a ativa compreensão responsiva do enunciatário.

Pautado na mesma visão sociointeracionista da língua, Marcuschi (2009, p. 16) rejeita igualmente a ideia de um sistema autônomo, pertencente ao projeto formalista, que concebe de modo descontextualizado a língua, priorizando-se a sintaxe. Assim, o autor entende a linguagem como “um conjunto de atividades e uma forma de ação”.

Outra autora que ratifica a teoria bakhtiniana é Koch (2015), ao adotar a concepção de língua enquanto processo dialógico e interacional em que os sujeitos constroem e são construídos no e pelo texto.

Nesse viés, promove-se uma atividade interativa na qual o texto não mais é visto como um produto finito, mas construído por meio de atividade comunicativa em situações concretas de interação social, considerando-se a criatividade na escolha de estratégias linguísticas que envolvam os sujeitos na interação verbal. Segundo a autora, “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (Koch, 2015, p. 18).

É nessa perspectiva que, de acordo com Guedes (2009), surge a expressão produção de textos para os textos produzidos nas escolas, uma vez que não se tem mais o processo de composição que ‘juntava’ palavras ou expressões com maestria,

tampouco o ato de redigir como produto de decodificação. A produção é vista como processo de criação, de ação e transformação dos interlocutores, por meio de vínculos ideológicos ou vivenciais.

Temos, nas palavras de Guedes (2009, p. 90), um resumo acerca das três concepções:

[...] composição pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima. Redação pressupõe leitores que vão executar os comandos. Produção de textos pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho.

Ainda que existam essas denominações modificadas com o passar do tempo, o autor alerta para o fato de que é incoerente o professor nomear um texto como produção textual e devolvê-lo ao aluno com a marcação de todos os desvios gramaticais, sem que haja capacidade de reflexão sobre o que fora produzido.

Marcuschi (2009, p. 22) também abre um parêntese acerca do perigo em se considerar a linguagem apenas como “fruto de determinismos externos”. Ainda que os interacionistas, dentre os quais o autor se inclui, queiram entender a interação pela linguagem decorrente do social, não se pode perder de vista as especificidades que o subjetivismo proporciona.

Em outras palavras, para que a linguagem seja encarada como atividade de interação, precisa considerar tanto os fatores externos que a perpassam quanto a imprevisibilidade da dinâmica interna do indivíduo.

1.2 A PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

É muito provável que já tenhamos ouvido, ou até mesmo falado, enquanto professores de Língua Portuguesa, uma das seguintes afirmações: escrever é dom, ou ainda, escrever é técnica.

Considerando-se a primeira premissa, o indivíduo que escreve bem é aquele que, de modo inato, vai debulhando as palavras no papel, à medida que recebe determinada inspiração para tal. Antunes (2005) agrega à afirmação o fato de que o dom resulta de determinação, variadas tentativas e aprendizado permanente.

Do mesmo modo, sendo uma técnica, requer prática cuidadosa e um constante

exercício de seleção de palavras, de expressões sinonímicas, de imitação, bem aos moldes dos exercícios transformacionais. Ocorre que, sendo dom, quem não o tem jamais conseguirá desenvolver, de maneira exitosa, a técnica. Sendo técnica, seria comum que todas as pessoas que a adquirissem começassem a escrever proficientemente.

Antes de chegarmos à noção de texto, é necessário que haja a compreensão do ato de escrever textos. Para isso, apoiamo-nos em algumas reflexões de Antunes (2005) que caracterizam o processo de escrever.

Figura 3 – O ato de escrever textos



Fonte: Elaborada pela autora (2023) com base em Antunes (2005, p. 28-36).

Todos os pontos explicitados por Antunes reiteram que o ato de escrever implica agir no mundo e através dele. Para isso, consideram-se ações conjuntas em determinados momentos ou espaços, visando à competência comunicativa dentro de um tema global que, de uma forma ou de outra, remonta a outros dizeres, com objetivos específicos.

Assim, numa *'inter-ação'*, ação entre os sujeitos, a atitude de um é influenciada e influencia o outro. "Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala." (Antunes, 2003, p. 45)

Outro ponto a ser destacado quando falamos sobre a escrita na escola se refere

à necessidade de se desenvolverem competências de escrita. Coelho e Palomanes (2019) levantam quatro pontos importantes: a) a pluralidade cultural decorrente do processo de urbanização desestabilizou os limites entre o mundo rural e o urbano, entre o sujeito letrado e não letrado, sobrepujando novas urgências, sendo uma delas a necessidade de saber ler e escrever; b) em decorrência do processo de urbanização, os mais variados meios de comunicação têm levado as pessoas a interagirem mais pelas mensagens escritas; c) as invenções tecnológicas que têm o objetivo de entreter, informar ou publicar, ainda que oralizadas (como a leitura de um texto para ser divulgado em *podcast*) também utilizam estratégias de escrita habitual; c) as novas necessidades do mercado de trabalho também vão ao encontro de um profissional capacitado e competente no uso da linguagem oral e escrita, sobretudo quando as avaliações e testes privilegiam o domínio da língua escrita.

Pensando no ambiente escolar enquanto facilitador desse domínio da escrita, vemos que há algumas incoerências com relação ao que se tem produzido de textos em salas de aulas. Ainda é comum a prática de escrever para apenas um leitor, no caso, o professor que, muitas vezes, apresenta um modelo de texto a ser seguido, e o devolverá corrigido, sobretudo, com marcações gramaticais.

Essa prática, como aponta Bernardo (2000, p. 19), além de se tratar de uma atividade mecânica que coloca professor e alunos como vítimas desse processo limitante, tende à “imbecilização do pensamento”, na medida em que o aluno busca imitar o modelo apresentado pelo professor, enquanto este corrigirá, superficialmente, as redações separando as ruins das menos ruins e louvando uma ou outra que atenderam ao ‘modelo’.

Nesse momento, “o professor pode também começar a perceber o efeito das estruturas de imbecilização e animalização sobre ele mesmo”. Esse modelo de ensino não contribui para a formação de um aluno crítico que compreenda o processo de escrita como uma prática social significativa.

Além dos malefícios dessa mecanização da escrita, Antunes (2005) destaca duas insuficiências do ensino de Língua Portuguesa: uma se refere ao predomínio da oralidade, sobretudo informal ou mais facilitada, a fim de auxiliar o entendimento do aluno em dada atividade em sala de aula; outra diz respeito à escassez de uma escrita socialmente significativa, ficando restrita, sistematicamente, a atender finalidades escolares que tendem à superficialidade.

A autora reflete, ainda, sobre a finalidade com que os textos escolares são

escritos, cuja produção é feita apenas para obedecer a algum modelo específico de texto, como ocorre com a malfadada redação de vestibular.

Passarelli (2012) contribui com a reflexão sobre os fracassos escolares ao citar Rocco e seu livro *Crise na linguagem – a redação do vestibular*, ressaltando que não se trata de colocar a linguagem como algoz dessa crise, mas de entender que o problema está na capacidade de estruturar o texto, na falta de interesse pelo aprendizado da língua, na dificuldade de identificação daquilo que se aprende com as situações reais de comunicação que ocorrem fora da escola.

Desse modo, vemos que, ao invés de o ato de escrever ser um momento de autoafirmação do sujeito, em direção a revelar suas competências ou habilidades, descredita-o, desumaniza-o, promovendo um processo de autonegação que, muitas vezes, não se restringirá aos muros da escola, mas marcará o indivíduo em muitas de suas relações sociais.

De outro modo, vemos que o ato de escrever suplanta qualquer tentativa de justificá-lo ou defini-lo, pois, ainda que a técnica e o dom possam contribuir de alguma forma, estes não garantem, necessariamente, um texto coerente. A questão fulcral está no desejo de vermos o outro se reverberando em nós, se transformando por meio de nossas palavras e de nós, concomitantemente, nos permitindo ser modificados pelo outro, como um processo de metamorfose em que ambos, através das palavras, podem ser imortalizados.

1.3 O TEXTO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL SIGNIFICATIVA

Tomando como ponto de partida os estudos relacionados à Linguística do Texto até atualmente, segundo Koch (2022), o texto foi considerado uma unidade linguística, passando a uma combinação de frases até chegar ao nível dos sentidos que dele emergem.

Pragmaticamente falando, foi concebido como uma combinação de ações que vão desde a emissão da mensagem ao que se entende com ela, chegando à realização daquilo que foi comunicado. Além disso, o texto foi visto também como reflexo de processos mentais e atividades mais globais de comunicação.

Entendemos esse evento como o conjunto simultâneo de ações linguísticas, sociais e cognitivas, conforme Antunes (2010, p. 31), isto é, sempre que nos utilizamos de um texto, em qualquer esfera, temos a pretensão de comunicar algo. Esse

propósito comunicativo é uma atividade funcional, uma vez que atende a objetivos específicos. “Assim, nada do que dizemos é destituído de uma intenção”.

A validação do ato comunicativo ocorre quando o locutor, consciente dessa identificação, comunica-a inteligível e eficientemente, de modo a que o interlocutor faça essa mesma identificação, com base nas instruções necessárias, e aja responsabilmente, garantindo a interação verbal.

Essa compreensão pautada nas instruções do falante não se atém apenas a um ato passivo — retomando Bakhtin (2003, p. 272) — mas requer uma resposta, um posicionamento, ainda que não se dê em voz alta, como acontece quando recebemos uma ordem e a cumprimos, criando o que o autor chama de “compreensão responsiva silenciosa”. Isso vale para o discurso lido ou escrito, segundo o autor.

O discurso caracteriza-se por levar em consideração fatores de textualidade, definidos por Antunes (2017, p. 22), como qualquer atividade de linguagem demonstrada em forma de textos, ou seja, “tudo o que as pessoas dizem, em qualquer circunstância social, constitui um texto; a dimensão desse texto não importa”.

Detalharemos esses fatores mais adiante e lançamos mão, por ora, da definição de texto feita por Koch e Travaglia (2022, p. 8):

Texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

O ser humano é possuidor de muitas necessidades – fisiológicas, sociais, de estima, de autorrealização, dentre outras — que oscilam entre as esferas pessoal e profissional. A escrita surgiu por uma necessidade humana de se comunicar com o outro para além do tempo e do espaço.

Circundado por uma situação de interação comunicativa, o texto, oral ou escrito, enquanto atividade interativa, só pode ser entendido, conforme afirma Koch (2022, p. 26), “no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção”.

Sobre o planejamento do texto, Terra (2018) também considera que não se deve pensar apenas no que será dito, mas na forma como será dito, pois, mesmo que se tenha uma mensagem com teor positivo a ser transmitida, quando esta não leva em conta o entendimento do outro, de nada adianta a informação.

O autor prossegue ressaltando os dois planos de um texto pertencentes às escolhas linguísticas: expressão e conteúdo. Aquela é representada pela língua, no caso, portuguesa, cujas regras marcam a linearidade do texto, isto é, convencionou-se escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo. O planejamento textual deve ocorrer na medida em que se escreve sem que haja (excetuando mensagens instantâneas, via *whatsapp*, por exemplo) a presença simultânea do enunciador.

O plano do conteúdo fica, muitas vezes, à mercê de quem escolhe o tema a ser trabalhado, ou seja, o professor que, na maioria dos casos, seleciona qual assunto será abordado na produção textual; ou ainda os institutos que determinam sobre qual tema o aluno deverá escrever em determinada proposta de vestibular.

Em muitas situações, isso se configura num problema, sobretudo porque cada aluno, a partir de seu conhecimento de mundo, conceberá o assunto de uma forma, a depender de quem será o destinatário do texto e das escolhas linguísticas que se pretende realizar para atingir determinada finalidade. “Em suma, escrever um texto é um procedimento estratégico, na medida em que requer um planejamento para a utilização dos recursos de que dispõe para atingir o objetivo a que se propõe” (Terra, 2018, p. 40).

Geraldi (2013) pondera algumas delimitações acerca do objeto texto:

Figura 4 – O objeto ‘texto’



Fonte: Elaborada pela autora (2023) com base em Geraldi (2013, p. 99-100).

Ainda que haja outros tipos de textos — visuais, orais, imagéticos — na escala de delimitações do autor, consideram-se textos as manifestações verbais (linguísticas) escritas, dotados de coerência, o que desconsidera sobreposições de sequências verbais aparentemente desconexas que podem, a depender da construção que se faz, formar um todo.

Além disso, é preciso que o texto tenha sido dado como finito pelo autor, de maneira a reconhecer a existência de pré-textos ou rascunhos que subsidiaram a construção do texto definitivo.

Em última instância, todo texto precisa atender a uma finalidade que, conforme o autor, valida a importância da leitura do outro, imaginário ou real, no processo interativo.

[...] a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a *publicado* é o sentido de *destinação a*, já que um autor isolado, para quem o outro inexistia, não produz textos (Geraldi, 2013, p. 100).

Segundo o mesmo autor, os textos, na esfera escolar, não são buscados para atenderem a um desejo maior de compreensão e construção de sentido, mas com fins didáticos que acabam por invalidar esse texto como pertencente ao processo de produção. “Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu” (Ibidem, p. 170).

Sendo a leitura o suporte para a escrita, as duas atividades, enquanto complementares uma à outra, precisam estimular no aluno a curiosidade e a busca por informações que ultrapassem seu conhecimento prévio, que possam ir além de perspectivas compatíveis, num processo de reflexão e construção mais profunda de sentidos.

O que ocorre, na verdade, é que a produção de textos na escola tem tido um aparente caráter interacional, um falseamento no caráter dialógico entre aluno e professor. Este, muitas vezes, segundo Guedes (2009), não agirá responsivamente como um verdadeiro leitor, uma vez que se aterá a avaliar o texto, em menor tempo possível, dada a sobrecarga da demanda, seguindo critérios pré-estabelecidos.

Em contrapartida, Geraldi (2013) destaca que o maior problema não é a falta de um interlocutor engajado que corresponda aos anseios e particularidades da interação, mas a presença da imagem dele.

De acordo com o autor, a visão que o aluno tem de seu interlocutor — no caso, o professor de Língua Portuguesa — determinará formas específicas de escrever. Ou seja, sabendo que seu texto será julgado e avaliado pelo docente, o estudante, conscientemente, escreverá aquilo que, no seu entender, corresponderá ao gosto do professor, tanto em relação aos modelos composicionais sugeridos quanto em relação ao próprio léxico mais “apropriado” ou pertinente ao que o mestre deseje.

Esse interlocutor, entretanto, não é real. O professor materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e outras fontes afins. Através da figura estereotipada do professor, está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno (Geraldi, 2013, p. 120).

Essa ‘lição’ que o aluno aprende na escola, disfarçada de aprendizagem, acaba por denunciar um treinamento a que o estudante é submetido ao produzir textos padronizados que, de certo modo, podem até atender satisfatoriamente aos padrões escolares, no entanto, param por aí. É o que Guedes (2009, p. 52) salienta quando trata da necessária desconstrução dessa prática há muito arraigada no contexto escolar, a fim de que os alunos “passem da produção de redações escolares para a produção de discursos, isto é, textos que fazem uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido”.

Se o texto é, pois, diálogo e não somente estrutura, Coelho e Palomanes (2019) consideram ser essencial que o aluno, ao assumir a palavra no processo de produtor de textos, saiba contar o que viu, como reagiu ao que viu, de que maneira experienciou essa situação, além de considerar a reação do outro se, por acaso, tivesse passado pela mesma experiência.

A respeito disso, Geraldi (2013) afirma que quando o autor do texto se volta para sua própria experiência, seja em nível factual ou imaginário, e dela resolve falar, está acionando estratégias particulares, informações que, quando refletidas em sala de aula, possibilitam outras formas de pensar, agir e dizer, as quais se constituirão novos textos. “Assim, atitudes produtivas na leitura e que fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos ‘fios’ dos textos e de nossos próprios ‘fios’ podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola” (Geraldi, 2013, p. 171).

Esse texto, após escrito, discutido e reescrito para adequações, deverá servir como mote para que a escrita deixe de ser uma atividade mecânica e passe a ser uma atividade intelectual “para produzir, para registrar, comunicar, influir, entender, comover, criar.” (Ibidem, p. 68). “Assim, desenvolve-se um estudo para tornar o saber linguístico um portal de entrada que garanta o êxito do indivíduo em seus projetos de comunicação e, conseqüentemente, em outras práticas da vida quotidiana em que lance mão da sua experiência com o texto” (Ibidem, p. 69).

Pensando no que a escola poderia promover com relação à leitura e à produção de sentidos, tendo o texto como bojo, Geraldi (2013) elenca quatro atitudes que levam alguém a ler: primeiro para buscar informações objetivando saber mais, para fazer uso disso em novas situações discursivas, mesmo que não imediatas.

A segunda maneira de ‘ir ao texto’, segundo o autor, é a que tem como propósito o estudo desse texto no sentido de se confrontarem as palavras do autor e do leitor em busca de novas visões de mundo.

A terceira busca pelo texto ocorre na leitura por pretextos a que o autor chama de “legítimos”. Ele esclarece que não se trata de pretextos que são usados na elaboração de outras obras ou textos, como ocorre com o texto teatral. Mas há pretextos que se tornam ilegítimos, como é o caso, na esfera escolar, dos exercícios sintáticos elaborados com base em determinado texto e que admitem, na maioria das vezes, tão somente uma possibilidade de resposta.

A ilegitimidade não me parece surgir do estudo sintático em si, mas da cristalização de tais análises que se não apresentam como possíveis mas como verdades a que só cabe aderir, sem qualquer pergunta. Qualquer texto, oral ou escrito, nos oferece ocasião para tentar descobrir os mecanismos sintáticos da língua; e esta não é portanto a questão. O problema está em que não é a descoberta de tais mecanismos que funciona de fato como pretexto. É a mera incorporação de explicações sintáticas já prontas que ilegitimam esta atitude de uso do texto (Ibidem, p. 174).

Como última ação de busca ao texto, ainda que o autor reitere possibilidades muitas a serem consideradas, está o caráter fruidor que conduz o leitor ao desfrute do que se propõe a ler, sem querer perscrutar o texto para responder a algo. É o leitor que, não querendo esmiuçar o texto para atribuir-lhe o sentido, permite-se ser espontaneamente construído por ele para, a partir daí, constituir-se produtor de novos textos em novas situações de comunicação.

Os elementos linguísticos textuais são indispensáveis para que se depreenda

o sentido dele, considerando a ordem em que aparecem, a relação que estabelecem entre si ou, ainda, as possibilidades de retomada por marcas linguísticas ou campo semântico.

Esses elementos funcionam como pistas que, ao serem ativadas por conhecimentos que já estão armazenados na memória do falante/escritor, de modo inferencial ou pelo cotexto (estrutura interna do texto), contribuem para a construção da coerência textual.

“As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto” (Marcuschi, 2008, p. 248). Esse processamento não está relacionado à quantidade de texto reconstruído pelo leitor, mas à integração entre os aspectos textuais, pragmáticos, cognitivos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado dentro de um contexto integrador, ou seja, tudo precisa estar satisfatoriamente interligado para que a coerência seja estabelecida.

Vale ressaltar que a inferência ocorre quando o receptor do texto precisa estabelecer relações que não se mostram explícitas entre dois elementos, isto é, o que está dito no texto e o que é sugerido, o implícito.

Desse modo, embora o texto tenha uma unidade interna, fica suscetível às inferências dos diversos leitores. Em outras palavras, inferir significa gerar novas informações com base em referências do texto, levando-se em consideração o contexto, que é definido por Platão e Fiorin (1995) como

uma unidade linguística maior onde se encaixa uma unidade linguística menor. Assim, a frase se encaixa no contexto do parágrafo, o parágrafo encaixa-se no contexto do capítulo, o capítulo encaixa-se no contexto da obra toda (p. 12).

O contexto pode, também, não estar explícito por palavras, mas sugerido implicitamente na situação comunicativa concreta em que foi produzido.

O conceito de texto, para Marcuschi (2008), reside em ser uma “unidade funcional”, independentemente da quantidade de palavras que o compõem, na medida em que se constrói pela atuação de um sujeito histórico e dialógico. O que o caracteriza como texto é o seu caráter discursivo, inteligível e articulado.

Esses elementos, aliados aos mecanismos de coesão e coerência — dois dos fatores de textualidade — auxiliam a construção textual na criação de condições interpretativas que garantem a compreensão.

1.3.1 Fatores de Textualidade

Como pretendemos analisar essas estratégias nos textos que os alunos produzirão como requisito à nossa proposta, achamos conveniente recorrer a Antunes (2010), que apresenta a classificação de Beaugrande e Dressler, fazendo algumas adequações às propriedades elencadas por eles.

Os linguistas propõem sete critérios de textualidade, a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade.

A linguista brasileira reordena as propriedades, distinguindo-as em duas categorias: as que contribuem em maior grau para a construção do texto e as que contribuem para a efetivação do texto. Na primeira categoria, estão situadas a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade.

Para Antunes (2005, p. 47), a coesão é “a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”, ou seja, ela é responsável por garantir ao texto a continuidade, de modo que se mantenha a unidade de sentido.

Nas palavras de Koch (2022), a coesão textual é

o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido (Koch, 2022, p. 45).

Desse modo, Antunes (2005) considera três tipos de relações textuais que promovem a coesão em um texto, especificadas na figura a seguir:

Quadro 2 – A coesão do texto

A COESÃO DO TEXTO	Relações textuais	Procedimentos	Recursos	
	1. REITERAÇÃO	1.1 Repetição	1.1.1 Paráfrase	
		1.1.2 Paralelismo		
		1.1.3 Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> • de unidades do léxico • de unidades da gramática 	
	1.2 Substituição	1.2.1 Substituição gramatical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • pronomes • advérbios 	
		1.2.2 Substituição lexical	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais 	
		1.2.3 Elipse	Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • elipse 	
2. ASSOCIAÇÃO	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/todo 	
3. CONEXÃO	3.1 Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparágráficos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios • respectivas locuções 	

Fonte: Antunes (2005, p. 51).

Cada vez que se retomam elementos, estão sendo acionados os conhecimentos prévios, que garantem ao texto a continuidade mediante uma sequência interligada de suas partes, a fim de que não se percam os indícios que permitem ao texto ser interpretado.

Todas as palavras que vão sendo escritas estão, de alguma forma, ligadas às anteriores e servirão como 'objeto de futuras retomadas' (Antunes, 2005, p. 53). A reiteração ocorre, portanto, cada vez que repetimos ou substituímos alguma palavra ou expressão.

A associação se dá pela presença de palavras ou expressões que pertencem ao mesmo campo semântico ou afins e é isso que dará condições ao texto de manter a unidade temática que pode, sem dúvidas, desenvolver-se em temas menores, mas sempre circunscritos pelo tema que rege o texto. É essa relação textual que garante a contiguidade semântica.

É evidente a necessidade de um equilíbrio entre o ‘já sabido’ e o ‘novo’, entre o *mesmo* e o *diferente* – possibilitados, respectivamente, pela *centração temática* e pela *progressão temática*. A continuidade que caracteriza a coesão não leva a que, em todo o texto, se diga sempre o mesmo. Ao lado da *centração temática* há a exigência da *progressão temática*. O equilíbrio que está em jogo aqui significa que, em um texto tematicamente centrado, se fala do *mesmo*, mas para dizer dele coisas *diferentes* (Ibidem, p. 68).

A conexão está relacionada aos elementos que ligam as orações, períodos ou parágrafos. Existem os conectores, citados na tabela, que são os responsáveis por uma articulação mais gramatical, dados os itens que os constituem.

Da boa articulação entre eles, tem-se a construção de um texto semanticamente adequado, cujas relações de sentido se tornam significativas para a compreensão lógica textual, considerando suas partes argumentativas.

O mau emprego dos elementos conectores ocasiona, em muitas situações, textos ininteligíveis. Isso quer dizer que nem sempre o uso de elementos coesivos garante ao texto maior ou menor clareza, assim como a ausência deles não pode destituir-lhe o sentido. A questão está no uso adequado desses articuladores como condição para um texto coerente.

Em suma, pela *reiteração*, pela *associação* ou pela *conexão* tudo no texto está em grande *interdependência* de sentidos e de intenções. A atividade de linguagem é o exercício dessa produção e dessa interpretação dos sentidos e das intenções pretendidos. Fora disso, não existe linguagem (Antunes, 2017, p. 68).

A coerência “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (Ibidem, p. 52).

Como fator de textualidade, a coerência não se restringe aos aparatos estritamente linguísticos presentes no interior do texto, mas os ultrapassa no sentido de abarcar, também, elementos contextuais, extralinguísticos e pragmáticos, por meio de escolhas do enunciador sobre o que dizer, como e qual a finalidade pretendida ao optar por esta ou aquela ocorrência linguística.

Enquanto a coesão é concebida microtextualmente, ou seja, as palavras lidas ou ouvidas estão ligadas entre si dentro de uma sequência, com elementos da superfície textual marcados linguisticamente, a coerência volta-se para aspectos macrotextuais, na medida em que considera os elementos que não estão na superfície textual, os implícitos, os subentendidos para que haja a construção de sentidos.

“Assim, a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos” (Fávero, 2007, p. 10).

A informatividade, como elemento textual, está relacionada ao imprevisível, à capacidade que o texto tem de gerar novas informações. Todo texto deve, em maior ou menor grau, trazer uma “relevância informativa”, segundo Antunes (2017). Isso quer dizer que ao nos comunicarmos, precisamos, em certa medida, fugir da obviedade, pois ninguém quer ouvir o que já sabe.

Ainda segundo a autora, “essa regularidade tem raízes na dimensão dos usos da linguagem (é, pois, uma propriedade pragmática), no sentido de que o grau de informatividade de uma ação de linguagem pode variar em função da situação em que acontece” (Antunes, 2017, p. 108).

Qualquer que seja o nível de imprevisibilidade, podemos percebê-la no campo da forma (no que tange ao modo distinto de dizer o que já fora dito) ou do conteúdo (no que se refere às ideias e aos novos conceitos).

Dessa maneira, considerando as condições de produção e circulação do texto, há três graus de informatividade: o mais baixo, o grau médio e o mais alto.

O primeiro – com grau zero de informatividade, mas plenamente adequado e funcional quanto ao contexto devido à previsibilidade – corresponde aos saberes coletivos, como as informações contidas em placas (Pare, Proibido trânsito de pedestres...), avisos gerais (Uso obrigatório de máscara, Mantenha este local limpo...) ou, ainda, cumprimentos habituais (Boa tarde, Como vai?..).

O grau médio, evidenciado pela autora, exige algum grau de complexidade que se encontra acima do óbvio, mas que não demanda grandes esforços interpretativos, podendo haver variações para maior ou menor informatividade. Nesse nível está situada boa parte das interações humanas, assim como matérias jornalísticas, por exemplo, destinadas a um público geral. Pode contemplar, também, um nível de informação mais apurado, dirigindo-se a um público específico.

Nunca é demais expor o princípio de que subsiste, em toda atividade de linguagem, uma espécie de ‘contrato recíproco’ entre os participantes, no sentido de um colaborar com o outro, de facilitar o entendimento mútuo e chegar a um resultado consensual determinado (Antunes, 2017, p. 111).

Esse equilíbrio de informações a que se refere a autora corrobora a afirmação de Koch e Travaglia (2022, p. 77), porque “se um texto contivesse apenas informação nova, seria ininteligível, pois faltariam ao receptor as bases (‘âncoras’) a partir das

quais ele poderia proceder ao processamento cognitivo do texto”. Da mesma forma, se ao texto fossem atribuídas apenas informações explícitas, correr-se-ia o risco de o sentido ser prolixo e ineficiente quanto ao propósito comunicativo.

O terceiro grau de informatividade, aquele que exige alto índice de novidade tanto na forma quanto no conteúdo, é o mais imprevisível quanto à captação de sentidos. São exemplos os textos teóricos, com novos conceitos de áreas afins, e os textos literários, que permitem à imaginação criar, recriar, ressignificar, cumprindo função estética.

É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o receptor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade, dependendo da intenção do produtor de construir um texto mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está, evidentemente, na dependência da situação comunicativa e do tipo de texto a ser produzido (Ibidem, p. 88)

O quarto elemento pertencente à categoria da construção do texto é a intertextualidade, considerada por Antunes (2017) uma ação discursiva ininterrupta de inserção de conhecimentos prévios que asseguram continuidade aos discursos humanos.

A construção do texto é percebida na retomada a outros textos precedentes; no intertexto, na medida em que dialoga com outros textos; na alusão ou citação que podem ser feitas, a depender dos propósitos comunicativos, e como parte constituinte da linguagem humana, respaldada pelo dialogismo que

implicado nessa condição de linguagem humana tem um sentido muito mais amplo do que aquele, comumente explorado, da ‘troca’ de palavras entre diferentes interlocutores. O sentido do ‘diálogo’ aqui previsto é o da intervenção ativa de um discurso na constituição de outros que a ele se seguiram (Antunes, 2017, p. 118).

Estando a intertextualidade em sentido amplo — pertencente ao repertório universal da humanidade – ou em sentido estrito – quando se compõem novos textos com base em trechos alheios — há exigências maiores que vão ao encontro de resgatar mnemonicamente o texto do outro, dar-lhe uma outra visão adequando-o ao novo contexto, de modo a ajustá-lo aos modelos textuais socialmente reconhecidos.

A segunda categoria reordenada por Antunes (2010) contempla os fatores de intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade que, conforme a autora, não se referem, necessariamente, à construção textual.

Enquanto a intencionalidade requer um interlocutor que diga aquilo que é coerente à compreensão do outro, a aceitabilidade necessita de um esforço desse outro quanto ao processamento dos sentidos, ou seja, ambos os fatores aludem ao processo cooperativo dos sujeitos envolvidos na interação.

Do mesmo modo, a situacionalidade considera o contexto sociocultural em que os interlocutores estão envolvidos, qualquer que seja a finalidade de execução da linguagem, pois produzimos constantemente atos de linguagem que estão inseridos em uma situação qualquer.

Assim, vemos a necessidade de possibilitar ao estudante contato com as diversas manifestações artísticas e culturais, oportunizando-lhe condições de conhecer a arte literária, a fim de que a compreensão seja alcançada por meio da curiosidade gerada com a leitura desses textos, em se tratando, especialmente, das narrativas de mistério, terror e suspense, categoria de nossa proposta.

Além das habilidades que podem ser desenvolvidas no trabalho com a criação de contos, considerando-se as estratégias de escrita, o contexto de produção, os elementos próprios da estrutura narrativa e os recursos expressivos, vale ressaltar a menção às produções em grupo com ferramentas de escrita colaborativa, propostas em nossa pesquisa, a fim de fomentar as habilidades pretendidas quanto a esse gênero, motivando, também, a fruição literária.

No próximo capítulo, passaremos a refletir sobre o gênero conto e seus aspectos históricos, bem como algumas características e particularidades que nos servirão como subsídio à análise e discussão dos resultados.

2 O CONTO

“A brevidade é irmã do talento”.
Anton Tchekhov

2.1 BREVE HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO

A fim de iniciar a discussão a respeito do gênero conto, originário das tradições orais e transmitido, como narrativa, de geração a geração, trazemos duas acepções de Moisés (2006) para o termo em questão, ambas derivadas do latim: a primeira, *computu*, no sentido de “cálculo”, “conta”, pode remeter tanto a “número”, “quantidade”, quanto à “história”, “narração”, “fábula” ou “caso”. Segundo o autor, embora menos aceito, há um significado literário que compreende a forma *commentu(m)*, entendida como “invenção”, “ficção”.

Em diferentes períodos históricos, o conto foi utilizado com significados distintos. Em *El género cuento* (1993), Imbert traça um breve panorama histórico sobre as acepções da palavra conto.

De acordo com o autor, em *Cantar de Mio Cid* (ca.1140), emprega-se o verbo contar no sentido de narrar, no entanto, não aparece o vocábulo conto. Existiram narrações medievais similares ao que hoje denominamos conto, cujas nomenclaturas eram distintas: fábulas, apólogos, façanhas, provérbios, palavras que indicavam a raiz didática desse gênero.

Durante o Renascimento, a palavra conto começa a ser reconhecida, mas empregada com outros termos, como novela. As narrativas do Decameron, de Boccaccio, foram traduzidas ao final do século XV como “cem novelas”. Cervantes empregou o termo novela para a narração literária escrita e, dentro da novela, utilizou conto para uma narração oral, popular.

Para Imbert (1993), a palavra conto era empregada pelos renascentistas para designar formas simples como anedotas, chistes, refrões explicativos, casos curiosos. Não possuía, pois, uma acepção única. De modo geral, alude a esquemas orais, populares e de fantasia. Já os românticos empregavam o termo para narrações em prosa e verso, de caráter fantástico.

No decorrer do século XIX, o termo conto vai se firmando, sendo empregado para narrações de todo tipo. Imbert (1993) afirma que, embora a imprecisão nunca desapareça, a variedade terminológica que se observa deve ser atribuída mais à opção pessoal do que a uma inocente confusão.

Pela sua fluidez, é impossível traçar os limites formais a este gênero. Nenhum teórico pode fazê-lo, já que não alcançaria ler todos os contos existentes e, mesmo que lograsse fazê-lo, não seria uma teoria definitiva, visto que o primeiro conto que se escrevesse após já poderia contradizê-la.

Cortázar (1993) reforça a dificuldade em se conceituar o gênero conto, visto que não há regras fixas que o classifiquem como tal. Há pontos de vista que contribuirão com a estrutura desse gênero, ainda que de modo abstrato. Para o autor, o conto é o resultado da batalha que se trava entre a vida de determinadas personagens e o que se expressa dela.

A problemática da definição aparece de forma explícita em Mário de Andrade, quando, em seu ensaio *Contos e contistas* (2002), afirma que “alguns dos escritores do inquérito se têm preocupado com este inábil problema de estética literária. Em verdade, sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto” (Andrade, 2002, p. 9). No entanto, como afirma Cortázar (2006, p. 150), “se não há leis, há certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável”.

Saindo do campo lexical, Reis (2004) afirma que as narrativas eram a maneira especial de transmitir valores éticos, morais, religiosos e visões de mundo que perfizeram as estruturas familiares, no sentido de garantir que os pais transmitissem aos filhos essa herança do ‘contar’, assim como fizeram seus antepassados.

Além do caráter factual advindo desses ensinamentos, os quais atendiam a uma função educativa, como as noções de ‘bem e mal’, tal qual nos contos de fada, agregavam-se elementos fictícios que serviam, segundo Reis (2004, p. 13), como “válvula de escape, resposta do homem à sua necessidade básica de sonho e fantasia, evasão e retorno ao espaço idealizado de um paraíso perdido”.

Essa concepção de gênero narrativo será entendida sob o mesmo viés de Gancho (2006) quando se trata de textos relacionados à prosa de ficção, termo esse não restrito à esfera da ficção científica, mas que abarca imaginação e invenção.

Analisando os efeitos que um romance e um conto causam no leitor, enquanto aquele conquista o público de forma gradual, este, por sua vez, precisa ser intenso e engenhoso desde as primeiras palavras, nada é fortuito, tudo converge para se extrair o máximo utilizando-se o mínimo.

Sobre isso, Moisés (2006) considera a dramaticidade, termo que o autor explica como o conflito – elemento necessário a toda e qualquer história — o conto é uma narrativa “unívoca”, no sentido de girar em torno de um só drama.

Acerca dessa univalência, Moisés (2006) assegura que as ações passadas ou futuras das personagens do conto pouco ou nada importam para a narrativa, uma vez que se trata de uma obra “dramaticamente circunscrita”, em que o drama é o momento mais importante e único vivido por aquele personagem.

2.2 O CONTO CLÁSSICO

Dentre os textos que teorizam o conto clássico, o mais citado é a resenha realizada por Poe (1809-1849) acerca do volume de contos *Twice -Told Tales*, de Nathaniel Hawthorne. Nela, são expostos alguns conceitos acerca do que o autor considera fundamental no conto, como a brevidade, que é somente obtida em textos curtos, que podem ser lidos em uma única leitura.

Reis (2004, p. 25) explica que a brevidade – associada à concisão – é a principal característica do conto. O tamanho do texto advém, justamente, do quão profunda e densa essa narrativa consegue ser com poucas palavras, dizendo apenas o que é necessário e causando no leitor

algo como uma explosão, levando as comportas mentais a expandirem-se, projetando a sensibilidade e a inteligência a dimensões que ultrapassem infinitamente o espaço e o tempo da leitura. E este efeito pode tanto resultar da natureza insólita do que foi contado, tanto pode resultar da feição surpreendente do episódio, como pode resultar do modo como se contou, do aspecto absolutamente inédito que a genialidade do autor pode ter denunciado no ‘já visto’.

Kiefer (2011) associa esta variedade do conto ao surgimento de um novo mundo industrial, da rapidez das locomotivas. Não se trata mais de um caso, para ser decorado e recontado, como na tradição oral; não precisa ocupar espaço na memória, já que pode ser acessado a qualquer instante, bastando abrir o livro. Para o autor, não há mais espaço para composições vagarosas ou enfadonhas, o leitor que trocou as lentas carruagens pelos ágeis trens tem pressa em conhecer o destino de seus heróis.

Para Poe, em resenhas coletadas por Kiefer (2011) sobre o volume de contos citado anteriormente, após o poema, o conto é o gênero que melhor permite ao escritor desenvolver seus propósitos, sejam quais forem:

Se nos pedissem para designar a classe de composição que, ao lado do poema, pudesse melhor satisfazer as exigências de grande genialidade, que pudesse oferecer a esta o mais vantajoso campo para o seu exercício, deveríamos falar sem hesitação do conto em prosa [...] No conto breve, no entanto, o autor pode levar a cabo a totalidade de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura, a alma do leitor está nas mãos do escritor. Não há influências externas ou extrínsecas, produzidas pelo cansaço ou pela interrupção (Kiefer, 2011, p. 188).

Visando ao efeito único, o conto não admite digressões. Sobre esse termo, Moisés (2006) estabelece distinções: há a digressão que objetiva confundir o leitor, a fim de que se adie o clímax, imprópria ao conto por escancarar uma história paralela que em nada contribui para a narrativa; e há a digressão que provém de um recurso estilístico do narrador, preocupado em garantir ao leitor momentos de contemplação verbal, sem apelar para situações esquivas à unidade de efeito.

Para Poe, cada palavra, desde o início, deve convergir para este objetivo que, para ser atingido, segue uma estrutura fixa, cujo final, da mesma forma que no romance policial, cause a impressão de que este não poderia ter sido diferente. É o que vemos na imagem a seguir:

Figura 5 – Estrutura do conto clássico



Fonte: Elaborada pela autora (2023) com base em Poe (1993).

Estruturalmente falando, é como se o contista já preparasse o leitor desde o início da narrativa para um final delimitadamente engendrado.

Um hábil artista literário construiu um conto. Se é prudente, não terá elaborado seus pensamentos para ajustar os incidentes, senão que, depois de conceber cuidadosamente certo efeito único e singular, inventará os incidentes, combinando-os da maneira que melhor o ajudem a lograr o efeito preconcebido. Se sua primeira frase não tender já à produção do dito efeito,

significa dizer que fracassou no primeiro passo. Não deveria haver uma só palavra em toda a composição cuja tendência direta ou indireta não se dirigisse ao desígnio preestabelecido. Com esses meios, com esse cuidado e habilidade, conseguir-se-ia, enfim, uma pintura que deixaria na mente do contemplador um sentimento de plena satisfação. A ideia do conto foi apresentada sem mácula, pois não sofreu nenhuma perturbação. Isso é algo que no romance não se pode conseguir jamais. A brevidade indevida é aqui tão recusável quanto no romance, mas deve-se evitar ainda mais a excessiva extensão (Kiefer, 2011, p. 203).

Zavala (2006) descreve algumas regras gerais de funcionamento do conto clássico, que não devem ser – precisamos ressaltar aqui – consideradas absolutas, dada a plasticidade do gênero:

→ O tempo está estruturado como uma sucessão de acontecimentos em ordem sequencial, do início lógico à sensação do que o autor denomina de inevitabilidade em retrospectiva, ou seja, a convicção do leitor de que o final não poderia ser de outra forma;

→ O espaço é descrito de maneira verossímil, visando ao que se denomina de efeito de realidade, próprio da narrativa realista;

→ As personagens são convencionais, planas, geralmente construídas a partir do exterior;

→ O narrador é confiável, no sentido de não haver contradições na narrativa, e onisciente na medida em que sabe tudo sobre a trama e seus personagens, pensamentos, sentimentos e emoções que contribuirão para que a ordem da história seja seguida sem muita imprevisibilidade;

→ O final consiste numa revelação explícita de uma verdade narrativa, seja a identidade do criminoso ou qualquer outra verdade pessoal, alegórica ou de outra natureza. Trata-se, portanto, de um desfecho epifânico, pois a história está organizada para revelar uma verdade nas últimas linhas do conto.

Assim, o conto clássico é circular (porque tem uma verdade única e central), epifânico (porque se organiza em torno de uma surpresa final), sequencial (porque se estrutura do princípio ao final), paratático (porque cada fragmento deve seguir o seguinte e nenhum outro) e realista (porque é apoiado por um conjunto de convenções genéricas). E o objetivo final desse tipo de narração é a representação de uma realidade narrativa (Zavala, 2006, p. 28, tradução nossa).³

³ *“Así, el cuento clásico es circular (porque tiene una verdad única y central), epifánico (porque está organizado alrededor de una sorpresa final), secuencial (porque está estructurado de principio a fin), paratático (porque a cada fragmento le debe seguir el subsecuente y ningún otro) y realista (porque está sostenido por un conjunto de convenciones genéricas). El objetivo último de esta clase de narración es la representación de una realidad narrativa”.*

A fim de analisarmos brevemente como esses elementos narrativos se comportam num conto clássico e objetivando subsidiar a compreensão leitora dos estudantes para embasar a escrita, exporemos a seguir o enredo de “O barril de amontillado”, de Edgar Allan Poe.

O narrador protagonista, Montresor, inicia a narrativa relatando as incontáveis injúrias e insultos proferidos a ele por seu amigo Fortunato. Por isso, jura vingança. Para não despertar a desconfiança, continua sorrindo e agindo de forma normal. Sabe que Fortunato é um grande apreciador de vinhos. Numa tarde de carnaval, encontra o amigo vestido de Arlequim, já embriagado e lhe diz ter adquirido um barril de amontillado. Ameaça pedir um parecer a outro conhecedor de vinhos, o que o motiva ainda mais a experimentar a bebida, apesar de sofrer de tosse e ter de frequentar um ambiente insalubre, úmido e impregnado de salitre. O acesso à adega se dava por uma escadaria longa e sinuosa, até chegar a um solo úmido onde ficavam as catacumbas da família. Apesar da tosse, Fortunato segue Montresor por longas passagens cobertas por ossos até chegar a uma cripta profunda. Após entrar em um nicho, Fortunato é acorrentado e emparedado por Montresor.

Podemos perceber, como afirmamos acima, ancorados em Zavala (2006), que o tempo da narrativa está organizado de forma sequencial, do início lógico à sensação do que o autor denomina de inevitabilidade em retrospectiva, ou seja, a convicção do leitor de que o final não poderia ser de outra forma. Assim, desde a primeira frase do conto se constrói a vingança do protagonista “Suportei o melhor que pude as incontáveis injúrias de Fortunato, mas quando ele se pôs a me insultar, jurei vingança” (Poe, 2017, p. 97).

O espaço é descrito de forma detalhada, visando a causar o efeito de realidade. Temos rica descrição do ambiente, seja das catacumbas, das criptas ou do processo de emparedamento.

Na extremidade mais longínqua da cripta, havia outra, menos espaçosa. Em suas paredes perfilavam-se restos humanos, empilhados até o teto, à maneira das grandes catacumbas de Paris. Três faces dessa cripta interior ainda estavam ornamentadas dessa forma. Na quarta, os ossos haviam sido arrancados e jaziam espalhados no chão, formando uma pilha considerável. Na parede exposta pela remoção dos ossos, encontramos uma cripta ainda mais recôndita, com aproximadamente um metro e vinte de profundidade, um metro de largura e quase dois de altura (Ibidem, p.102).

As personagens são planas, não revelam surpresas durante a narrativa. Montresor se mostra calculista e insensível por toda a trama. Fortunato, orgulhoso, acaba se sujeitando a visitar a adega, apesar de sua saúde debilitada e do estado de embriaguez.

Quanto ao final, todo o enredo está organizado a fim de revelar uma verdade nas últimas linhas do conto. Podemos citar aqui desde a jura de vingança na frase inicial, o brasão da família, citado no decorrer da narrativa, cujo lema é *Nemo me impune lacessit* (ninguém me insulta impunemente), ou a espátula de aço mostrada por Montresor – um sinal de que era maçom — que é utilizada, no final, para o emparedamento de Fortunato.

Segundo Reis (2004), a partir das narrativas do escritor russo Anton Tchekhov, ao final do século XVIII, a estrutura comum do conto pertencente à esfera clássica, com estrutura fechada e enfoque a ‘o que dizer’, passa a dar espaço à individualidade do criador, que municia o conto como experiência literária, afinal, ainda que se trate da mesma história, ninguém a transmite da mesma forma e com as mesmas impressões. Entra em cena o ‘como dizer’, uma vez que cada texto transita entre a influência de textos que o precederam e é revestido infinitamente de novas e peculiares roupagens, a depender de cada escritor.

2. 3 O CONTO MODERNO

De modo diverso aos contos de Poe ou Maupassant, para quem a trama era primordial, Anton Tchekhov se interessa pelas mazelas, pelos problemas pertinentes ao mais comum dos mortais. Em *Aproximación a supuestos teóricos para un concepto del cuento*, Carrera (1993) cita uma conversação de Tchekhov acerca de um de seus personagens de teatro, com o poeta Sergei Gorodetsky, em que faz declarações que também se aplicam a seus contos:

Geralmente se exige que o protagonista ou a protagonista sejam de grande efeito cênico, mas, na vida, as pessoas não atiram umas nas outras, não se enforcam, nem fazem declarações de amor o tempo todo. A coisa mais comum a fazer é comer, beber, andar por aí e falar bobagens (Tchekhov apud Carrera, 1993, p. 45, tradução nossa).⁴

⁴ “Se suele exigir que el protagonista o la protagonista sean de un gran efecto escénico, pero es que, en la vida, la gente no anda a tiros, ni se ahorca, ni hace declaraciones de amor a cada momento. Lo que más se suele hacer es comer, beber, andar de un lado para otro y decir tonterías”.

O resultado são contos em que temos a impressão de que não acontece absolutamente nada. Extrai-se um máximo de sugestões a partir de fatos banais. Somos arrastados ao inconsciente das personagens que, com seus monólogos interiores, revelam as agruras de seres humanos comuns, que muito bem poderiam ser as nossas. A sensação de surpresa ante seus contos costuma advir não do que contam, mas pelo que nos fazem sentir. Além disso, a estrutura tradicional da narrativa sofre modificações em Tchekhov que

Reduz a ação a um mínimo indispensável; registra os fatos da vida numa sucessão de quadros; coloca, em lugar dos tradicionais diálogos, monólogos paralelos que vão descortinando o mundo interior de cada personagem e joga por terra, de uma vez por todas, o esquema da construção dramática tradicional: desenvolvimento, clímax e desenlace (Reis, 2004, p. 40).

O conto moderno, do qual Tchekhov é um dos grandes representantes, de acordo com Zavala (2006), possui as seguintes regras gerais em relação aos elementos narrativos que o constituem:

→ O tempo está reorganizado a partir da perspectiva subjetiva do narrador ou do protagonista, em que o monólogo interior adquire maior relevância;

→ O espaço é apresentado a partir da perspectiva distorcida do narrador ou do protagonista, que dirige sua atenção a certos elementos específicos do mundo exterior. São descrições antirrealistas, opostas à tradição clássica;

→ As personagens são pouco convencionais, pois estão construídas desde o interior de seus conflitos pessoais;

→ O narrador costuma adotar distintos níveis narrativos, todos eles em contradição entre si. A narração é resultado das dúvidas acerca de uma única forma de ver a realidade. O objetivo consiste em reconhecer a presença de mais de uma verdade surgida a partir do enredo. A voz narrativa pode ser pouco confiável, contraditória ou irônica;

→ O final é aberto, não conclui com uma epifania. As epifanias existem ao longo do relato de forma sucessiva e implícita, obrigando o leitor a reler ironicamente o texto.

Todos estes elementos fazem parte de uma tradição de ruptura com os cânones clássicos e, portanto, se integram a uma tradição antirrealista. A intenção desses textos é um questionamento das formas convencionais de representação da realidade, e por isso cada texto é irrepetível na medida em que se baseia na experimentação e o jogo. O conto moderno, então, tem uma

estrutura arbórea (porque admite muitas interpretações possíveis), se apoia na espacialização do tempo (porque lida com o tempo com a simultaneidade subjetiva que o espaço tem), tem uma estrutura hipotática (cada fragmento do texto pode ser autônomo), tem epifanias implícitas ou sucessivas (ao invés de uma surpreendente epifania no final) e é antirrealista (adota uma distância crítica perante as convenções genéricas) (Zavala, 2006, p. 29, tradução nossa).⁵

Para entender essa nova arte que causava perplexidade pela incompreensão, um embaraço pelo desconforto, Reis (2004) ressalta a importância dos estudos de Freud, acerca da Psicanálise, pois levaram à descoberta do inconsciente – elemento muito presente em narrativas que fazem emergir o mundo interior do homem, numa realidade, igualmente, profunda.

Ademais, evidenciam-se também as conquistas da Antropologia, que contribuíram para o entendimento do outro enquanto ser pertencente a uma cultura distinta, sem depreciações de qualquer natureza.

Enquanto para Poe é necessário um acontecimento extraordinário que conduzirá o leitor ao “efeito único”, sem que se objetive a transmissão de uma mensagem; em Tchekhov não há a necessidade de algo incomum para que as ações transmitam essa unidade de efeito. Situações corriqueiras podem revelar aspectos intrigantes da condição humana.

Para contribuir com a compreensão dos alunos, no momento da implementação, sobre uma narrativa cujas personagens são moldados a partir de conflitos internos que admitem diversas interpretações, vejamos como estes elementos se constroem no conto “Tifo”, de Anton Tchekhov:

O jovem tenente Klimov está viajando no compartimento de fumantes no trem de correio de Petersburgo a Moscou. Não se sente bem, braços e pernas não conseguem se acomodar de forma alguma. A fala constante de seu companheiro de viagem o irrita. O tempo transcorre depressa, dando a impressão de que o trem para de minuto em minuto nas estações. Na estação de Spirov, desce para beber água. O

⁵ “*Todos estos elementos forman parte de una tradición de ruptura con los cánones clásicos y, por lo tanto, se integran a una tradición antirrealista. 15 La intención de estos textos es un cuestionamiento de las formas convencionales de representación de la realidad, y por ello cada texto es irreplicable en la medida en que se apoya en la experimentación y el juego. El cuento moderno, entonces, tiene una estructura arbórea (porque admite muchas posibles interpretaciones), se apoya en la espacialización del tiempo (porque trata al tiempo con la simultaneidad subjetiva que tiene el espacio), tiene una estructura hipotática (cada fragmento del texto puede ser autónomo), tiene epifanías implícitas o sucesivas (en lugar de una epifanía sorpresiva al final) y es antirrealista (adopta una distancia crítica ante las convenciones genéricas)*”.

cheiro de carne frita, as bocas mastigando lhe causam repulsa, da mesma forma que o sorriso com magníficos dentes brancos de uma senhora que conversa com um militar. Enquanto o trem vai passando pelas estações, o tempo corre veloz, aos saltos. Pensa em sua irmã Cátia e na ordenança Pável, imaginando que bastaria estar em sua cama para que aquele pesadelo cessasse, dando lugar a um sono forte e sadio. Sente-se muito mal, a posição é incômoda, mas não tem vontade de mudar. Chegando à estação de destino, tem impressão de que em seu lugar está um estranho, além de sentir que a febre, a sede e as imagens ameaçadoras tinham saído do vagão com ele. Em casa, é recebido pela irmã e pela tia. Arquejando com força devido à febre, não responde às saudações e, chegando à cama, deixa-se cair sobre o travesseiro. Sucedem-se pesadelos, alucinações, a presença de um médico, do padre que traça o sinal da cruz sobre Klimov e os cuidados da irmã e da tia. Quando volta a si, sente uma imensa alegria, tem fome. Pede à tia, que confirma que o que tivera foi tifo exantemático. Em seguida, questiona onde está a irmã, a tia diz que não está, seus lábios tremem e rompe em pranto, revelando que Cátia morrera de tifo, contraído dele. Esta revelação, por mais terrível e intensa, não pôde conter a “alegria animal” que invadia o oficial convalescente. Uma semana depois, chora a morte da irmã. “E a alegria cedeu lugar ao tédio da vida cotidiana e ao sentimento de uma perda irreparável” (Tchekhov, 1999, p. 185).

O tempo no conto é totalmente subjetivo. Não há precisão temporal. No trem “O tempo corria depressa, imperceptível, dando a impressão de que o trem parasse de minuto em minuto junto às estações [...]” (Ibidem, p.178) “O tempo corria veloz, aos saltos, e parecia que não teriam mais fim os toques de sino, os assobios e as paradas” (Ibidem, p.180). Não sabemos também quanto tempo permanece em sua casa até sua recuperação. Há a sucessão de alucinações e pesadelos, os cuidados da irmã e da tia, a presença do médico. “Em casa, o tempo estava correndo com a mesma velocidade surpreendente do vagão... A luz diurna era substituída no quarto de dormir, volta e meia, pela treva noturna. O médico parecia não se afastar da cama [...]” (Ibidem, p.182). O desvelamento do interior do protagonista é fundamental na narrativa. São, sobretudo, seus pensamentos que revelam seus estados de ânimo e a impressão que tem das outras pessoas.

Não há preocupação com a descrição realista do espaço. O ambiente e os objetos são descritos de forma fragmentária, o que é potencializado pela doença do protagonista, que em muitas situações só enxerga sombras e contornos vagos.

A personagem central, Klimov, é construída desde seu interior. É a profunda revelação psicológica oferecida pelo narrador que permite que o conheçamos. São seus pensamentos que revelam o que pensa em relação às situações e às pessoas. “‘Como é que eles podem comer!’, pensou, procurando não cheirar o ar, impregnado de carne frita, e não olhar para as bocas em mastigação, pois tudo isto lhe provocava uma repugnância raiando a náusea” (Ibidem, p.179) “Gente asquerosa esses finlandeses e... gregos’, pensou ele” (Ibidem, p.177).

Ao contrário das personagens do conto clássico, previsíveis, Klimov é contraditório. Através da inconsistência de suas personagens, Tchekhov revela a complexidade e profundidade da alma humana, como podemos perceber no excerto que sucede a revelação da morte da irmã, que contraíra a doença da personagem central:

Aquela notícia terrível, inesperada, penetrou por completo a consciência de Klimov, mas, por mais terrível e intensa, não pôde dominar a alegria animal, que invadia o oficial convalescente. Ele chorava, ria e, dentro em pouco, começou a reclamar por que não lhe davam comida” (Ibidem, p.184).

Esse desvelamento do psiquismo das personagens em Tchekhov é uma constante, porque

Com Tchekhov, de maneira bastante ostensiva, o conto deixa de contar uma estória que se passa "do lado de fora" dos personagens, atraente concatenar de fatos ocorridos "com" eles e introduz indiscreta câmera fotográfica nos seus mundos interiores, retratando o marasmo de consciências entorpecidas pela podridão do tédio (Reis, 2004, p.40).

O final do conto não é epifânico, ou seja, não nos é apresentada uma revelação que dê desfecho à narrativa. Pelo contrário, ficamos com a impressão de que, após a leitura, o conto, tal qual a vida, prosseguem inacabados. “E a alegria cedeu lugar ao tédio vulgar da vida cotidiana e ao sentimento de uma vida irreparável” (p.185).

A fim de demonstrar metaforicamente a estrutura dos contos clássico e moderno, Zavala (2006) cita o “nocaute” de Cortázar, como representante do conto clássico, considerando ser a epifania um golpe de surpresa que elimina a tensão narrativa, resolve as contradições e os enigmas.

Ao conto moderno, a representação metafórica é dada pelo “labirinto arbóreo”, uma vez que se trata de narrativas com início anafórico, ou seja, algo ocorreu antes do início do texto e isso levará a muitas possibilidades de solução, pois permite alto

grau de intertextualidade e linguagem irônica, facultando ao leitor um final aberto. Vejamos as imagens das representações citadas pelo autor:

Quadro 3 - Nocaute X Labirinto Arbóreo

CONTO CLÁSSICO	CONTO MODERNO
	

Fonte: Zavala (2006).

Para reforçar as distinções que existem entre os contos clássicos e os modernos, lançamos mão de mais este quadro comparativo:

Quadro 4 – Especificidades dos contos clássico e moderno

CONTO CLÁSSICO	CONTO MODERNO
Tempo sequencial / “inevitabilidade em retrospectiva”	Tempo subjetivo/monólogo interior
Espaço verossímil / efeito de realidade	Espaço descrito sob a ótica do narrador
Personagens convencionais construídas a partir do exterior	Personagens pouco convencionais construídos a partir de conflitos pessoais
Narrador confiável e onisciente (sem contradições ou imprevisibilidades)	Narrador pouco confiável, contraditório ou irônico (diversos níveis narrativos)
Desfecho epifânico	Desfecho aberto

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em Zavala (2006).

Cabe ressaltar que as regras do conto, tanto clássico como moderno apontados por Zavala, não se constituem em normas infalíveis.

Ainda que os contos contemporâneos tendam a uma maior abertura e plurissignificação, além de cobrarem uma postura mais participativa do leitor, o conto inaugurado por Poe

não é fórmula completamente superada. Encontramos, ainda hoje, contos que contam uma estória, pura e simplesmente, uma estória única e fechada em si mesma, com princípio, meio e fim, guardando para os últimos parágrafos um “fecho de ouro” que arremate ali a significação do texto, sem

que o autor se preocupe muito com as questões propostas pelas artes em geral e sem nenhuma pretensão a ser reserva de significados outros. Não é esta, entretanto, a tendência mais ostensiva da narrativa contemporânea. Assistimos, no século XX, a uma passagem de um modelo de ficção acabada, 'fechada', articulando-se sobre um sentido único, para um modelo de ficção dotado de uma certa 'abertura', ou seja, um texto em que cada frase, cada figura, cada imagem ou símbolo se abrem a uma pluralidade de significados. Um texto em que a ambiguidade, a multissignificação, contando com a 'interpretação', o 'modo de ver' do receptor, considerando a contínua reversibilidade dos valores, busca, neste encontro da 'criação' com a 'leitura', do autor com o leitor, uma expressão mais possível abrangente, que dê conta da singularidade do real (Reis, 2004, p. 91).

Em nosso país, o conto tem se destacado por sua capacidade de capturar a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes na sociedade, sendo multifacetado quanto à forma e ao conteúdo abordados. Esse caráter plástico, para Bosi (1977), tem desorientado vários críticos literários num afã de enquadrar o conto num modelo fixo de gêneros.

O conto cumpre, a seu modo, o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase-documento folclórico, ora quase-crônica da vida urbana, ora quase-drama do cotidiano burguês, ora quase-poema do imaginário às voltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem (Bosi, 1977, p. 7).

Dada a contemporaneidade do conto, nos é imperativo citar Machado de Assis e sua genialidade. Parrine (2016) menciona que o conto enquanto produto de qualidade literária teve início, no Brasil, com Machado, em 1858, e que a maioria de suas obras se assemelha ao conto moderno no que se refere à forma.

A autora reforça que essa preocupação com o aspecto formal do texto nas obras machadianas é muito similar aos contos criados por Poe, ao passo que a verdadeira face das personagens é comprovada apenas no epílogo.

Portanto, a atenção primordial quanto a esse gênero não deve recair sobre a temporalidade do conto clássico ou moderno, uma vez que é na organicidade e na busca pelo máximo efeito que reside seu valor.

Nos próximos subcapítulos, serão apresentadas as unidades da estrutura narrativa do conto, a fim de que possamos compreender um pouco melhor a sua construção.

2.4 AS UNIDADES DO CONTO

É da unicidade de ação de que decorre, segundo Moisés (2006), outra característica do conto: a questão do espaço, que deve ser sempre reduzido. Quando ocorre o deslocamento de um local a outro, há duas variáveis: ou a narrativa rejeita sua própria condição de conto, ou há uma exigência do enredo que busca tornar alguns detalhes mais robustos em detrimento de outros, como é o caso, por exemplo, de “A Causa Secreta”, de Machado de Assis, escrito em 1885.

Por meio de um enredo com *flashback*, que subverte a ordem direta de início, meio e fim e com um narrador onisciente, o conto abarca o que Moisés (2006) considera acerca dos lugares onde a narrativa ocorre. Embora o espaço predominante seja a casa de Fortunato, médico bem-sucedido, casado com Maria Luísa, motivo da paixão escondida de Garcia - estudante de Medicina e novo amigo do casal - outros espaços anteriores são mencionados no texto. Cita-se o teatro, a clínica de saúde, o próprio ambiente externo à casa, além das ruas pelas quais algumas ações acontecem. Todos esses lugares possuem dramaticidade praticamente nula, é o que o autor chama de ‘espaço-sem-drama’, uma vez que a importância dramática deve se dar em apenas um ambiente, que constitui “a ação central da narrativa, enquanto os outros funcionam como satélites” (Moisés, 2006, p. 22).

O mesmo ocorre com relação ao tempo da narrativa: a unidade dramática deve durar, no máximo, alguns dias, não interessando ao enredo o que se passou antes ou o que sucederá. Excedendo-se esse limite, o autor reafirma que se está adentrando ao campo do romance ou da novela ou, ainda, trata-se de uma “síntese dramática”, isto é, informações sobre o passado da personagem ou o seu futuro não conferem à narrativa grande importância, sendo um aspecto acessório.

Lembremos, por exemplo, do conto “A descoberta da escrita”, de Ignácio de Loyola Brandão, em que a narrativa já se inicia por um conflito: a personagem principal tenta, de todas as formas, escrever, mas é impedido por ‘eles’. Tanto o protagonista quanto os antagonistas não possuem nome, a fim de se criar um clima de suspense e indefinição. A marcação do tempo, embora cronologicamente explicitada e podendo, ainda, ter dimensão metafórica, pouco ou nada interfere no enredo, visto que as ações, numa sequência de tentativas frustradas do protagonista, são o elemento fundamental da unidade dramática. “Esperou dois anos, cinco, doze. Quando achou que tinha sido esquecido, colocou o material num carro.”. “Dois, cinco, doze anos se passaram. Ele experimentou fabricar papel, clandestinamente, em porões e barracos

escondidos no campo. Eles descobriram, arrebatavam as máquinas, destruíam as matérias-primas” (Brandão, 1987, p. 29- 30).

Vemos que a passagem do tempo funciona como um elemento acessório que não impede a objetividade da narrativa. Além disso, Moisés (2006, p. 23) incorpora às unidades de ação o tom, no sentido de que as partes da narrativa constituam um todo harmonioso, cujo objetivo seja provocar no leitor uma impressão particular da obra, seja medo, raiva, inquietação ou qualquer outra reação que a nós sirva como reflexo da própria vida.

A unidade de tom se evidencia pela ‘tensão interna da narrativa’, ou seja, pela funcionalidade rigorosa de cada palavra no arranjo textual, de forma que nenhum se possa retirar sem comprometer o texto em sua totalidade, ou acrescentar sem trazer desequilíbrio à estrutura do conto.

De acordo com Cortázar (2006), o tema do conto, real ou fictício, é o elemento sobre o qual incide o fascínio, aquilo que sobrepuja os limites dele mesmo, enquanto manifestação literária, e o torna, propriamente, conto. Não se trata de o tema ser, obrigatoriamente, algo incomum, exageradamente excêntrico ou que fuja aos padrões habituais. Sua excepcionalidade está na forma como é desenvolvido e pode ser comparada a um ímã, na medida em que “atrai um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória ou na sensibilidade” (Cortázar, 2006, p. 154).

Os contos que nos deixam marcas indeléveis, aqueles dos quais lembraremos, em meio a tantos outros que lemos e que, sabidamente, ficarão esquecidos na memória, reúnem, para o autor, uma característica comum: conseguem traduzir uma realidade mais ampla, que transcende uma linguagem aparentemente simples e breve.

2.5 BREVIDADE E LINGUAGEM

Uma das características centrais do conto é sua brevidade, e os dicionários são unânimes quanto a isto: ser uma narrativa breve.

Poe (1993), inclusive, define essa brevidade; recomenda que seja uma leitura que demande entre meia hora a duas horas, tempo em que o escritor poderia ter o leitor à sua mercê a fim de provocar o efeito único, objetivo primordial do gênero.

Linares (1993), em *Apuntes para una teoría del cuento*, afirma que a extensão relativamente breve é mais um sintoma dos contos clássicos e modernos, mais uma consequência do que uma característica inerente e aponta algumas razões:

→ O tempo de leitura requisitado para o “consumo” de um conto não permite que este possa se estender muito. O tempo de leitura ideal de um conto é aquele que, sendo sempre breve, permite ao leitor captar o efeito ao qual o autor se propôs;

→ A limitação a um fato central também restringe a possibilidade de um conto se estender em demasia. O fato selecionado como foco do conto deve ser apresentado de maneira que pareça realmente um único, e não um conjunto de fatos. O inventário linguístico de um conto deve ajustar-se necessariamente às palavras imprescindíveis para que cumpra sua função de impacto, nem mais, nem menos;

→ Se a finalidade do conto é produzir um efeito de intensidade, não pode se estender muito, pois deixaria espaço para o desvio desse objetivo no leitor. As pausas ou a leitura por partes, não é que não possam ser praticadas, mas é certo de que distorcem sua finalidade linguístico-estético-pragmática. O conto parece ser uma tipologia discursiva cujo efeito essencial deve ser captado em uma só sessão.

Desse modo, para Linares (1993, p. 36), a brevidade está muito mais relacionada à coerência entre os elementos linguísticos que ao aspecto quantitativo, pois “intensidade, tempo de leitura, desenvolvimento do fato enunciado, esfericidade semântica e estrutura linguística devem se corresponder e se interligar de forma organizada”, conferindo ao conto brevidade textual para que o leitor seja conduzido ao efeito único. Devido a isso, o conto prima por uma linguagem objetiva.

A objetividade também abarca, conforme Moisés (2006, p. 52), uma sobreposição da realidade histórica e da verossimilhança com relação à vida em detrimento à imaginação.

Assim se explica também que o dado imaginativo se subponha, genericamente, ao dado observado. A imaginação evita perder-se no vácuo, prendendo-se plasticamente à realidade histórica. De onde o realismo, a verossimilhança em relação à vida: o conto não admite malabarismos que coloquem em risco sua fisionomia peculiar.

Moisés (2006) e Cortázar (2006) comparam o conto à fotografia, pela capacidade de condensar um momento e de revelar ao leitor além do elementar:

A técnica de estruturação do conto assemelha-se à técnica fotográfica: o fotógrafo concentra sua atenção num ponto e não na totalidade dos pontos que pretende abranger no visor; focaliza um detalhe, o principal, no seu entender, e capta-lhe os arredores, de modo não só a fixar o que vê, mas também o que não vê. Não raro, um flagrante surpreende pelos pormenores revelados[...] (Moisés, 1976, p.52).

Essa captação da minúcia, daquilo que fora descoberto sem a intenção primeira, pode tanto prejudicar em definitivo a fotografia, no caso, a estrutura do conto, ou garantir uma singularidade que se harmoniza com a essência da cena.

[...] numa fotografia ou num conto de grande qualidade se procede inversamente, isto é, o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (Cortázar, 2006, p.152).

Quanto à natureza da criação artística, Cortázar atribui à limitação de uma imagem um caráter que se sobrepõe à totalidade dessa mesma imagem. Essa seleção do evento significativo, na foto ou no conto, permite ao observador/leitor ampliar suas ideias e emoções para além daquilo que está visível ou narrado.

Outro aspecto que, para o autor, é determinante na linguagem do conto é o discurso, isso porque os conflitos ou os dramas residem mais na fala, nas palavras proferidas ou pensadas que nos gestos.

Sem diálogo, não há discórdia, desavença ou mal-entendido, e portanto, não há enredo, nem ação. As palavras, como signos de sentimentos, idéias, pensamentos e emoções, podem construir ou destruir. Sem diálogo, torna-se impossível qualquer forma ampla de comunicação. A música e a mímica sempre citadas como exemplo de linguagem universal, transmitem apenas parte de tudo o que pensa ou sente o homem: o meio mais completo de comunicação é a palavra, sobretudo na forma de diálogo (Moisés, 2006, p. 54).

De acordo com Moisés (2006), quatro discursos podem ser considerados:

1. Discurso direto: quando o contista dá voz às personagens, para que se expressem por elas mesmas. Geralmente introduzido por travessão ou entre aspas,

(com exceção de alguns contos modernos em que se dispensam esses sinais gráficos).

- Amontillado!
- Tenho lá minhas dúvidas.
- E quero esclarecê-las.
- Amontillado!
- Como você está ocupado, estou indo ver Luchesi. Ele tem um discernimento ímpar sobre essas coisas. Vai me dizer... (Poe, 2017, p. 98).

2. Discurso indireto: é o contista que fala pelas personagens, sem destaques gráficos. “O cocheiro pediu-lhe até a Póvarskaia um rublo e um quarto, mas ele não regateou e sentou-se obediente no trenó” (Tchekhov, 1999, p. 181). “Ele chorava, ria e, dentro em pouco, começou a reclamar porque não lhe davam comida” (p. 184).

3. Discurso indireto livre: consiste na fusão entre a terceira e a primeira pessoa na narrativa, em que a fala de algum personagem se insere, sem destaques gráficos, no discurso do narrador. “Quis tirar o braço; mas o dele reteve-lho com força. Não; ir para quê? Estavam ali bem, muito bem... Que melhor? Ou seria que ele a estivesse aborrecendo? Sofia acudiu que não, ao contrário; mas precisava ir fazer sala às visitas... Há quanto tempo estavam ali!” (Assis, 1998, p. 62).

4. Monólogo interior: ocorre dentro da mente da personagem. Um “eu” interior se dirige a um “tu” metafórico. Por isso, um monólogo é também um diálogo interior. “Enquanto não chegou à porta do edifício, parecia à beira de um desastre. Correu com a rede até o elevador, sua alma batia-lhe no peito — o que sucedia? A piedade pelo cego era tão violenta como uma ânsia, mas o mundo lhe parecia seu, sujo, perecível, seu. Abriu a porta de casa. A sala era grande, quadrada, as maçanetas brilhavam limpas, os vidros da janela brilhavam, a lâmpada brilhava - que nova terra era essa? E por um instante a vida sadia que levava até agora pareceu-lhe um modo moralmente louco de viver” (Lispector, 1998, p. 17).

2.6 PERSONAGENS E FOCO NARRATIVO

Para Moisés (2006, p. 50), “as unidades de ação, tempo, lugar e tom implicam uma reduzida população no palco dos acontecimentos”. Assim, em “O barril de amontillado”, apenas o protagonista – Montresor – e Fortunato, participam da trama. Em “Tifo”, ainda que haja algumas personagens secundárias na trama, (os

passageiros do trem, a irmão, a tia, o médico, Pável), é em Klimov que se concentra a narrativa, sobretudo em seu psiquismo, desvendado pelo narrador.

Em consequência dessas unidades, as personagens costumam ser planas, pois a concisão narrativa não permite grandes saltos comportamentais ou mudanças interiores profundas das personagens. No conto de Poe, Montresor mantém seu plano de vingança inicial, apesar das súplicas do amigo ao estar sendo emparedado. Em Tchekhov, apesar de conhecermos o protagonista em momentos de devaneio causados pela doença, o estado de ânimo de Klimov no desfecho do conto não nos surpreende, porque temos a impressão de ser um retrato de como a vida poderia ser; não há reviravoltas em seu comportamento.

Em relação às personagens, “o autor, focalizando-as no lance mais dramático de sua existência, imobiliza-as no tempo, no espaço e nos traços de personalidade” (Moisés, 2006, p. 51). Não interessa ao leitor o que aconteceu antes das injúrias proferidas por Fortunato, ou antes de Klimov entrar no trem. Os espaços e ações que nos interessam são apenas os que os contos nos apresentam. Quanto aos finais, como já expusemos anteriormente, podemos estabelecer ressalvas quanto à seguinte afirmação de Moisés:

O intercâmbio rompe-se no desfecho pelo fato de a existência das personagens não apresentar mais espaço à imaginação do autor e do leitor: com o epílogo, suspende-se o trânsito da fantasia, ou da contemplação do instante dramático que o conto focaliza (p. 51).

No conto clássico, inaugurado por Poe, o final é conclusivo, fechado, ou seja, “mostra como os conflitos foram resolvidos, as personagens alcançaram seus objetivos ou aceitaram o malogro, os fios do enredo são reunidos e enlaçados” (Moisés, 2006, p. 92). A conclusão do conto “O barril de amontillado” é a frase latina: *In pace requiescat* (descanse em paz), que não deixa dúvidas de que o propósito de vingança do protagonista foi alcançado. Já no conto moderno, representado por Tchekhov, os finais costumam ser abertos, inconclusos, cabendo ao leitor a reflexão acerca da possível continuidade da narrativa.

Para a explanação dos pontos de vista, nos embasaremos nos conceitos expostos por Imbert (2007) em sua obra *Teoría y técnica del cuento* a fim de apresentar a figura do narrador.

- Narrador Protagonista: é quando o protagonista conta com suas próprias palavras o que sente, pensa e faz. É um personagem central cujas observações do

que ocorre ao seu entorno, incluindo as ações das personagens secundárias que o cercam, constituem todas as provas da verossimilhança do que conta. Este tipo de narrativa pode ser objetiva ou externa se o protagonista se limita a contar o que vê. Ou subjetiva ou interna se nos permite conhecer seus pensamentos, sentimentos ou preferências.

“O barril de amontillado” é exemplo de um narrador protagonista. Tudo o que sabemos na narrativa é o que nos relata. Trata-se de uma narrativa subjetiva, pois o narrador nos permite conhecer seus pensamentos. A ideia da vingança, tema do conto, nos é revelada a partir de seu interior.

Quando o protagonista fala consigo mesmo, temos o que denominamos de monólogo interior. Se reage diante dos estímulos do mundo exterior, seu monólogo interior, feito de impressões, narra o que se passa ao seu redor. Se feito de suas recordações, associa momentos passados a uma experiência presente. Se não registra um presente nem recorda um passado, seu monólogo interior passa a ser a substância do conto.

Moisés aponta vantagens do emprego da primeira pessoa

A narrativa parece ganhar maior verossimilhança, visto prescindir de intermediário: a personagem que "viveu" a história conta-a diretamente ao leitor, assim anulando a distância entre ambos e dando ao leitor a impressão de ser o exclusivo confidente do caso. O impacto resultante, porque direto e sutil, confere verdade à narrativa, em resultado de ser o herói quem a transmite. É fácil compreender o fascínio da comunicação imediata entre narrador e leitor, quando nos afastamos da ficção e retornamos à vida real. Os dramas adquirem eloqüente força quando são narrados pelos seus protagonistas: se um terceiro os relata, alguma coisa da vivacidade se perde ou se atenua, obrigando-nos a solicitar o auxílio da imaginação para suprir o calor natural que animaria a confiança do protagonista (Moisés, 2006, p.68).

Para Imbert (2007), pensar nas vantagens e desvantagens de algum ponto de vista é tarefa discutível. Se há a vantagem da credibilidade de um “eu o vi”, ou “isso aconteceu comigo”, teria suas desvantagens. Como exemplo, o autor cita que um conto narrado pelo seu protagonista, se de aventuras perigosas, tem o ônus de diminuir a expectativa do leitor, visto que já saberá, desde o início, que o herói sobreviverá aos perigos que virão.

- Narrador Testemunha: é quando um personagem secundário, que participa em maior ou menor grau da ação, narra. Trata-se, portanto, de uma personagem menor que observa as ações externas do protagonista ou de outras personagens menos importantes. O acesso aos estados de ânimo dos demais personagens é

limitado. O que faz é inferir, deduzir, conjecturar. Ainda que possa expressar seus próprios pensamentos, os que mais importam, do protagonista, escapam-lhe.

Para Brait (2017, p. 64), o narrador testemunha é aquele que “de forma discreta, vai criando um clima de empatia, apresentando a personagem principal de maneira convincente e levando o leitor a enxergar, por um prisma ao mesmo tempo discreto e fascinado, a figura do protagonista”.

Essa estratégia, com base em uma visão periférica dos acontecimentos, permite que o narrador amplie ou reduza a distância entre o leitor e a narrativa, seja na condição de narrador, seja na condição de personagem.

- Narrador Onisciente: é o narrador em terceira pessoa que tudo conhece acerca da trama e das personagens: ações, sensações, emoções e pensamentos. Imbert (2007) lembra que a onisciência é um atributo divino e não uma faculdade humana. Somente no mundo fictício da literatura é válida a convenção de que um narrador possa saber tudo, sobre tudo e todos.

É um narrador com autoridade e a impõe ao leitor que a acata, pois reconhece imediatamente que a história é narrada por uma mente dominadora. É capaz de penetrar profundamente na consciência das personagens, desvelando aspectos que as próprias personagens desconhecem.

Moisés aponta algumas vantagens e desvantagens da utilização do narrador onisciente:

A fabulação perde em impacto, por fazer-se indireta, distante do leitor, mas ganha em situações e pormenores. Adapta-se melhor a narrativas lentas, de gênero intimista ou introspectivo: a dosagem das aproximações psicológicas, aliada a outros recursos, como interpolações dissertativas no fio da história, serve de experiente valorizador dessa modalidade de foco narrativo (Moisés, 2006, p.70).

De modo antagônico a uma narrativa objetiva, contada por meio da ação ou das palavras das personagens, a onisciência narrativa, ainda que distancie leitor, autor e personagem, ganha em profundidade, pois permite a exploração de nuances somente sentidas quando se adentra ao universo psicológico das personagens.

- Narrador Quase Onisciente (Observador): para Imbert (2007), seria o narrador onisciente que, tendo renunciado a parte da sabedoria divina, restringe seu saber à capacidade humana. Não é mais onisciente porque não desvenda mais o psicológico das personagens nem busca informações para complementar ao leitor o

conhecimento acerca dos fatos narrados. É quase onisciente porque, apesar de suas restrições, pode seguir suas personagens aos locais mais secretos.

Esse tipo de narrador, assim como o narrador testemunha, não pode conhecer o fluir psíquico do protagonista. No entanto, o narrador quase onisciente tem a liberdade de movimentos para observar suas personagens em situações privadas às quais um homem comum não poderia ter acesso. Já o narrador testemunho é um personagem qualquer no conto, e seu raio de observação é limitado, vê somente o que seria possível a alguém que estivesse no meio dos acontecimentos narrados.

Sobre esse tipo de narrador, Moisés (2006) também descreve suas limitações em relação ao narrador onisciente

Fazendo-se observador, o narrador supera aquele óbice, mas cria outro: vê-se compelido a contar apenas o que registrou. Por pouco, a restrição óptica assemelha-se à do segundo ponto de vista [do narrador testemunho] e só não se identifica com ele porque a faixa de observação é maior: o narrador, ou o autor, evita de intrometer-se na história, e desenvolve-a como observador que pôde vislumbrar o máximo segundo a perspectiva em que se coloca, porém dentro dos limites de suas características pessoais. Diferindo em grau do tipo precedente [narrador onisciente], esse enfoque suspende ou diminui a penetração psicológica em favor da ação, de modo a tomar a narrativa mais linear, menos complexa (Moisés, 2006, p. 71).

Desse modo, se esse tipo de narrador tem vantagens em relação ao narrador onisciente, capaz de penetrar no mais íntimo das personagens, apresenta alguns pontos que permitem aproximá-lo e diferenciá-lo do narrador-testemunha. Tal qual este, observa os seres humanos de uma perspectiva exterior. Ainda que possa imaginar o que esteja ocorrendo na mente das personagens, não possui a certeza. No entanto, o narrador quase-onisciente, de modo diverso ao narrador testemunha, possui mais liberdade de movimentos, o que lhe permite poder observar as personagens nos mais distantes ou recônditos lugares.

Após embasamento sobre alguns elementos da estrutura narrativa do conto e tendo como escopo a criação de um aplicativo para trabalhar o gênero em questão, passaremos ao capítulo que discutirá as mudanças sentidas, sobretudo no campo educacional, quando se trata das novas relações mediadas pelo uso da tecnologia na prática pedagógica.

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO

“Ser digital não é apenas uma questão de tecnologia e de ter competências em TICs. Diz respeito também e, sobretudo, a como aumentar a criatividade e melhorar a capacidade de resolver problemas, características que (ainda) são inerentemente humanas”.

Rocha; Ota; Hoffmann

A educação digital não se restringe ao uso de novas e variadas ferramentas ou plataformas digitais. As tecnologias, por si só, não garantem êxito no processo de aprendizagem, todavia podem subsidiar a reflexão, o repensar de práticas pedagógicas, conteúdos e currículos. Este capítulo, está, pois, estruturado considerando-se essas novas perspectivas do processo de ensino e aprendizagem.

A tecnologia com seus constantes avanços já modificou muitas atividades diárias, como a maneira de consumir, produzir, interagir, além de alterar também a forma como nos posicionamos enquanto cidadãos, enfim, fazemos parte de uma nova forma de organização social referenciada por Coll e Monereo (2010) como Sociedade da Informação (SI).

Os autores consideram que vários fatores impulsionaram a propagação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), dentre eles a convergência digital, como possibilidade de se utilizarem várias linguagens (texto, som e imagem) no mesmo documento; a pressão do mercado, no que tange à transmissão de dados de forma rápida e segura; o crescimento do número de usuários, que tendem a carecer de alfabetização digital e a flexibilização de horários de trabalho em busca da qualidade de vida.

As formas de ensinar e aprender não poderiam ser estanques a essas inovações e necessidades, tal qual afirmam Moran *et al.* (2013, p. 15): “aprender também implica desaprender”. Os autores acrescentam que a escola tem sido uma organização previsível demais, com métodos e práticas envelhecidas que em nada contribuem para um ambiente estimulante a professores e alunos.

Entendemos que a educação de qualidade, sendo um direito de todos os cidadãos, deve possibilitar aprendizagem contínua, em diferentes espaços, tanto na geografia física quanto na virtual.

De acordo com Serres (2015, p. 19), em obra intitulada *Polegarzinha*, justamente para se referir a essa nova geração cujo uso da internet se dá deslizando

lépida e habilidosamente a tela do celular, “essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. [...] Não habitam mais o mesmo espaço”.

O mesmo autor, fazendo uma correlação entre os tempos antigo e atual, explica que as revoluções humanas, ao longo das eras, valorizaram ferramentas, martelos e foices, quando pensamos, inclusive, nos nomes dados a esses períodos: Revolução Industrial, Idade do Bronze, da Pedra Polida e afins. É o ‘duro’, que pode ser entendido como as ciências exatas e formais, em oposição ao ‘suave’ ou ‘mole’, representado pelas ciências humanas e sociais. Assim, deixamos de dar valor aos saberes em detrimento das técnicas.

Em busca de tentar explicar a metamorfose desses corpos e subjetividades ao longo dos séculos, desde as primeiras escolas de aprendizagem, a exemplo da Escola Profissional de Desenho e Tapeçaria dos Gobelins, em 1737, até o século atual, Sibilia (2012) alude à sociabilidade líquida, fenômeno também desvendado por Bauman (2001) que, de forma análoga, utiliza o termo modernidade líquida para se referir ao período após a Segunda Guerra Mundial em que as relações sociais, políticas, econômicas, interpessoais, assim como os líquidos, são fugazes, maleáveis, incapazes de manter a forma.

Se na modernidade sólida as estruturas familiares e sociais eram rígidas, e os jovens preparados para seguir os passos de seus pais para serem operários ou soldados, nossos adolescentes e jovens hodiernos se deparam com um futuro no qual muitas profissões ainda nem existem e outras que, muito em breve, não existirão mais.

Sibilia (2012, p. 109) também faz esse comparativo quando se refere à infância, antes uma instituição sólida, com vestimentas que denotavam uma rigidez de costumes e um disciplinado respeito pela figura do adulto. O perfil da criança atual, em grande parte, não se mostra nem frágil nem ingênuo

ao contrário, presume-se que saiba muitas coisas e seja capaz de escolher, opinar e consumir. [...] é constantemente bombardeada por informações que lhe mostram como ser um garoto ou uma menina hoje. Isso não significa, é claro, que esteja imune a qualquer fragilidade, mas que mudaram os modos como esta última se manifesta: trata-se de uma vulnerabilidade semelhante à que agora afeta também os adultos – embora, às vezes, os pequenos pareçam mais seguros e “senhores de si” que seus pais e professores.

A criança, muito diferente da Idade Média, por exemplo, quando tratada como um miniadulto, não só tem hoje os próprios trajes, quartos e alimentos específicos

como um mercado todo voltado para esse tipo de público, o que inclui, necessariamente, os aparatos tecnológicos.

Nesse sentido, a infância, enquanto uma das formas de representação da sociedade – bem como todas as outras estruturas sociais – é fruto de transformações que ocorreram ao longo do tempo. Hoje, esses pequenos consumidores vorazes da tecnologia fazem parte dos sujeitos sociais que coexistem com ela, em um espaço de sociabilidades múltiplas.

3.1 SUJEITOS E TECNOLOGIAS

Como a cultura da sociedade vem sendo moldada pela tecnologia, cujo processo inverso também ocorre, recorreremos a discussões que alguns teóricos fazem com relação aos aspectos culturais que permeiam os sujeitos e os objetos.

A sociedade tradicional ou mesmo os grupos sociais existentes na época da chamada era industrial – com o advento dos meios de comunicação de massa ocorrendo no início do século XX, mas com raízes oriundas do desenvolvimento tecnológico iniciado na Inglaterra, no século XVIII – tinham como cerne relações sociais limitadas a grupos de convivência: família, amigos, trabalho, igreja, povoado.

As interações eram, majoritariamente, pessoais e se davam em tempo e espaço limitados. Com a exponencial difusão das TIC na pós-modernidade, as estruturas e as formas de organização da sociedade não mais estão balizadas ou circunscritas, mas ganham novos ares e fazem emergir o que Coll e Monereo (2010) caracterizam como novos marcos de socialização.

Tanto nas sociedades tradicionais pré-modernas quanto na modernidade, o mundo e as relações que nele se estabeleciam eram mais estáveis e, portanto, previsíveis. Assim, a variabilidade nos processos de socialização em um contexto determinado era mínima. Mas as TIC permitiram aumentar continuamente a quantidade e variedade das relações que estabelecemos, a frequência potencial dos nossos contatos humanos, a intensidade expressada nessas relações e sua saturação (Cool; Monereo, 2010, p. 59).

Os sistemas de comunicação analógico – telégrafo e depois rádio e televisão – romperam, de acordo com os autores (Ibidem, p. 18) os limites espaço-temporais e a “troca de informações em nível planetário passou a ser realidade”.

Desse contexto de rapidez na produtividade, inovações tecnológicas e um novo comportamento social, surgiu o termo cultura de massa. As tecnologias de

comunicação – incluindo também os meios de comunicação que utilizam linguagem escrita – passaram a transpor distâncias e a serem transmitidas a muitas pessoas, a massa que, segundo Lucena (2016), não pode ser explicada no sentido de concentração de pessoas em um mesmo local, mas considerando-se as semelhantes experiências que os meios de comunicação propiciavam a sujeitos distintos.

Peixoto (2015) faz uma observação quanto a abordagens que consideram a tecnologia como um meio facilitador da aprendizagem. Se é considerado meio, implica, obrigatoriamente, a ideia de fim. “Um meio ou instrumento é indiferente aos fins para os quais é utilizado e, neste sentido, é neutro. Ao afirmar a neutralidade da técnica, esta visão a esvazia de uma essência ou de qualquer autonomia” (Peixoto, 2015, p. 323).

Uma reflexão interessante suscitada por Ramal (2002) é o fato de que muitos teóricos apontam à educação por meio da tecnologia problemas que são, na verdade, alheios à própria tecnologia, como a falta de investimentos ao ensino público ou mesmo a substituição dos professores pelas máquinas: “pergunto-me se a sala de aula tradicional muitas vezes não foi um espaço de educação mais a distância do que os de hoje, nos cursos virtuais...” (Ramal, 2002, p. 74).

Nesse sentido, a autora entende que a relação virtual questiona a relação presencial em todos os campos, incluindo o educacional, porque vemos, em sala de aula, muitos casos de uma falsa ou mecânica interação entre professores e alunos, apesar da proximidade física, ao passo que, se este mesmo estudante estiver com um celular em mãos, estabelece, por vezes, uma relação muito mais interativa sob a seara virtual.⁶

Isso nos faz lembrar uma metáfora que Serres (2015) estabelece entre a mobilidade do motorista e do passageiro se comparada à postura do aluno em sala de aula. Em um veículo, o passageiro se deixa guiar, de modo bem relaxado, passivo, pelo motorista que, por sua vez, está atento ao volante, inclusive com as costas arqueadas. O mesmo ocorre quando os adolescentes utilizam um celular, por exemplo. A atenção voltada ao equipamento os coloca em uma posição ativa, de controle. Contudo,

⁶ Podemos entender o termo ‘virtual’ como uma das metáforas explicadas por Coll e Monereo (2010, p. 21) para se referir às organizações, comunidades, atividades e práticas que operam e ocorrem na internet. A comparação se faz devido à capacidade da internet em imitar a realidade.

Empurre essa pessoinha para uma sala de aula: habituado para dirigir, seu corpo não suporta por muito tempo a poltrona do passageiro passivo. A Polegarzinha, então, se ativa, mesmo sem aparelho para dirigir. Algazarra. Ponha em suas mãos um computador e ela recupera os gestos do corpo-piloto (Serres, 2015, p. 50).

Para muitos, pode haver a ideia de que, quando se permite o uso de tecnologias digitais em sala de aula, tem-se a sensação de perda de controle da ‘autoridade’ do professor, no entanto pode estar aí uma outra oportunidade de aprendizagem, a partir de novas estratégias e ambientes.

A forma como os alunos agem diante de um equipamento digital se altera visivelmente e a maneira como encaram a possibilidade de criar, por meio de algumas, dentre tantas as ferramentas disponíveis, conteúdo deixa nítida a necessidade de que sejam trabalhadas e estimuladas essas competências no universo escolar.

3.2 AS TIC E A APRENDIZAGEM

Para elucidar algumas questões relacionadas aos impactos, positivos ou não, das tecnologias na Sociedade da Informação (SI), traremos, como aporte teórico base, os conceitos de Cool e Monereo (2010) acerca das formas de aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.

Diante de todas as expectativas geradas quanto à melhoria da aprendizagem pelas TIC, os autores destacam que uma das razões para isso está na qualidade da educação, ou seja, essa nova sociedade da informação, permeada pelas inovações tecnológicas, imprime um novo patamar de exigência além daquelas para as quais a educação foi pensada: “transforma-se no motor fundamental do desenvolvimento econômico e social” (Coll; Monereo, 2010, p. 68).

No bojo do conhecimento como um dos pilares da economia, outros fatores influenciam para que os cenários educacionais sejam transformados e ampliados: a combinação das tecnologias com a internet, a ubiquidade⁷ e a valorização da aprendizagem como processo inerente à vida.

⁷ Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss, 2001, p. 2796) o termo se aplica a estar em todos os lugares, “onipresença”, transmitir a “impressão” de estar em todos os lugares, entre outros sentidos. Em contexto tecnológico, podemos dizer que é a presença virtual em muitos lugares, concomitantemente, e está ligada às tecnologias da informação e da comunicação (Coll; Monereo, 2010, p. 68).

Apesar de um cenário aparentemente animador, os autores sinalizam que não há, ainda, amparo suficiente para associar a melhoria da aprendizagem às TIC em contexto educacional e que não se deve fazer qualquer análise sobre o aperfeiçoamento da aprendizagem à luz das potencialidades das TIC, mas aos usos efetivos que professores e alunos fazem “graças às possibilidades de comunicação, troca de informação e conhecimento, acesso e processamento de informação que essas tecnologias oferecem” (Ibidem, p. 70).

Em artigo que trata das relações entre os sujeitos sociais e os objetos técnicos, Peixoto (2015) aponta duas perspectivas que explicam a relação entre a tecnologia e a educação: a primeira delas é a visão determinada pela tecnologia.

O termo aponta para a tecnologia com poder determinante sobre os usuários que, por sua vez, não têm possibilidade de ação sobre essa tecnologia. Além disso, “a tecnologia é considerada um sistema autônomo que se desenvolve segundo uma lógica própria que influencia seu contexto; ou seja, a dinâmica intrínseca à tecnologia impõe-se à sociedade” (Peixoto, 2015, p. 321).

Já, se houver uma abordagem colaborativa e interativa, em cujo ambiente os sujeitos ajam de acordo com suas vontades, aquele que era apenas um objeto técnico passa a ter função social e cognitiva para esse sujeito, adentrando, então, ao campo da perspectiva instrumental.

Tanto faz sentido que podemos pensar nos muitos objetos, mesmo criados para atenderem a determinadas finalidades, os quais cumprem outro propósito, a depender dos usos que se fazem deles.

Independentemente da visão sob a qual a tecnologia é vista, a autora alerta para o fato de que, em ambas as situações, a responsabilidade quanto à inovação tecnológica ou a práticas pedagógicas ‘revolucionárias’ – vistas erroneamente como metas ao invés de objetos de reflexão – recai sobre o professor.

De qualquer forma, trazemos a ponderação de Coll e Monereo (2010, p. 59):

As relações entre os sujeitos e os objetos através de ferramentas não acontecem mediante ações solitárias, mas em um contexto de relações comunitárias, em que as mudanças nas normas ou nas formas de divisão do trabalho transformam radicalmente a atividade e, portanto, o sujeito.

Conforme pesquisas referenciadas pelos autores, muito do que se percebe hoje em sala de aula com o uso das TIC decorre da finalidade pedagógica do professor:

Assim, com uma visão mais transmissiva ou tradicional do ensino e da aprendizagem, tendem a utilizar as TIC para reforçar suas estratégias de apresentação e transmissão de conteúdos, enquanto aqueles que têm uma visão mais ativa ou “construtivista” tendem a utilizá-las para promover as atividades de exploração ou indagação dos alunos, o trabalho autônomo e o trabalho colaborativo (p. 75).

Corroboramos, portanto, que a simples utilização das TIC em contexto educacional não garante, decisivamente, aperfeiçoamento ou inovação no processo de ensino e aprendizagem, todavia essas benesses podem ser vislumbradas nas escolas quando, além de questões estruturais (equipamentos necessários e conectividade) e formativas (formação de professores), houver postura e prática pedagógicas que intencionem esse feito.

3.3 TIPOLOGIZAÇÃO DOS USOS DAS TIC SEGUNDO COLL E MONEREO

Nesta subseção, julgamos pertinente reservar um espaço para uma tentativa de tipologização – termo adotado pelos autores – quanto aos usos das TIC que considerem, simultaneamente, as características das ferramentas tecnológicas e todos os elementos que envolvem a prática pedagógica.

Nesse sentido, a categorização elaborada pelos autores teve como base a visão socioconstrutivista⁸ de ensino e aprendizagem e procura não prejudicar nenhum desses usos, mas foram pensadas com sentido de reforçar os impactos que as TIC podem causar nesse processo.

Antes, os autores atribuem às TIC duas capacidades: enquanto ferramentas psicológicas, medeiam processos inter e intrapsicológicos entre professores, alunos e conteúdos e, também, enquanto auxiliares no contexto em que essas práticas ocorrem.

⁸ Visão de aprendizagem defendida por Vygotsky segundo a qual o conhecimento é construído mediante um processo ativo de interação com o outro (Nunes; Silveira, 2010).

Figura 6 – Tipologização 1

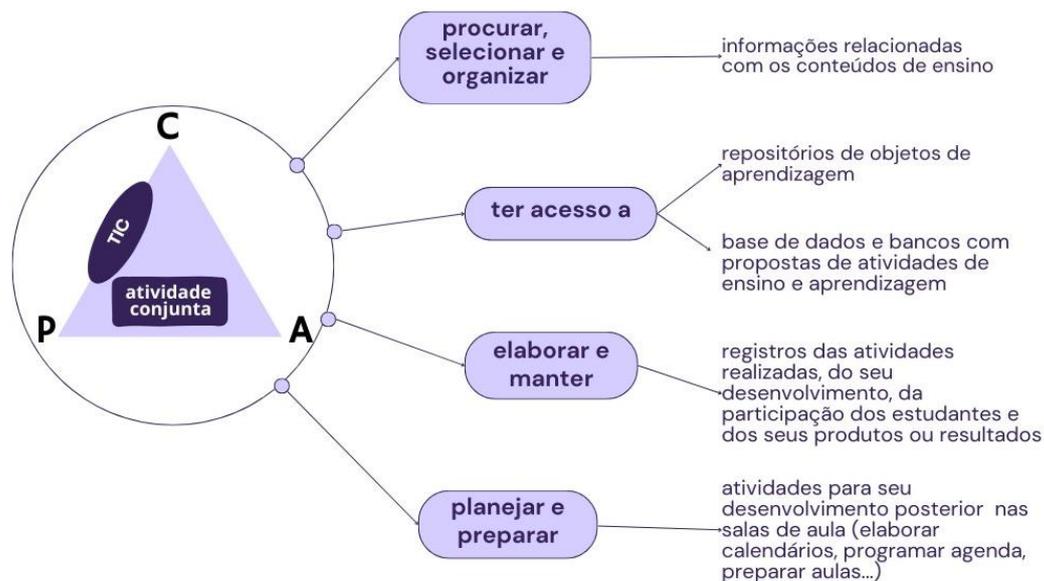
1 As TIC como instrumentos mediadores das relações entre alunos e conteúdos (e tarefas) de ensino e aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora (2023) com base em Coll e Monereo (2010, p. 81-85).

Figura 7 – Tipologização 2

2 As TIC como instrumentos mediadores das relações entre professores e conteúdos (e tarefas) de ensino e aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora (2023) com base em Coll e Monereo (2010, p. 81-85).

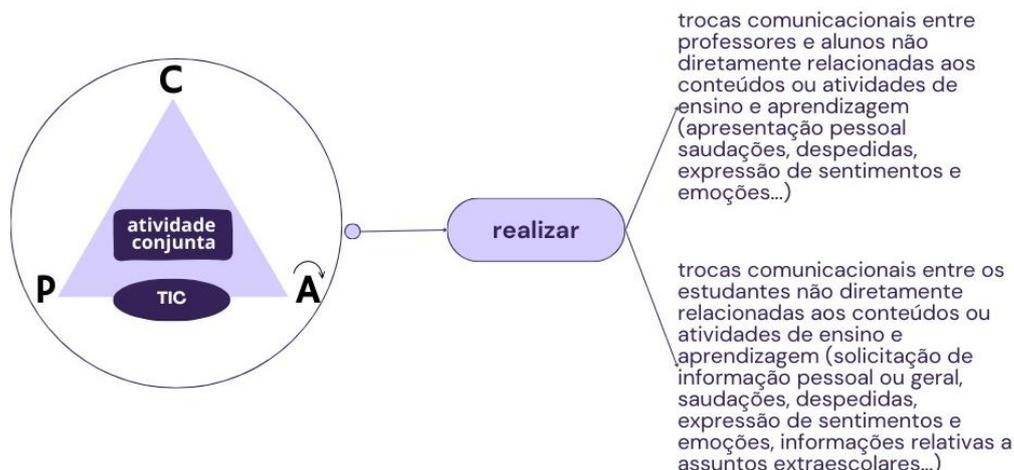
Lançando hipóteses nesse campo que ainda precisa ser desbravado, os autores cogitam – de acordo com estudos e pesquisas anteriores – que essas duas primeiras tipologizações são as mais vistas nas práticas educacionais: as TIC como instrumentos mediadores das relações entre alunos e conteúdos ou entre professores e conteúdos.

Nesse ínterim, caberia ao professor a organização e manutenção dos conteúdos nas TIC, mantendo registros das atividades e do desempenho dos alunos, além de planejar as ações posteriores, inerentes à prática escolar. Aos alunos, caberia acessar os conteúdos elaborados pelo professor, fazendo estudo e análise, e realizá-los com base no que a ferramenta disponibiliza.

Ainda assim, esses dois usos tiveram pouquíssimo êxito no tocante a um potencial transformador provocado pelas TIC em contexto escolar. Talvez porque, de certa forma, estariam reproduzindo a mesma dinâmica – mudando-se apenas o espaço de aprendizagem – que poderia ocorrer sem o uso da tecnologia.

Figura 8 – Tipologização 3

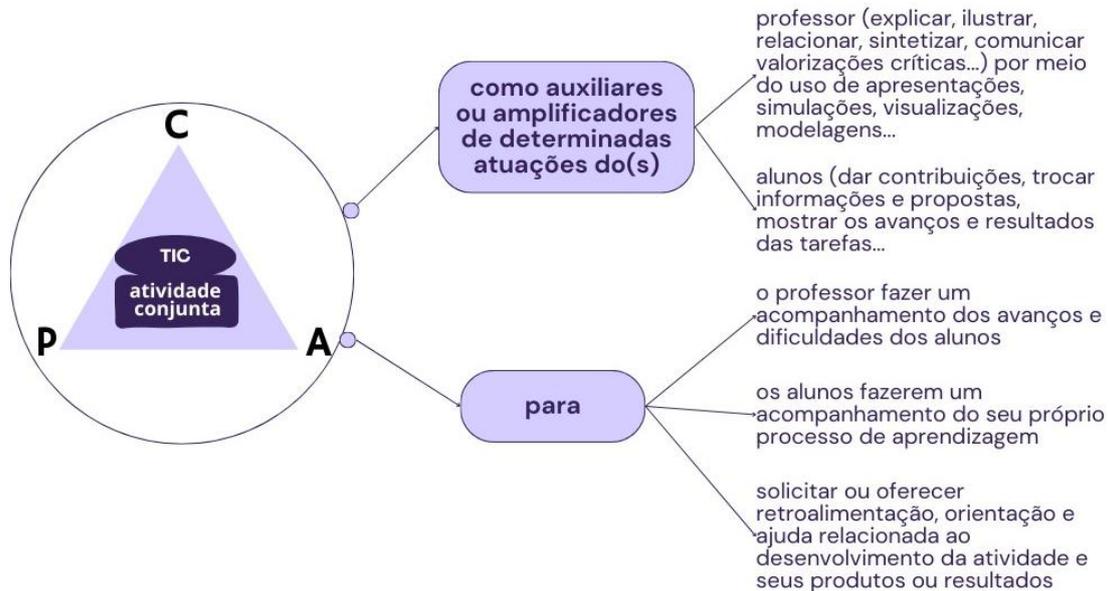
3 As TIC como instrumentos mediadores das relações entre professores e alunos ou dos alunos entre si



Fonte: Elaborada pela autora (2023) com base em Coll e Monereo (2010, p. 81-85).

Figura 9 – Tipologização 4

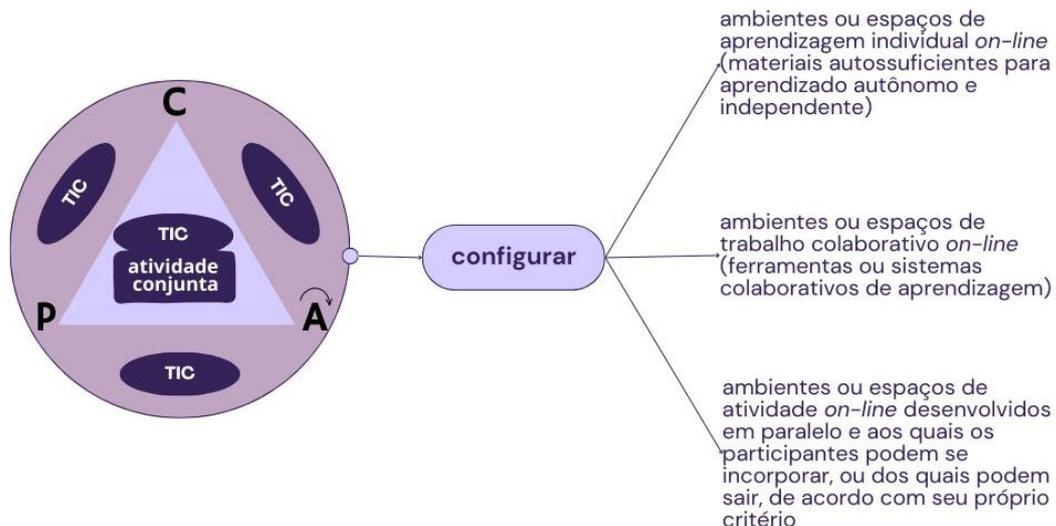
4 As TIC como instrumentos mediadores da atividade conjunta desenvolvida por professores e alunos durante a realização das tarefas ou atividades de ensino e aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora (2023) com base em Coll e Monereo (2010, p. 81-85).

Figura 10 – Tipologização 5

5 As TIC como instrumentos configuradores de ambientes ou espaços de trabalho e de aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora (2023) com base em Coll e Monereo (2010, p. 81-85).

Feitas as tipologizações, os autores julgaram pertinente esclarecer que há limites entre uma e outra categoria que, por vezes, podem dificultar o enquadramento do uso

das TIC. Nesse sentido, é importante considerar a posição da TIC, durante a realização das atividades, com relação aos três constituintes do triângulo interativo: professor, alunos e conteúdo.

Como se trata de relações instáveis, dada a própria instabilidade inerente aos sujeitos em diversos contextos, podem ocorrer modificações ou evoluções quanto ao uso das TIC. Ademais, a categorização não busca estipular valoração de “transformação, inovação e qualidade de educação” (Coll; Monereo, 2010, p. 86) a nenhuma delas em específico. Todas podem apresentar usos que promovem avanços nas práticas pedagógicas ou, ainda, não apresentarem nenhuma possibilidade inovadora sobre o uso dessas ferramentas.

Toda a questão está, pois, centrada nos usos assistidos pelas relações entre os sujeitos envolvidos, ou seja, esse uso pode estar relacionado tanto ao direcionamento e organização da atividade conjunta quanto ao ambiente em que essa interação vai acontecer.

As três últimas categorias são consideradas pelos autores menos frequentes na dimensão escolar e não oferecem arcabouço suficiente para uma análise mais aprofundada.

3.4 A APRENDIZAGEM MEDIADA POR UM APLICATIVO

Para que as reflexões deste capítulo possam contribuir com a análise de dados *a posteriori*, trazemos breves definições que têm relação com o impacto da tecnologia em sala de aula.

Considerada a palavra mais usada em 2010 pelo *American Dialect Society*, o termo aplicativo,⁹ cuja abreviação é ‘App’, “é um programa de *software* presente em dispositivos móveis, como celulares e tablets, ou no computador e em *smart TVs*”. Os aplicativos podem ser instalados no dispositivo em versões gratuitas ou pagas, por meio de lojas de *Apps*, sendo usados em modo *online* ou *offline*.

⁹ Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/12/o-que-e-app-quatro-perguntas-e-respostas-sobre-aplicativos-para-celular.ghtml>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

A interação através de ambientes virtuais é cada vez mais natural e, mesmo sem a experiência física, os espaços virtuais navegáveis têm se expandido indefinidamente e promovem comunicações interativas¹⁰ muito singulares.

Ramal (2002, p. 81) explica que a percepção do tempo e da dinâmica da cronologia vem se modificando devido à velocidade das informações. Sob essa ótica,

[...] não há horizonte, no sentido de não haver um ponto-limite, uma perspectiva de realização da história, um fim a atingir no término da linha. Ao contrário, vivemos uma fragmentação do tempo, numa série de presentes ininterruptos, que não se sobrepõem uns aos outros, como páginas de um livro, mas existem simultaneamente, em tempo real, com intensidades múltiplas que variam de acordo com o instante.

Essa dinâmica fragmentária do tempo dispõe de uma rede de informações que nos permite citar a teoria da aprendizagem conectivista, de George Siemens. De acordo com essa abordagem, as informações não são internalizadas pelos sujeitos, uma vez que se encontram na sociedade ou nas máquinas. No entanto, o conhecimento é facilmente acessado e, para isso, o sujeito pode traçar seu próprio percurso de aprendizagem.

Witt e Rostirola (2019, p. 4) explicam, com base em Siemens, que a centralidade dessa teoria está no conceito de “Redes”, responsáveis por conectar todos os conhecimentos. Segundo os autores, ainda que muitas informações já nasçam na obsolescência, todas as conexões que são produzidas em rede vão alterando os modos de ser e estar no mundo.

O conceito de rede também é sugerido por Santaella (2004, p. 38) de forma bastante imaginativa “como se uma grande teia na forma do globo envolvesse a terra inteira, sem bordas nem centros”. As comunicações eletrônicas globais percorrem essa teia de maneira simultânea, fazendo surgir, conforme a autora, um universo paralelo disponível a qualquer momento e independente do que se possa extrair dele.

O ciberespaço é citado por Coll e Monereo (2010, p. 21) como uma das metáforas associadas à internet, no que diz respeito “à regulamentação, autorregulamentação ou controle do espaço ‘virtual’ da internet”. Os cuidados de segurança relacionados ao uso das redes compreendem a quantidade de

¹⁰ Enquanto a interação pressupõe a troca de ideias, abarcando, portanto, a esfera coletiva para que se concretize; a interatividade é determinada pelo diálogo entre o homem e a informação, proporcionado por uma máquina (Maissiat, Jaqueline *et al.* 2011).

informações, a velocidade com que elas são transmitidas e a facilidade de acesso, que poderiam gerar uma desordem moral e social em todas as esferas, a depender do conteúdo que é acessado e propagado.

Em síntese, [...], ciberespaço será considerado como todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação. Assim sendo, o ciberespaço é o espaço que se abre quando o usuário conecta-se com a rede. Por isso mesmo, esse espaço também inclui os usuários dos aparelhos sem fio, na medida em que esses aparelhos permitem a conexão e troca de informações.

O acesso do usuário ao ciberespaço tem relação direta com o *design* desse aplicativo ou ambiente de aprendizagem e a experiência do aluno com relação aos conteúdos contemplados nesse espaço informacional.

Tais conteúdos podem ser, conforme Coll e Monereo (2010), segmentados em partes menores, compostos espacialmente como unidades de significação, estruturados com base em um aspecto temporal ou interativo.

Mesmo que haja tamanhos distintos de conteúdo e, na cultura digital, os espaços sejam infinitos, os autores afirmam que se esses conteúdos têm uma finalidade pedagógica, a quantidade de informações precisa ser considerada.

Alguns estudos feitos pelos autores com base em outros pesquisadores indicaram que, além da forma composicional dos conteúdos na tela, há alguns princípios relacionados à incorporação dos conteúdos pelos aprendizes, considerando sua postura ativa, que sugerem uma aprendizagem significativa. São eles:

- Princípio multimídia: imagens acrescentadas ao texto em sequência instrucional;
- Princípio da contiguidade espacial: recursos textuais e gráficos integrados;
- Princípio da contiguidade temporal: recursos textuais e gráficos sincronizados sequencialmente;
- Princípio da coerência: recursos com conceitos congruentes ao conteúdo;
- Princípio da modalidade de apresentação: presença de narrativas;
- Princípio da redundância: animação e narração articuladas;
- Princípio das diferenças individuais: alunos com baixo rendimento são mais beneficiados pelos efeitos que alunos com alto rendimento.

Ainda que sejam pesquisas as quais não podem, dada sua fase inicial, ser adotadas como regras, os autores mencionam que

a experiência de aprendizagem é realizada por meio do acesso a muitos conteúdos e telas, algumas delas informativas, outras interativas; algumas de

simples leitura e outras que requerem realizar alguma atividade, dirigida pelo professor ou autodirigida pelo próprio estudante (Coll; Monereo, 2010, p. 145).

Do ponto de vista do estudante, os autores definem três modelos básicos que dizem respeito ao modo como esse conteúdo é organizado na tela:

1º) Modelo linear (metáfora de livro): chamado também de sequencial porque pressupõe uma ordem preestabelecida e linear dos conteúdos. Tem como base a própria organização do livro e é adequado a recursos educacionais que permitam a narração, pois uma grande quantidade de informações pode ser fragmentada para facilitar a significação. Este modelo possibilita que todos os usuários recebam a mesma informação em uma sequência lógica, de acordo como o conteúdo foi organizado. Além disso, oportuniza-se um “efeito de realidade” neste tipo de organização, próprio da construção da narrativa, com o qual o sujeito pode se identificar e criar um vínculo emocional. Dois aspectos são considerados limitações para este modelo: o fato de o usuário não poder controlar seu tempo de acesso ou fazer escolhas, por conta da linearidade, e a escassez do caráter interativo, que não ocorre, segundo os autores, em narrativas. “Narrativa e interação são duas estratégias opostas para comunicar informação, de maneira que quando uma está presente a outra fica reduzida ao mínimo” (Ibidem, p. 147).

2º) Modelo hierárquico (metáfora de árvore): as informações são baseadas de acordo com sua hierarquia, ou seja, cada elemento tem relação com outros que estão em níveis maiores ou menores de categoria, formando subníveis. Este modelo permite a organização de conteúdos bastante extensos, tendo como exemplo as páginas da Web organizadas com um menu principal (*home page*). A limitação deste modelo está no fato de poder dificultar o acesso ao conteúdo devido ao excesso de profundidade na hierarquia.

3º) Modelo hipertextual (metáfora de rede ou teia de aranha): as informações são acessadas por meio de nós (documentos) que podem ser conectados a outros nós, por intermédio de *links*. Como não há um percurso preestabelecido, podem surgir tantas leituras quantas forem possíveis, já que não há hierarquia ou linearidade. É o modelo que adota o *World Wide Web* como hipertexto global. Na esfera educacional, trata-se de uma dinâmica interessante, uma vez que “o controle da interação, ou da leitura, recai no estudante. Ele organiza os conteúdos de maneira menos diretiva quanto ao acesso, permitindo que seja o estudante quem determine não apenas a

ordem da leitura hipertextual, mas também seu ritmo” (Ibidem, p. 149). As limitações deste modelo estão na sobrecarga de associações que o usuário tem que fazer, dando a sensação de “estar perdido no ciberespaço” ou, no âmbito escolar, a falta de concentração para estruturar as informações, parecendo o *zapping* televisivo.

A tabela abaixo, organizada por Coll e Monereo (2010), resume as vantagens e os inconvenientes do acesso aos conteúdos educativos:

Tabela 1 – Modelos de organização dos conteúdos na tela

Modelos organização conteúdos	Vantagens	Inconvenientes	Uso em situações E-A
Linear	Metáfora de livro. Modelo muito conhecido. Bom para mídias narrativas. Transmite a mesma informação.	Tempo de acesso elevado. Pouco interativo. Tamanho muito limitado.	Uso da narrativa como veículo informativo. Construção de valores emocionais.
Hierárquico	Metáfora de árvore de informação. Forma de interface padrão. Tamanho ilimitado de conteúdo. Conhecimento estruturado. Possibilidade de se fazer percurso individual.	Rigidez na hierarquia. Interface potencialmente complexa. Difícil chegar a subníveis profundos.	Domínio de conhecimentos conhecidos e estruturados. Acesso a percursos controláveis por níveis.
Hipertextual	Metáfora de rede. Próximo do pensamento associativo. Mais interatividade e envolvimento por parte do usuário.	Excessiva granularidade. Perda de situação. Pode causar dispersão.	Domínios mal-estruturados. Situações complexas com acesso a diversos tipos de conhecimento.
Misto	Situações mais reais com o uso de acessos diferenciados. Vantagens dos outros modelos.	Interface potencialmente mais complexa. Sobrecarga cognitiva, caso não se controle o <i>design</i> e os conteúdos simultâneos.	Comum em ambientes virtuais e educacionais.

Fonte: Coll; Monereo (2010, p. 150).

Como o ciberespaço requer um tipo de leitor diferenciado, que tenha determinadas habilidades para navegar em constante cruzamento de informações híbridas, é importante entendermos a linguagem do ciberespaço: a hipermídia.

Santaella (2004) reconhece quatro traços que configuram a hipermídia como uma linguagem:

1º) hibridização: mescla de tecnologias e linguagens que contam, também, com a receptividade do texto pelo leitor imersivo (do qual trataremos adiante) que, ao interagir, coopera com a construção da linguagem;

2°) armazenamento: capacidade de acumular informações as quais podem ser modificadas inúmeras vezes, pela interação do receptor, que assume posição de co-autor;

3°) cartograma navegacional: capacidade de guiar o receptor em seu processo de navegação, de modo que ele consiga buscar as informações e ajustá-las àquilo de que necessita;

4°) interatividade: postura ativa diante da tela, sendo o usuário quem determina o que ver, em que sequência e por quanto tempo.

A linguagem hipermídia, portanto, “não é feita para ser lida do começo ao fim, mas sim através de buscas, descobertas e escolhas” (Santaella, 2004, p. 50).

Outro termo importante para ser explicitado é a noção de hipertextos. Segundo Ramal (2002), a hipertextualidade pode se tornar uma tecnologia intelectual, uma nova maneira de organizar o pensamento e isso pode ser visto nos textos produzidos nesta era. Há uma nova maneira de ler e escrever que se assemelha muito às nossas conexões mentais, pensadas em hipertextos,

sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura (Ramal, 2002, p. 84).

Os hipertextos estão para além do texto porque contemplam, dentro deles, toda sorte de *links* que encaminham o leitor a novos conteúdos por meio de janelas que se vão abrindo, de modo alinear, fazendo combinações semelhantes às mentais, mas fora do cérebro, nas telas.

É um tipo de hipertextualidade diferente, amparada pela presença do digital, ainda que qualquer texto, mesmo antes da contemporaneidade, possa ser entendido como hipertextual se for considerada a forma composicional, no que se refere às possibilidades de abertura a novos conteúdos ou mesmo de escolha sobre o que se quer ler, a exemplo dos índices e notas de rodapé, nos textos impressos.

A noção de hipertexto também é entendida por Koch (2015) como algo que permite ao leitor exercer seu papel de coautoria do texto, na medida em que possibilita diferentes caminhos de aprendizagem.

Ramal (2002, p. 86) esclarece que a primeira noção de hipertexto surgiu com Vannebar Bush, em 1945, ao pensar em um dispositivo tal qual a mente humana, que pudesse estabelecer conexões, fazer associações de maneira rápida e mecanizada.

Foi na década de 60, com Theodore Holm Nelson, que o termo ‘hipertexto’ foi criado, “para definir a idéia de escrita e leitura não-lineares em sistemas de informática”.

Para o autor, o hipertexto seria uma forma de materializar o diálogo entre pessoas e sociedade, para além dos limites temporais.

Ele se caracteriza pela efemeridade de suas manifestações e representações, decorrentes da própria maleabilidade do digital; pela ausência de limites ou partes bem-definidas; pela interconexão multilinear de suas partes (*nós*) formando redes; pela fragmentação das leituras sucessivas que provoca, por ser constituído por grande quantidade de textos não-verbais que se articulam com as palavras; e pela disponibilidade dos diversos fragmentos, sejam eles imagens, informações relacionadas, ou mesmo componentes de outros textos, para acesso quase imediato (Ibidem, p. 87).

Vale abrir um espaço para mencionar o que seriam esses *nós*, tão característicos da era digital. Em artigo sobre o conectivismo pedagógico, Witt e Rostirola (2019, p. 5) reiteram que a teoria do conectivismo está inserida em um contexto de sociedade globalizada e vínculos informacionais estabelecidos, os quais podem ser uma instituição, uma informação, um recurso ou ferramenta, um ambiente de aprendizagem, um dado, uma imagem e tantos outros elementos. Cada um desses vínculos, chamados também de *nós*, quando encadeados a outros *nós*, reflete a conexão em rede e contribui para a disseminação do conhecimento.

Em uma visão mais específica de texto enquanto manifestação da linguagem, os *nós* também são citados por Santaella (2004, p. 49) como sendo as “unidades básicas de informação em um hipertexto”, ou seja, são todas as possibilidades que cabem em uma tela (vídeos, gráficos, áudios, imagens, palavras *linkadas*...) permitindo ao leitor trilhar diversos percursos.

Além dos *nós* informacionais, a autora cita os nexos associativos como elementos indispensáveis à construção hipertextual. Da mesma forma como este trabalho se estrutura em capítulos que, por sua vez, são organizados em parágrafos com alguma relação lógica, os nexos são a ligação de *nós* escolhidos de acordo com a necessidade lógica do leitor.

Pela capacidade que o hipertexto tem de estabelecer conexões, “ele facilita o desenvolvimento de trabalhos coletivamente, o estabelecimento da comunicação e a aquisição de informação de maneira cooperativa” (Ramal, 2002, p. 87).

Tais conexões só podem ser estabelecidas pelos *hiperlinks*, definidos por Koch (2015) como dispositivos que permitem agilidade na navegação e remissão a outros hipertextos correlacionados.

Eles devem

contribuir para fazer convergir, em torno de um texto eletrônico, dados e informações complementares e ampliadoras e acrescentar aspectos que não tenha sido possível acondicionar na mesma superfície virtual pela falta de espaço na janela de cristal líquido (Koch, 2015, p. 78).

Em razão disso, não é uma tarefa fácil acessar e conectar os nós informacionais que, devido à amplitude de possibilidades, pode até se perder nessa teia interacional. Isso exige, necessariamente, domínio do 'hiperleitor', Koch (2015), ou do leitor imersivo, Santaella (2004), em busca de construir os significados do texto.

3.5 UM NOVO LEITOR

Em vista desse novo modo de ser e estar no mundo, surge, inevitavelmente, a necessidade de um novo leitor sobre o qual pesa a exigência de uma competência leitora "zigzagueante", com ritmo próprio e multidirecionado.

Pensando nos *nós* que se conectam contínua e simultaneamente nessa rede infinita de significados que engloba a cultura digital, caracterizada pela linguagem hipermídia, abre-se espaço, então, ao leitor imersivo, de que trata Santaella (2004), um leitor que assume um comportamento completamente novo de ler.

Desse modo, "a leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis" (Santaella, 2004, p. 175).

Isso quer dizer que a leitura, nesse processo, corresponde a tudo o que se tem disponível na tela e a mensagem que se extrai dela vai depender dos *nós* e nexos acionados pelo leitor-produtor.

Ramal (2002) também fala sobre essa dupla personalidade leitor-produtor quando lembra que cada página da rede é construída por diversos autores; seria um sujeito coletivo que, ao mesmo tempo em que ajuda a produzir conhecimento, navega com ele.

Esse tipo de leitor é diferente daquele nomeado por Santaella como contemplativo – concentrado em sua atividade interior, solitário, em espaço silencioso e reservado – e diferente ainda do leitor movente – aquele que sofreu influências de um mundo pós Revolução Industrial, marcado pela lógica do consumo, da moda e do advento do jornal, ajustando-se a uma leitura fragmentada em meio às distrações fugazes.

O leitor imersivo ou virtual tem como características a liberdade de escolha e a iniciativa de seguir qualquer caminho de leitura, de ir e vir, de abrir novas janelas e estabelecer conexões infinitas, “num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo” (Santaella, 2004, p. 33).

A autora pontua estar na interatividade o diferencial desse tipo de leitor. No ciberespaço, as mensagens não estão centradas no emissor nem no receptor, pois se o usuário assume diferentes posturas, ora como leitor, ora produtor de informações, as mensagens

parecem estar no espaço de comutação, que permite conectar o infonauta com seus interlocutores e onde não há lugar para emissores ou receptores definidos, apenas trânsito informacional. Nesses ambientes, todos se tornam negociadores de um fluxo indefinido de signos que surgem e desaparecem em função do acesso e das comutações (p. 181).

Outra característica do leitor imersivo está no aspecto sensorial, uma vez que o infonauta reage à leitura conforme a velocidade de acesso, em uma busca não linear, hipertextual e mapeada cognitivamente, pois “o automatismo cerebral é substituído pela mente distribuída, capaz de realizar simultaneamente um grande número de operações” (Santaella, 2004, p. 182).

No contexto da hipermídia, a simultaneidade também abarca o infonauta na medida em que lê, escuta e olha ao mesmo tempo. Um olhar que ultrapassa o simples reconhecimento visual de letras, formas ou cores, mas que seja capaz de construir habilmente combinações variáveis e transitórias.

A despeito das mudanças tecnológicas que ocorrem sobejamente e das muitas que ainda ocorrerão, desafiando nossa capacidade criativa, o leitor imersivo talvez seja o único que não será fadado à obsolescência, visto que “navegar veio para ficar, pois se trata de uma atividade performativa e cognitiva que não está presa a um único tipo de equipamento” (p. 183).

No capítulo 4, abordaremos os aspectos metodológicos da pesquisa, respaldados pelos documentos orientadores, traçando um planejamento das etapas de aplicação da proposta didática e no capítulo 5 caberá a apresentação do produto educacional – o aplicativo – com o delineamento do percurso a ser desenvolvido com os alunos.

4 METODOLOGIA E PROPOSTA DIDÁTICA

“Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola”.

José Moran

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa-ação como um caminho a ser percorrido, de modo a “interligar conhecimento e ação” (Thiollent, 2011, p. 8) em busca da reflexão e da discussão sobre o percurso implementado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, no município de Apucarana.

A escola está localizada na região central e oferece Ensino Fundamental II, Ensino Médio e tem se tornado referência na oferta de Ensino Técnico Integrado e Subsequente, com cursos de Enfermagem, Estética, Recursos Humanos, Farmácia, Desenvolvimento de Sistemas, Administração, Vestuário, Segurança do Trabalho, Transações Imobiliárias e Agronegócio.

É uma instituição com 70 anos de tradição e tem ocupado lugar de destaque nas avaliações externas, sendo o 1º lugar do Núcleo Regional da Educação de Apucarana no SAEB, além de outras premiações e conquistas que costuma alcançar.

O Colégio atende 1628 alunos, nos períodos matutino, vespertino e noturno e possui uma estrutura com ampla biblioteca e acervo diversificado, laboratório e equipamentos de informática e robótica, sala de jogos, amplo refeitório, quadra coberta e externa, pátio interno coberto e área externa, secretaria, salão nobre e 20 salas de aula, todas com TV's, projetores e acesso à internet.

A escolha pela referida série procura levar em conta o fato de serem alunos com faixa etária entre 14 e 16 anos que já possuem certo nível de maturidade para a leitura de textos aparentemente densos, mas fundamentais para o estudo mais aprofundado do gênero ‘conto’ e suas nuances.

São trinta e quatro alunos frequentes que, desde o início do ano de 2023, mostraram-se interessados por atividades com uso de tecnologia, por trabalhos em grupo e por um espaço colaborativo, embora esse princípio de aprendizagem não seja uma prática comum nesta escola, conhecida por seu caráter tradicional de ensino, com poucas ofertas de trabalhos entre pares.

Como já mencionado na introdução deste trabalho, o gênero conto – especialmente aqueles com temática de suspense, mistério ou terror – foi selecionado

por ser uma narrativa em que tudo importa, cada pista deixada, cada palavra engenhosamente escrita para compor o arranjo textual conduz a uma tensão narrativa que causará a unidade de efeito, também chamada por Poe de ‘leitura totalizadora’.

Outrossim, esse tipo de trama exercita o raciocínio e desafia a lógica do leitor, viabilizando uma atmosfera que traga à tona não apenas os medos das personagens, mas evoca, também, os medos de quem lê, pois “durante a narrativa, a alma do leitor está sob o controle do escritor” (Kiefer, 2011, p. 14).

Esta pesquisa tem um delineamento quase-experimental, uma vez que a própria pesquisadora, “um agente ativo, e não um observador passivo” (Gil, 2002, p. 48) contribuiu com a criação e manutenção do produto – um aplicativo – e realizou a intervenção utilizando esse experimento didático.

A proposta didática foi toda implementada através do aplicativo como um instrumento que fez a mediação das relações entre a professora pesquisadora, os alunos e os conteúdos trabalhados para o ensino e aprendizagem.

Em sala de aula, a turma foi organizada em grupos e as atividades foram feitas de modo colaborativo, contudo, em se tratando de uma tecnologia móvel, os alunos puderam baixar o aplicativo, que serve para o uso em *smartphones* de sistema operacional Android e iOS, e navegar por ele quando e onde quisessem, para além dos limites espaço-temporais.

4.1 PREMISSAS DA PESQUISA-AÇÃO

Para que uma pesquisa seja considerada sob a ótica da pesquisa-ação, “é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (Thiollent, 2011, p. 21).

Assim, a participação dos sujeitos deve ser efetiva de modo a buscar, por meio da interação, uma possível solução para os problemas detectados, ainda que, segundo o mesmo autor, “na prática, nem todas as pesquisas-ação chegam a contribuir para a produção de conhecimentos novos” (p. 49).

Isso quer dizer que a ampliação do conhecimento já se configura como um objetivo alcançável que, por sua vez, está associado à experiência do pesquisador, à assimilação de conhecimentos teóricos, à coleta das informações originais e aos ensinamentos gerais que a pesquisa pode proporcionar.

Todos esses elementos são atinentes à conscientização do pesquisador a respeito de sua realidade de atuação. Não se trata de agir por agir, uma vez que, estando bem delineados os objetivos da pesquisa, há a garantia de que teoria e prática caminhem juntas, sem que uma mitigue a outra.

Considerando que o pesquisador é um agente ativo no processo de intervenção, nossa pesquisa está voltada para o paradigma qualitativo, com base no interpretativismo, pois “procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

Resgatando a base de nossos objetivos específicos, a presente pesquisa nos permitirá compreender se o trabalho com o gênero conto por meio de um aplicativo, em uma atividade conjunta entre professora, alunos e conteúdos, gerará consequências, chamadas de variáveis dependentes pela autora, que possam promover novas formas de interação e uma aprendizagem significativa.

Gil (2002, p. 27) ressalta a necessidade de se pensar em um problema que possa ser formulado como pergunta, no sentido de reforçar a importância da clareza e da precisão desse problema, ou seja, “deve-se reformular o problema de forma a ser respondível”. Ademais, o autor assegura a necessidade de haver uma inclinação para que esse problema seja resolvido, dada sua delimitação a uma realidade específica.

Retomando a relação entre as variáveis, adotamos a pesquisa empírica que, tal qual afirma Thiollent (2011), é um lado viável para se iniciar o estudo, já que considera situações reais e concretas, experienciadas pelos sujeitos envolvidos.

Além disso, o empirismo deve descartar qualquer julgamento de valor, pois isso se encontra na esfera do subjetivismo, o que invalida o propósito da pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 28), é preciso “transformar as noções iniciais em outras mais úteis, que se referem diretamente a fatos empíricos e não a percepções pessoais”.

Desse modo, recuperamos os dois questionamentos iniciais de pesquisa:

→ Contos de mistério, ação ou suspense conseguem provocar maior interesse pela leitura e pela escrita?

→ Em que medida ferramentas digitais podem ser consideradas instrumentos de mediação entre professores, alunos e conteúdos de ensino e aprendizagem?

Nosso propósito está voltado, pois, a estabelecer uma correlação entre os elementos que fazem parte dessa tríade: leitura, produção (de contos) e ferramentas digitais.

Os resultados da pesquisa-ação são construídos de acordo com a visão dos que dela participaram, além das conceituações do pesquisador, formando, assim, “o todo mutável no decorrer da ação” (Thiollent, 2011, p. 10). Todavia, sua aplicação enquanto método de pesquisa em um contexto social consegue manter a distância necessária tanto do objetivismo quanto do subjetivismo, apresentando-se como decorrente do construtivismo social.

4.2 DOCUMENTOS ORIENTADORES

A ação interventiva teve como elementos basilares, além do constructo teórico trabalhado nos três capítulos, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e os documentos orientadores elaborados à luz da BNCC, como o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2021), o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP, 2021) e o Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino (2021), que adequam o currículo à realidade regional de nosso estado.

A BNCC (2018, p. 67) contempla seis competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, a saber:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de

práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

É importante notar que tanto este trabalho quanto sua proposta didática contemplam algumas das normas prescritas pelo documento, sobretudo a competência 1, no que se refere à dinamicidade das linguagens e sua capacidade de dar significado à realidade; a 3, quanto à utilização das diferentes linguagens, incluindo a digital, para se expressar e partilhar experiências; a 5, no que tange às práticas individuais e coletivas; e a 6, sobre o desenvolvimento de projetos coletivos utilizando tecnologias digitais de informação e comunicação.

Reforçando a necessidade de encorajar os estudantes dos anos finais do ensino fundamental à autonomia, o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações assegura ser papel da escola preparar as novas gerações para a reflexão e construção de sentidos em processos textuais mais complexos, considerando a cultura digital.

Por isso, foram elaborados os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Como o Referencial decorre das premissas da BNCC, vemos que o Estado do Paraná procurou reforçar o desenvolvimento integral do estudante, tanto na esfera cognitiva quanto na formação humana do sujeito.

Destacaremos, então, outros aspectos das competências supracitadas que nos servirão como fundamentos para a condução deste trabalho: o texto como forma de interação (direitos de aprendizagem 2 e 7), capaz de desenvolver habilidades de leitura, escuta e produção nos diversos campos de atuação (direito de aprendizagem 3), adotando estilo de linguagem de acordo com a situação comunicativa (direito 5).

O direito de aprendizagem 9 vai ao encontro do que pensamos em nossa proposta, pois substancia o caráter fruidor do texto literário, ressaltando a esfera imaginativa própria desse tipo de narrativa que pode, de acordo com a competência 10, ser impulsionado por práticas da cultura digital.

Pertencendo o gênero conto ao campo de atuação artístico-literário, trazemos o quadro, contemplado nos documentos da rede estadual paranaense (Referencial Curricular do Paraná, CREP e Currículo Priorizado), com enfoque nas práticas de linguagem de leitura e produção de textos, as quais serão exploradas em nossa proposta didática.

Quadro 5 – Documentos Orientadores

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÃO DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)
Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	Leitura de contos	Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, como forma de apreensão da estrutura composicional de cada gênero literário e também fruição.
	Estratégias de leitura. Apreciação e réplica.		Ler, de forma autônoma, e compreender, gêneros da esfera literária adequados e esta etapa, para selecionar procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levar em conta características dos gêneros e suportes, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Produção de Textos	Construção da Textualidade	Produção de contos	Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa, a fim de demonstrar domínio desses gêneros discursivos e como fruição de textos literários.
	Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.		Participar dos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc., de forma a engajar-se ativamente, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nos documentos orientadores do Paraná (2021).

Tendo em vista os recortes das normas e competências pertinentes à nossa pesquisa, traçaremos o planejamento das etapas.

4.3 PLANEJAMENTO DAS ETAPAS

O planejamento das etapas está estruturado de acordo com preceitos da BNCC (Brasil, 2018) e documentos orientadores do estado (Referencial Curricular do Paraná; CREP; Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino, 2021) e tem como arcabouço teórico o texto como unidade de trabalho (Geraldi, 2013; Antunes, 2003, 2005, 2010; Koch, 2015, 2022), especificamente o conto com seu potencial fruidor e os recursos composicionais e estilísticos próprios do gênero (Moisés, 2006; Cortázar, 2006; Zavala, 2006; Reis, 2004), em relações mediadas pelo uso da tecnologia na prática educacional (Coll; Monereo, 2010; Santaella, 2004; Sibilía, 2012).

A implementação foi pensada para um total de 23 aulas (3 horas/aula por semana) em uma turma com 34 alunos de 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual do Paraná, conforme cronograma a seguir:

Quadro 6 – Planejamento Geral e Cronograma

PLANEJAMENTO GERAL DA IMPLEMENTAÇÃO		
Escola de Aplicação: Colégio Estadual Professor Izidoro Luiz Cerávolo		Município: Apucarana
Turma de Aplicação: 9º ano do Ensino Fundamental		Período: Matutino
Total de aulas previstas: 23 horas/aula de 50 minutos cada		
Produto Educacional: Aplicativo “Contemos”		Corpus: Contos O barril de amontillado – Edgar Allan Poe Tifo – Anton Tchekhov A morta – Guy de Maupassant Os objetos – Lygia Fagundes Telles Leituras Extras: O espelho – Machado de Assis A mulher no espelho – Virginia Woolf
Plataforma de criação: <i>Fabapp</i> (Fábrica de Aplicativos)		
Outros recursos/plataformas digitais explorados dentro do App: <i>Google Forms, Google Docs, Free Avatar Maker, Mangatar, Canva, Voice Changer, Cronometronline, Bing Image Creator, Padlet, Quizizz, Jigsaw Planet, Genially, YouTube</i>		
CRONOGRAMA DE VIAGEM		
Data	h/a	Descrição das ações propostas
11/09/2023	2	Apresentação da proposta, explicação sobre a dinâmica da implementação, leitura de aspectos importantes sobre os termos de uso do aplicativo, organização dos grupos de trabalho, encaminhamento do <i>link</i> do <i>App</i> no <i>Google Sala de Aula</i> da turma, primeiro acesso com uso de <i>login</i> e criação de senha, apresentação dos outros sujeitos da pesquisa (com base na aba “Sobre Nós”), explicação geral das funcionalidades do <i>App</i> e início das atividades (aba “Quem sou eu”) com criação de avatar, registro na certidão de nascimento (<i>Canva</i>), registro no diário de bordo (<i>Google Forms</i>), <i>Planeta dos Contadores</i> .
13/09/2023	1	<i>Planeta da Imprecisão; Planeta da Conceituação</i> .
18/09/2023	2	<i>Planeta das Características; Planeta das Metáforas; Planeta das Peculiaridades</i> (registro no diário de bordo).
20/09/2023	1	<i>Planeta BL; Planeta Foco</i> (registro no diário de bordo).
25/09/2023	2	<i>Planeta Obscurus</i> (registro no diário de bordo, jogo na plataforma <i>Quizizz</i> , montagem de quebra-cabeça na plataforma <i>Jigsaw Planet</i>).
27/09/2023	1	<i>Planeta Obscurus</i> : proposta de produção (narração com mudança de perspectiva gravada em áudio).
02/10/2023	2	<i>Planeta Objetus</i> (registro no diário de bordo, atividades na plataforma <i>Padlet</i>).
04/10/2023	1	<i>Planeta Objetus</i> : proposta de produção (dois finais distintos na plataforma <i>Genially</i>).
09/10/2023	2	Organização dos últimos detalhes das propostas dos Planetas <i>Obscurus</i> e <i>Objetus</i> .
11/10/2023	1	<i>Planeta Últimus</i> (1ª missão: produção de conto de terror, mistério ou suspense em recurso digital à escolha).
16/10/2023	2	<i>Planeta Últimus</i> (término da produção).
18/10/2023	1	<i>Planeta Últimus</i> (2ª missão: criação de imagem interativa na ferramenta)
23/10/2023	2	<i>Planeta Últimus</i> (término da produção).
25/10/2023	1	Apresentação das produções e comentários gerais sobre o percurso didático.
30/10/2023	2	Fechamento da implementação com preenchimento do formulário de avaliação e sugestões e visita ao álbum de fotos do <i>App</i> .
	23 h/a	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5 PRODUTO EDUCACIONAL

“[...] quando se navega no ciberespaço, por fora, o corpo parece imóvel, mas, por dentro, uma orquestra inteira está tocando, cujos instrumentos são não apenas mentais, mas, ao mesmo tempo, numa coordenação inconsútil, perceptivos, sensórios e mentais.”
Santaella

“Contemos”, nome que remete a conto e que serve, também, como um convite ao ato de contar é um produto educacional feito com o objetivo de cumprir uma proposta didática de dissertação do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), possibilitando o estudo do gênero conto com vistas à leitura, reflexão e produção de textos em ferramentas digitais de aprendizagem.

Figura 11 – Tela inicial do App



Fonte: Arquivos da autora (2023).

O primeiro protótipo do aplicativo foi desenvolvido em abril de 2023, na plataforma brasileira Fábrica de Aplicativos (*Fabapp*), que oferece planos anuais, semestrais, mensais e uma versão gratuita com tempo limitado de uso. A plataforma apresenta sistema operacional intuitivo, considerado de fácil utilização, sem a

necessidade de conhecimentos avançados de programação e está disponível para os modelos Android e iOS/iPhone.

As imagens do *App*, que propõem um aspecto visual mais inovador, foram criadas com recurso de tecnologia de Inteligência Artificial (IA), pelo *Bing Image Creator*, uma plataforma da *Microsoft* que obedece a comandos específicos e cria imagens originais, com opção entre três sugestões que são oferecidas pela ferramenta.

Em decorrência da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética¹¹, em junho de 2023, houve, também, a autorização da equipe diretiva da escola, dos alunos e seus responsáveis para que a pesquisa pudesse ser implementada.

Até a data de início da implementação, o *App* passou por inúmeras adaptações e teve seu *design* todo repaginado, além de melhorias na interface¹², procurando facilitar a comunicação entre a tecnologia e os alunos, por meio de uma narrativa que aspire a maior engajamento e motivação para aprender.

A fim de verificar se o aplicativo atendia ao que se propunha no que concerne a aspectos de usabilidade e acessibilidade, antes da implementação, ainda que informalmente, a pesquisadora contou com o crivo de dez pessoas, cinco com perfil mais acadêmico e outras cinco com perfis diversos. As pontuações de cada um contribuíram para que o produto educacional estivesse pronto para ser utilizado.

A narrativa criada tem como guia turístico o próprio aplicativo que, durante todo o trajeto, conversa com o usuário, orienta, explica os conceitos relacionados ao conto e busca interagir apelando, inclusive, para o “lado emocional do aluno”, em um tom de brincadeira e descontração, intencionando verificar se, de fato, essa estratégia se fará dinâmica e interativa.

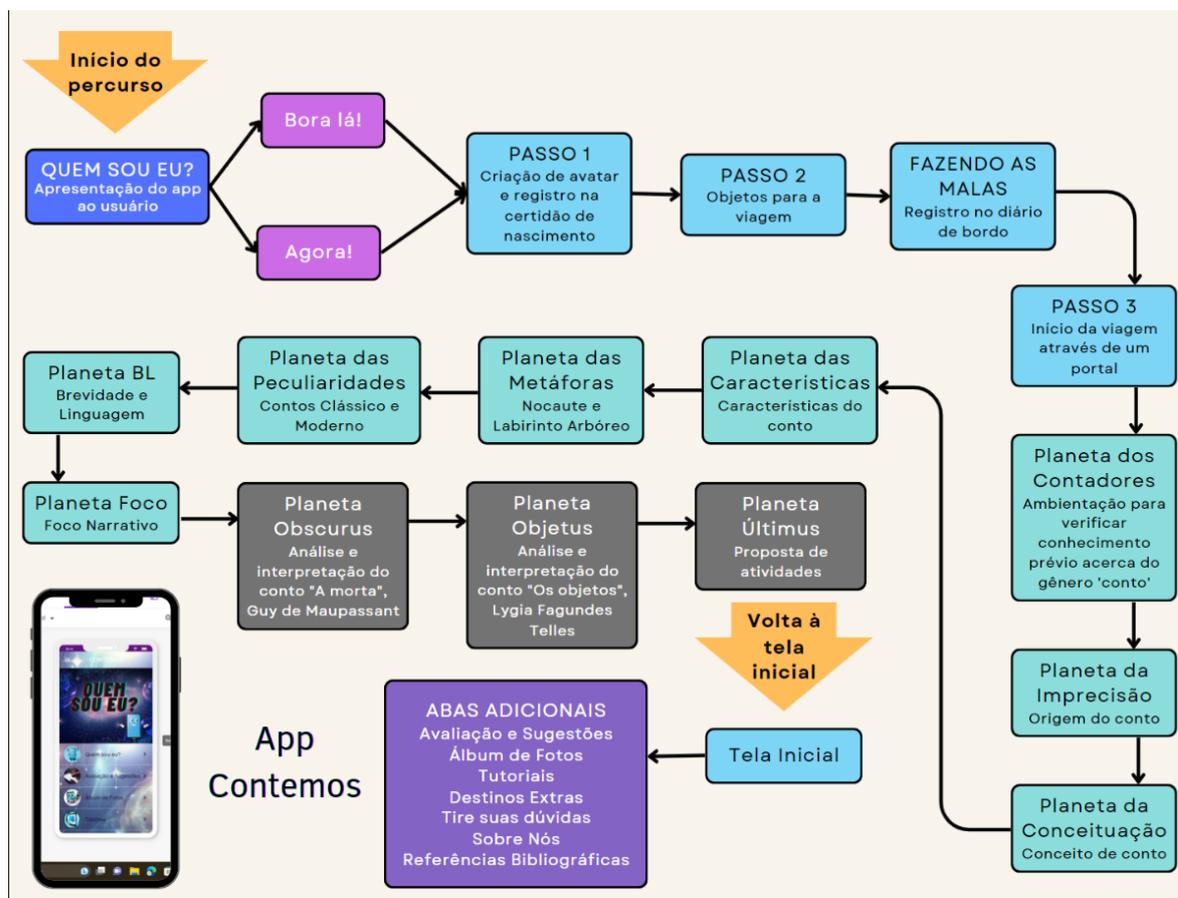
O diagrama abaixo mostra todo o percurso que os alunos terão que percorrer no Universo do Conto, nome pensado para sugerir uma viagem exploratória por diversos planetas, intitulados de acordo com aspectos pormenorizados do gênero em estudo.

O percurso começa com o aplicativo se apresentando ao usuário e dando a ele duas opções – propositalmente semelhantes e que conduzem ao mesmo caminho – quanto a desejar dar início à aventura.

¹¹ Número do parecer do Comitê de Ética: 6.186.923

¹² Veículo que explora elementos visuais ou sonoros, com o qual o usuário poderá interagir (Maissiat, Jaqueline *et al.* 2011).

Figura 12 – Percurso pelo Universo do Conto



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

São, ao todo, onze planetas, servindo o primeiro como uma ambientação para introduzir o gênero (Planeta dos Contadores); sete deles mais voltados aos aspectos teóricos do conto (Planeta da Imprecisão, da Conceituação, das Características, das Metáforas, das Peculiaridades, BL e Foco) e três direcionados para as atividades práticas de leitura, reflexão e produção de contos (Planetas *Obscurus*, *Objetus* e *Últimus*).

Para o primeiro contato, a fim de garantir que todos os alunos acessem o aplicativo, será necessário fazer o *login* com um *e-mail* (@escola, com o qual os alunos já estão habituados a lidar por ser o domínio adotado pela mantenedora), a inserção do nome e a criação de uma senha.

Além disso, por se tratar de uma proposta didática que requer, ao menos de início, uma sequência lógica, optamos pelo modelo linear de organização dos conteúdos, em virtude da narrativa criada.

Dessa forma, o aluno precisará iniciar o percurso pela aba “Quem sou eu”, a qual condensa todos os planetas sequencialmente organizados. Chegando ao último planeta, o estudante será encaminhado de volta à tela inicial, que exibe abas adicionais, a serem exploradas em momentos oportunos.

Figura 13 – QR-Code do aplicativo “Contemos”

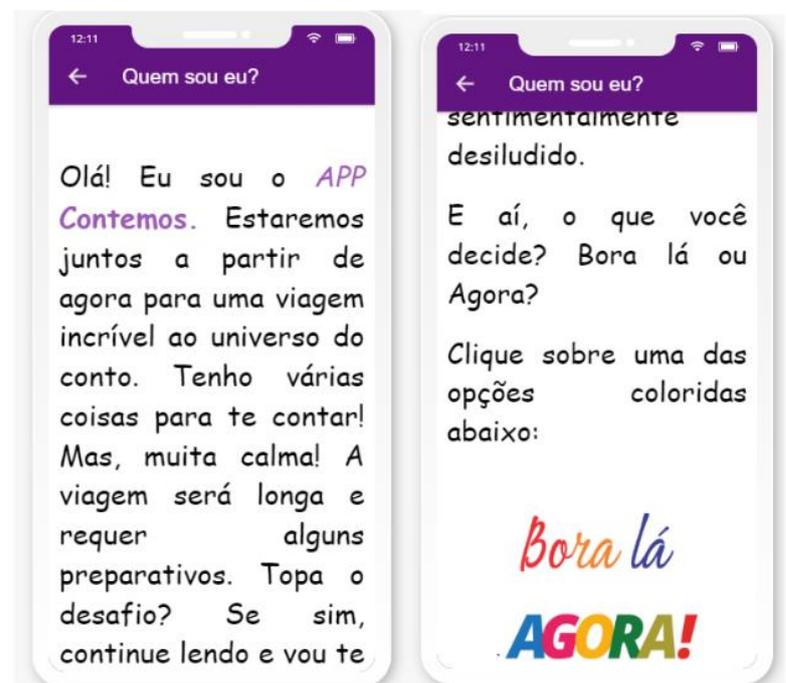


Link do aplicativo: <https://app.vc/contemos>

Fonte: Arquivos da autora (2023).

A tela inicial do aplicativo apresenta um carrossel de imagens rotativas, que se alternam para o App se apresentar ao usuário por meio do texto abaixo:

Figura 14 – Quem sou eu?



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Ao clicar sobre uma das opções (Bora lá ou Agora!), o usuário é encaminhado ao Passo 1, que solicita a criação de um avatar, que representará o grupo durante a viagem. São dadas duas ferramentas para essa criação: *Free Avatar Maker* e *Mangatar*, mas os alunos poderão fazê-la em qualquer outra plataforma, à escolha do grupo. O avatar precisará ter um nome e informações como local de nascimento, sexo, data de nascimento, cor, peso, nome dos pais e nome dos criadores. Tanto essas informações quanto a imagem da personagem ora criado deverão ser inseridas na Certidão de Nascimento Avatariana, organizada na plataforma Canva.

O Passo 2 consiste em pensar em dois objetos, além do aparelho de celular, para serem levados à viagem. A ideia é estimular a imaginação, pois cada objeto pensado deverá ter uma finalidade, mesmo que não se saiba nada, até o momento, sobre o caminho a ser percorrido. Além disso, o consenso entre o grupo também precisará ser trabalhado.

Após a escolha dos objetos, os alunos deverão clicar sobre a imagem de uma mochila, com função de *hiperlink*, que os levará a uma aba intitulada “Fazendo as malas”. Neste espaço, aparecerá pela primeira vez o ícone referente ao diário de bordo “Universo do Conto”, um formulário criado no *Google Forms* para registro de algumas questões levantadas durante o percurso.

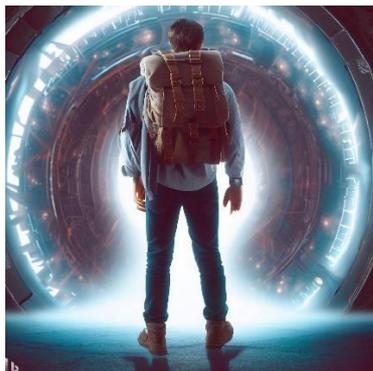
Figura 15 – Mochila e Diário de Bordo



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Em seguida, os alunos deverão clicar sobre a mochila novamente e serão direcionados ao Passo 3, em que, representados por seus avatares, serão instigados a explorarem o primeiro destino da viagem. Neste momento, também, os alunos serão apresentados à imagem de um portal, que aparecerá a cada novo destino.

Figura 16 – Portal do App



Fonte: Arquivos da autora (2023). Criado com IA na ferramenta *Bing Image Creator*.

Link da ferramenta: <https://www.bing.com/images/create>

O primeiro espaço para o qual os usuários/avatares serão encaminhados chama-se Planeta dos Contadores, que se passa em um tempo futuro, 2033. O nome remete ao gênero escolhido e ao fato de qualquer pessoa poder ser um “contador de histórias” em potencial.

Ademais, o planeta busca explorar conhecimentos prévios dos alunos a respeito do conto com algumas perguntas e a apresentação de imagens futuristas representativas do local. A ferramenta escolhida para esta atividade é o *Padlet*,¹³ um mural interativo e colaborativo.

¹³ *Link* da ferramenta: <https://pt-br.padlet.com/account/setup>

Figura 17 – Planeta dos Contadores



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Os planetas que seguem trarão abordagens e conceitos mais voltados à teoria do gênero conto, totalizando sete abas que deverão ser acessadas inicialmente em sequência linear, dada a necessidade de organização do conteúdo. Essa condição já será estruturada no aplicativo, deixando todos os planetas na mesma aba, partindo do “Quem sou eu”, clicando no portal para acessar o próximo destino, dificultando que os alunos alternem planetas aleatoriamente e percam a gradação das informações.

Na medida em que as atividades de leitura, reflexão ou produção de textos forem realizadas, o aplicativo será reconfigurado, desarticulando os planetas da aba inicial para permitir o livre acesso às informações, de acordo com o interesse e a necessidade do usuário.

O primeiro destino dessa sequência será o Planeta da Imprecisão, nome escolhido pela indefinição de uma origem temporal específica do conto.

Algumas expressões, no aplicativo, estão destacadas para auxiliar os alunos na compreensão dos aspectos mais importantes, como palavras-chave que sintetizam a essência das informações trazidas no planeta.

O Planeta da Conceituação será o próximo destino do Universo do Conto. Nele, além do tom jocoso, característico em toda a narrativa e adotado em busca de aproximar mais o aluno desse jogo comunicacional, será apresentado um breve conceito do gênero conto.

Para isso, foi escolhida uma ferramenta *Voice Changer*,¹⁴ que transforma texto em áudio com vozes realistas, feito o armazenamento em nuvem, com publicação no aplicativo *Sound Cloud* e sendo compartilhado o *link* no App “Contemos”.

Os alunos ouvirão três áudios, com vozes diferentes, trazendo uma conceituação bem sucinta de conto, mas que abrange suas principais características. O quarto áudio apresenta uma sobreposição de vozes para sugerir que neste planeta todos falam a mesma coisa: “O conto é uma narrativa breve, com poucos personagens, tempo e espaço limitados e um só conflito”.

A ideia da repetição de áudios procura levar em conta o fato de se tratar de uma conceituação de conto mais ou menos comum a todos os autores que assim o definem e ao que está contido na maioria dos materiais didáticos (livro didático, *slides* com aulas prontas, vídeos sobre o gênero, *sites*) a que os alunos têm acesso durante o ano.

Figura 18 – Planeta da Imprecisão e da Conceituação



Fonte: Arquivos da autora (2023).

No Planeta das Características, os alunos terão acesso a algumas características importantes do conto e às explicações sobre elas, como o conceito de

¹⁴ *Link* da ferramenta: <http://voicechanger.io>

brevidade, concisão, densidade da narrativa, efeito único ou unidade de efeito, além de outras propriedades do gênero, com uma linguagem bem descontraída e leve.

O próximo destino explorado pelo aluno/avatar será o Planeta das Metáforas e, como o próprio nome sugere, será trabalhada essa figura de linguagem com imagens que representam o conto clássico, sob a metáfora de um nocaute; e o conto moderno, sob a metáfora de um labirinto arbóreo. Ambas as representações têm como base os conceitos de Zavala (2004), inspirado em Julio Cortázar, para explicar a estrutura diferenciada desses tipos de narrativas.

Passando pelo portal, os alunos terão acesso ao Planeta das Peculiaridades, em que é trazido um quadro comparativo entre os contos clássico e moderno, também amparado em Zavala (2004), a fim de estabelecer algumas peculiaridades a respeito dos elementos narrativos que constituem esses textos.

Figura 19 – Planeta das Características, das Metáforas e das Peculiaridades



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Além das explicações relacionadas à tabela, os alunos conhecerão o primeiro conto escolhido para a proposta didática: “O barril de amontillado”, de Edgar Allan Poe. Antes da leitura, caberá aos estudantes pensarem a respeito do título, tentando definir o que seria a palavra ‘amontillado’, fazendo o registro no diário de bordo.

Feito isso, os alunos poderão conferir, em um ícone específico, a definição original do termo, de acordo com um dicionário *online*, e serão incentivados à leitura integral da obra, clicando sobre outro ícone *hiperlinkado*.

Após a leitura, os alunos deverão fazer novos registros no diário de bordo:

Procurando atribuir maior sentido à tabela comparativa apresentada neste planeta, os alunos serão convidados a lê-la novamente e a discutir, no grupo, sobre o conto que acabaram de conhecer e as impressões que tiveram, fundamentados, sobretudo, nos elementos compreendidos na tabela.

A fim de manter o foco da conversa e para verificar o nível de organização dos grupos quanto aos turnos de fala, os alunos deverão gerir o tempo de cinco minutos, clicando na imagem de uma ampulheta.

Após os debates dos alunos sobre a obra, haverá um próximo ícone que os conduzirá a uma análise do conto, feita pela pesquisadora, e sobre a qual o grupo poderá organizar mais cinco minutos de conversas, cronometrando o tempo, a fim de manifestarem suas concordâncias ou discordâncias.

Figura 20 – Planeta das Peculiaridades (ícones)



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Neste planeta, ainda será trabalhado um exemplo de conto moderno, representado pelo autor Anton Tchekhov, com o conto “Tifo”. A estratégia para

despertar a curiosidade será a mesma adotada no conto anterior: primeiro os alunos deverão traçar hipóteses sobre o que vem a significar o termo 'tifo' e fazer o registro no diário de bordo.

Em seguida, poderão clicar no ícone destinado a apresentar o sentido dicionarizado da palavra e, só após essa primeira pista textual, farão a leitura integral do conto para, depois, registrarem no diário o efeito único que a obra causou.

Após a experiência de leitura com esse segundo conto, com características bastante distintas do anterior, os alunos serão convidados a retomar a tabela comparativa, no que tange ao conto moderno, e a conversar, no grupo, sobre as peculiaridades trazidas na tabela em comparação com o conto "Tifo". Para isso, usarão novamente a estratégia de cronometrar o próprio tempo.

A leitura de uma análise do conto, feita pela pesquisadora, para confrontar ou validar as observações do grupo, será o próximo passo.

Posteriormente, serão feitas algumas observações pontuais para orientar os alunos quanto a ser dispensável tentar enquadrar os contos como clássicos ou modernos, pois o mais importante está no processo imaginativo que esse tipo de narrativa possibilita, na estesia que o texto permite, na imaginação que comporta, ou seja, é fundamental os alunos perceberem que a maneira como a narrativa capta a atenção do leitor ultrapassa qualquer tentativa de classificá-lo.

O Planeta BL (Brevidade e Linguagem) será o próximo destino de viagem. Nele serão retratados alguns pormenores relativos à brevidade – aspecto essencial para se produzir o efeito de intensidade – e à linguagem dos contos, com suporte em Moisés (2006), e sua classificação em discurso direto, indireto, indireto livre e monólogo interior.

O último planeta correspondente à parte teórica da proposta será o Planeta Foco, nome escolhido por contemplar explicações acerca do foco narrativo de um texto. Os conceitos são apresentados a partir de Imbert (2007), para a apresentar a figura do narrador.

A linguagem mais despojada, por vezes irônica ou dramática, continua sendo a tônica de toda a viagem, retomando Koch (2015), quando assegura que a criatividade na escolha de estratégias linguísticas deve procurar envolver os sujeitos na interação verbal.

Assim, pretendemos verificar o engajamento dos alunos diante desse tipo de mensagem e o alcance que essa escolha tem como prática interativa que busca a construção de sentidos e uma ativa posição do aluno/leitor.

Figura 21 – Planetas BL e Foco



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Os grupos deverão, ainda, escolher um dos planetas explorados até o momento com base na finalidade de um dos objetos pensados no início da aventura. O registro deverá ser feito no diário de bordo.

Antes de passar aos planetas que sugerem atividades práticas de produção textual, os grupos precisarão assistir a dois vídeos do *YouTube* que resumem conceitos do conto trabalhados em todos os planetas com caráter mais teórico. Em seguida, algumas perguntas deverão ser respondidas no diário de bordo.

Os próximos três planetas trabalharão, além da leitura, a construção de sentidos dos contos, com base em aspectos teóricos já explorados e trarão as propostas de produção de textos.

O primeiro deles será o Planeta *Obscurus*, nome que procura já antecipar um panorama mais sombrio e enigmático, em virtude do conto que será esmiuçado nessa aba. Trata-se de “A morta”, de Guy de Maupassant.

Antes de falarmos sobre a organização dos conteúdos nessa aba do aplicativo, apresentaremos uma análise do conto em questão, a fim de situar o leitor deste trabalho.

Narrado pela perspectiva de um narrador-personagem, em seus parágrafos iniciais, aos moldes do Romantismo, retrata um amor puro, devotado e incondicional do narrador em relação à sua amada. Esta, voltando molhada em uma noite de chuva, contrai tosse que, apesar de todos os esforços empreendidos pelo narrador e pelos médicos, culmina com sua morte.

Depois do enterro, o narrador realiza uma viagem. Em seu retorno, o quarto e todos os objetos e detalhes lhe trazem lembranças tão devastadoras que tem vontade de se atirar à rua. Passando em frente ao espelho, pondera que este a possuía tanto quanto ele. Sofrendo, de forma involuntária, dirige-se ao cemitério, encontra o túmulo de sua amada e permanece ali por muito tempo. Percebendo que a noite se aproximava, um desejo de amante desesperado apodera-se dele, que resolve passar uma última noite ao lado dela.

Para não ser expulso do local, perambula pelo cemitério e se esconde, agachado, perto de uma árvore verde e fica totalmente escondido entre seus galhos.

Quando a noite fica totalmente escura, começa a vagar pelo cemitério, esbarrando com os pés, mãos, peito e cabeça nos túmulos, tateando como um cego, procurando um caminho, identificando os nomes passando os dedos pelas letras.

Cansado, senta-se num túmulo, ouve um rumor confuso, que julga poder ser sua imaginação. De súbito, percebe que a laje de mármore onde está sentado começa a se mover, erguer-se verticalmente e um esqueleto nu empurra a lápide com as costas encurvadas. Este, ao sair, lê o que está escrito em seu túmulo: “Aqui jaz Jacques Olivand, morto aos cinquenta e um anos de idade. Amava os seus, foi honesto e bom, e morreu na paz do Senhor” (Maupassant, 2020, p.123). Usando uma pedra pontiaguda, apaga cuidadosamente o que estava escrito no seu túmulo, e com a ponta do osso daquilo que fora seu dedo indicador, escreve com letras luminosas: “Aqui jaz Jacques Olivand, morto aos cinquenta e um anos de idade. Apressou com maus tratos a morte do pai de quem desejava herdar. Torturou a mulher, atormentou os filhos, enganou os vizinhos, roubou sempre que pôde e morreu miseravelmente” (p. 124).

O narrador percebe que os outros túmulos também estão abertos e todos os cadáveres os tinham abandonado, apagado as mentiras ali inscritas para reestabelecerem a verdade. Sem medo, correndo entre caixões entreabertos,

cadáveres e esqueletos, dirige-se ao túmulo de sua amada e a reconhece de longe, mesmo sem ver seu rosto envolto no sudário. No local da inscrição anterior “Ela amou, foi amada e morreu” (p.124), outra: “Tendo saído, em dia de chuva, para enganar seu amante, resfriou-se sob a chuva e morreu” (p.125).

Sendo um conto clássico, o tempo está estruturado como uma sucessão de acontecimentos em ordem sequencial. Desse modo, temos a descrição do ano de amor vivido pelo narrador, a amada que volta molhada numa noite de chuva, a tosse, a morte e enterro, a viagem do narrador, seu retorno e a ida ao cemitério: episódios todos narrados numa sequência cronológica.

O espaço é descrito de maneira verossímil, visando ao que se denomina de efeito de realidade. No conto, há uma descrição minuciosa do quarto, do cemitério e dos túmulos.

As personagens são convencionais, planas. O narrador em nenhum momento questiona a intensidade de seu amor, é confiável, no sentido de não haver contradições na narrativa.

O final consiste numa revelação explícita de uma verdade narrativa. Trata-se, portanto, de um desfecho epifânico, pois a história está organizada a fim de revelar uma verdade nas últimas linhas do conto. A inscrição feita pela morta no túmulo nos faz compreender o motivo de sua morte, ou seja, o fato de trair o narrador e voltar molhada pela chuva. O leitor tem a impressão de que o desfecho não poderia ser diferente, sendo, portanto, conclusivo.

A organização dos conteúdos neste planeta lançará mão da seguinte estrutura: primeiro os alunos passarão por uma experiência sensorial, que engloba a percepção descritiva, tendo que adivinhar o espaço em que se passa a narrativa por meio de uma descrição.

Trata-se de uma estratégia de leitura chamada por Girotto e Silva (2010, p. 85) de visualização, considerada pelas autoras como uma forma de inferência, pois “Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais”.

O palpite será registrado em um outro formulário destinado a coletar as respostas deste planeta, intitulado diário de bordo 2, com seções específicas para cada ponto a ser trabalhado.

O segundo sentido explorado será o auditivo, com a proposta de os alunos ouvirem um áudio com um som misterioso que corresponde ao cenário da trama. A

ideia é de que seja criada uma imagem mental, lembrando, por exemplo, a estratégia de visualização defendida por Pressley (2002) ou ainda as motivações relacionadas ao momento anterior à leitura, recordando Solé (2014, p. 123), que afirma ser necessário “oferecer ao aluno certos desafios” que contribuam para o interesse da leitura.

Intencionando verificar se a imagem mental que os alunos criaram corresponde ao espaço onde acontece a narrativa, será fornecido o vídeo equivalente ao som que acabaram de ouvir, aguçando também as impressões sinestésicas.

Outra estratégia para criar expectativas quanto ao texto e atualizar o conhecimento prévio dos alunos será feita com base no título do conto, que promoverá a formulação de hipóteses a respeito da narrativa. Além disso, os alunos conhecerão o autor da obra, o que permitirá compreender um pouco do contexto da época em que o texto foi escrito e algumas características importantes sobre sua vida, clicando sobre a imagem de Maupassant.

Figura 22 – Planeta *Obscurus* (1)



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Feitas essas previsões, os alunos terão acesso a dois áudios com narrações propositalmente distintas do primeiro parágrafo do conto, uma contada de forma leve e objetiva, outra com uma atmosfera bem mórbida e soturna. Essas sensações serão registradas no diário de bordo.

O próximo registro que será feito no diário de bordo impelirá os alunos a refletirem e darem uma resposta a um questionamento feito logo no início do texto:

“Por que amamos?”. Somente após esse momento é que será feita a leitura integral da obra, disponibilizada em arquivo PDF, *linkado* em imagem específica.

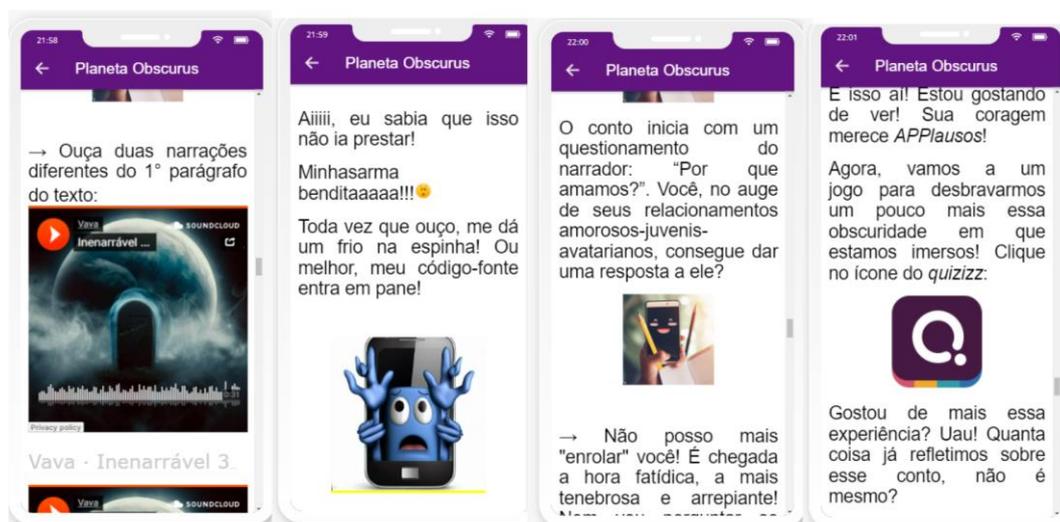
Foram elaboradas questões para auxiliar o aluno quanto à compreensão do texto, as quais estarão contidas na seção 7 do diário de bordo, específico para essa narrativa, sob o subtítulo de “Explorando cada detalhe do conto...”.

Como forma de aproveitar também os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao manejo de um recurso tecnológico por eles já conhecido, as próximas questões serão respondidas em uma plataforma recém-adquirida pela Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR), o *Quizizz*,¹⁵ pertencente ao Programa Desafio Paraná, destinada à realização de lições de casa, oferecendo uma ferramenta complementar à aprendizagem.

Link do jogo: <https://quizizz.com/join?gc=87296443>

Código do jogo: 8729 6443

Figura 23 – Planeta Obscurus (2)



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Mais algumas questões ainda serão trabalhadas neste planeta, direcionando o aluno de volta ao diário de bordo. Consideramos oportuno aproveitar uma das temáticas suscitadas pelo conto – aparência X essência – tendo em vista uma busca excessiva e irreflexiva, sobretudo entre adolescentes e jovens, de seguir

¹⁵ Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Alunos-e-professores-da-rede-estadual-ganham-plataforma-para-licao-de-casa#:~:text=O%20objetivo%20da%20Secretaria%20de,em%20contato%20com%20os%20estud os.>> Acesso em: 20 maio 2023.

determinados padrões ou ‘modelos de perfeição’ disseminados pelas mídias, havendo uma ruptura entre o mundo real e o virtual.

Ter a oportunidade de trabalhar esses conceitos com alunos das séries finais do Ensino Fundamental é um convite à reflexão acerca do abismo que se encontra entre o que de fato “vemos” e o que “enxergamos”, rememorando a célebre frase de Exupéry, em *O Pequeno Príncipe*: “O essencial é invisível aos olhos”.

Depois de todas as atividades relacionadas à compreensão do conto, os alunos deverão montar um quebra-cabeças que contém uma frase famosa de Maupassant, no recurso *Jigsaw Planet*.¹⁶ O objetivo, além do aspecto lúdico, será utilizar o *print* dessa imagem montada para a atividade final, contida no Planeta *Últimus*.

Como última atividade do Planeta *Obscurus*, será a vez da proposta de produção textual. O *App* dará ao grupo os comandos que incluem a criação de uma narrativa com mudança de perspectiva e que deverá ser encaminhada em áudio por uma caixa de envio destinada a esse propósito.

O conto é originalmente narrado em 1ª pessoa pelo narrador-personagem, o homem que perde sua amada. Entretanto, a narrativa não nos possibilita conhecer mais a respeito da personagem que morre já no início da trama, deixando muitas lacunas serem preenchidas pelo leitor, não só com relação às suas ações, mas também com relação ao que sentia ou pensava.

Figura 24 – Planeta Obscurus (3)



Fonte: Arquivos da autora (2023).

¹⁶ Link da ferramenta: <https://www.jigsawplanet.com/?lang=pt-BR>

O Planeta *Objetus* será o penúltimo percorrido pelos alunos. Nele, conheceremos um conto da escritora Lygia Fagundes Telles, cujas personagens passam a ser apresentados aqui em uma breve análise.

O conto se estrutura em torno do diálogo de um casal, Miguel e Lorena. Esta, responde aos questionamentos do marido enquanto confecciona um colar. O marido rememora alguns aspectos da infância e, manipulando um anjo de vidro, conclui que os objetos só adquirem sentido quando manuseados. Questiona de que serviria um peso de papel sem papel, um cinzeiro sem cinzas ou, tomando uma adaga entre as mãos, uma adaga fora do peito.

No decorrer da narrativa, Miguel apresenta vários indícios de distúrbio psíquico: morde a bola de vidro e é advertido por Lorena que poderia quebrar os dentes; usa um globo de vidro como possibilidade de prever o futuro e, de modo infantilizado, pede chá com biscoitos à esposa.

Enquanto para Miguel os objetos e memórias do passado revelam uma tentativa de reaproximação em uma relação matrimonial desgastada, para Lorena os objetos são denominados como bugigangas. A tentativa de aproximação física realizada pelo marido, quando toma a cabeça de Lorena entre as mãos, é de pronto repelida.

Alegando comprar biscoitos, vai até o quarto onde está a bolsa de Lorena, aspira o perfume do lenço e sai pisando leve para não ser notado. No elevador, ao descer para o térreo, ouve o grito de Lorena inquirindo onde estaria a adaga, mas só seus olhos se desviam em direção à voz. Ao sair do elevador, responde para si que porta a adaga. O porteiro se afasta num gesto de exagerada cordialidade e o cumprimenta. Miguel para, olha-o e apressa o passo em direção à rua.

Narrado pela perspectiva de um narrador-observador, que realiza poucas intervenções na narrativa, o conto é fundamentado no diálogo do casal. De modo diverso do conto "A morta", aqui há uma intensa exploração psicológica das personagens, revelada tanto nos diálogos quanto nas atitudes e nos não-ditos.

A incompatibilidade de sentimentos das personagens é refletida na sua relação com os objetos do conto. As bugigangas de Lorena são reminiscências agradáveis para Miguel, numa tentativa de retorno a uma convivência conjugal que não existe nem existirá mais.

Num outro viés, o próprio marido, tal como os objetos são retratados, perdeu seu valor, já que não é mais alvo de uma atenção conjugal genuína.

Há uma espécie de trato maternal por parte da esposa e as atitudes de Miguel, em várias passagens do conto, demonstram suas limitações, como quando tenta cravar os dentes na bola de vidro, ou quando a utiliza como uma bola de cristal.

Sua fala também dá indícios de certa infantilidade, demonstrada por uma espécie de “birra” infantil e pelo uso de repetições: “- Vamos tomar um chá. Um chá com biscoitos, quero biscoitos... - Minha linda Lorena. Biscoitos para a linda Lorena” (Telles, 2018, p. 21).

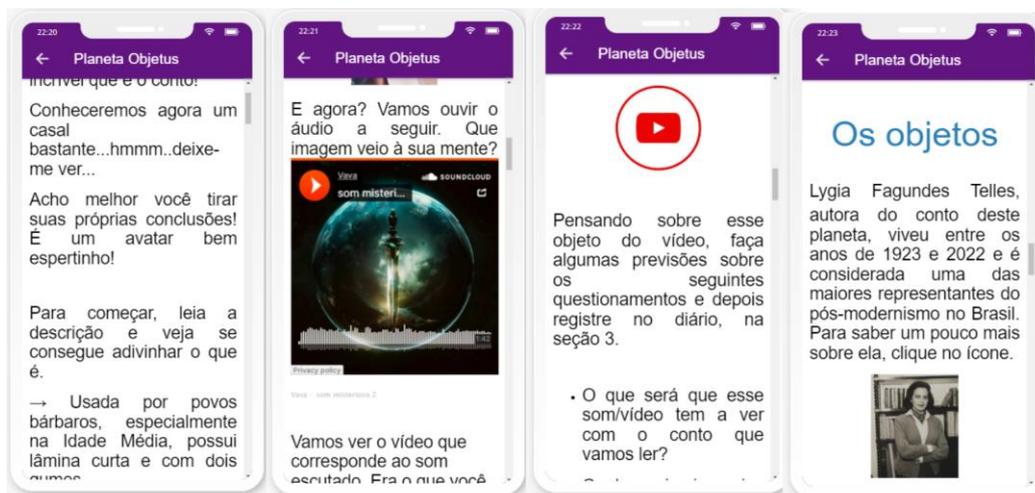
O vocativo “amor”, utilizado quatro vezes por Lorena no conto, não é confirmado pelos atos em nenhum momento da narrativa, denotando falas automatizadas e distantes e um comportamento, por vezes, esquivo.

Características do conto moderno, as personagens são pouco convencionais, pois estão construídas desde o interior de seus conflitos pessoais. Há um distanciamento do narrador em relação às personagens, deixando-lhes as possibilidades de ação. O final do conto é aberto, ou seja, não nos dá uma resposta conclusiva quanto ao destino das personagens.

A organização do conteúdo nesta aba é bastante similar ao que foi feito no conto anterior: inicialmente, os alunos precisarão adivinhar de que se trata a descrição e fazer o registro no diário de bordo 3, um formulário específico para este conto.

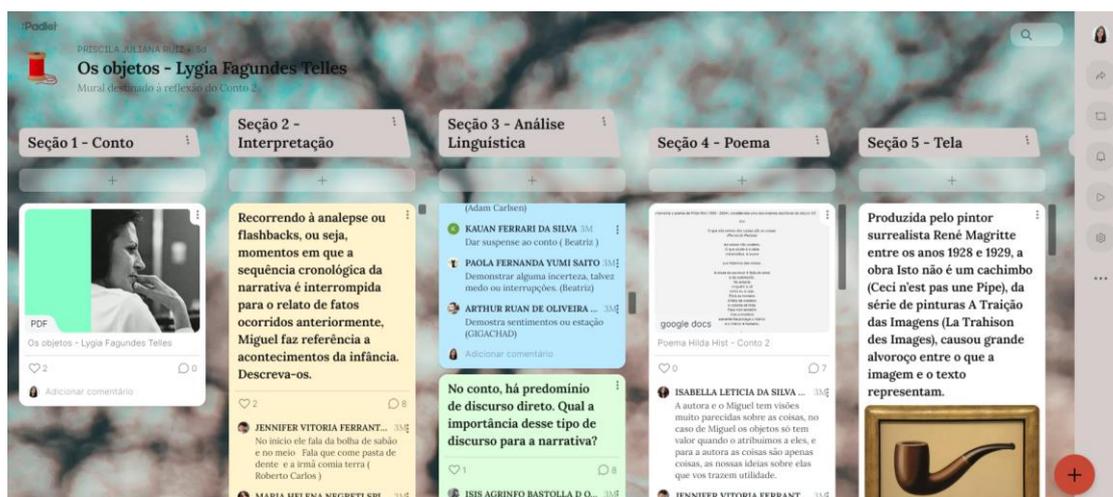
Depois, será disponibilizado um áudio cujos sons emitidos têm relação com a narrativa. A imagem mental criada pelos alunos será refutada ou comprovada mediante o vídeo desse mesmo áudio, que contribuirá com a motivação para a leitura.

Os grupos deverão fazer previsões acerca do objeto representado no vídeo, respondendo a alguns questionamentos no diário de bordo. Após essas antecipações, os grupos serão instigados a pensar no título do texto, tentando estabelecer algum tipo de ligação entre a adaga e a narrativa. Em seguida, será a vez de conhecer um pouco a autora do conto, Lygia Fagundes Telles, clicando sobre a imagem da escritora.

Figura 25 – Planeta *Objetus*

Fonte: Arquivos da autora (2023).

Antes da leitura integral da obra, os alunos serão convidados a fazer previsões sobre quais objetos a obra vai tratar. Somente depois disso, os grupos farão a leitura completa da obra e, em seguida, partirão para questões de compreensão do conto, elaboradas em um outro mural do *Padlet*, organizado em seções, de acordo com a intencionalidade de cada uma: seção 1 (conto “Os objetos” em PDF), seção 2 (interpretação), seção 3 (análise linguística) e dois intertextos nas seções 4 e 5 (poema e tela, respectivamente).

Figura 26 – *Padlet* “Os objetos”

Fonte: Arquivos da autora (2023).

Os momentos seguintes serão destinados à montagem do quebra-cabeças com uma frase de Lygia, que será utilizada no último planeta, e aos comandos para a

produção textual relacionada a este conto.

Diferentemente da primeira proposta, em que foi solicitada a mudança de perspectiva da narrativa, o que se propõe para este conto, que tem um final aberto, é a elaboração de dois finais distintos e conclusivos para a trama. Os alunos poderão fazer o rascunho do texto no caderno ou em qualquer editor de texto digital, mas a organização da interface deverá ser feita na ferramenta *Genially*¹⁷ e enviada em caixa de envio do *App*.

Neste espaço será disponibilizado um tutorial – também contido na aba Tutoriais – para orientar os alunos quanto à utilização da ferramenta.

Tal como o nome sugere, o último planeta do Universo do Conto - Planeta *Últimus* - proporá aos alunos, ante a tudo o que foi trabalhado até o momento, mais duas missões finais, que procurarão condensar os conceitos mais importantes do gênero em estudo.

A primeira missão corresponde à produção de um conto, com atmosfera mais voltada ao suspense, mistério ou terror, como nos contos analisados. A narrativa precisará abordar alguns dos aspectos estudados sobre os elementos composicionais e estilísticos do texto, o efeito de intensidade, o discurso, a centralidade nas ações ou nos aspectos psicológicos, o desfecho e outros elementos que os grupos julgarem cabíveis à proposta.

Além dos comandos e orientações para essa produção, os alunos receberão duas inspirações: a primeira resgata as duas mensagens dos quebra-cabeças montados nos planetas *Obscurus* e *Objetus*.

A segunda apresentará um vídeo do *YouTube*, intitulado “Espelho, espelho meu”, do ator Nelson Freitas, que tece um panorama histórico da origem do objeto espelho para falar da importância das imagens que vemos/fazemos do outro, mas, especialmente, da crucialidade em conhecer a nossa essência.

Em razão das reflexões levantadas pelo vídeo, os alunos serão estimulados a expressar suas opiniões e debater no grupo sobre duas mensagens trazidas pelo ator. Ademais, a proposta da produção do conto prevê um desafio: dar um uso decisivo ao

¹⁷ Recurso que permite a criação de conteúdos interativos e animados de forma gratuita e com interface simples, além de funcionar muito bem em dispositivos móveis. Disponível em: <https://genial.ly/pt-br/quem-somos/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

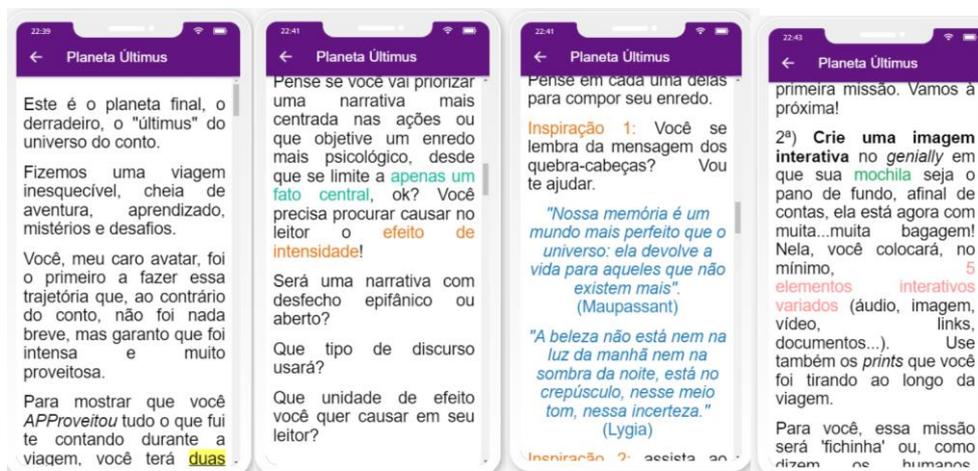
outro objeto escolhido no início da viagem (lembrando que um dos objetos já terá sido explorado no Planeta Foco).

Todo fim de jornada pressupõe compartilhamento de experiências e conhecimento. Além disso, toda viagem prevê o registro de momentos, objetos ou pessoas para fazerem parte do álbum de memórias. Para o Universo do Conto, não seria diferente.

Os alunos serão incentivados a utilizar novamente a ferramenta *Genially*, já considerando o contato inicial feito no Planeta *Objetus*, e a criar uma imagem interativa que incorpore todos os *prints* (sugeridos na preparação para a viagem) e outros elementos que fizeram parte do percurso.

A imagem da mochila utilizada no *App* será recomendada como pano de fundo, mas os alunos poderão criar mochilas personalizadas com o auxílio de inteligência artificial, por meio da mesma ferramenta usada na criação das imagens do *App*, pela ferramenta *Bing Image Creator*.

Figura 27 – Planeta *Últimus*



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Assim que a viagem terminar, o portal conduzirá os alunos de volta à tela inicial, na qual foram organizadas algumas abas adicionais que poderão ser acessadas a qualquer momento (à exceção de Avaliação e Sugestões), em que consta o formulário final que analisa alguns aspectos da proposta didática.

As fotos tiradas durante a implementação serão adicionadas ao Álbum de Fotos, a fim de registrar alguns momentos dos trabalhos em grupos; na aba Tutoriais

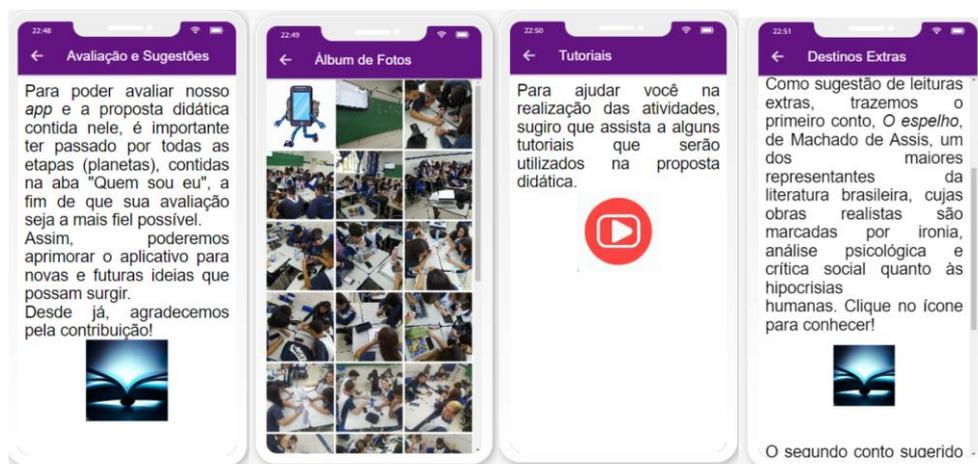
consta o ícone que direciona ao canal da pesquisadora no *YouTube*,¹⁸ criado por ocasião do produto educacional, com quatro vídeos tutoriais que ensinam a utilizar as seguintes ferramentas: *Padlet*, *Canva*, *Genially* e *Bing Image Creator*.

A aba de Destinos Extras foi criada para oferecer leituras complementares, de acordo com o interesse dos alunos em conhecer outros dois contos que apresentam muitas das características contempladas no estudo teórico do conto. Trata-se de “O espelho”, de Machado de Assis e “A mulher no espelho”, de Virginia Woolf.

Foi criada também uma aba intitulada Tire suas dúvidas, a fim de que os alunos, quando acessarem o aplicativo em outro tempo e espaço que não o escolar, possam enviar perguntas, caso surja alguma dificuldade durante a aplicação da proposta didática.

Na aba Sobre Nós, há informações a respeito da criação do aplicativo e sua finalidade educacional, além de conterem dados de identificação e currículo *lattes* da professora/pesquisadora e organizadora da proposta didática, da professora orientadora e da desenvolvedora do *App*. A última aba traz algumas referências bibliográficas utilizadas tanto na dissertação quanto na criação da proposta didática.

Figura 28 – Abas Adicionais



Fonte: Arquivos da autora (2023).

O próximo capítulo será destinado a descrever as etapas de implementação e a estabelecer as relações entre o aporte teórico e todas as produções realizadas durante o percurso.

¹⁸ *Link* do canal criado para a proposta didática com os vídeos-tutoriais:
<https://youtube.com/playlist?list=PLQLnJInRDwvewxa0I6PuepKA5559VxHsp&feature=shared>

6 CONEXÕES: TEORIA E PRÁTICA

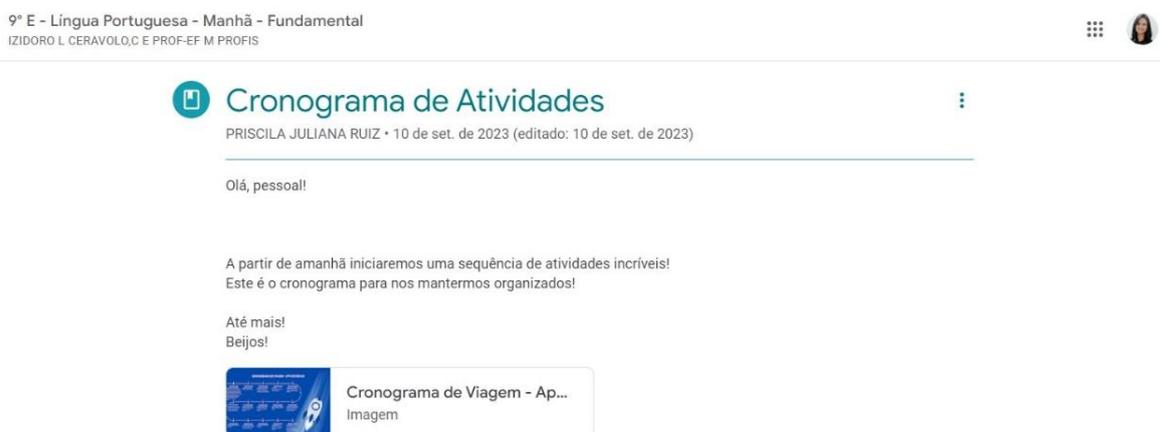
*“Me contaram e eu esqueci.
Vi e entendi.
Fiz e aprendi”.*
Confúcio

A aplicação da proposta didática ocorreu no município de Apucarana, em um colégio da Rede Pública Estadual do Paraná, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 34 alunos, no período matutino.

No dia anterior ao início da implementação, foi enviado no *Google Sala de Aula* da turma o cronograma de viagem para que todos soubessem as etapas pelas quais passaríamos a partir do dia seguinte.

Com isso, em 11/09/2023, foi feita a leitura do cronograma pela professora, além de explicações a respeito do compromisso em se realizar um trabalho desse porte, enquanto pesquisa acadêmica.

Figura 29 – Recado no *Google Sala de Aula*



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Foi enviado também na sala de aula virtual o *link* de acesso ao aplicativo e lidos os termos de uso (projetados pela professora na TV Educatron¹⁹ da sala de aula), sobretudo quanto às boas práticas e regras de utilização do produto e às mudanças

¹⁹ Conjunto composto por *smart TV 43"*, computador, *webcam*, microfones, teclado com *mouse pad* e pedestal regulável, usado, normalmente, para apresentação de conteúdo multimídia. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Colegios-estaduais-recebem-25-mil-kits-Educatron-com-TVs-e-computadores>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ocasionais que pudessem ocorrer nos serviços oferecidos pelo *App* sem aviso prévio da empresa. Foram comentados também aspectos sobre o armazenamento de dados pessoais da pesquisadora, bem como a autorização do uso de imagens dos alunos através da aba Álbum de Fotos.

Para o primeiro acesso ao *App*, como forma de registrar que todos haviam conseguido se conectar, foi necessário um cadastro com nome completo do estudante, um *e-mail* (institucional) e uma senha. Conforme os alunos foram conseguindo se logar à plataforma, a professora cuidou da gestão do usuário, permitindo o acesso e orientando em demais dificuldades iniciais.

É importante mencionar que nem todos os alunos conseguiram acesso no primeiro dia de aplicação, uma vez que alguns tiveram problemas de conexão com a internet oferecida pela escola, no entanto, ao menos dois alunos de cada grupo de trabalho (com números de três a cinco, organizados por afinidade) conseguiram realizar o primeiro contato com o aplicativo.

Em seguida, foram escolhidos os representantes de cada grupo – cuja organização já havia sido feita em aulas anteriores – que ficariam responsáveis pelas postagens nas plataformas e pela condução de cada atividade.

Antes de descrevermos todos os passos da implementação, consideramos pertinente organizar o quadro abaixo, de forma resumida, com a totalidade de encontros e as ações em cada um deles, principalmente porque houve necessidade de readequação do cronograma inicial, em virtude de atividades ocorridas na escola durante o período de implementação, que serão detalhadas mais à frente.

Quadro 7 – Encontros e ações da implementação

Encontro	Data	h/a	Descrição das ações propostas
1°	11/09/2023	2	Acesso; cadastro; aba “Sobre Nós”; aba “Quem sou eu”; Planeta dos Contadores
2°	13/09/2023	1	Planeta da Imprecisão; Planeta da Conceituação
3°	18/09/2023	2	Planeta das Características; das Metáforas e das Peculiaridades
4°	20/09/2023	1	Planeta das Peculiaridades
5°	25/09/2023	2	Planeta das Peculiaridades
6°	27/09/2023	1	Planetas BL e Foco
7°	02/10/2023	2	Planeta <i>Obscurus</i>
8°	04/10/2023	1	Planeta <i>Obscurus</i>
9°	09/10/2023	1	Explicação <i>Quizizz</i> (Planeta <i>Obscurus</i>) – via <i>Meet</i> período noturno
09/10 a 18/10/2023			Não houve implementação – Preparatório SAEB
10°	23/10/2023	2	Retomada do <i>Quizizz</i> ; explicação da proposta de produção textual – Planeta <i>Obscurus</i>
11°	25/10/2023	1	Leitura e audição dos textos já produzidos
12°	27/10/2023	3	Planeta <i>Objetus</i> (aulas cedidas de outras professoras)
13°	30/10/2023	2	Explicação da proposta de produção textual – Planeta <i>Objetus</i> ; jogo do <i>escape room</i>
14°	1°/11/2023	1	Preenchimento do formulário de Avaliação e Sugestões
06 e 08/11/2023			Não houve implementação – Semana de Provas
15°	13/11/2023	2	Apresentação dos <i>escape rooms</i> produzidos pelos grupos, término da proposta.
		24 h/a	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A primeira aba, observada em conjunto, com a orientação da professora, foi a “Sobre Nós”, para que fossem apresentados os outros sujeitos envolvidos na pesquisa e lidas as informações relativas ao aplicativo. Depois, foi dado um tempo para que os alunos pudessem navegar pelas outras abas do *App*, a fim de conhecer seu *design* e de ter as primeiras impressões sobre a usabilidade da ferramenta.

As atividades se iniciaram pela aba Quem sou eu, em que estava concentrada toda a sequência de atividades, de modo linear, uma vez que a organização dos conteúdos, com finalidade pedagógica, recuperando Coll e Monereo (2010), foi pensada dessa forma.

A fim de que houvesse engajamento pela proposta por parte dos alunos, toda a organização didática foi elaborada em forma de narrativa, chamado por Cool e Monereo como ‘princípio da modalidade de apresentação’. Segundo os autores, esse modelo de organização dos conteúdos, concernente ao modo linear ou à metáfora do livro, permite a narração como um veículo informativo capaz de possibilitar a construção de valores emocionais.

O tom da linguagem escolhido para essa narrativa levou em conta alguns

aspectos como a idade dos alunos e a intencionalidade em oferecer a busca do equilíbrio entre essa escolha, mais dinâmica e bem-humorada, e a linguagem mais rebuscada de alguns contos que foram trabalhados.

Em momento algum objetivou-se ser simplista ou subjugar a compreensão leitora dos alunos. Isso pode ser visto não só pela escolha do gênero conto, repleto de subentendidos, mas também por algumas estratégias linguísticas durante a própria narrativa no *App*, que apresenta, em vários momentos, traços mordazes, ora com jogos de palavras, ora com apelos emocionais, que procuraram conferir um caráter mais burlesco, mas que requeriram também do leitor certa competência para preencher alguns vazios da narrativa.

Após os alunos lerem o cumprimento inicial do *App* e o convite a acompanharem-no na viagem, perceberam, de súbito, as opções propositalmente semelhantes de acesso à outra aba e escolheram, dentro dos grupos, clicar em opções diferentes, a fim de verificar qual seria a próxima tela. Ao notarem que a tela seguinte seria a mesma, começaram a entender que se tratava de algo diferente, pelo aspecto lúdico.

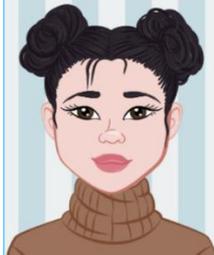
Os grupos procuraram, nesse início, adotar a mesma forma de organização: o responsável lia as orientações dadas pelo *App* em voz alta a todos os outros que acompanhavam pelos seus dispositivos móveis ou, quando da impossibilidade de conexão, ouviam as instruções.

A criação do avatar para representar o grupo foi a primeira atividade que tiveram que cumprir. O tempo dispendido para isso foi bem maior do que o planejado, entretanto os grupos se mostraram muito curiosos e entusiasmados a fazerem essa criação, que gerou, também, muitos momentos de descontração.

Os nomes para o avatar foram escolhidos mediante distintas motivações, desde aqueles inspirados em pessoas comuns a personalidades famosas, reais ou fictícias. As informações para serem colocadas na Certidão de Nascimento Avatariana – documento no Canva – também foram feitas nesse dia.

Quadro 8 – Avatares

Nome do Avatar	Motivação para o nome	Dados da Certidão de Nascimento (sexo, local de nascimento, data de nascimento, cor, peso, nome do pai, nome da mãe)	Imagem do Avatar
Dean Calloway	Dean (ator da série Supernatural); Calloway (sobrenome de personagem do livro "With You", de Heaven Race)	Masculino Seattle 15/07/2005 Branco 82 kg Calebe Calloway Penélope Carson	
Adam Carlsen	Personagem do livro "A hipótese do amor", de Ali Hazelwood	Masculino Amsterdã 13/12/1989 Branco 98 kg Andries Carlsen Angelique Carlsen	
Beatriz Gomes	Pessoa comum, trabalha como costureira com a mãe de uma aluna	Feminino Jericó 5.000 a.C Branca 78 kg Henrique Gomes Luana Gomes	
Roberto Carlos	Cantor brasileiro	Masculino Angola 08/05/1503 Pretasso 505 kg Léo Victin	
Jucelina Kubichek	Ex-presidente do Brasil (a mudança de gênero e a escrita diferenciada foi opção do grupo)	Feminino Apucarana 11/09/2001 Branca 49 kg Paulo Muzy Paula Vadim	

Sophia Freitas	Sophia (poetisa portuguesa, Sophia de Mello); Freitas (escolha aleatória)	Feminino Apucarana 11/09/2023 Branca 55 kg -- Juliana Freitas	
Samantha Lima	Samantha (nome comum, com 'th' para diferenciar); Lima (sobrenome de aluno do grupo)	Feminino Colégio Cerávolo 11/09/2010 Branca 48 kg Gustavo e Luís Anna Júlia e Ísis	
Giga Chad	Meme da internet conhecido pela aparência extremamente musculosa	Macho Rússia 1º/04/1990 Branco 89 kg Arthur Orfanato	

Fonte: Arquivos da autora (2023).

Os elementos trazidos no quadro não tiveram interferência da professora, que procurou deixar os alunos à vontade quanto às decisões sobre os dados de registro, visto que foram preferências acordadas no grupo.

Ainda que não seja o objetivo desta pesquisa analisar ou problematizar questões relacionadas às escolhas que os alunos fizeram, vemos situações marcadas, seguramente, pelas experiências contextuais dos alunos, que dariam subsídio a outras pesquisas com temática identitária.

De qualquer modo, o que consideramos conveniente destacar nessa atividade são os aspectos experienciais de cada aluno/grupo ao assumir a palavra no processo de produtor de textos.

Quando alguém escreve algo, tem uma razão para isso, como afirma Geraldí (2012, p. 125): “Mesmo quando ‘se diz por dizer’, apenas para sustentar-se um diálogo ou coisa parecida, esse ‘dizer por dizer’ é, do ponto de vista da linguística, bastante comunicativo”.

Cada grupo, ao construir as informações e aspectos visuais, acionou estratégias particulares, voltando-se para sua própria experiência, não importando se

em esfera factual ou imaginária, e isso refletiu em alguns registros, de acordo com as leituras que costumam fazer, o que estão habituados a assistir, as referências que consideram interessantes (mesmo que seja para ‘dizer por dizer’), os atributos físicos escolhidos, enfim, aspectos sociais e culturais.

Esses aspectos foram reforçados também quando, nos dados de Giga Chad, vemos a informação da mãe como ‘orfanato’ ou quando Sophia Freitas não apresenta em sua certidão de nascimento o nome do pai, representando a ausência dessas figuras no seio familiar de alguns alunos dos respectivos grupos.

Quanto à escolha das ferramentas ofertadas para a criação do avatar, apenas um grupo – Roberto Carlos – escolheu *Mangatar*, com imagem do corpo inteiro. Os outros optaram pela *Free Avatar Maker*, com imagem do rosto em primeiro plano.

Não houve dificuldade dos alunos quanto a realizar o registro dos dados no Canva – em que foi deixada uma página por grupo – sendo uma ferramenta já utilizada pela maioria.

Embora a organização de conteúdos tenha buscado a linearidade, o tempo de realização das atividades já se mostrava muito diferente de um grupo a outro. Enquanto uns ainda estavam na escolha das características físicas do avatar, outros já o tinham registrado na certidão de nascimento e esperavam as próximas orientações.

A professora recomendou, então, que o cronograma fosse seguido, na medida do possível, e estabeleceu a ‘atividade-alvo’ que precisaria ser realizada em sala, não impedindo que os grupos com tempo mais ágil de execução pudessem explorar as outras abas e fazer leituras antecipadas do material disponível.

Assim, alguns grupos (que, voluntariamente, começaram a dividir funções dentre os integrantes: o que lia, o que digitava, o que acessava a tela seguinte...) já verificaram e realizaram os próximos comandos: escolher dois objetos para a viagem, pensar nos motivos para essa escolha e registrar no diário de bordo (formulário feito no *Google Forms*), intitulado Universo do Conto, espaço onde toda a narrativa ocorreu.

Depois desse registro, os grupos, com base no cronograma de viagem e nos comandos do *App*, iniciaram a próxima etapa, que foi o acesso ao Planeta dos Contadores e os primeiros registros na ferramenta *Padlet*, cuja pergunta inicial quis saber o que os alunos entendiam por conto.

Dentre as respostas, destacamos algumas:

→ Conto é uma história contada brevemente.

→ É uma história curta, contada de maneira breve de uma forma mais fantasiosa.

→ É uma história curta e divertida com muitas fantasias.

Veza ou outra, um dos grupos teve problema de conexão com a internet, mas isso não se configurou um impeditivo para que as reflexões e discussões orais dentro do grupo acontecessem, foi o que houve nesse dia com o avatar Jucelina Kubichek.

Mesmo que se trate de um mural interativo em que as respostas podem ser vistas por todos simultaneamente (o que pode ter contribuído com a repetição de alguns termos), das sete respostas registradas, quanto ao que entendiam por conto, destacamos algumas que definem o gênero como uma “história de aventura, fantasia, conhecimento e diversão”. Quatro grupos trazem na definição a característica central do conto: a brevidade.

As respostas às outras questões da ferramenta serão demonstradas no quadro abaixo:

Quadro 9 – Coleta de conhecimentos prévios

Você costuma contar histórias? Em que situação?			
	4 grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Quando há problemas pessoais • Com amigos 	
	3 grupos	∅	
Já se desafiou a escrevê-las? Por quê?			
	7 grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Pedido da escola • Iniciativa própria • Amor ou desabafo 	<ul style="list-style-type: none"> • Inspiração • Diversão
	∅	∅	
Você costuma ler contos? Se sim, há algum estilo preferido? Se não, por quê?			
	7 grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Mistério • Suspense • Terror 	<ul style="list-style-type: none"> • Distopia • Romance • Aventura
	∅	∅	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como respostas para explicar o ditado popular “Quem conta um conto aumenta um ponto”, destacamos as expressões “adicionar algo”, “aumentar um detalhe” e a

“forma” ou “jeito diferente de contar”. Resumimos a explicação com a resposta do avatar Beatriz: “Acho que lendo um conto sua mente pensa em várias formas de entendê-lo, então, quem conta um conto aumenta a perspectiva”. O conto é visto, portanto, como uma possibilidade de ampliação de repertório ou do universo de expectativas do leitor.

Na questão “Para você, que características um bom conto deve ter?”, algumas respostas foram:

- personagens, narrador e conflito;
- pontos altos e baixos;
- breve;
- leitura fluida e fácil;
- diversão;
- bom enredo, sem furos de roteiro.

Vemos que, embora alguns grupos não tenham se caracterizado como contadores de história, todos já as escreveram ou leram, muitos por ocasião da escola, que ainda vem sendo vista como um ambiente promotor da leitura e da escrita.

Ademais, constatamos o domínio de alguns elementos narrativos (personagens, narrador e enredo), estruturais (conflito e clímax, representado pelos pontos altos e baixos) e características como brevidade, concisão e inverossimilhanças (furos de roteiro) que devem ser evitadas.

A professora/pesquisadora começou a notar muito presente um dos traços que caracterizam a hipermídia: a interatividade, explicada por Santaella (2004), ou seja, os alunos passaram a adotar uma postura mais ativa diante da tela, lendo com mais atenção as informações em vez de fazerem questionamentos precipitados.

Esse traço de interatividade retoma a Tipologização 1, da qual tratamos no capítulo 3, na qual, segundo Cool e Monereo (2010), a tecnologia se torna o instrumento mediador das relações entre os alunos e o conteúdo de ensino e aprendizagem.

Para o primeiro dia de implementação, nem todos os grupos conseguiram chegar à ‘atividade-alvo’, que foi o acesso ao diário de bordo do Planeta dos Contadores, contudo isso não se configurou um problema, pois os grupos com tempo de execução mais delongado se organizaram para terminar a atividade em casa.

No segundo dia de implementação, os alunos que haviam faltado à aula anterior fizeram o primeiro acesso ao aplicativo e conseguiram se encaixar em um dos

grupos formados.

Para esse dia, a ‘atividade-alvo’ era explorar o Planeta da Imprecisão e chegar ao Planeta da Conceituação, discutindo, em grupo, os aspectos mais relevantes, o que foi tranquilamente cumprido, devido à pouca extensão dos conteúdos nessas abas. Todos souberam explicar, quando questionados pela professora, sobre o motivo de áudios com repetição de informações. Além de o objetivo ter sido atendido quanto à intencionalidade da estratégia, muitos estudantes conseguiam repetir a definição contida nos áudios, por consequência da memorização.

Na semana seguinte, os alunos ainda lembravam a breve definição de conto. Foi dado início, então, ao Planeta das Características e depois ao Planeta das Metáforas. Não houve dificuldades quanto aos conteúdos dessas abas.

Sendo aulas geminadas, o cronograma previa explorar o Planeta das Peculiaridades, fazendo todos os registros no diário de bordo. Como organizamos esta proposta didática nos mantendo fiel a lançar premissas antes de qualquer leitura, os alunos fizeram previsões sobre o termo ‘amontillado’, contido no título do conto que seria lido, acionando seus conhecimentos prévios.

Figura 30 - Amontillado

The image shows a digital form titled "PLANETA DAS PECULIARIDADES". The question is "Você sabe o que é amontillado? Nada de pesquisar no Google antes!". Below the question, it says "9 respostas". The responses are listed in a vertical list:

- uma bebida
- Sim
- É um vinho. (Adam Carlsen)
- Uma bebida
- É algo assimilado? Assimilação?
- Termo para cortes
- Não
- Infelizmente eu não sei
- Não sei

Fonte: Arquivos da autora (2023).

À exceção de três respostas, como vemos, a maioria das previsões ou atestam desconhecimento quanto ao termo ou trazem definições que não seriam corroboradas pelo texto.

Nesse momento da implementação, foi necessária a mediação da professora quanto à leitura do conto “O barril de amontillado”, cuja compreensão demandou um grau de informatividade maior.

Antunes (2017) afirma ser esse o grau que apresenta maior índice de novidade, tanto na forma quanto no conteúdo, projetando imprevisibilidade quanto à assimilação de sentidos.

Foi o que, de fato, ocorreu. Na leitura compartilhada em grupo dos primeiros parágrafos do conto, a professora notou que muitos demonstravam não compreender o que estavam lendo. O conto tira o leitor de uma zona de conforto no sentido de conter linguagem altamente figurativa, frequentes inversões sintáticas, elevado teor de ironia.

A professora notou, contudo, que uma das maiores lacunas de compreensão envolvia o vocabulário que o texto apresentava. Não estava havendo o que Solé (2014) chama de ‘controle de compreensão’, ou seja, quando se compreende aquilo que se está lendo, de uma forma ou de outra, controla-se a compreensão.

Mas quando o texto apresenta algum obstáculo, este precisa ser desfeito, porque “se não entrássemos em estado de alerta quando não entendêssemos a mensagem de um texto, simplesmente não poderíamos fazer nada para compensar essa falta de compreensão, e assim a leitura seria realmente improdutiva” (Solé, 2014, p. 58).

Sob risco de se cair em outro problema que dificultasse a compreensão leitora, no caso, a motivação, estratégia também citada pela autora como um dos elementos essenciais para o envolvimento na atividade leitora, a professora conduziu oralmente a leitura, fazendo pausas necessárias para juntos explorarem palavras ou expressões que haviam suscitado vazios de compreensão, a fim de que os sentidos do texto não se perdessem.

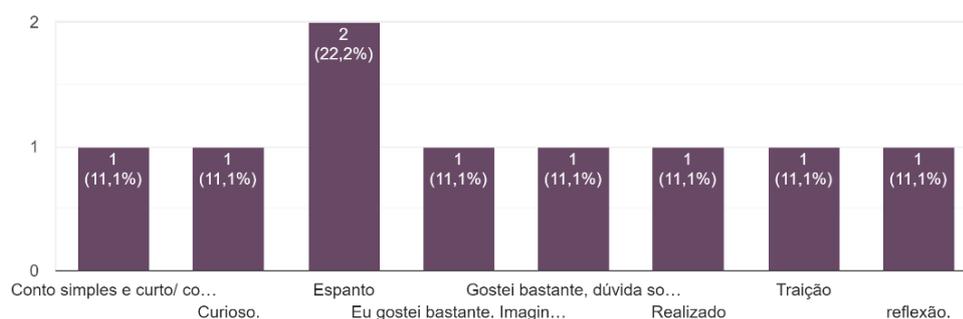
Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo (Solé, 2014, p. 61).

Após a leitura, os alunos puderam registrar no diário de bordo – utilizando adequadamente o cronômetro que a narrativa sugeria – suas impressões quanto ao conto. O efeito único, aludido por Poe, foi relatado pelos alunos, conforme se vê na figura:

Figura 31 – Efeito único “O barril de amontillado”

E aí? O que você achou do conto O BARRIL DE AMONTILLADO? Qual foi o efeito único que o conto causou em você? Exprese isso em uma palavra.

9 respostas



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Embora algumas respostas não tenham atendido ao comando quanto ao registro com uma só palavra, os efeitos registrados foram: comoção, curiosidade, espanto, imaginação, dúvida, surpresa, realização, traição e reflexão.

Um grupo registrou duas respostas, mas vemos uma diversidade de efeitos que dependeu dos sentidos particulares que cada um atribuiu àquela leitura e da forma como ressignificou aquilo que foi lido.

É isso que distingue o conto de outros gêneros, como o romance, por exemplo, porque, retomando Moisés (1976), cada palavra em um conto deve objetivar esse efeito único que, de modo genérico, compreende a verossimilhança, ou seja, por mais que a imaginação dos alunos possa ter sido aflorada durante a leitura (e há uma resposta que destaca isso), os outros efeitos traduzem credibilidade à narrativa e a tornam plausível em nossa realidade.

Não foi possível fazer a leitura de todas as informações dessa aba durante as aulas geminadas, ficando para terminarem em casa a ‘atividade-alvo’, que seria a leitura do conto “Tifo”, com discussões para a próxima aula.

Em 20/09/2023, foram retomadas algumas informações da tabela de peculiaridades dos contos clássico e moderno, lida a análise do conto “O barril de

amontillado”, feitas novas discussões e breves comentários a respeito de “Tifo” que precisaria ser recobrado na semana seguinte.

A proposta foi seguida, com readequações no cronograma. Para a terceira semana (25 e 27/09/2023), foram resgatados os debates sobre o conto de Tchekhov e feitas as atividades de registro no diário referente a ele.

Os planetas BL e Foco também foram explorados durante essa semana sem percalços. Neste, além de dois vídeos que resumiram todo o conteúdo teórico trabalhado, os grupos precisaram registrar no diário um dos objetos escolhidos no início da viagem, associando-o a um dos planetas por questão de utilidade.

Dentre os objetos citados (bússola para localização, internet para pesquisa, faca para proteção e dinheiro universal), trazemos um recorte como forma de comprovar que, a essa altura, os alunos correspondiam plenamente à hipermídia, deixando-se guiar pelos comandos que o *App* dava e interagindo com a narrativa.

→ Qual objeto você trouxe para a viagem? Em qual planeta consegue usá-lo?

Figura 32 – Avatar Adam Carlsen

Um pote de creatina e a edição de luxo do livro *A Hipótese do Amor*. No planeta BL. Nesse planeta temos a explicação do monólogo interior, e o livro *A Hipótese do Amor* é todo narrado pela protagonista Olive, temos acesso a seus pensamentos, medos e inseguranças. E a creatina dos dará força para atravessarmos os portais.

Fonte: Arquivos da autora (2023).

Vemos não apenas o princípio da coerência, explicitado por Coll e Monereo (2010) quando se trata da consonância entre o conteúdo explorado no recurso e os aspectos contextuais, como a apropriação do que foi estudado, consolidando uma aprendizagem significativa.

Quanto maior a interatividade, mais profunda será a experiência de imersão do leitor, imersão que se expressa na sua concentração, atenção, compreensão da informação e na sua interação instantânea e contínua com a volatilidade dos estímulos (Santaella, 2004, p. 52).

Além do atraso no cronograma por conta das pausas necessárias para releituras e atendimento às dúvidas, a escola, nesse período, estava em preparação para a Festa da Primavera, evento tradicional que ocorre todo início de outubro, o que gerou a necessidade de novas adequações quanto às datas.

Alguns alunos costumam se envolver nesse evento, ensaiando para

apresentações artísticas, o que desfalcou os grupos durante esses dias de aplicação.

Aos que não conseguiram participar de todas as etapas da proposta, foi sugerido que realizassem os estudos em casa para contribuir com o grupo nas próximas discussões.

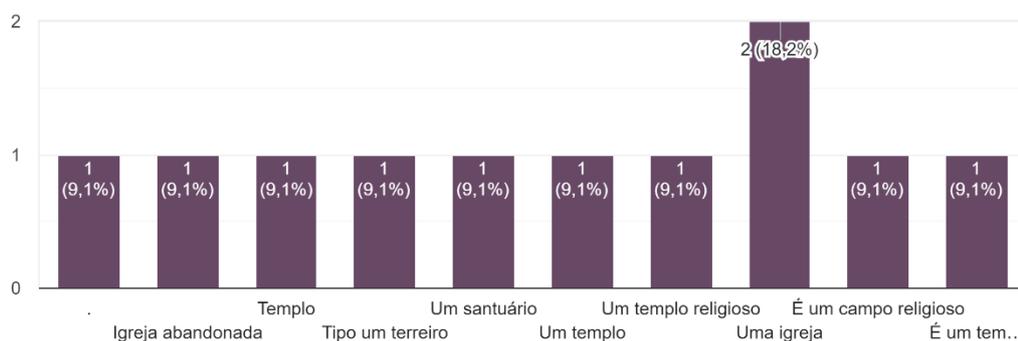
O Planeta *Obscurus* foi trabalhado nas três aulas da primeira semana de outubro, contando ainda com a movimentação gerada em virtude da festa na escola.

A condução das atividades para a leitura da obra foram as mesmas adotadas nos planetas anteriores: primeiro, aguçar a curiosidade leitora por meio de previsões. Dessa vez, com a descrição do local onde a obra se passaria, além de áudios e vídeos que refutariam ou não essas premissas.

Figura 33 – Descrição do espaço de “A morta”

Leia a descrição e veja se consegue adivinhar o que é: "Também chamado campo-santo ou panteão, é um lugar de práticas religiosas e recordações". E aí? Qual o seu palpite?

11 respostas



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Pelas respostas, vemos que nenhum grupo (ainda que alguns tenham feito mais de um registro) conseguiu chegar, verdadeiramente, à resposta esperada, atendo-se apenas às informações explícitas que a descrição oferecia, ainda que o campo semântico tenha sido mantido.

Somente após ouvirem o áudio e assistirem ao vídeo correspondente é que os grupos perceberam se tratar de um cemitério como pano de fundo e de que narrativa estaria voltada ao terror, suspense ou mistério.

As próximas previsões anteriores à leitura deram conta do título “A morta” e de como haveria ocorrido essa morte. Mais uma vez os conhecimentos prévios foram ativados com as seguintes respostas: assassinato cruel, suicídio, enterrada vida, de

gripe (o que se confirmaria adiante) e duas respostas chamaram a atenção pela referência história à Inquisição, período fortemente marcado por práticas de terror e tortura, especialmente contra mulheres.

Os alunos confirmaram a importância em se saber um pouco sobre o autor da obra e o contexto em que foi escrita e depois ouviram os dois áudios com as duas narrações do primeiro parágrafo do conto. A segunda narração foi, indubitavelmente, considerada a mais assustadora e de maior impacto.

Ao questionamento inicial trazido pelo conto "Por que amamos?", são trazidos alguns recortes:

- O amor não é um sentimento que pode ser definido, mas se eu pudesse me arriscar diria que é por que nos apaixonamos por pedaços e detalhes de outras pessoas, já que todo mundo é destinado a amar pelo menos uma vez na vida, não necessariamente de uma forma romântica, mas sim de diversas formas. (Avatar Adam Carlsen)
- Amamos porque sem receber esse sentimento, nunca poderíamos manifestá-lo. (Avatar Sophia Freitas)

Na sessão "Explorando cada detalhe do conto", foram trabalhadas muitas outras questões que, por conta da extensão da proposta, serão apresentadas em recortes dos aspectos mais relevantes.

- Dentre os vários temas que podem ser apreendidos do texto, temos muito presente a temática da aparência e da essência dos seres humanos. Constatamos isso, sobretudo, ao final, quando lemos a descrição na lápide feita pelos familiares e, depois, pelos próprios falecidos. O que é a aparência, para você?
- Uma coisa supérflua pois estamos aqui de passagem ela aparência é apenas uma casulo para alma. (Avatar Samantha Lima)
 - O que os outros vêem ou acham superficialmente. (Avatar Sophia Freitas)

→ Nossas opiniões, crenças e valores interferem no modo como concebemos a essência e a aparência dos seres e das coisas? De que forma?

- Sim. Quando se nasce em diferentes culturas e lugares você recebe diferentes experiências de vida, que acabam modificando o modo como você compreende o mundo a sua volta.
- Sim, nós somos seres muito influenciáveis, julgamos o que é certo ou errado, bonito ou feio, com base no que é dito a nós desde pequenos, os valores e crenças que nos mostram durante a vida marcam as escolhas daqui a alguns anos.

Essas e outras questões que motivaram a temática da essência e da aparência vista no texto comprovaram ser fulcral trazer para a sala de aula atividades que permitam o debate e a reflexão sobre assuntos que permeiam a realidade escolar e cotidiana do aluno.

As respostas, em sua maioria, mostraram um amadurecimento incomum a essa faixa etária e que pôde ser ainda mais trabalhado em decorrência do texto.

Estamos imersos em um mundo que cobra, a todo momento, a satisfação dos desejos e necessidades aparentes e tem se esquecido dos valores e das carências reais, intrínsecas. Um mundo em que crianças e adolescentes, muitas vezes sem estrutura psíquica, sentem-se pressionados (por eles próprios, pelos amigos e, sobretudo, pela mídia) a reproduzirem a mesma artificialidade de uma vida ‘feliz e perfeita’, aos moldes de seus *youtubers* ou *digital influencers* preferidos.

As consequências disso são devastadoras, levando muitos desses adolescentes a uma padronização sutilmente imposta ou, ainda mais grave, ao enclausuramento da vida real. Estão a todo momento ‘vendo’ estereótipos ou modelos de perfeição, deixando de ‘enxergar’ o mundo real e sua verdadeira significação.

É papel da escola – e foi um de nossos propósitos na escolha dos contos – fomentar no estudante a reflexão sobre as possíveis causas por essa busca incessante em atender a padrões estéticos e quais consequências isso pode trazer ou já tem trazido à vida de muitos.

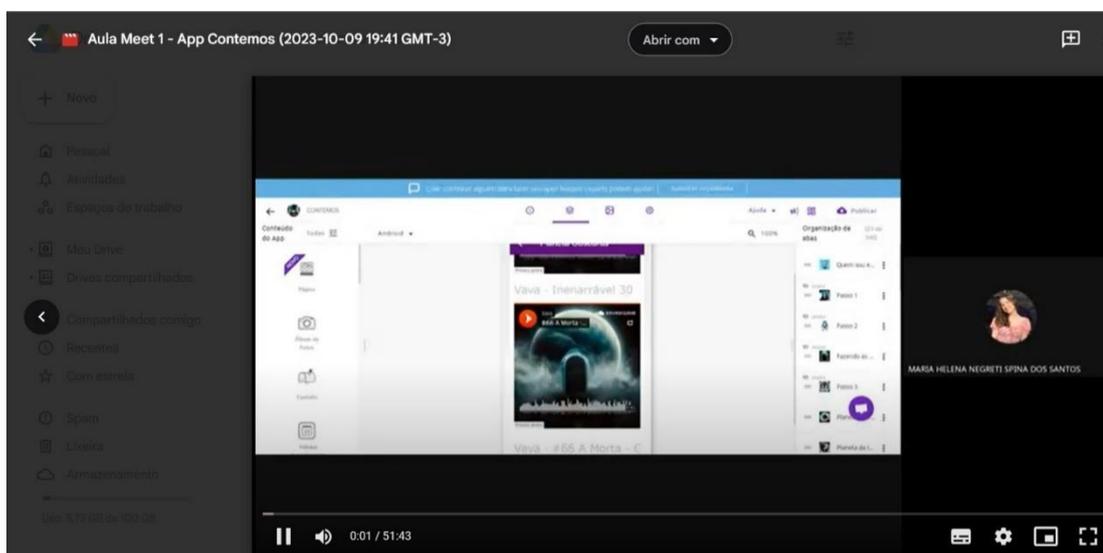
As atividades organizadas na ferramenta *Quizizz* foram as mais prejudicadas, visto que a plataforma, no dia, apresentava inconsistências. Além disso, dos dias 09/10 a 18/10/2023 não foi possível dar continuidade à implementação, pois a escola organizou horários e aulas especiais em preparação para a prova do SAEB que ocorreria em breve.

Por conta desse tempo de interrupção e como forma de retomar as explicações quanto à realização das atividades no *Quizizz*, porque foram elaboradas em formato

diferente (com áudios, vídeos, solicitação de desenhos, questões abertas) do que os alunos estavam acostumados a realizar, a professora sugeriu a marcação de uma *Meet*, prontamente aceita pelos alunos, para explicar cada uma das questões contidas na plataforma.

A aula aconteceu em período noturno, com a duração de aproximadamente 50 minutos, com a presença de treze alunos. Ficou estipulada uma data de envio dessas atividades (com o prazo de uma semana), no entanto a maioria dos alunos não as fez com atenção.

Figura 34 – Meet (Quizizz)



Fonte: Arquivos da autora (2023).

De todas as ferramentas utilizadas na proposta, essa foi a que teve menor adesão, mas não atribuímos isso à interface, e sim a essa pausa inesperada, no decorrer do mês de outubro, que tirou o foco dos alunos para aquilo que estava sendo feito.

Foram computados vinte acessos à plataforma,²⁰ no entanto apenas quatorze alunos realizaram algum tipo de tentativa de resposta. Ainda assim, trazemos alguns recortes adequados à proposta.

Na questão que tratava das inferências como importantes hipóteses coesivas para o leitor (Marcuschi, 2008), os alunos deveriam criar inferências para o seguinte trecho:

²⁰ Relatório do Quizizz: <https://quizizz.com/admin/reports/64bbdc8b73177100212e940b?source=report>

“Pus o chapéu para sair. De repente, ao transpor a porta, passei pelo grande espelho do vestibulo, que ela mandara instalar ali para ver se todos os dias, de alto a baixo, para ver se estava bem vestida, correta e elegante, das botinas ao arranjo dos cabelos”.

1- A personagem ia sair de casa 2- A personagem avistou o espelho que sempre usara para se olhar 3- A personagem checou se sua aparência estava aceitável.

1. A mulher era vaidosa. 2. Ele era um homem chique. (usava chapéu) 3. Ele prezava pela felicidade de sua esposa. (instalou um espelho só para ela).

Nenhuma das respostas enviadas conseguiu atingir plenamente o nível necessário para gerar novas informações. Isso pode, talvez, ser explicado pelo fato de este recurso ter sido trabalhado em um período no qual havia na escola horário de aulas diferenciado em preparação para a prova do SAEB. A ferramenta *Quizizz*, portanto, não foi trabalhada de forma efetiva em sala de aula.

No primeiro caso, as três construções repetiram o que já havia sido informado em plano macrotextual. O segundo caso apresenta construções que atendem ao proposto (Ela era vaidosa/Ele era um homem chique/Ele prezava pela felicidade de sua esposa), sendo dotadas de coerência com relação ao trecho selecionado.

A proposta de produção de texto deste planeta incluiu a escrita de uma nova versão para o conto, gravada e enviada em áudio, dessa vez pela perspectiva da personagem “A morta”, cujas características só nos são transmitidas, no enredo, através da visão no narrador.

O quadro abaixo tratou de condensar os principais elementos estudados no capítulo dois deste trabalho e as análises feitas de acordo com as produções dos alunos. O avatar Giga Chad não fez o envio da atividade.

Quadro 10 – Análise da produção “A morta”

AVATAR							
Elementos narrativos e estruturais do conto	Dean Calloway	Adam Carlsen	Beatriz Gomes	Roberto Carlos	Jucelina Kubichek	Sophia Freitas	Samantha Lima
Foco Narrativo	Narrador-personagem	Narrador-personagem	Narrador-personagem	Narrador-personagem	Narrador-personagem	Narrador-personagem	Narrador-personagem
Personagem (protagonista)	Plana	Pouco convencional, construída desde o interior de seus conflitos pessoais	Plana	Plana	Plana	Plana	Plana
Linguagem	Formal	Formal	Informal	Informal	Formal	Formal	Formal
Espaço	Realista: casa do marido e amante	Realista: sala, quarto, salão	Realista: noite chuvosa, casa	Realista: noite chuvosa, quarto	Realista: casa	Não explícito (casa: marido e sobrinho do padre)	Realista: casa, igreja
Tempo	Não sequencial	Sequencial	Sequencial	Sequencial	Não sequencial	Não sequencial	Sequencial
Conflito	Traição	Impossibilidade amorosa	Traição	Relacionamento conjugal	Doença	Indecisão amorosa	Culpa
Desfecho	Fechado: morte e arrependimento	Fechado: morte e incompreensão	Incoerente	Fechado: morte	Fechado: morte	Fechado: morte e arrependimento	Fechado: morte e culpa
Discurso	Indireto	Indireto	Indireto	Indireto	Indireto	Indireto com presença de monólogo interior	Indireto
Link do texto	https://docs.google.com/document/d/176tgmP5XKSJA3vHMamN44ehgn9YK0SGZCUBmW0geaM/edit?usp=sharing	https://docs.google.com/document/d/1U8KNeG05BE201ENmia2ahlgS0PUGTJVwNreUHP3on0/edit?usp=sharing	https://docs.google.com/document/d/15qnrwlSufLUyRok--Y63x73Ha2LSi3T-dBPYHEs0/edit?usp=sharing	https://docs.google.com/document/d/1xN-gSLDiHtaz3UJ_67TBv78f6v5UPCUSDntUbkAmhJo/edit?usp=sharing	https://drive.google.com/file/d/16Rk-HcsbFcteUocacCXZJXOdvKdWl6u/view?usp=sharing	https://docs.google.com/document/d/19-fUZ2n-C-uTDvbjvKvKu8JgR1BBAkZcsme1ITgkX38/edit?usp=sharing	https://docs.google.com/document/d/1N1LGO4RprUSff2HJW72bp2R-RwRW5-NOyclbeJK_Uyo/edit?usp=sharing
Link do áudio	https://drive.google.com/file/d/1pk3t3KeiddgHc4sicGdPhs8XpX7m0A8/view?usp=sharing	https://drive.google.com/file/d/10idYpX2PousQ8G2nSIN0CXfpxNOCAXl/view?usp=sharing	https://drive.google.com/file/d/1Oh0UhxutH2TYEiAv_a_9k9_vUpqWesa1/view?usp=sharing	https://drive.google.com/file/d/1RMFdtRSBPDqUwiktDeoi6A-odRZuDWFi/view?usp=sharing	https://drive.google.com/file/d/1C7lilyKu-Twe_a6OIFpnIKYgj00h4Rd/view?usp=sharing	https://drive.google.com/file/d/1pk3t3KeiddgHc4sicGdPhs8XpX7m0A8/view?usp=sharing	https://drive.google.com/file/d/1SbTYg6nBCGiqhtnPOY2h7lqOODjK12K8/view?usp=sharing

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Podemos perceber que todos os grupos compreenderam a proposta: realizar a reescrita do conto sob a perspectiva da personagem feminina de “A morta” enquanto protagonista do conto. Desse modo, puderam dar voz à personagem, expondo seus conflitos, impressões e sensações, o que não ocorre na narrativa original, em que a voz do narrador é a única versão que o leitor tem dos fatos narrados.

De maneira geral, as personagens construídas pelos alunos são planas, elaboradas a partir de sua exterior. Como exceção podemos citar o conto de Adam Carlsen em que os conflitos interiores da protagonista são parte fundamental da narrativa:

O sentimento de aflição dentro deste quarto é palpável. Enfermeiros entram e saem, e aqui estou eu, deitada nestes lençóis pensando em todas as minhas atitudes... Neste momento, passo a crer que é verdade aquela história de que quando estamos prestes a partir, toda nossa vida passa diante de nossos olhos.

Acho que todos temos um limite de situações difíceis que temos que aguentar em nossa vida, eu acabei perdendo esse limite e saindo às escondidas dessa relação... no fim das contas, acho que meu erro foi ter te amado demais, já que fui egoísta quando não tive coragem para desistir de nós. (Adam Carlsen)

A linguagem formal, aos moldes do conto original, foi utilizada pela maioria dos discentes. Traços mais informais da linguagem podem ser encontradas nos contos de Beatriz Gomes (sair de fininho, cara, legal) e Roberto Carlos (esfriar a relação, aí).

O espaço é descrito, na maioria dos contos, sem muitos detalhes. Predomina, além da noite chuvosa, o quarto, espaço descrito no conto original, além de espaços como uma igreja.

O tempo predominante é não sequencial, ou seja, os acontecimentos narrados não seguem a ordem cronológica. A narrativa de Dean Calloway inicia com “E eu os amei”, afirmação que só será compreendida nos parágrafos posteriores. No primeiro parágrafo somos também informados de que o desfecho será infeliz “Sempre achei que só existisse uma história de amor. Que tem conflitos, sentimentos confusos e no final um ‘felizes para sempre’, mas na minha história o ‘felizes para sempre’ não aconteceu”.

Na narrativa de Jucelina Kubichek, a morte da protagonista é antevista no início do terceiro parágrafo “E então, a doença me tomou, naquela noite chuvosa, quando retornei encharcada e tossindo, senti o começo do fim.” O mesmo ocorre com Sophia Freitas “Eu vos amei intensamente, e que fizeram comigo? Me levaram à morte”.

O conflito gira em torno de temas como traição, doença, culpa e impossibilidade amorosa. Todos os estudantes optaram pelo discurso indireto. O desfecho, seguindo o padrão do conto clássico, é fechado em todos os contos, ou seja, os elementos da trama são resolvidos de maneira definitiva ao final dos contos e, tal como na narrativa de Maupassant, ocorre a morte da personagem.

Quando a implementação pôde ser recomeçada, houve um momento destinado a retomar alguns conceitos, essencialmente das questões organizadas no *Quizizz*, tendo em vista a baixa adesão às atividades.

Alguns áudios que já haviam sido enviados pelo aplicativo foram transmitidos à turma, para colaborar com os grupos que não o tinham feito até o momento.

Como findava outubro, a professora considerou oportuno pedir a colaboração de três professoras, que cederam suas aulas, para que a implementação pudesse ter sequência, ao menos, até o Planeta *Objetus*.

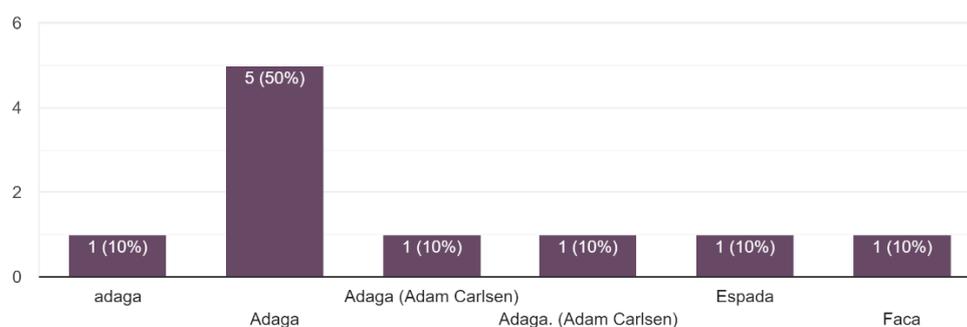
As estratégias de motivação para a leitura seguiram a mesma ordem do Planeta *Obscurus*: primeiro os alunos leram uma descrição e tentaram inferir do que se tratava.

→ Usada por povos bárbaros, especialmente na Idade Média, possui lâmina curta e com dois gumes.

Figura 35 – Descrição para o conto “Os objetos”

Para começar, leia a descrição e veja se consegue adivinhar o que é. → Usada por povos bárbaros, especialmente na Idade Média, possui lâmina curta e com dois gumes.

10 respostas



Fonte: Arquivos da autora (2023).

A maioria das respostas (vale explicar que alguns alunos enviaram mais de uma resposta, em virtude de inconsistências de conexão com a internet) previu se tratar de uma adaga, objeto sobre o qual recai o mistério final da narrativa. Após isso, os alunos ouviram o áudio e assistiram ao vídeo que comprovava as antecipações.

No entanto, quando foram questionados sobre a relação entre esse objeto e o conto que seria lido, novas previsões surgiram, as quais, mais adiante, seriam refutadas.

→ O que será que esse som/vídeo tem a ver com o conto que vamos ler?

- Acho que tem a ver com a construção de objetos (Avatar Dean Calloway)
- Um conto medieval, com cavaleiros (Avatar Roberto Carlos)
- Provavelmente com uma história antiga, de guerra (Avatar Beatriz Gomes)

Vemos, nesse sentido, que a ativação do conhecimento prévio dos alunos voltou-se para o aspecto mais usual e contextual (o que não precisa ser necessariamente desconsiderado, mas para a narrativa em questão não se confirmaria) do objeto. A primeira resposta teve como base o conteúdo do vídeo (a confecção de uma adaga) e as duas respostas seguintes procuraram acionar o conhecimento histórico na relação arma/guerra.

Podemos retomar o nível de imprevisibilidade a que alude Antunes (2017, p. 112), pois em textos literários “todas as regularidades – de forma e de conteúdo – podem ser (e costumam ser) violadas, a bem do gosto e do sentimento estético”.

As previsões só foram efetivamente confrontadas no decorrer da leitura, quando os alunos, corroborando Solé (2014), assumiram o controle da leitura e verificaram que os elementos indicadores do texto não permitiam a construção desse enredo. “Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (Solé, 2014, p. 38).

Traremos alguns recortes das respostas produzidas pelos alunos, no *Padlet* deste planeta, a fim de tecer comentários:

→ Lorena afirma, em uma de suas falas, que “muito mais importante do que sermos amados é amar.” Você concorda com essa afirmação? Explique.

- Sim, acredito que você amar traz a consequência de ser amado, amar faz de você humano. (Avatar Adam Carlsen)

- Sim pois não é sobre a pessoa é sobre vc mesmo (Avatar Giga Chad)

→ No conto temos a referência à metáfora “plantar uma bananeira”. O que ela significa e qual sua possível relação com a temática abordada no conto?

- Ele plantar uma bananeira em um momento sério representa sua loucura. Quando você faz esse movimento acaba ficando de cabeça para baixo, ou seja, a vida deles está uma bagunça nesse momento. (Avatar Adam Carlsen)

- Plantar pantaneira provavelmente sendo um significado de sua mente não estar no lugar ou de ponta cabeça. (Avatar Giga Chad)

→ Embora os dois personagens estejam no mesmo ambiente, há um abismo entre o casal, que separa o que vemos a respeito deles (aparência) e o que de fato ocorre entre eles (essência). Comente sobre essa oposição.

- Eles aparentam estar juntos para honrar um passado, uma história de amor. Mas sua essência mostra que a Lorena não aguenta mais, está cansada e que Miguel se culpa por isso, se martiriza. (Avatar Adam Carlsen)
- Parece que Lorena tem uma dívida com ele, ela não o ama mais, só o suporta. (Avatar Beatriz Gomes)

Pelas respostas, construídas sempre em grupo, conseguimos recuperar o que Antunes (2005) afirma sobre o processo de escrever. Além de ser uma atividade que pressupõe cooperação em busca de um sentido para o texto, é, também, uma atividade tematicamente orientada, pois implica o desenvolvimento de uma ideia central.

A temática da essência e da aparência foi mais uma vez abordada nas questões como forma de levar a refletir sobre suas próprias crenças e valores, estimulando o pensamento crítico e, tal qual pondera a BNCC (2018), valorizando a linguagem enquanto “expressão de subjetividades”.

O contraste entre esses conceitos foi igualmente explorado no intertexto trazido para complementar os sentidos do conto, o poema de Hilda Hist, em cujos versos constam “As coisas não existem/o que existe é a ideia/melancólica e suave/que fazemos das coisas” e a tela de Magritte que, dentre várias leituras possíveis, convidou os alunos a pensarem sobre a seguinte questão:

→ Você considera que em nossa sociedade, em muitos casos, a aparência se sobrepõe à essência? Comente.

- sim, hoje em dia a aparência se sobrepõe a essência, podemos ver isso nos influenciadores digitais que aparentam ter uma vida perfeita, mas não tem. (Avatar Dean Calloway)
- Sim, as pessoas se importam mais com a beleza externa do que com sua personalidade. (Avatar Sophia Freitas)

À luz das considerações teóricas constantes no capítulo um desta dissertação, será feita a análise das produções textuais deste planeta, que solicitou a criação de dois finais conclusivos e distintos ao conto “Os objetos”, de Lygia Fagundes Telles, aproveitando seu desfecho inconclusivo.

Todos os grupos realizaram a produção textual na ferramenta *Genially*, servindo-se de seus recursos de interatividade e colaboração, atendendo também à prática de leitura de produção de textos dos documentos orientadores, no que concerne à construção da textualidade, “no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa, a fim de demonstrar domínio desses gêneros discursivos e como fruição de textos literários” (CREP, 2021).

Por ocasião do cumprimento de uma atividade referente ao Grupo de Estudos Formadores em Ação²¹, no tema de Recursos Educacionais Digitais (REDs), do qual a professora/ pesquisadora participou no 3º trimestre, foi criado um material (não previsto no cronograma) que acabou servindo como modelo para os grupos fazerem sua criação.

Tratou-se de um *escape room*,²² que continha questões sobre o percurso da implementação, envolvendo tanto aspectos teóricos quanto relacionados às narrativas integradas ao *App*. Embora tenha sido uma atividade com a qual não se contava, podemos afirmar que foi imprescindível para a retenção de conceitos e a compreensão ajustada do gênero.

O material serviu como uma revisão de tudo o que fora visto e pôde ser jogado pelos alunos muitas vezes, pois a dinâmica do jogo gerava um código secreto a cada acerto, para formar uma senha que dava acesso ao cofre.

A professora aproveitou a oportunidade e explicou as funcionalidades da plataforma, além de mostrar alguns modelos de *escape room*, o que facilitou a criação do projeto dos alunos.

²¹ Formação Continuada em Serviço ofertada a professores e pedagogos da Rede Estadual de Educação do Paraná. Teve início em 2020, com 4 temáticas e hoje conta com mais de 68 temáticas, oportunizando troca de experiência e aprendizado entre pares. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/formadores_acao#:~:text=O%20Formadores%20em%20A%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9,j%C3%A1%20conta%20com%2068%20tem%C3%A1ticas. Acesso em: 12 jan. 2024.

²² Recurso de gamificação com *design* interativo e animado, podendo ser totalmente personalizável, com adição de vídeos, áudios e arquivos multimídia. Disponível em: <https://genial.ly/pt-br/modelo/escape-room-genial/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

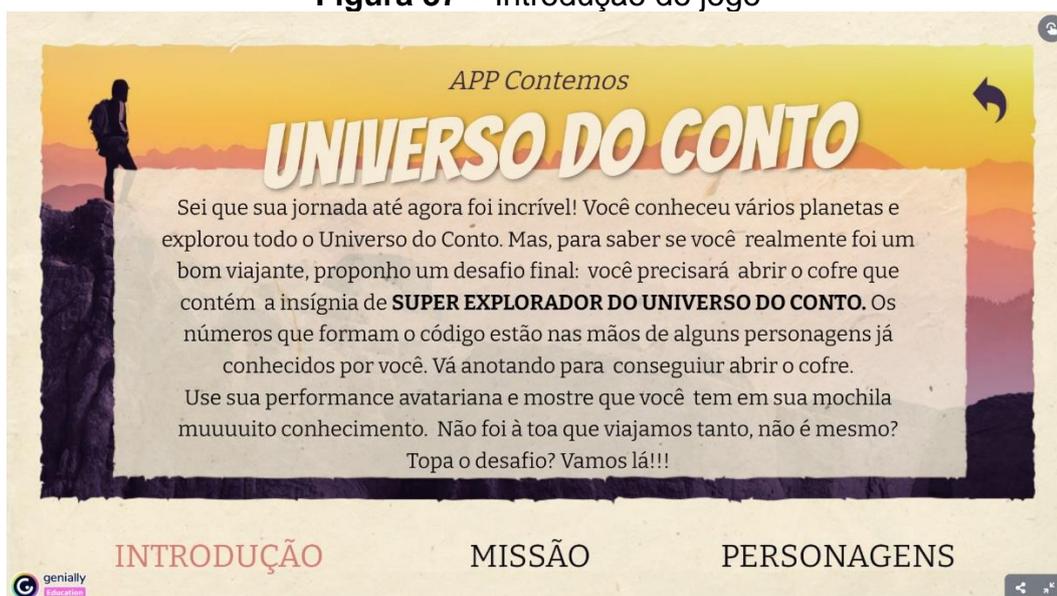
Link do jogo criado pela professora/pesquisadora: <https://view.genial.ly/654d6bd9977022001133d2f1/interactive-content-escape-room-universo-do-conto>

Figura 36 – Tela de abertura do *escape room*



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Figura 37 – Introdução do jogo



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Em virtude de serem dois desfechos de cada grupo, traremos o recorte do final da narrativa original, a fim de verificarmos em que medida a escolha das marcas linguísticas contribuirá para a coesão dos textos e até que ponto as unidades de sentido foram mantidas, garantindo coerência textual. O avatar Giga Chad não conseguiu fazer a entrega desta atividade.

[...] Saiu pisando leve. No elevador, evitou o espelho. Ficou olhando para os botões, percorrendo com o dedo um por um até chegar ao botão preto com a letra T,

invisível de tão gasta. O elevador já descia e ele continuava com o dedo no botão, sem apertá-lo, mas percorrendo-o num movimento circular, acariciante. Quando ela gritou, só seus olhos se desviaram na direção da voz vindo lá de cima e tombando já meio apagada no poço.

- Miguel, onde está a adaga?! Está me ouvindo, Miguel? A adaga!

Ele abriu a porta do elevador.

- Está comigo.

O porteiro ouviu e foi-se afastando de costas. Teve um gesto de exagerada cordialidade.

- Uma bela noite! Vai passear um pouco?

Ele parou, olhou o homem. Apressou o passo na direção da rua.

Importante destacar que cada grupo ficou livre quanto à forma de organização desses dois finais, havendo uma prevalência de nomeações como “final feliz X final trágico”; “final bom X final ruim” ou similares.

Por conta da quantidade de produções, traçaremos o percurso narrativo sintetizado de algumas delas, escolhidas tão somente por apresentarem de modo nítido as relações textuais que foram analisadas, não implicando dizer que se trata das melhores produções ou que as outras não possam também servir como requisito de análise.

As estratégias textuais foram observadas com base em mecanismos de coesão e coerência aludidos na figura 5 deste trabalho.

Como se trata da produção de desfechos alternativos²³ para uma obra aberta, em alguns momentos traremos trechos do conto original, cuja retomada se fará necessária, em vista da estratégia textual apresentada; em outros, somente a construção feita pelos alunos:

²³ *Link* das outras produções não incluídas no quadro: Avatar Beatriz Gomes: <https://view.genial.ly/654ad9175daca90011c576a2/presentation-apresentacao-genial>; Avatar Jucelina Kubichek: <https://view.genial.ly/6551772a81869c00119b7f5c/presentation-apresentacao-minimalista>; Avatar Samantha Lima: <https://view.genial.ly/655fc3f99919840011388341/interactive-content-escape-room-terror>.

Quadro 11 - Análise da produção “Os objetos”

AVATAR	Percurso Narrativo	Estratégias Textuais	Links das produções
Dean Calloway	Final Feliz	Associação	
	Reafirmação do local (rua) – monólogo interior – surgimento de outra personagem (senhor Paul) – realce à adaga – destino indefinido – novo realce à adaga – monólogo interior – desequilíbrio emocional (choro) – tentativa de provar sanidade mental – <i>flashback</i> – novo realce à adaga – desequilíbrio emocional (choro) – volta à consciência – revelação do local (loja de bugingangas) – adaga trocada por bandeja – ida ao mercado – volta ao prédio – presença de policiais na rua – espera de Lorena – subida ao apartamento – chá com bolachas – conversa apaziguadora – declaração de amor de Lorena – reafirmação do tempo (noite) – ajuda médica para Lorena – medicação de Miguel diminuída – relação revigorada.	<p><u>Texto original</u>: “Estou entrando de cabeça para baixo, andando com as mãos, <u>plantei uma bananeira</u> e não consegui voltar”.</p> <p><u>Final alternativo</u>: “Tenho uma doença cerebral que não permite que meu cérebro evolua, tenho isso desde os meus nove anos, quando estava plantando uma bananeira com meus primos no quintal de minha mãe, meu braço escorregou e bati a cabeça em uma pedra”.</p>	https://view.genial.ly/65542a40382995001184ffff/interactive-content-lorena-e-miguel
Adam Carlsen	Final Trágico	Reiteração (paralelismo)	
	Percepção de Lorena sobre saída de Miguel com adaga – reafirmação do local (rua) – menção ao tempo (noite) – diálogo entre o casal – realce à adaga – compra de biscoitos desconsiderada – <i>flashback</i> – novo realce à adaga – diálogo sobre casamento desgastado – nova menção ao tempo (raio corta o céu chuvoso) – suicídio – desespero de Lorena – promessa de honrar esse amor.	<p><u>Final Alternativo</u>: “Vendo que não iria receber uma resposta, ela foi se <u>encaminhando</u> em direção ao marido, <u>parando</u> ao seu lado e <u>tentando</u> enxergar o que ele tanto observava”.</p>	https://view.genial.ly/654a76ad789e090010339a1/interactive-content-mystery-breakout
Roberto Carlos	Final de Humor	Conexão	
	Reafirmação da pressa – realce à adaga – menção ao tempo (pôr do sol) – ida ao mercado – biscoitos de graça – volta ao prédio – constatação da ausência da adaga – lucidez – volta ao mercado – resgate da adaga – volta ao prédio – cautela – adaga recolocada no lugar – convite para o chá – constatação de esquecimento dos biscoitos.	<p><u>Final alternativo</u>: “Mais que depressa, Miguel voltou <u>para</u> a casa. Passou <u>reto</u> por Lorena, <u>sem</u> manter contato visual, e foi <u>direto</u> guardar a adaga <u>no</u> lugar de <u>sempre</u>”.</p>	https://view.genial.ly/65580690e5bec40011dfbac9/presentation-film-presentation
	Final ruim	Reiteração (Repetição propriamente dita)	
Sophia Freitas	Saída sem rumo – realce à adaga – desesperança – compra de biscoitos desconsiderada – pensamentos pessimistas – metáfora entre objetos quebrados e amor em pedaços – ação por impulso – suicídio.	<p><u>Texto original</u>: “É o peso de papel sem papel, o cinzeiro sem cinza, o anjo sem anjo, fico aquela adaga ali fora do peito”.</p> <p><u>Final Alternativo</u>: “[...] o peso de papel sem papel, o cinzeiro sem cinza, o anjo sem anjo, a adaga fora do peito”.</p>	https://view.genial.ly/6557df00ae4725001180ec71/presentation-talita-ramos

Fonte: Elaborado pela (2023).

A relação textual de associação, de Dean, é considerada por Antunes (2017) o recurso coesivo mais generalizado, uma vez que pode ocorrer em qualquer texto um pouco mais extenso. Além disso, o trecho acrescenta uma informação nova, mantendo o que a autora chama de centração temática e garantindo a progressão temática, pois “se fala do mesmo, mas para dizer coisas diferentes” (Antunes, 2017, p. 68).

As duas reiterações do quadro são procedimentos de repetição que contribuem com a coesão textual: em Adam, por paralelismo, que consiste em dizer algo diferente

utilizando-se da mesma estrutura, no caso, os quatro verbos destacados em gerúndio; e em Sophia Freitas, por repetição propriamente dita, com a repetição literal das expressões.

O trecho escolhido para representar a conexão apresenta diferentes conectores mais voltados aos aspectos gramaticais, por marcarem e estabelecerem o nexos entre as partes do texto, como as locuções adverbiais *Mais que depressa* e *no lugar de sempre*, as preposições *para* e *sem*, os advérbios *reto* e *direto* e a conjunção *e*.

Pelo percurso narrativo, vemos que alguns desfechos se preocuparam em retomar elementos que constavam nos últimos parágrafos do texto original, como foi a referência ao tempo da narrativa, mencionado na fala do porteiro “Uma noite bela! Vai passear um pouco?” e recuperado por Dean “Mais tarde, naquela mesma noite”, Adam “naquela noite” e Roberto Carlos “a adaga empunhada refletia os lampejos daquele pôr do sol estranho e misterioso”. Não há menção ao tempo no desfecho de Sophia Freitas.

Outro recurso que merece destaque é a utilização de *flashbacks*, demonstrada no quadro pela relação textual de associação no trecho de Dean, e presente também em outros dois desfechos: em Adam, quando insiste em fazer Lorena se lembrar de momentos bons vividos no passado “Lembra quando eu ainda não tinha adoecido e nós viajávamos pelo mundo juntos? Lembra da vez que dançamos em uma chuva igual a essa em uma dessas viagens, Lorena? Lembra-se quando você ainda me amava?” e em Sophia Freitas (não contida na tabela), ao trazer no desfecho retomadas reflexivas sobre as situações vividas no casamento durante todo esse tempo juntos, além de lembrar o dia em que Miguel saíra com a adaga na mão “.

Mesmo com vários problemas entre eles, um quase divórcio, muitas brigas e discussões, o amor conseguiu vencer em meio àquele caos todo. Claro, ela ficou com um peso muito grande na consciência naquele dia em que ele saiu para comprar seus biscoitos, levando com ele uma adaga, a preocupação veio à tona na hora.

Todas essas retomadas estabelecem coesão com o texto original, por reiteração, em procedimentos de substituição lexical, uma vez que recuperam os caracterizadores situacionais.

A adaga, enquanto objeto causador da preocupação de Lorena com a saída de Miguel e motivo de afastamento ‘gentil’ do porteiro, foi devidamente retomada em muitos desfechos, os quais apresentam cargas semânticas diferenciadas.

É vista como objeto de permuta, em Dean: “Paul, comovido pela situação, entregou-lhe a bandeja, mesmo que aquela lâmina não comprasse o objeto”, como objeto lucrativo, em Beatriz: “vendeu o objeto por uma boa quantia” ou como relíquia, em Roberto Carlos: “e foi direto guardar a adaga no lugar de sempre”.

Em que pese uma carga semântica mais profunda, é apresentada como objeto ameaçador, em outra versão de Dean: “ele ficou girando a adaga entre seus dedos, e todos que por ali passavam seguiam para o outro lado da rua ou desviavam de seu caminho”, como arma causadora do suicídio, em Jucelina: “não restava mais nada a ser feito, Miguel, perdido em sua solidão e desespero, num ato contra a própria vida, a ceifou, como uma forma de se livrar do sentimento de solidão que o consumia”, como objeto suspeito de assassinato, em Samantha Lima: “limpou a adaga nas toalhas e foi para a mesa” ou mesmo como arma de homicídio doloso, também em Samantha Lima: “Miguel golpeou seu sogro com o objeto afiado”.

As maiores incoerências notadas se deram quando, em Beatriz, Miguel sai à procura por bugigangas, especificamente laços, desconsiderando-se o real motivo (compra de biscoitos), além de contradições espacial e local (perto da cidade, loja que não é loja), Lorena não ser mencionada na narrativa e a mudança de foco narrativo de 3ª pessoa do singular para 1ª pessoa de plural, conforme a figura:

Figura 38 – Exemplo de incoerência integral



Fonte: Arquivos da autora (2023).

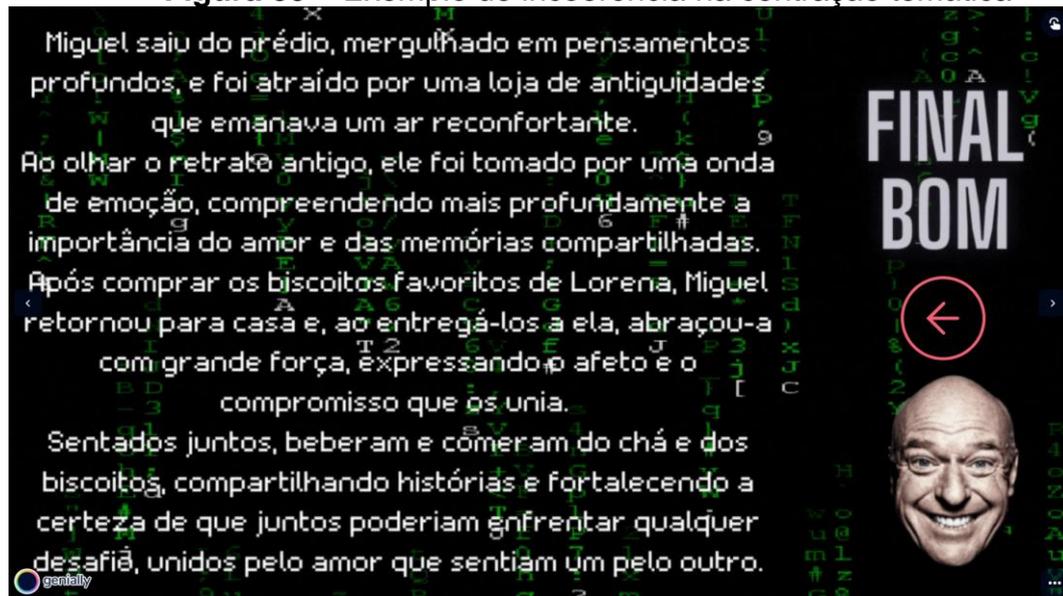
Outras inconsistências ocorreram quando alguns desfechos contradisseram a centração temática de um casal em crise conjugal e amor unilateral, uma vez que

“Para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que em seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente” (Antunes, 2005, p. 184).

Sabemos que não havia reciprocidade de sentimentos, pois Lorena, mesmo tendo usado o vocativo “amor” por quatro vezes para se referir a Miguel, manteve, desde o início da narrativa até seu desfecho original, um comportamento arredo a qualquer tentativa de afeto por parte de seu companheiro.

Podemos comprovar esse desvio da centração temática no final trágico de Dean: “Lorena ficou desolada e um vazio tomou conta de seu coração. Ela o amava muito e, a partir daquele dia, precisaria aprender a viver sem seu grande amor” ou ainda em Jucelina, conforme a figura que segue:

Figura 39 – Exemplo de incoerência na centração temática



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Os fins dados aos personagens Lorena e Miguel também se mostraram bastante distintos, sendo o suicídio deste o desfecho mais produzido (nomeado como ‘fim trágico’ por três avatares), conforme o gráfico

Gráfico 1 – Desfechos de “Os objetos”

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

À exceção de Samantha Lima, que produziu uma versão com a tentativa de deixar lacunas ao leitor, sugerindo a morte de Lorena, mas que cometeu deslizes quanto às escolhas coesivas “Quando ele se deu por conta, ela já não estava mais ali. Fora para o banheiro, limpou a adaga nas toalhas e foi para a mesa. Ficou calado. Alguns dias se passaram, estava tudo bem até que o jornal noticiou um assassinato”, couberam a Lorena alguns epílogos, como: realização de um sonho (gravidez), “normalidade” da relação, promessa de honrar esse amor, certeza da decisão de internar Miguel, ajuda médica por estar sobrecarregada e desolação pela perda do pai ou do companheiro.

Abrimos um espaço para explicar como se deu o processo de correção desses textos e a reescrita. Pelo fato de termos criado um produto educacional com tecnologia móvel, não faria sentido cobrarmos o envio dos textos para correção em folhas de caderno, apesar de alguns alunos terem optado em usá-lo para anotações durante a implementação.

Deixamos os grupos livres para realizarem o rascunho dos textos em qualquer recurso. Muitos optaram por escrever em blocos de nota do celular e já apresentavam no momento da aula. A correção era feita oralmente. Conforme a professora pontuava as considerações, os alunos efetuavam as alterações simultaneamente.

Outros grupos fizeram o envio dos textos pelo *whatsapp* e recebiam as sugestões para melhoria dos textos pelo mesmo recurso.

Além disso, os grupos dividiram as tarefas na realização das atividades de

produção de texto, principalmente na segunda, que exigia dois finais para a narrativa. Uns ficaram responsáveis pela escrita e outros pela organização dessa escrita nas ferramentas.

Figura 40 – Correções dos textos via *whatsapp*



Fonte: Arquivos da autora (2023).

A implementação teve duração aproximada de dois meses, entre outubro e novembro de 2023, excetuando o período de pausa (09/10 a 18/10), em razão do cronograma de estudos preparatórios para a prova do SAEB e considerando a própria dinâmica da escola, com semanas de provas em sistema de ensalamento, o que gerou a perda de três aulas. Estas foram compensadas na cessão de aulas de professoras de outras disciplinas.

Apesar dos contratempos, o número de aulas previstos foi praticamente cumprido, tendo totalizado 23 h/a presenciais e 1h/a síncrona, via *Meet*.

O último dia de aplicação foi 13 de novembro de 2023, mas os alunos continuaram enviando a produção de textos atinente ao conto "Os objetos" até o fim da referida semana.

Em virtude de revisões e semana de provas trimestrais que seriam realizadas nos dias seguintes, não foi possível explorar o Planeta *Últimus*, pois, após esse período, muitos alunos já não frequentam mais a escola.

7 ANÁLISE DO FORMULÁRIO ‘AVALIAÇÃO E SUGESTÕES’

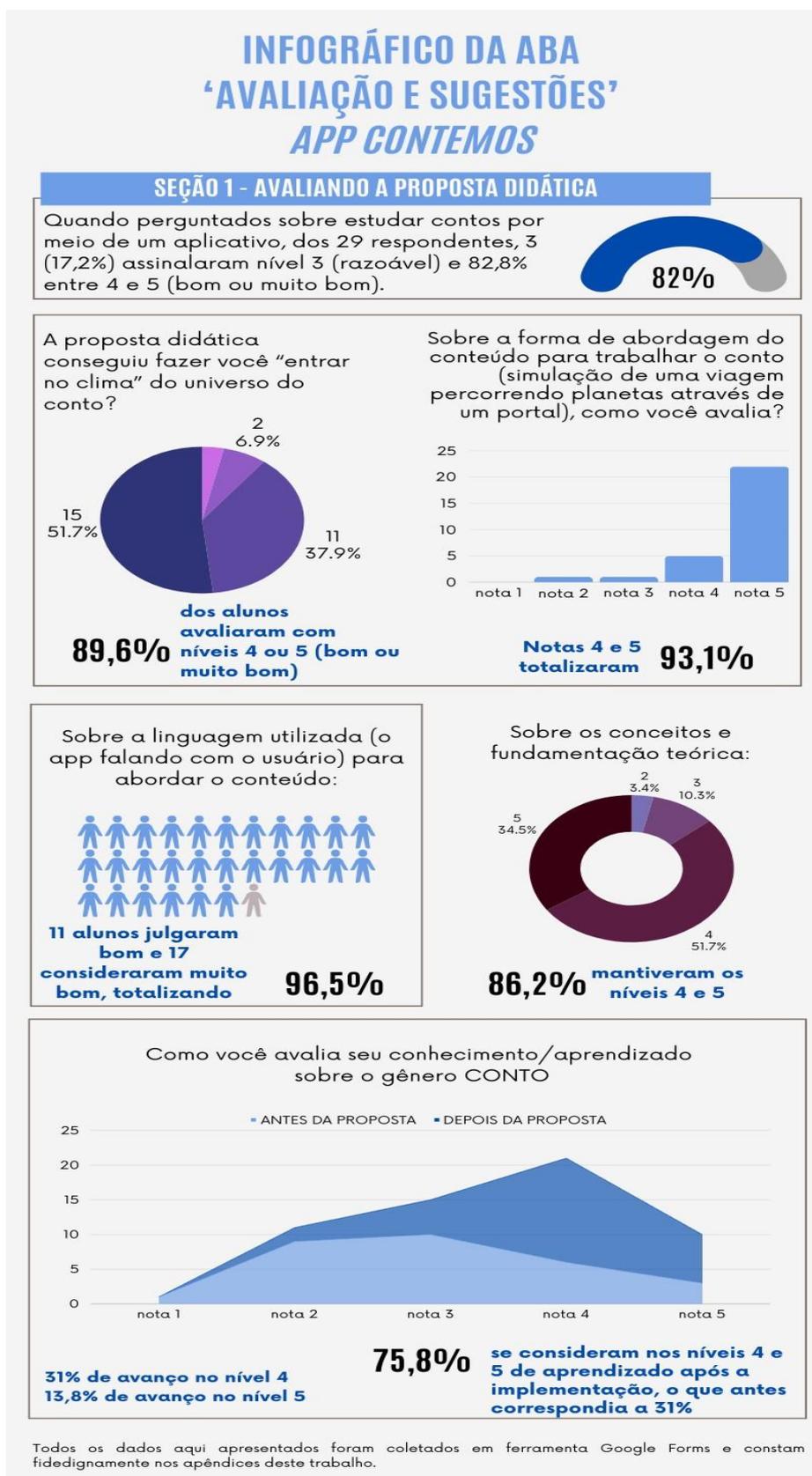
Nesta seção do trabalho, traremos alguns recortes do formulário final disponibilizado aos alunos na aba Avaliação e Sugestões. A totalidade dos dados gerados está sequencialmente colocada nos apêndices desta pesquisa.

O formulário foi dividido em três seções, estando a primeira destinada a avaliar a proposta didática, a segunda voltada a avaliar o aplicativo e a terceira seção - intitulada ‘Minhas percepções’ - buscando analisar o que o aluno notou com relação ao seu aprendizado fazendo uso da tecnologia, o planeta de sua preferência e a solicitação de sugestões para o aprimoramento da ferramenta.

Para não pecar pela prolixidade de apontamentos e optando pela multissemiótica, ao pensar nas diferentes maneiras de poder representar e compreender as informações, propusemo-nos a condensá-las – também pela extensão – em dois infográficos – que permitirão ao leitor desta pesquisa ter um panorama dos impactos da implementação.

As notas foram atribuídas de 1 a 5, considerando 1 para a menor e 5 para a maior. Apenas 29 alunos responderam ao formulário. A título de parâmetro, consideraremos a nota 1 como muito ruim, a 2 como ruim, a 3 como razoável, a 4 como boa e a nota 5 como muito boa.

Figura 41 – Infográfico Seção 1



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De modo geral, os alunos avaliaram positivamente todas as etapas da proposta didática. Apesar da insistência, nem todos os estudantes responderam ao formulário. Os 29 discentes que o fizeram aprovaram o estudo por meio de um aplicativo e os dados mostram um significativo avanço sobre o conhecimento acerca do gênero antes e depois da proposta.

Antes, havia uma parcela de 10 alunos que julgavam ter um conhecimento razoável do gênero e outros 9 se avaliavam com conhecimento bom ou muito bom. Após a aplicação da proposta, houve uma redução de alunos na escala 3 e um avanço nas escalas 4 (de 6 para 15 alunos) e 5 (de 3 para 7 alunos), o que indica um aumento de 44,8% na aquisição de conhecimento.

Mais de 95% dos estudantes conseguiram “entrar no clima” da proposta, cuja abordagem (simulação de viagem percorrendo planetas através de um portal) foi o aspecto com maior índice de aceitação no quesito muito bom, 22 alunos.

Colocar o aplicativo falando com o usuário para abordar o conteúdo foi outro aspecto com avaliação bastante positiva, tendo 11 notas consideradas boas e 17, muito boas. Os conceitos e a fundamentação teórica tiveram, também, importantes avaliações, com 25 alunos atribuindo compreensão boa ou muito boa.

Outras questões não contempladas no infográfico mantiveram praticamente os níveis de validação, estando todos acima dos 70% de aceitação: definições, áudios e vídeos trazidos como motivação à leitura, questões interpretativas dos dois contos, propostas de produção de textos e escolha da temática sobre essência e aparência.

A oferta dos tutoriais referentes às ferramentas de criação dos conteúdos também foi avaliada positivamente, com 69% de aprovação, assim como as leituras sugeridas na aba Desafios Extras que, mesmo não tendo sido explorada em sala de aula pela falta de tempo hábil, teve avaliação positiva e o interesse autêntico de quatro alunos pela leitura que, inclusive, teceram comentários com a professora sobre as obras, o que justifica uma das questões do formulário quanto ao interesse em ler/escrever mais contos a partir dessa proposta didática.

A última questão da primeira seção pedia que os alunos escrevessem, em poucas palavras, o que consideravam ser a principal característica de um conto. Neste momento, vemos algumas diferenças conceituais interessantes, lembrando que essa pergunta havia sido feita no início da implementação, no Planeta dos Contadores.

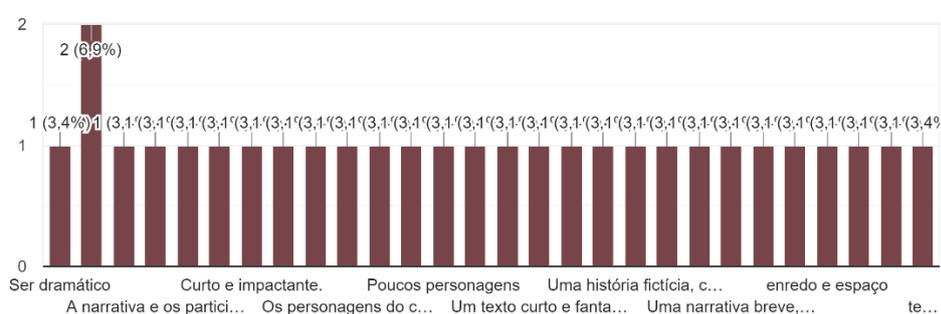
Antes caracterizada como “história de aventura, fantasia, conhecimento e diversão”, agora temos traços mais precisos pelos quais, sem dúvida, perpassaram

os conhecimentos teóricos adquiridos durante a aplicação. Passaram a ser consideradas características como “ser dramático”, “curto e impactante” e as mais recorrentes foram “narrativa breve, poucos personagens, tempo e espaço limitado e um só conflito”, resgatando conceitos dos Planetas da Conceituação e das Características.

Figura 42 – Caracterizando o conto

Em poucas palavras, escreva o que você considera ser a característica principal de um conto:

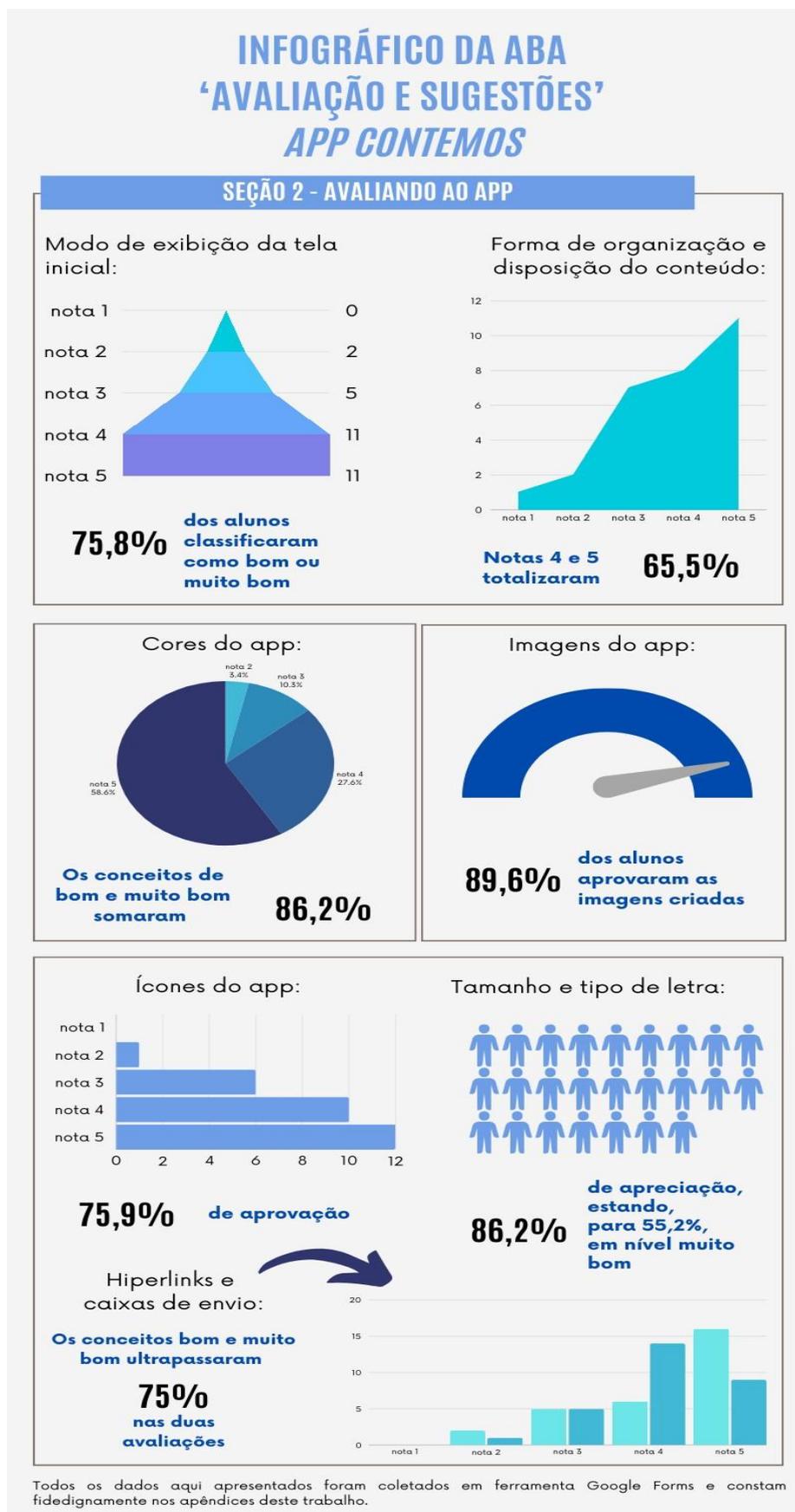
29 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seção 2 do formulário de Avaliação e Sugestões contou com pareceres a respeito do *design* da experiência do estudante, o que visou a facilitar o processo de aprendizagem:

Figura 43 – Infográfico Seção 2



Diante dos dados, percebemos que o aplicativo atendeu ao que se propunha no que diz respeito à apresentação do conteúdo na tela e à forma como foi organizado.

Elencamos, para isso, alguns níveis de experiência de que tratam Coll e Monereo (2010) que puderam ser vistos em nosso aplicativo: segmentação dos conteúdos em partes menores, dando a eles uma forma de apresentação diferenciada (os nomes dos planetas que correspondiam a cada parte da sequência didática) e organização do acesso temporal aos conteúdos (feito por meio de uma única aba, com a imagem de um portal, que dava acesso ao conteúdo em ordem crescente de complexidade).

Outrossim, relembando Maissiat *et al.* (2011), mostrou-se uma ferramenta com conteúdo adequado ao público a que se destinou, garantindo a usabilidade; foi considerada de fácil navegação, permitindo acessibilidade; procurou promover o diálogo entre o aplicativo e o usuário, buscando a interatividade e conseguiu garantir o deslocamento entre as outras ferramentas utilizadas, propiciando a navegação.

Para verificar as percepções dos estudantes quanto à proposta e àquilo de que mais gostaram, foi criada a seção 3, cujos resultados são apontados abaixo:

Figura 44 – Minhas percepções (1)

Trabalhar uma proposta didática em um aplicativo trouxe algum tipo de diferencial quanto à assimilação do conteúdo?

29 respostas



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Os resultados apontam que mais de 75% dos alunos conseguiram ver no uso do aplicativo uma forma de se engajar mais às atividades e melhorar o aprendizado. Os seis alunos correspondentes aos 24% foram os que, de fato, não se envolveram integralmente com a proposta. Participaram dos momentos de reflexão suscitados pelos textos, permaneceram em grupo, mas não conseguiram compreender os pontos

principais do conteúdo.

São, em sua maioria, alunos com algum tipo de laudo – transtorno de déficit de atenção, dislexia, deficiência intelectual – o que mostra uma das fragilidades do próprio *design* do aplicativo, que não conseguiu prender a atenção desses estudantes ou ainda – e o mais provável – a quantidade de texto verbal, que inviabilizou a compreensão e assimilação do conteúdo.

As maiores dificuldades de acesso ao *App* estiveram relacionadas à instabilidade da internet da escola e dois alunos relataram problemas devido às funcionalidades da ferramenta. Em torno de 16 alunos – considerando os respondentes do formulário – não tiveram problemas de acesso, como mostra a figura:

Figura 45 – Minhas percepções (2)

Quanto a acessar o app:

29 respostas



Fonte: Arquivos da autora (2023).

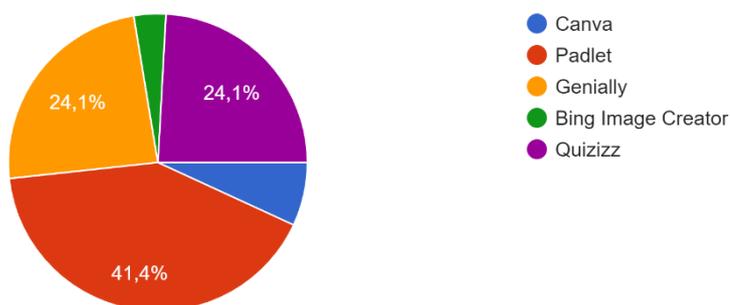
Os alunos responderam também sobre a ferramenta de sua preferência trazida no aplicativo. O *Padlet* (utilizado no Planeta dos Contadores e no Planeta *Objetus*) foi escolhido por 12 alunos e houve um empate entre o *Quizizz* (criado para o Planeta *Obscurus*) e o *Genially* (para a produção de textos do Planeta *Objetus*) escolhidos por 7 alunos cada.

O *Canva* não foi sugerido em nenhuma atividade, mas alguns alunos – que já dominavam a ferramenta – utilizaram-na para compor a produção dos dois finais para a narrativa “Os objetos”.

Figura 46 – Minhas percepções (3)

Quanto às ferramentas utilizadas nas atividades, de qual você mais gostou?

29 respostas



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Segundo as respostas do formulário, quando perguntados sobre o planeta de que mais gostaram e o motivo da escolha, a temática e a narrativa de “A morta” fizeram do Planeta *Obscurus* o preferido pelos alunos. Em seguida, foi citado o Planeta *Objetus* pela possibilidade de terem criado textos em ferramenta digital.

Por fim, a última questão do formulário de avaliação pediu sugestões de novos conteúdos e/ou formas de apresentação/organização para o aplicativo ser aprimorado. Apresentamos alguns recortes:

- Para mim o app, está perfeito!
- apenas mudar o layout da tela inicial, é um pouco confuso
- Os conteúdos estão ótimos e as formas de apresentação/organização estão bem legais
- Iria ser muito massa se tivesse um vídeo da professora Priscila explicando algumas questões e narrando os contos.
- Não tenho sugestões, o app para mim está ótimo e é um ótimo método de ensinar mais sobre o conto.
- Está tudo ótimo. Amei essa experiência e de como foi programado
- Se pudesse adicionar um planeta novo chamado PLANETA DA TRANSGRESSÃO
- Aplicativo foi bem não tive nem um problema de acesso ou para enviar as atividades
- Mais ideias de contos de suspense ou mistério
- Gostaria que o app tivesse mais contos para ler.
- Redação/competição pra ver quem faz as tarefas primeiro (tem prêmio)

- Acho que o aplicativo está ótimo, não tenho ideias para melhorá-lo.
- Gostaria de trabalhos individuais ou trabalhos feitos no papel, acho mais prático.
- Não tenho sugestões ficou tudo bem completo no aplicativo, gostei muito da proposta.
- Não sei quais sugestões dar pois é muito bom esse aplicativo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este trabalho, propusemos-nos a que lançar premissas sobre o *corpus* desta pesquisa - o conto - e o suporte digital em que foi baseada toda a proposta didática. Por isso, retomamos o questionamento inicial:

→ Em que medida um aplicativo pode contribuir com o estudo do gênero conto, sendo um instrumento de mediação entre professores, alunos e conteúdos de ensino e aprendizagem?

Diante de toda discussão teórica e das possibilidades práticas que tivemos, ratificamos que tem havido uma dissonância entre o que a escola propõe – uma cultura analógica – e o que o aluno experiencia fora dela – uma cultura digital. É como se este aluno vivesse em dois universos que são completamente heterogêneos.

A incorporação das mídias digitais ao processo de ensino e aprendizagem muitas vezes é adotada como “um elemento que reforça as práticas educacionais existentes” (Coll; Monereo, 2010, p. 87), não passando de mero adereço, servindo apenas para o manejo da tecnologia ou seu uso funcional.

Essa incorporação pressupõe práticas de uso dentro das salas de aula, mas, sobretudo, para além delas, entendendo o potencial inovador e transformador que essas tecnologias possibilitam nos mais diversos ambientes pertencentes a essa rede de conexões infinitas, por isso, propor algo que ultrapasse o simples manejo da tecnologia é enormemente desafiador.

Temos consciência de nossa limitação quanto a ter criado um recurso digital que atendesse aos gostos e exigências dos especialistas, com *design* mais sofisticado e organizado em modelo hipertextual que permitisse ao estudante percursos diferentes de aprendizagem, numa metáfora de redes.

Nosso produto educacional foi criado em processo experimental e intuitivo, pela professora pesquisadora e um familiar, sem a ajuda de qualquer desenvolvedor de conteúdos digitais. A proposta é de cunho exclusivamente pedagógico, pensando no perfil dos alunos e na melhor forma de motivá-los.

Durante o percurso de implementação, tivemos que fazer algumas adaptações quanto à programação inicial por conta de atividades específicas da escola, além de alguns momentos em que a internet ofertada aos alunos não atendia às necessidades, o que impediu alguns deles de acessarem e manusearem o aplicativo individualmente quando preciso.

Além disso, um dos grupos, representado pelo Avatar Giga Chad, acabou não se engajando tanto nas atividades por falta de um líder que distribuisse as tarefas nos grupos, o que foi notadamente o diferencial na organização dos outros grupos.

Apesar do caráter embrionário de nosso aplicativo e de a proposta não ter atingido a totalidade dos alunos, não nos restam dúvidas de que a interface mobilizou a motivação da maioria e favoreceu o engajamento.

Uma das abas criadas, Tire suas dúvidas, não foi utilizada pelos alunos que, por sua vez, sentiram insegurança em registrar dúvidas no espaço destinado a isso, sobretudo porque todos poderiam ler o que fosse enviado. As dificuldades foram sanadas presencialmente, reforçando a necessidade de mediação e orientação da professora durante todo o processo.

Entendemos que os usos feitos do aplicativo “Contemos” não só mediaram a relação entre professora, alunos e conteúdos de aprendizagem, como apresentaram indícios, ainda que seja arriscado supor, da ferramenta enquanto instrumento configurador de ambientes de aprendizagem, em sistema colaborativo, aludindo à Tipologização 5 estabelecida por Coll e Monereo (2010).

O trabalho com a cultura digital em sala de aula, sob a égide de um ambiente colaborativo e tendo as ferramentas digitais como mediadoras da relação entre professores, alunos e conteúdos acaba sendo uma das possibilidades com maior respaldo para tornar mais produtivo o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda assim, sabemos que há resistência quanto ao uso de celulares em sala de aula, tanto por parte dos olhares reprovadores da classe docente quanto por parte de alguns pais, sob o pretexto de que os alunos se dispersam ou não estão aprendendo, elegendo o celular como algoz no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, podemos seguramente declarar que a proposta didática contribuiu de forma concreta para o cumprimento dos objetivos específicos apresentados na introdução: conhecer e analisar contos, considerando também seu caráter fruidor, que provocassem reflexões e embasamento para a escrita em ferramenta digital, mediante novas formas de interação.

No ato de produzir textos, estes foram a matéria-prima, recordando Guedes (2009), com a qual os alunos dialogaram, concordando e aprofundando ou discordando e argumentando.

Ademais, todas as atividades pensadas para essa proposta, desde o primeiro até o último planeta, procuraram levar em conta as práticas de leitura e produção de

textos dos documentos orientadores quanto aos objetos de conhecimento: reconstruir a textualidade e compreender os efeitos de sentido gerados pelos usos de diferentes recursos linguísticos e multissemióticos.

A proposta buscou despertar nos alunos habilidades de análise de restrições temáticas, composicionais e estilísticas nos diversos textos que foram trabalhados, considerando contextos de produção, tendo promovido estratégias que estimularam imaginação, fruição e verossimilhança, características do texto literário, como determina a BNCC (2018).

Em razão da temática trabalhada nos contos, conseguimos, também, levar os estudantes a refletirem sobre sua existência, buscando pensar a respeito dos valores ora perdidos e a discernir entre o que nos é essencial ou aparente, a fim que de cada sujeito se torne questionador de si mesmo e seja capaz de encontrar respostas para as situações que a vida lhe impuser.

A pesquisa aqui delineada apresenta ainda caráter incipiente diante das muitas possibilidades que poderiam ter sido traçadas e dos variados aparatos tecnológicos disponíveis, entretanto arriscamo-nos a um possível ineditismo, em um campo paradoxal: de um lado a convicção de uma proposta inovadora que conseguiu contemplar estratégias de leitura, materialidade do texto literário e produção de contos em ambiente virtual de aprendizagem; de outro, a incerteza pelo risco de o trabalho ter sido ‘periférico’ a alguns alunos (Coll; Monereo, 2010, p. 72), servindo apenas para a digitação de textos em recurso virtual, o que poderia ter sido tranquilamente feito em um caderno.

Ainda que valha o efeito da dúvida, preferimos acreditar, tendo em vista o formulário de avaliação e sugestões, que o aplicativo “Contemos” foi utilizado não como uma ferramenta em si, mas como objeto de reflexão que promoveu capacidade crítica, compreensão e assimilação do conteúdo, desenvolvimento mais refinado da escrita, participação mais ativa e autônoma em sala de aula, além do trabalho colaborativo, o que culminou em novas formas de ser, pensar e agir.

Esperamos que nossa pesquisa possa servir como material colaborativo a quem deve se valer, pois “um objeto pode ter tantos usos quantos usuários dele se apropriarem” (Peixoto, 2015) e que possa encorajar novas práticas pedagógicas no que concerne às possibilidades de uso das ferramentas digitais, preenchendo algumas lacunas e não se eximindo de estar cheia delas.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Elisa F. S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica**: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas. Rio de Janeiro: FERP, 2020.
- ANDRADE, Mário de. **Contos e contistas**. In: O Empalhador de Passarinho. Belo Horizonte: Itatiaia. 2002, p. 9 – 12.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. Rio de Janeiro, Record, 1998.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENDER, William. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação Inquieta**. 6. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.
- BOLER, Sharon; KAPP, Karl. Tradução: Sally Tilelli. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **O homem do furo na mão e outras histórias**. São Paulo: Ática, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. Tradução: Sieben Gruppe. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CAROLEI, Paula; TORI, Romero. **Gamificação Aumentada**: explorando a realidade aumentada em atividades lúdicas de aprendizagem. Revista PUC/SP, 2014. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/52683>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para sala de aula heterogêneas. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

COLL, Cesar; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Tradução: Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CORTÁZAR, Julio. **Del cuento breve y sus alrededores**. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). *Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

DAROLT, Viviani. (org.). **Gamificar em sala de aula**. Curitiba: CRV, 2021.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FONSECA, Rubem. **Contos reunidos**. Organização de Boris Schnaiderman. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIROTTO, Cyntia G. S. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (org). **Ler e compreender**: Estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. p. 45-114.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da Redação à Produção Textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HOUAISS, Antônio; Villar, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERT, Enrique A. **Teoría y técnica del cuento**. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep:
<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>> Acesso em: 20 maio 2023.

KIEFER, Charles. **A Poética do Conto: de Poe a Borges – um passeio pelo gênero**. São Paulo: Leya, 2011.

KOCH, I. G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, I. G. Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, I. G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

LINARES, Luis B. **Apuntes para una teoría del cuento**. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, Luis (Compiladores). *Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LUCENA, Simone. **Culturas digitais e tecnologias móveis na educação**. Educ. Soc., Campinas, rev. (59), jan./mar. 2016. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/0104-4060.43689>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MAISSIAT, Jaqueline et al. **Interfaces digitais em objetos de aprendizagem: implicações na educação**. Nuevas Ideas em Informática Educativa, TISE, p. 144-149, 2011.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In Rangel, E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAUPASSANT, Guy de. **Contos Fantásticos: o Horla e outras histórias**. Tradução:

José Thomaz Brum. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2020.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

MORAN, José. **Revista Educatrix**, n. 7, 2014. Autonomia e colaboração em um mundo digital. Editora Moderna, p. 32-37. Disponível em: <www.moderna.com.br/educatrix> Acesso em: maio 2023.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/>>. Acesso em: 20 maio 2023.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MOURA, Maria Helena Neves. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento Silveira. **Psicologia da Aprendizagem**. Editora RDS: Fortaleza, 2010, p. 41 a 43.

O QUE É APP? Quatro perguntas e respostas sobre aplicativos para celular. Techtudo. 1996. Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/12/o-que-e-app-quatro-perguntas-e-respostas-sobre-aplicativos-para-celular.ghtml>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PARRINE, Raquel. **Aspectos da Teoria do Conto em Machado de Assis**. Revista Eutomia, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 472-484, jul. 2009. Disponível em: < [file:///C:/Users/prisc/Downloads/amandaborjes,+p.472-485 Aspectos-de-Teoria-do-Conto-em-Machado-de-Assis_Raquel-Parrini%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/prisc/Downloads/amandaborjes,+p.472-485%20Aspectos-de-Teoria-do-Conto-em-Machado-de-Assis%20Raquel-Parrini%20(3).pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP – Língua Portuguesa, EF**. Curitiba: SEED, 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. **Referencial Curricular em Foco, 2021**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?contedo=1683>>. Acesso em: 20 maio 2023.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná - Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2020**. Disponível em: <<http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>>. Acesso em: 20 maio 2023.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PEIXOTO, J.; dos Santos Araújo, C. H. **Tecnologia e educação**: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87322726016.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PEIXOTO, Joana. **Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos**: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. Revista Brasileira de Educação. v. 20, n. 61. abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/275/27538407003/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

POE, Edgar Allan. **Contos de terror, de mistério e de morte**. Tradução: Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

POE, Edgar Allan. Hawthorne y la teoría del efecto em el cuento. In: PACHECO, C.; BARRERA LINARES, L. (Compiladores). **Del cuento y sus alrededores**: aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1993.

POE, Edgar Allan. **Edgar Allan Poe**: medo clássico. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2017.

POE, Edgar Allan. **O corvo e contos extraordinários**. Tradução: Marcelo Barbão. São Paulo: Princípios, 2019.

PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works**: the case for balanced teaching. New York. Gilford. 2002.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIS, Luiza de Maria. **O que é conto**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

ROCHA, Daiana Garibaldi da; OTA, Marcos Andrei; HOFFMANN, Gustavo. **Aprendizagem digital**: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional. Penso. Porto Alegre, 2021.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane (org.); MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANCHES, Murilo H. Barbosa. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-

humano. Revista Famecos. Porto Alegre, n. 22, dez. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/re%20vistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 15 dez. 2023.

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

SERRES, M. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Paula. **A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros?** Matrizes, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 195-211, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/A-escola-no-mundo-hiperconectado -Redes-em-vez-de-muros.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIEMENS, George. **Conectivismo: uma teoria da aprendizagem para a era digital**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/66317606/Conectivismo-uma-Teoria-Para-a-Era-Digital>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SILVA, Andreza R. L. (org.); BIEGING, Patricia (org.); BUSARELLO, Raul Inácio (org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

TCHEKHOV, Anton. **A dama do cachorrinho e outros contos**. Organização, tradução, posfácio e notas de Boris Schnaiderman. São Paulo: ed.34,1999.

TELLES, Lygia Fagundes. **Os contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WITT Diego T.; ROSTIROLA, Sandra C. M. **Conectivismo Pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI**. Revista Thema, Blumenau/SC, v. 16, n. 4, p. 1012-1025, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1583/1373>. Acesso em: 15 dez. 2023.

WOOLF, Virginia. **A arte da brevidade: contos**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ZAVALA, Lauro. **Cartografías del cuento y la minificción**. Sevilla: Renacimiento, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Seções do formulário Universo do Conto (Planeta Foco)

Após assistir aos vídeos que falam sobre os contos, escreva aqui uma informação explicada no vídeo 1 que você considera importante e que esteja relacionada a alguns conhecimentos adquiridos durante as viagens.

9 respostas

Todas as informações são importantes

conto só descreve o que é essencial

Sobre a metáfora do nocaute ser usada no conto clássico e a do labirinto ser usada no conto moderno.

Que O conto é breve e denso, fala muitas coisas com poucas palavras.

O conto é algo pequeno, não é como uma leitura de romance, é curto, personagens bem desenvolvidos e etc... (acho isso importante para saber diferenciar.

Que o conto é uma narrativa breve e densa

A viagem sempre fala de vários tipos de contos, nesse vídeo podemos ver q ele explica um pouco de conto.

Agora, faça o mesmo em relação ao vídeo 2.

9 respostas

Todas as informações são importantes

nada do que se escreve no conto precisa ser real

Sobre o conto dos Três Porquinhos ser usado como exemplo para ensinar a escrever um conto.

A estrutura do conto, situação inicial, conflito, climax, resolução, desfecho.

No vídeo 2 pega mais as características de um conto, poucos personagens mas uma boa história. Um conto não precisa ser real, pode ser inventado, leva um título criativo que pega o leitor de 1°.

Que o conto tem introdução desenvolvimento e conclusão

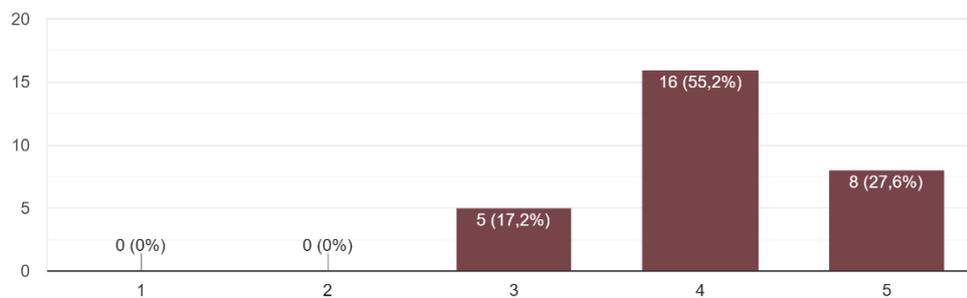
A diferença entre o vídeo um é o vídeo dois , explica um pouco mais e fala o q é um conto realmente

APÊNDICE B

Aba de Avaliação e Sugestões

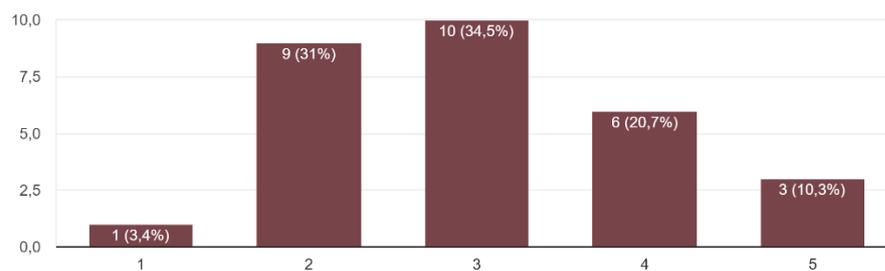
Sobre estudar contos por meio de um app, dê uma nota de 1 a 5, sendo 1 a menor e 5 a maior.

29 respostas



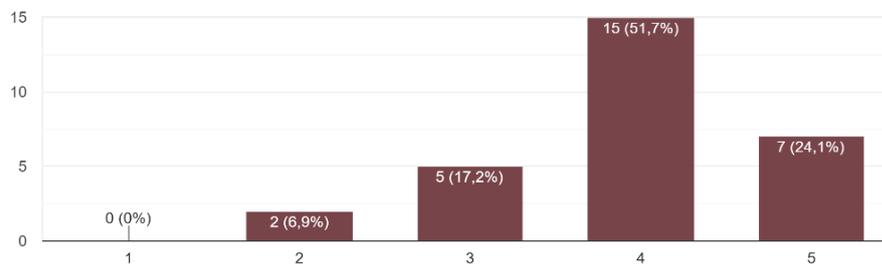
Antes desta proposta didática, como você avalia seu conhecimento/aprendizado sobre o gênero CONTO?

29 respostas



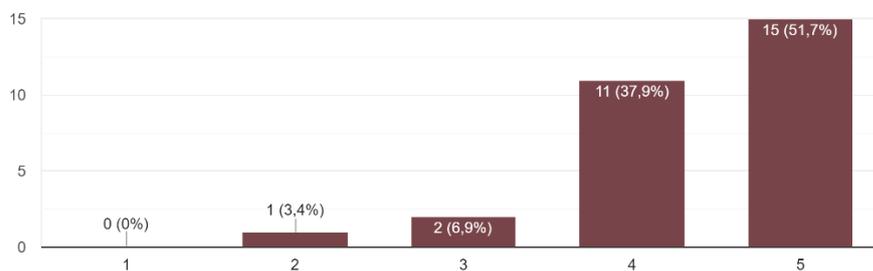
Após a proposta didática, como você avalia seu conhecimento/aprendizado sobre o gênero CONTO? Seja sincero(a):

29 respostas



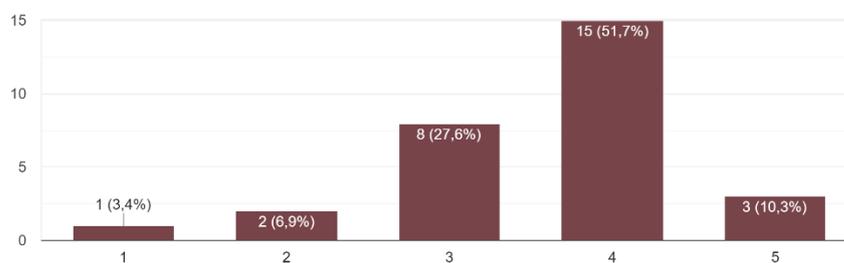
A proposta didática conseguiu fazer você "entrar no clima" do universo do conto?

29 respostas



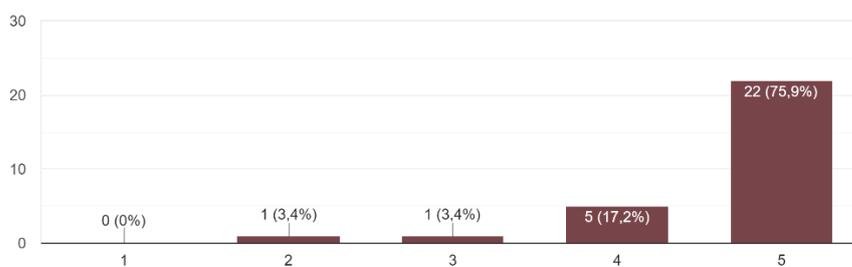
Terminada a proposta didática, qual seu nível de interesse em ler/escrever mais contos?

29 respostas



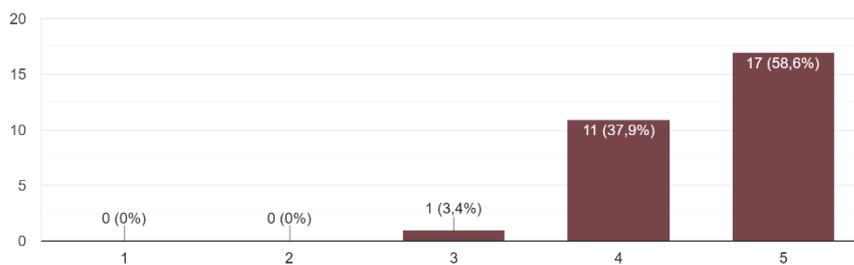
Sobre a forma de abordagem do conteúdo para trabalhar o conto (simulação de uma viagem percorrendo planetas através de um portal), como você avalia?

29 respostas



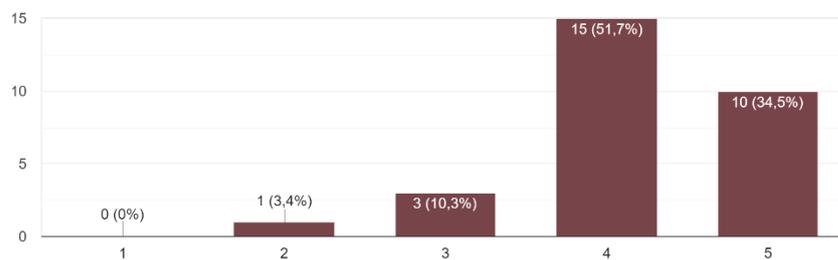
Sobre a linguagem utilizada (o app falando com o usuário) para abordar o conteúdo, atribua uma nota:

29 respostas



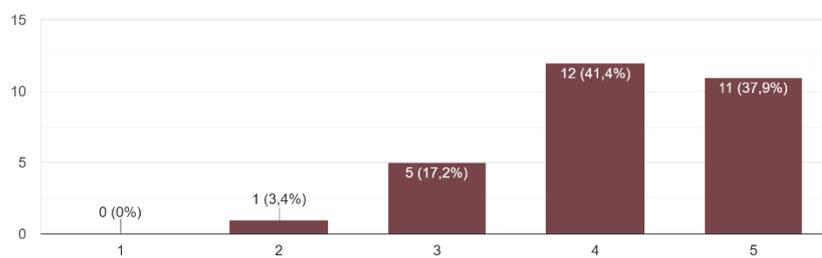
Sobre os conceitos e fundamentação teórica a respeito do conto:

29 respostas



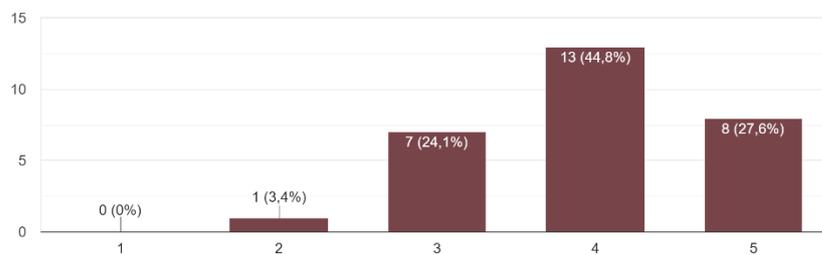
Os questionamentos anteriores à leitura dos contos (definição, áudio e vídeo) conseguiram aguçar sua curiosidade para a leitura integral da obra?

29 respostas



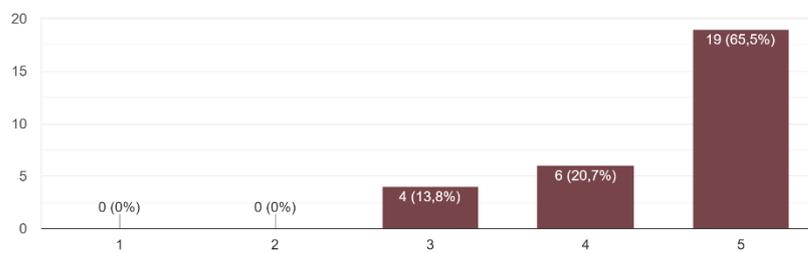
Quanto às questões interpretativas do conto A MORTA:

29 respostas



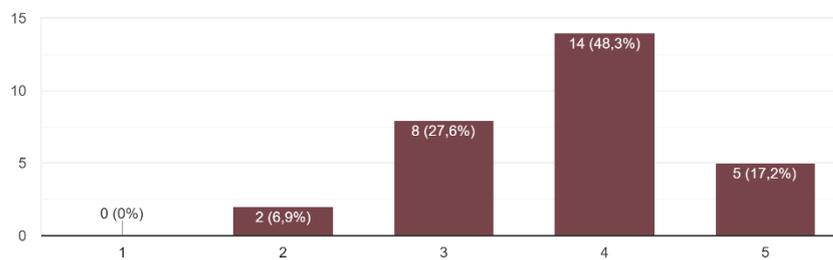
Quanto à proposta de produção de texto sob a perspectiva da personagem morta:

29 respostas



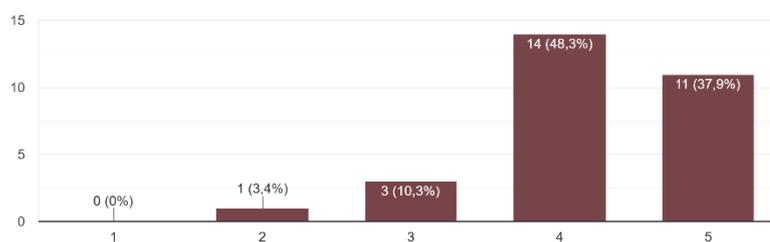
Quanto às questões interpretativas do conto OS OBJETOS:

29 respostas



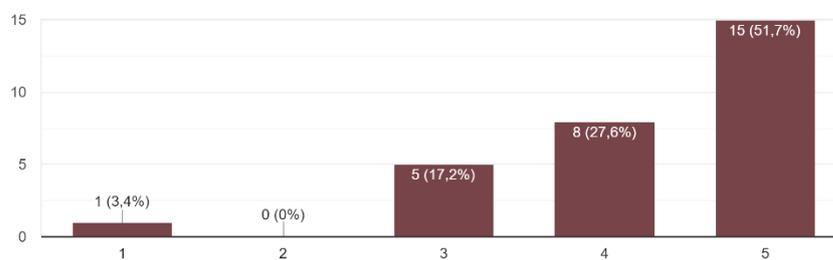
Quanto à proposta de produção de texto com dois finais para o conto OS OBJETOS:

29 respostas



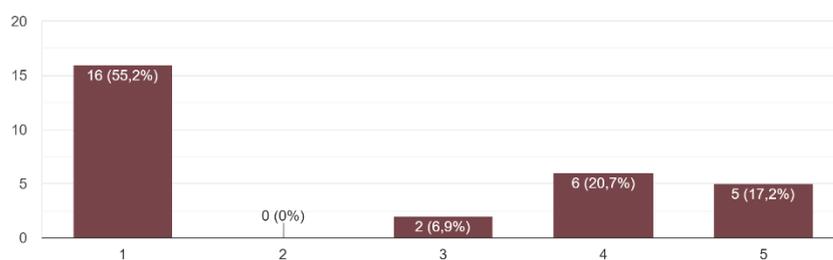
Sobre a escolha da temática dos contos (conceitos sobre essência e aparência):

29 respostas



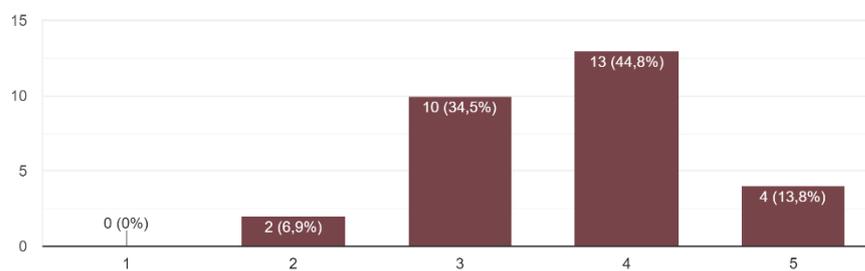
Sobre as duas propostas de produção final (conto e imagem interativa):

29 respostas



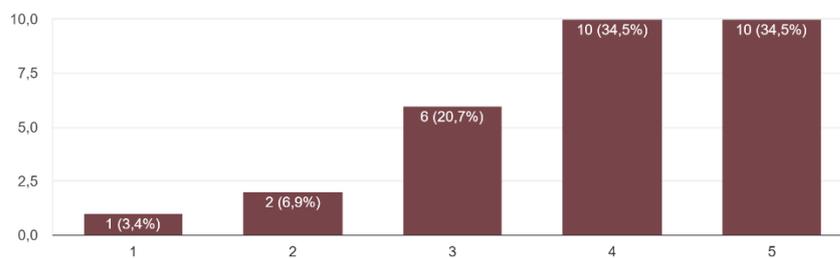
Sugestão de leitura na aba "Desafios Extras":

29 respostas



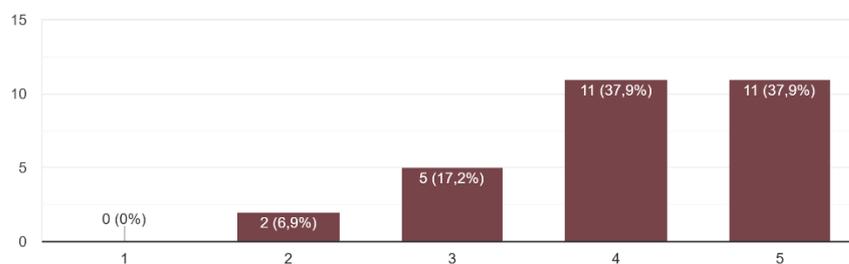
Em que medida os tutoriais disponibilizados contribuíram para a realização das atividades propostas:

29 respostas



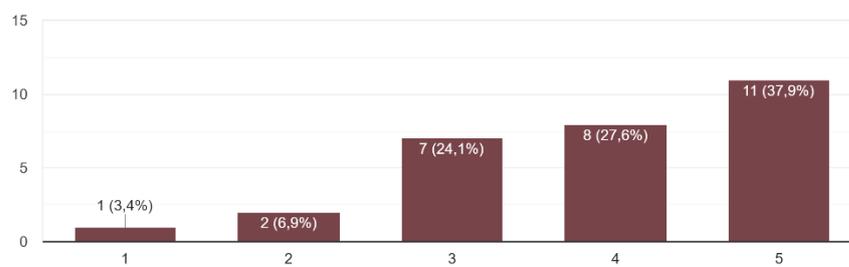
Modo de exibição da tela inicial:

29 respostas



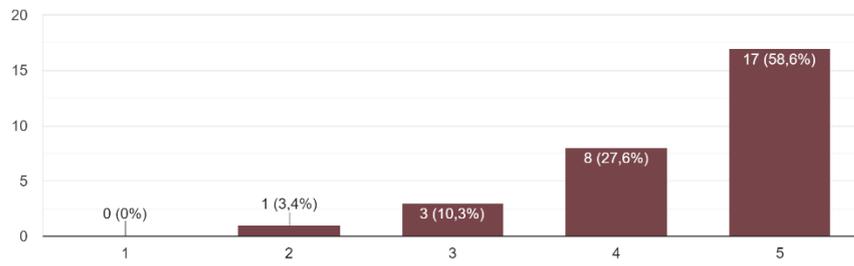
Sobre a forma de organização e disposição do conteúdo na ferramenta:

29 respostas

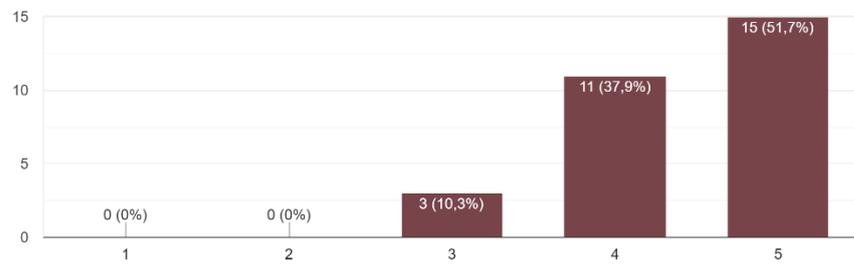


Cores do app:

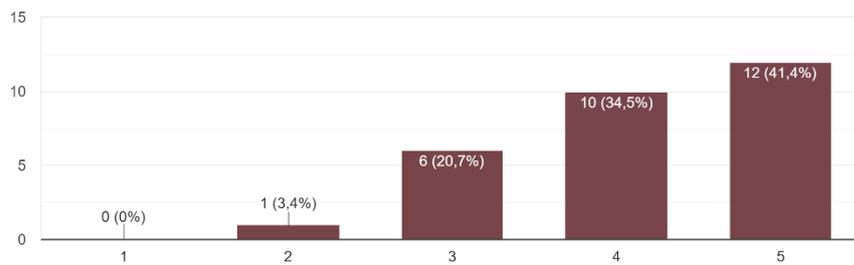
29 respostas

**Imagens do app:**

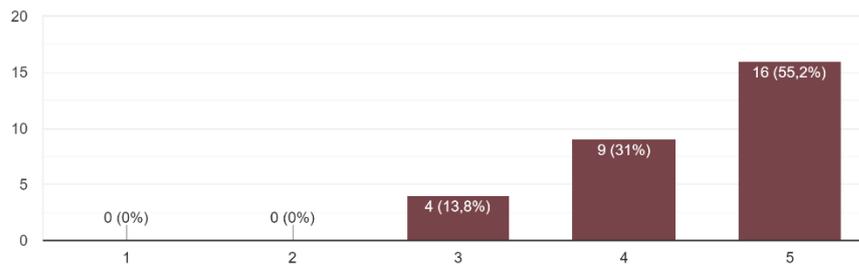
29 respostas

**Ícones do app:**

29 respostas

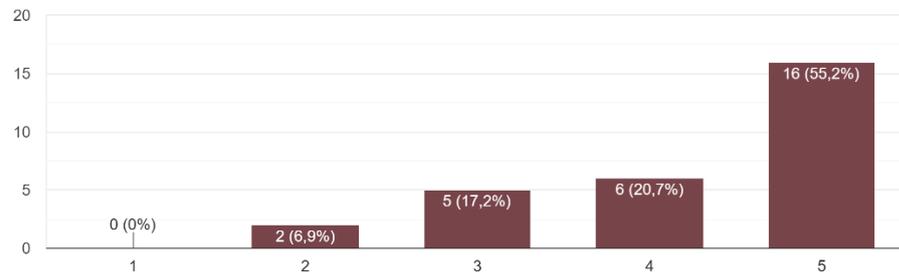
**Tamanho e tipo de letra:**

29 respostas



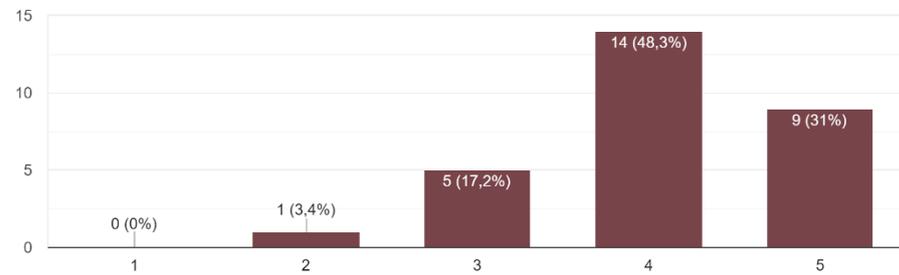
Hiperlinks:

29 respostas



Caixas de envio:

29 respostas



Relembrando nossa viagem aos planetas (Contadores, Imprecisão, Conceituação, Características, Metáforas, Peculiaridades, BL, Foco, Obscurus, Objetus, Últimus), de qual deles você mais gostou? Por quê?

29 respostas

Obscuros, por ser um planeta mais sombrio

Obscurus. Gostei bastante da história da Morta

Conceituação, pois descreve o conceito do conto e descreve que ele é " uma narrativa breve, com poucos personagens...

Obscurus, principalmente pelo conto "A Morta" e sua temática.

Obscuros , achei o mais interessante

Planeta obscuro , pela história

Obscurus

Planeta das características.

obscurus. Pois amei o conto da morta e gravar áudio e fazer o texto

Contribua com sugestões de novos conteúdos e/ou formas de apresentação/organização para aprimorarmos o aplicativo.

29 respostas

Para mim o app,está perfeito!

apenas mudar o layout da tela inicial, é um pouco confuso

Os conteúdos estão ótimos e as formas de apresentação/organização estão bem legais

Iria ser muito massa se tivesse um vídeo da professora Priscila explicando algumas questões e narrando os contos.

Não tenho sugestões, o app para mim está ótimo e é um ótimo método de ensinar mais sobre o conto.

A

deu tudo certo

Não tive nenhuma dificuldade. Muito bom.

Está tudo ótimo. Amei essa experiência e de como foi programado

Contribua com sugestões de novos conteúdos e/ou formas de apresentação/organização para aprimorarmos o aplicativo.

29 respostas

Se pudesse adicionar um planeta novo chamado PLANETA DA TRANSGRESSÃO

tive dificuldade no começo, mas o aplicativo atendeu as expectativas

Aplicativo foi bem não tive nem um problema de acesso ou para enviar as atividades

Mais ideias de contos de suspense ou mistério

Gostaria que o app tivesse mais contos para ler.

Redação/competição pra ver quem faz as tarefas primeiro(tem prêmio)

Acho que o aplicativo está ótimo, não tenho ideias para melhorá-lo.

Notícia

Gostaria de trabalhos individuais ou trabalhos feitos no papel, acho mais prático.

APÊNDICE C
Fotos da Implementação







ANEXOS

ANEXO A

Certidões de Nascimento Avatariana (Quem sou eu – Passo 1)


República Federativa dos Avatares
CERTIDÃO DE NASCIMENTO



Nome: Dean Calloway
Sexo: Masculino
Local de Nascimento: Seattle
Data de Nascimento: 15/07/2005
Cor: Branco
Peso: 82 kg

Nome do pai: Caleb Calloway

Nome da mãe: Penélope Carson

Criadores: ISABELLA LETÍCIA, EVELLYN BEATRIZ, CHRISTIAN LEMES




República Federativa dos Avatares
CERTIDÃO DE NASCIMENTO



Nome: Adam Carlsen
Sexo: Masculino
Local de Nascimento: Amsterdã
Data de Nascimento: 13 / 12 / 1989
Cor: Branco
Peso: 98 kg

Nome do pai: Andries Carlsen

Nome da mãe: Angelique Carlsen

Criadores: Maria Helena Negretti Spina dos Santos, Júlia Lavarías Pancione, Nikollas Miguel de Oliveira, Enzo Gabriel Lourenço Ferreira e João Pedro Fattori Janisch.




República Federativa dos Avatares
CERTIDÃO DE NASCIMENTO



Nome: Beatriz Gomes
Sexo: Feminino
Local de Nascimento: Jericó-Palestina
Data de Nascimento: 5000 a.C.
Cor: Branca
Peso: 78 kg

Nome do pai: Henrique Gomes

Nome da mãe: Luana Gomes

Criadores: Paola, Giovana, Emily e Kauan Ferreira




República Federativa dos Avatares
CERTIDÃO DE NASCIMENTO



Nome: Roberto Carlos
Sexo: masculino
Local de Nascimento: Angola
Data de Nascimento: 08/05/1503
Cor: pretasso
Peso: 505 kg

Nome do pai: Léo

Nome da mãe: Victin

Criadores: Arthur Maronezi Léo o tenebroso, Vyctor Campos, keven o cris, Jeniffer vitória




 República Federativa dos Avatares
CERTIDÃO DE NASCIMENTO



Nome: Jucelina Kubchek
Sexo: Feminino
Local de Nascimento: Apucarana
Data de Nascimento: 11/09/2001
Cor: Branca
Peso: 49kg

Nome do pai: **Paulo Muzy**

Nome da mãe: **Paula Vadim**

Criadores: **Bárbara Santos Costa, Maycon Borges, Murillo Blagnik**


 Paulo Muzy


 República Federativa dos Avatares
CERTIDÃO DE NASCIMENTO



Nome: Sophia Freitas
Sexo: <i>feminino</i>
Local de Nascimento: <i>Apucarana</i>
Data de Nascimento: <i>11/09/2028</i>
Cor: <i>branca</i>
Peso: <i>55kg</i>

Nome do pai:

Nome da mãe: *Juliana Freitas*

Criadores: *Jacene Anna Jones, Jhonny Bernardino Felto, Renos Jellu*


 Juliana Freitas


 República Federativa dos Avatares
CERTIDÃO DE NASCIMENTO

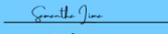


Nome: Samantha Lima
Sexo: Feminino
Local de Nascimento: Colégio Cerviolo
Data de Nascimento: 11/09/2010
Cor: Branca
Peso: 48kg

Nome do pai: **Custavo e Luis**

Nome da mãe: **Anna Júlia e Isis**

Criadores: **Anna Júlia de Oliveira Cláudio, Gustavo Henrique Cruz de Lima, Isis Agrinho Bastolla D'Oliveira, Luis Carlos Rosa de Oliveira**


 Assinatura


 República Federativa dos Avatares
CERTIDÃO DE NASCIMENTO



Nome: GIGA CHAD
Sexo: macho
Local de Nascimento: Rússia(Moscou)
Data de Nascimento: 1 de Abril 1990
Cor: Branco
Peso: 89kg

Nome do pai: **Arthur**

Nome da mãe: **Orfanato**

Criadores: **Arthur, KuanH, Cabriel, Francisco, Fernandinho**


 Assinatura

ANEXO B

Produções de Texto – Planeta *Obscurus*

E eu os amei. Amei como o sol ama o mar e eles se beijam ao entardecer. Tão forte quanto a luz das estrelas em uma noite límpida. Eu os amei. Sempre achei que só existisse uma história de amor. Que tem conflitos, sentimentos confusos e no final um 'felizes para sempre', mas na minha história o 'felizes para sempre' não aconteceu.

Desde pequena, ouvi histórias de como encontraria um grande amor e viveria com ele até o fim. E, bom, eu encontrei. Ou pelo menos era isso que achava até aquela noite chuvosa onde deixei meu amado e fui a procura dele, o sobrinho do padre, em busca do amor que ele me prometera um dia.

E eu o amava tanto quanto amava meu marido, ele era gentil e cuidadoso. Mas, diferente dele, o sobrinho do padre naquela noite estava com outra. Abraçando-a e beijando-a como fazia comigo. Naquela noite, discutimos e terminei tudo o que tínhamos, decidida a recomeçar com meu marido sem lhe contar o que eu vinha fazendo há meses. Mas quando eu ia saindo, vi o padre em meio à varanda me observando. Então, por vergonha, corri até em casa em meio a lágrimas.

Fui recebida pelo abraço quente de meu companheiro, que nem imaginava o que eu fazia. Durante toda aquela semana a tosse me acompanhou sem folga. Me sentia pior a cada dia. Enfermeiros iam e vinham e médicos também. Mas infelizmente não resisti.

Durante a cerimônia de sepultamento, o padre veio ao meu encontro, me observou e disse que eu era amante. Meu marido, inocente, pensou que o padre estava me insultando e falando mentiras, então o expulsou e chamou o outro que o deixara feliz.

No dia de meu sepultamento, também fui visitar o sobrinho do padre. E lá estava ele. Sorrindo e abraçando aquela mulher como se eu nem existisse. E, bom, naquele mundo não mais.

Passei o dia todo rodando pela cidade, passando pelos meus lugares favoritos. Me despedindo daquela vida, daquele mundo. A noite, por volta da meia-noite, decidi junto aos outros falecidos falar as verdades que foram encobridas pelos conhecidos em nossas lápides, escrevi com toda certeza que tinha traído meu amado. Infelizmente, assim acabou a minha história, sendo desonesta e por um fio de desonestidade sem o meu grande amado. O verdadeiro.

A morta - Adam Carlsen

Conseguem imaginar como é quando te prometem um futuro ao lado de alguém que jura te amar incondicionalmente, mas conforme o tempo passa, eu acabo procurando seu olhar em uma sala lotada, pois não estamos nos comunicando conforme deveríamos, apenas porque ninguém pode saber sobre nossa linda história, que agora parece mais uma tragédia.

(Pausa de silêncio)

O sentimento de aflição dentro deste quarto é palpável. Enfermeiros entram e saem, e aqui estou eu, deitada nestes lençóis pensando em todas as minhas atitudes... Neste momento, passo a crer que é verdade aquela história de que quando estamos prestes a partir, toda nossa vida passa diante de nossos olhos.

Acho que todos temos um limite de situações difíceis que temos que aguentar em nossa vida, eu acabei perdendo esse limite e saíndo às escondidas dessa relação... no fim das contas, acho que meu erro foi ter te amado demais, já que fui egoísta quando não tive coragem para desistir de nós.

Eu posso ver você do outro lado do salão, cortejando outras mulheres, se apresentando novamente para mim pela milésima vez seguida, somente porque o que temos é considerado errado perante uma sociedade.

Em decorrência disso, decidi tomar outros rumos e caminhos em minha vida, à procura de um futuro melhor para mim, já que isso não seria possível eu ter ao seu lado.

Acabei encontrando alguém que estivesse disposto a me aceitar como sou... mesmo que o sentimento que eu sinto só ao pensar em você nem se compara ao que eu sentiria passando anos ao lado de outro homem. Você me ensinou uma linguagem secreta, não consigo falar com mais ninguém. Por você eu me arruinaria, um milhão de pequenas vezes.

(Momento de silêncio)

No fim, só posso dizer que compreendi meus atos quando estava deitada naquela cama, à beira da morte. Não me vanglorio pelas decisões que tomei, mas não faria diferente... eu era apenas uma mulher em meados de 1800 que lutava para conseguir seu lugar no mundo, mesmo que por caminhos sinuosos.

O novo epitáfio em minha lápide serve apenas para confirmar o que eu sempre soube: que é possível lamentar algumas ações sem necessariamente se arrepender delas. Eu o amei, mas me amava ainda mais.

A morta - Beatriz Gomes

Tudo começou com brigas constantes, eu o amava muito mas já estava cansativo, todas as noites eu saía de fininho. Tive vários encontros, e achei o cara ideal, ele era lindo e tinha uma personalidade marcante. Meu marido sempre me recebia bem, contava sobre o seu dia, mas aquilo era tão chato... me sentia um monstro por fazer isso. Fui sair em uma noite chuvosa com um indivíduo, o encontro foi legal, mas eu não parava de pensar no meu amado. Aparentemente paguei caro, peguei uma gripe, e uma tosse terrível. Médicos entravam e saíam da minha sala. Até que... meu enterro foi doloroso para o meu amor, pessoas me julgavam, mas ele não acreditava nos boatos. Me odiava por isso,...

A morta - Roberto Carlos

Você sabe como é ter uma relação que já se esfriou há muito tempo? Nos sentimos rejeitada por alguém que fez tudo para nos conquistar. Em 1854 nossa relação era como flores no jardim: ele me visitava frequentemente, mas como uma mulher que traía poderia ser amada? Mesmo com o tempo passando, continuei com a nossa relação até começamos a morar juntos. No entanto, ele começou a ser ignorante, frio e até a ficar sem conversar comigo por dias. Cansada desse sofrimento, decidi procurar um amor como os filmes de romance, alguém que me amaria como ele me amou no começo e foi aí que conheci meu novo amado. Em uma noite chuvosa, à procura do meu novo amor condicional, me perdi em uma cama, doente, ouvindo meu marido chorar aos prantos. Médicos saindo e voltando e a única coisa que eu pensava era o que eu fizera com ele. Talvez ele estivesse sendo daquele jeito porque eu não o estava amando como realmente deveria amar. Muitas pessoas me aconselhando a parar desde o começo com aquilo, mas eu me sentia vazia, solitária. Sensação estranha. E, como dizem, "você só dá valor quando perde". E eu realmente aprendi isso fechando os olhos e me perdendo de vista daquele quarto onde, por muito tempo, vivemos momentos felizes.

A morta

Eu o amava. No começo, eu confesso que realmente o amava, ele era uma boa pessoa, um homem dedicado e amoroso, que faria de tudo por mim.

Mas, com o tempo, um amor que era lindo mudou repentinamente, ele virou um homem agressivo, com um ciúmes possessivo de mim, fez com que pessoas próximas a mim se afastassem, me distanciei de familiares, a solidão me consumiu. Quando me dei por conta, só saía de minha casa para frequentar a igreja.

Seu amor se tornou sufocante, meu tempo era inteiramente investido nele, deixei de cuidar de mim e fazer coisas simples que eu amava, meus sentimentos por ele, que antes eram vívidos, agora eram de pura amargura.

Um dia, indo à igreja desabafar minhas mágoas com Deus, o conheci. Ele era alto, bonito e muito gentil, comecei a vê-lo sempre que visitava a casa do Senhor, conversávamos muito e, com o passar do tempo, ficamos íntimos.

Eu amava meu marido, mas seu amor me doía a alma, me matava aos poucos, meu desejo era ser amada, mas eu só me sentia presa. Confesso que cometi o pecado da infidelidade, mas por um breve momento, senti um caloroso amor percorrer sobre mim, não o castigo da possessividade.

Meu amor pelo homem com que me casei fora embora, e só me restara a dor da culpa.

Me vi adoecida, acamada, com uma dor de cortar a garganta, eu pegara uma tosse fortíssima, mal conseguia ficar consciente do que estava à minha volta, ouvia murmúrios e via vultos de médicos que vinham me medicar. Falava o que me perguravam por puro impulso, sem raciocinar o que acontecia.

Não pude mais ver meu amado, me vi sozinha e com medo. Uma semana depois de adoecer, subi ao Reino dos mortos, adúltera, porém amada, me vi finalmente com o sentimento da liberdade, mas nunca descansarei com a culpa de minha falha.

Ele me amou com uma paixão contagiante, um amor que ultrapassava os limites da própria vida. Cada toque, cada olhar, eu sentia seu profundo amor, um amor que me envolvia como um manto caloroso e acolhedor, seu olhar apaixonado, sentia-me completa, como se nada mais importasse além daquele momento de conexão.

Durante o tempo que estivemos juntos, cada instante era único, cada carícia uma promessa, com o abraço dele, sentia-me segura, protegida de todos os perigos do mundo. Sua voz era minha melodia, suas palavras, minha poesia. Juntos, compartilhamos sonhos e esperanças, construímos uma história de amor e cumplicidade, um lugar onde tudo era possível.

E então, a doença me tomou, naquela noite chuvosa, quando retornei encharcada e tossindo, senti o começo do fim. A tosse virou algo mais preocupante, algo que me roubava a respiração e a vida aos poucos. Eu o vi ao meu lado, seu rosto cheio de preocupação e desespero, suas mãos quentes contra a minha testa, ele falava comigo, mas as palavras se perdiam, e eu sentia meu ser se afastar daquele mundo.

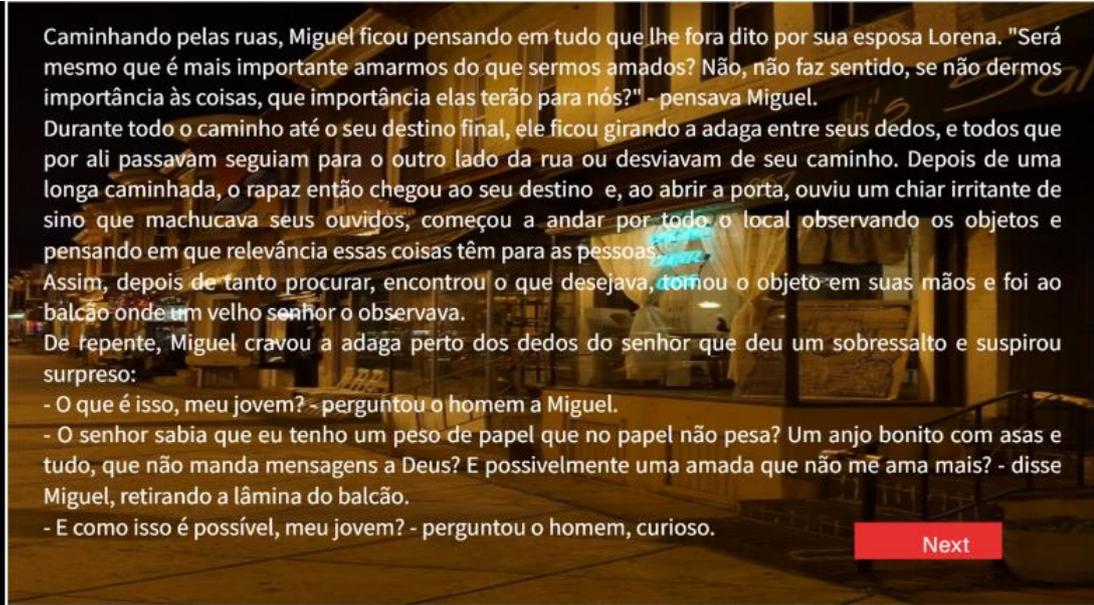
Os remédios se acumulavam ao meu redor, eu lutava para me agarrar a ele, para me despedir de nosso amor de uma forma que pudesse trazer-lhe algum conforto. A cada respiração, a cada suspiro fraco, eu queria dizer que o amava, que nosso tempo juntos foi a luz em meio à escuridão da existência.

E então, eu deixei para trás a dor da doença, a luta por cada fôlego, deixei para trás nosso refúgio de amor e a promessa de um futuro juntos. Naquele momento, eu queria poder lhe dizer que meu amor por ele continuaria além da vida, que em algum lugar, em algum plano de existência, eu o esperaria.

Que ele saiba, onde quer que esteja, que eu o amei, fui amada e agora descanso em paz, levando comigo as memórias de nosso amor, eternamente gravadas nas memórias mais profundas da minha existência.

ANEXO C

Produções de Texto – Planeta *Objetus*



Caminhando pelas ruas, Miguel ficou pensando em tudo que lhe fora dito por sua esposa Lorena. "Será mesmo que é mais importante amarmos do que sermos amados? Não, não faz sentido, se não dermos importância às coisas, que importância elas terão para nós?" - pensava Miguel.

Durante todo o caminho até o seu destino final, ele ficou girando a adaga entre seus dedos, e todos que por ali passavam seguiam para o outro lado da rua ou desviavam de seu caminho. Depois de uma longa caminhada, o rapaz então chegou ao seu destino e, ao abrir a porta, ouviu um chiar irritante de sino que machucava seus ouvidos, começou a andar por todo o local observando os objetos e pensando em que relevância essas coisas têm para as pessoas.

Assim, depois de tanto procurar, encontrou o que desejava, tomou o objeto em suas mãos e foi ao balcão onde um velho senhor o observava.

De repente, Miguel cravou a adaga perto dos dedos do senhor que deu um sobressalto e suspirou surpreso:

- O que é isso, meu jovem? - perguntou o homem a Miguel.
- O senhor sabia que eu tenho um peso de papel que no papel não pesa? Um anjo bonito com asas e tudo, que não manda mensagens a Deus? E possivelmente uma amada que não me ama mais? - disse Miguel, retirando a lâmina do balcão.
- E como isso é possível, meu jovem? - perguntou o homem, curioso.

[Next](#)

- Ela... ela não me ama mais? - questionou-o, ignorando a pergunta e se derramando em lágrimas.

- O senhor está bem? Precisa de ajuda? - indagou Paul, cujo nome estava escrito em um crachá vermelho ao lado esquerdo do peito.

- Eu não sou louco! São apenas os remédios! - exclamou Miguel desesperadamente, repetidas vezes.

- Respire, meu caro. Como posso ajudar?

- Tenho uma doença cerebral que não permite que meu cérebro evolua, tenho isso desde os meus 9 anos, quando estava plantando bananeira com meus primos no quintal da minha mãe, meu braço escorregou e bati a cabeça em uma pedra. Meus pais achavam que eu tinha morrido, é um milagre eu estar aqui, mas graças a isso eu tenho que tomar vários remédios coloridos todos os dias, eu não gosto deles, são amargos e às vezes eu falo coisas desconexas, mas Lorena prometeu que me amaria independente disso, e não se quebra uma promessa né, e... - explicou Miguel, levantando a adaga, olhando para um ponto fixo na parede, como se nem percebesse que falava tão rapidamente que Paul mal entendeu o que fora dito.

- Acalme-se, garoto, e, por favor, abaixe essa adaga. - pediu Paul com os olhos arregalados apontando para a lâmina que estava entre as mãos de Miguel.

Ele então soltou a adaga e pôs-se a chorar novamente. O senhor, sem saber o que fazer, abraçou-o e esperou que ele se acalmasse. Depois de alguns minutos, Miguel se recompôs e explicou ao velho que tinha ido à loja de bugigangas porque procurava uma bandeja com alças em forma de cobra que tinha visto alguns dias atrás, para trocar pela adaga.

[Next](#)

Paul, comovido pela situação, entregou-lhe a bandeja, mesmo que aquela lâmina não comprasse o objeto. Quando Miguel percebeu, já estava escuro, mas isso não o impediu de sair saltitante da loja, em direção a um mercadinho próximo à procura dos biscoitos que Lorena tinha pedido.

Já em frente ao prédio, ele observou que havia grandes viaturas pretas de polícia logo ali. Assim que passou pelo porteiro, foi recebido pelos braços acolhedores de sua amada, que estava aos prantos.

- Onde é que você estava? Eu estava preocupada! - exclamou, quase sem ar.

- Acalme-se, Lorena, eu lhe comprei aquela bandeja com cobras nas alças que tanto lhe agradara, e não se preocupe, lembrei dos biscoitos também. - disse ele, levando o saco de biscoitos até os olhos da esposa.

Depois disso, Lorena se desculpou com os policiais pelo ocorrido e subiu ao apartamento com Miguel.

Mais tarde, naquela mesma noite, ela sentou-se em frente a ele e serviu duas xícaras de chá que havia feito mais cedo junto aos biscoitos.

- Não faça mais isso.

- Me desculpe, amor, eu queria fazer uma surpresa. - respondeu ele, cabisbaixo.

- Tudo bem, apenas não suma mais. - ofereceu-lhe um sorriso.

Next

- Então... Você ainda me ama?

- O quê? É claro que sim, de onde tirou isso? - perguntou, indignada.

- Acho que minha doença está te atrapalhando, eu nem consigo mais te fazer rir. - respondeu, tristemente.

- Mas é claro que não, não diga isso, você me faz rir muito, e quanto à sua doença, ela é só uma parte de você, não você por inteiro e, acredite, eu amo ela também.

Miguel se sentou ao lado de Lorena, deu-lhe um beijo doce e sussurrou próximo aos seus lábios: eu te amo; dando-lhe também um abraço forte.

Naquela noite, eles não se separaram um minuto sequer, ficaram abraçados até o nascer do sol do outro dia.

E, assim, seguiram os dias deles, dizendo a verdade sobre o que sentiam e dedicando a vida um ao outro. Lorena buscou ajuda médica, já que estava se sentindo sobrecarregada com tudo e conseguiu baixar as doses dos remédios para que ele se sentisse melhor.

Já Miguel finalmente entendeu o que ela dissera naquela tarde: ser amado é bom, mas amar... Amar é ótimo.



No caminho, encontrou uma moça, sentada no banco com um míni abajur, extremamente lindo, todo adornado.

Interessado, Miguel foi por mais de perto o objeto e conversar com a moça:

- Oi, tudo bem? Sabia que você está sentando um anjo?

- Anjo? - Sim, um anjo!

- Você é louco, cara?

A moça saiu andando e achando aquilo tudo muito esquisito, principalmente porque percebeu a adaga que Miguel carregava consigo. Mas, em pouco tempo, seguiu seu caminho sem muita preocupação.

Mal ela imaginava que Miguel a seguia...espreitava-se por entre os cantos escuros, escondia-se atrás de muros e chegava cada vez mais perto dela. Sua respiração ficava cada vez mais ofegante...aquele pensamento não saía de sua cabeça: "Mate-a! Mate-a!".

E foi assim, seguindo essa voz insistente, que Miguel apunhalou a moça pelas costas com a adaga. O corpo da moça foi caindo lentamente...e o sangue se espalhando pelo chão da rua estreita...

Não havia ninguém por ali. Miguel permaneceu imóvel por um tempo...o sangue continuava a escorrer lentamente e uma poça já se formara em volta daquele corpo frágil. Ao lado, o abajur em pedaços. Foi então que, de súbito, algo o fez recobrar a consciência.

→ Next

Ele olhou novamente o corpo combalido e entrou em choque. Olhou em volta, a noite calava-se cada vez mais. Ele não encontrou outra alternativa: arrancou a adaga das costas da moça e cravou-a em seu peito.

A morte foi lenta e agonizante.

Lorena, a essa altura, já se via ansiosa pela demora de Miguel até receber uma ligação falando que seu marido fora encontrado morto ao lado de uma mulher.

Ele não voltou para ela, não levou os biscoitos para tomarem chá, não fez mais perguntas insistentes...

Lorena ficou desolada e um vazio tomou conta de seu coração. Ela o amava muito e, a partir daquele dia, precisaria aprender a viver sem seu grande amor.

→ Next

FINAL MELANCÓLICO

Pressione **Esc** para sair do modo tela cheia

Quando Lorena percebeu que Miguel fugiu, apressou-se para pegar o elevador e chegar a tempo de evitar o pior. Passando pela porta principal do prédio, lá estava ele, no meio da rua escura, sozinho, olhando para o horizonte, meio perdido.

- Lorena, é você?

- Sim, sou eu. - seu olhar recaiu para a adaga em sua mão - Querido, o que está fazendo aqui fora? Vamos entrar e tomar seu chá.

- E-eu... eu não sei. - refletiu - Esqueci totalmente o que vim fazer aqui fora.

Ele não pôde evitar notar o olhar de tristeza e de um leve espanto no rosto de sua esposa quando virou. Sentindo-se culpado sem nem saber o motivo, abraçou a esposa, espantando-se por não haver relutância da parte dela. Seguiram para dentro do apartamento.

Na manhã seguinte, Lorena se despediu do marido na porta do hospital psiquiátrico, com uma leve dor no coração por sentir que estava abandonado seu companheiro, que há tempos havia se tornado um grande amigo. Estava segura de suas próprias escolhas, sabendo que seria melhor para os dois.

Narração:

voltar prosseguir

FINAL TRÁGICO

Quando Lorena percebeu que Miguel fugiu, apressou-se para pegar o elevador e chegar a tempo de evitar o pior. Passando pela porta principal do prédio, lá estava ele, no meio da rua escura, sozinho e encurvadido pela chuva forte que começara a cair sem que ele sequer percebesse, olhando para o horizonte, meio perdido.

- Lorena, é você?

- Sim, sou eu. - seu olhar recaiu para a adaga em sua mão - Querido, o que está fazendo aqui fora? Vamos entrar e tomar seu chá.

Vendo que não iria receber uma resposta, ela foi se encaminhando em direção ao marido, parando ao seu lado e tentando enxergar o que ele tanto observava.

- Lembra quando eu ainda não tinha adoecido e nós viajávamos pelo mundo juntos? Lembra da vez que dançamos em uma chuva igual a essa em uma dessas viagens, Lorena? Lembra-se de quando você ainda me amava?

- Ei, não diga isso. - sentindo-se culpada, ela prosseguiu - Mas, sim, eu me lembro.

Virando para ela, com os olhos cheios de lágrimas que se perdiam no meio da água da chuva, apertando com tanta força a arma em sua mão, deixando os nós dos dedos brancos, ele disse:

- Sabe o que é o pior de tudo, Lorena? Não é o fato de eu te amar e não receber esse sentimento de volta, é saber que esse amor te causa tanto sofrimento, é perceber que a causa de toda essa dor e lástima é por se sentir obrigada a cuidar de mim... mas fique tranquila, a partir dessa noite quero que se lembre do Miguel que te levou para dançar na chuva, daquele que te amou, te ama e sempre te amará.

No momento exato em que um raio cortou o céu chuvoso, a adaga que antes estava em sua mão, agora estava cravada em seu peito, e o único som que se ouviu naquela noite foi o grito de uma mulher que perdeu seu companheiro e amiga. Com o corpo frio e molhado do marido em seus braços, ela faz sua última promessa, jurando que para sempre honraria o Miguel que por tantos anos a fez se sentir amada e feliz.

Narração:

Voltar Prosseguir

A photograph of a white cup filled with tea, a white plate with several macarons, and a small white pitcher with a yellow liquid being poured into another cup. The background is a light-colored surface.

Final Feliz

Ele parou, olhou o homem... Apressou o passo em direção à rua. Após isso, foi até o mercado pegar biscoitos para Lorena. No caminho de casa, viu uma loja de bugigangas. Curioso, decidiu passar para ver. Acabou se lembrando que estava com a adaga na mão. Vendo que ela não valia mais nada, vendeu o objeto por uma boa quantia e foi para sua casa comer biscoitos junto com Lorena.

genially

A dark, atmospheric photograph of a street at night, possibly in a city. The street is empty, and the lighting is dim, creating a somber and mysterious mood.

Final Triste

Miguel procurava bugigangas em lojas para mostrar a Lorena. Ele estava à procura de laços até que então lhe disseram que havia uma loja que vendia laços perto da cidade.

Ele foi... aquilo não era um loja, na verdade... fora uma loja muito tempo atrás. Era um lugar frio e sombrio. Nunca mais se ouviu falar em Miguel, agora só restam lembranças.

Ele não está mais entre nós.

genially

FINAL 01

SEUS PASSOS APRESSADOS CHAMAVAM A ATENÇÃO DE QUEM PASSAVA POR PERTO. NÃO SÓ ISSO: A ADAGA EMPUNHADA REFLETIA OS LAMPEJOS DAQUELE PÓR DO SOL ESTRANHO E MISTERIOSO.

CAMINHAVA A PASSOS ÁGEIS EM DIREÇÃO AO MERCADO PARA COMPRAR OS BISCOITOS PREFERIDOS DE LORENA. NO CAMINHO, PERCEBEU QUE ALGUMAS PESSOAS O OBSERVAVAM E PARECIAM QUERER LHE FALAR ALGO, MAS SEGUIU ADIANTE, SEM DAR MUITA IMPORTÂNCIA.

CHEGANDO AO SEU DESTINO COM A ADAGA, PERCEBEU QUE O VENDEDOR SE ASSUSTOU COM O OBJETO E DISSE A MIGUEL: - PODE LEVAR, PODE LEVAR OS BISCOITOS...HOJE É DE GRAÇA! - DISSE ENTREGANDO O PACOTE NA OUTRA MÃO DE MIGUEL. RETORNANDO PARA CASA, JÁ QUASE NA ENTRADA DO PRÉDIO, DEPAROU-SE COM... "OPS, CADÊ A ADAGA? NOSSA, SUMIU! O QUE VOU FAZER AGORA? LORENA VAI ME MATAR!".

EM ALGUNS MINUTOS DE DIFERENTE LUCIDEZ, VOLTOU CORRENDO À LOJA E PERGUNTOU AO VENDEDOR: - CADÊ MINHA ADAGA?

O VENDEDOR, JÁ SABENDO DAS BIPOLARIDADES DE MIGUEL, MOSTROU-LHE QUE A ADAGA HAVIA FICADO ALI, ENCOSTADA NO BALCÃO.

MAIS QUE DEPRESSA, MIGUEL VOLTOU PARA A CASA. PASSOU RETO POR LORENA, SEM MANTER CONTATO VISUAL, E FOI DIRETO GUARDAR A ADAGA NO LUGAR DE SEMPRE.

DE VOLTA À SALA, LORENA AVISA: - O CHÁ JÁ ATÉ ESFRIOU DE TANTO ESPERAR...
MIGUEL PARA POR LINS INSTANTES...HAVIA ESQUECIDO OS BISCOITOS NO MERCADO!

VOLTAR

© gamilily

FINAL 02

O porteiro, já conhecendo Miguel, ficou preocupado com o que pudesse acontecer, afinal, dias atrás, Miguel havia saído assim, às pressas, e ficou dois dias sumido. Lorena precisou da ajuda da polícia para encontrá-lo. Mas, seus passos eram tão rápidos e obstinados que, mesmo o porteiro avisando Lorena, novamente, não deu tempo de alcançá-lo.

Miguel caminhava como se estivesse perseguindo alguém, como se soubesse exatamente aonde queria ir. Às vezes, parava bruscamente, trocava a adaga de mão e olhava fixamente para a ponta do objeto, que reluzia intensamente.

Pessoas olhavam aquilo e se afastavam, alguns chegavam a gritar de desespero. Miguel não se abalava com nada. Andava cada vez mais rapidamente. Estava obstinado.

No meio do supermercado pegando a lata de biscoito gritou: - Como esse preço é absurdo, não vou pagar por isso! - e a adaga erguida.

Os caixas, não gostando da reação e do seu tom de ignorância, decidiram ligar para os policiais. Alguns minutos depois, policiais chegaram e ele estava plantando bananeira no local. Perceberam que ele não estava bem e mandaram interná-lo.

➔

© gamilily

Miguel saiu do prédio com a adaga em seu bolso, com um fardo de desespero. Desorientado, vagou pelas ruas escuras, afundando-se em seus pensamentos sombrios, sem saber ele entrou em uma loja de antiguidades, mas ao invés de encontrar consolo, os objetos antigos apenas aumentaram sua tristeza. Seus olhos se viraram para um retrato antigo, porém em vez de despertar boas lembranças, a imagem o perturbou ainda mais, ele comprou os biscoitos favoritos de Lorena, mas o gesto não passou de um vago esforço para preencher o vazio que sentia.

Ao voltar para casa, Miguel entregou os biscoitos para Lorena, mas o abraço parecia distante, sentaram-se em silêncio, o chá e os biscoitos tornando-se amargos em suas bocas, a distância entre eles cresceu, e a sensação de desconforto tomou conta do lugar.

Naquela noite sombria, Miguel percebeu que suas ações não conseguiram salvar o relacionamento, desiludido, saiu novamente, mergulhando mais fundo em sua solidão, sem encontrar redenção. Aquela promessa de amor havia se perdido no tempo, não restava mais nada a ser feito, Miguel, perdido em sua solidão e desespero, num ato contra sua própria vida a cefou, como uma forma de se livrar do sentimento de solidão que o consumia.

FINAL TRÁGICO



Miguel saiu do prédio, mergulhado em pensamentos profundos, e foi atraído por uma loja de antiguidades que emanava um ar reconfortante.

Ao olhar o retrato antigo, ele foi tomado por uma onda de emoção, compreendendo mais profundamente a importância do amor e das memórias compartilhadas. Após comprar os biscoitos favoritos de Lorena, Miguel retornou para casa e, ao entregá-los a ela, abraçou-a com grande força, expressando o afeto e o compromisso que os unia.

Sentados juntos, beberam e comeram do chá e dos biscoitos, compartilhando histórias e fortalecendo a certeza de que juntos poderiam enfrentar qualquer desafio, unidos pelo amor que sentiam um pelo outro.

FINAL BOM



FINAL BOM

← VOLTAR

Mesmo com vários problemas entre eles, um quase divórcio, muitas brigas e discussões, o amor conseguiu vencer em meio àquele caos todo. Claro, ela ficou com um peso muito grande na consciência naquele dia em que ele saiu para comprar seus biscoitos, levando com ele uma adaga, a preocupação veio à tona na hora.

Ela pensou o pior que poderia acontecer; mas, com uma simples ligação, se encantou com uma linda surpresa que ele preparou para ela naquela tarde. Miguel trouxe seus chocolates preferidos, o buquê mais lindo e, claro, não poderia faltar seu prato preferido da padaria. Ela amou tudo aquilo; Lorena entendeu que independente da situação que eles estavam passando, o amor deles é o que tinha que predominar.

Depois daquele dia, finalmente eles conversaram, sabiam que tentar novamente seria a melhor opção a se fazer, viajaram, voltaram a se divertir e aproveitar a companhia um do outro, aquilo estava tão lindo!

O amor voltou a prevalecer entre eles. Ao voltar de viagem, Lorena descobriu uma gravidez, isso se tornou uma alegria e tanto para aquela família, pois era um sonho de ambos, agora sim eles estavam completos e mais felizes do que nunca.

FINAL RUIM

← VOLTAR

Miguel saiu sem direção, apenas com a adaga em sua mão. Ele não sentia esperança em um futuro, já que não tinha mais nada, nem sequer sua esposa que tanto o amou no passado.

Devido ao problema de Miguel e à falta de amor e carinho de Lorena, ele se aborreceu e passou a se enxergar como os próprios objetos: o peso de papel sem papel, o cinzeiro sem cinza, o anjo sem anjo, a adaga fora do peito. Andando desgovernado por entre as ruas, começou a não ver esperança em si próprio, pensando no fato de que Lorena tinha "pés na realidade", ela sim tinha salvação. Já ele era tratado como filho e não como marido.

Miguel chegou a se lembrar de uma conversa que ouviu atrás da porta entre Lorena e o pai dela. Eles diziam que ele, Miguel, não estava melhor e que sabia disso. E que a separação era só uma questão de tempo.

Enquanto Lorena estava preocupada com os objetos, com medo de eles se quebrarem, Miguel sabia que o mais importante já havia se partido em vários pedaços e não existiam mais chances de se reparar: o amor entre eles.

Deprimido por ter perdido tantas coisas, o amor de Lorena, a esperança de melhorar e a sanidade mental, Miguel entrou em uma rua sem movimento e agiu por impulso, sem pensar nas consequências: introduziu a adaga em seu peito, arrancando toda dor e sofrimento.

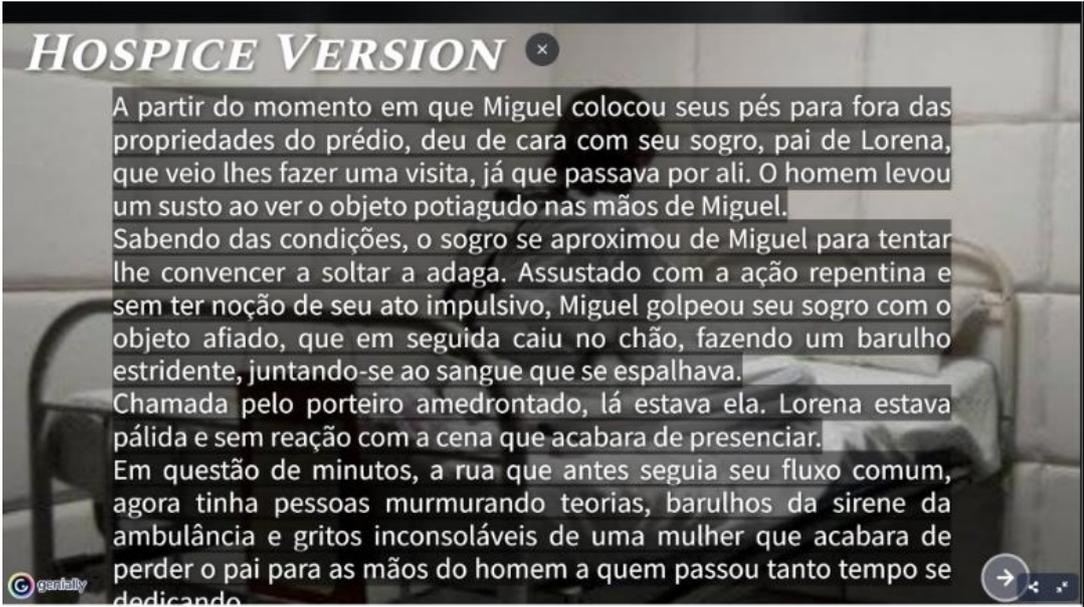
HOSPICE VERSION ×

A partir do momento em que Miguel colocou seus pés para fora das propriedades do prédio, deu de cara com seu sogro, pai de Lorena, que veio lhes fazer uma visita, já que passava por ali. O homem levou um susto ao ver o objeto potuagudo nas mãos de Miguel.

Sabendo das condições, o sogro se aproximou de Miguel para tentar lhe convencer a soltar a adaga. Assustado com a ação repentina e sem ter noção de seu ato impulsivo, Miguel golpeou seu sogro com o objeto afiado, que em seguida caiu no chão, fazendo um barulho estridente, juntando-se ao sangue que se espalhava.

Chamada pelo porteiro amedrontado, lá estava ela. Lorena estava pálida e sem reação com a cena que acabara de presenciar.

Em questão de minutos, a rua que antes seguia seu fluxo comum, agora tinha pessoas murmurando teorias, barulhos da sirene da ambulância e gritos inconsoláveis de uma mulher que acabara de perder o pai para as mãos do homem a quem passou tanto tempo se dedicando



STREET VERSION

Miguel pisou na calçada com cuidado observando tudo e todos, parecendo que estava escondendo algo. Ao chegar à padaria, "comprou" os biscoitos. Mas a padaria fechou logo em seguida, o que era muito estranho, pois era horário de trabalho.

O mesmo voltou para casa correndo, subindo no elevador parecia assustado. Sua esposa deu de cara com ele e comentou: "Miguel! Como você voltou rápido..."

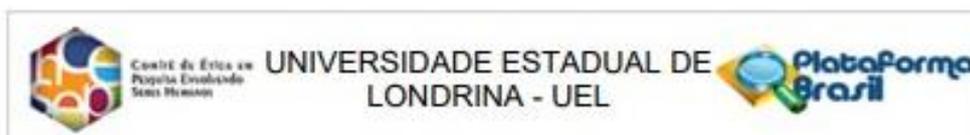
Quando ele se deu por conta, ela já não estava mais ali. Fora para o banheiro, limpou a adaga nas toalhas e foi para a mesa. Ficou calado.

Alguns dias se passaram, estava tudo bem até que o jornal anunciou um assassinato.



ANEXO D

Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DE APLICATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO

Pesquisador: Priscila Juliana Ruiz Lima

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70738623.5.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Profeletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.186.923

Apresentação do Projeto:

Os textos abaixo foram retirados do arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2159706.pdf

Resumo:

Diante da necessidade de práticas pedagógicas que se adequem aos novos cenários da educação, sobretudo no que diz respeito ao papel do professor como mediador e ao papel do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, esta dissertação se propõe a atrelar leitura e produção de texto por meio de um aplicativo. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral desenvolver um aplicativo que possibilite o estudo do gênero literário 'conto' com vistas à produção colaborativa de textos em ambiente virtual. Metodologicamente, será realizada uma pesquisa-ação em abordagem qualitativa, com a proposição de atividades que abarquem a produção de sentidos e a consequente produção colaborativa de textos por meio de contos que apelam à esfera imaginária, com o auxílio de ferramentas digitais. Nesse contexto tripartite, a fundamentação teórica articulará diferentes saberes: para refletir acerca da linguagem e sua manifestação enquanto texto no universo escolar, amparamo-nos em Geraldi (2013), Antunes (2003; 2005) e Koch (2015; 2022). Para a discussão do gênero escolhido, as reflexões teóricas se apoiam em Moisés (2006), Cortázar (2006), Zavala (2006) e Reis (2004); para compreender o trabalho colaborativo, face à cultura digital, foram utilizados os conceitos de Bacich e Moran (2018), Filatro e Cavalcanti (2018), Rocha et al. (2021) e Cohen e Lotan (2017). Esta

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Populações Envolvidas
em Ciências Humanas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.186.923

dissertação também apresenta uma proposta de intervenção, dividida em quatro módulos, que aborda os seguintes contos: A morta, de Guy de Maupassant; Os objetos, de Lygia Fagundes Telles; O espelho, de Machado de Assis e A dama no espelho, de Virginia Woolf.

Critério de Inclusão:

Alunos com faixa etária entre 14 e 16 anos de uma escola estadual no município de Apucarana.

Critério de Exclusão:

Alguns alunos (poucos) não possuem aparelho de celular, no entanto as atividades serão realizadas em grupo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver um aplicativo que possibilite o estudo do gênero literário 'conto' com vistas à produção colaborativa de textos em ambiente virtual.

Objetivo Secundário:

1. Analisar as formas de composição do gênero 'conto', de modo a apreender seu caráter fruidor; 2. Conhecer narrativas de suspense, mistério e terror que atendam à temática sobre a essência e a aparência, suscitando reflexões e embasamento para a escrita; 3. Possibilitar participação ativa nos processos individuais e coletivos de leitura, reflexão e produção de textos valendo-se de recursos digitais e ferramentas colaborativas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como se trata de contos de suspense e mistério, há o risco de algum desconforto gerado pela temática, no entanto, o trabalho será pautado por ações éticas e diligentes que assegurem o equilíbrio emocional dos estudantes envolvidos.

Benefícios:

Participação ativa dos envolvidos, protagonismo dos estudantes, estímulos de liderança e coparticipação, efetividade na produção de textos, manuseio de ferramentas digitais que subsidiarão a escrita.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Coletiv. de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serem Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.186.923

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa interessante e bem fundamentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Parecer da documentação apresentada (de acordo com a resolução CNS 466/2012):

- Apresenta folha de rosto assinada pelo Coordenador do Programa de pós-graduação;
- Apresenta projeto de pesquisa com acesso ao aplicativo que será utilizado;
- Apresenta termo de Confidencialidade e Sigilo;
- Apresenta TCLE destinado aos responsáveis pelos participantes
- Apresenta o TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido), como solicitado no parecer anterior;
- Apresenta declaração de concordância;
- Apresenta Cronograma com início de coleta de dados para Agosto de 2023;
- Apresenta orçamento de R\$1229,00, financiamento próprio

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Lista de pendências do parecer anterior:

Pendência 1: Apresentar TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido); O documento deve ser elaborado conforme a faixa etária do menor, levando em consideração os diferentes níveis de compreensão e maturidade neuropsíquica e emocional; Incluir que a pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; Garantia que será atendido o Artigo 18 do ECA: "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor; Deve ser construído seguindo os mesmos itens do TCLE. PENDÊNCIA ATENDIDA.

Pendência 2: Como será uma atividade a ser realizada durante as aulas, qual é a estratégia da pesquisadora caso algum aluno não seja autorizado ou não queira participar da atividade? Caso seja uma atividade já prevista no conteúdo programático da disciplina, sugerimos que a pesquisadora realize o conteúdo, mas que não utilize os dados/resultados desse aluno como resultado da pesquisa. Solicita-se que a pesquisadora descreva essa alternativa (ou outra que ache

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisas Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.186.923

melhor) para esses alunos que frequentarão as aulas mas que não participarão da pesquisa. PENDÊNCIA ATENDIDA.

Pendência 3: Como a professora da turma é a pesquisadora e irá aplicar a pesquisa com seus próprios alunos, faz-se necessário incluir no TCLE e no TALE que nenhum tipo de "retaliação" poderá ocorrer aos alunos, caso eles não cumpram as etapas/objetivos da maneira como prevista na pesquisa. PENDÊNCIA ATENDIDA.

Todas as pendências foram atendidas e o projeto deve ser aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br