

Raquel Fraguas Rangel

USO DE HIPERTEXTO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A
LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS CLÁSSICOS NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Mestrado Profissional em Letras,
PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio
de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares

Rio de Janeiro

2018

R196u Rangel, Raquel Fraguas
USO DE HIPERTEXTO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA
A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS CLÁSSICOS NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA / Raquel Fraguas Rangel. --
Rio de Janeiro, 2018.
117 f.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de
Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS,
2018.

1. Leitura. 2. Textos Literários Clássicos. 3.
Hipertexto. I. Tavares, Kátia Cristina do Amaral,
orient. II. Título.

Raquel Fraguas Rangel

**USO DE HIPERTEXTO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A
LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS CLÁSSICOS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares

Aprovada em:

Rio de Janeiro, 28 / 02 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Kátia Tavares

Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares
(UFRJ)

Claudio de Paiva Franco

Prof. Dr. Claudio de Paiva Franco
(UFRJ)

Andrea da Silva Marques Ribeiro

Profa. Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro
(UERJ)

À minha família, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo sopro de vida, pelos cuidados diários e pelo fortalecimento nas batalhas.

Agradeço ao meu amado marido, que me inspira a ser melhor a cada dia, pelo amor e apoio incondicionais, e pela parceria em todos os momentos.

Aos meus pais, Jorgenete e Diniz, pelo amor e incentivo à educação. Agradeço à minha mãe pela dedicação, pelos sacrifícios e por sempre estar ao meu lado em todas as horas. Agradeço aos demais membros de minha família pela torcida.

À Professora Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares, minha orientadora, agradeço pela paciência, dedicação e condução da minha formação, bem como pelas correções, incentivos e orientações precisas. Agradeço-a pelo privilégio de ter sido sua aluna e ter recebido seus conhecimentos. Agradeço ao Professor Dr. Cláudio de Paiva Franco e à Professora Dra. Andréa da Silva Marques Ribeiro a disponibilidade, as orientações e as contribuições valiosas. Aos estimados professores do PROFLETRAS que contribuíram para a minha formação acadêmica e para o meu aperfeiçoamento profissional.

Aos queridos Paula, Jeremy, Vera, Paulo, Gomes e tantos outros que tornam, cada um à sua forma, minha jornada mais feliz. Às minhas amigas de graduação Carolina e Lúcia, pela amizade sincera e pelo incentivo.

Em especial, agradeço aos meus colegas de profissão do Colégio Evangelina Porto da Motta que lutam por uma educação de qualidade e melhores condições de trabalho. Às professoras Sílvia, Janaína, Gabriela e Jô por terem colaborado para a realização da pesquisa e terem concedido seus tempos de aula.

Aos meus queridos amigos do PROFLETRAS, principalmente as queridas Cristiane, Elaine, Ana Paula, Camila, Elis, Adriana e Sílvia, pela torcida, pelas experiências compartilhadas e pela linda amizade que levarei para o resto da vida.

“A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.”

Antonio Candido

RESUMO

RANGEL, Raquel Fraguas. **Uso de hipertexto como ferramenta pedagógica para a leitura de textos literários clássicos nas aulas de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – PROFLETRAS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Ler textos literários clássicos pode ser um desafio para alguns alunos, em razão da falta de interesse, das dificuldades de leitura e compreensão, e da distância entre a realidade deles e a do contexto da obra. Diante disso, este trabalho tem como objetivo mostrar os resultados de uma proposta de intervenção didática, realizada com alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da rede pública do Rio de Janeiro, que buscou resolver esses problemas e melhorar o acesso aos clássicos literários. Assim, esta pesquisa utilizou o hipertexto como ferramenta pedagógica, nas aulas de Língua Portuguesa, combinando variados recursos multimodais no texto. A partir do conto *A Cartomante* e da crônica *Como comportar-se no bonde*, do escritor Machado de Assis, foram desenvolvidos os hipertextos usados em sala de aula. Como fundamentação teórica, no que tange às discussões sobre hipertexto e hiperlink, utilizaram-se estudos de Lévy (1999), Gomes (2010, 2011), Xavier (2010, 2016), Santaella (2004) e Coscarelli (2012, 2016); e os trabalhos de Calvino (1993), Zilberman (2009) e Lajolo (1999) para abordar o ensino de leitura de textos literários. A pesquisa ocorreu em três etapas. Na etapa 1, com o intuito de traçar o perfil dos participantes, houve a aplicação de dois questionários, de perfil leitor e tecnológico, e foram realizadas entrevistas com as professoras de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual da turma. Na etapa 2, realizou-se a leitura do conto *A Cartomante*, em formato hipertextual, explorando todos os recursos da web disponíveis no hipertexto, e foi aplicada uma atividade de compreensão do texto. Na etapa 3, os alunos criaram links para o desenvolvimento do hipertexto da crônica *Como comportar-se no bonde*, fornecendo informações e tipos de mídias que deveriam ser agregadas ao texto. Ao final das atividades, os alunos responderam questionários avaliativos sobre as experiências pelas quais passaram nessas etapas, e, então, os resultados mostraram a viabilidade da aplicação de hipertexto como ferramenta pedagógica e a confirmação da melhoria de aprendizagem, do interesse e da contextualização.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Textos literários clássicos. Hipertexto.

ABSTRACT

RANGEL, Raquel Fraguas. **Hipertext as pedagogical tool for reading classic literature texts in Portuguese classes**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertation (Mastering Degree) – PROFLETRAS, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Reading classic literary texts can be a challenge for some students. Lack of interest, reading and comprehension difficulties, and distance between the student's reality and the temporal context of the work are the major reasons. Due to this problem, this work aims to show the results of a pedagogic intervention with elementary students of a public school in Rio de Janeiro, Brazil. Intending to mitigate these problems and improve the access to classic literature, this research uses hypertexts as a pedagogical tool, combining many types of web resources, connecting media to texts and their meanings. The short story *A Cartomante* and a chronicle *Como comportar-se no bonde* by the author Machado de Assis were chosen as base for the development of hypertexts to be used in the classroom. This work is supported by studies about hyperlinks and hypertexts, mainly the works published by Lévy (1999), Gomes (2010, 2011), Xavier (2010, 2016), Santaella (2004) and Coscarelli (2012, 2016). In addition, this work lies in the concepts about teaching reading of literature texts, which was discussed by Calvin (1993), Zilberman (2009) and Lajolo (1999).

This research has performed in three steps. In the first step, students have answered two surveys. The first survey intends to identify the reading habits among students. The second one intends to identify what technological resources they have available and how they use them. The first step also have included an interview with teachers, which was important to collect historical highlights of student behavior in the teacher's point of view. In the second step, students have read the hypertext *A Cartomante*, using all web resources available. In the third step, students have helped to develop a hypertext, indicating all medias and information to be integrated in to the hypertext. Finally, students have answered a survey about the experience obtained. The results have shown the viability of hypertext application as pedagogical tool and the confirmation of support capability of learning improvement, interest improvement and temporal contextualization.

Keywords: Teaching Reading Strategy. Classic Literature Texts. Hypertext.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	JUSTIFICATIVA.....	14
1.2	HIPÓTESES.....	17
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	USO DE TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO.....	19
2.2	ORIGEM E DEFINIÇÕES DE HIPERTEXTO.....	22
2.3	CONCEITOS E TIPOS DE HIPERLINK.....	25
2.4	A PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS CLÁSSICOS EM SALA DE AULA.....	28
3.	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	32
3.1	OBJETIVOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	32
3.2	CONTEXTO DE PESQUISA.....	34
3.3	PARTICIPANTES.....	35
3.3.1	PERFIL LEITOR DOS ALUNOS.....	37
3.3.2	PERFIL TECNOLÓGICO DOS ALUNOS.....	42
3.4	PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	50
3.4.1	QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM FORMATO DE HIPERTEXTO.....	51
3.4.2	ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....	52
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	52
4.	LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS COM USO DE HIPERTEXTO DIGITAL: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS E A PERSPECTIVA DOS ALUNOS.....	54
4.1	HIPERTEXTOS PRODUZIDOS A PARTIR DE CLÁSSICOS.....	54
4.2	ATIVIDADE DE LEITURA DE CONTO EM FORMATO DE HIPERTEXTO DIGITAL.....	63
4.3	ATIVIDADE DE CRIAÇÃO DE HIPERLINKS PARA A CRÔNICA.....	76
4.4	PERSPECTIVA DOS ALUNOS SOBRE A ATIVIDADE DE LEITURA DE CONTO EM FORMATO DE HIPERTEXTO DIGITAL.....	78
4.5	PERSPECTIVA DOS ALUNOS SOBRE A ATIVIDADE DE CRIAÇÃO DE HIPERLINKS PARA CRÔNICA.....	87
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	98
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL LEITOR.....	101
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL TECNOLÓGICO.....	102
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO EM FORMATO DE HIPERTEXTO.....	104
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	106
	ANEXO A - CONTO <i>A CARTOMANTE</i> DE MACHADO DE ASSIS.....	108
	ANEXO B – CRÔNICA <i>COMO COMPORTAR-SE NO BONDE</i> DE.....	116
	MACHADO DE ASSIS.....	116

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: GRÁFICOS REFERENTES À IDADE DOS ALUNOS PARTICIPANTES.....	35
FIGURA 2: GRÁFICOS DE RESPOSTAS SOBRE A PERGUNTA <i>VOCÊ GOSTA DE LER?</i>	39
FIGURA 3: GRÁFICOS DE RESPOSTAS SOBRE A PERGUNTA <i>O QUE VOCÊ LÊ?</i>	39
FIGURA 4: GRÁFICOS DE RESPOSTAS SOBRE A PERGUNTA <i>ONDE VOCÊ LÊ?</i>	40
FIGURA 5: GRÁFICOS DE RESPOSTAS SOBRE A PERGUNTA <i>VOCÊ FAZ AS LEITURAS SOLICITADAS PELO PROFESSOR?</i>	41
FIGURA 6: GRÁFICOS DE RESPOSTAS SOBRE A PERGUNTA <i>VOCÊ JÁ LEU ALGUMA OBRA DO ESCRITOR MACHADO DE ASSIS?</i>	42
FIGURA 7: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>VOCÊ TEM COMPUTADOR EM CASA?</i>	43
FIGURA 8: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>COM QUE FREQUÊNCIA UTILIZA O COMPUTADOR?</i>	44
FIGURA 9: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>VOCÊ POSSUI APARELHO DE CELULAR?</i>	45
FIGURA 10: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>A QUAIS TIPOS DE INTERNET VOCÊ TEM ACESSO?</i>	45
FIGURA 11: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>VOCÊ FAZ USO DA INTERNET NO DIA A DIA?</i>	46
FIGURA 12: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>COM QUE FREQUÊNCIA UTILIZA A INTERNET?</i>	46
FIGURA 13: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>QUE DISPOSITIVO VOCÊ UTILIZA PARA ACESSAR A INTERNET?</i>	47
FIGURA 14: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>COM QUAIS FINALIDADES VOCÊ UTILIZA A INTERNET?</i>	47
FIGURA 15: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>QUAIS CONTEÚDOS VOCÊ COSTUMA ACESSAR COM MAIS FREQUÊNCIA?</i>	48
FIGURA 16: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>VOCÊ JÁ LEU TEXTOS EM FORMATO DIGITAL?</i>	48
FIGURA 17: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>QUAL SUPORTE VOCÊ UTILIZOU PARA FAZER A LEITURA?</i>	49
FIGURA 18: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>QUAL TIPO DE SUPORTE VOCÊ CONSIDERA MAIS AGRADÁVEL PARA FAZER LEITURA?</i>	50
FIGURA 19: FRAGMENTO DO HIPERTEXTO <i>A CARTOMANTE</i>	56
FIGURA 20: FRAGMENTO DO HIPERTEXTO <i>COMO COMPORTAR-SE NO BONDE</i>	61
FIGURA 21: EXEMPLO DE RESPOSTA QUE FOI COPIADA DA INTERNET REFERENTE À QUESTÃO 1.	72
FIGURA 22: EXEMPLO DE RESPOSTA INADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 1.....	72
FIGURA 23: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 1.....	72
FIGURA 24: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 1.....	73
FIGURA 25: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 2A.....	73
FIGURA 26: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 2A.....	73
FIGURA 27: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 2A.....	73
FIGURA 28: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 2A.....	73
FIGURA 29: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 2B.....	74
FIGURA 30: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 2B.....	74

FIGURA 31: EXEMPLO DE RESPOSTA INADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 2B.....	74
FIGURA 32: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 5.....	75
FIGURA 33: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 5.....	75
FIGURA 34: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 5.....	75
FIGURA 35: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 5.....	75
FIGURA 36: EXEMPLO DE RESPOSTA INADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 5.....	75
FIGURA 37: EXEMPLO DE RESPOSTA INADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 5.....	75
FIGURA 38: EXEMPLO DE RESPOSTA INADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 5.....	75
FIGURA 39: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 6.....	76
FIGURA 40: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 6.....	76
FIGURA 41: EXEMPLO DE RESPOSTA ADEQUADA REFERENTE À QUESTÃO 6.....	76
FIGURA 42: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>VOCÊ JÁ HAVIA FEITO ALGUMA ATIVIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM HIPERTEXTO?</i>	79
FIGURA 43: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>VOCÊ GOSTOU MAIS DE QUAIS TIPOS DE HIPERLINK E DE POP-UP?</i>	81
FIGURA 44: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>VOCÊ JÁ SABIA O SIGNIFICADO DE COUSA?</i>	82
FIGURA 45: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>O QUE VOCÊ IMAGINAVA QUE ERA?</i>	83
FIGURA 46: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>O QUE AJUDOU VOCÊ A CHEGAR A ESSA CONCLUSÃO SOBRE O SIGNIFICADO?</i>	83
FIGURA 47: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>VOCÊ JÁ SABIA O SIGNIFICADO DE TÍLBURI?</i>	84
FIGURA 48: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>O QUE VOCÊ IMAGINAVA QUE ERA?</i>	84
FIGURA 49: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>O QUE AJUDOU VOCÊ A CHEGAR A ESSA CONCLUSÃO SOBRE O SIGNIFICADO?</i>	85
FIGURA 50: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>VOCÊ JÁ SABIA O SIGNIFICADO DE BARCAROLA?</i>	85
FIGURA 51: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>O QUE VOCÊ IMAGINAVA QUE ERA?</i>	86
FIGURA 52: GRÁFICOS DE RESPOSTAS DA PERGUNTA <i>O QUE AJUDOU VOCÊ A CHEGAR A ESSA CONCLUSÃO SOBRE O SIGNIFICADO?</i>	86

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA I: PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS PARA ETAPA 1.....	51
TABELA II: PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS PARA ETAPA 2.	51
TABELA III: PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS PARA ETAPA 3.	51
TABELA IV: TIPOS DE <i>LINKS</i> UTILIZADOS NO HIPERTEXTO <i>A CARTOMANTE</i>	57
TABELA V: TIPOS DE LINKS UTILIZADOS NO HIPERTEXTO <i>COMO COMPORTAR-SE NO BONDE</i> ...	63
TABELA VI: DESCRITORES DO SAEB UTILIZADOS.....	69
TABELA VII: QUESTIONÁRIO DE COMPREENSÃO.	70
TABELA VIII: RESULTADO DO QUESTIONÁRIO DE COMPREENSÃO.....	71
TABELA IX: CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS DA PERGUNTA 1 DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO.	88
TABELA X: CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS DA PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO.	89
TABELA XI: CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS DA PERGUNTA 3 DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO.	89
TABELA XII: CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS DA PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO.	90
TABELA XIII: CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS DA PERGUNTA 5 DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO.	91

1. INTRODUÇÃO

O mundo vem passando por constantes transformações nas últimas décadas que, além de afetar o cenário econômico e tecnológico, têm alterado significativamente o cotidiano e a vida em sociedade. As pessoas estão cada vez mais dependentes do uso de computadores, tablets, *smartphones* e do acesso à internet para se comunicarem, trabalharem, realizarem transações comerciais e bancárias, efetuarem uma simples compra no supermercado e até mesmo se relacionarem socialmente.

A escola, que é uma das instituições sociais mais importantes, não poderia ficar à parte das transformações ocasionadas pelo uso de novas tecnologias. Conseqüentemente, a maneira de ensinar e os papéis do professor e do aluno também vêm sofrendo modificações e precisam ser ajustados a essa nova realidade. O professor, então, se vê diante da necessidade de incorporar às suas antigas práticas pedagógicas novas formas de ensinar e aprender utilizando a tecnologia. Assim, é preciso que a escola prepare os alunos para essa realidade, incentivando as práticas sociais de leitura e escrita, definição de letramento (SOARES, 2013), assim como possibilitando as práticas de leitura e escrita, em ambiente suportado por tecnologia digital, o que se chama de letramento digital (RIBEIRO e COSCARELLI, 2010).

O governo e algumas instituições privadas vêm oferecendo nas escolas e universidades, além do material didático impresso, notebooks e tablets, não só para fins de inclusão digital, mas também com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, e motivar o interesse dos alunos pelos estudos. O Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo (BRASIL, 2007), vem promovendo o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a ampliação de acesso a computadores, a conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais.

Diante da necessidade de se formar uma sociedade leitora que esteja preparada para receber textos de gêneros variados no contexto atual, o governo federal, em parceria com estados e municípios, vem criando políticas públicas (como o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL) voltadas à leitura e ao livro no Brasil, a fim de assegurar que a leitura seja considerada um direito social básico, visto que é fundamental para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2014).

Para que o aluno tenha contato com diferentes gêneros textuais, sobretudo os digitais, cabe à escola prover materiais adequados e oferecer ao professor condições mínimas para trabalhar com tecnologias durante as aulas. Segundo Rojo e Moura:

É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos [...]. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e se expressar por meio delas. (ROJO e MOURA, 2012)

Ocorre que, para haver inclusão digital, é necessário, antes, resolver problemas antigos da educação brasileira que ainda não foram superados. Assim como o analfabetismo, a questão da falta de hábito de leitura de quem já sabe ler e escrever tem sido motivo de inquietação entre educadores que, para reforçar as práticas de leitura dessas pessoas, vêm realizando campanhas de alfabetização não só com analfabetos, mas também com alfabetizados (CHARTIER, 2001).

Em sala de aula, os professores de Língua Portuguesa vêm realizando, frequentemente, atividades pedagógicas criativas, como roda de leitura de poesias, sarau, chá literário, clube do livro etc., para que os alunos se habituem a ler, assim como mantenham contato e se familiarizem com textos de diferentes gêneros. No entanto, mesmo com a realização dessas atividades de incentivo à leitura, o hábito de ler acaba não se mantendo na rotina dos alunos.

Uma das consequências disso são os baixos desempenhos dos alunos no tocante à leitura e compreensão de textos verificados em avaliações nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em avaliações internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Em dezembro de 2016, os resultados do Brasil no PISA de 2015 foram divulgados e mostraram que a nota do país em leitura caiu de 410, número extraído da edição do ano de 2012, para 407. Em decorrência disso, houve uma queda do Brasil no ranking mundial: o país ficou na 59ª colocação.

Resultados como esses do PISA demonstram a necessidade de união de esforços dos governantes, da escola, da família e da sociedade em prol da melhoria do desempenho de leitura dos alunos. Supõe-se que haverá uma mudança quando, em algum momento, o letramento na sua concepção mais ampla, passar a ser tratado como um projeto de nação e não como uma tarefa exclusiva da escola.

Portanto, esta pesquisa, que alia tecnologia e ensino de literatura, busca contribuir para a formação leitora dos alunos, possibilitando o acesso aos clássicos literários e ampliando as formas de leitura e compreensão por meio da utilização do hipertexto digital. Desse modo, neste

primeiro capítulo, são apresentados a justificativa e os objetivos deste trabalho, bem como as hipóteses que foram levantadas. No capítulo seguinte, são apresentados as teorias e estudos, que serviram de base para a fundamentação teórica, relacionados à utilização de tecnologias na escola como ferramentas de ensino, às origens e conceitos de hipertexto e hiperlinks e à leitura de clássicos nas aulas de Língua Portuguesa. O capítulo 3 traz a metodologia, em que são explicitados os objetivos geral e específicos deste trabalho; as perguntas de pesquisa que serão respondidas; o tipo de pesquisa escolhido; o contexto; os participantes; os procedimentos de geração de dados; e os procedimentos de análise de dados. No capítulo 4, descreve-se a inovação pedagógica para o trabalho de compreensão de textos literários clássicos proposta nesta dissertação e implementada em duas etapas em uma turma de novo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Além disso, apresenta-se a perspectiva dos alunos sobre as atividades realizadas nessas etapas. Por fim, o capítulo 5 traz as considerações finais acerca dos resultados da pesquisa e das contribuições deste trabalho.

1.1 Justificativa

A melhora do desempenho de leitura dos alunos perpassa pela mudança de mentalidade que coloca a leitura solicitada na escola como uma atividade dissociada do prazer, como uma obrigação. Um exemplo disso pode ser verificado quando o professor de Língua Portuguesa solicita a leitura de um clássico da literatura brasileira e se depara, muitas vezes, com a rejeição de boa parte da turma em ler o que é solicitado. Há vários fatores que podem colaborar para o desinteresse pelas leituras escolares. Pode-se citar a falta de recursos e a distância entre a realidade da obra e a do aluno, porém o principal fator é que a leitura, tanto de livros quanto de textos, está atrelada à ideia de ser mais uma atividade obrigatória que vale ponto.

Em decorrência disso, foi disseminada uma crença, não só entre alguns professores de língua materna, mas também entre os de outras disciplinas, de que os alunos não leem. Na verdade, os alunos fazem sim leituras fora da escola: leem textos nas redes sociais e em jogos de videogame; animes, histórias em quadrinhos, revistas de seus interesses, anúncios etc. O que alguns não leem são as leituras solicitadas pelo professor na escola. As leituras propostas em sala de aula acabam virando um sofrimento, são forçadas, e segundo Rouxel, Langlade e Rezende (2013, p.70-71), “esse sentimento de obrigação ainda é reforçado pela pressão familiar, o que leva o jovem leitor a, às vezes, ele mesmo se forçar à leitura”. Os autores seguem afirmando que há uma dicotomia entre leituras escolares e leituras não escolares.

Para que tenha desejo de ler, o aluno precisa se sentir capaz de realizar a atividade de leitura proposta e que, por sua vez, precisa estar ligada ao seu interesse. De acordo com Coscarelli (2016, p.70), “a atenção, a motivação e o envolvimento são cruciais para a leitura”. Assim, quando a criança ou adolescente utilizam computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* para terem acesso a conteúdo de sites, redes sociais e jogos, acabam fazendo leituras por vontade própria, por terem um objetivo. Dentro desses contextos, a leitura torna-se algo interessante para eles. Nesse mesmo sentido, segundo Solé (1998, p.43), “uma atividade de leitura será motivadora para alguém, se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”. A autora ainda afirma que:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação. (SOLÉ, 1998)

Nos textos de clássicos, como os de Machado de Assis, há emprego de algumas palavras e expressões de épocas e contextos sócio-históricos anteriores que podem oferecer dificuldades à leitura e à compreensão, já que não são empregadas na atualidade. Em função disso, o conhecimento de alguns significados pode ser essencial para a compreensão da história. Por exemplo, a palavra *tílbur*, um tipo carruagem do século XIX, que é mencionada no conto *A Cartomante*, não faz sentido para um aluno do ensino fundamental do século XXI. A questão vai além do desconhecimento do significado da palavra, uma vez que esse meio de transporte não é mais encontrado nos dias de hoje. Dessa forma, a distância entre o contexto do aluno e o contexto da obra literária pode prejudicar a compreensão. Nesse sentido, um hipertexto digital pode ajudar a ampliar a compreensão de um conceito desconhecido para o aluno, por meio de imagens e sons combinados ao texto verbal, uma vez que explora recursos multimodais variados.

Em paralelo a isso, o uso de equipamentos eletrônicos tornou-se habitual dentro de sala de aula. Embora alguns estados não permitam que os alunos façam uso desses equipamentos em sala de aula, como é o caso do estado do Rio de Janeiro (Lei estadual nº 5222, de 11 de abril de 2008), a realidade é determinada pela cultura ou mesmo pela necessidade de conectividade ao mundo exterior. No entanto, essas mesmas leis permitem o uso de dispositivos eletrônicos

para fins pedagógicos. Assim, uma vez que as novas tecnologias da informação vêm interferindo na dinâmica de sala de aula, por que não as utilizar no cotidiano escolar durante as práticas pedagógicas?

O uso de dispositivos eletrônicos dos próprios alunos pode possibilitar práticas pedagógicas de leitura que, geralmente, esbarram na limitação de recursos. Algumas salas de leitura das escolas públicas dispõem de uma quantidade de livros insuficiente para cobrir a necessidade de uma turma, que pode chegar a ter mais de trinta alunos. Embora o problema da falta de recursos também possa inviabilizar um trabalho em sala de aula com tecnologias, pois em algumas escolas não existem dispositivos eletrônicos em funcionamento, há de se considerar os dispositivos eletrônicos pessoais dos alunos para possibilitar o acesso à leitura por meio do hipertexto digital. Esse tipo de prática atende às necessidades de leitura em casa e em sala de aula, pois o acesso é inerente à ubiquidade desses dispositivos.

Nesta pesquisa, que alia leitura e uso de tecnologia, a opção de trabalhar com os gêneros conto e crônica está em consonância com o Currículo Mínimo do nono ano do Ensino Fundamental das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Além do estudo desses gêneros fazer parte dos requisitos do currículo, a escolha de dois textos de Machado de Assis, especificamente, ocorreu por algumas razões:

- democratizar o acesso a textos literários;
- fomentar o ensino de Literatura no Ensino Fundamental;
- preparar os alunos para a recepção de clássicos de contextos históricos e épocas diferentes, como os de Machado de Assis, antes mesmo de chegarem ao Ensino Médio.

As perguntas do questionário de compreensão do texto foram elaboradas com base em alguns descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para alunos brasileiros da 8ª série do Ensino Fundamental, que privilegiam as habilidades de leitura, buscam medir “os diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” e “têm como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos, tidas como essenciais na situação de leitura” (BRASIL, 2007).

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é o de compreender como a inclusão de hiperlinks em textos literários clássicos pode contribuir para o processo de leitura desses textos por alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Os objetivos específicos

desta pesquisa são investigar como os alunos percebem o processo de leitura de textos clássicos em formato de hipertexto digital a partir da inserção de hiperlinks; verificar quais tipos de hiperlinks os alunos sugerem inserir em um texto literário clássico e o que isso pode indicar sobre o processo de leitura deles; e mostrar como os alunos avaliam os diferentes tipos de hiperlinks inseridos para enriquecer a leitura de textos literários clássicos.

1.2 Hipóteses

No tópico anterior, três inquietações, que motivaram esta pesquisa, foram listadas: a falta de interesse dos alunos pela leitura de clássicos, a dificuldade de compreensão de textos literários e a limitação de recursos das escolas.

Neste trabalho, acredita-se que o uso de hipertextos pode contribuir para lidar com os desafios apresentados. Considerando que a maioria dos alunos está habituada à tecnologia, pressupõe-se que os problemas relacionados ao interesse, citados no tópico anterior, possam ser resolvidos com o uso de clássicos em formato de hipertexto.

Devido à própria estrutura do hipertexto, pressupõe-se, também, que a compreensão do conteúdo de textos clássicos possa ser enriquecida pela possibilidade de se estabelecerem novas relações entre o texto e outros conteúdos disponibilizados pelos hiperlinks. A combinação de imagens relacionadas ao texto, a presença de *pop-ups*, de hiperlinks que direcionam a outros sites com conteúdo mais aprofundado, ou mesmo a reprodução de vídeos ou sons explicativos, são capazes de ilustrar, de forma mais ampla, conceitos abstratos ou que necessitem de melhor contextualização.

É preciso ressaltar que um texto literário em formato digital não é suficiente, por si só, para uma melhor compreensão. Por exemplo, arquivos em formato PDF carecem de recursos auxiliares, como a busca de significado de palavras, que, portanto, requerem a utilização de ferramentas adicionais que incorrem na quebra do ritmo de leitura.

Já o uso de hipertexto digital contribui para que não seja sempre necessário interromper a leitura com a finalidade de buscar significados no dicionário, pois, dentro da própria página, pode-se utilizar *pop-ups* que trazem textos com significados ou informações sobre o contexto sócio-histórico da obra, combinados com imagens e som. Logo, por estarem situados na mesma página, os *pop-ups* podem garantir uma leitura mais fluida e fornecer subsídios para ajudar o aluno a construir sentidos, realizar inferências e também estabelecer relações intertextuais.

Deve-se salientar que não se trata de oferecer uma simples facilitação com o uso de hipertexto, mas sim de levar o aluno a buscar as informações nos links e enriquecer sua interação com o texto e seu processo de compreensão, por meio da criação de andaimes, que segundo Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2004, p.1), “consiste em um auxílio, uma assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz”.

Assim, acredita-se, neste trabalho, que o uso do hipertexto, como ferramenta pedagógica, possa proporcionar o acesso a textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, em escolas que não dispõem de um acervo de livros adequado. Pressupõe-se também que, por combinar diferentes recursos multimodais, o hipertexto digital possa contribuir para o aumento do interesse por leitura de clássicos, melhorar a leitura e a compreensão do texto com as informações adicionais trazidas pelos links, e oferecer uma contextualização sócio-histórica de uma obra que foi escrita em uma época diferente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão apresentadas as teorias que serviram de base para a fundamentação teórica deste trabalho. Inicialmente, será feita uma discussão sobre a utilização de tecnologias na escola como ferramentas de ensino e a importância do papel do professor de Língua Portuguesa como orientador do uso de tecnologias para a leitura de textos literários, para a aprendizagem de conhecimentos e para formação de leitores críticos que saibam buscar e selecionar informações. Em seguida, serão apresentados as origens e conceitos importantes de *hipertexto* e hiperlinks, bem como será discutida a importância da leitura de clássicos nas aulas de Língua Portuguesa para a formação leitora dos alunos.

2.1 Uso de tecnologia como ferramenta de ensino

A presença de tecnologia na escola como ferramenta de ensino é uma via de mão dupla no processo de aprendizagem, pois tanto o aluno quanto o professor podem trocar conhecimentos e experiências durante a realização de atividades que necessitam de uso de suportes variados. Com a inserção de novas tecnologias de educação nas aulas, antigas práticas pedagógicas são inovadas e a sala de aula tradicional torna-se um ambiente de aprendizagem no qual tanto os alunos quanto o professor se sentem motivados. Pierre Lévy aborda esse tema da atualização das práticas pedagógicas, por meio do uso de tecnologias, lançando a seguinte questão:

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999).

Nesse contexto, a figura do professor de Língua Portuguesa é fundamental, pois, embora boa parte dos alunos utilizem dispositivos como computadores e celulares, acessem a internet com certa frequência no dia a dia e tenham uma relativa facilidade de aprender a usar tecnologia, ainda assim precisam ser orientados para que façam um uso reflexivo e crítico da tecnologia, não só em atividades pedagógicas que envolvem a aprendizagem de conhecimentos novos transmitidos somente por meio do ensino formal, mas também fora dos muros da escola.

A crença de que quem nasceu depois do surgimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), geração da qual os alunos da contemporaneidade fazem

parte, têm mais facilidade para aprender o uso de tecnologias do que as pessoas que nasceram em um período anterior às novas TICs, remete aos conceitos de nativo digital e imigrante digital (PRENSKY, 2001), que, inclusive, já foram refutados.

Segundo Dudney, Hockly e Pegrum (2016, p.26), “estudos empíricos demonstram que a noção de uma geração digitalmente competente homogênea é mito”. Para eles,

[...] fatores óbvios como posição socioeconômica, nível de educação e localização geográfica, assim como fatores menos óbvios como gênero, raça e língua, têm grande impacto tanto no acesso quanto nas habilidades digitais, criando uma crescente *muralla digital*. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016).

Além disso, os autores seguem afirmando que, apesar de muitos jovens serem experientes no uso de tecnologia para entretenimento, para navegar na internet, acessar redes sociais, assistir a vídeos etc., necessitam ser guiados na escola pelos professores, para que desenvolvam consciência crítica em relação às potencialidades e armadilhas tecnológicas que possam surgir e para fazer uso da tecnologia para objetivos profissionais ou educacionais, transformando-se, assim, em usuários experientes da tecnologia das ferramentas digitais (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016).

Coscarelli e Kersch (2016, p.13), relativizando um pouco a ideia de que todos os alunos são, de fato, nativos digitais, afirmam que eles “dominam, sim, algumas ferramentas e alguns comandos (em especial os relacionados às redes sociais), mas há muito a ser ensinado quando pensamos no uso de tecnologias para a produção de conhecimentos”. Como prova disso, trazendo para a realidade das escolas públicas brasileiras, percebe-se, durante as atividades em que há uso de tecnologia, que os alunos podem demonstrar níveis variados de competência tecnológica, o que confirma que o fato de uma pessoa ter nascido depois do surgimento das novas TIC’s não implica, necessariamente, em ser proficiente em tecnologia. Ademais, tanto alunos menos experientes quanto os mais habilidosos com tecnologia precisam ser capacitados pelo professor de Língua Portuguesa para se tornarem leitores críticos que saibam buscar e selecionar informações, e serem preparados para lidar e trabalhar com gêneros digitais.

Ocorre que, apesar de o professor ter vontade de incorporar novas tecnologias em práticas antigas e de haver programas de governo voltados à promoção da inclusão digital, ainda existem muitas escolas públicas espalhadas pelo Brasil fora dessa realidade, que são carentes de materiais, de recursos básicos e sem acesso à tecnologia. Tal qual o problema do abandono das bibliotecas escolares, a falta de recursos tem sido o principal impedimento encontrado pelos

professores de Língua Portuguesa para utilização de diferentes tipos de suportes voltados para as práticas de leitura.

Na escola em que a pesquisa será realizada, por exemplo, os recursos são limitados, não há acesso à internet e os computadores não são usados há anos por falta de manutenção. Para viabilizar a aplicação das atividades propostas neste trabalho, a professora-pesquisadora utilizou recursos próprios para providenciar acesso à internet e notebooks para que os alunos que não possuem aparelho celular fizessem a leitura em ambiente digital. O ideal seria que todas as escolas fossem bem equipadas, pois, assim, os alunos poderiam desenvolver plenamente as habilidades envolvidas no letramento digital.

É preciso frisar que o aluno precisa ser letrado digitalmente, ser preparado de forma adequada pela escola para receber textos como os dos gêneros digitais, já que as práticas de leitura e escrita das formas tradicionais de alfabetização e letramento são diferentes das práticas do chamado letramento digital.

Quando se fala em alfabetização e letramento (ou alfabetismo), que são peças fundamentais para o sucesso do ensino de leitura e escrita, é necessário fazer um esclarecimento quanto aos seus significados. De acordo com Kleiman (2005, p.11), “o letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados.” Segundo Soares (2013, p.30), “*alfabetismo* é um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia historicamente e espacialmente”.

Para Dionísio (2008), deve-se falar em letramentos, no plural, em virtude da existência de tipos diferentes de representação do conhecimento na sociedade atual. Segundo a autora:

“Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Precisamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência disso, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados”. (DIONISIO, 2008)

Nesse mesmo sentido, Soares (2002) faz uma diferenciação entre letramento (ou alfabetismo) e letramento digital, afirmando que o letramento digital trata-se de um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, o que é diferente do estado ou condição dos que

exercem práticas de leitura e de escrita no papel, ou seja, do letramento. Xavier (2016), por sua vez, esclarece que ser letrado digital implica admitir modificações nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais como, por exemplo, imagens e desenhos, ao se comparar às formas de leitura e escrita feitas no livro, já que o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela também digital.

Assim, diante das modificações pelas quais o modo de ler e o formato do texto vêm passando, a escola, enquanto agência de letramento, precisa oferecer ao aluno um ensino de Língua Portuguesa contextualizado que o ajude a desenvolver as competências necessárias para lidar com textos como, por exemplo, o hipertexto digital, o qual permite vários percursos e possibilidades de leituras e exige estratégias de leitura distintas, em virtude de ser composto por recursos multimodais como imagem, vídeo, som, textos etc., agregados em prol da construção do sentido. Dessa forma, na próxima seção, será realizada uma discussão sobre hipertexto e suas especificidades, a partir de algumas definições provenientes de pesquisas e estudos voltados para a investigação desse tema, que serviram de base para a fundamentação teórica desta pesquisa.

2.2 Origem e definições de hipertexto

Para algumas pessoas, o conceito de um texto estruturado em rede, constituído por nós e por *links* entre esses nós (LÉVY, 1999), é visto como algo novo, embora o hipertexto já esteja inserido há algum tempo na rotina de pessoas que acessam sites, redes sociais, leem e enviam mensagens de *e-mails*, leem revistas, jornais, livros e enciclopédias eletrônicos etc.

Como foi dito, o conceito de hipertexto não é novo e sua origem remonta ao ano de 1945, quando foi creditada a Vannevar Bush a primeira descrição das potencialidades do hipertexto. O sistema que ele descreveu era ainda baseado em microfilme, sendo que o hipertexto baseado em computador só foi desenvolvido em 1960 por Theodore Nelson, que cunhou o termo hipertexto e o utilizou como um trabalho final de curso de pós-graduação que fazia em Harvard. Para Nelson, o hipertexto tratava-se de um trecho de texto verbal ou pictórico interconectado com inúmeros outros trechos, por meio de links, de forma complexa, não linear, que não pode ser representado de modo conveniente de forma impressa (GOMES, 2011).

Nos dias atuais, o hipertexto trata-se de uma manifestação de conteúdo da Web 2.0, é acessível por meio de qualquer dispositivo eletrônico atual e é a principal tecnologia utilizada para apresentação de conteúdo na internet. Sites, blogs, fóruns, redes sociais e aplicativos diversos utilizam hipertextos como ferramenta de comunicação com o usuário. Desde a

invenção da internet nos moldes criados por Tim Berners-Lee (WORLD WIDE WEB CONSORTIUM - W3C, 2001), o conteúdo da rede mundial de computadores é indexado por páginas que agregam textos, imagens e sons. O hipertexto é definido pelo W3C como conjuntos de elementos – ou nós – ligados por conexões. Esses elementos, que podem ser palavras, imagens, vídeos, áudios, documentos etc., não estão conectados linearmente e formam uma grande rede de informação. A conexão feita em um hipertexto é algo imprevisível, que permite a comunicação de dados, organizando conhecimentos e guardando informações relacionadas.

Dentre algumas noções importantes que envolvem hipertexto, destaca-se a seguinte definição de Pierre Lévy que foca nos elementos constitutivos do hipertexto:

“A abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por *links* entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro”. (LÉVY, 1999)

O que diferencia o texto impresso do hipertexto não é apenas a diferença de tecnologia, mas sim o fato de a rede de conexões do hipertexto ativar a expectativa de que haverá links atrelados aos diferentes segmentos textuais e também a interação entre esses segmentos não ser orientada por uma sequência padrão preestabelecida, que pode ser observada ou não pelo leitor (LEMKE, 2002).

Xavier (2010, p. 208) entende o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Para ele, trata-se de uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontram-se sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, uns sobre os outros, formando um todo significativo e de onde sentidos são, de forma complexa, disponibilizados para o leitor.

Na visão de Coscarelli (2012, p.149), “o hipertexto é mais um formato de texto e não um conceito diferente de texto”, sendo que, por estar em ambiente digital, traz elementos não verbais que sinalizam a navegação nesse ambiente. Para ela, o hipertexto pode ser definido como “um conjunto de nós, textos ou unidades de informação verbais ou não verbais (como imagens, animações, filmes, sons etc.), conectando a outros por links”.

No que concerne à natureza do hipertexto, segundo Koch (2007), as principais características que vêm sendo apontadas são as seguintes:

- 1) não-linearidade ou não-sequencialidade (característica central) – o hipertexto estrutura-se reticularmente, não pressupondo uma leitura sequenciada, com começo e fim previamente definidos;
- 2) volatilidade – que é devida à própria natureza do suporte;
- 3) espacialidade topográfica – por tratar-se de um espaço não-hierarquizado de escritura/leitura, de limites indefinidos;
- 4) fragmentariedade – já que não existe um centro regulador imanente;
- 5) multissensuosa – por viabilizar a absorção de diferentes aportes sócio e sensoriais (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais etc.) em uma mesma superfície de leitura;
- 6) descentração ou multicentramento – a descentração estaria ligada à não linearidade, à possibilidade de um deslocamento indefinido de tópicos; contudo, já que não se trata de um simples agregado aleatório de fragmentos textuais, há autores que contestam essa característica, preferindo falar em multicentramento;
- 7) interatividade – possibilidade de o usuário interagir com a máquina e receber, em troca, a retroação da máquina;
- 8) intertextualidade – o hipertexto é um “texto múltiplo”, que funde e sobrepõe inúmeros textos, que se tornam simultaneamente acessíveis a um simples toque de mouse;
- 9) conectividade – determinada pela conexão múltipla entre blocos de significado;
- 10) virtualidade – outra característica essencial do hipertexto, que constitui uma matriz de textos potenciais.

Em relação à característica de não-linearidade atribuída ao hipertexto, ao contrário de autores como Lévy (1999), Santaella (2004) e Marcuschi e Xavier (2008), Coscarelli (2012) defende que nenhum texto e nenhuma leitura são lineares, que todo texto é um hipertexto e toda leitura é um processo hipertextual, dando como exemplos jornais e revistas impressos, os índices e as notas de rodapé de página usados em livros e em outros materiais impressos. Já

Gomes (2011, p.27-28) coloca que sem os links, o hipertexto é apenas texto e que a presença ou ausência de links traz diferentes efeitos de sentido à leitura.

No que concerne às mudanças nas práticas de leitura e escrita, para Soares (2002, p.151), como novo espaço de escrita, a tela traz mudanças significativas nas formas de interação entre escritor e texto, entre escritor e leitor, e entre leitor e texto. Segundo ela, embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos, a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital.

Para Rojo (2012, p.19), textos que exigem multiletramentos, como o hipertexto, compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas, estão inseridos no que tem sido chamado de *multimodalidade* ou *multissemiótica* dos textos contemporâneos.

Nesta pesquisa, ainda que os textos literários a serem lidos pelos alunos sejam clássicos e não tenham sido escritos originalmente como hipertextos digitais, a característica de hipertextualidade será explorada, para que o aluno possa se beneficiar das informações adicionais provenientes da inserção de hiperlinks e também para ampliar as formas de interação com o texto. Sendo assim, na próxima seção, será feita uma abordagem sobre conceitos e tipos de hiperlinks, e sobre as mudanças no modo de ler trazidas pelo hipertexto composto por links.

2.3 Conceitos e tipos de hiperlink

Em 1965, o termo hiperlink, ou somente link, foi inventado por Ted Nelson para um projeto chamado Xanadu. Apesar de ser comum o uso da terminologia link, na área de tecnologia utiliza-se o termo “âncora” para indicar a parte visível do link que é usada para acioná-lo. Os links costumam ser destacados, visíveis e podem ser representados por um símbolo especial, um botão, um ícone, palavras ou conjunto de palavras (GOMES, 2011). Além disso, palavras ou expressões podem estar em azul ou em outra cor, dependendo do tipo de link, sublinhadas ou tracejadas para indicar a presença de links no hipertexto. Para que os links sejam acionados, basta clicar com o ponteiro do *mouse* ou dar um toque na tela sobre o termo conectado.

De acordo com o Consórcio World Wide Web (WORLD WIDE WEB CONSORTIUM - W3C, 2001), hiperlink ou link é a constituição básica do hipertexto e uma conexão de um recurso da Web para outro. Um link tem duas pontas, chamadas de *âncoras*, e uma direção. O

link começa na âncora “fonte” e aponta para a âncora "destino", que pode ser qualquer recurso da Web (por exemplo, uma imagem, um vídeo clipe, um som, um programa, um documento HTML etc.). O link é chamado de *interno* quando conecta documentos a outros que estão dentro do mesmo site; já o link *externo* conecta documentos a outros documentos que estão em outros sites.

Outros conceitos como os de *nó* e *lexia* estão atrelados aos de link e de âncora. *Nós* são unidades de conteúdos conectadas pelos links e são frequentemente chamados de documento, *lexia*, bloco de texto e seguimento de texto ou simplesmente de texto. Já *lexia* trata-se da unidade básica de informação, em um hipertexto, formada por textos hipermodais ou por textos verbais, imagens, vídeos, sons, narrações, ícones e botões. (GOMES, 2010)

Koch (2007, p.26), por sua vez, classifica os hiperlinks como *fixos* ou *móveis*. *Fixos* são que ocupam um espaço estável e constante no site; e *móveis* são os que flutuam no espaço hipertextual, modificando a sua aparição segundo as conveniências do produtor, realizando as importantes funções *dêitica*, *coesiva* e *cognitiva*.

No que concerne aos hiperlinks com função dêitica, Koch explica que eles apontam para “um lugar concreto, atualizável no espaço digital” e que

monitoram o leitor no sentido da seleção de focos de conteúdo, porções de hipertextos que devem merecer sua consideração, caso esteja interessado em obter uma leitura mais aprofundada, mais rica em matizes sobre o tópico em tela. Eles servem, portanto, como pistas dadas ao leitor para que busque no hipertexto as informações necessárias que lhe permitam detectar o que é relevante para solucionar o problema que lhe é posto, ou seja, aquelas que vão produzir, naquele contexto, efeitos contextuais, que são dotadas de saliência relativamente àquele *background*. (KOCH, 2007)

Segundo Xavier (2010), a identificação do hipertexto virtual se dá na presença e utilização de seus constituintes internos, os nós e os links, que garantem a arquitetura textual, assumindo um funcionamento dêitico extratextual, pois monitoram o leitor para um exterior discursivo, um funcionamento catafórico: “apontam para um lugar ‘concreto’, atualizável no espaço digital, isto é, o sítio indicado existe virtualmente, podendo ser acessado a qualquer momento”. Para o autor, “os links geram expectativas diversas a depender de onde se situam. Eles são instrumentos interpretativos e não simples instrumentos neutros e ingênuos de relações constantes e estáticas”.

Não se pode deixar de mencionar que o link, além de funcionar como elemento estrutural do hipertexto, segundo Gomes (2011), exerce *funções retórica e discursiva*, pois, não só altera o modo de acessar os documentos, como também altera o modo como podem ser compreendidos, uma vez que possibilita e auxilia a construção de diferentes relações de sentido. Há diferentes tipos de *links* que, conforme o local onde são postos e as ligações que promovem, modificam, ampliam, induzem ou restringem sentidos. O autor fez um profundo estudo dos tipos de links existentes e elencou os principais juntamente com suas funções. Então, além dos links *internos* e *externos* e das classificações de Koch (2007), já abordados anteriormente, seguem alguns tipos de links:

- *Links* semânticos: produzem relações de sentido e têm as funções de definir, exemplificar, ilustrar, de contextualizar a leitura etc.;
- *links* textuais: são verbais ou mistos e podem aparecer na forma de ícones, botões, imagens etc.;
- *links* conjuntivos: abrem janelas tipo *pop-up* sobrepostas ao texto que estava sendo lido ou que, ao se passar o *mouse* sobre alguns elementos da página, traz automaticamente novos textos à tela;
- *links* de nota: são as janelas do tipo *pop-up* que não possuem *links* a serem seguidos a partir delas e o leitor precisa fechá-las para continuar a navegação.

É importante salientar que nem todos os tipos serão abordados nesta pesquisa, somente alguns citados pelo autor que serviram de base para a criação dos links dos hipertextos produzidos pela professora-pesquisadora e pelos alunos-participantes. Ademais, os tipos de links e de *pop-ups*, sobretudo os de *função retórica*, que foram os mais utilizados, receberam nomenclaturas mais didáticas para que o aluno não tivesse dificuldade de perceber suas funções e os tipos de mídias que poderiam fazer parte do conteúdo.

O que interessa para a pesquisa são os benefícios que as informações adicionais dos links podem trazer para a compreensão do texto. Ou, conforme coloca Gomes (2010, p.66), “como o conteúdo da lexia de destino pretende alterar nossa compreensão ou interpretação da lexia de origem”. Sendo assim, como afirma Santaella (2004, p.50), o leitor vai “seguindo pistas que são deixadas em cada nó” e descobrindo informações que podem levar a um entendimento do que, na sua visão, necessita ser compreendido.

Para Cavalcante (2010, p.199), o que torna o hipertexto um texto *hiper* são os links que atuam de forma relevante na construção de sentido nos textos virtuais. Indo no mesmo sentido,

Xavier (2010, p.209) afirma que as ligações para outros textos representam uma inovação no modo de produzir textos e que assim como afetam diretamente a compreensão, também influenciam o que deve ser destacado pelo leitor ou ignorado completamente. Desse modo, quando percorre os links, o leitor realiza tentativas de compreensão e efetiva gestos de interpretação ou de uso. O autor segue dizendo que, como em qualquer leitura, o leitor é levado a acionar conhecimentos enciclopédicos e que toda leitura lhe cobra um esforço de atos inferenciais, preenchimentos de lacunas deixadas pelo autor, pois o texto, independentemente do suporte, “não pode dizer tudo, por motivos óbvios de falta de espaço e obediência às regras do próprio jogo que constitui as linguagens”.

Considerando o objetivo desta dissertação de investigar como o uso de hiperlinks pode contribuir para a leitura de textos literários clássicos por alunos do ensino fundamental, além de discutir o uso de tecnologias na escola e no ensino de língua portuguesa, assim como os conceitos de hipertexto e hiperlink, faz-se necessário abordar como os textos literários clássicos têm sido trabalhados em sala de aula, o que é feito na próxima seção.

2.4 A prática de leitura de textos literários clássicos em sala de aula

Os primeiros contatos com os clássicos na escola podem ser decisivos para a formação literária dos alunos, pois se as dificuldades de compreensão, geradas pelo emprego de uma linguagem muito culta e de palavras não usuais, não forem bem trabalhadas, podem levar à desmotivação. Conseqüentemente, quando o professor solicita a leitura de textos literários, alguns alunos rejeitam de imediato, talvez em virtude de uma experiência ruim com clássicos que culminou em um estigma de leitura difícil, chata e cansativa. Colomer (2007, p.156) atribui isso ao fato de que as obras históricas lidas tradicionalmente na escola “se encontram muito afastadas de suas capacidades linguísticas e culturais”.

Algo tão ruim quanto à rejeição aos clássicos é não ter contato com eles desde cedo na escola. Como bem coloca Ana Maria Machado:

Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência. E podem ser grandemente ajudados na escola, por um bom professor que traga para sua classe trechos escolhidos de algumas de suas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão. (MACHADO, 2002)

Nessa mesma direção, Calvino (1993, p.11) diz que os clássicos “são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”. O autor segue dizendo que:

quando um clássico "funciona" como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 1993)

No passado, a escola utilizou o ensino de literatura, ou da poesia, por ser o gênero mais próximo da linguagem verbal, para levar o aluno a dominar o código verbal. Durante muito tempo, o ensino de literatura era uma representação do passado, que não levava em consideração o tempo presente e nem as vivências do aluno. A partir da década de 70, houve uma mudança de metodologia que tornou facultativa a introdução em sala de aula de obras e autores contemporâneos, e matérias de jornal, histórias em quadrinhos, produtos dos meios de comunicação de massa, audiovisuais e multimídias passaram a circular nas salas de aula. Em vigor até os dias de hoje, esse novo panorama escolar tem como característica uma ruptura com a história do ensino da literatura, já que se dirige a uma nova clientela, para a qual a tradição pouco representa, que não se identifica e também não faz parte dos grupos dos quais a literatura provém. Entretanto, essa nova clientela precisa ser apresentada à literatura, mas a escola acaba privando o aluno da tradição, o qual continua sem ter acesso. Assim, na falta da literatura consagrada, fica-se sem nada. O estudo da literatura é substituído pela prática com textos, como acontece na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que privilegia o texto (ZILBERMAN, 2009).

Nas escolas, quando ocorre, é comum ver o ensino de literatura servindo de suporte para o ensino de gramática e para as práticas de leitura, quando merecia, em virtude de sua

importância, ter um local de destaque no currículo. Assim, indo ao encontro do que afirma Zilberman (2009, p.18), no Ensino Fundamental II, a literatura “dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso”, aparecendo, de fato, somente em função do estudo de leitura, uso da língua e produção textual.

Isso remete ao que acontece no currículo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: componentes curriculares com especificidades próprias sendo transformados em um só, ou seja, Língua Portuguesa, além de englobar o ensino de língua materna, também inclui os conteúdos de Literatura. O resultado disso é que a literatura, quando ensinada, sobretudo no Ensino Fundamental, tem seus conteúdos passados de forma superficial, pois é exigido do professor o total cumprimento do currículo mínimo de Língua Portuguesa, sem levar em conta a insuficiência dos tempos de aula para ensinar todos os conteúdos que devem ser contemplados, o que inclui os conhecimentos necessários para a formação literária dos alunos. De fato, o que foi relatado acima só confirma que o aluno, como observa Zilberman (2009, p.17), “é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais e já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura.”.

Assim, a literatura continua como algo inatingível aos alunos que pertencem às classes mais populares, uma vez que é colocada em um pedestal, como se fosse algo inalcançável, acessível somente para pessoas cultas, o que reforça a ideia de que é para poucos. Desse modo, é oferecido um ensino de literatura elitizado, aumentando o abismo entre o contexto do aluno e o do texto literário. Lajolo, fazendo uma analogia que coloca o texto literário como um objeto de culto e adoração, afirma que:

O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto de zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. (LAJOLO, 1999)

Assim como o texto literário não deve ser usado como um mero objeto para formularmos exercícios que estejam, por exemplo, somente a serviço do estudo da língua, o ensino de literatura não pode ser reduzido à mera memorização de dados referentes ao contexto histórico, às características das estéticas literárias, à vida e obra dos autores. Isso nos leva ao que Todorov (2009), em sua obra *A Literatura em perigo*, aponta como perigo: a forma como a literatura vem sendo oferecida nas escolas. O autor explica que isso acontece, pois o aluno não entra em contato com a literatura por meio da leitura dos textos literários, mas sim com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária.

Sem cair em reducionismos, a teoria pode ser utilizada para ajudar a entender uma obra literária, seu contexto, momento e suas condições de produção. Ao ler clássicos da literatura brasileira, como *A Cartomante* e *Como comportar-se no bonde*, por exemplo, o leitor é levado a uma viagem ao passado, em que personagens, lugares e diversos modos de vida em sociedade revelam que, independentemente do tempo, há algumas questões que são universais.

Um dos papéis do professor é tornar o ensino de literatura acessível, sem incorrer em simplismos, por meio de práticas pedagógicas que levem à transmissão de conhecimentos necessários para a formação do leitor literário, de modo que o aluno tenha condições de receber os textos. O professor pode proporcionar um ensino literário que não desconsidere os conhecimentos prévios dos alunos, mas que, ainda assim, leve os alunos a novos conhecimentos com os quais, normalmente, só terão contato no ensino formal, ou seja, na escola. Conforme coloca Cosson (2007, p.29), “aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura”. Isso quer dizer que o aluno precisa de educação literária e precisa ser ensinado pelo professor a ler literatura assim como os demais conteúdos na aula de Língua Portuguesa.

Sendo assim, é importante que o professor insira na rotina dos alunos não só texto de leitura confortável, mas também texto de fruição, que pela definição de Barthes (1987, p.21), “é aquele que põe em estado de perda, que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem”. Como bem colocou Candido (2004), em seu texto *O direito à literatura*, se casa, comida, educação, saúde etc. são direitos indispensáveis à pessoa, por que não incluir arte e a literatura na mesma categoria? O acesso aos bens culturais, sobretudo à literatura, é um direito do aluno e, como disse o autor supracitado, precisa deixar de ser privilégio de pequenos grupos.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, subdividido em cinco partes, a metodologia utilizada nesta investigação é abordada. Na seção (3.1) *Objetivos e caracterização da pesquisa*, são apresentados os objetivos deste trabalho, as perguntas de pesquisa e o tipo de pesquisa; na seção (3.2) *Contexto de Pesquisa*, é feita uma descrição da escola em que a pesquisa foi realizada; na seção (3.3) *Participantes da pesquisa*, é traçado um perfil dos participantes; na seção (3.4) *Procedimentos de geração de dados*, são apresentados os instrumentos que foram utilizados para gerar dados; e, por fim, na seção (3.5) *Procedimentos de análise de dados*, explica-se de que forma ocorreu a análise dos resultados coletados.

3.1 Objetivos e caracterização da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é o de compreender como a inclusão de hiperlinks em textos literários clássicos pode contribuir para o processo de leitura desses textos por alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- investigar como os alunos percebem o processo de leitura de textos clássicos em formato de hipertexto digital a partir da inserção de hiperlinks;
- verificar quais tipos de hiperlinks os alunos sugerem inserir em um texto literário clássico e o que isso pode indicar sobre o processo de leitura deles;
- mostrar como os alunos avaliam os diferentes tipos de hiperlinks inseridos para enriquecer a leitura de textos literários clássicos.

Este trabalho parte das seguintes hipóteses:

- de que o uso de clássicos em formato de hipertexto pode contribuir para o aumento do interesse dos alunos pela leitura de textos literários;
- de que a leitura e a compreensão dos clássicos possam ser enriquecidas com a inserção de links ao texto;
- de que o acesso aos clássicos nas aulas de Língua Portuguesa, limitado pela falta de recursos, possa ser possibilitado com a leitura do hipertexto, por meio dos próprios celulares dos alunos.

Portanto, nesta investigação, procura-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- I. Como os alunos percebem o processo de leitura de textos clássicos em formato de hipertexto digital a partir da inserção de hiperlinks?
- II. Que tipos de hiperlinks os alunos propõem para serem inseridos em um determinado texto literário clássico e o que isso pode sugerir sobre o processo de leitura deles?
- III. Como os alunos avaliam os diferentes tipos de hiperlinks inseridos para enriquecer a leitura de textos literários clássicos?

Dessa forma, esta investigação propõe, implementa e avalia, a partir da perspectiva dos participantes, uma inovação pedagógica para o trabalho de compreensão de textos literários clássicos em uma turma de novo ano do ensino fundamental de uma escola pública, que é descrita no capítulo 4 desta dissertação. Na segunda etapa da inovação proposta, desenvolve-se uma atividade de leitura do conto *A Cartomante*, de Machado de Assis em formato digital com a inserção de hiperlinks criados pela professora-pesquisadora. Na terceira etapa, os próprios alunos são convidados a sugerir hiperlinks a serem inseridos em outro texto literário clássico - a crônica "Como comportar-se no bonde", também de Machado de Assis. Com isso, espera-se incentivar os alunos a refletir sobre seu próprio processo de leitura de um texto literário clássico e a estabelecer uma interação mais rica com o texto lido.

No que concerne ao tipo de pesquisa, trata-se de uma pesquisa-ação, pois a prática pedagógica do professor é estudada e relacionada ao tema abordado. Além disso, a pesquisa-ação foi adotada como uma estratégia para o desenvolvimento de professores, neste caso tanto das professoras-colaboradoras quanto da professora-pesquisadora, de forma que a pesquisa serviu para aperfeiçoar o ensino e, em consequência, aprimorar o aprendizado dos alunos (TRIPP, 2005). Esta investigação foi feita em campo, no espaço da sala de aula, e possui natureza crítica, porque pretende transformar a realidade, não só identificando um problema no contexto da escola pesquisada, mas, também, propondo uma modificação; é de cunho etnográfico, pois privilegia a visão dos participantes, busca compreender as ações nas quais se engajam e utiliza instrumentos etnográficos, tais como notas de campo, questionários e entrevistas.

3.2 Contexto de Pesquisa

Com o intuito de informar em qual contexto e em quais condições ocorreu a pesquisa, é preciso fazer uma apresentação da escola, de sua localização, de suas dependências, bem como dos equipamentos e mobiliários dos quais dispõe.

A pesquisa foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense. A escola funciona em três turnos, sendo que, de manhã e à noite, são oferecidas vagas para as séries do Ensino Médio, e à tarde, são ofertadas vagas para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola é pequena e as dependências estão distribuídas da seguinte forma: no térreo, encontram-se a secretaria, a sala dos professores, a sala da direção, uma sala de aula, banheiros para alunos e funcionários, a cozinha onde a merenda é preparada, uma pequena quadra de esportes coberta e a sala da agente de pessoal. No primeiro pavimento, há cinco salas de aula e uma pequena sala de leitura que tem em seu ambiente doze computadores, mesas e cadeiras, devido à falta de espaço na escola para montar um laboratório de informática. Em relação à acessibilidade, quando há algum aluno portador de necessidades especiais matriculado, a sala de aula localizada no térreo é disponibilizada para a turma na qual esse aluno com dificuldades de locomoção está inserido, pois não há rampa na escola, apenas escadas que dão acesso ao primeiro pavimento.

No que tange às salas de aula, há pouco tempo, essa unidade chegou a ter um computador instalado em cada mesa do professor para fins pedagógicos. Todavia, pouco tempo depois de instalados, os computadores foram recolhidos, pois pertenciam a uma empresa que os alugava para a Secretaria de Educação. Nas salas, há dois aparelhos de ar condicionado, mas nem todos estão em funcionamento, e dois ventiladores que não funcionam. Além disso, cada sala de aula possui um quadro branco e um mural, e é mobiliada com mesas e cadeiras separadas para aos alunos, e com uma mesa e uma cadeira para os professores.

A sala de leitura merece um destaque especial, pois acabou tornando-se, também, uma espécie de laboratório, uma sala de informática, devido à falta de espaço na escola. Além de estantes com o acervo de livros, na pequena sala de leitura há uma mesa redonda com cadeiras, e no espaço contíguo há mesas com doze computadores e cadeiras.

Deve-se relatar que a sala de informática da escola era um espaço muito utilizado pelos alunos para pesquisas e também pelos professores durante as atividades pedagógicas, uma vez que os computadores funcionavam relativamente bem e tinham acesso à internet. No entanto, a referida sala está fora de uso há alguns anos, devido à falta de manutenção dos computadores que, conseqüentemente, acabaram dando defeito e não foram substituídos por modelos mais modernos. Na época em que a sala de informática estava em pleno funcionamento, a única reclamação que se fazia, sobretudo por parte dos professores, era a de não haver um instrutor para dar orientações e resolver problemas técnicos que surgiam algumas vezes. No momento, esse espaço tem sido usado para guardar os livros didáticos que chegam para distribuição aos alunos.

Por fim, na sala da direção há os seguintes equipamentos que são disponibilizados aos professores: um computador com acesso à internet, uma televisão, uma caixa de som e dois equipamentos de *data show*.

3.3 Participantes

Além da professora-pesquisadora e das professoras-colaboradoras de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual, a pesquisa foi composta por 17 alunos de uma turma de nono ano, cuja faixa etária varia dos 13 aos 16 anos de idade, como pode ser visto nos gráficos abaixo (Figura 1).

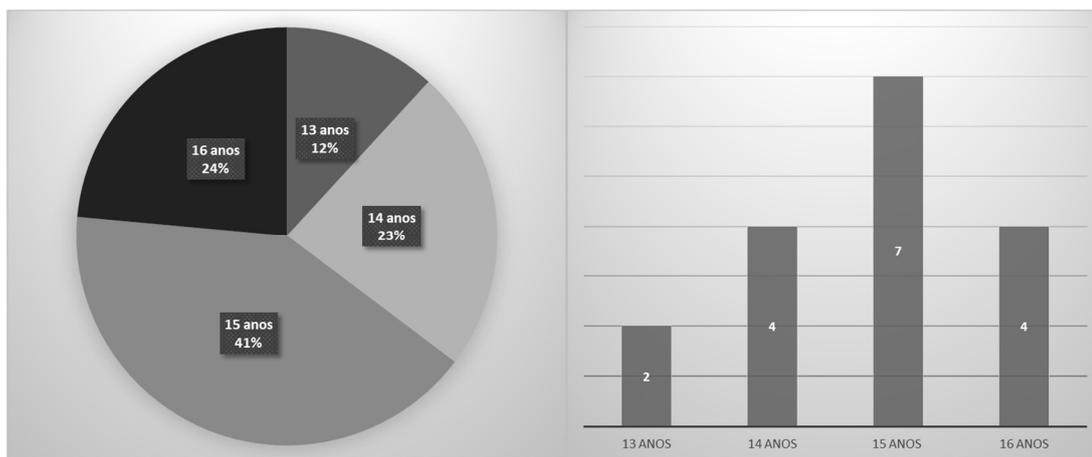


Figura 1: gráficos referentes à idade dos alunos participantes.

Em virtude de os participantes serem menores de idade, cada aluno recebeu um formulário de autorização para participação na pesquisa, que foi assinado pelos responsáveis. Vale ressaltar que os nomes dos participantes não são mencionados, para que suas identidades sejam preservadas.

A escolha por uma turma da série final do Ensino Fundamental está relacionada à especificidade da atividade proposta neste trabalho, que é condizente a essa etapa de estudos e está em consonância com o Currículo Mínimo correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, por envolver o uso de conto e crônica, que são os gêneros dos textos escolhidos para serem transformados em hipertexto nesta pesquisa.

Tendo em vista que a professora-pesquisadora não faz parte do corpo docente dessa turma, foram utilizadas entrevistas presenciais concedidas pelas professoras de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual (LPT) a respeito do perfil dos alunos. Portanto, foi realizado um levantamento de dados relacionados ao comportamento e à participação durante as aulas de Língua Portuguesa e de LPT dos alunos participantes da pesquisa.

A professora-colaboradora de Língua Portuguesa relatou que, em alguns momentos, o comportamento da turma é problemático, em virtude da distorção de idade-série de um grupo de alunos que têm uma liderança negativa tanto na turma quanto na escola, mas que obedecem a comandos quando estão sozinhos. Ela ressalta que embora uma boa parte da turma demonstre desinteresse, quando algo novo é levado para a aula, os alunos ficam extremamente interessados em aprender o que está sendo apresentado. Assim, a professora procura utilizar a linguagem do dia a dia e do jovem para as aulas de Língua Portuguesa e, para manter o interesse da turma, trabalha com várias atividades curtas ao longo da aula.

Em relação aos hábitos de leitura, alguns alunos são leitores, mas são poucos. A maioria dos alunos não gosta de ler as leituras solicitadas e reclamam do tamanho dos textos. Com relação à aprendizagem, a professora trabalha em Língua Portuguesa com leitura de fragmentos de textos literários e disse que os alunos gostam de ler clássicos desmistificados e reinterpretados como, por exemplo, as histórias em quadrinhos, mas não se interessam pelos originais.

Em consonância com as impressões da professora de Português, a professora de LPT descreveu a turma como muito agitada, que gosta muito de conversar durante as aulas, que tem o costume de ignorar os professores e que tem uma liderança negativa. Para ela, ser notada é difícil e uma leitura em voz alta é algo que não consegue fazer. Já tentou pedir para cada aluno ler uma parte, mas toda hora tinha de voltar a um determinado ponto, porque alguém atrapalhava. Segundo a professora, os alunos têm muita dificuldade de entender as palavras no texto, a pontuação e a entonação.

Em relação ao hábito de leitura dos alunos, a professora de LPT disse que se vê sempre em uma situação complicada, uma vez que os alunos não têm hábito ou gosto pela leitura e que sempre é uma luta quando solicita uma leitura, e que alguns alunos chegam a se negar a ler. Segundo ela, os alunos vêm de anos anteriores com pouquíssima experiência em leitura. Como não consegue fazer a leitura integral das obras, em virtude das dificuldades já mencionadas, foca em formatos fragmentados de contos e de romances.

Por fim, a professora coloca que, quando há mediação de leitura, os alunos conseguem atingir um nível médio de leitura e interpretação. A única dificuldade é comportamental. Porém, sem mediação, a leitura cai para um nível mais baixo, pois os alunos ainda são muito dependentes do professor na leitura e necessitam ser conquistados e convencidos de que o texto vai ser divertido e de que vale a pena ser lido.

Para melhor conhecer os alunos participantes da pesquisa, utilizei dois questionários - um para traçar um perfil dos alunos enquanto leitores e outro para tratar de questões tecnológicas. Nas subseções 3.3.1 e 3.3.2, a seguir, descrevo esses questionários e, a partir das respostas dadas, traço um perfil leitor e um perfil tecnológico dos alunos.

3.3.1 Perfil leitor dos alunos

Na Etapa 1 da pesquisa, a primeira instrução dada aos alunos da turma de nono ano do Ensino Fundamental, selecionada para participar desta pesquisa, foi a de preencher um formulário impresso, composto de perguntas abertas e fechadas, que foi elaborado e aplicado com a finalidade precípua de traçar o perfil de leitor de cada participante.

Esse questionário, assim como os demais instrumentos de pesquisa que serão apresentados adiante, foi aplicado pela professora-pesquisadora e respondido pelos alunos em sala de aula, dentro de um determinado tempo estipulado. Inicialmente, foi solicitado que cada aluno fornecesse dados pessoais como nome e idade, com o intuito de identificar e de categorizar os participantes da pesquisa de acordo com a idade, conforme foi visto anteriormente nos gráficos referentes à idade.

Como já foi mencionado, o questionário de perfil leitor, que corresponde ao apêndice A, serviu para fornecer informações pertinentes à pesquisa sobre os gostos e hábitos de leitura dos alunos. Nesse sentido, a primeira pergunta do questionário, que se trata de uma pergunta fechada, tem a intenção de verificar se o aluno gosta de ler, até mesmo para confirmar ou refutar uma crença difundida entre alguns educadores de que os alunos não gostam de ler.

A segunda pergunta visa saber o que o aluno lê, independentemente do fato de gostar ou não de ler. A escolha de uma pergunta aberta, nesse caso, tem a ver com a preocupação de dar liberdade ao aluno para enumerar as leituras que faz, sem o conduzir a possíveis respostas, o que poderia acontecer ao escolher uma pergunta fechada com opções contendo respostas já predeterminadas.

Na pergunta três, espera-se saber em quais locais o aluno lê, além do ambiente escolar, sobretudo se costuma ler em casa. A pergunta quatro está, de certa forma, ligada à pergunta três, pois tem o intuito de verificar se o aluno faz as leituras solicitadas pela professora de Língua Portuguesa e também pela professora de Leitura e Produção Textual, uma vez que na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, essas duas disciplinas fazem parte da grade do 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, por meio de uma pergunta fechada com opções de sim ou não, juntamente com uma pergunta aberta logo em seguida, o participante pode explicar por que faz ou não as leituras solicitadas pelas professoras, e, conseqüentemente, talvez possa sinalizar como enxerga as leituras escolares.

No caso da última questão, há duas finalidades: a primeira é a de verificar se porventura algum aluno já leu o conto *A Cartomante*, o que impossibilitaria sua participação na atividade da Etapa 2, pois poderia levar os conhecimentos obtidos antes da leitura para as respostas do questionário de compreensão; e a segunda finalidade é a de saber se o aluno já teve contato com algum clássico de Machado de Assis no Ensino Fundamental.

Tendo isso posto, seguem os resultados da pesquisa sobre os gostos e hábitos de leitura dos alunos-participantes, realizada por meio do questionário de perfil leitor. Conforme os dados dos gráficos abaixo apontam (Figura 2), 88% dos participantes responderam à pergunta 1 que gostam de ler, enquanto 12% disseram não gostar. Logo, ao menos dentro desse universo de informantes, pode-se refutar a generalização de que os alunos não gostam de ler, já que, como mostra a Figura 2, dos 17 participantes, 15 responderam que gostam de ler.

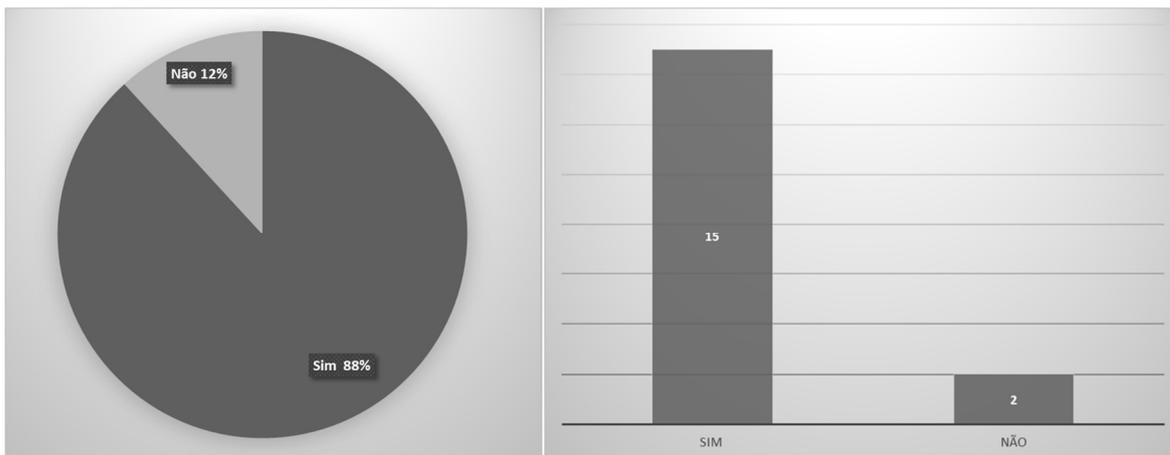


Figura 2: gráficos de respostas sobre a pergunta *Você gosta de ler?*

Em consonância com o resultado acima, ao serem perguntados sobre o que leem (Figura 3), romances de aventura, ficção etc. corresponderam a 37% das respostas; revistas em quadrinhos, notícias, revistas de informação geral e outros ficaram com 9% cada; textos de sites da internet e das redes sociais apareceram em 6% das respostas, assim como poemas; animes, mangás, crônicas e leituras escolares ficaram com 3% cada; e a resposta *não leio nada* ficou com 6%.

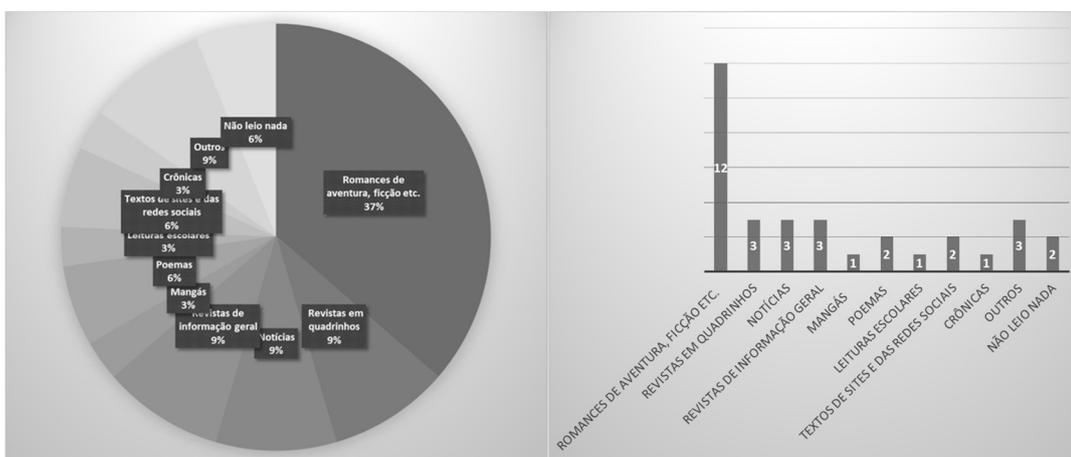


Figura 3: gráficos de respostas sobre a pergunta *O que você lê?*

Os participantes também foram perguntados onde leem (Figura 4). A resposta *em casa* apareceu em 46% das respostas; *na escola* ficou com 42%; *no transporte* 6%; *na rua e não lê em lugar nenhum* ficaram com 3% cada.

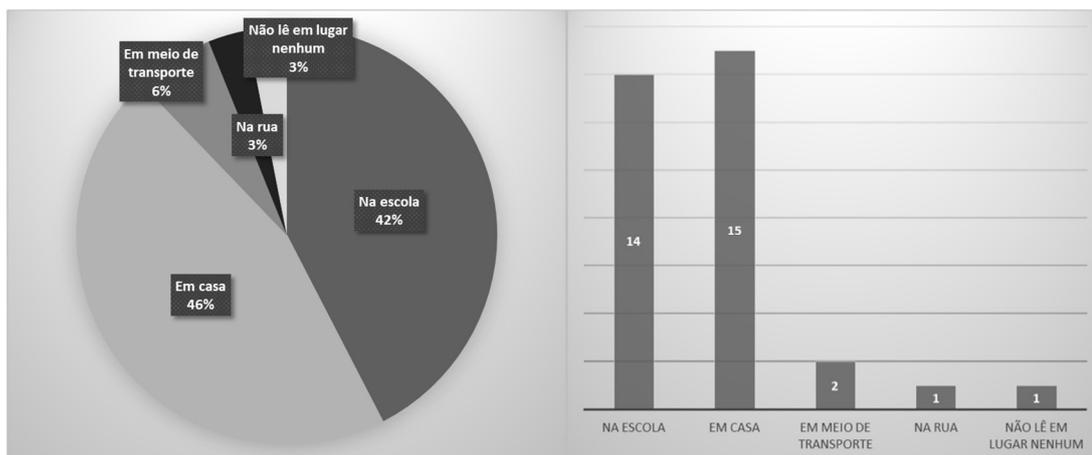


Figura 4: gráficos de respostas sobre a pergunta *Onde você lê?*

Ao serem perguntados se fazem as leituras solicitadas pela professora de Português, 71% dos participantes responderam que sim e 29% disseram não fazer (Figura 5). Dentre os 71% dos informantes, uma parte dos informantes respondeu que faz “porque gosta de ler”, “porque é legal”, “porque ler é bom e ajuda no desempenho”, “porque é importante” e “porque aprende mais”.

No entanto, entre as respostas *sim*, surgiram também justificativas que chamam atenção tais como “Porque é pra aprender o que ela quer ensinar”, “Porque ela manda fazer e vale ponto”, “Porque foi um pedido e eu necessito ler o que se pede”, “Porque vale ponto”, “Porque é importante para os deveres”, “Porque ela manda”, que demonstram o quanto as leituras solicitadas nas aulas de Língua Portuguesa ganham um caráter de obrigação para alguns alunos, já que, normalmente, estão associadas a atividades de estudo do texto e/ou da língua que valem ponto na média. Essas respostas confirmam que as leituras escolares são vistas por alguns alunos como uma obrigação e, em determinados momentos, até mesmo como uma atividade dissociada do prazer.

O professor, diante da recusa dos alunos por leituras que solicita, sobretudo de clássicos, e também por se ver sem os recursos necessários para criar um ambiente leitor ideal, acaba se vendo obrigado a oferecer pontos para que os alunos leiam. É preciso frisar que seria injusto culpar o professor, já que, em algumas escolas, como no caso da unidade escolar onde a pesquisa foi realizada, há uma conjunção de fatores que influenciam e contribuem para essa situação, como desinteresse, falta de hábitos de leitura, inexistência de recursos e de um acervo de livros adequado etc.

Uma resposta em particular contrastou com as dos demais informantes, pois o aluno, ao contrário dos outros que reclamaram do fato de a professora “mandar ler”, fez a seguinte

afirmação: “Sim, eu leio, mas nós não somos acostumados a fazer essas leituras porque a professora não passa esse dever”. É possível que esse aluno esteja se referindo à prática de leitura de hipertexto em sala de aula e não à leitura de textos clássicos, pois os que responderam *sim* na pergunta 5 disseram ter lido obras do escritor Machado de Assis ao longo do ano letivo, nas aulas de Leitura e Produção Textual, e alguns citaram os títulos das obras selecionadas pela professora. O aluno em questão também respondeu *sim* na pergunta 5, mas disse não lembrar o nome das obras. Dessa forma, constata-se pelas respostas da maioria dos informantes que a leitura de clássicos foi trabalhada sim em sala de aula, mesmo que por meio de fragmentos das obras, como foi relatado pelas professoras.

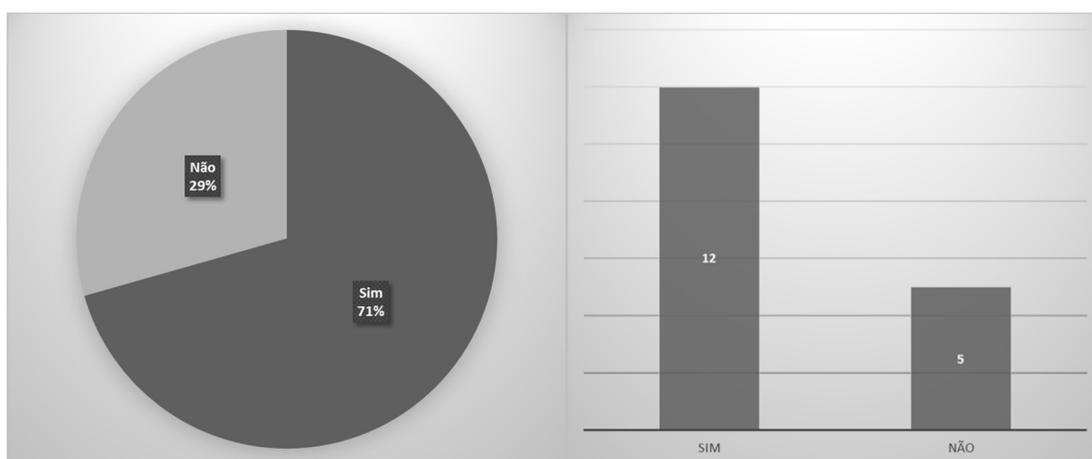


Figura 5: gráficos de respostas sobre a pergunta *Você faz as leituras solicitadas pelo professor?*.

Quando perguntados se já leram alguma obra do escritor Machado de Assis (Figura 6), 59% dos alunos disseram que sim, mas 41% responderam negativamente. Vale lembrar que a professora de Leitura e Produção Textual informou ter realizado um trabalho em sala de aula com fragmentos de crônicas e contos de Machado de Assis, o que foi confirmado pelos alunos que disseram ter lido e, inclusive, alguns citaram os títulos das obras *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *O Espelho*, *Helena*, *A carteira*, *Americanas*, *Pai contra mãe*, *Um apólogo*. Pode ser que os 41% dos participantes tenham faltado no dia em que o trabalho foi aplicado ou, conforme alguns responderam, apenas não tenham se lembrado.

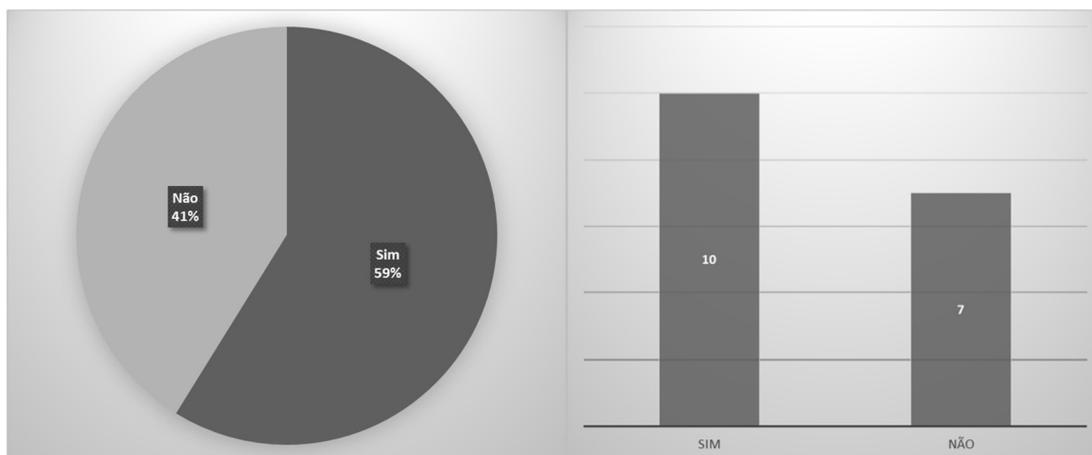


Figura 6: gráficos de respostas sobre a pergunta Você já leu alguma obra do escritor Machado de Assis?.

3.3.2 Perfil tecnológico dos alunos

O segundo instrumento de geração de dados, o questionário de perfil tecnológico, também foi aplicado em sala de aula e tem como objetivo fornecer informações sobre acesso a suportes, acesso à internet, frequência de utilização de recursos tecnológicos, finalidades de uso e conteúdos acessados pelos alunos.

Os participantes responderam um formulário composto por nove perguntas fechadas que, além de servir para traçar o perfil tecnológico de cada participante, também possibilita saber se o aluno utiliza a tecnologia para fazer leituras. Sendo assim, a primeira pergunta tem o intuito de verificar se o aluno possui computador e, no caso de resposta afirmativa, com que frequência o utiliza.

A segunda pergunta procura saber se o aluno possui aparelho de celular e também qual é o modelo, uma vez que, nesta pesquisa, a leitura do conto *A Cartomante* no formato de hipertexto é feita por esse suporte específico. Consequentemente, diante das respostas fornecidas, é possível fazer um levantamento de quantos alunos não possuem celular, a fim de viabilizar a participação de todos os alunos na atividade proposta, por meio da disponibilização de notebooks.

As perguntas 3, 4, 5, 6 e 7 referem-se à internet, mais especificamente sobre acesso, se o aluno a utiliza no dia a dia, sobre frequência de uso, suportes que usa para ter acesso, finalidades de uso e quais conteúdos costuma acessar. Esses dados são importantes para a pesquisa, pois podem revelar se o aluno está familiarizado com os suportes que serão utilizados na pesquisa, uma vez que as habilidades de uso do suporte e de navegação na internet podem

afetar o desempenho durante a atividade de leitura do hipertexto na Etapa 2 e de criação de hiperlinks na Etapa 3, no que concerne à leitura e à pesquisa.

Por fim, as perguntas 8 e 9 do questionário de perfil tecnológico relacionam leitura e uso de tecnologia, uma vez que o aluno informa se já leu textos em formato digital e em quais suportes, assim como diz qual tipo de suporte considera mais agradável para fazer leitura. Essas perguntas podem revelar preferências dos alunos relacionadas aos suportes utilizados para leitura, e, em especial, no que se refere às mídias impressa e digital.

Antes da aplicação da atividade, foi necessário saber se os alunos possuíam aparelho de celular, uma vez que a leitura do hipertexto se daria nesse suporte específico. Dessa maneira, o questionário de perfil tecnológico também serve para fornecer informações importantes no tocante à realização das atividades, como por exemplo, se os alunos possuem celular e, em caso afirmativo, qual é o modelo.

Assim, passando à análise das respostas do questionário de perfil tecnológico, na pergunta 1 (Figura 7), conforme mostram os gráficos abaixo, 65% dos informantes responderam que têm computador em casa, enquanto 35% disseram não ter.

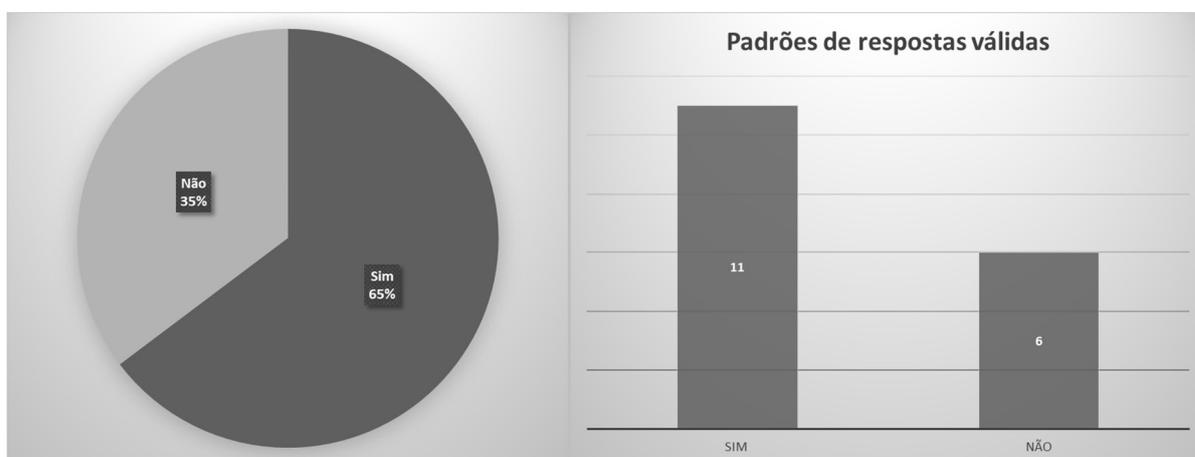


Figura 7: gráficos de respostas da pergunta *Você tem computador em casa?*.

Em seguida, os alunos informaram com qual frequência utilizam o computador (Figura 8). 27% dos informantes responderam que fazem uso do computador *todos os dias*; as respostas *frequentemente*, *algumas vezes* e *raramente* ficaram com 20% cada; 13% responderam que nunca o utilizam; e 7% responderam que não fazem uso, pois não possuem computador.

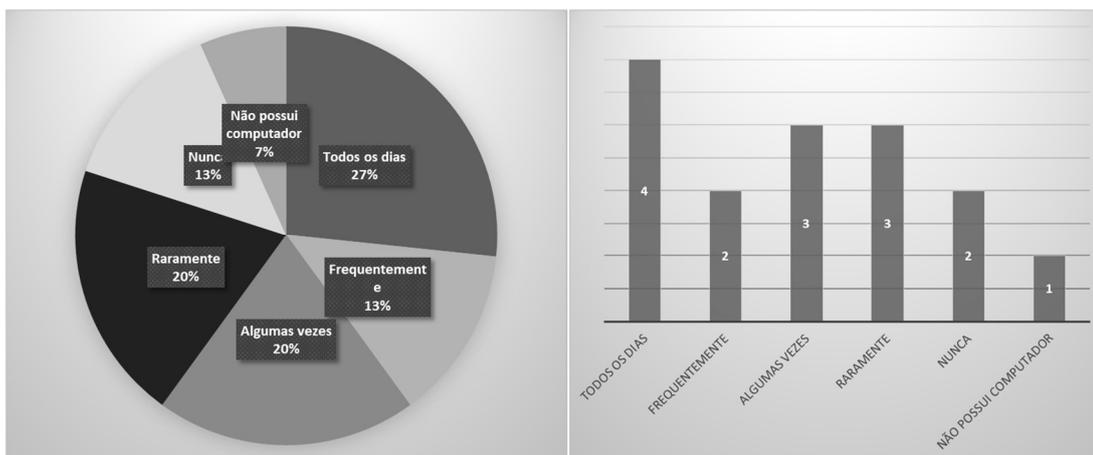


Figura 8: gráficos de respostas da pergunta *Com que frequência utiliza o computador?*.

Na pergunta 3, que fornece dados importantes para a realização da atividade de leitura da Etapa 2, 88% dos participantes responderam que possuem aparelho de celular. Assim, uma vez que 12% disseram não ter celular, dois notebooks foram disponibilizados para esses alunos. Vale mencionar que no dia da atividade de leitura do hipertexto, como a professora-pesquisadora havia informado à turma a data em que seria aplicada, alguns alunos levaram aparelhos de celular dos pais, pois queriam participar da pesquisa, fazendo a leitura por meio desse suporte específico. Somente os que realmente não tinham meios de providenciar um celular utilizaram o notebook. Deve-se ressaltar que essa iniciativa partiu dos próprios alunos e que não foi solicitado pela professora-pesquisadora nem pelas outras professoras-colaboradoras que os alunos providenciassem aparelhos de celulares de outras pessoas e tampouco que levassem seus próprios notebooks à escola, apesar de alguns terem demonstrado o interesse. Os alunos não foram encorajados a levarem notebooks à escola, por uma questão de segurança.

Assim sendo, pode-se constatar pelo resultado (Figura 9), que, como a maioria possui celular, apenas dois notebooks seriam suficientes para ajudar na viabilização da atividade, e se pode inferir que a falta de habilidade de uso desse suporte não seria um problema, já que, por o possuírem, os alunos estão habituados a usá-lo.

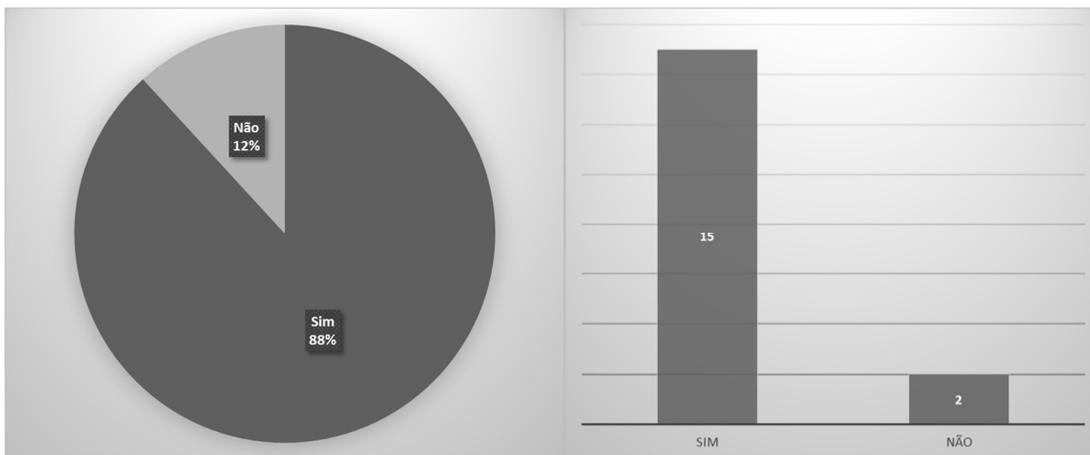


Figura 9: gráficos de respostas da pergunta *Você possui aparelho de celular?*.

Posteriormente, os participantes que possuem celular informaram o modelo do aparelho. Essa pergunta tem por finalidade verificar o modelo do celular, pois sendo um modelo antigo, a leitura de um hipertexto como esse criado para a pesquisa, que contém *links* com vídeos e imagens, poderia ser comprometida por não conseguirem explorar todos os recursos audiovisuais. Assim, as perguntas 3 e 4 deram uma ideia sobre a viabilidade da leitura do conto na versão hipertextual em sala de aula. Assim, na questão 4 (Figura 10), em que o participante poderia marcar mais de uma resposta, quando perguntados a quais tipos de internet têm acesso, Wi-Fi apareceu em 68% das respostas; em segundo lugar, 4G ficou com 24%; 3G ficou com 8%; a resposta *Internet discada* não foi marcada por nenhum participante, inclusive, a maioria não sabia do que se tratava; e as respostas *Não tenho acesso* e *Não sei responder* não foram marcadas uma vez sequer.

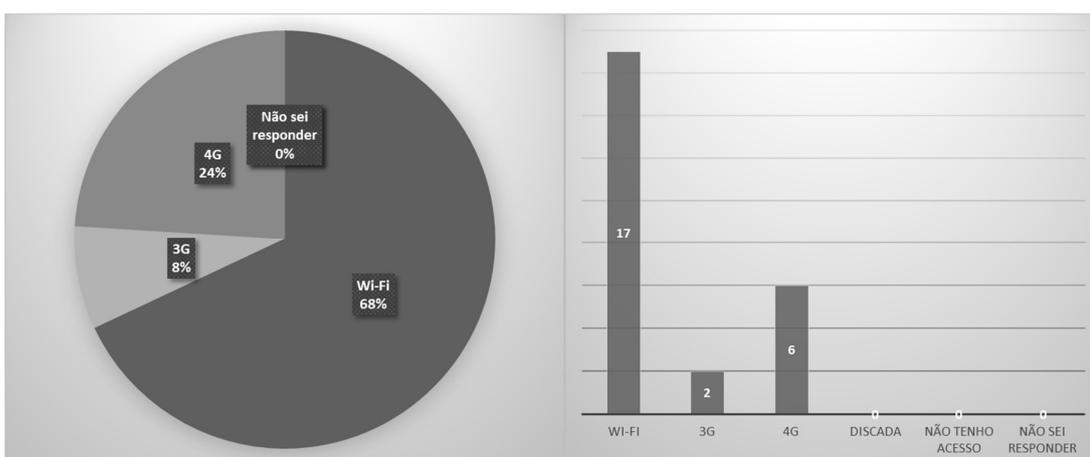


Figura 10: gráficos de respostas da pergunta *A quais tipos de internet você tem acesso?*.

No que concerne ao uso da internet (Figura 11), 100% dos alunos responderam que a utilizam no dia a dia, como mostram os gráficos abaixo.

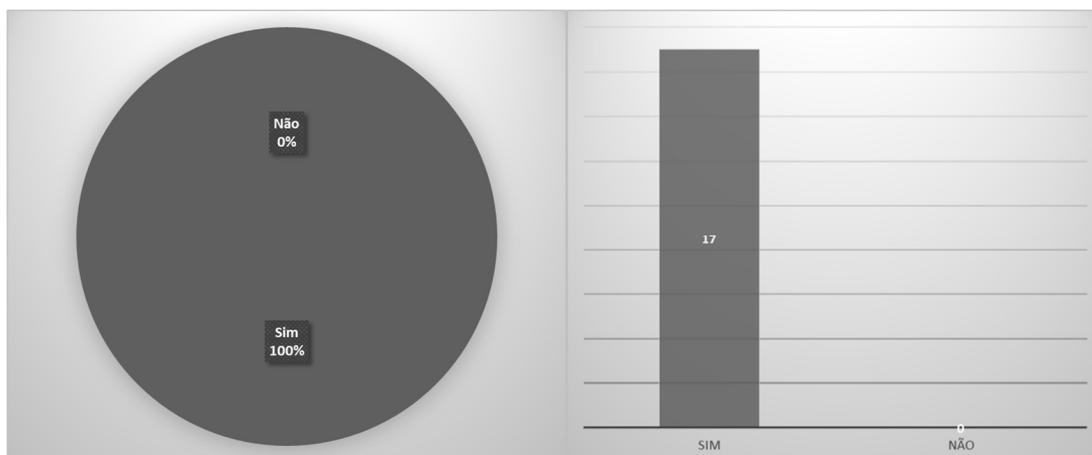


Figura 11: gráficos de respostas da pergunta *Você faz uso da internet no dia a dia?*.

Ocorre que as respostas quanto à frequência de uso se apresentaram da seguinte forma (Figura 12): 76% dos informantes disseram utilizar a internet *todos os dias*; 12% responderam *algumas vezes*; *frequentemente* e *raramente* ficaram com 6% cada; e a resposta *nunca* não foi marcada por nenhum aluno. É preciso destacar que essa pergunta é importante para a realização das atividades da pesquisa, pois se pode inferir sobre as habilidades dos participantes quanto à navegação na internet. Sabe-se que a falta de habilidade no que se refere à navegação na internet, caso seja constatada, pode vir a ser um problema durante a leitura do hipertexto.

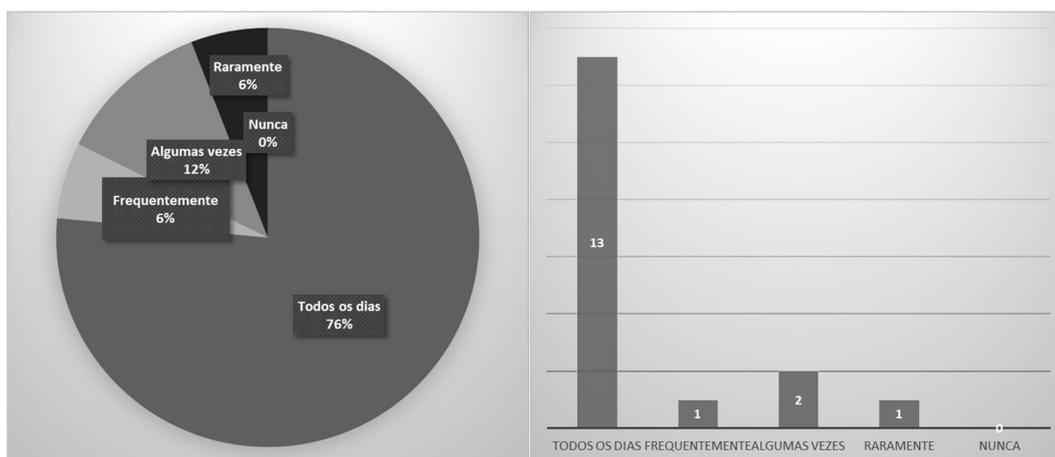


Figura 12: gráficos de respostas da pergunta *Com que frequência utiliza a internet?*.

Em relação aos suportes utilizados para acessar a internet (Figura 13), na pergunta 6, que permite mais de uma resposta, *aparelho de celular* aparece em primeiro lugar com 68%; *notebook* ficou em segundo lugar com 16%; *computador de mesa* e *tablet* ficaram com 8% cada; e *outros dispositivos*, além desses, não foram citados pelos informantes. Sendo assim, o

resultado demonstra uma preferência dos alunos pela utilização do celular, como suporte, para acessar a internet.

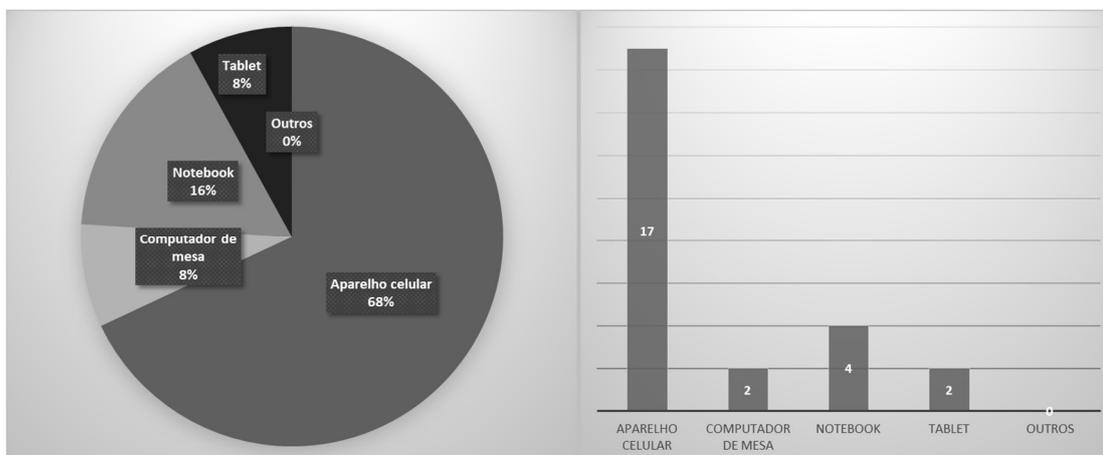


Figura 13: gráficos de respostas da pergunta *Que dispositivo você utiliza para acessar a internet?*.

No que se refere às finalidades de uso da internet (Figura 14), a resposta *Para acessar redes sociais* ficou em primeiro lugar com 30%; para realizar *pesquisas escolares* ficou em segundo com 26%; *assistir a filmes* ficou com 15% em terceiro lugar; *jogar* ficou com 13%; para *ler livros* 6%; *para acessar sites de entretenimento* e *outra finalidade* citada, como *assistir a séries*, ficaram com 4% cada; e *ler jornais* ficou com 2%.

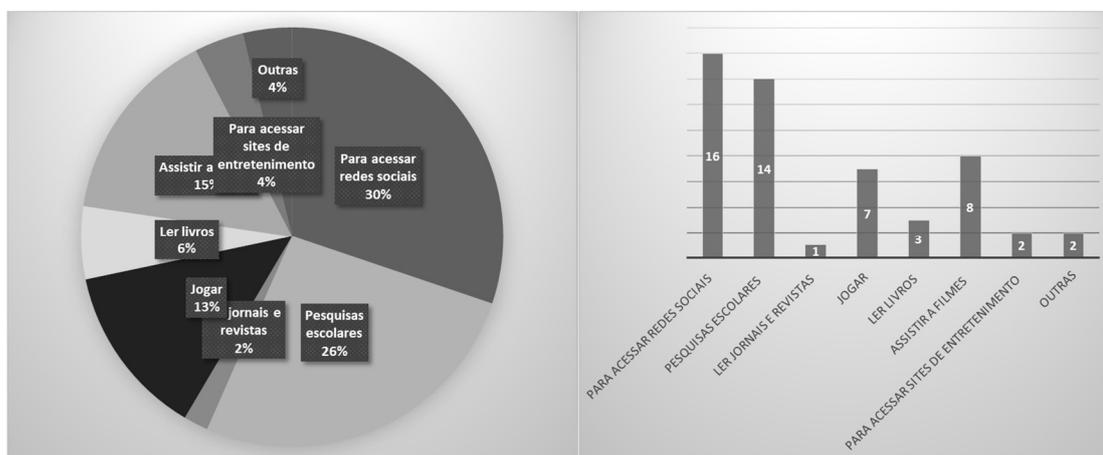


Figura 14: gráficos de respostas da pergunta *Com quais finalidades você utiliza a internet?*.

Na pergunta 8 (Figura 15), que também admite mais de uma resposta, os informantes revelaram quais conteúdos costumam acessar com mais frequência. Dentre eles, *WhatsApp* apareceu em primeiro lugar com 27%; *Facebook* figurou em segundo com 26%; *Twitter* ficou em terceiro lugar com 20%; *Instagram* ficou com 15%; *Livros eletrônicos* ficou com 7%, o que é também uma informação pertinente no que concerne ao hábito de leitura; a resposta *outros conteúdos* ficou com 3%, sendo citados, por exemplo, *Snapchat* e *pesquisas escolares; jornais*

com 2%; e nenhum informante marcou a resposta *revistas*. O que causou surpresa foi o fato do *Youtube* não ter sido citado em *outros* por nenhum informante, já que, nos últimos tempos, os *youtubers* caíram no gosto de crianças e adolescentes.

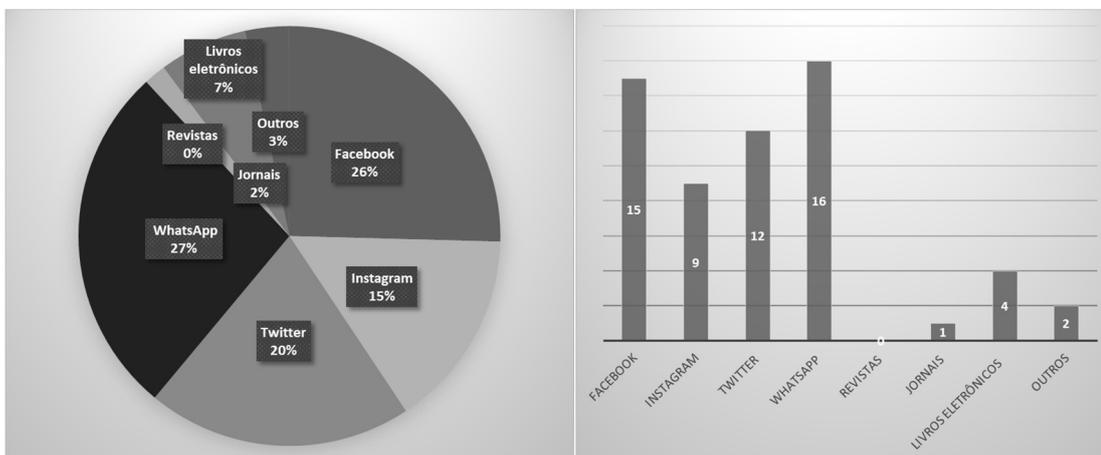


Figura 15: gráficos de respostas da pergunta *Quais conteúdos você costuma acessar com mais frequência?*.

Ao serem perguntados se já leram textos em formato digital (Figura 16), a maioria, 94% dos informantes, responderam que sim. Uma vez que já realizaram leitura em suporte digital, pode-se inferir que os alunos não apresentem problemas para ler o hipertexto criado para a pesquisa, pois houve o cuidado de proporcionar uma leitura confortável aos usuários. Além disso, uma vez que a maior parte dos alunos participantes já teve contato com texto digital, as diferenças entre o hipertexto e um texto meramente digital, principalmente pela presença de hiperlinks no hipertexto, podem ser nitidamente percebidas pelo leitor.

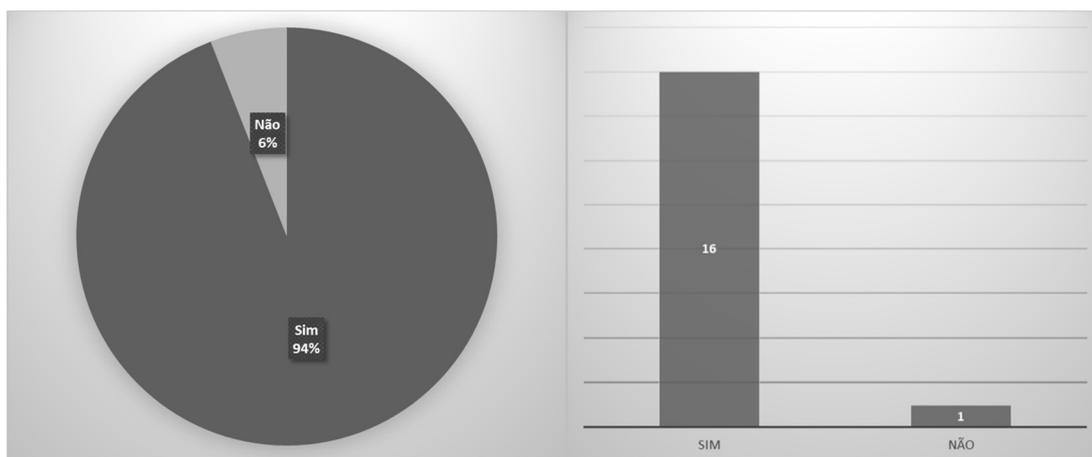


Figura 16: gráficos de respostas da pergunta *Você já leu textos em formato digital?*.

Depois, os alunos que já leram textos em formato digital informaram quais suportes utilizaram para ler (Figura 17). Os informantes puderam marcar mais de uma resposta sobre esse tema. Desse modo, os resultados apresentados foram: *aparelho de celular* ficou com 65%,

demonstrando a preferência dos alunos por esse suporte para fazer leitura; *notebook* ficou em segundo com 23%; *computador de mesa* ficou com 12%; e *tablet* não foi marcado por nenhum informante, assim como o *e-reader*, que é um suporte voltado para a leitura. É provável que, por ser um suporte pouco conhecido para alguns alunos, a resposta *e-reader* não foi marcada.

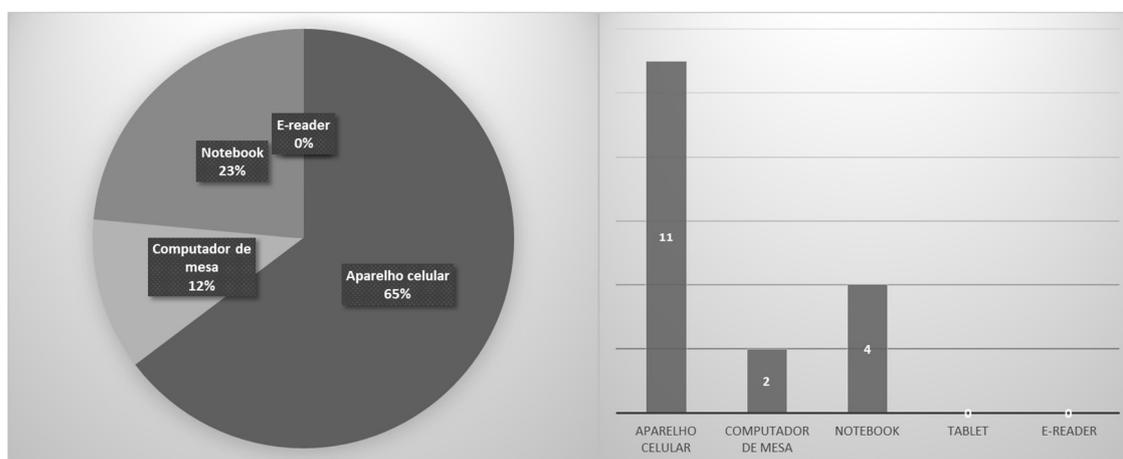


Figura 17: gráficos de respostas da pergunta *Qual suporte você utilizou para fazer a leitura?*.

Por fim, na questão 10, pergunta-se qual tipo de suporte o informante considera mais agradável para fazer leitura. Conforme mostram os resultados nos gráficos abaixo (Figura 18), 41% dos informantes disseram que os suportes impresso e digital são igualmente agradáveis para a leitura; 29% consideram o suporte digital mais agradável; 18% acreditam que o suporte impresso é mais agradável; e 12% responderam que depende do local de leitura. Em seguida, solicitou-se que os alunos comentassem sua resposta, sendo que apenas três comentários foram deixados. Um informante, que marcou que *os suportes impresso e digital são igualmente agradáveis para leitura*, disse que todos são bons para ler; outro informante, que marcou *impresso*, acha que esse suporte é mais fácil de ler; e outro informante, que marcou *depende do local de leitura*, escreveu: *A internet é melhor para acessar as redes e fazer pesquisas escolares, porque a gente usa a internet para tudo hoje em dia.*

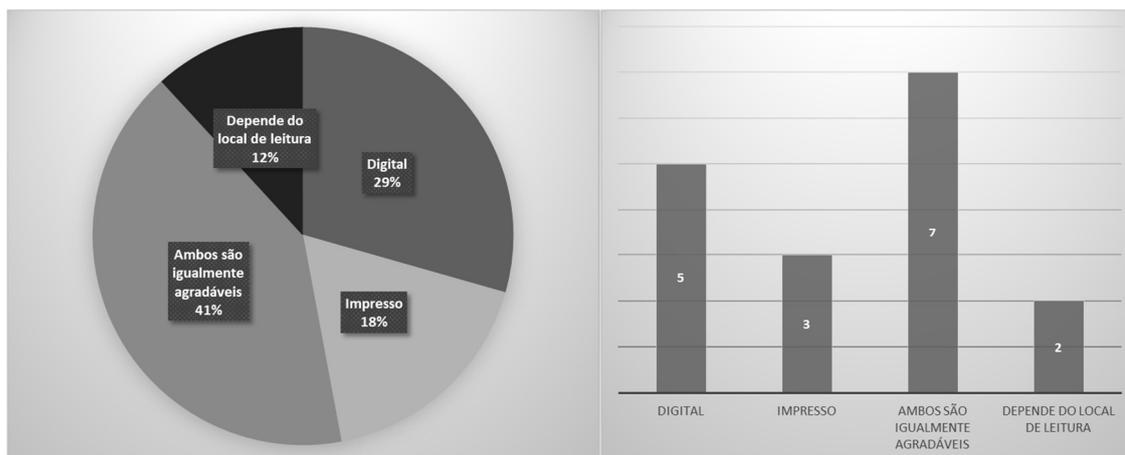


Figura 18: gráficos de respostas da pergunta *Qual tipo de suporte você considera mais agradável para fazer leitura?*.

3.4 Procedimentos de geração de dados

Os dados que serviram de base para a pesquisa foram gerados em três etapas, por meio dos instrumentos mostrados no quadro abaixo, juntamente com os seus respectivos objetivos e com os materiais utilizados nas atividades (Tabela I, Tabela II e Tabela III).

Na primeira etapa de geração de dados, conduzida antes da inovação pedagógica proposta nesta dissertação, os instrumentos foram utilizados para a identificação do perfil dos alunos, já apresentado na seção 3.3 e suas subseções. A segunda etapa foi conduzida após a atividade de leitura do conto *A Cartomante*, de Machado de Assis, em formato de hipertexto digital, com hiperlinks de diferentes tipos, inseridos pela professora-pesquisadora. Nessa segunda etapa, buscou-se investigar a perspectiva dos alunos sobre a atividade de leitura implementada. Finalmente, a terceira etapa de geração de dados foi conduzida após a atividade em que os próprios alunos foram convidados a propor hiperlinks a serem inseridos na crônica *Como comportar-se no bonde*, de Machado de Assis. Nessa terceira etapa, buscou-se investigar a perspectiva dos alunos sobre a atividade de criação de hiperlinks.

ETAPA 1

MATERIAIS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
Formulário impresso.	Questionário de perfil leitor.	Fornecer informações sobre os hábitos de leitura dos alunos.
Formulário impresso.	Questionário de perfil tecnológico.	Fornecer dados sobre acesso a suportes, acesso à internet, frequência de utilização de recursos tecnológicos e conteúdos acessados pelos alunos.
Aparelho celular para gravação de áudios.	Relatos das professoras de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual	Traçar o perfil dos participantes por meio dos relatos das professoras de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção textual.

Tabela I: procedimentos de geração de dados para Etapa 1.

ETAPA 2

MATERIAIS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
<i>Conto A Cartomante</i> , de Machado de Assis, em formato de hipertexto e formulário impresso.	Questionário de compreensão do texto.	Avaliar as habilidades de leitura dos alunos.
<i>Conto A Cartomante</i> , de Machado de Assis, em formato de hipertexto e formulário impresso.	Questionário de avaliação da leitura de texto literário em formato hipertextual.	Verificar como os alunos percebem o processo de leitura de textos clássicos em formato de hipertexto digital, a partir da inserção de hiperlinks e pop-ups.

Tabela II: procedimentos de geração de dados para Etapa 2.

ETAPA 3

MATERIAIS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
Aparelho celular para gravação de áudios.	Entrevista gravada em áudio com os participantes da atividade de criação de hiperlinks.	Verificar o que os alunos acharam sobre produzir hiperlinks.

Tabela III: procedimentos de geração de dados para Etapa 3.

Além dos instrumentos indicados nas tabelas acima, foi utilizado um diário de pesquisa no qual a professora-pesquisadora relatou como as atividades pedagógicas propostas foram desenvolvidas e registrou suas impressões sobre a participação dos alunos. Nas subseções a seguir, os instrumentos de geração de dados que deram acesso à perspectiva dos alunos sobre as atividades pedagógicas implementadas são descritos de forma mais detalhada.

3.4.1 Questionário de avaliação da leitura do texto literário em formato de hipertexto

Após a atividade de leitura e compreensão do hipertexto, foi solicitado que um questionário de avaliação com oito perguntas fosse respondido, com a finalidade de verificar como os alunos perceberam o processo de leitura do texto literário *A Cartomante* com a inserção de *pop-ups* e hiperlinks compostos por variados recursos multimodais.

Assim, por meio desse questionário avaliativo, os participantes informaram se já tinham feito alguma atividade nas aulas de Língua Portuguesa com hipertextos, registraram o que acharam da leitura da versão hipertextual do texto literário, como foi a experiência de responderem as questões de compreensão com essas informações adicionais dos links e relataram de quais tipos de *pop-ups* e hiperlinks gostaram e por quê.

As questões 5, 6 e 7 merecem destaque, pois, além de terem a função de avaliar, também têm o intuito de levar o aluno a realizar inferências, em conformidade com o descritor *D4 – Inferir uma informação implícita em um texto*, a fazer antecipações e a informar o que o ajudou a chegar àquela determinada conclusão sobre o significado das palavras selecionadas para essas questões.

3.4.2 Entrevista com os alunos

Um dos instrumentos de geração de dados escolhidos para esta pesquisa foi a entrevista, que consistiu na gravação de áudios durante um intervalo e foi realizada com os alunos participantes da atividade de criação de hiperlinks na Etapa 3. O objetivo dessa entrevista, que foi transcrita e será analisada mais à frente, é verificar o que os alunos acharam de produzir hiperlinks.

Desse modo, por meio de gravações em áudio, os entrevistados responderam presencialmente as cinco perguntas abaixo:

- 1) O que vocês acharam de produzir hiperlinks?
- 2) Vocês acharam a tarefa fácil ou difícil? Por que?
- 3) O que vocês aprenderam com essa atividade?
- 4) De quais tipos de links vocês mais gostaram?
- 5) A partir dessa experiência, vocês acham que vão ler clássicos literários de forma diferente? Por que?

3.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados começou pela análise das respostas dos alunos aos questionários de perfil leitor e perfil tecnológico para caracterização dos alunos participantes da pesquisa. Em seguida, as respostas ao questionário sobre a atividade de leitura foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa para se buscar responder à primeira pergunta de pesquisa (Como os alunos percebem o processo de leitura de textos clássicos em formato de hipertexto digital a

partir da inserção de hiperlinks?). Depois, foram analisados os depoimentos dos alunos na entrevista sobre a atividade de criação de hiperlinks pelos alunos a fim de se responder à segunda pergunta de pesquisa (Que tipos de hiperlinks os alunos propõem para serem inseridos em um determinado texto literário clássico e o que isso pode sugerir sobre o processo de leitura deles?). Os registros feitos no diário da professora-pesquisadora também contribuíram para a análise e a discussão dos dados gerados pelo questionário e pela entrevista. Finalmente, para responder à terceira pergunta de pesquisa (Como os alunos avaliam os diferentes tipos de hiperlinks inseridos para enriquecer a leitura de textos literários clássicos?), foram consideradas as opiniões dos alunos expressas no questionário sobre a atividade de leitura de conto em formato de hipertexto digital e na entrevista sobre a atividade de criação de hiperlinks para uma crônica.

4. LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS COM USO DE HIPERTEXTO DIGITAL: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS E A PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Neste capítulo, descrevo a inovação pedagógica para o trabalho de compreensão de textos literários clássicos proposta nesta dissertação e implementada em duas etapas em uma turma de novo ano do ensino fundamental de uma escola pública, além de apresentar a perspectiva dos alunos sobre as atividades realizadas. Na etapa 2, os alunos fizeram uma atividade de leitura do conto *A Cartomante*, de Machado de Assis, em formato digital com a inserção de hiperlinks criados pela professora-pesquisadora. Na etapa 3, os próprios alunos são convidados a sugerir hiperlinks a serem inseridos na crônica *Como comportar-se no bonde*, também de Machado de Assis.

Na seção 4.1, apresento tanto o hipertexto criado pela professora-pesquisadora, quanto o hipertexto criado a partir dos hiperlinks sugeridos pelos alunos. Na seção 4.2, descrevo os procedimentos e materiais utilizados na atividade de leitura do conto *A Cartomante* em formato digital. Na seção 4.3, faço o mesmo em relação à atividade de criação de hiperlinks pelos alunos. Nas seções 4.4 e 4.5, apresento a visão dos alunos sobre as atividades implementadas.

4.1 Hipertextos produzidos a partir de clássicos

Os hipertextos do conto *A Cartomante* e da crônica *Como comportar-se no bonde* foram desenvolvidos em uma linguagem de marcação para internet (HTML 5), de forma que recursos audiovisuais próprios da WEB 2.0 sejam utilizados.

Vale mencionar que há, em andamento, um projeto da Fundação Casa de Rui Barbosa que disponibiliza alguns romances e contos de Machado de Assis em formato de hipertexto composto por links de natureza lexical, com explicações sobre referências literárias, histórico-culturais, sobre lugares do Rio de Janeiro, do Brasil e do mundo, sem, no entanto, explorar recursos como imagem, som, vídeo etc.

Assim, ao longo dos hipertextos produzidos neste trabalho, há hiperlinks para páginas complementares, *pop-ups* que podem ser acessadas no mesmo domínio, textos e imagens ora separados ora combinados, imagem com animação, vídeo e áudios associados a palavras ou expressões que porventura necessitem de explicação. Tal qual o livro impresso, os hipertextos

foram desenvolvidos com os mesmos critérios de usabilidade e leitura necessários para os suportes tecnológicos escolhidos para a realização da pesquisa (MACEDO-ROUET, 2004).

A seguir, será feita uma apresentação de cada hipertexto, um produzido pela professora-pesquisadora a partir do conto *A Cartomante* e o outro produzido pelos alunos a partir da crônica *Como comportar-se no bonde*, bem como uma descrição dos tipos de links e *pop-ups* e dos recursos adicionais contidos neles.

Hipertexto do conto *A Cartomante*

Ao longo dos anos, a professora-pesquisadora vem notando que uma das queixas mais comuns dos alunos relacionada à leitura de clássicos literários é o emprego de uma linguagem muito culta e sofisticada, que é um dos fatores que pode afetar a compreensão do texto, pois não se encontra no horizonte dos leitores que ainda estão em formação. Nesse conto, a professora percebeu a existência de termos que careciam de uma melhor contextualização, em função dele ter sido escrito no século XIX, ou seja, em outra época e, conseqüentemente, com contextos histórico e social diferentes.

Desse modo, o critério de escolha das palavras e expressões que receberiam links ou *pop-ups* baseou-se na observação de que algumas delas presentes no conto, por não serem empregadas usualmente, poderiam dificultar a leitura dos alunos em virtude do desconhecimento de seus significados. Assim, acredita-se, neste trabalho, que um hipertexto composto por links e *pop-ups* que trazem informações adicionais ao texto, por meio da combinação de diferentes mídias, pode ajudar a ampliar a compreensão do texto literário clássico.

A opção de criar um hipertexto não só composto por links externos, mas também por *pop-ups*, foi motivada pela preocupação de não direcionar a leitura a todo momento para outros sites, o que pode culminar em diminuição do ritmo de leitura. A vantagem oferecida pelo *pop-up* é a praticidade de a informação se encontrar disponível ao leitor na própria página, ao alcance de um simples toque do usuário que utiliza o celular como suporte ou ao encostar o mouse no termo conectado.

Além disso, pressupõe-se que as palavras e expressões que foram selecionadas podem oferecer alguma dúvida quanto ao significado, porém a decisão de acionar essas informações adicionais e de explorar ou não os recursos disponíveis cabe sempre ao aluno. Como se pode verificar ao longo do hipertexto a seguir (Figura 19), a presença de links está indicada por meio de um tracejado embaixo de determinadas palavras ou expressões.



Figura 19: fragmento do hipertexto *A Cartomante*.

Isso posto, para mostrar como algumas palavras e expressões “linkadas” aparecem no hipertexto, cada uma será apresentada no quadro abaixo juntamente com o tipo de link e *popup* adotado (Tabela IV). Em seguida, suas finalidades, funções e habilidades envolvidas serão explicadas.

HIPERTEXTO A CARTOMANTE

TIPO DE LINK	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA	PALAVRAS OU EXPRESSÕES LINKADAS
<i>Link</i> externo para uma página da internet.		<i>Hamlet; Rua da Guarda Velha.</i>
<i>Vídeo</i> do Youtube incorporado ao hipertexto.		<i>Hamlet.</i>
<i>Pop-up</i> que contém texto explicativo, significado de uma palavra/expressão, tradução ou o contexto de uma informação.	<p>pop-up com texto</p> 	<i>Hamlet; receio; cousa; incredulidade; comprovinciana; magistrado; sufrágios, inventário; odor di femina; cousas; insólitas; escrúpulos; pérfido, frívola, candura, obséquios, aleivosidade; avara; pródigo; verossímil; pejudas; reboava; fustigava; descuradas; ragazzo innamorato; sibila; algibeira; pueris; engenhou; assiduidade e exortação, barcarola; olhos cáldido; rareava.</i>
<i>Pop-up</i> que contém uma imagem ilustrativa.	<p>pop-up com imagem</p> 	<i>Canapé.</i>
<i>Pop-up</i> que contém uma imagem e um texto explicativo.	<p>pop-up com texto e imagem</p> 	<i>Cartomante; rua do Barbonos; Rua das Mangueiras; caleça de praça, carro de Apolo; tilburi.</i>
<i>Pop-up</i> com pergunta para o aluno.	 <p>Pergunta</p>	<i>Cousas; tilburi; barcarola.</i>
<i>Link</i> com ícone de áudio que reproduz o som de uma expressão ou de pronúncia de palavra estrangeira.		<i>Trote largo; odor di femina; ragazzo innamorato.</i>

Tabela IV: tipos de *links* utilizados no hipertexto *A Cartomante*.

A palavra *Hamlet* não só recebeu um *pop-up* com texto, mas também um link externo e um *pop-up* com vídeo do *Youtube*. O *pop-up* com texto contém um resumo da obra *Hamlet*, que dialoga com o conto *A Cartomante*, e foi criado com o intuito de trabalhar com o conceito de intertextualidade, utilizando a citação dessa peça de William Shakespeare, de forma que o aluno possa entender a referência feita por Machado de Assis. Koch (2004, p.145-146) explica que a intertextualidade “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto)

anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores”. Embora a obra citada faça parte da memória social de algumas pessoas, diante da possibilidade de a obra *Hamlet* não ser de conhecimento de uma parte dos alunos, pensou-se em criar esse *pop-up* que oferece uma contextualização do intertexto.

Ainda na palavra *Hamlet*, há também um link externo cujo ícone correspondente é o de uma seta apontando para fora, que direciona para outro site, no qual um *e-book* da obra *Hamlet* é disponibilizado para leitura. Já o *pop-up* com vídeo, representado pelo ícone do *Youtube*, é apresentado ao leitor como mais uma opção de mídia para ter acesso e conhecer essa obra, uma vez que se trata de um *trailer* de uma adaptação da peça *Hamlet* para o cinema, que pode ser facilmente encontrado no *Youtube*.

A palavra *cousa* recebeu dois tipos de *pop-up*: um *pop-up* com *pergunta* e outro com o *significado*. O primeiro consiste na utilização de uma pergunta como uma estratégia de leitura de natureza metacognitiva, que leva o aluno a refletir acerca do próprio pensamento, com a finalidade de ajudá-lo no desenvolvimento da compreensão do texto. Segundo Joly, as estratégias metacognitivas de leitura

permitem ao leitor compreender um texto com maior eficácia por possibilitarem um planejamento, monitoração e regulação dos próprios processos cognitivos envolvidos nessa tarefa, visando tanto o processo quanto o produto da leitura. Estas estratégias incluem atenção seletiva dos leitores frente às dificuldades de compreensão, habilidade para julgar as demandas cognitivas requeridas pela tarefa e o próprio conhecimento acerca das necessidades impostas pelas características do texto, situação de leitura e as próprias habilidades cognitivas do leitor. (JOLY, 2005)

Nesse caso, o ícone de um balão de diálogo com um ponto de interrogação tracejado dá a indicação de que há uma pergunta sobre o significado da palavra *cousas*, que aparece em vermelho com o intuito de diferenciar esse *pop-up* dos demais. Da mesma forma, as palavras *tílburi* e *barcarola* também receberam *pop-ups* com perguntas de natureza metacognitiva, que buscam, por meio de pistas na pergunta, levar o aluno a refletir, a levantar hipóteses e a inferir sobre os significados. Sobre essa questão, Koch afirma que do ponto de vista cognitivo:

pode-se dizer que o hiperlink exerce o papel de um “encapsulador” de cargas de sentido. Para tanto, cabe ao produtor proceder a uma construção estratégica dos hiperlinks, de maneira que eles sejam capazes de acionar modelos (frames, scripts, esquemas etc.) que o leitor tem representados na memória, levando-o a inferir o que poderá existir por trás de cada um deles, formulando hipóteses sobre o que poderá encontrar ao segui-los. (KOCH, 2007)

Além disso, há *pop-ups* com o *significado*, de natureza lexical, referentes às respostas dos *pop-ups* com pergunta, que podem ser conferidas pelo leitor ao dar um toque ou encostar o mouse em qualquer uma das palavras *cousas*, *tilburi* e *barcarola*, que aparecem depois com um tracejado embaixo.

Em relação à expressão *rua da Guarda Velha*, com o objetivo de oferecer uma contextualização ao leitor, há um link externo direcionando a leitura para outro site, que traz informações por meio de texto verbal e fotos relacionados à história e localização da antiga rua da Guarda Velha, atualmente denominada como rua 13 de Maio.

Assim como o link externo acima, um *pop-up* de natureza histórica, referente à expressão *rua dos Barbonos*, traz informações ao leitor a respeito dessa rua do Rio antigo que recebeu um novo nome. Diferentemente do link externo, o *pop-up* disponibiliza essas informações dentro do próprio site, ao encostar o ponteiro do mouse ou ao dar um toque sobre a expressão, combinando texto verbal e imagem, a fim de que o leitor consiga visualizar como era a antiga *rua dos Barbonos* e ter acesso a dados de sua história e localização.

No caso da expressão *à trote largo*, há um link com ícone de áudio que reproduz o som característico do trote do cavalo, com o intuito de provocar um efeito sinestésico no leitor por meio do sentido da audição, ampliando a compreensão do significado da expressão. Para Xavier (2010, p.214), “a imersão do leitor em uma atmosfera multimidiática o faz vivenciar uma experiência de leitura sinestésica, o que concorre para uma atividade de leitura multissensorial”.

O recurso de áudio também foi utilizado em links com ícone de áudio que trazem as pronúncias corretas dos estrangeirismos *odor di femina* e *ragazzo innamorato*, em associação com *pop-ups* com tradução, que têm a intenção de mostrar ao leitor qual é o significado em português dessas expressões em italiano. Tanto o link com ícone de som que reproduz a pronúncia quanto o *pop-up* com tradução foram criados a partir do Google Tradutor. O trabalho com produção de hipertextos, utilizando o Google Tradutor como recurso, foi sugerido por Gomes (2011), sendo que, em sua atividade proposta de produção de links, os próprios alunos

pesquisam a tradução nesse aplicativo e depois copiam o endereço da página para criar o link, de modo que, depois, ao clicar na palavra ou expressão estrangeira em questão, o leitor é conduzido, por meio de um link externo, ao Google Tradutor, que também traz a pronúncia. Nesta pesquisa, optou-se pelo uso de *pop-up*, como já foi mencionado, para que o leitor possa ter acesso a essas informações dentro do próprio site, sem incorrer em sucessivas quebras do ritmo de leitura.

Em relação às expressões *caleça de praça* e *carro de Apolo*, foram criados *pop-ups* de natureza cultural e de cunho sócio-histórico que trazem a combinação de texto verbal com imagem, a fim de esclarecer ao leitor os respectivos significados. Dionísio (2008, p.138) afirma que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. (...) Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual.” Nesse sentido, essas diferentes formas de representação da informação se completam e convergem para a construção do sentido. A autora ainda diz que, pela perspectiva da teoria cognitiva da aprendizagem multimodal,

os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas, porque palavras e imagens são sistemas diferentes de representação do conhecimento, qualitativamente diferentes. Porém, é fundamental que se ressalte o seguinte aspecto: não se trata de apenas pôr juntas palavras e imagens num texto, mas sim de se observarem certos princípios de organização de textos multimodais. (DIONISIO, 2008)

Para a palavra *canapé*, foi criado um *pop-up* somente *com imagem*, sem significado, pois, acredita-se aqui, que a definição dessa palavra não seria suficiente para dar uma ideia de como era esse tipo de mobiliário que já não é comum no presente. Sendo assim, a foto de um *canapé* seria suficiente para dar materialidade ao significado que se apresenta de forma conceitual, para que o leitor possa criar uma imagem do objeto.

Como se pode verificar ao percorrer o texto, há também presença de *pop-ups* somente com significado em outras palavras como *receio*, *incredulidade*, *comprovinciana*, *magistrado*, *sufrágios*, *inventário*, *insólitas*, *escrúpulos*, *pérfido*, *frívola*, *candura*, *obséquios*, *aleivosidade*, *avara*, *pródigo*, *verossímil*, *pejadas*, *reboava*, *fustigava*, *descuradas*, *sibila*, *algibeira*, *pueris*, *engenhou*, *assiduidade* e *exortação*.

Todos os casos citados acima foram selecionados para exemplificar de que forma os recursos multimodais foram utilizados no hipertexto *A Cartomante*. Lemke (2002, p.491) fala sobre uma tradição de educação estreita e restritiva em que, no passado, não se ensinava os

alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, muito menos arquivo de imagens, vídeo cliques, efeitos sonoros, áudio de voz, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). O autor afirma que:

o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, 2002)

Diante disso, acredita-se que, com a leitura de clássicos em formato de hipertexto digital nas aulas de Língua Portuguesa, o aluno poderá se beneficiar de variados recursos multimodais, que agregados, podem melhorar a leitura e a compreensão do texto muito mais do que separados. A escola precisa ensinar o aluno a lidar com os novos modos de ler e escrever que vêm surgindo com as novas mídias e novos gêneros emergentes.

Hipertexto produzido pelos alunos a partir da crônica *Como comportar-se no bonde*

Segue abaixo, para visualização, uma imagem capturada do hipertexto aberta em computador, com os links produzidos pelos alunos, a partir da crônica *Como comportar-se no bonde* de Machado de Assis (Figura 20):

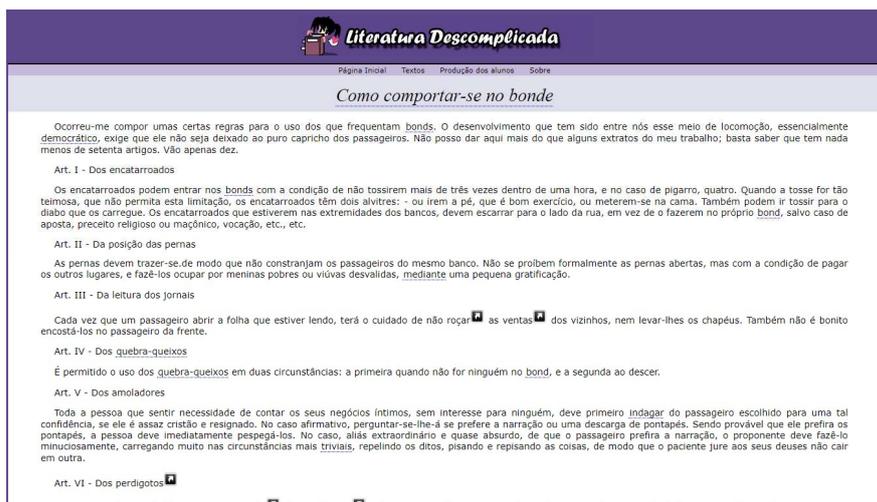


Figura 20: fragmento do hipertexto *Como comportar-se no bonde*

As palavras selecionadas pelos próprios alunos para serem pesquisadas na internet foram: *bonde/bonds*, *democrático*, *alvitres*, *maçônico*, *mediante*, *roçar*, *ventas*, *quebra-queixos*, *indagar*, *triviais*, *perdigotos*, *emissão*, *alusões*, *incômodo*, *má-criação*, *vagareza*. Os

participantes fizeram pesquisas sobre os termos aos quais gostariam de acrescentar informações e apontaram os tipos de links e de mídias que iriam utilizar.

Um fato que chamou a atenção foi a considerável quantidade de respostas referentes aos *pop-ups* e links que reuniam diferentes recursos multimodais. Cumpre esclarecer que, conforme Dionísio (2008, p.150), “os termos *multimodal* e *multimídia* estão sendo usados como sinônimos para designar os modos de apresentação, ou seja, representação verbal e pictorial da informação”. Alguns alunos, demonstrando terem gostado da combinação de vários modos de representação, marcaram a opção de *texto com significado e imagem combinados* para adicionar informações até mesmo em palavras, como por exemplo, *mediante, indagar, triviais e alusões*, casos em que só caberia significado *sem* imagem. Ao perceber isso, a professora-pesquisadora alertou todos os participantes de que isso poderia ter acontecido em suas fichas e explicou que nem todos os tipos de links e *pop-ups* serviriam para determinadas palavras e expressões. Em virtude disso, há um predomínio de *pop-ups* com significado no hipertexto, apesar de a primeira opção dos alunos que escolheram essas palavras ter sido *pop-up* com texto contendo o significado e imagem.

Outra situação que merece ser relatada envolve o emprego da palavra em inglês *bond*, que também aparece na crônica como *bonde* em português. Esperava-se que os alunos fossem escolher, nesse caso, *pop-up* com tradução e link com ícone de som com a pronúncia da palavra inglesa, sendo que apenas o trio que ficou com um fragmento que continha a palavra *bond* optou por colocar a tradução, mas sem a pronúncia. Os demais participantes colocaram na ficha endereços de sites de investimentos financeiros que abordava *bonds* como *títulos* e não no sentido empregado no conto que é *um veículo elétrico que se move sobre trilhos*. Então, houve a necessidade de a professora-pesquisadora orientar os participantes de que o autor estava se referindo a *bonds* como um meio de transporte que era muito utilizado no contexto sócio-histórico da crônica, que foi escrita em 1883. Ademais, os participantes foram lembrados de que os bondes existem até hoje, como os que podemos ver em Santa Tereza, na Lapa, e no famoso morro do Pão de Açúcar. Após a explicação, os alunos pesquisaram novamente a palavra *bonde* e, aí sim, encontraram o significado que tinha a ver com o contexto da crônica e optaram por colocar *pop-up* de texto com significado e imagem combinados.

No caso da palavra *má-criação*, que também pode aparecer na forma escrita como *malcriação*, a participante marcou *pop-up* e vídeo como informação que deveria ser adicionada. A escolha por um vídeo pode ter sido feita em razão de a participante ter associado a palavra a atitudes de crianças “malcriadas”, que podem ser vistas em diversos vídeos na internet. No

entanto, como se pode verificar pelo contexto da crônica, *má-criação* se refere a uma atitude grosseira e indelicada de um passageiro que, sentado na ponta do banco, não se levanta para dar passagem a alguma senhora que entra no bonde. Dessa forma, para resolver a questão, foi colocado um *pop-up* com um significado da palavra de acordo com o sentido empregado pelo autor.

Diante do exposto, com o intuito de mostrar como as palavras selecionadas pelos alunos para receberem links aparecem no hipertexto, cada uma será apresentada no quadro abaixo juntamente com o tipo de *link* e *pop-up* adotado (Tabela V):

HIPERTEXTO COMO COMPORTAR-SE NO BONDE

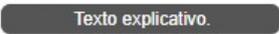
TIPO DE LINK	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA	PALAVRAS OU EXPRESSÕES LINKADAS
<i>Link</i> externo para uma página da internet.		<i>Bonds; maçônico; roçar; ventas; emissão; perdigotos</i>
<i>Pop-up</i> que contém texto explicativo, significado de uma palavra/expressão, tradução ou o contexto de uma informação.	<p>pop-up com texto</p> 	<i>Democrático; alvitres; mediante; alusões; indagar; triviais; incômodo; má-criação; vagareza.</i>
<i>Pop-up</i> que contém uma imagem e um texto explicativo.	<p>pop-up com texto e imagem</p> 	<i>Bonde/bonds e quebra-queixos.</i>

Tabela V: tipos de links utilizados no hipertexto *Como Comportar-se no bonde*.

4.2 Atividade de leitura de conto em formato de hipertexto digital

Um dos aspectos importantes, ao pensar em trabalhar com textos na escola, é a organização da atividade de leitura. Isso porque, na leitura de textos, os leitores se valem de estratégias como, por exemplo, antecipações e inferências, baseadas em conhecimentos prévios.

Cabe, para um melhor esclarecimento do que se espera dos alunos, apresentar, de forma breve, as definições das estratégias de leitura citadas acima. Segundo Cosson (2007, p.40), a antecipação “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito”. Já inferência, segundo Marcuschi (2008, p.259), “é a leitura do que vai nas entrelinhas” e “é produzir um sentido como produto da nossa leitura”.

Nesse sentido, antes da leitura do hipertexto, foi realizada uma atividade de pré-leitura, que equivale a um momento de preparação e motivação dos alunos para as atividades de leitura e compreensão da Etapa 2. A atividade de pré-leitura envolve o trabalho com o conhecimento prévio e com as hipóteses, as expectativas do aluno.

Deve-se ressaltar que, antes de aplicar as atividades, houve uma preocupação de verificar com as professoras de Língua Portuguesa e de LPT se o autor Machado de Assis e se o conto *A Cartomante* e a crônica *Como comportar-se no bonde* já haviam sido trabalhados em sala de aula. Por coincidência, a professora de LPT tinha selecionado um fragmento do conto *A Cartomante* e ia passar uma tarefa com exercícios de interpretação desse texto, mas, ao saber que a pesquisa envolveria o estudo de tal conto na versão de hipertexto, achou a proposta interessante e decidiu deixar a tarefa para um momento posterior, a fim de não inviabilizar as atividades da etapa 2.

A aplicação das atividades da segunda etapa da pesquisa foi realizada em uma aula de Língua Portuguesa, no segundo semestre de 2017, e contou com o apoio da professora de Português da turma e com a presença da professora de LPT no início da atividade de leitura. Assim, os alunos participantes da pesquisa foram questionados pela professora-pesquisadora se já tinham ouvido falar sobre Machado de Assis e responderam afirmativamente, dizendo que a professora de Leitura e Produção Textual (LPT) havia trabalhado com a leitura de fragmentos de alguns contos e romances do autor, em consonância com as informações passadas pela professora de LPT. Apesar de já terem ouvido falar sobre Machado de Assis, quando perguntados se sabiam algo sobre a vida e as obras do autor, os alunos disseram que não. Então, em seguida, por meio da exibição de trechos do documentário *Machado de Assis – O Bruxo das palavras*, essas informações sobre o escritor foram apresentadas à turma e também foi feita uma breve contextualização sócio-histórica da obra, sem detalhar o conto.

Após a exibição do documentário, a professora-pesquisadora, mais uma vez acionando o conhecimento prévio dos alunos, questionou a eles se sabiam o significado da palavra *cartomante* e pediu que quem soubesse levantasse a mão, sem falar a resposta. Como apenas dois participantes levantaram as mãos, a professora perguntou se os alunos sabiam por que, normalmente, as pessoas costumam ir à cartomante. Ainda assim, os demais não sabiam do que se tratava. Então, os dois participantes deram respostas como “é uma mulher que vê o futuro das pessoas nas cartas” e “quem faz previsão sobre o futuro com uma bola de cristal e com cartas”. A professora, então, pediu que a turma aguardasse um pouco, pois já iria dizer se as hipóteses dos alunos estavam certas ou erradas.

Em seguida, os participantes foram informados de que iriam ler um conto de Machado de Assis chamado *A Cartomante*, originalmente escrito para ser veiculado de forma impressa, mas que foi transformado em um hipertexto que seria lido por meio do acesso à internet, utilizando o celular ou *notebook* como suportes. Além de perguntar se alguém sabia o que era um hipertexto, a professora também perguntou se já tinham lido esse conto, e os alunos disseram que não sabiam o que era um hipertexto e que não haviam lido o conto. Como não sabiam o que era um hipertexto, a professora explicou, de forma didática, que se trata de um texto composto por conexões, hiperlinks, que trazem informações adicionais ao texto, utilizando recursos como imagem, som, vídeo etc. Citando o site da Wikipédia como exemplo, explicou que, na verdade, eles já liam hipertextos diariamente sem saberem ao acessarem textos de sites.

Após a explicação sobre hipertexto, foram feitas as seguintes perguntas para instigar a curiosidade dos alunos e os levar a fazerem inferências e antecipações a respeito do título do conto:

- que pista o título fornece a respeito do assunto que poderá ser tratado no conto?
- qual será a importância da cartomante na história?

Segundo alguns alunos que responderam, pelo título, a cartomante seria importante na história e ia prever o futuro de alguém. Na sequência, para fechar a atividade de pré-leitura, a professora informou aos alunos que os objetivos da atividade de leitura do conto, em formato de hipertexto, são ampliar, por meio de hiperlinks, a compreensão de algumas palavras e expressões utilizadas em clássicos literários, em virtude do emprego de uma linguagem rebuscada característica da época, que pode oferecer dificuldades quanto ao significado e ao contexto sócio-histórico, e também expandir as formas de interagir com o texto.

Os objetivos da atividade precisam ficar claros, a fim de que os alunos vejam sentido no que está sendo proposto. É importante frisar que o foco da atividade não era ensinar o aluno a ler hipertexto, mas sim de levá-lo a realizar a leitura do texto literário, utilizando as informações adicionais dos hiperlinks em favor da construção do sentido.

Os alunos acessaram o hipertexto do conto *A Cartomante* por meio de conexão à internet, que foi compartilhada a partir de dois dispositivos dotados de uma conexão 4G de uma operadora de telefonia. Esse compartilhamento ocorreu ao utilizar-se uma tecnologia chamada *hot spot*, que tem por efeito a criação de uma rede Wi-Fi e consequente ponte de conexão entre os dispositivos finais, os celulares dos alunos e a internet. Além disso, dois notebooks foram

disponibilizados para os alunos que não possuem celular. Como já foi dito, em função da falta de recursos da escola, os notebooks e o acesso à internet foram provenientes dos próprios recursos da professora-pesquisadora.

Desse modo, para que todos pudessem verificar se as hipóteses acerca do significado da palavra *cartomante* tinham se confirmado ou não, a professora-pesquisadora pediu aos alunos para pegarem seus celulares e acessarem a internet, seguindo as explicações e as instruções que foram colocadas no quadro. Em seguida, foi solicitado que os alunos entrassem no *site*¹ que foi criado com o intuito de disponibilizar os hipertextos produzidos para a pesquisa, com a finalidade de acessarem o hipertexto. Além disso, pediu que dessem um toque ou encostassem o mouse no título *A Cartomante*, que traz um *pop-up* de uma imagem com animação de uma cartomante combinada ao significado, para verificarem se as respostas dos dois participantes estavam corretas e, ao mesmo tempo, foi mostrado aos alunos que não estavam familiarizados com uma interação desse tipo em relação a um texto, como os hiperlinks e *pop-ups* presentes no hipertexto podem ser explorados e usados na construção do sentido.

Assim sendo, os participantes foram orientados a fazerem uma leitura individual do conto dentro de um tempo estipulado de 60 minutos. Deve-se salientar que o momento inicial foi dedicado exclusivamente à leitura, não em concomitância com a atividade de compreensão do texto, uma vez que a forma como se dá o processo de leitura do texto literário em formato de hipertexto é o foco da pesquisa. Assim, a preocupação era de mostrar aos participantes que a atividade principal era a de leitura, tomando-se o cuidado de não desmerecer a importância das questões relativas à compreensão, a fim de se ter uma ideia das habilidades de leitura e compreensão dos alunos. Além disso, a professora-pesquisadora informou algumas regras, como por exemplo, que não poderiam consultar os colegas, que não conversassem durante as atividades, e que a internet não poderia ser usada para outros fins, com o intuito de evitar a dispersão dos participantes, no tocante à alteração dos resultados da pesquisa.

Ao longo da atividade, foi necessário chamar a atenção de alguns alunos que foram surpreendidos acessando redes sociais e aplicativos de mensagens, o que gerou dispersão na leitura do conto. A experiência de trabalhar com o celular em sala de aula pode ter vantagens e desvantagens.

¹ O *site* criado pela professora-pesquisadora para a disponibilização dos hipertextos produzidos por ela e pelos alunos encontra-se no endereço eletrônico: www.literaturadescomplicada.com.br

Uma das vantagens é que o uso do celular conectado à internet, por envolver uso de tecnologia em sala de aula, é algo que desperta o interesse dos aprendizes e os motivam a realizar as tarefas. Além da ubiquidade inerente a esse dispositivo, outra vantagem a ser considerada como principal é que o celular pode ser usado como suporte substituto em escolas onde há falta de computadores e equipamentos em funcionamento.

No entanto, o uso do celular pode ter desvantagens, como a citada acima, de alguns alunos terem inicialmente se desconcentrado do que estavam fazendo para acessar conteúdos que não tinham relação com a leitura do conto. Ao serem avisados de que poderiam usar a internet somente após o término da atividade e de que seriam monitorados, os alunos prontamente voltaram às tarefas. Em alguns momentos, é necessário abrir uma negociação com a turma, pois há de se convir que, diante da realidade de escolas carentes de recursos, o uso de tecnologia em sala de aula é uma novidade e é uma oportunidade para alunos que não dispõem de celular, acesso à internet e de computador em casa.

Outro caso foi que alguns alunos utilizaram a internet para buscarem resposta para a *questão 1*, que solicita que o participante faça um breve resumo da história do conto. Uma explicação possível é que os alunos já estão acostumados a fazerem pesquisas escolares pela internet e sabem que há sites que disponibilizam resumos de obras variadas. Portanto, os alunos acabam copiando, seja talvez pela facilidade de ter algo já pronto, seja por buscar uma resposta que não sabe. Assim, para não acabar levando sem querer os alunos a tal prática, a professora-pesquisadora não os advertiu antes da aplicação da atividade.

No que concerne ao hipertexto, em dois momentos, um aluno-participante solicitou a ajuda da professora-pesquisadora, pois não sabia o significado da palavra *rareava* e da expressão *olhos cálidos* presentes no conto. Além de ter esclarecido as dúvidas, a professora-pesquisadora, pensando em um uso posterior, decidiu fazer alterações no hipertexto colocando um *pop-up com significado* tanto na palavra quanto na expressão. Apesar de apenas um participante ter demonstrado essas dúvidas, deve-se levar em conta que a mesma palavra e expressão podem ser desconhecidas para outras pessoas também.

Conforme foram terminando de ler o hipertexto, os alunos receberam o questionário de compreensão e as orientações necessárias para começarem a responder as questões. É preciso dizer que, antes da aula em que as atividades seriam aplicadas, a professora-pesquisadora pediu a opinião da professora de Leitura e Produção Textual a respeito do questionário de compreensão, para verificar se o nível de dificuldade das perguntas estava de acordo com o que

os alunos já estavam acostumados. Como o questionário de compreensão estava adequado ao nível da turma, segundo a opinião da professora, não houve necessidade de alterações nas questões.

Desse modo, os participantes começaram a responder as questões de compreensão do texto e não houve tanta necessidade de intervenção por parte da professora-pesquisadora ao longo da atividade. No entanto, na maioria das vezes, a professora-pesquisadora foi chamada para tirar dúvidas dos alunos relacionadas a dificuldades de compreensão dos enunciados das perguntas. Depois que a professora fazia a leitura da pergunta em questão, os alunos a compreendiam, apesar de nenhuma informação adicional ter sido passada. Além disso, os alunos reclamaram da necessidade de responder questões dissertativas, pois teriam de se expressar por escrito, o que é uma tarefa da qual disseram não gostar muito.

Por fim, os alunos que terminaram de responder o questionário de compreensão passaram para a execução da tarefa final, que se trata da avaliação da leitura de texto literário com *pop-ups* e hiperlinks com diferentes mídias. De forma que não houve nenhum tipo de ocorrência, conclui-se que o questionário de avaliação foi respondido sem dificuldades.

O tempo de aplicação das atividades da Etapa 2 acabou sendo prolongado, pois os participantes tiveram de fazer pausas algumas vezes para beberem água e se refrescarem, já que na sala de aula da turma não há ventilador nem aparelho de ar condicionado. Conseqüentemente, todos sofreram com os efeitos do calor nesse dia, que teve uma alta temperatura, sendo necessário pedir emprestado um ventilador de chão da secretaria. Deve-se mencionar isso, uma vez que há fatores que podem influenciar positivamente ou negativamente o desempenho dos participantes de uma pesquisa, como a falta de condições mínimas para que os alunos consigam ter um aprendizado de qualidade. Mesmo diante desse obstáculo, não houve desistências; logo, todos os participantes foram até o fim das atividades da segunda etapa da pesquisa.

Após a atividade de leitura do conto *A Cartomante* em formato de hipertexto, os alunos responderam um questionário de compreensão, composto por dez perguntas abertas e fechadas, que teve como base alguns descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para alunos brasileiros da 8ª série do Ensino Fundamental, que privilegiam as habilidades de leitura, buscam medir “os diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” e “têm como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos, tidas como essenciais na situação de leitura” (BRASIL, 2007). Nesse

sentido, a leitura da versão hipertextual do conto “A Cartomante” e o questionário de compreensão estão focados predominantemente nos descritores dos tópicos (Tabela VI):

DESCRITORES UTILIZADOS

TÓPICO	DESCRITORES
I. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso - propagandas, quadradinhos, foto etc.
III. Relação entre textos	D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

Tabela VI: descritores do SAEB utilizados.

Sabe-se que a compreensão do texto é um processo amplo que não se restringe, não envolve somente essas habilidades de leitura. Contudo, essas habilidades podem ser utilizadas para revelar dados importantes para a pesquisa a respeito da compreensão do aluno, como aptidões e dificuldades.

É importante esclarecer que apenas as questões 1, que envolve a habilidade de *compreensão global do texto*; a questão 4a, que envolve *produção de paráfrase*; e 10a e 10b, que são questões *opinativas*, não foram baseadas nos descritores, em razão de essas habilidades não serem contempladas pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB.

Tendo feito esses esclarecimentos, no quadro a seguir (Tabela VII) são apresentadas as perguntas que compõem o questionário de compreensão e as respectivas habilidades que foram trabalhadas:

QUESTIONÁRIO DE COMPREENSÃO

Nº	QUESTÃO	HABILIDADES
1	Escreva, resumidamente, a história do conto “A Cartomante” como se a estivesse contando a alguém que não leu.	Compreensão global.
2a	Responda, com suas palavras, o que era dito na carta sobre o caráter de Camilo.	Produção de paráfrase.
2b	No trecho “e dizia que a aventura era sabida de todos”, a palavra sublinhada diz respeito a quê? Refere-se a que “aventura”?	Inferir uma informação implícita em um texto.
3	Camilo começou a rarear as visitas à casa de Vilela, porque: A) estava atarefado. B) estava cansado da aventura. C) não gostava mais de Rita. D) para desviar as desconfianças. E) estava arrependido da traição.	Localizar informações explícitas em um texto
4	Em: “A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários: e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: ‘Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a filosofia...’, a expressão sublinhada refere-se a: A) Vilela. B) Camilo. C) Horácio. D) Hamlet.	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto / Recuperação de informação / Referenciação
5	Você imaginava que Camilo teria a atitude de se consultar com uma cartomante? Por que?	Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto
6	Você imaginava que o conto teria esse final? Justifique.	Formulação de hipótese / Questão opinativa

Tabela VII: questionário de compreensão.

Embora esta dissertação não vise investigar o desempenho dos alunos em relação à compreensão do conto *A Cartomante*, as respostas a algumas perguntas do questionário podem sugerir se os hiperlinks foram utilizados pelos alunos e, assim, contribuir para melhor compreendermos o processo de leitura de um texto literário clássico em formato de hipertexto digital. Por isso, apresento a seguir uma discussão sobre as respostas dos alunos ao questionário de compreensão do conto *A Cartomante* em formato digital, com a inserção de hiperlinks.

Inicialmente, fez-se uma análise quantitativa dos dados em que as respostas de cada participante foram classificadas como *resposta adequada*, *resposta não adequada* e *sem resposta*, de acordo com um gabarito previsto para as questões.

RESULTADO DO QUESTIONÁRIO DE COMPREENSÃO

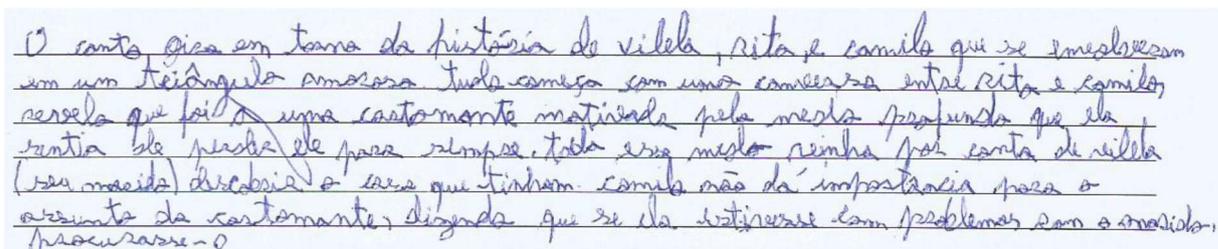
Nº	QUESTÃO	TOTAL DE RESPOSTAS ADEQUADAS	TOTAL DE RESPOSTAS INADEQUADAS	SEM RESPOSTA
1	Escreva, resumidamente, a história do conto “A Cartomante” como se a estivesse contando a alguém que não leu.	7	8	2
2a	Responda, com suas palavras, o que era dito na carta sobre o caráter de Camilo.	8	8	1
2b	No trecho “e dizia que a aventura era sabida de todos”, a palavra sublinhada diz respeito a quê? Refere-se a que “aventura”?	8	9	0
3	Camilo começou a rarear as visitas à casa de Vilela, porque: A) estava atarefado. B) estava cansado da aventura. C) não gostava mais de Rita. D) para desviar as desconfianças. E) estava arrependido da traição.	8	9	0
4	Em: “A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários: e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: ‘Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a filosofia...’”, a expressão sublinhada refere-se a: A) Vilela. B) Camilo. C) Horácio. D) Hamlet.	8	9	0
5	Você imaginava que Camilo teria a atitude de se consultar com uma cartomante? Por que?	8	9	0
6	Você imaginava que o conto teria esse final? Justifique.	14	3	0

Tabela VIII: resultado do questionário de compreensão.

Agora, em seguida, há uma análise qualitativa dos dados, na qual as respostas fornecidas foram analisadas juntamente com alguns elementos que revelam informações sobre os processos e estratégias de leitura e compreensão adotados pelos participantes. Além disso, algumas perguntas serviram para sinalizar se os alunos utilizaram os hiperlinks e *pop-ups* para chegarem às respostas esperadas.

Na questão 1, esperava-se que o participante fizesse, com suas próprias palavras, um breve resumo da história do conto para avaliar a habilidade de compreensão global do texto.

Sendo que isso não ocorreu como o previsto, pois, como já havia sido mencionado anteriormente, alguns alunos foram pegos utilizando a internet para copiar o resumo do conto *A Cartomante*, o que foi confirmado em determinadas respostas que, após serem checadas, se tratam de cópias fiéis de um resumo contido em um site (Figura 21).

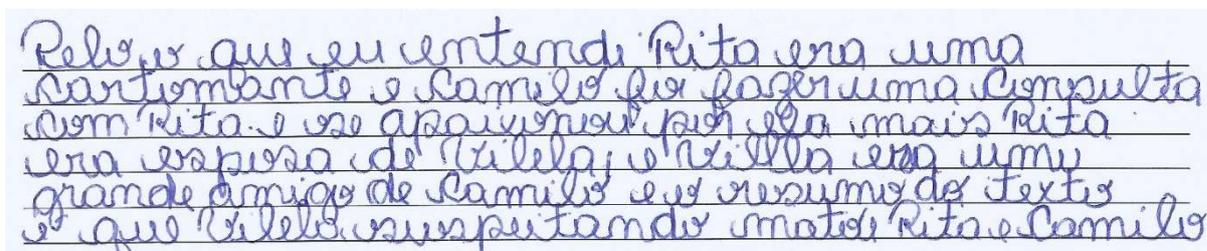


O conto gira em torno da história de Vilela, Rita e Camilo que se envolvem em um triângulo amoroso. Tudo começa com uma conversa entre Rita e Camilo, revela que foi a uma cartomante motivada pela morte profunda que ela sentia de perto ele para sempre. Toda essa coisa vem por conta de Vilela (seu marido) descobre o caso que tinham. Camilo não dá importância para o assunto da cartomante, dizendo que se da existência com problemas com o marido, procurem o

Figura 21: exemplo de resposta que foi copiada da internet referente à questão 1.

Assim, 2 respostas ficaram em branco, 8 respostas foram consideradas inadequadas e 7 respostas adequadas. A presença de respostas em branco pode ser decorrente do fato de o participante realmente não saber a resposta da questão, da dificuldade de expressão por escrito ou, ainda, por não querer responder questão dissertativa, já que nenhuma questão objetiva ficou sem ser marcada. Há casos também em que a confluência desses fatores pode explicar o fato de alguns questionários apresentarem respostas em branco.

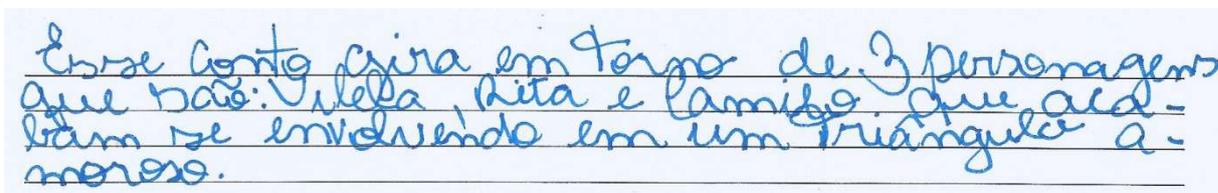
Já as 8 respostas consideradas inadequadas revelaram que alguns alunos tiveram dificuldade de apreender o cerne da história, como pode ser visto na figura abaixo (Figura 22):



Relato que eu entendi Rita era uma cartomante e Camilo foi fazer uma consulta com Rita e se apaixonou por ela mais Rita era esposa de Vilela; e Vilela era um grande amigo de Camilo e o resumo do texto é que Vilela suspeitando matou Rita e Camilo

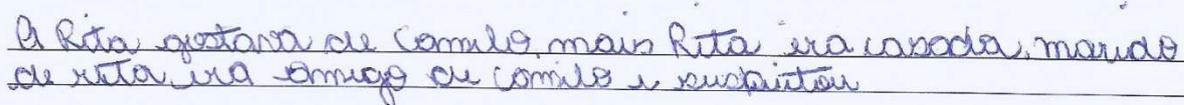
Figura 22: exemplo de resposta inadequada referente à questão 1.

Dentre as 7 respostas consideradas adequadas, destacaram-se as respostas abaixo (Figura 23 e Figura 24):



Esse conto gira em torno de 3 personagens que são: Vilela, Rita e Camilo que acabam se envolvendo em um triângulo amoroso.

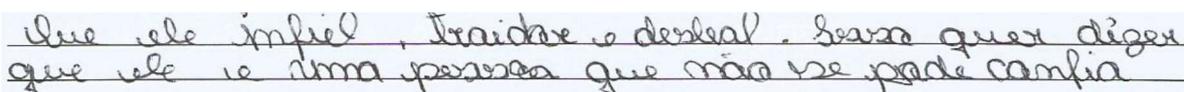
Figura 23: exemplo de resposta adequada referente à questão 1.



A Rita gostava de Camilo, mais Rita era casada, marido de Rita era amigo de Camilo e suspeitou

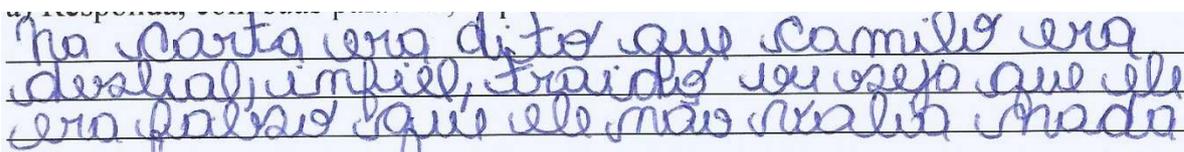
Figura 24: exemplo de resposta adequada referente à questão 1.

Na pergunta 2a, esperava-se que o participante utilizasse o *pop-up* com o significado da palavra *pérfido* para responder a questão que pedia uma paráfrase do que era dito na carta sobre o caráter de Camilo. Desse modo, nota-se que as 8 respostas consideradas adequadas traziam ao menos um dos sinônimos utilizados no *pop-up*, confirmando que os alunos exploraram esse recurso para chegarem à resposta (Figura 25, Figura 26, Figura 27 e Figura 28). Já no caso das 8 respostas inadequadas, possivelmente os participantes não conseguiram reproduzir o que era dito na carta acerca do caráter de Camilo, por não terem percebido que a informação adicional do *pop-up* poderia ajudá-los. Além disso, surgiram respostas que não tinham relação alguma com o que era solicitado na questão, o que incorre em problema de interpretação. Nessa questão, apenas 1 participante deixou a questão em branco.



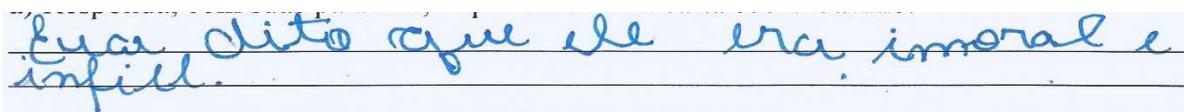
Ele ele infiel, traído e desleal. Se não quer dizer que ele é uma pessoa que não se pode confiar

Figura 25: exemplo de resposta adequada referente à questão 2a.



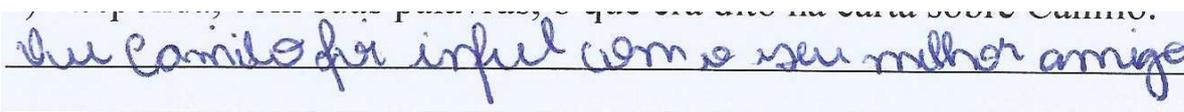
Na carta era dito que Camilo era desleal, infiel, traído ou seja que ele era falso e que ele não vale nada.

Figura 26: exemplo de resposta adequada referente à questão 2a.



Era dito que ele era imoral e infiel.

Figura 27: exemplo de resposta adequada referente à questão 2a.

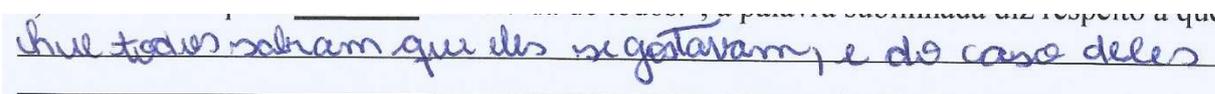


Que Camilo foi infiel com o seu melhor amigo

Figura 28: exemplo de resposta adequada referente à questão 2a.

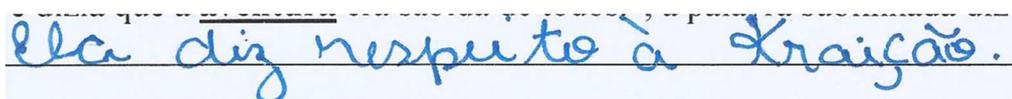
A questão 2b está relacionada à produção de inferência de uma informação que estava implícita, o caso extraconjugal de Rita e Camilo, mas que podia ser deduzida por meio de elementos contidos no próprio texto. Dos 18 participantes, 8 forneceram respostas adequadas e

9 inadequadas, sem ocorrência de questão sem resposta. Foram consideradas adequadas respostas em que a palavra em destaque, *aventura*, diz respeito a *caso extraconjugal*, *traição* ou respostas similares a essas, conforme pode ser visto nas respostas abaixo (Figura 29 e Figura 30):



chue todos sabem que eles se gostavam, e do caso deles

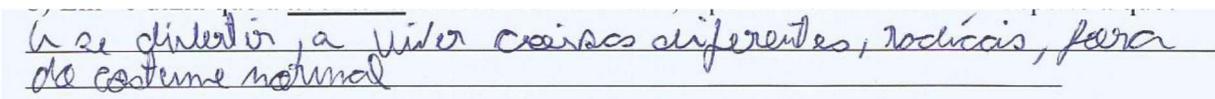
Figura 29: exemplo de resposta adequada referente à questão 2b.



Ela diz respeito à traição.

Figura 30: exemplo de resposta adequada referente à questão 2b.

Uma das 9 respostas da questão 2b consideradas inadequadas merece destaque, pois o participante forneceu uma resposta com base no sentido denotativo da palavra *aventura*, que não se trata do tipo de aventura vivida pelos personagens Rita e Camilo.



é se divertir, a viver coisas diferentes, radicais, fora do costume normal

Figura 31: exemplo de resposta inadequada referente à questão 2b.

Na questão 3, o participante deveria voltar ao texto para localizar uma informação que está explícita, ou seja, a razão de Camilo ter rareado as visitas à casa de Vilela. Por ser uma questão objetiva, a única resposta aceitável é a alternativa D, que tem como justificativa *para desviar as desconfianças*.

Já na questão 4, que também se trata de uma questão objetiva, esperava-se que o participante acessasse o primeiro *pop-up* do hipertexto que traz uma breve sinopse da obra *Hamlet*, localizado logo no início do conto, para verificar que nome estava, em um processo de referenciação, sendo substituído pela expressão destacada *príncipe da Dinamarca*. Sendo assim, a alternativa correta é a letra D.

A questão 5, apesar de ser opinativa, também pode ser colocada como inferencial, pois o participante precisava localizar informações no texto para verificar se havia, por meio de opiniões e atitudes demonstradas, indícios de que Camilo iria algum dia se consultar com uma cartomante. Logo no início do conto, fica bem claro para o leitor que *não* dava para imaginar que Camilo teria a atitude de ir a uma cartomante, haja vista que ele teve uma reação sarcástica após ouvir Rita dizendo que tinha ido se consultar com uma cartomante, assim como é ratificado

no conto que ele não acreditava em coisa alguma. Dessa forma, respostas como as seguintes (Figura 32, Figura 33, Figura 34 e Figura 35), que apresentam argumentos coerentes com os fatos, foram consideradas adequadas:

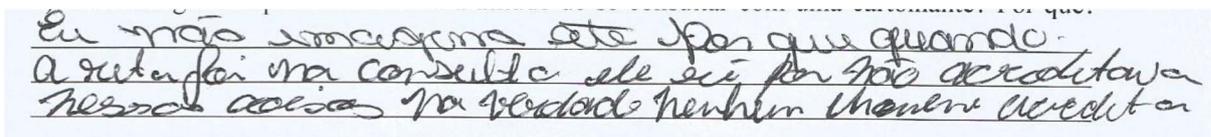


Figura 32: exemplo de resposta adequada referente à questão 5.

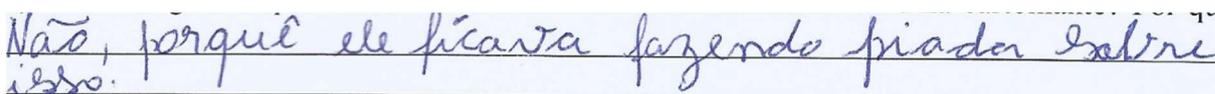


Figura 33: exemplo de resposta adequada referente à questão 5.



Figura 34: exemplo de resposta adequada referente à questão 5.

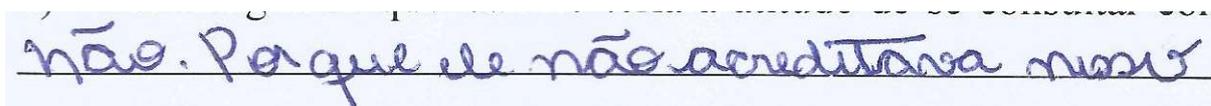


Figura 35: exemplo de resposta adequada referente à questão 5.

No que se refere às respostas da questão 5, entre as 5 consideradas inadequadas, alguns participantes que responderam *sim* não levaram em conta o ceticismo de Camilo inicialmente demonstrado e acabaram focando apenas nos acontecimentos posteriores à situação inicial do conto e nas razões que o levaram a se consultar com a cartomante, como se pode ver nas respostas a seguir (Figura 36, Figura 37 e Figura 38):

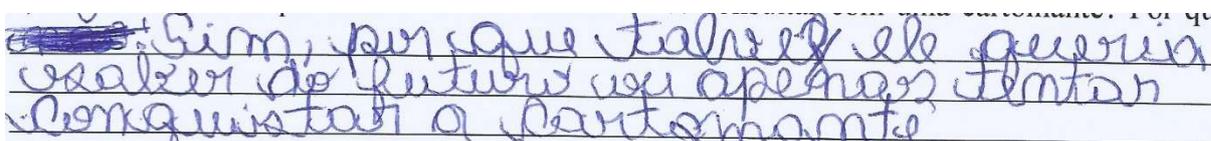


Figura 36: exemplo de resposta inadequada referente à questão 5.

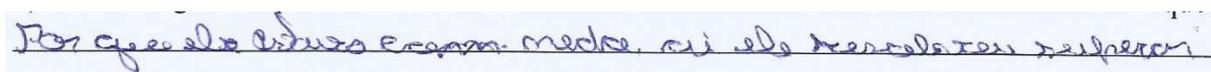


Figura 37: exemplo de resposta inadequada referente à questão 5.

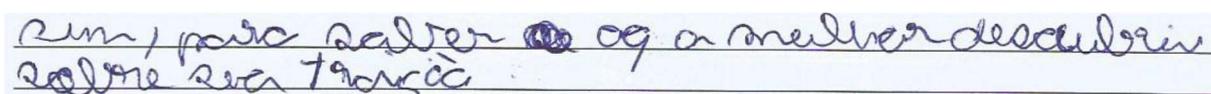
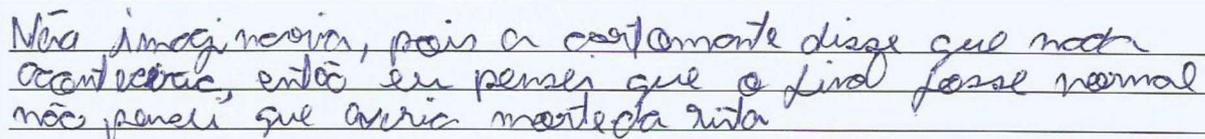


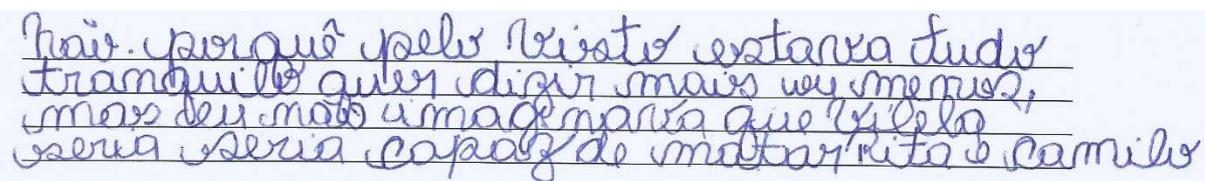
Figura 38: exemplo de resposta inadequada referente à questão 5

Por fim, na questão 6, era esperado que o participante formulasse hipótese acerca do que poderia acontecer no final da história e também que expressasse uma opinião sobre o desfecho trágico do conto.



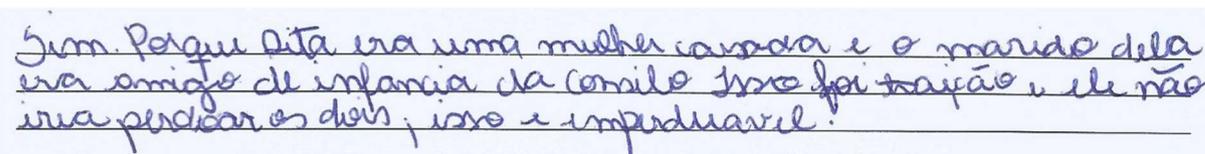
Não imaginaria, pois a cartomante disse que nada aconteceria, então eu pensei que o final fosse normal não pensei que seria morte da Rita

Figura 39: exemplo de resposta adequada referente à questão 6



Não. porque pelo visto estaria tudo tranquilo quer dizer mais ou menos, mas deu medo a mãe pensa que a filha seria capaz de matar Rita e Camilo

Figura 40: exemplo de resposta adequada referente à questão 6



Sim. Porque Rita era uma mulher casada e o marido dela era amigo de infância da conselheira isso foi traição, ele não iria perder os deus, isso é impudável.

Figura 41: exemplo de resposta adequada referente à questão 6

Desse modo, as respostas acima foram consideradas adequadas (Figura 39, Figura 40, Figura 41), pois os argumentos são coerentes com as situações apresentadas no conto e refletem que alguns participantes prestaram atenção nos detalhes, nas dicas deixadas pelo autor. Alguns alunos partiram da hipótese de que tudo daria certo no final, já que a cartomante tinha tranquilizado Camilo, mas também havia outra hipótese, a de que o desfecho seria trágico, como uma consequência da traição.

4.3 Atividade de criação de hiperlinks para a crônica

A atividade de criação de hiperlinks teve por objetivo levar os próprios alunos a pesquisarem os conteúdos e a produzirem os links e *pop-ups* para o texto da crônica que foi transformado em hipertexto pela professora-pesquisadora.

Inicialmente, os alunos receberam uma folha contendo a descrição e os objetivos da atividade da Etapa 3 da pesquisa, bem como orientações para realizarem a tarefa. Conforme se pode ver logo abaixo, os alunos receberam um roteiro para a criação dos hiperlinks:

Roteiro da atividade de criação de hiperlinks

- **Descrição da atividade da Etapa 3:** em dupla, vocês deverão pesquisar informações para cada termo desconhecido, com o objetivo de criar links para o texto da crônica “Como comportar-se no bonde”, que será transformada pela professora-pesquisadora em hipertexto.

- **Procedimentos iniciais:**

1) Leiam o fragmento da crônica “Como comportar-se no bonde” e escolham termos sobre os quais vocês gostariam de acrescentar informações como, por exemplo, significado, informação sobre o contexto sócio-histórico da crônica, obras que dialogam com a crônica etc.

2) Em seguida, pesquisem no Google informações que expliquem cada termo selecionado.

3) Observem o modelo abaixo antes de responderem:

Modelo:

a) **Termo que será pesquisado** - carruagem

b) **Tipo de link** - (X) *pop-up* () *link* externo

c) **O que vocês gostariam de inserir no link do termo?**

- () significado
- () informações sobre contexto sócio-histórico e cultural
- () imagem
- (X) texto com significado e imagem combinados
- () obras que dialogam com a crônica
- () ícone com som
- () vídeo
- () tradução e pronúncia de palavras estrangeiras
- () pergunta

d) **Escreva o endereço do site que serviu de fonte para a pesquisa do termo.**

<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/carruagem/> (significado)

<http://ateliercasadotrem.com.br/projetos/carruagem-da-cinderella/> (imagem)

4) **Agora que vocês já sabem como fazer a atividade, mãos à obra e boa pesquisa!**

Destarte, os participantes foram informados de que, após formarem duplas, deveriam ler fragmento(s) da crônica *Como comportar-se no bonde* e escolher termos sobre os quais gostariam de acrescentar informações, que deveriam ser pesquisadas na internet, por meio da inserção de links e *pop-ups* que achassem mais interessantes. Após a explicação, receberam outra folha com o fragmento da crônica que precisava ser lido e com os campos que deveriam ser preenchidos com os dados necessários para a produção de hiperlinks, como já foi mostrado no modelo acima.

Durante a atividade, a maioria dos participantes não teve dificuldade em pesquisar as palavras no Google, mas alguns alunos precisaram ser orientados a copiar o endereço completo dos sites que serviram como fontes para a pesquisa, pois, caso estivesse incompleto, isso dificultaria a localização dos conteúdos selecionados por eles.

Um fato que chamou a atenção é que alguns alunos gostaram bastante de *pop-ups* e links que reuniam diferentes recursos multimodais. Em razão disso, alguns marcaram a opção de *texto com significado e imagem combinados* para adicionar informações a palavras presentes em partes da crônica, como por exemplo, *mediante, indagar, triviais e alusões*, casos em que só caberia significado *sem* imagem. Então, como já foi citado, a professora-pesquisadora alertou todos os participantes de que isso poderia ter acontecido em suas fichas e explicou que nem todos os tipos de links e *pop-ups* serviriam para determinadas palavras e expressões.

Vale mencionar que essa atividade foi de extrema importância, uma vez que os próprios alunos selecionaram e apontaram quais termos presentes nos fragmentos careciam de explicação por meio de hiperlinks, escolheram e propuseram os tipos de link e *pop-up* que mais consideraram interessantes, pesquisaram significados e, conseqüentemente, ganharam autoria e aprenderam conhecimentos novos ao longo do processo.

4.4 Perspectiva dos alunos sobre a atividade de leitura de conto em formato de hipertexto digital

Como já foi mencionado na seção que aborda os procedimentos de geração de dados, o questionário de avaliação da leitura de texto literário em formato de hipertexto teve o intuito de verificar como os alunos percebem o processo de leitura de textos clássicos em formato de hipertexto digital a partir da inserção de hiperlinks e *pop-ups*.

Desse modo, na questão 1 (Figura 42), que é uma questão fechada, ao serem perguntados se já haviam feito alguma atividade nas aulas de Língua Portuguesa com hipertexto, 76% dos alunos participantes informaram que não fizeram, enquanto 24% disseram que já fizeram. As professoras de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual informaram que até gostariam, mas que nunca trabalharam com hipertextos em sala de aula, devido à falta de recursos, como computadores em funcionamento e acesso à internet.

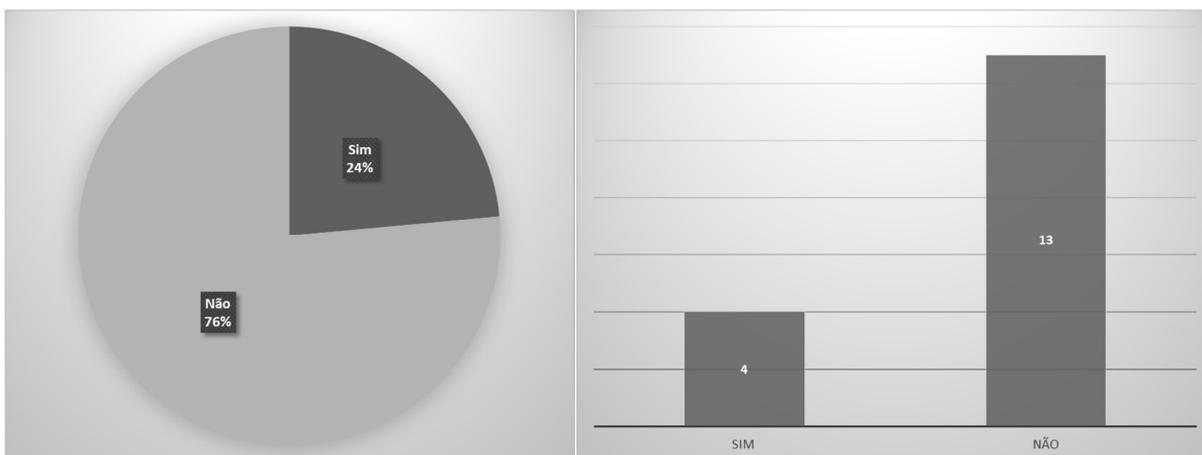


Figura 42: gráficos de respostas da pergunta *Você já havia feito alguma atividade nas aulas de Língua Portuguesa com hipertexto?*.

Na pergunta 2, que se trata de uma questão aberta, os alunos foram perguntados sobre o que acharam de ler um texto literário em formato de hipertexto com links e *pop-ups*. Para serem fiéis aos dados fornecidos pelos alunos, as respostas estão escritas da maneira como eles se expressaram. As respostas dos alunos foram: “Gostei muito e achei melhor ter aula assim”; “Achei legal, diferente e muito divertido”; “Eu achei bastante legal, gostei e os *pop-ups* me ajudaram bastante a entender melhor o texto e aprender os significados das palavras”; “Foi bom ler, aprender um pouco com a leitura, sem aprofundar na história como está”; “Eu achei muito bom, poderia ter mais textos assim”; “Eu achei bom, pois nunca tinha lido um hipertexto”; “Eu gostei, foi uma experiência ótima e que tenha mais tipos de aula como essa”; “Bom, dentro desse texto encontram-se muitos significados, etc.”; “Foi massa, legal”; “Super legal saímos da rotina de aula”; “Eu achei uma ideia ótima pelo fato de nos entretermos na leitura e eu também gosto de tecnologia e fiquei muito feliz em adquirir uma nova experiência na escola”; “Eu achei muito legal, porque além de ser uma aula diferente é divertida”; “Eu acho muito bom, pois ensina muito mais”; “Foi muito legal, pois eu nunca passei por uma experiência assim”; “Achei muito legal, foi uma atividade diferente e ajuda muito mais a nós alunos”; “Achei legal”; “Eu achei legal, porque não foi só ler, foi mostrar outras maneiras de ler um texto bem diferente”.

Pelas respostas, percebe-se que todos os participantes aprovaram, gostaram de ler texto literário em formato de hipertexto, e que a presença de links e *pop-ups*, com informações adicionais, levou-os a conhecerem o significado de palavras novas e ampliou a compreensão do texto. No que se refere ao engajamento na atividade de leitura, os alunos mostraram-se motivados, entretidos ao lerem, pois, segundo eles, nunca passaram por uma experiência interessante, divertida, como essa que usa a tecnologia na aula de Língua Portuguesa.

Na pergunta 3, os alunos relataram o que acharam da experiência de fazerem as questões de compreensão, após terem lido o texto com essas informações adicionais contidas nos links e *pop-ups*. Os informantes deram respostas como “Legal, mas tive algumas complicações por conta do tamanho do texto”; “Achei muito bom”; “Legal e um pouco chato (mais ou menos)”; “Foi bem educativo, nos fez perceber que ficamos focados na história para responder essas questões”; “Eu achei meio difícil, mas legal”; “Eu achei bom, porque não tem recursos desses tipos na escola pública, nós alunos aprendemos mais”; “Eu achei interessante, assim todos conseguem saber o que é sair da leitura e ainda saber mais explicado”; “Bom, ajuda a aperfeiçoar a mente de quem tem dificuldade na interpretação e de quem não pensa”; “Maneiro”; “Bem diferente e mais a ver com os adolescentes atuais”; “Como eu falei na questão anterior, eu achei tudo isso muito bom e espero ter experiências mais vezes”; “Eu acho muito legal, maneiro, porque a gente aprende muitas coisas com vídeo, links, etc.”; “Achei ótimo, porque não é sempre que a gente tem essa oportunidade de aprender com esse novo recurso”; “Legal”; “Achei um pouco difícil, mas aprendi bastante e foi muito bom, pois foi uma atividade diferente”; “Achei um pouco difícil”; “Eu achei mais prático e mais rápido”.

Para melhor esclarecer respostas dadas como “Legal, mas tive algumas complicações por conta do tamanho do texto”; “Legal e um pouco chato (mais ou menos)”; “Eu achei meio difícil, mas legal”; “Achei um pouco difícil, mas aprendi bastante e foi muito bom, pois foi uma atividade diferente”; “Achei um pouco difícil”, perguntei o que esses informantes, em particular, viram como “algumas complicações”, como “chato” e como “um pouco difícil”. Os alunos disseram que o texto era grande e que acharam algumas perguntas da atividade de compreensão difíceis. As professoras de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual relataram que têm muita dificuldade de trabalhar com leitura em sala de aula, pois a maioria dos alunos se recusa a fazê-las e reclama do tamanho dos textos, o que explica a leitura de fragmentos das obras em sala de aula e não o texto na íntegra. Além disso, relataram também que os alunos não gostam de fazer questões dissertativas, somente as objetivas, por não gostarem de escrever, e apresentam muita dificuldade de compreensão dos textos.

Deve-se mencionar que as professoras ficaram surpresas com o engajamento da maioria dos alunos que participaram da atividade de leitura da etapa 2, pois, geralmente, rejeitam a leitura, ainda mais de um conto com uma certa extensão como *A Cartomante*. Pelas percepções delas, o fato de a tecnologia ter sido usada na aula contribuiu para despertar o interesse da turma em ler o texto literário.

A pergunta 4, que se trata de uma questão fechada e aceita mais de uma resposta, tem a intenção de verificar de quais tipos de hiperlink e de *pop-up* os informantes mais gostaram. Conforme mostram os gráficos abaixo (Figura 43), as respostas *gostei de todos os tipos de hiperlink e de pop-up* e *pop-up só com significado de palavras* ficaram empatadas na preferência dos informantes com 17% cada; *link externo* e *pop-up com tradução e pronúncia de palavras estrangeiras* ficaram com 13% cada; *ícone com som* ficou com 11%; *pop-up com texto e imagem* ficou com 9%; *pop-up contendo informações sobre contexto sócio histórico e cultural* ficou com 8%; *pop-up com vídeo* 6%; e *pop-up com pergunta* 2%.

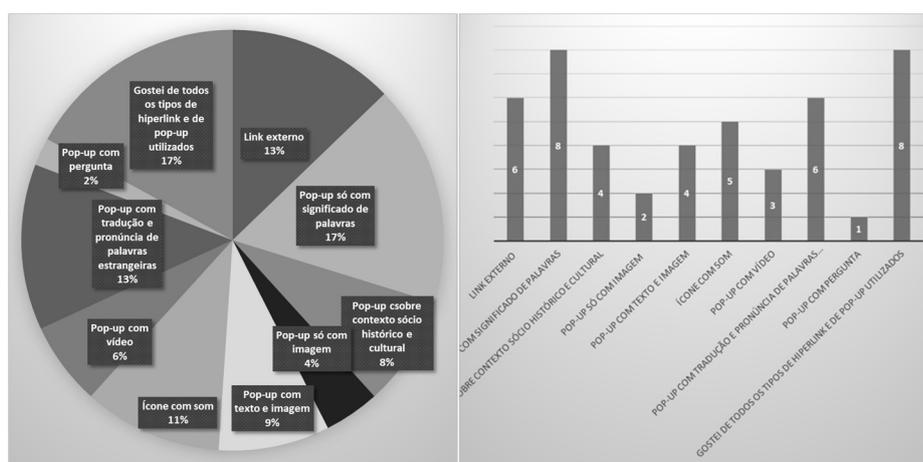


Figura 43: gráficos de respostas da pergunta *Você gostou mais de quais tipos de hiperlink e de pop-up?*

Em seguida, os informantes responderam a questão 5, que é aberta, para explicarem por que gostaram dos tipos de hiperlink e de *pop-up* que marcaram na questão anterior. As explicações fornecidas foram: “Achei melhor que ter no quadro, é melhor de entender”; “Eu gostei, porque foi bem divertido, interessante e eu aprendi algumas palavras que eu não sabia”; “Gostei, porque tudo me ajudou a entender melhor o texto”; “Porque sempre lemos textos em folhas e nunca com essa capacidade de escutar os sons e de aprender os significados de algumas palavras, por isso gostei, porque aprendi algumas e li bastante”; “Porque ajuda a me interessar pela leitura”; “É bom para uma experiência, pois isso dá mais vontade de ler um hipertexto, sempre tendo uma explicação na literatura”; “Porque assim é melhor de entender as coisas”; “Por dentro disso tudo forma tipo um caça-palavras e seus significados, e de detetive onde dentro dos sinais ícones encontram pistas”; “Porque eu achei legal o significado das palavras”; “Porque ficou bem mais prático para entendermos os significados de algumas palavras”; “Porque com isso faz com que dê mais vontade de ler e se entreter mais no texto e também com que nós aprendemos novas palavras e eu sempre gostei de aprender uma coisa nova”; “Porque era mais fácil para a gente pesquisar”; “Porque a gente alunos aprende mais, e fica mais fácil,

porque hoje em dia ninguém fica sem internet, eu achei uma ótima ideia”; “Porque me ajudou a compreender o texto, eu achei bem melhor, pois sem hiperlink e *pop-up* seria mais difícil”; “Porque deixa a história mais interessante”; “Eu gostei do significado de palavras porque tem algumas palavras que não sabemos os significados com textos e imagens porque falava sobre aquela imagem e para que servia ela, ícone com som uma forma mais prática de ler um texto afinal ouvir ele”.

Uma resposta em particular merece destaque, pois o participante explicou ter gostado dos tipos de hiperlink e *de pop-up* que marcaram na questão, da seguinte forma: *Por dentro disso tudo forma tipo um caça-palavras e seus significados, e de detetive onde dentro dos sinais ícones encontram pistas*. Isso significa que o aluno percebeu a leitura do hipertexto como um jogo de caça-palavra no qual é feita uma investigação, uma busca pelos significados que podem ser descobertos por meio de pistas, trazidas pelas perguntas de natureza metacognitiva, ao acessar o *pop-up*. Portanto, está claro que esse aluno, assim como os demais participantes, beneficiou-se desse recurso e das informações adicionais para melhor compreender alguma informação que julgou necessária ao entendimento do texto.

As questões 6, 7 e 8 merecem destaque, pois, além de terem função investigativa para a pesquisa, também têm a finalidade de levar o aluno a realizar inferências, a fazer antecipações e de informar o que o ajudou a chegar àquela determinada conclusão sobre o significado das palavras selecionadas para essas questões. Assim sendo, na questão 6a, ao serem perguntados se já sabiam o significado da palavra *cousa* (Figura 44), 82% dos participantes disseram que sabiam e 18% que *não*.

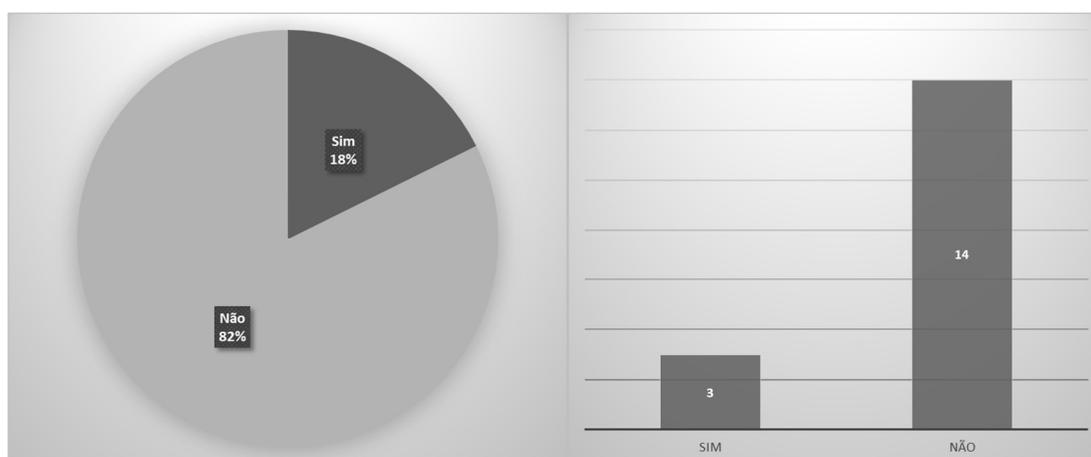


Figura 44: gráficos de respostas da pergunta *Você já sabia o significado de cousa?*.

A seguir (Figura 45), na questão 6b, os participantes foram perguntados sobre o que imaginavam que *cousa* era. 41% disseram que já sabiam que se tratava de *coisa*, devido à semelhança na escrita com a forma arcaica; a palavra *causa* foi citada por ser semelhante à *cousa* e ficou com 23%; 18% responderam que não imaginavam o significado; a resposta *uma palavra estrangeira* ficou com 12%; um informante achava que era “alguma coisa para botar no cavalo”; e nenhum informante deixou de responder a questão.

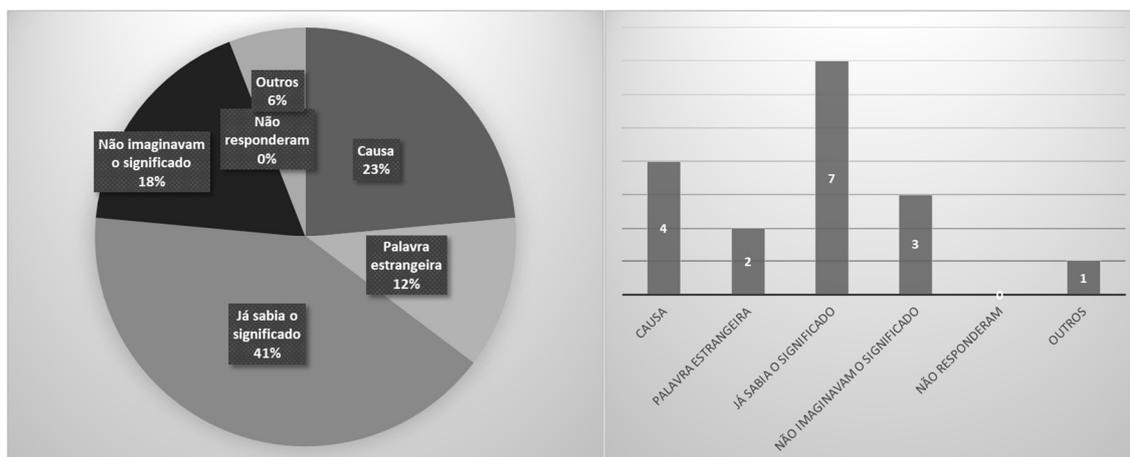


Figura 45: gráficos de respostas da pergunta *O que você imaginava que era?*.

Na 6c, perguntou-se o que ajudou o informante a chegar àquela conclusão sobre o significado da palavra *cousa* (Figura 46). *Pop-up com o significado* foi citado e ficou com 56%, revelando mais uma vez que esse recurso foi útil aos alunos e também foi um dos tipos preferidos; a própria palavra *cousa*, por ser parecida com *coisa*, sobretudo na escrita, ficou com 25%; 13% *não responderam*; e apenas 1 informante, que corresponde a 6%, disse que o texto o ajudou a descobrir o significado.

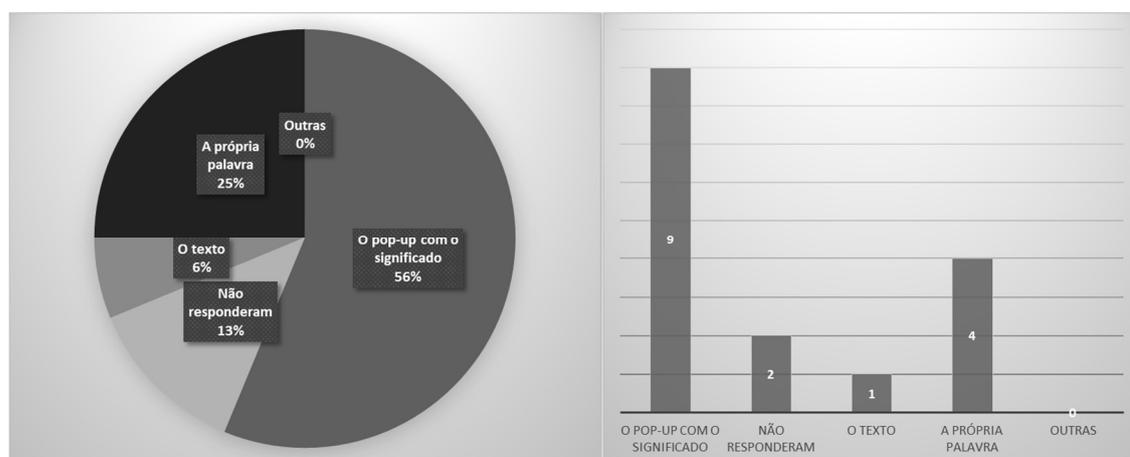


Figura 46: gráficos de respostas da pergunta *O que ajudou você a chegar a essa conclusão sobre o significado?*.

Uma resposta foi considerada inválida, pois o participante respondeu que o que o ajudou a chegar a essa conclusão sobre o significado foi “a ajuda que tem para traduzir a palavra”, sendo que a palavra em questão não se trata de um estrangeirismo e o *pop-up* tampouco traz a tradução.

Em relação ao significado da palavra *tílburi* (Figura 47), ao contrário da palavra *cousa*, 94% dos informantes disseram que não o sabiam. Somente 1 informante disse que já sabia.

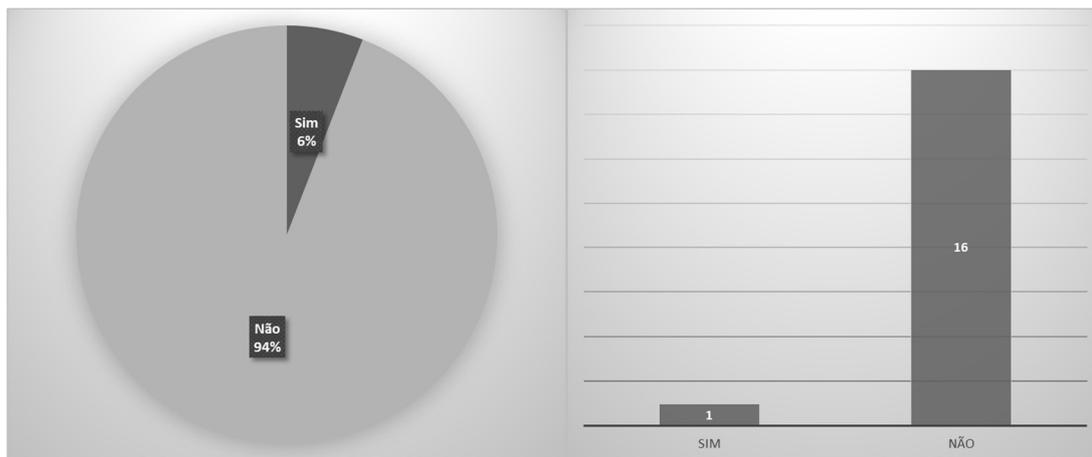


Figura 47: gráficos de respostas da pergunta *Você já sabia o significado de tílburi?*

Depois (Figura 48), na pergunta 7b, quando perguntados sobre o que imaginavam ser um *tílburi*, 29% dos alunos informaram que *não imaginavam o significado*; 29% acharam que eram *outras coisas* como *tripulação*, *tribunal*, *tributo* e *vaso de flor*; 12% imaginaram ser um *animal*; 12% *não responderam*; as respostas *lugar*, *palavra estrangeira* e *já sabia o significado* ficaram com 6% cada.

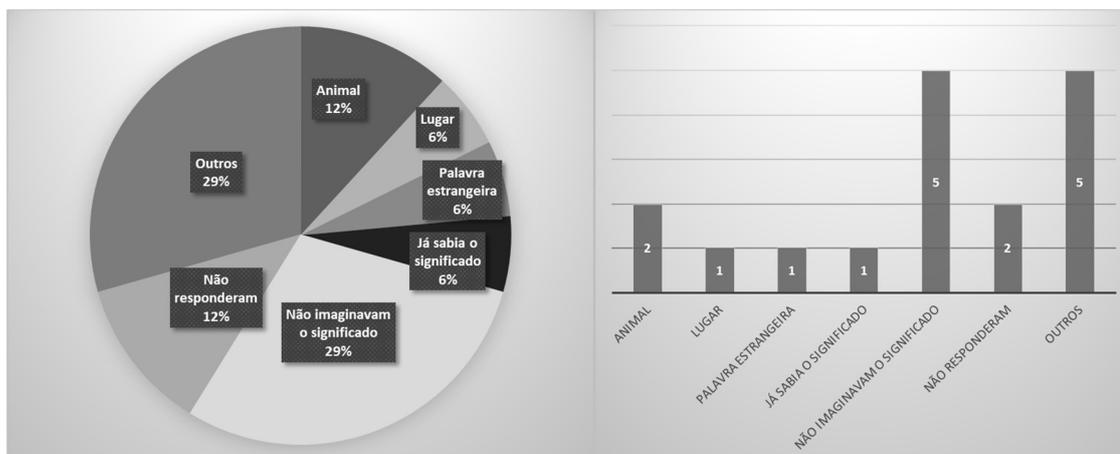


Figura 48: gráficos de respostas da pergunta *O que você imaginava que era?*

Já em relação ao que ajudou a chegar à conclusão sobre o significado da palavra *tílburi* (Figura 49), *pop-up com o significado* ficou com 41%; *outras respostas* ficaram com 24%,

como por exemplo, *as traduções*, sendo que não havia tradução por não se tratar de uma palavra estrangeira; o fato de parecer com a palavra *tributo*; segundo outro informante, *o nome* parece ser de um animal; e um informante disse que *o site* o ajudou; 23% não responderam; e *o texto* foi apontado como o que ajudou e ficou com 12%.

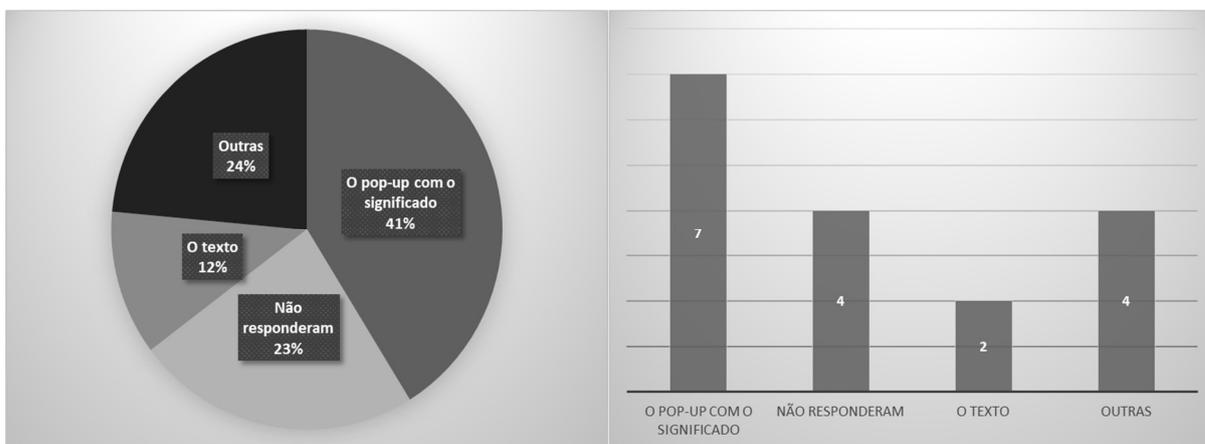


Figura 49: gráficos de respostas da pergunta *O que ajudou você a chegar a essa conclusão sobre o significado?*.

Já as perguntas 8a, 8b e 8c referem-se à palavra *barcarola* (Figura 50). Na 8a, 94% dos participantes responderam que *não sabiam o significado* dessa palavra; e apenas 1 informante disse que *sabia o significado*, assim como respondeu nas questões 6a e 7a.

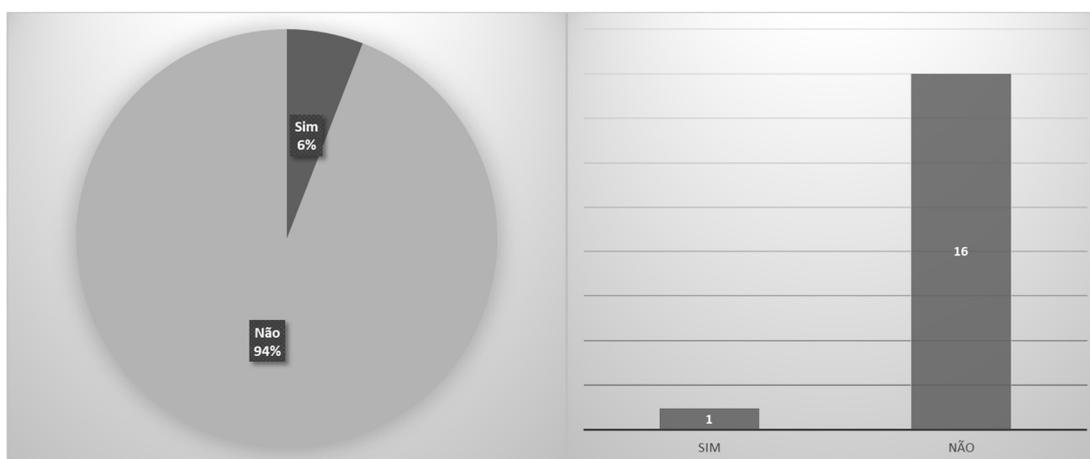


Figura 50: gráficos de respostas da pergunta *Você já sabia o significado de barcarola?*.

A seguir, na questão 8b, os participantes foram perguntados o que imaginavam que *barcarola* era (Figura 51). 41% responderam que não imaginavam o significado; a resposta *barco* ficou 17%, em virtude da semelhança na escrita entre essas palavras; *outras respostas* ficaram com 18%, como por exemplo, *nome de time de futebol, um objeto, um tipo de comida*; 12% não responderam a questão; *palavra estrangeira* foi apontada e ficou com 6%; e apenas 1

informante, que corresponde a 6%, disse que já sabia se tratar de uma canção típica dos gondoleiros venezianos.

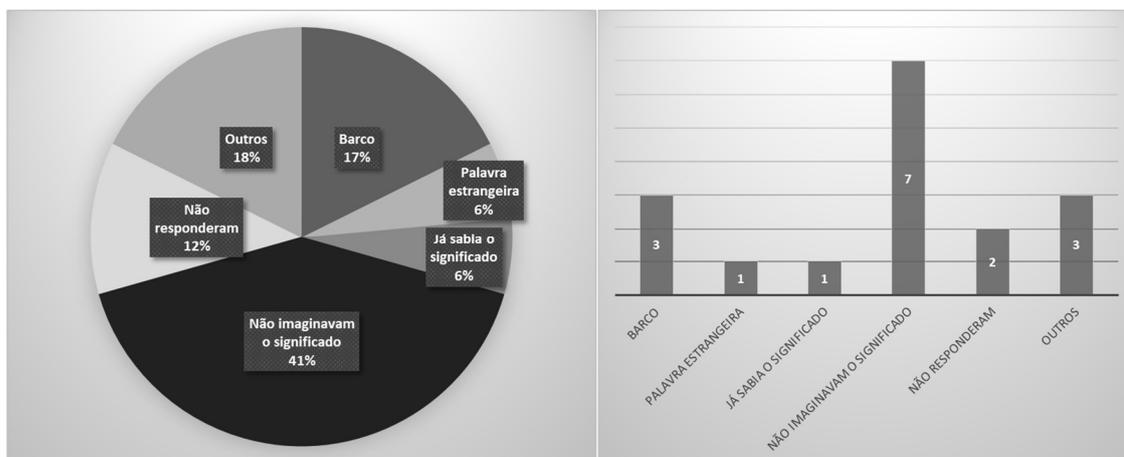


Figura 51: gráficos de respostas da pergunta *O que você imaginava que era?*.

E, na questão final, perguntou-se o que ajudou o informante a chegar àquela conclusão sobre o significado da palavra *barcarola* (Figura 52). *Pop-up com o significado* foi o mais citado e ficou com 41%. Em *outras*, que ficou com 23%, surgiram respostas como: o informante que pensava ser um nome de time fez uma associação da palavra com o *time Barcelona*; 2 informantes imaginaram ser um *barco*, mas um disse que *a interpretação* o fez chegar a essa conclusão, e o outro informante disse que *a expressão o ajudou*, talvez se referindo à semelhança na escrita entre as duas palavras; e outro informante disse que *pelo nome* imaginou tratar-se de um objeto. Além disso, 23% *não responderam*; 12% disseram que o texto ajudou-os a descobrirem o significado.

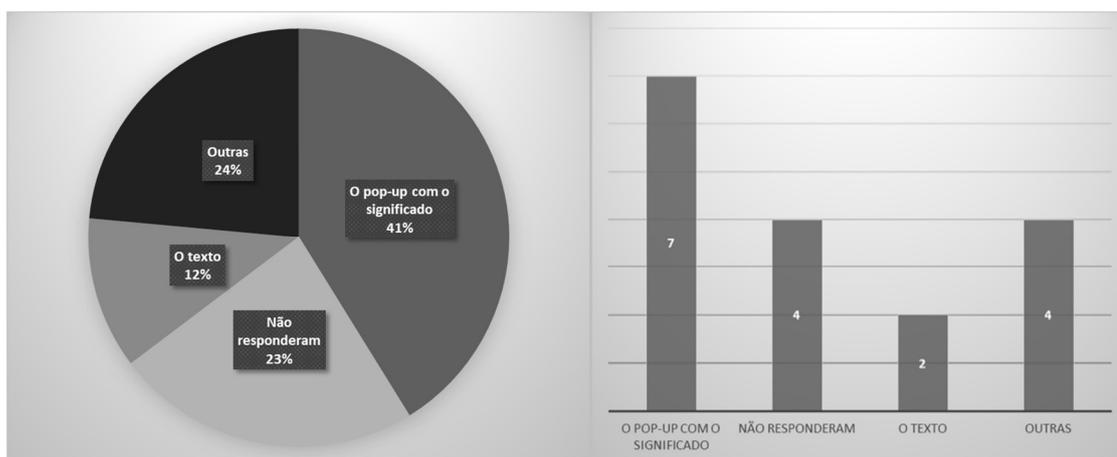


Figura 52: gráficos de respostas da pergunta *O que ajudou você a chegar a essa conclusão sobre o significado?*.

4.5 Perspectiva dos alunos sobre a atividade de criação de hiperlinks para crônica

Um dos instrumentos adotados para a geração de dados desta pesquisa foi a entrevista, realizada com os participantes da atividade de criação de hiperlinks, que teve o objetivo de verificar o que os alunos acharam de produzir hiperlinks, se acharam a atividade fácil ou difícil, o que aprenderam, de quais tipos de links e *pop-ups* mais gostaram, e também verificar se, a partir dessa experiência, os alunos vão enxergar e fazer a leitura de clássicos literários de uma forma diferente.

A entrevista, gravada presencialmente em áudio durante um intervalo, foi realizada com 12 alunos participantes da atividade de criação de hiperlinks, que ocorreu na Etapa 3 da pesquisa. A ideia de fazer uma entrevista gravada em áudio e não em vídeo ocorreu, pois os alunos disseram que não se sentem à vontade quando filmados. Além disso, a aplicação de um questionário, mesmo que de cunho avaliativo, ficou fora de questão, uma vez que seria mais um questionário entre os outros que os participantes já haviam respondido, o que poderia tornar a entrevista cansativa e sem a espontaneidade típica da oralidade. Outro fator que influenciou a escolha por uma entrevista gravada em áudio foi a dificuldade de expressão verificada em alguns participantes que, por escrito, apresentaram em outros questionários respostas muito sucintas em perguntas que requerem justificativa e carecem de um aprofundamento maior quando se trata de determinados temas. Assim, diante de respostas vagas ou que necessitem de esclarecimento, o entrevistador pode tirar dúvidas que surjam, fazendo perguntas precisas e instigando o entrevistado a revelar um pouco mais a sua opinião, como aconteceu em alguns momentos durante essa entrevista.

É necessário colocar que, no dia da atividade, foi solicitado que os alunos formassem duplas, sendo que alguns participantes pediram para fazer sozinhos e houve o caso de uma formação de trio. Além disso, nem todos os alunos participantes da pesquisa estavam presentes nesse dia e, por mais essa razão, houve a necessidade de se fazer um ajuste na distribuição das folhas com os fragmentos da crônica. Por conseguinte, alguns alunos foram entrevistados em dupla, em trio e, no caso, individualmente, em razão de, por opção própria, terem feito a atividade de criação de links sozinhos ou devido à ausência do outro componente da dupla no dia da entrevista.

Por uma questão de organização, foi criada uma tabela para cada pergunta a fim de que suas respectivas respostas fossem tratadas e analisadas separadamente. A tabela possui três

colunas, a saber: a primeira coluna com a *pergunta*; a segunda com o que nesta pesquisa foi tratado como *ficha*, que é cada folha, numerada de 1 a 11, onde se encontram o(s) fragmento(s) da crônica *Como comportar-se no bonde* e os campos para serem preenchidos com as informações necessárias para a criação dos hiperlinks; e a terceira coluna ficou reservada às *respostas* dos participantes. Antes do início da atividade, houve a necessidade de distribuição de mais de um fragmento da crônica para alguns participantes, o que explica algumas duplas, o trio e alguns alunos, que optaram por fazer individualmente, terem ficado responsáveis por mais de uma ficha. Isso posto, o trabalho de análise, que segue abaixo, está organizado da seguinte forma: antes de cada tabela, que contém a pergunta, a ficha e as respostas, há uma análise que sintetiza as respostas dos alunos que foram transcritas.

Como se pode ver na tabela abaixo (Tabela IX), pelas respostas dos participantes na *pergunta 1*, percebe-se que todos gostaram de produzir hiperlinks e acharam que foi divertido e interessante. Para eles, foi uma aula diferente, uma experiência nova, pela qual nunca tinham passado, que trouxe novos saberes utilizando a tecnologia.

PERGUNTA: O QUE VOCÊS ACHARAM DE PRODUZIR HIPERLINKS?

FICHAS	RESPOSTAS
1 e 11	Achamos que foi legal, interessante. Uma experiência nova.
2	Achei divertido, foi diferente. Em vez de procurar no livro, usou o computador. Foi algo novo para a gente.
3	Foi muito legal, porque eu nunca tinha feito isso. Eu achei muito interessante.
4	Achei legal, divertido.
5 e 6	Achamos bom, porque tinham coisas que a gente não sabia e ajudou a decifrar as coisas.
7 e 8	Achei muito legal e interessante. Gostei muito, porque eu não sabia nem o que era o nome e eu aprendi bastante.
9	Achei legal e mais prático.
10	Achei legal, porque eu nunca tinha visitado um site que tinha essas “coisas” (hiperlinks).

Tabela IX: consolidação das respostas da pergunta 1 do questionário avaliativo.

Ao serem perguntados se acharam a tarefa fácil ou difícil (Tabela X), dos 12 participantes, 10 consideraram fácil, e apenas 2, um que ficou responsável pelas fichas 7 e 8 e outro com a ficha 9, responderam que “Não foi fácil, nem difícil. Foi meio que complicado, porque era coisa que eu não sabia, mas, depois que aprendi, se tornou fácil.” e “Nem muito fácil e nem muito difícil.”.

Essa resposta do participante que ficou com as fichas 7 e 8 já era esperada, pois, durante a aplicação da atividade de criação de hiperlinks, foi notado pela professora-pesquisadora que o participante estava tendo dificuldades para pesquisar no Google as palavras que havia escolhido. Imediatamente, o aluno foi auxiliado e, depois que aprendeu, fez a busca pelo o que

pretendia pesquisar por conta própria, passando a considerar a tarefa fácil. Já a participante que ficou com a ficha 9 não soube explicar sua resposta.

PERGUNTA: VOCÊS ACHARAM A TAREFA FÁCIL OU DIFÍCIL? POR QUE?

FICHAS	RESPOSTAS
1 e 11	Fácil, porque a gente já sabia pesquisar.
2	Muito fácil, porque no livro, a gente tem todo um trabalho de ter de ficar lendo várias e várias vezes para poder entender tudo. No computador foi bem mais fácil, pois a gente já achou a resposta,
3	Fácil, era só clicar na frase e aparecia o significado.
4	Bem fácil, porque não tem dificuldade em fazer pesquisa.
5 e 6	Fácil, porque a gente já sabia pesquisar.
7 e 8	Não foi fácil, nem difícil. Foi meio que complicado, porque era coisa que eu não sabia, mas, depois que aprendi, se tornou fácil.
9	Nem muito fácil e nem muito difícil.
10	Foi fácil, porque foi fácil pesquisar os links.

Tabela X: consolidação das respostas da pergunta 2 do questionário avaliativo.

Na *pergunta 3* (Tabela XI), nota-se pelas respostas dos participantes que, além de terem aprendido a produzir hiperlinks, também adquiriram conhecimentos novos ao fazerem a pesquisa de palavras cujos significados desconheciam. Isso prova o que já foi dito anteriormente de que, com essa atividade, os alunos criam e aprendem simultaneamente.

PERGUNTA: O QUE VOCÊS APRENDERAM COM ESSA ATIVIDADE?

FICHAS	RESPOSTAS
1 e 11	O que era a palavra em inglês “bonds”, uma informação nova.
2	Aprendi palavras novas.
3	Não sabia fazer links com o significado.
4	Aprendi o significado de “ventas”.
5 e 6	Palavras que a gente não sabia, que nunca tinha visto e o significado também.
7 e 8	Aprendi o significado de palavras que eu não conhecia e conheci o hipertexto.
9	Durante as aulas aprendi muitas coisas, palavras novas.
10	Aprendi palavras novas que não sabia.

Tabela XI: consolidação das respostas da pergunta 3 do questionário avaliativo.

No que concerne aos tipos de links de que os participantes mais gostaram (Tabela XII), pode-se ver pelas respostas da *pergunta 4*, que *link com significado e imagem* ficou em primeiro lugar. Também foram citados *link com significado*, *link com imagem*, *ícone com som* e *link com vídeo*.

Alguns participantes que apontaram *link com significado e imagem* justificaram suas respostas com os argumentos “além de passar todos os significados daquela palavra que a gente não sabia, ainda mostrou uma imagem para a gente saber o que é aquilo.” e “porque ficava mais fácil para descobrir o que era.”. Portanto, devido ao número de participantes que citou esse tipo

de *link* e em virtude desses dois argumentos, pode-se inferir que a imagem combinada ao texto do significado traz uma melhor compreensão do que é desconhecido ao aluno.

Outra resposta que merece destaque diz respeito à preferência dos participantes que ficaram com as fichas 5 e 6 por *pop-up* e não por link externo. O argumento utilizado foi: “Texto com significado e imagem combinados no *pop-up*, porque como tudo fica na mesma página, não precisa sair e ir para outra página para pesquisar, para ver.”. Esses participantes notaram a vantagem oferecida pelo *pop-up* de disponibilizar, na própria página, as informações a serem acessadas, ao contrário do link externo que direciona a leitura para outro site.

PERGUNTA: DE QUAIS TIPOS DE LINKS E *POP-UPS* VOCÊS MAIS GOSTARAM?

FICHAS	RESPOSTAS
1 e 11	Com significado e imagem juntos.
2	Texto com significado e imagem, porque além de passar todos os significados daquela palavra que a gente não sabia, ainda mostrou uma imagem para a gente saber o que é aquilo.
3	Link com imagem e com som.
4	Dos que tinham significado
5 e 6	Texto com significado e imagem combinados no <i>pop-up</i> , porque como tudo fica na mesma página, não precisa sair e ir para outra página para pesquisar, para ver.
7 e 8	Gostei mais de <i>pop-up</i> com significado da palavra e imagem, porque ficava mais fácil para descobrir o que era.
9	Pop-up de texto com imagem e significado.
10	De link com vídeo.

Tabela XII: consolidação das respostas da pergunta 4 do questionário avaliativo.

Por fim, na *pergunta 5* (Tabela XIII), dos 12 entrevistados, 11 responderam que vão *sim* ler clássicos literários de uma forma diferente a partir dessa experiência e apenas 1 disse que *não*. Poucos participantes não souberam justificar a resposta. No caso do participante que respondeu *não*, para ele vai ser a mesma coisa, já que não gosta de ler. O problema do aluno é com qualquer tipo de leitura e não especificamente com os clássicos.

No caso dos participantes que responderam *sim*, há justificativas que valem ser analisadas de modo particular. Por exemplo, os alunos que ficaram responsáveis pelas fichas 1 e 11 responderam que, a partir dessa experiência, vão ler clássicos literários de uma forma diferente, “pois um novo método chama mais atenção, com palavras diferentes com significados que a gente não sabia.”. Fica cada vez mais claro que a escola precisa proporcionar meios para que as aulas sejam condizentes com a demanda tecnológica atual. Para os alunos participantes da pesquisa, o uso de hipertextos em sala de aula é uma novidade, segundo eles “é um método novo”, “uma experiência nova”, assim como também é para os professores que não têm na escola os recursos tecnológicos necessários para modificarem suas práticas pedagógicas.

Nesse mesmo sentido, a resposta dos responsáveis pelas fichas 5 e 6 ratifica o que foi dito anteriormente, e vai mais além, pois toca na questão do interesse pela leitura de clássicos que foi despertado nesses participantes com o uso de tecnologia. Segundo os participantes, “as pessoas têm muita preguiça de ficar lendo livro. Então, se as pessoas começarem a ler pelo telefone, fica bem melhor para gente querer. Porque tudo agora é telefone, as pessoas não largam mais o telefone e ninguém vai querer largar o telefone para poder ficar com o livro. Então eu acho melhor a leitura assim do que ler em livros. ”.

Diante disso, o uso de celular pode ajudar a motivar os alunos a participarem de atividades que envolvem não só leitura, mas também compreensão de textos nas aulas de Língua Portuguesa, como aconteceu ao longo da pesquisa e se confirma em mais uma resposta de um participante. Segundo ele, essa experiência vai motivá-lo a ler mais coisas, inclusive revela que não gostava de ler, mas, quando leu o texto, a presença de *pop-up* o ajudou bastante a se interessar pela leitura. É preciso relatar que, não só durante a entrevista, mas em todas as aulas utilizadas para a aplicação das atividades das Etapas 1, 2 e 3, esse participante em particular revelou-se um dos alunos mais interessados, dedicados e engajados na realização de tudo o que era solicitado pela professora-pesquisadora.

PERGUNTA: A PARTIR DESSA EXPERIÊNCIA, VOCÊS ACHAM QUE VÃO LER CLÁSSICOS LITERÁRIOS DE FORMA DIFERENTE? POR QUE?

FICHAS	RESPOSTAS
1 e 11	Sim, pois um novo método chama mais atenção, com palavras diferentes com significados que a gente não sabia.
2	Acho que vou sim, porque eu vi que era diferente do que eu pensava e achei mais divertido de ler.
3	Sim, vou olhar diferente para os clássicos.
4	Para mim, vai ser a mesma coisa, porque não gosto de ler.
5 e 6	Sim, porque têm pessoas que têm muita preguiça de ficar lendo livro. Então, se as pessoas começarem a ler pelo telefone, fica bem melhor para gente querer. Porque tudo agora é telefone, as pessoas não largam mais o telefone e ninguém vai querer largar o telefone para poder ficar com o livro. Então eu acho melhor a leitura assim do que ler em livros.
7 e 8	Gostei e vai me motivar a ler mais coisas, porque eu não gostava de ler e aí eu li os textos, a imagem no pop-up e me ajudou bastante a me interessar pela leitura.
9	Com certeza.
10	Vou ler diferente, porque eu gostei dos significados delas e como eram escritas.

Tabela XIII: consolidação das respostas da pergunta 5 do questionário avaliativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já foi mencionado na parte de metodologia, a pesquisa foi realizada com o objetivo principal de compreender como a inclusão de hiperlinks em textos literários clássicos pode contribuir para o processo de leitura desses textos por alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Logo, diante das respostas dos alunos, conclui-se que o *pop-up com significado e imagem* trouxe uma melhor compreensão do que era desconhecido ao aluno. Cria-se, dependendo da palavra, uma imagem para um determinado conceito que somente com o significado não ficaria tão claro. Sem a combinação de significado e imagem, o hipertexto seria apenas um glossário hipermídia, o que não vem a ser a proposta deste trabalho. Acredita-se nesta pesquisa, em consonância com estudos relacionados à Teoria da Multimodalidade, que textos compostos por variados recursos multimodais podem ampliar a compreensão do aluno.

Além disso, foi perceptível tanto para a professora-pesquisadora quanto para as professoras-colaboradoras que os participantes aprovaram a leitura do texto literário em formato de hipertexto, conforme pode ser constatado nos questionários avaliativos, e que a presença de links e *pop-ups*, com informações adicionais, levou-os a conhecerem o significado de palavras novas e ampliou a compreensão do conto. Notou-se também que os alunos enxergam os recursos multimodais, principalmente os que reúnem significados, imagem e som, como formas de entenderem melhor a história e de chegarem à conclusão acerca de algum conceito e, sobretudo, observou-se que eles se apropriaram dos recursos oferecidos pelos *pop-ups* e links, ao perceberem o quanto fazem diferença à leitura e à compreensão do texto.

No que tange à percepção do processo de leitura de textos clássicos em formato de hipertexto digital a partir da inserção de hiperlinks, os alunos viram como uma experiência e método novos na aula de Língua Portuguesa, pelos quais nunca haviam passado, que acrescentou saberes e conhecimentos por meio da tecnologia. Como já foi informado, uma das principais queixas dos alunos refere-se à linguagem rebuscada dos clássicos, que dificulta o entendimento de algumas palavras e expressões que são importantes para a história. A aprendizagem de palavras diferentes, cujos significados são desconhecidos, já é algo comum na rotina dos alunos ao fazerem leituras e exercícios em que o uso de dicionário é voltado a esse fim. O que fez diferença para os alunos foi o fato de as informações terem sido disponibilizadas de outra forma, por meio dos links e *pop-ups*, que utilizaram diversos modos de representação da informação para esclarecer significados e para trazer contextualização.

A maioria dos participantes achou que a leitura de hipertextos em formato digital é uma forma divertida de ler e disseram que gostariam de ter aulas em que a leitura fosse realizada assim. Inclusive, como já foi mencionado, um participante enxergou a leitura do hipertexto como um jogo de caça-palavra e os *pop-ups* e links como pistas que ajudam a decifrar os significados. Desse modo, o trabalho com hipertextos em sala de aula, usando suportes como o celular e o notebook, potencializado com o acesso à internet, melhorou a visão que alguns alunos têm da leitura de textos literários.

O segundo objetivo específico diz respeito aos tipos de hiperlinks que os alunos sugerem inserir em um texto literário clássico e o que isso pode indicar sobre o processo de leitura deles. De antemão, pode-se dizer que, por terem gostado da combinação de vários modos de representação, a maioria dos participantes propôs a criação de links e *pop-ups* contendo *texto com significado e imagem combinados* para adicionar informações. Contudo, uma vez que nem todos os tipos de links e *pop-ups* serviriam para esclarecer o conceito de algumas palavras e expressões abstratas que foram escolhidas pelos alunos, na versão hipertextual da crônica, os *pop-ups* de texto só *com significado* são predominantes no texto. Isso revela que, para os participantes, texto verbal e imagem agregados trazem mais benefícios à compreensão do que separados e convergem para uma melhora do processo de leitura com a ilustração de um conceito.

No que concerne à avaliação dos alunos sobre os diferentes tipos de *hiperlinks* inseridos para enriquecer a leitura de textos literários clássicos, informação que vem a ser o terceiro objetivo específico, verificou-se, conforme mostra o gráfico referente à questão quatro do questionário de avaliação de leitura de clássico em formato de hipertexto, que houve um empate entre as respostas *gostei de todos os tipos de hiperlink e de pop-up* e *pop-up só com significado de palavras*, que ficaram em primeiro lugar na preferência; em segundo lugar ficaram empatados *link externo* e *pop-up com tradução e pronúncia de palavras estrangeiras*; em terceiro ficou *ícone com som*; em quarto lugar *pop-up com texto e imagem*; em quinto *pop-up contendo informações sobre contexto sócio-histórico e cultural*; *pop-up com vídeo* ficou em sexto lugar; em sétimo lugar ficou *pop-up com imagem*; e, por último, *pop-up com pergunta*.

Já as hipóteses que orientaram este trabalho foram: a primeira é de que *o uso de hipertexto digital pode contribuir para o aumento do interesse dos alunos pela leitura de clássicos literários*; a segunda é de que *a leitura e a compreensão dos clássicos podem ser enriquecidas com a inserção de links ao texto*; e a terceira é de que *o acesso aos clássicos nas*

aulas de Língua Portuguesa, limitado pela falta de recursos, possa ser possibilitado com a leitura do hipertexto por meio dos próprios celulares dos alunos.

Como era esperado, a hipótese de que *o uso de hipertexto digital pode contribuir para o aumento do interesse dos alunos pela leitura de clássicos literários* se confirmou, como pode ser constatado pelas impressões dos alunos-participantes sobre a experiência vivenciada e pelos registros das professoras-colaboradoras sobre o desempenho dos participantes. Para as professoras de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual foi surpreendente o fato de os alunos não terem se recusado a ler o conto *A Cartomante*, que é um pouco extenso, e também por terem se engajado na leitura. Isso não significa que os alunos não repararam ou reclamaram do tamanho do conto, mas, ainda assim, motivados pelo uso de tecnologia, não recusaram a leitura, o que normalmente fazem. Foi interessante ver os alunos explorando os conteúdos dos links e dos *pop-ups* e suas reações frente a essa forma diferente de ler um clássico, que é uma novidade para eles.

Não havia uma expectativa de que todos os participantes se engajassem na leitura, em razão de algumas respostas fornecidas no questionário de perfil leitor relacionadas às leituras solicitadas pelo professor de Português, porém foi perceptível a motivação da maior parte em ler o clássico explorando os hiperlinks e *pop-ups*. Alguns alunos chegaram a colocar os próprios fones de ouvido para explorar melhor o link com vídeo, os ícones de som e o *pop-up* com a pronúncia de palavras estrangeiras e até se arriscaram a pronunciar as palavras de origem italiana, que há no conto, após ouvi-las. Ademais, os alunos se mostraram motivados, entretidos com a leitura, pois, segundo eles, nunca passaram por uma experiência interessante, divertida, como essa que usa a tecnologia na aula de Língua Portuguesa. Sabe-se que, como afirma Jouve (2013, p.54), o envolvimento, a implicação do leitor é necessária já que “certas operações de leitura exigem realmente o investimento pessoal do sujeito leitor para andar bem”.

Vale mencionar que dois alunos em particular, que por coincidência ou não foram os únicos a utilizarem os notebooks por não terem celular, destacaram-se dos demais, pois, de todos os participantes, eram os mais motivados, concentrados e empenhados em realizar a leitura. Um desses alunos, inclusive, já se envolveu em episódios de indisciplina, mas teve um comportamento exemplar nesse dia e se mostrou muito interessado em ler o hipertexto. O uso do celular conectado à internet, por envolver uso de tecnologia em sala de aula, também foi um dos fatores que despertou o interesse dos participantes e os motivou a realizarem as tarefas.

A segunda hipótese de que *a leitura e a compreensão dos clássicos podem ser enriquecidas com a inserção de links ao texto* foi confirmada, uma vez que a maior parte dos alunos explorou as informações adicionais e os recursos multimodais trazidos pelos *pop-ups* e hiperlinks em favor da construção do sentido do texto, mas, ainda assim, os resultados do teste de compreensão do texto não foram satisfatórios. Uma vez que não foi realizado em paralelo um teste de compreensão do mesmo texto, sendo que em uma mídia diferente, nesse caso no tradicional texto impresso, não há como afirmar que o desempenho de leitura e compreensão dos alunos foi melhorado com a leitura do hipertexto digital, já que o objetivo da pesquisa não era comparar os dois modos de leitura e verificar se o suporte influenciou o desempenho do participante. No que concerne a esse tema, há pesquisas que podem ser consultadas como as de Dias (2008) e Coscarelli (2012) que consistem, entre outras coisas, na comparação da leitura de mesmos textos, sendo que em formatos diferentes, nesse caso texto impresso e hipertexto digital, com a finalidade de verificar se a compreensão do texto foi melhorada.

No entanto, pode-se afirmar, diante das respostas dos questionários avaliativos e por conta de algumas respostas do questionário de compreensão, que os participantes exploraram de forma satisfatória os recursos multimodais dos *pop-ups* e links. A combinação de texto e imagem relacionada ao texto, bem como vídeos e sons explicativos levaram-nos à descoberta do significado de palavras e expressões desconhecidas e pouco usuais presentes no conto, fato que gera dificuldades em virtude da linguagem culta empregada pelo escritor Machado de Assis. É importante salientar, também, que tais recursos foram utilizados para ilustrar conceitos abstratos ou que necessitam de melhor contextualização. Além disso, alguns participantes perceberam que poderiam se beneficiar das informações adicionais dos *pop-ups* e dos links, de modo que forneceram respostas adequadas a determinadas questões em que se esperava que o participante explorasse os referidos recursos e seguisse as pistas deixadas.

Para confirmar ou não a terceira hipótese, de que *o acesso aos clássicos nas aulas de Língua Portuguesa possa ser possibilitado com a leitura do hipertexto por meio dos próprios celulares dos alunos*, há de se considerar que a escola precisa fornecer os meios e recursos adequados para que o professor possa fazer uso do hipertexto como ferramenta pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, o que não aconteceu na escola onde a pesquisa foi realizada. Entende-se que a realidade de algumas escolas públicas ainda está bem aquém do ideal, mas não há como atribuir ao professor mais uma responsabilidade, como a de prover notebooks, equipamentos e internet a fim de que a prática de leitura de hipertexto possa ser realizada. Esse tipo de atividade envolve gastos que são de incumbência da escola. Conforme já foi relatado,

a professora-pesquisadora só conseguiu usar os celulares dos alunos nas atividades das etapas 2 e 3, pois, por meio de recursos próprios, disponibilizou notebooks e acesso à internet.

Um hipertexto, geralmente, é disponibilizado em um servidor – um computador que armazena o hipertexto, as imagens e os sons, bem como o endereço para os outros hipertextos em diferentes servidores. Como esse conteúdo é remoto, os usuários do hipertexto não possuem o compromisso de armazená-lo em seus dispositivos. Essa liberdade faz com que o acesso ao conteúdo do hipertexto seja facilitado, pois não há necessidade de copiar os arquivos nos dispositivos e nem há custos envolvidos para acessos simultâneos. Os usuários, então, precisam acessar o hipertexto por meio de uma rede de computadores, a internet. Talvez isso seja um problema, pois em algumas escolas não há conexão disponível.

No entanto, essa mesma estrutura que pode ser replicada em um ambiente menor, como a sala de aula, é chamada de intranet, que pode ser uma resposta para as escolas com limitação de recursos. A intranet possibilitaria a leitura dos hipertextos em sala de aula, por meio dos próprios dispositivos dos alunos, em um ambiente de rede controlado pelo servidor local na escola, sem necessidade de conexão à internet. Dessa maneira, o celular pode ser usado como suporte substituto em escolas onde há falta de computadores e equipamentos em funcionamento, e o uso de hipertexto em uma intranet propiciaria o aumento da quantidade de possíveis leitores dentro do ambiente da escola.

Assim, diante da existência de uma demanda tecnológica que vem modificando também o modo de aprender e ensinar, fica cada vez mais claro que alunos e professores precisam de recursos tecnológicos na escola, a fim de que a sala de aula se torne um ambiente de aprendizagem estimulante e inovador, onde haja a promoção de um ensino de qualidade condizente com a realidade atual e que atenda às necessidades dos alunos. Conforme bem observou Solé (1998, p.101), “uma visão ampla da leitura, e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la”.

Dessa maneira, acredita-se que o uso de hipertexto, como ferramenta pedagógica para as aulas de Língua Portuguesa, serviu ao intuito esperado, uma vez que ajudou a inserir a tecnologia nas práticas de leitura que necessitam estar sempre atualizadas, ampliou a compreensão de palavras e termos essenciais ao texto e, principalmente, deu autoria aos participantes, que criaram hiperlinks para um hipertexto que será lido por alunos de outras

turmas. Assim, criaram e aprenderam simultaneamente, tendo participação ativa em seu próprio processo de construção do conhecimento.

No que se refere às contribuições ao ensino, deve-se mencionar que, além da atualização, do aperfeiçoamento das práticas docentes, esta inovação pedagógica proposta neste trabalho tem potencial de adaptabilidade às diferentes realidades das escolas públicas brasileiras. Haja vista que o trabalho inédito com literatura aqui proposto apresentou bons resultados, teve o engajamento dos alunos e vai além da questão da tecnologia como elemento motivador, os materiais produzidos pela professora-pesquisadora e pelos alunos, os hipertextos do conto *A Cartomante* e da crônica *Como comportar-se no bonde*, podem ser utilizados por outros professores nas aulas de língua portuguesa, em contextos de ensino semelhantes, sendo apenas necessário fazer adaptações em função dos diferentes contextos de ensino. Além dos hipertextos já criados pelos participantes desta pesquisa, a própria metodologia aqui apresentada, que orienta os alunos a ler textos enriquecidos com hiperlinks e, a partir desse tipo de experiência de leitura, criar hiperlinks para novos textos, também pode ser adotada em outros contextos.

Espera-se, com este trabalho, ter contribuído para as pesquisas não só voltadas à formação leitora do nosso país, mas também para as que envolvem a promoção de leitura literária nas escolas, uma vez que foi possibilitado o acesso à leitura de clássicos em um contexto de ensino com limitação de recursos, assim como houve enriquecimento nas oportunidades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura por meio do uso de tecnologias digitais em sala de aula. Em decorrência disso, o aluno ganhou autonomia ao pesquisar as informações para os hiperlinks, foi ensinado a ler textos literários e a fazer uso dos recursos presentes no hipertexto em prol do seu próprio aprendizado. Consequentemente, diminuiu-se a distância entre o aluno e a literatura e se formou uma base para a sua formação literária, já que houve um contato com clássicos antes mesmo de chegar ao Ensino Médio.

Acredita-se que, em virtude deste trabalho ter aliado literatura e tecnologia, suscitaram-se ideias em torno do uso de hipertexto como ferramenta pedagógica para a leitura de clássicos, que podem ser ampliadas e ganhar desdobramentos. Tendo em vista pesquisas futuras, pretendo, mesmo sem condições ideais de aprendizagem e recursos tecnológicos adequados, criar um banco de hipertextos produzidos pelos próprios alunos, não só a partir de crônicas e contos, mas também de romances clássicos da nossa literatura. Com isso, a perspectiva do aluno tanto de produtor de hiperlinks quanto de criador do hipertexto será investigada e, ao mesmo tempo, será dada continuidade à inovação pedagógica proposta neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSIS, M. D. **Fuga do Hospício e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 2003.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987. 21-22 p.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem Online: Textos e Práticas Digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. A. **Andaimos e Pistas de Contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização**, 2004. Disponível em: <www.stellabortoni.com.br>. Acesso em: 28 out. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo**, 2007. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em: 5 abril 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro e Leitura**, 2014. Disponível em: <http://www.vivaleitura.com.br/pnll2/images/pnll_download.pdf>. Acesso em: 30 Março 2016.
- CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.
- CAVALCANTE, B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. 26 p.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSCARELLI, C. V. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. In: COSCARELLI, C. V. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COSCARELLI, C. V. Tecnologias para Aprender. In: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para Aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DIAS, M. C. **A influência do modo de organização de hipertextos na compreensão. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras.** [S.l.]: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: ACIR MARIO KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, ; BRITO, S. **Gêneros textuais: reflexão e ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais - Leitura e escrita na era digital.** Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 27-28 p.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 27-28 p.

INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

JOLY, M. C. R. A. **Escala de Estratégias de Leitura – formato Ensino Médio.** Universidade de São Francisco. Itatiba. 2005.

JOUBE, A. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 13.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. 11 p. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 9 março 2016.

KOCH, G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, G. V. Hipertexto e construção do sentido. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 25, 2007.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 5ª edição. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEMKE, J. L. **Travels in Hypermodality. Visual Communication.** [S.l.]: [s.n.], v. 1, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora34, 1999. 172 p.

MACEDO-ROUET, M. Legibilidade de Revistas Eletrônicas de Divulgação Científica. **Ciência da Informação**, 2004.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 13-14 p.

MARCUSCHI, A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Outubro 2001. Disponível em: <<http://bit.ly/CdgmV>>. Acesso em: 5 abril 2016.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, p. 317-334, 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 35 p.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. D. Autobiografia de Leitor e Identidade Literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. D. **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 70-71.

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

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**, p. 151, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2013. 30 p.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui. [online]**, v. 31, p. 443-466, 2005. ISSN 3.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM - W3C. World Wide Web Consortium - W3C. **Biografia de Tim Berners-Lee**, 2001. Disponível em: <<https://www.w3.org/People/Berners-Lee/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

XAVIER, A. C. **Leitura, texto e hipertexto**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 207-220 p.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. [S.l.]. 2016.

ZILBERMAN, R. Que literatura para escola? Que escola para literatura? **Desenredo. Revista de Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 18, 2009. Disponível em: <<http://upf.br/ser/index>>. Acesso em: novembro 2017.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL LEITOR

Dados Pessoais:

Nome:

Idade:

Sexo: () Feminino () Masculino

1. Você gosta de ler? () Sim () Não

2. O que você lê?

3. Onde você lê?

4. Você faz as leituras solicitadas pelos professores de Português e de Leitura e Produção Textual? () Sim () Não

Por que?

5. Já leu alguma obra do escritor Machado de Assis? () Sim () Não

Caso sua resposta seja afirmativa, diga o(s) nome(s) da(s) obra(s).

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL TECNOLÓGICO

1. Dados Pessoais:

Nome:

Idade:

Sexo: () Feminino () Masculino

2. Você tem computador em casa? () Sim () Não

Caso tenha, com que frequência utiliza o computador?

- () Todos os dias
- () Frequentemente
- () Algumas vezes
- () Raramente
- () Nunca

3. Você possui aparelho de celular? () Sim () Não

Em caso afirmativo, diga qual é o modelo.

4. A quais tipos de Internet você tem acesso? (Pode marcar mais de uma alternativa)

() Wi-Fi () 3G () 4G () Discada () Não tenho acesso () Não sei responder

5. Você faz uso da internet no seu dia a dia? () Sim () Não

Em caso afirmativo, com que frequência utiliza a internet?

- () Todos os dias
- () Frequentemente
- () Algumas vezes
- () Raramente
- () Nunca

6. Que dispositivo você utiliza para acessar a Internet? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- () aparelho celular
- () computador de mesa
- () *notebook*
- () *tablet*

Outros: _____

7. Com quais finalidades você usa a internet? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- Para acessar redes sociais Pesquisas escolares Ler jornais e revistas
 Jogar Ler livros Assistir a filmes Para acessar sites de entretenimento

Outras: _____

8. Quais conteúdos você costuma acessar com mais frequência? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- Facebook Instagram Twitter WhatsApp Revistas Jornais
 Livros eletrônicos

Outros: _____

9. Você já leu textos em formato digital? Sim Não

Caso tenha lido, qual suporte você utilizou para fazer a leitura? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- aparelho celular *tablet* computador de mesa *notebook*
 e-reader

10. Qual tipo de suporte você considera mais agradável para fazer leitura?

- Digital Impresso Ambos são igualmente agradáveis Depende do local de leitura

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO EM FORMATO DE HIPERTEXTO

1) Você já havia feito alguma atividade nas aulas de Língua Portuguesa com hipertexto?

() Sim () Não

2) O que você achou de ler um texto literário em formato de hipertexto com links e *pop-ups*?

3) O que você achou da experiência de fazer as questões de compreensão tendo lido o texto com essas informações adicionais?

4) Você gostou mais de que tipo(s) de hiperlink e de *pop-up*? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- () link externo (direcionando para outros sites)
- () *pop-up* só com significado de palavras
- () *pop-up* contendo informações sobre contexto sócio-histórico e cultural
- () *pop-up* só com imagem
- () *pop-up* com texto e imagem
- () ícone com som
- () *pop-up* com vídeo
- () *pop-up* com tradução e pronúncia de palavras estrangeiras
- () *pop-up* com perguntas
- () gostei de todos os tipos de hiperlink e de *pop-up* mencionados acima

5) Agora, responda por que gostou do(s) tipo(s) de hiperlink e de *pop-up* marcados na questão 5.

6) Em relação à palavra **cousa**:

a) Você já sabia o significado de **cousa**? () Sim () Não

b) O que você imaginava que era?

c) O que ajudou você a chegar a essa conclusão sobre o significado?

7) Em relação à palavra **tílburi**:

a) Você já sabia o significado de **tílburi**? () Sim () Não

b) O que você imaginava que era?

c) O que ajudou você a chegar a essa conclusão sobre o significado?

8) Em relação à palavra **barcarola**:

a) Você já sabia o significado de **barcarola**? () Sim () Não

b) O que você imaginava que era?

c) O que ajudou você a chegar a essa conclusão sobre o significado?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL

Pesquisadora responsável: Raquel Fraguas Rangel
Professora regente de Língua Portuguesa
E-mail: raquel.fraguas@gmail.com

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa de mestrado “Análise do uso de hipertexto como ferramenta para a prática de leitura de clássicos”. Esta pesquisa pretende contribuir para que os alunos tenham acesso à leitura em ambiente suportado por tecnologia digital, assim como para democratizar o acesso a textos literários clássicos. Em um primeiro momento, será aplicado um questionário com a finalidade de traçar o perfil tecnológico e de leitor dos alunos. Posteriormente, na primeira etapa da pesquisa, será aplicada uma atividade que envolverá leitura e compreensão de um texto literário no formato de hipertexto. Na segunda etapa, os alunos irão pesquisar conteúdos com o objetivo de produzir um hipertexto. Além do questionário e das atividades, também serão utilizados os registros do diário de pesquisa da professora-pesquisadora. Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu _____, responsável pelo _____ menor _____, convidado a participar da pesquisa, declaro que compreendi tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu dou o meu consentimento, sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado. AUTORIZO o uso da imagem do menor supracitado em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada nesta pesquisa acadêmica. Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser

reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Dados e contato do responsável

Nome completo: _____

Identidade: _____

CPF: _____

Endereço: _____

Telefone para emergência: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do responsável

Raquel Fraguas Rangel
Professora-pesquisadora responsável pelo estudo

ANEXO A - CONTO *A CARTOMANTE* DE MACHADO DE ASSIS

Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

— Errou! interrompeu Camilo, rindo.

— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Vilela podia sabê-lo, e depois...

— Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.

— Onde é a casa?

— Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez:

— Tu crês de veras nessas cousas? perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiui e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação

parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo, falava sempre do senhor.

Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras.

Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. Odor di feminina: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; — ela mal, — ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as cousas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração, não conseguia arrancar os olhos do bilhete. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as cousas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura, mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas. Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rerear as visitas à casa de Vilela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a aleivosia do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: — a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

— Bem, disse ela; eu levo os sobrescritos para comparar a letra com as das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Vilela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas cousas com a notícia da véspera.

— Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, — repetia ele com os olhos no papel.

Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a ideia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a ideia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Vilela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas, ou então, — o que era ainda pior, — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Vilela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se

iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a ideia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num tálburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

"Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim..."

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e pejadas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho: ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a ideia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

— Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras cousas: mas a voz do marido sussurrava-lhe a orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar. Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas cousas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários: e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se... ?

Deu por si na calçada, ao pé da porta: disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve ideia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele

tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumiada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio.

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

— Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto... Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

— E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não...

— A mim e a ela, explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu: disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuradas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela, curioso e ansioso.

— As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela: ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita... Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

— A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante.

Esta levantou-se, rindo.

— Vá, disse ela; vá, ragazzo innamorato...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria sibila, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

— Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

— Pergunte ao seu coração, respondeu ela.

Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

— Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá, tranquilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tílburí esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras cousas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Vilela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobrira a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

— Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer cousa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: — Vá, vá, ragazzo innamorato; e no fim, ao longe, a barcarola da

despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.

— Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

ANEXO B – CRÔNICA *COMO COMPORTAR-SE NO BONDE DE MACHADO DE ASSIS*

Ocorreu-me compor umas certas regras para o uso dos que frequentam bonds. O desenvolvimento que tem sido entre nós esse meio de locomoção, essencialmente democrático, exige que ele não seja deixado ao puro capricho dos passageiros. Não posso dar aqui mais do que alguns extratos do meu trabalho; basta saber que tem nada menos de setenta artigos. Vão apenas dez.

Art. I - Dos encatarroados

Os encatarroados podem entrar nos bonds com a condição de não tossirem mais de três vezes dentro de uma hora, e no caso de pigarro, quatro.

Quando a tosse for tão teimosa, que não permita esta limitação, os encatarroados têm dois alvitres: - ou irem a pé, que é bom exercício, ou meterem-se na cama. Também podem ir tossir para o diabo que os carregue.

Os encatarroados que estiverem nas extremidades dos bancos, devem escarrar para o lado da rua, em vez de o fazerem no próprio bond, salvo caso de aposta, preceito religioso ou maçônico, vocação, etc., etc.

Art. II - Da posição das pernas

As pernas devem trazer-se de modo que não constranjam os passageiros do mesmo banco. Não se proibem formalmente as pernas abertas, mas com a condição de pagar os outros lugares, e fazê-los ocupar por meninas pobres ou viúvas desvalidas, mediante uma pequena gratificação.

Art. III - Da leitura dos jornais

Cada vez que um passageiro abrir a folha que estiver lendo, terá o cuidado de não roçar as ventas dos vizinhos, nem levar-lhes os chapéus. Também não é bonito encostá-los no passageiro da frente.

Art. IV - Dos quebra-queixos

É permitido o uso dos quebra-queixos em duas circunstâncias: a primeira quando não for ninguém no bond, e a segunda ao descer.

Art. V - Dos amoladores

Toda a pessoa que sentir necessidade de contar os seus negócios íntimos, sem interesse para ninguém, deve primeiro indagar do passageiro escolhido para uma tal confiança, se ele é assaz cristão e resignado. No caso afirmativo, perguntar-se-lhe-á se prefere a narração ou uma descarga de pontapés. Sendo provável que ele prefira os pontapés, a pessoa deve imediatamente pespegá-los. No caso, aliás extraordinário e quase absurdo, de que o passageiro prefira a narração, o proponente deve fazê-lo minuciosamente, carregando muito nas circunstâncias mais triviais, repelindo os ditos, pisando e repisando as coisas, de modo que o paciente jure aos seus deuses não cair em outra.

Art. VI - Dos perdigotos

Reserva-se o banco da frente para a emissão dos perdigotos, salvo nas ocasiões em que a chuva obriga a mudar a posição do banco. Também podem emitir-se na plataforma de trás, indo o passageiro ao pé do condutor, e a cara para a rua.

Art. VII - *Das conversas*

Quando duas pessoas, sentadas a distância, quiserem dizer alguma coisa em voz alta, terão cuidado de não gastar mais de quinze ou vinte palavras, e, em todo caso, sem alusões maliciosas, principalmente se houver senhoras.

Art. VIII - *Das pessoas com morrinha*

As pessoas com morrinha podem participar do bonds indiretamente: ficando na calçada, e vendo-os passar de um lado para outro. Será melhor que morem em rua por onde eles passem, porque então podem vê-lo mesmo da janela

Art. IX - *Da passagem às senhoras*

Quando alguma senhora entrar o passageiro da ponta deve levantar-se e dar passagem, não só porque é incômodo para ele ficar sentado, apertando as pernas como porque é uma grande má-criação.

Art. X - *Do pagamento*

Quando o passageiro estiver ao pé de um conhecido, e ao vir o condutor receber as passagens, notar que o conhecido procura o dinheiro com certa vagareza ou dificuldade, deve imediatamente pagar por ele: é evidente que, se quisesse pagar, teria tirado o dinheiro mais depressa.