



Ministério da Educação
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Campus de Uberaba
Mestrado Profissional em Letras (Profletras)

Paula Cristina Damante Pereira

Hiperconto no Ensino de Língua Portuguesa: pop ups como forma de mediação da leitura
literária

Uberaba - MG
2018

Paula Cristina Damante Pereira

Hiperconto no Ensino de Língua Portuguesa: pop ups como forma de mediação da leitura
literária

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Acir Mário Karwoski

Bolsa: Capes

Uberaba - MG

2018

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

P494h	<p>Pereira, Paula Cristina Damante Hiperconto no ensino de língua portuguesa: pop ups como forma de mediação da leitura literária / Paula Cristina Damante Pereira. -- 2018. 120 f. : il., fig., graf., tab.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triân- gulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018 Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski</p> <p>1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Sistemas hipertexto. 4. Literatura digital. I. Karwoski, Acir Mário. II. Uni- versidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.</p> <p>CDU 811.134.3(07)</p>
-------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PAULA CRISTINA DAMANTE PEREIRA

HIPERCONTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: pop ups como forma de
mediação da leitura literária

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Acir Mário Karwoski

Bolsa: CAPES

___ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

Professor Doutor Acir Mário Karwoski – Presidente e Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Professora Doutora Fani Miranda Tabak
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Professora Doutora Marilurdes Cruz Borges
Universidade de Franca

Dedico ao meu irmão Jorge Paulo Damante Pereira, meu primeiro grande exemplo de explorador dos incríveis caminhos a que a literatura pode levar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da nova vida em Cristo e pela certeza e descanso em saber que Ele tem total controle sobre mim. A experiência com que Deus me presenteou é sobrenatural, por isso sou imensamente feliz por reconhecer que a sabedoria humana não se compara à sabedoria divina. Regozijo-me em saber que Sua vontade é soberana e Seus planos são muito maiores que os meus!

Ao meu pai, Jorge Rosa Pereira e à minha mãe, Vicentina Damante Pereira (*in memoriam*), por todo o apoio que sempre me deram. Como é maravilhoso saber que sempre acreditaram em mim e me apoiaram nos momentos mais difíceis! Sem o amor, a compreensão e o cuidado desses dois guerreiros eu não teria conseguido muita coisa na vida. Obrigada pelas inúmeras lições de garra, honestidade, resiliência e caráter!

A minha equipe técnica composta pela ilustradora Ana Maria Pereira Cunha – minha querida e amada filha, de quem tenho o mais absoluto orgulho pelo ser humano que está se formando - pelos programadores André Luis Gomes, Jackson Lima Almeida Souza e Arthur Carrenho Monita Martins, sem os quais a produção do hiperconto não teria sido possível, e pelo revisor Murilo Borges cujo trabalho foi de imensa importância para a conclusão desta escrita. Sei que a pressão foi grande, mas as muitas tentativas, com erros e acertos, atingiram as expectativas. Lembrem-se de que, se Deus permitir, esta será apenas a primeira etapa do nosso trabalho!

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras pelas excelentes aulas ministradas durante esses dois anos. Agradeço em especial aos professores Acir Mário Karwoski e Daniervelin Renata Marques Pereira, pelas brilhantes sugestões de leitura voltadas para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, e aos professores Carlos Francisco de Moraes e Fani Miranda Tabak, pelo encantamento de suas aulas as quais me fazem sonhar com o doutorado em Literatura.

A todos os meus colegas do ProfLetras, pelas inúmeras discussões e encontros que tornaram nosso grupo mais forte rumo à conclusão do curso. Agradeço especialmente a Andréia Silva Ferreira de Almeida e a Patrícia Gaeta Araújo que me presentearam com lindas amizades. daquelas que duram uma vida toda e a distância não consegue apagar!

A todos os meus alunos, sem os quais não haveria motivos para me interessar pela pesquisa, pois é por eles e para eles que nós, professores e educadores, desejamos mudanças positivas. Ainda que esses adolescentes não tenham consciência da importância da formação em suas vidas, nossa batalha diária persistirá para que sonhos sejam realizados.

“Os governos suspeitam da literatura porque é uma força que lhes escapa.”

Emile Zola

RESUMO

Esta pesquisa propõe a mediação da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, planejada e desenvolvida a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, presentes em suportes digitais, cujos recursos, acredita-se, podem oferecer grande contribuição ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente, no que diz respeito a estratégias de leitura que contemplem produções literárias publicadas no ciberespaço. O recorte teórico com vistas à sustentação das ideias apresentadas combina o diálogo entre pesquisadores das áreas da Literatura e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Sendo assim, o estudo apoiou-se em Cosson (2010, 2014) para o devido tratamento da prática do Letramento Literário; em Zilberman (1990, 2008) e Cândido (2011), respectivamente, para a reflexão sobre o caráter educativo e a importância de se considerar a prática literária como um direito e em Silva (2009) para a defesa da mediação de leitura de textos literários. Para as discussões a respeito dos atuais espaços virtuais de leitura, bem como das produções literárias digitais e suas especificidades, este trabalho associa estudiosos como Braga (2003), Lévy (1999), Coscarelli (2009) e Hayles (2009). Dessa maneira, buscou-se investigar a possibilidade de levar os alunos a demonstrarem maior interesse pela leitura de textos literários produzidos a partir de recursos digitais característicos do hipertexto. Por meio da pesquisa-ação, comprovamos a hipótese de que os alunos podem ampliar suas experiências de leitura literária por meio de textos mediadores presentes em *pop ups* – janelas que se abrem a partir de um ponto de conexão. O estudo foi realizado com 26 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, no interior de São Paulo, os quais revelaram ter o hábito diário da leitura hipertextual presente nas redes sociais e veiculada pela internet. Para a comprovação acerca da relevância da mediação do professor e da leitura compartilhada em sala de aula, foi realizada a leitura de dois contos impressos, “O Barril de Amontillado” e “A Queda da Casa de Usher”, ambos de Edgar Allan Poe. Os alunos responderam questionário sobre a experiência dessa atividade em sala de aula, endossando a defesa sobre a necessidade de o professor acompanhar e verificar a compreensão e a interpretação do leitor em formação. As observações foram concluídas com a aplicação da proposta de intervenção que consistiu na leitura - sem a mediação presencial - do hiperconto “O Gato Preto” – uma extensão do conto impresso, de Edgar Allan Poe, marcado por estrutura e organização hipertextuais – produzido para o suporte digital e publicado na internet no domínio <https://contosdigitais.000webhostapp.com/OGatoPreto21.html>. Os resultados evidenciam que os textos motivadores presentes nos *pop ups* colaboram para uma leitura produtiva mesmo

sendo realizada sem a presença da professora pesquisadora e agente de mediação de leitura, uma vez que atuam como conteúdo auxiliar cujo objetivo consiste em realizar intervenções previamente consideradas relevantes para aquele momento e faixa etária, e que são concretizadas pelo professor mediador em momentos de leitura compartilhada.

Palavras – chave: Mediação Literária. Hipertexto. Hiperconto. Literatura Digital.

ABSTRACT

This research proposes the mediation of literary reading, in Portuguese Language classes of Elementary School, planned and developed from Digital Information and Communication Technologies, present in digital media. We argue that the digital resources typical of these supports can make a great contribution to the process of teaching and learning, especially with regard to reading strategies that contemplate literary productions published in cyberspace. The theories to support the presented ideas combines the dialogue between researchers in the area of Literature and Digital Technologies of Information and Communication. Thus, the study was based on Rildo Cosson for the proper treatment of Literary Literacy; in Regina Zilberman and Antônio Cândido, respectively, for the reflection on the educational character and the importance of considering the literary practice as a right and Vera Maria Tietzmann Silva for the defense of the mediation of reading of literary texts. For the discussions about current virtual reading spaces, as well as digital literary productions and their specificities, this work associates scholars like Denise Bértoli Braga, Pierre Lévy, Carla Viana Coscarelli and Katherine Hayles. In this way, we seek to investigate the possibility of leading students to show greater interest in the reading of literary texts produced from digital resources typical of hypertext. Through the action research, we try to prove the hypothesis that the students subject of this research can broaden their literary reading experiences through mediator texts present in pop ups - windows that open from a connection point. The study was carried out with 26 students from the 9th year of Elementary School in a public school in the countryside area of São Paulo state, which revealed that they had the daily habit of hypertextual reading present in social networks and transmitted through the internet. To prove the relevance of teacher mediation and shared reading in the classroom, we have read two short stories, "The Barrel of Amontillado" and "The Fall of the House of Usher," both by Edgar Allan Poe. The students filled a form about the experience of this activity in the classroom, endorsing our defense on the need to follow and verify the understanding and interpretation of the reader in training. The observations were concluded with the application of the intervention proposal that consisted of reading without the presence mediation of the hyperconto "The Black Cat" - an extension of the printed story, by Edgar Allan Poe, marked by hypertextual structure and organization - produced for digital support and published on the internet in the domain <https://contosdigitais.000webhostapp.com/OGatoPreto21.html>. The results show that the motivational texts present in the pop ups collaborate for a productive reading, even though it is performed without the presence of the researcher teacher and reading mediation agent, since

they act as auxiliary content whose objective is to perform interventions previously considered relevant to that moment and age, and that are materialized by the mediating teacher in moments of shared reading.

Keywords: Literary Mediation. Hypertext. Hypershortstory. Digital Literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Primeira tela do hiperconto <i>Inanimate Alice</i>	50
FIGURA 2 - Segunda tela do hiperconto <i>Inanimate Alice</i>	51
FIGURA 3 - Terceira tela do hiperconto <i>Inanimate Alice</i>	51
FIGURA 4 - Tela do hiperconto <i>Inanimate Alice</i> com participação ativa do leitor	52
FIGURA 5 - Tela do hiperconto <i>Inanimate Alice</i> com participação ativa do leitor	53
FIGURA 6 - Tela inicial do primeiro capítulo do hiperconto Desfocado, de Mauro Paz	54
FIGURA 7 - Última tela do primeiro capítulo do hiperconto Desfocado	55
FIGURA 8 - Primeira tela do segundo capítulo do hiperconto Desfocado	56
FIGURA 9 - Primeira tela do quarto capítulo do hiperconto Desfocado	57
FIGURA 10 - Única tela do quinto capítulo do hiperconto Desfocado	57
FIGURA 11 - Penúltimo capítulo do hiperconto Desfocado	58
FIGURA 12 - Quarta tela do sexto capítulo do hiperconto Desfocado	59
FIGURA 13 - Quinto e último capítulo do hiperconto Desfocado	59
FIGURA 14 - Questão de reconstrução da textualidade	69
FIGURA 15 - Página do hiperconto com imagem	87
FIGURA 16 - Página do hiperconto sem imagem	88
FIGURA 17 - Primeira página do hiperconto “O Gato Preto”	90
FIGURA 18 - Página com texto, links e ícones <i>pop ups</i>	90
FIGURA 19 - Exemplo de <i>pop up</i> com texto mediador	91
FIGURA 20 - <i>Pop ups</i> com definições de vocabulário	92
FIGURA 21 - Link para outra página	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - SARESP - Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência	67
TABELA 2 - SARESP - Resultados dos anos de 2013, 2014 e 2015	69

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Prática da leitura literária em sala de aula	63
GRÁFICO 2 - Gêneros literários lidos durante as aulas	63
GRÁFICO 3 - Frequência de leitura literária em sala de aula	64
GRÁFICO 4 - Realização de pausas durante as aulas	65
GRÁFICO 5 - Motivos que levam os professores a pausarem a leitura	65
GRÁFICO 6 - Frequência de leitura dos alunos sujeitos da pesquisa	74
GRÁFICO 7 - Tipos e gêneros textuais lidos pelos alunos	75
GRÁFICO 8 - Possíveis diferenças entre as leituras no suporte impresso e no digital	76
GRÁFICO 9 - Dificuldades encontradas na leitura dos contos impressos	80
GRÁFICO 10 - Resolução das dificuldades sem ajuda	81
GRÁFICO 11 - Relevância das pausas realizadas	82
GRÁFICO 12 - Visualização dos eventos narrativos por meio da imaginação	83
GRÁFICO 13 - Pausas dos alunos no momento da leitura solitária	83
GRÁFICO 14 - Razões que levam os alunos a não pausarem a leitura	84
GRÁFICO 15 - Sugestões para uma leitura mais proveitosa em sala de aula	85
GRÁFICO 16 - Informações nos <i>pop ups</i>	95
GRÁFICO 17 - Informações nas páginas extras (<i>hiperlinks</i>)	95
GRÁFICO 18 - Multimodalidade do hiperconto	96
GRÁFICO 19 - Produtividade da leitura	96
GRÁFICO 20 - Dificuldades na leitura do hiperconto	97
GRÁFICO 21 - Nível de concentração no momento da leitura	98
GRÁFICO 22 - Comparação dos contos lidos	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O CARÁTER PEDAGÓGICO E INSTITUCIONAL DA LITERATURA.....	20
1.1 O texto literário na escola.....	25
1.2 A mediação da leitura literária nas escolas	27
2 A LEITURA NO SUPORTE DIGITAL	32
2.1 A origem da internet.....	32
2.1.1 Digital.....	34
2.1.2 Hipertexto X Hipertexto Digital.....	35
2.1.3 Multimodalidade X Multiletramentos.....	36
2.1.4 Mídia X Hiperídia.....	37
2.2 O perfil do leitor de textos digitais.....	38
2.3 Letramento digital.....	42
2.4 Literatura eletrônica.....	45
2.4.1 O hiperconto.....	47
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	59
3.1 As matrizes de referência da avaliação do SARESP.....	66
3.2 Descrição e caracterização do <i>locus</i> da pesquisa.....	68
3.3 Descrição e caracterização do <i>corpus</i> da pesquisa.....	71
3.4 Descrição das etapas da pesquisa e da intervenção.....	74
3.4.1 Leitura compartilhada dos textos "O Barril de Amontillado" e "A Queda da Casa de Usher" ..	75
3.4.2 A Construção do hiperconto "O Gato Preto"	83
3.4.3 A Intervenção - Leitura do hiperconto "O Gato Preto"	87
3.5 Considerações acerca da avaliação.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A Questionário Professores.....	107
APÊNDICE B Questionário I Alunos.....	109
APÊNDICE C Questionário II Alunos.....	111

APÊNDICE D Questionário III Alunos.....	114
APÊNDICE E – Minuta da Proposta de Intervenção.....	117
APÊNDICE F – Sugestão de trabalho com o hiperconto O Gato Preto de Edgar Allan Poe	118

INTRODUÇÃO

Com a democratização do ensino a partir da década de 70, as práticas da leitura literária realizadas na escola vêm sendo estudadas por muitos pesquisadores preocupados com a forma com que os textos literários são apresentados a alunos em processo de formação intelectual. Levando em consideração que a escola é espaço de compartilhamento de ideias, troca de experiências e produção de conhecimentos, é válido ressaltar o caráter pedagógico da literatura que pondera as diversas manifestações artísticas representativas de inúmeras culturas de diversas sociedades e diferentes épocas. Nesse sentido, lembramos as zonas fronteiriças em que se encontram os bens culturais produzidos com o passar do tempo, as quais abraçam o erudito e o popular, o ultrapassado e o moderno, o velho e o novo. Percorrer os caminhos que atravessam essas fronteiras, em um movimento constante de ida e volta, permite compreender as contínuas e incessantes mudanças sociais que trazem importantes influências nas maneiras de pensar e agir humanos.

Para que a compreensão desses itinerários de diversidade cultural seja democrática, acreditamos que é importante ler literatura de ficção. Não importa se em forma de prosa ou verso, no gênero romance, conto, crônica ou novela e com tema de aventura, amor ou terror. Quaisquer formas, gêneros ou temas que tragam a ficção para a realidade podem transformar o ser humano permitindo-lhe que transpasse os muros do cotidiano e oferecendo-lhe espaços infinitos do imaginário por onde poderá viajar e experimentar os mais variados sentimentos. A empatia é um desses sentimentos e, certamente, um dos mais importantes de que se tem falta atualmente. O ser humano parece não se importar com mais ninguém, além de si mesmo, e isso contribui para injustiças, discriminações e violências de todos os tipos. Tudo aquilo e todo aquele que lhe são diferentes parecem não ser tolerados. Simplesmente pela falta de empatia. Ao contrário, quando lemos, é possível viver a vida de outros, caminhar por lugares desconhecidos, conhecer pontos de vista diferentes dos nossos. E é esse sentir a sensação do outro, por meio da literatura de ficção, que nos dá a oportunidade de pensarmos as escolhas que estamos fazendo na realidade.

Acreditamos que a falta de empatia pode ser explicada não somente pela mecanização do homem, mas também por sua irracionalidade causada pelo egoísmo tão pungente na atualidade, que parece ter nos roubado a capacidade de se incomodar com o mal alheio. Ao se propor a falar de “Direitos Humanos e Literatura”, Antônio Cândido faz a seguinte afirmação:

Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo. (CÂNDIDO, 2011, p. 174)

Assim, o exercício da empatia é o ponto de partida para que saíamos do ostracismo e da zona de conforto em que nos encontramos, de forma a suscitar em nossos alunos a curiosidade e iniciativa de pensar no outro. Ao analisarmos as ações e atitudes que nos tomam diariamente de forma mecânica e muitas vezes irracionais, acabamos por perceber a importância de muitas coisas até então invisíveis aos olhos. Muitos são os exemplos: a solidão e a sensação de abandono da velha senhora que a impulsionam a perturbar a vizinha, diariamente, pedindo-lhe que lhe aufera a pressão somente para conversar um pouco; a carência do filho adolescente que irrita o pai ao interromper sua leitura para lhe contar sobre um episódio novo do seriado favorito; a condição humilhante de milhares de desempregados que os obriga a mendigar ou a se submeter a condições exploratórias para sobreviver. Há uma infinidade de crueldades e injustiças que a realidade torna invisíveis e insensíveis aos indivíduos mecanizados.

Defendemos que todas as criações poéticas e ficcionais podem colaborar para a formação humanizadora de qualquer indivíduo. Para Cândido (2011), a humanização não se refere ao simples processo de tornar o indivíduo mais humano, mas de lembrar-lhe que é humano, com características positivas, mas também negativas. A empatia seria, então, uma possibilidade e não resultado certo do processo de leitura literária, configurando-se como um dos principais sentimentos causados pela leitura de textos literários, possível de ser exercitada em sala de aula com uma boa mediação de agentes literários. Os efeitos causados a partir das leituras são imprevisíveis. De qualquer forma, pensamos que a literatura é um bem material tão necessário quanto a alimentação e a moradia e, por isso, precisa ser repensada para que novas formas de contato com essa produção sejam incluídas ao tratamento que recebe atualmente na escola.

A partir dessas considerações a respeito da importância da literatura na vida de qualquer indivíduo, pretendemos iniciar o presente trabalho a partir da apresentação do problema que constitui o ponto de partida para a pesquisa que empreendemos em uma sala de 9º Ano de Ensino Fundamental, em uma escola pública, da rede municipal, no interior do estado de São Paulo.

Iniciamos as observações de pesquisa pela constatação da falta de interesse dos alunos pela leitura de textos literários no suporte impresso, independente da temática proposta.

Percebemos que a relação desses alunos com a ficção é permeada por dispositivos eletrônicos, principalmente o computador e o telefone celular, nos quais eles assistem a filmes, vídeos, séries e também jogam jogos eletrônicos. Em suas devidas proporções, essa predileção se explica pela combinação e ocorrência de múltiplas linguagens, como imagens – estáticas ou em movimento – som, desenhos gráficos desenvolvidos a partir de jogos e outros recursos típicos dos ambientes digitais, veiculados pela internet ou não. Por outro lado, é perceptível certa ausência no exercício da reflexão acerca daquilo que estão vendo ou assistindo. E quando se trata da linguagem escrita nos suportes impressos, há, ainda, a dificuldade de concentração e de decodificação do código linguístico particular aos textos literários. Nesse contexto, nos perguntamos como seria possível suscitar nesses alunos, usuários de tecnologias digitais, o interesse pela leitura literária.

Com base na observação desse problema, levantamos a hipótese de incluir o suporte digital, computador e *smartphone*, como forma complementar de mediação de leitura literária. Embora a comunicação via redes sociais e a prática da ficção exclusivamente por meio de filmes e séries sejam eventos, de certa forma, recentes, é fato que a leitura do texto literário impresso, nas aulas de língua portuguesa, acabou ficando restrita aos textos apresentados no material didático. Essa restrição colabora para a leitura realizada em sala de aula, mas não motiva os adolescentes a lerem outros textos em casa, sem contar que a maioria dos textos dispostos nos materiais didáticos pertence ao gênero informativo. Constatamos que a literatura é trabalhada de forma fragmentada e a leitura compartilhada com a mediação do professor acaba acontecendo esporadicamente devido à obrigatoriedade do cumprimento do conteúdo curricular.

Nosso objetivo, então, se constitui em possibilitar a mediação literária por meio da utilização de ferramentas digitais de informação e comunicação disponíveis em suporte digital. Para endossarmos a importância do trabalho de mediação de leitura, por meio da leitura compartilhada, realizamos a leitura de dois contos, no suporte impresso, de Edgar Allan Poe: O Barril de Amontillado e A Queda da Casa de Usher. Nosso objetivo, com essa leitura, foi comprovar a possibilidade da potencialização e ampliação da leitura literária por meio das pausas realizadas pela professora a fim de investigar os sentidos construídos ao longo da leitura, resolver possíveis dúvidas, comentar pontos considerados importantes, ouvir os alunos. Posteriormente às leituras, desenvolvemos o hiperconto O Gato Preto - texto digital que se configura em uma extensão do conto tradicional de Edgar Allan Poe, mas com todas as particularidades hipertextuais: especialmente com *pop ups* - janelas que se abrem a partir do clique em termos destacados, que funcionam como *links* (pontos de conexão), revelando textos

complementares à história narrada com o objetivo de mediar a leitura realizada pelos alunos. Os resultados apresentados colaboram para a comprovação da hipótese, uma vez que a maior parte dos alunos conseguiu ampliar suas leituras com a mediação dos textos complementares nos *pop ups*.

Propomo-nos, com este trabalho, a contribuir para a possibilidade de os colegas professores de português começarem a pensar nos benefícios que a utilização das ferramentas digitais pode trazer à sua prática pedagógica, especialmente, aquelas voltadas para a leitura dos textos literários na íntegra, com posteriores rodas de conversa e discussão sobre os textos literários lidos.

Para as devidas reflexões e considerações, apresentamos, no primeiro capítulo, O Caráter Pedagógico e Institucional da Literatura, uma observação sobre o caráter pedagógico e institucional da literatura, analisando o trabalho realizado atualmente com os textos literários e ressaltando a relevância da mediação de leitura, por meio da leitura compartilhada.

No segundo capítulo, A Leitura no Suporte Digital, discorremos sobre as formas de leitura em suportes digitais, partindo da informação sobre a origem da internet e apresentando conceitos que serão utilizados, posteriormente, como, por exemplo, ciberespaço, mídia, hipermídia, multimodalidade e outros. Traçamos, ainda, o perfil do leitor de textos digitais, discutimos a necessidade do letramento digital na escola e, finalmente, apresentamos o conceito de literatura eletrônica e suas especificidades, exemplificando-a com os hipercontos *Inanimate Alice*, de Kate Pullinger, e *Desfocado*, de Mauro Paz.

Descrevemos os caminhos e procedimentos adotados na pesquisa no terceiro capítulo, Percursos Metodológicos, em que detalhamos etapas percorridas para chegarmos aos resultados finais apresentados no capítulo final da dissertação. Faz parte, ainda, deste capítulo a descrição do processo de criação e desenvolvimento do hiperconto *O Gato Preto*, produção utilizada para a aplicação da proposta de intervenção com os alunos participantes da pesquisa. Nossa proposta de produção digital – o hiperconto *O Gato Preto* – não se encontra no mesmo nível de criações atualmente publicadas na internet, como é o caso dos hipercontos *Inanimate Alice* e *Desfocado*, demonstrados no segundo capítulo. Essas produções resultam de trabalhos gráficos desenvolvidos por profissionais especialistas na criação de jogos, daí a possibilidade de maior interação do leitor com o hipertexto, bem como de efeitos visuais atrativos e dinâmicos. Nosso objetivo ao propormos a produção do hiperconto citado é criar textos complementares que atuem como elementos mediadores no processo de leitura e interpretação para, posteriormente, serem confrontados em sala de aula como forma de verificação e discussão pós leitura. Não há,

portanto, recursos gráficos semelhantes àqueles hipercontos, embora tenhamos incluído imagens e *gifs*.

Finalmente, os resultados e a conclusão da pesquisa, que compõem o quarto e último capítulo da pesquisa, Considerações Finais, foram elaborados a partir dos dados coletados pelos questionários aplicados aos professores e alunos e contribuíram para a comprovação de nossa hipótese. A leitura de textos literários em sala de aula, juntamente com os alunos, lhes dá a oportunidade de conversarem sobre suas impressões de leitura, apresentarem suas interpretações, compartilharem os efeitos que surgem do texto, resolverem suas dúvidas sobre o vocabulário e trechos do texto que não tenham sido compreendidos e outras situações que não podemos prever de antemão. Por seu turno, o professor, agente literário, pode verificar prováveis incompreensões ou interpretações equivocadas, colaborando para a resolução desses possíveis problemas e, ainda, ampliando a leitura de seus alunos com informações diversificadas sobre o autor, o contexto histórico, as condições de produção daquela obra literária e outros. Entretanto, esse trabalho enriquecedor e fomentador de mentes, possivelmente, críticas e sensíveis torna-se difícil em salas numerosas, constituídas por alunos habituados à prática da leitura frenética e multimodal permitida por suportes digitais. É nesse momento que surge a ideia de levarmos o texto literário para o suporte digital, não simplesmente disponibilizando-o em arquivos PDF, mas transformando-os em hipertextos, com suas principais características que o definem: multimodalidade e não linearidade. A leitura de hipertextos literários em suportes digitais e com a mediação através dos textos dos *pop ups* pode complementar a prática pedagógica, uma vez que o professor terá mais tempo para as discussões e conversas pós leitura.

A busca constante pelo remanejamento de estratégias de ensino que visem a atingir melhores resultados – no sentido literal do adjetivo e não falseado por avaliações questionáveis – parece ser a prática mais aconselhável em nossa experiência profissional e acadêmica. Pesquisar as diversas formas de levar mudanças positivas e práticas para o contexto escolar brasileiro pode ser a oportunidade que nos resta em mãos para possíveis mudanças na sociedade. E a literatura tem papel essencial no processo de formação de seres humanos, conferindo-lhes a chance de praticarem a sensibilidade, de modo a transformar-lhes o olhar sobre si mesmos e sobre o mundo.

1 O CARÁTER PEDAGÓGICO E INSTITUCIONAL DA LITERATURA

Antes mesmo do surgimento da escrita, diversos povos tinham o hábito de ouvir, contar histórias, declamar poesias com o objetivo de se divertir, mas também de transmitir valores e modelos de comportamentos considerados ideais para seus grupos. Zilberman (1990), em seu brilhante texto "Sim, a literatura educa", nos transporta para a Grécia antiga ao relatar a forma com que os poetas gregos divertiam a nobreza nos períodos entre guerras. Além de lembrar que naquele momento histórico a literatura tinha o nome de poesia, a autora ressalta, ainda, o caráter pedagógico dessa manifestação artística e cultural já perceptível àquele remoto tempo:

Que a poesia assumiu desde cedo propensão educativa, prova-o o fato de Psístrato, modernizador da sociedade ateniense durante o século VI a. C., ter organizado os concursos de declamação das epopeias; com isso reconheceu que elas ofereciam ao povo padrões de identificação, imprescindíveis para ele se perceber como uma comunidade, detentora tanto de um passado comum, quanto de uma promessa de futuro, constituindo uma história que integrava os grupos étnicos, geográficos e linguísticos da Grécia. Divulgando-os, por meio do canal de que dispunha, os torneios públicos -, reforçou a afinidade coletiva e incentivou o culto a indivíduos que representavam os exemplos a serem seguidos pelos jovens aspirantes a heróis. Ao mesmo tempo, permitiu a conservação dos poemas ao longo do tempo e sua circulação não apenas entre os atenienses, mas também entre os sucessores dessa nação. (ZILBERMAN, 1990, p. 12)

Do mesmo modo, e muito antes da poesia e das histórias transmitidas oralmente, havia os mitos que explicavam a origem da vida e dos homens:

A criação do mundo é um problema que, muito naturalmente, desperta a curiosidade do homem, seu habitante. Os antigos pagãos, que não dispunham, sobre o assunto, das informações que dispomos, procedentes das Escrituras, tinham sua própria versão sobre o acontecimento, que era a seguinte:

Antes de serem criados o mar, a terra e o céu, todas as coisas apresentavam um aspecto a que se dava o nome de Caos – uma informe e confusa massa, mero peso morto, no qual, contudo, jaziam latentes as sementes das coisas. A terra, o mar e o ar estavam todos misturados; assim, a terra não era sólida, o mar não era líquido e o ar não era transparente. Deus e a Natureza intervieram finalmente e puseram fim a essa discórdia, separando a terra do mar e o céu de ambos. Sendo a parte ígnea a mais leve, espalhou-se e formou o firmamento; o ar colocou-se em seguida, no que diz respeito ao peso e ao lugar. A terra, sendo a mais pesada, ficou para baixo, e a água ocupou o ponto inferior, fazendo-a flutuar. (...)

Tornara-se necessário, porém, um animal mais nobre, e foi feito o Homem. Não se sabe se o Criador o fez de materiais divinos, ou se na Terra, há tão pouco tempo separada do céu, ainda havia algumas sementes celestiais ocultas. Prometeu tomou um pouco dessa terra e, misturando-a com água, fez o homem à semelhança dos deuses. Deu-lhe o porte ereto, de maneira que, enquanto os outros animais têm o rosto voltado para baixo, olhando a terra, o homem levanta a cabeça para o céu e olha para as estrelas. (BULFINCH, 2014. p. 23)

Negar o caráter pedagógico da literatura, certamente, é ignorar séculos de tradição narrativa¹ que contribuiu imensamente para o conhecimento e a compreensão de diversas culturas, berços de nossa e de outras civilizações. Muito pouco ou quase nada teria chegado ao nosso alcance, não fossem as práticas orais transmitidas por inúmeras gerações que acabaram determinando as diversas culturas presentes em todo o mundo. As histórias recontadas por diferentes gerações no decorrer dos séculos originaram a maneira como interpretamos os fatos da nossa atualidade, bem como influenciaram o comportamento que assumimos diante dos acontecimentos que moldam a sociedade da qual fazemos parte.

É certo que com o passar do tempo, sobretudo na era da Renascença, a literatura perde sua característica de formação e transmissão coletiva de modelos de conduta e valores, e assume caráter individual de valoração do indivíduo. Com o advento do texto impresso, acabamos por presenciar a reformulação da literatura, sobretudo, por meio de sua institucionalização no espaço escolar, onde o estudo e a contemplação das produções literárias sofre uma significativa mudança. O caráter pedagógico da literatura – até então, forma de entretenimento, transmissora de conhecimento, veículo de patrimônio cultural, busca livre de identidade e admiração – passa a ser uma prática de certa forma limitadora com foco na instrução linguística e na apresentação meramente informativa das escolas literárias. O caráter formativo da literatura assume novas configurações que conferem a ela um segundo plano, no qual raramente se considera a relação dinâmica entre a fantasia e a realidade. A escolarização da literatura impede-a, de certa forma, de desempenhar importantes papéis na sociedade os quais podem contribuir efetivamente para a emancipação de sujeitos críticos e reflexivos de sua própria condição e do meio em que vivem.

Silva (2009), em seu texto “Pra que serve a literatura?”, chama a atenção para o relacionamento contraditório entre a literatura e a escola, uma vez que esta se ocupa do exercício racional e científico dos conteúdos a serem ensinados em oposição à prática libertadora da literatura que privilegia a sensibilidade e a formação humana. Tal contradição é questionada pelo fato de que todo ser humano é dotado de razão e emoção, portanto, privilegiar apenas uma das formas na busca pelo conhecimento implica certas consequências na sociedade. Para esta autora,

Razão e intuição (ou lógica e emoção) são os dois modos de nos aproximarmos da realidade. A escola preocupa-se em privilegiar o raciocínio, a lógica, a informação, a ciência. O próprio mecanismo de avaliação escolar, com atribuição de notas de zero a dez, aponta para isso. (SILVA, 2009, p. 46)

¹ A expressão tradição narrativa refere-se à prática de contar histórias e não ao gênero literário ou à forma do texto em prosa. Tais termos foram utilizados com o objetivo de referenciar o costume de transmitir e narrar histórias fictícias ou reais no decorrer do tempo considerando, inclusive, as narrativas em versos.

Dessa forma, a escola pouco contribui para formação de indivíduos capazes de refletirem sobre a sociedade que estão ajudando a construir. Seu papel enquanto cidadão crítico e sensível aos acontecimentos atuais não é formado devido à ignorância em relação a outras culturas e à sua própria memória, cujo acesso a literatura pode oferecer. Essa manifestação artística possibilita aos leitores a exposição a uma diversidade de comportamentos, lugares, histórias e linguagens que beneficiam a compreensão da realidade por meio da fantasia, contribuindo, entre outras coisas, para a aceitação do diferente.

Em *O Direito à Literatura*, o saudoso Antônio Candido disserta sobre a importância do papel formativo da literatura na vida dos leitores:

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CÂNDIDO, 2011, p. 177)

Em concordância com o autor, reconhecemos que a combinação das três faces apresentadas constitui-se a forma ideal de levar a literatura para a sala de aula contribuindo, então, para o enriquecimento de seu caráter pedagógico: a composição estrutural da criação literária é responsável por suscitar nos seus expectadores diversas descobertas, por meio da revelação de outros mundos, distantes ou próximos, parecidos ou distintos do seu. Essas descobertas e revelações podem ser possíveis apenas pela linguagem, ou seja, é preciso conhecer o vasto universo que a literatura oferece manuseando a palavra, seja ela escrita ou oral. A combinação entre a composição formal e o efeito que resulta na manifestação de diferentes emoções que a literatura possibilita resulta no mais amplo conhecimento e aprendizado, cujos processos não precisam ser necessariamente sistemáticos, mas podem acontecer de forma inconsciente e gradual.

Ademais, a humanização por meio da literatura institucionalizada pode ser prejudicada se os cunhos linguísticos e históricos assumem papel predominante em seu processo de ensino e aprendizagem e se tornam obrigação conceitual e transmissão de conteúdo, em detrimento da fruição. Praticar literatura como pretexto para tão somente ensinar a língua denominada padrão, conhecer a história de determinado povo ou época em que as obras foram produzidas ou memorizar as diferentes denominações dos estilos de criação literária são práticas que podem reduzir e limitar os estudos literários a processos que não contemplam as faces de que fala

Cândido. Sendo assim, torna-se necessário o equilíbrio entre o estudo das estruturas linguísticas das obras literárias, as interpretações que os diferentes indivíduos sociais podem realizar e, finalmente, os sentidos que os leitores poderão construir, os quais contribuirão de diferentes formas para seu conhecimento. Dessa forma, a literatura cumpre a importante função de colaborar para o crescimento humano por meio da apresentação de obras artísticas que, embora tenham sido produzidas em diferentes sociedades e épocas, podem apresentar fortes relações com tempo do leitor.

Outra discussão importante para a análise da escolarização da literatura diz respeito à diferença entre literatura infanto-juvenil e literatura para adultos que continua trazendo à tona questões as quais, provavelmente, estão longe de serem respondidas. Questionar conceitos pré-estabelecidos talvez seja uma boa alternativa de se evitar que a literatura seja definida de forma encarcerada e definitiva, afinal, quais as características que distinguem as obras literárias escritas para crianças, adolescentes, jovens e adultos? Para Cosson (2014), essa divisão acaba sendo cara à escola e se apresenta da seguinte maneira:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambos devem ser compatíveis com os interesses das crianças, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. (...) No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas. (COSSON, 2014, p. 21)

Em meio ao debate sobre a demarcação da literatura, uma questão que merece atenção é a classificação dos indivíduos conforme a idade, já que é natural a determinação social de papéis que devem se desempenhados nas comunidades. Ao pensarmos sobre os critérios que servem para definir as fases da vida, podemos pensar que existem várias infâncias e várias fases adultas. O adolescente pode ser um jovem precoce. O jovem é uma velha criança. Existem crianças e jovens que são velhos. O adulto é um antigo adolescente. E o adulto pode e deve ser criança. Nesse sentido, o que constatamos é que vivemos entre diferentes fronteiras temporais e o que determina sua travessia depende de uma série de fatores determinados pelos contextos particulares de cada leitor. Quanto à fase da criança, Simões (2013) defende:

Não existe algo como criança ou infância enquanto realidade única e universal a ser descoberta. Na verdade, o que existem são muitas crianças e muitas infâncias, cada uma delas construída a partir de determinados olhares, influenciados por interesses e ideologias que estejam vigorando no tecido social em determinado momento histórico. (SIMOES, 2013, p. 227)

Muitas infâncias representadas na literatura mundial, cujas obras são classificadas como literaturas infanto-juvenis, podem provocar nos adultos inúmeras ponderações acerca de sua própria realidade, cujos efeitos e sentidos lhes serão de significativa importância na fase adulta. Embora defendamos o bom senso na definição de critérios para a escolha de livros literários para a leitura na escola, pensamos que apresentar a literatura já previamente definida em literatura infantil, infanto-juvenil e adulta, sem a devida maleabilidade, pode acabar levando ao possível desinteresse dos alunos.

Além de ressaltar o fato de que não houve mudança positiva no ensino da literatura, no decorrer dos séculos na grande maioria das escolas brasileiras, é importante mencionar que os escritores escrevem para leitores idealizados, ainda que não tenham a pretensão de agradá-los, sejam eles adultos ou crianças. A subjetividade do autor sofre influência do contexto social e histórico em que está inserido, assim como seu leitor. A sensibilidade expressa na obra literária esteticamente elaborada só se concretiza no momento da leitura, o que nos leva a crer que, com pretensão ou na ausência dela, o escritor depende de seu leitor e das condições externas que influenciam na produção de sentidos de sua obra. Essa relação entre autor e leitor não é precisamente determinada pela faixa de idade, salvas as devidas observações sobre competência leitora.

Vemos, portanto, que o atual trabalho com a literatura nas escolas acaba não contribuindo, salvas possíveis exceções, de forma positiva para o interesse, especialmente, dos adolescentes e jovens pela leitura literária. As delimitações da literatura em categorias previamente distribuídas por idades podem impedir os leitores em formação de terem acesso a obras de seu real interesse. Ademais, a utilização do texto literário como pretexto para o estudo linguístico ou de estilos literários, com cunho predominantemente informativo, também influencia este cenário de desinteresse dos jovens pela literatura. Portanto, acreditamos que, ainda que expressa predominantemente por meio da palavra e produzida em tempos específicos e distintos dos leitores atuais, a literatura mediada de forma responsável tem o poder de alcançar inúmeros níveis das mais diferentes camadas sociais² e faixas etárias, constituindo-se como um

² A referência a inúmeros níveis das mais diferentes camadas sociais explica-se pela existência de diferentes tipos de formação escolar/acadêmica em uma mesma camada social. Sabemos que há, entre as pessoas escolarizadas, aquelas que não se interessam pela leitura de textos literários. Entretanto, é possível encontrarmos nas camadas

direito a todo indivíduo que a ela tiver acesso. As diferentes formas com que a literatura é compreendida e interpretada resultam de um trabalho de percepção que vai além do estudo da língua que compõe a obra e da nomenclatura e classificação de estilos literários.

1.1 O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Para procedermos à breve análise da forma com que o texto literário é trabalhado na escola atualmente, consideramos importante, do mesmo modo, conhecer algumas definições desse formato de texto. O objetivo da demonstração desses conceitos é enfatizar a importância do exercício da leitura desses textos em seu formato integral – se possível original - nas aulas de língua portuguesa para a efetiva formação do leitor literário o qual poderá, conforme atingir a maturidade, ser capaz de praticar a leitura de forma plena, competente e crítica.

Para Iser (1996), o texto literário é o lugar onde se ocultam significações e sentidos que só podem ser construídos no ato da leitura. Para este autor, a análise das condições de construção de sentidos pelo leitor deveria ser mais valorizada que a constituição do sentido em si mesmo. As diferentes interpretações atribuídas a um texto literário são consequência do contato íntimo entre leitor e obra cuja revelação pode ultrapassar as diversas referências pretendidas pelo autor. Este perde o poder sobre a sua criação no momento em que o leitor se apropria do mundo fictício desvendado e exercita seu imaginário rumo a um caminho ou a caminhos desconhecidos que podem ser reveladores de diferenças e/ou semelhanças entre o real e a fantasia.

Nesse sentido, é válido criticar o conteúdo disponibilizado em grande parte dos materiais didáticos que consiste na apresentação de fragmentos de textos literários e suas respectivas análises, uma vez que os textos de consagrados críticos da literatura não permitem a descoberta do conteúdo oculto no texto, ao qual nem mesmo o autor da obra tem acesso. Para Iser, a explicação oferecida pelos textos de análise crítica assume caráter referencial e, portanto, acabam por impedir a investigação do que ainda deve ser construído, ou seja, o sentido que o leitor irá criar a partir do texto.

O sentido como efeito causa impacto, e tal impacto não é superado pela explicação, mas, ao contrário, a leva ao fracasso. O efeito depende da participação do leitor e sua leitura; contrariamente, a explicação relaciona o texto à realidade dos quadros de referência e, em consequência, nivela com o mundo o que surgiu através do texto ficcional. (ISER, 1996, p.34).

mais populares indivíduos que não possuem um elevado nível de formação escolar/acadêmica, mas que apreciam a literatura.

A prática do ensino da literatura a partir da leitura de fragmentos e, sobretudo, da apresentação de interpretações referenciais impede que o leitor em formação tenha a oportunidade de preencher as diversas lacunas pertencentes ao texto literário. Essa situação acaba colaborando, de forma negativa, para a formação de leitores literários desprovidos do exercício da imaginação, sem a capacidade de entender o recorte da realidade que o texto fictício tem o poder de realizar e limitados à leitura e interpretação do outro. Para esses leitores, a criação literária é vista como um conjunto de manifestação artística que não lhes significa nada, pois para eles não tem sentido algum.

Ainda no que se refere ao efeito de sentido que o texto literário pode causar, torna-se importante dissertar acerca da dimensão subjetiva no ato da leitura, que afeta diretamente os planos afetivo e intelectual de qualquer leitor. Em “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”, Vincent Jouve discorre sobre a importância de se levar em consideração as reações e impressões pessoais do leitor em formação no exercício da leitura. Ressalvados os cuidados com a compreensão errônea, a qual não pode ser comprovada por meio de elementos textuais, o autor considera que os leitores acabam por construir sentidos a partir de sua própria identidade e experiências particulares.

As imagens mentais construídas pelo leitor a partir do texto são, em razão da incompletude estrutural da obra (o enunciador não pode descrever tudo, nem descrever completamente), necessariamente subjetivas. O modo pelo qual um leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura. (JOUVE, 2013, p. 54)

O trajeto de ir e vir, do texto à memória e da memória ao texto, de forma a permitir que o leitor confronte o universo apresentado pelo texto consigo mesmo, só pode ser realizado de forma plena a partir da leitura do texto literário na íntegra. Oferecer aos alunos fragmentos de textos literários impede-os de experimentarem suas vidas a partir da experiência do outro.

Ao contrário, formar leitores literários implica ouvir as impressões que eles constroem de si mesmos a partir da reflexão sobre a sua própria identidade em comparação à identidade dos personagens representados na obra fictícia, seja por meio da identificação com esses personagens, seja pelo distanciamento de atitudes. Para que essa formação se efetive, é preciso disponibilizar ao leitor em formação – por meio da leitura de textos literários - a oportunidade de construir estratégias de leitura que lhe permitam assumir papel ativo como parceiro e coautor da criação literária.

Para Silva (2009), essa parceria só é possível a partir da percepção e revelação das entrelinhas típicas ao texto literário, ou seja, ao conteúdo oculto de que falou Iser, o espaço do não dito, do apenas sugerido.

Desvendar as entrelinhas é trabalho de arqueólogo, ou de mergulhador, tarefa de caçadores de tesouros. Começa com a intuição e se concretiza na escavação, ou no mergulho, em busca do que se esconde sob a superfície das palavras impressas. Nessa leitura crítica, somam-se razão e emoção. (SILVA, 2009, p. 48)

Esse trabalho de investigação arqueológica pode revelar mundos até então desconhecidos, onde existem acontecimentos muito distintos daqueles vivenciados na realidade ou bem semelhantes experimentados recentemente pelo leitor. Os tesouros escondidos no texto literário podem ser decepcionantes ou, ao contrário, corresponder às expectativas do leitor explorador, cujas inferências foram previamente realizadas antes e durante a expedição literária.

Independente de qual tesouro será encontrado ou se será encontrado, é certo que a leitura de textos literários nas aulas de português - em sua completude e não somente de forma fragmentada e explicada - pode contribuir imensamente para a formação humanizadora dos alunos, uma vez que estes têm a oportunidade de vivenciar seus medos, paixões, dúvidas, inquietações e ilusões. Esses temas e tantos outros pertencem à vida de todo ser humano e a produção literária, seja ela antiga ou contemporânea, pode eternizá-los.

1.2 A MEDIAÇÃO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

O primeiro elemento a ser citado no processo de mediação de leitura – seja ela de texto literário ou não literário – é, naturalmente, o professor. Não somente a pessoa do professor, mas, também, a sua formação acadêmica e leitora, afinal, o resultado de seu trabalho com a mediação de leitura dependerá diretamente desses dois fatores.

É fato que a pretendida democratização da escola, na década de 70, acabou por aumentar a demanda por profissionais da educação em um curto espaço de tempo. Essa realidade culminou na formação acelerada de professores e na criação de guias didáticos para a facilitação do processo de ensino e aprendizagem de uma forma geral. Na outra ponta do problema, as salas de aula passaram a comportar um grande número de alunos sem capital cultural, recebidos de braços abertos pela instituição escolar, em meio a estudantes membros da elite burguesa que, por sua vez, estavam habituados a ler e tinham poder aquisitivo que lhes dava acesso à produção literária e artística da época.

Essa retomada histórica permite perceber que muitos aspectos deficitários da formação de professores no Brasil devem-se a essa época, já que se pressupõe certo tempo de dedicação aos estudos para que se obtenha uma qualificação à altura daqueles que dispõem de mais tempo para se formarem. Da mesma maneira, a formação leitora depende da experiência frequente e do relacionamento íntimo com o texto, o qual se configura como objeto cultural, sobretudo o literário. Infelizmente, o que se verifica em muitas escolas, atualmente, é a ausência de professores leitores, cujas razões podem ser de ordem acadêmica – pelas carências que os cursos de formação de professores apresentam – ou pessoal, já que certos profissionais simplesmente não têm o hábito da leitura.

Diante desse contexto, julgamos ser importante continuar discutindo propostas de redimensionamento da formação do professor de língua portuguesa, já que ele deve ser promotor de atividades que levem à aquisição de cultura, pois a ele é atribuída a função mediadora entre o texto – cujo suporte é um bem cultural - e seu aluno, leitor em formação. No texto “O professor como mediador das leituras literárias”, Ana Arlinda de Oliveira afirma:

O professor é agente cultural e, portanto, mediador entre os objetos e eventos culturais que devem estar a seu alcance, para ele possa assim dar condições de, pelo menos, conhecer e dar a conhecer às crianças aspectos da cultura. O livro literário inclui-se entre esses objetos culturais. (OLIVEIRA, 2010, p. 51)

Sendo assim, a prática da leitura por parte do professor pode ser considerada o aspecto fundamental na influência que ele irá exercer sobre o seu aluno. O efeito que o professor leitor pode causar em seus alunos não tem dependência somente do seu hábito de ler, mas, sobretudo, do valor atribuído à leitura que deve ser imensurável a ponto de incomodar seus aprendizes e deixá-los curiosos para descobrirem o que há de tão interessante no simples ato de folhear páginas e páginas repletas de palavras.

Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos. (OLIVEIRA, 2010, p. 51)

Requerer da família sua parte na responsabilidade da formação leitora de seus filhos tornou-se, atualmente, tarefa difícil devido à indústria cultural que oferece para consumo em larga escala diversos bens culturais – de valor questionável – por meio dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão. Nesse contexto, a escola passa a ser o espaço

fundamental para o desenvolvimento de novas posturas diante do que está sendo produzido e divulgado atualmente. E o professor se torna, então, o principal responsável pela exploração do livro literário e mais forte exemplo de leitor que exercita, na atividade de leitura, sua capacidade de pensar sobre si mesmo e sobre o mundo de que faz parte, além de conhecer novos mundos e experimentar novas vidas nas vidas dos personagens pertencentes ao imaginário do escritor.

Do mesmo modo, o professor deve auxiliar o aluno leitor no seu contato com o texto literário de modo a guiá-lo na compreensão dos mecanismos literários com os quais o texto foi construído, afinal, e como já exposto anteriormente, a literatura realmente educa.

Ao contrário, longe da crença ingênua de que a leitura literária dispensa aprendizagem, é preciso que se invista na análise da elaboração do texto, mesmo com leitores iniciantes ou que ainda não dominem o código escrito. (COSSON, 2010, p. 59)

Durante o processo de análise da elaboração do texto literário, o professor tem a oportunidade de apresentar a seus alunos aspectos da composição literária que poderão ser ampliados para diversas áreas do conhecimento em construção na escola. Os caminhos presentes no texto que levam a outros textos permitem que os alunos redimensionem os conteúdos apresentados pelas diversas disciplinas que compõem a grade curricular da escola. Entretanto, para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que o professor conheça a grade curricular e construa um planejamento de leitura – de preferência em conjunto com professores de outras disciplinas - que contemple os conteúdos alheios à programação de suas aulas.

Dada a importância da exposição do professor leitor para seus alunos no ambiente escolar e idealizado o planejamento de leitura multidisciplinar, convém discorrermos, neste momento, sobre a atividade de leitura compartilhada, entendida como leitura da obra escolhida juntamente com os alunos na sala de aula.

A leitura do texto escolhido em voz alta na sala de aula permite diferentes tipos de interferência por parte do professor que muito tem a contribuir para a formação literária de seus alunos. Estes se mostram mais confiantes ao lidarem com o texto diante da possibilidade de realizarem perguntas sobre possíveis dúvidas que acabam surgindo no momento da leitura. Da mesma forma, sentem-se mais seguros em ter a certeza de que o professor irá atendê-los na resolução do problema encontrado durante o percurso de descoberta do texto. Por sua vez, o professor tem a oportunidade de elaborar perguntas a respeito de vários aspectos da composição literária, com vistas à ampliação e potencialização da leitura, de forma descontraída, característica de uma roda de conversa informal. Além, é claro, de enriquecer a

compreensão de seus alunos por meio de comentários e exposições extratextuais, como um guia turístico que leva seu público a descobrir novos espaços.

Neste tipo de leitura, com o texto em mãos, os leitores acompanham a leitura de um guia (normalmente o professor), que vai lendo em voz alta, transferindo para a voz as intenções do texto, demorando-se em explicações nas passagens mais sutis, chamando a atenção para os recursos estilísticos utilizados. Em outras palavras, ele vai desvendando junto com os leitores as entrelinhas do texto. Esse tipo de leitura prepara o leitor para uma leitura autônoma. (SILVA, 2009, p. 30)

A autora sugere, de forma sutil, que o professor busque na personagem de Monteiro Lobato, Dona Benta, o exemplo para o exercício da leitura juntamente com seus alunos. A velha senhora, de forma democrática, convidava não somente os netos, mas outros integrantes do Sítio do Picapau Amarelo, a se sentarem junto dela para, então, ouvirem suas histórias. Sentada em uma cadeira de pernas serradas para ficar na mesma altura que seus ouvintes, que se encontravam acomodados no chão, Dona Benta permitia que todos os presentes fizessem perguntas, opinassem, criticassem e apresentassem suas impressões sobre o que estava sendo narrado.

Dona Benta morava num pequeno sítio, no interior de São Paulo, mas sintonizava-se com o mundo todo pela leitura de jornais e de livros. A leitura trazia o mundo até a roça. É interessante observar como ela se portava nas sessões de leitura que promovia, à noite, no Sítio do Picapau Amarelo.

Em primeiro lugar, Dona Benta tinha a preocupação de democratizar o acesso ao saber. Isso se manifesta de dois modos. O primeiro é trazendo jornais do Rio de Janeiro e de São Paulo, bem como livros nacionais e estrangeiros para o meio rural; e o segundo é chamando os moradores do sítio para compartilharem os serões. Seu conhecimento não se destina apenas aos netos Pedrinho e Narizinho, mas também à empregada Nastácia, à boneca Emília, ao sabugo Visconde.

Paralela e correlata à democratização do saber, Dona Benta procurava-se despir-se de autoritarismo. Nos seus serões, permitia que os ouvintes tivessem uma participação ativa, deixando que escolhessem suas preferências, que opinassem, que tecessem críticas, emitissem opiniões. Ela sabia ouvir, uma qualidade tão importante quanto saber ler.

Uma representação simbólica da atitude antiautoritária dessa avó e também reveladora da terceira característica de seu comportamento de leitora – a adequação da linguagem e dos temas ao nível de compreensão da plateia – é a cadeira em que se assenta nessas ocasiões. Nos livros de Lobato, Dona Benta acomoda-se numa cadeira de pernas serradas. Nessa cadeira, ela fica mais baixa, desce ao nível de seus netos e, nessa atitude de igualar-se a eles na altura, abrandando também a posição superior que exerce naturalmente na família, como matriarca; da mesma forma, desce a linguagem e o tratamento dos assuntos de suas leituras ao nível de compreensão de seus ouvintes. Leitura sem compreensão não é leitura. (SILVA, 2009, p. 31)

Por meio dessa imagem, Silva (2009) contempla a função do professor mediador que deve proporcionar o mesmo ambiente de interação entre seus alunos e o texto literário, permitindo-lhes que assumam papel ativo no exercício da leitura, democratizando-a

efetivamente por meio das interferências simultâneas de alunos e professor. É interessante analisar que a autora leva em consideração não somente a forma de democratização do saber, por meio da leitura, mas também a importância da diversidade de gêneros textuais que levam a esse saber. Os jornais representam, no exemplo de Silva, o veículo de informações que Dona Benta leva até a zona rural. Nesse sentido, não se descarta de forma alguma a necessidade da leitura de textos informativos. Por outro lado, acredita-se que a leitura de textos literários, responsáveis por levar até seus leitores a possibilidade de relacionar fantasia e realidade, pode ser a oportunidade de tonar os alunos – leitores em formação – sensíveis a essa relação tão tênue entre ficção e vida real.

Tendo em vista a importância da mediação da leitura literária, buscamos, no capítulo seguinte, discorrer sobre os desafios enfrentados pelo professor de português na realização de atividades de leitura compartilhada com alunos habituados à leitura em suportes digitais. Propomo-nos a discutir o ambiente digital que oferece a seus usuários diferentes posturas em relação ao ato de ler, bem como a apresentar as particularidades desses usuários que os configuram como novos perfis de leitores.

2. A LEITURA NO SUPORTE DIGITAL

Antes de dissertar sobre as diferentes formas de interação que os leitores conectados³ têm à sua disposição na leitura em suportes digitais, consideramos pertinente falar sobre o surgimento da internet, além de apresentar alguns conceitos frequentemente relacionados a esse espaço e que serão retomados constantemente no decorrer do trabalho.

2.1 A ORIGEM DA INTERNET

No final da década de 60, a revista Time publicou que cientistas da ARPA (Advanced Research Projects Agency) – Agência Avançada de Pesquisa e Projetos – setor ligado ao departamento de defesa dos Estados Unidos, estavam desenvolvendo um importante projeto para o país. Tratava-se da ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network) – Rede de Agência Avançada de Pesquisa e Projetos – da qual se originou a Internet atual. A publicação da revista afirmava categoricamente que esse projeto tinha fins militares e estava sendo desenvolvido para proteger a segurança nacional diante da iminência de uma guerra nuclear.

Diante de uma informação tão enfática como essa, é importante chamar atenção para a nomenclatura: a ARPANET foi um projeto desenvolvido dentro da ARPA, agência criada em plena Guerra Fria. Nas décadas de 50 e 60, o clima de tensão entre os EUA e a URSS era grande e aumentou em maior escala devido ao lançamento dos satélites *Sputnik I* e *Sputnik II* ao espaço pelos soviéticos. Acontece que a rivalidade entre esses dois países não se fazia presente só em questões militares, mas também nos aspectos científico-tecnológicos. O lançamento dos satélites deixou os americanos em pânico e os colocou em estado alerta diante de uma iminente guerra, levando o presidente americano daquela conturbada época, Eisenhower, um grande entusiasta da ciência, a criar a ARPA, onde deveriam se concentrar todas as pesquisas científicas do país.

Embora diversos veículos de comunicação, inclusive os atuais, divulguem o surgimento da APARNET de exato acordo com a publicação da revista americana, em 1994, ano em que a internet já havia sido popularizada, aconteceu um importante encontro na cidade de Boston que reuniu os principais criadores desse evento que transformou a forma com que o mundo se comunica. Nessa reunião, uma surpreendente declaração foi feita por um dos membros

³ Considera-se a navegação na internet uma forma de leitura, já que esse espaço concentra vários tipos de linguagem, sejam elas verbais ou não verbais. A expressão “leitores conectados” refere-se a todo leitor que navega na internet, independentemente do gênero de texto que é acostumado a ler.

presentes, a qual pode colocar em dúvida as razões que levaram à criação do projeto que deu origem à Internet e que ainda são apresentadas no mundo inteiro. Bob Taylor, um dos primeiros jovens que criaram a ARPANET, afirmou publicamente no encontro de 94 que o projeto fora idealizado com fins pacíficos:

The project had embodied the most peaceful intentions – to link computers at Science laboratories across the country so that researchers might share computers resources. Taylor Knew the ARPANET and its progeny, the internet, had nothing to do with supporting or surviving war – never did.⁴ (HAFNER & LYON, 1998, p.4)

A contradição com a verdadeira origem da internet talvez possa ser compreendida a partir da nomenclatura: ARPA - agência física, que funcionou até a década de 90 na cidade de Washington, no Departamento de Defesa dos EUA - e ARPANET - projeto desenvolvido para conectar agências de pesquisa científica.

Curiosidades e teorias conspiratórias à parte, a necessidade da criação de uma rede de trabalho surgiu por meio da dificuldade de comunicação e compartilhamento de dados entre agências científicas em uma época marcada por uma série crise entre os EUA e a URSS. Segundo a narração do ambiente de trabalho dos cientistas que ocupavam a ARPA no Pentágono, as máquinas de computador possuíam um sistema operacional completamente diferente umas das outras e serviam quase que exclusivamente para fazer cálculos matemáticos. Os usuários deveriam criar senhas específicas para cada máquina, os dados entre elas também eram diferentes e não podiam ser acessados de diferentes lugares. Era como se houvesse uma televisão para cada canal. Foi, portanto, dessa dificuldade que surgiu a ideia de se criar uma rede de comunicação que não somente pudesse possibilitar o acesso de dados entre máquinas em um mesmo espaço, mas também compartilhar dados com máquinas de lugares diferentes e distantes.

A expansão tecnológica, com o surgimento da televisão na década de 50, acabou proporcionando ao mundo a evolução da internet que deixou de ser utilizada exclusivamente por governos, universidades e grandes empresas no início da década de 90. A partir de 1993, esse tão polêmico projeto chamado internet – termo que pode ser entendido como “entre redes” - assumiu proporções imensuráveis, configurando-se em um único lugar que abriga múltiplos lugares com usuários conectados entre si, por meio de uma rede que transformou a maneira

⁴ O projeto personificou as mais pacíficas intenções – conectar computadores em laboratórios de Ciências pelo país de forma que os pesquisadores pudessem compartilhar suas fontes. Taylor sabia que a ARPANET e sua descendência, a internet, não tinha nenhuma relação com apoiar ou sobreviver à guerra – nunca teve.

com que as pessoas se comunicam e se comportam diante de praticamente tudo a que têm acesso.

Atualmente, essa conexão entre redes, por meio dos dispositivos eletrônicos, como computadores, *smartphones*, *tablets*, continua crescendo de forma muito rápida e não há como realizar previsões sobre seu futuro. O ciberespaço, esse “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LEVY, 1999, p. 84) a que se tem acesso hoje, passou a abrigar as tecnologias digitais de informação e comunicação que têm transformado as formas com que as informações são transmitidas e recebidas por milhões de pessoas conectadas diariamente.

Com base nas mais variadas especificidades que a internet apresenta nos dias atuais – ainda que parte significativa do conteúdo presente na atual rede de comunicação e informação possa oferecer desafios e perigos para seus receptores - o que receberá destaque para análise, na próxima seção, serão as formas de interação entre usuário e conteúdo, sobretudo por meio da leitura.

2.1.1 Digital

O termo “digital” diz respeito à transformação de um determinado conteúdo em números e códigos, típicos do universo computacional, os quais são, posteriormente, traduzidos para a linguagem convencional de forma extremamente rápida. Segundo Levy (1999), a manipulação digital de conteúdos compreende quatro etapas: o processamento automático, rápido, preciso e em grande escala:

A informação digitalizada pode ser processada automaticamente, com um grau de precisão quase absoluto, muito rapidamente e em grande escala quantitativa. Nenhum outro processo a não ser o processamento digital reúne, ao mesmo tempo, essas quatro qualidades. A digitalização permite o controle das informações e das mensagens "bit a bit", número binário a número binário, e isso na velocidade de cálculo dos computadores. (LEVY, 1999, p. 47)

Essa consideração pode ser simples quando analisamos o processo de transferência de uma imagem impressa no papel – uma foto, por exemplo, - para o computador através do *scanner*, aparelho próprio para isso. Ao posicionarmos a folha com a imagem nesse aparelho, realizamos alguns comandos no computador e dentro de alguns minutos a imagem está disponível na tela. A partir daí, é possível manipularmos a imagem de várias maneiras,

umentar ou diminuir sua dimensão, mudar as cores e uma infinidade de ações possíveis àqueles que sabem manipular programas de edição gráfica.

O mesmo acontece com o conteúdo que está disponível nas páginas da internet. Antes de se transformarem em textos, imagens e sons perceptíveis aos usuários, todas as informações presentes nesses conteúdos passaram pela digitalização, ou seja, foram traduzidas dos códigos numéricos para esse formato inteligível para o público conectado. Este texto, por exemplo, é denominado digital porque foi escrito em um programa chamado Word que possui uma grande diversidade de ferramentas as quais permitem imprimir ao texto diferentes formatos, tudo realizado em segundos sem que haja percepção aos olhos leigos.

O termo “produção digital” será utilizado, portanto, para se referir às produções textuais realizadas a partir de programas e ferramentas que conferem a qualquer conteúdo – palavra, imagem, som – características próprias que não são possíveis de serem realizadas, por exemplo, no papel.

2.1.2 Hipertexto e hipertexto digital

O hipertexto pode ser entendido como uma forma de organização textual, produto de uma nova modalidade linguística, que disponibiliza em sua estrutura possibilidades de relações entre vários textos de forma alinear, ou seja, não linear. Não se trata de intertextualidade, uma vez que esta apresenta relações de sentidos entre textos. No caso do hipertexto, as relações estabelecidas entre os textos são de ordem da justaposição: os textos são percorridos por meio de caminhos diferentes que dependem do controle do leitor.

A quebra da linearidade textual, seja pela integração dinâmica de múltiplas modalidades, seja pela apresentação de diferentes unidades de informação sem uma hierarquia pré-determinada, gera uma nova realidade comunicativa que não se enquadra, (...), nas concepções tradicionais de texto. (BRAGA, 2003, p. 77)

É o caso, por exemplo, de um livro com vários contos, cuja sequência de leitura é determinada por quem lê, sem a obrigatoriedade de uma leitura linear. O leitor recorre ao índice do livro com o objetivo de escolher qual história ler e em qual ordem irá ler, podendo não depender do autor ou da composição editorial do livro, pela presença ou ausência de indicações. Outro exemplo, fora do campo dos livros literários, é o dicionário que responde ao leitor conforme sua necessidade de pesquisa. Neste tipo de livro, como também nas enciclopédias, jornais e revistas, o leitor irá procurar a seção de sua preferência para ter acesso às informações que lhes interessarem. Aquilo que não for de seu agrado ou interesse será descartado.

O que define, portanto, o hipertexto, é a possibilidade que o leitor tem à sua disposição de ler o texto na ordem que quiser – de forma alinear – a partir de outros textos pertencentes ao mesmo suporte:

Uma definição possível de hipertexto é a de que hipertextos são textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons. (COSCARELLI, 2009, p. 6)

De acordo com Coscarelli (2009), a definição de hipertexto não deve ser aplicada tão somente aos textos publicados em suportes digitais e nem é preciso estabelecer uma distinção entre texto e hipertexto. Para a autora, todo texto é hipertexto e toda leitura é hipertextual. Assim, qualquer texto digitado no computador ou em outro dispositivo eletrônico é digital não, necessariamente, hipertexto. Do mesmo modo, nem todo hipertexto é texto digital.

Nesse sentido, é preciso ressaltar a utilização do termo “digital”, apresentado na seção anterior, que diz respeito a produções construídas a partir de ferramentas típicas de suportes digitais, para a devida apresentação do conceito de hipertexto digital que será utilizado no decorrer do trabalho. O ambiente digital - especificamente, o ciberespaço – apresenta possibilidades de disposição de conteúdos que a tecnologia impressa não alcança. As formas de conexão, típicas do hipertexto, se apresentam de forma mais dinâmica e os elos de relação entre os textos podem ser ilimitados.

Por conseguinte, o hipertexto digital é entendido na dissertação como uma ampliação do hipertexto. Além de apresentar as mesmas características do hipertexto, como a alinearidade e os elementos que estabelecem conexões com outros textos, o hipertexto digital acrescenta a seu favor o movimento das linguagens que compõem o texto, somente possível em suportes digitais, como o computador, o telefone celular, o *tablet / ipad*, *notebooks*, os leitores de livros digitais e outros dispositivos eletrônicos.

2.1.3 Multimodalidade e multiletramentos

De acordo com Marcuschi, um texto é um “evento construído numa orientação multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 80). A estrutura composicional de um texto pode ser construída não somente pelo código linguístico, mas também pela combinação de várias semioses, tais como som, imagem estática ou em movimento e é a combinação dessas linguagens que se denomina multimodalidade. Um texto multimodal é, portanto, um texto

construído a partir da presença de linguagens distintas individualmente entre si, mas complementares no todo.

O termo multiletramentos foi criado por um grupo de pesquisadores de vários países que se reuniu em Nova Londres, New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir questões sobre a prática do letramento, entendido como as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Como resultado das discussões realizadas durante uma semana, surgiu o termo multiletramentos que diz respeito à multiplicidade dos canais de comunicação e mídias e ao aumento significativo da diversidade cultural e linguística que esses novos meios de comunicação trouxeram à discussão. Na dissertação, o termo é utilizado para se referir às práticas de manuseio do texto multimodal, cuja compreensão e domínio dependem da habilidade de lidar com a ocorrência simultânea de linguagens que se complementam. As práticas cognitivas do leitor multiletrado buscam o entendimento do texto multimodal de forma plena, a partir da noção de totalidade que as linguagens conferem ao texto. Esse tipo de leitor consegue, por exemplo, relacionar o uso de uma imagem a serviço do texto com vistas a perceber se essa imagem realmente amplia o sentido do texto ou é uma simples ilustração.

2.1.4 Mídia e hipermídia

Entendemos por mídia o espaço onde certos tipos de representação são registrados em forma de mensagem. Dessa forma, o jornal impresso é um exemplo de mídia, pois nele circulam textos e imagens. A televisão é mídia, pois veicula programas por meio de imagem em movimento e som. O rádio é mídia, devido ao seu conteúdo sonoro. Mas e quando o jornal, a TV e o rádio são hospedados na internet?

Na rede, essas mídias assumem um formato especial, uma vez que podem convergir para si todas as linguagens ao mesmo tempo. A notícia publicada no jornal pode ser vista em tempo real; o telespectador pode assistir a um programa de auditório gravado ao vivo e participar de uma enquete promovida pelo apresentador; o amante de música tem à sua disposição uma variedade enorme de estilos musicais divididos em rádios.

Nesse sentido, podemos perceber que a internet oferece espaço para a coexistência de várias mídias simultaneamente e a essa combinação de hipertexto com multilinguagens e multimodalidades chama-se hipermídia. Essa nova linguagem apresenta quatro traços que a distingue da mídia tradicional: 1) mistura (hibridização) de todas as linguagens; 2) sistema de conexões responsável pela apresentação de conteúdo alinear (hipertexto); 3) cartograma navegacional (roteiro de pesquisa); 4) interatividade. (SANTAELLA, 2004).

2.2 O PERFIL DO LEITOR DE TEXTOS DIGITAIS

Santaella (2004) afirma existirem três perfis de leitor: o leitor contemplativo, o leitor do mundo e o leitor imerso, cuja distinção não se faz pelas preferências voltadas para os inúmeros tipos de linguagens ou para as diferentes espécies de suportes. Ao contrário, essa definição pode ser explicada pelas habilidades cognitivas de cada leitor, levando em consideração, naturalmente, os aspectos sociais e históricos que condicionam as práticas de leitura dos seres humanos. Desse modo, a compreensão desses três perfis deve considerar o fato de que eles coexistem e não se excluem uns aos outros.

Para analisarmos o perfil do leitor contemplativo ou meditativo, é preciso, em um primeiro momento, lembrar que a leitura silenciosa é prática iniciada no período da Idade Média Central, com a obrigatoriedade do silêncio nas universidades. Antes dessa época, a leitura em voz alta era prática comum na sociedade ocidental e de muita serventia para aqueles que não sabiam ler, como é até hoje. Sendo assim, além de instruir aqueles que não eram alfabetizados, o costume de ler em voz alta era muito comum entre os grupos sociais como forma de socialização. Por outro lado, a leitura silenciosa proporciona uma relação de maior intimidade entre livro e leitor, o qual pode assumir total controle do tempo e das formas com que lê:

Esse tipo de leitura nasce da relação íntima entre o leitor e o livro, leitura do manuseio, da intimidade, em retiro voluntário, num espaço retirado e privado, que tem na biblioteca seu lugar de recolhimento, pois o espaço de leitura deve ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano. (SANTAELLA, 2004, p. 9)

O leitor contemplativo é um explorador e a biblioteca – ou o quarto de estudo, o escritório – passa a ser o lugar de onde ele irá mergulhar rumo ao desconhecido. Sua viagem será silenciosa, mas não necessariamente calma, afinal as futuras descobertas ou contemplações dependerão de muita atividade mental.

Por sua vez, o leitor do mundo ou fragmentado surge na Era Industrial, período de importantes mudanças que culminou no crescimento rápido dos centros urbanos. Incapacitados de sobreviverem às novas exigências, os camponeses foram obrigados a abandonar suas terras e se mudarem para as cidades à procura de trabalho e sustento. Esses acontecimentos acabaram dividindo a sociedade em duas classes: a dos operários – explorados no trabalho – e os detentores do capital – os proprietários das indústrias. A profusão das máquinas e a chegada da eletricidade às cidades alterou o cenário econômico, cujo crescimento acelerado acabou

desenhando novas formas de exploração do capital, especialmente, por meio do trabalho seriado e cruel nas indústrias, responsável por toda evolução tecnológica da época.

Nesse novo cenário, surge, então, a necessidade de uma comunicação rápida entre aqueles que comandavam e administravam o poder – o governo e a burguesia em ascensão. Ademais, com as novas invenções tecnológicas, como o telefone e o telégrafo, tem início nessa conjuntura a sociedade moderna, marcada pelo hábito de consumo, iludida pelas novidades que vão surgindo aleatoriamente nos centros urbanos. A busca pela posse de bens materiais acaba resultando na perda de identidade, tão típica de grandes cidades e o indivíduo passa por uma mudança exterior.

Para alimentar a ilusão de que há mudanças, surgiu a publicidade, filha diletta de um mundo que transformou tudo em mercadoria. Para a oferta de produtos em lojas, bazares e galerias, a cidade começou a ser povoada de imagens. Isso só se tornou possível graças à reprodutibilidade técnica, inaugurada pelas técnicas de impressão e pela fotografia, que dilata a visão humana, devolvendo ao mundo cenas, paisagens, lugares, pessoas, que são duplos dele mesmo. (SANTAELLA, 2004, p. 13)

O perfil do leitor moderno simboliza a fugacidade da vida na metrópole. Ávido por tudo aquilo que é novidade, esse indivíduo projeta nas imagens veiculadas nas campanhas publicitárias sonhos superficiais condicionados pela ótica do consumismo. Como consequência, ele deixa de contemplar a solidez da vida e passa a desejar o obsoleto, movido pela força da propaganda, recheada de imagens vívidas, atraentes e chamativas. Essa nova forma de experimentar a realidade influencia diretamente nas práticas de leitura do cidadão moderno, típico leitor de jornais, acostumado à rapidez da notícia e atraído pelos fragmentos e pelas imagens. Daí vem a denominação “leitor fragmentado”. Este perfil se caracteriza, sobremaneira, pela versatilidade e agilidade na leitura, movido pelo movimento dinâmico da cidade, bombardeado diariamente por sinais de trânsito, panfletos, *outdoors*, placas, mapas.

Finalmente, o leitor imersivo é a combinação do leitor contemplativo e do leitor fragmentado. Acostumado à mistura das linguagens presentes em diferentes suportes e capaz de praticar a leitura de maneira absorta, esse perfil de leitor é o indivíduo contemporâneo com experiência na exploração do ciberespaço, cuja expansão de informações requer novas habilidades de leitura. Para Santaella (2004), na tentativa de entender esse leitor é preciso levar em conta as significativas alterações na prática de leitura desse novo perfil, as quais dizem respeito ao modo de perceber e receber o conteúdo a ser lido nesses espaços virtuais. Este perfil de leitor está habituado a se deparar com uma infinidade de textos ligados entre si pelos links que lhe possibilitam navegar por várias páginas, por meio de movimentos contínuos de ida e

volta a conteúdos repletos de diferentes linguagens, cuja apresentação ocorre simultaneamente. O som complementa a palavra e ambos constroem o vídeo; o texto informativo é resumido pelo infográfico, cujas palavras podem apresentar movimento e serem links para outra página; trechos destacados – geralmente com a cor azul – abrem janelas (*pop ups*) que oferecem novo conteúdo, que por sua vez pode estar em forma de palavras, imagens ou vídeo. Assim, o espaço virtual requer do leitor imersivo novas formas de se comportar diante do hipertexto digital. As práticas de leitura do leitor contemplativo e do leitor do mundo acabam se conjugando em uma nova maneira de receber e perceber o conteúdo presente no hipertexto digital, contribuindo para a imersão na multimodalidade e alinearidade que caracterizam esse novo formato de texto.

Assim, o leitor de hipertexto digital assume maior controle sobre as informações a que tem acesso devido à maior liberdade no espaço virtual, transformando sua experiência de leitura em modos diferentes de ler, os quais podem variar de acordo com os objetivos do leitor. É fato que isso acontece também na prática da leitura de textos impressos, a diferença está na maneira como o leitor irá percorrer os caminhos de exploração do texto, já que no suporte digital os elos de conexão entre esses caminhos são em maior quantidade que no suporte impresso, podendo ser ilimitados. Além disso, a leitura se transforma na navegação *online*, já que o leitor, geralmente, conhece seu ponto de partida e de chegada. Pensemos em um leitor que irá navegar em uma página da internet, no *facebook*, por exemplo, com o objetivo de se informar sobre os lugares onde os seus amigos estão passando as férias. O suporte digital usado para essa pesquisa será o telefone celular, um *smartphone*. Durante a navegação, esse leitor é surpreendido com a divulgação do concurso público, pelo qual estava esperando e cujo edital está informado pelo link na postagem. Interessado em participar desse concurso, o leitor clica no link que o leva para uma página fora da rede social, onde ele encontra o link com o edital. Mais uma vez, o leitor clica no link, abre o edital e confere todas as informações sobre o concurso. Decidido a participar da seleção, o leitor se dirige ao formulário de inscrição através de outro link. Preenchido o formulário, vem o momento de decidir a forma de pagamento da inscrição. O leitor, então, clica em outro link que abre o boleto de pagamento. Nesse momento, nosso leitor navegador tem duas opções: ele pode baixar o boleto para imprimir ou abrir o boleto diretamente no seu banco, cujo aplicativo já está presente no *smartphone*, para efetuar o pagamento. Como esta última opção é mais prática, o leitor, então, abre o boleto diretamente em seu banco, efetua o pagamento e salva o comprovante no próprio dispositivo. Analisando todo o percurso do leitor, contabilizando o momento em que entrou no facebook, esse leitor percorreu os seguintes caminhos: 1) entrou na página da rede social; 2) a partir da postagem com informações sobre o concurso, clicou no link que levava à página com o edital; 3) na página

específica sobre o concurso, clicou no link que abria o edital; 3) depois da leitura completa do edital, clicou no link que levava para o formulário de inscrição; 4) após ter preenchido o formulário, clicou no link que abria o boleto; 5) abriu o boleto no telefone; 6) abriu o boleto no aplicativo do banco, já instalado no telefone; 6) efetuou o pagamento no aplicativo; 7) salvou o comprovante de pagamento em uma pasta no telefone. É possível concluir, portanto, que os suportes digitais podem apresentar inúmeras possibilidades de caminhos que levam a outros caminhos que levam a outros caminhos, dando ao leitor maior liberdade e oferecendo a ele novas possibilidades de leitura, as quais poderiam se constituir como seus objetivos de leitura ou não. Todos os percursos anteriormente descritos, nessa situação hipotética, só foram possíveis por meio do hipertexto digital, que possibilitou ao leitor navegar em uma página de rede social apenas por curiosidade, obter informações sobre um concurso desejado, fazer a inscrição e efetuar o pagamento dessa inscrição.

Essa cadeia de hipertextos composta por links de conexão é fator condicionante para a leitura em suportes digitais, que exige do leitor não apenas habilidades cognitivas de leitura que lhe permitam atingir seu objetivo, mas requerem também que este leitor esteja preparado para lidar com novos objetivos que podem surgir no momento da navegação. Trata-se de um maior controle que o leitor assume no seu processo de leitura, embora haja certo condicionamento presente no hipertexto digital que pode passar imperceptível.

No entanto, essas possibilidades, ainda que promissoras, devem ser contempladas com a devida cautela. O poder e o controle social não deixam de existir nesse novo meio: eles encontram formas alternativas de se impor tanto na Internet, de uma forma geral, quanto na estruturação de hipertextos, em particular. (...) Com relação à construção de hipertextos, não podemos ignorar que a colocação dos links determina, em última instância, caminhos para a leitura. (...) A liberdade do leitor pode ser, portanto, cerceada pela determinação prévia de um conjunto de caminhos possíveis. (BRAGA, 2003, p. 82)

O exemplo apresentado ilustra uma das várias facilidades que os suportes digitais oferecem aos leitores imersivos. Mas é importante ressaltar que a aplicabilidade efetiva e segura de serviços, bem como a leitura crítica de textos veiculados na internet com intenções tendenciosas, por meio desses suportes, só é possível para aqueles leitores competentes, ou seja, aqueles que são capazes de efetuarem corretamente todos os passos para se obter determinado serviço e aqueles que percebem as entrelinhas de um texto. Essas capacidades não são determinadas pelos suportes. Ao contrário, já é preciso tê-las formadas, o que depende, certamente, da educação escolar e da prática de leitura e uso dessas ferramentas digitais, o que nos permite considerar a necessidade do letramento digital dentro das escolas. A tendência a se

apresentarem textos desprovidos de intenção ao lado de uma imagem particularmente maliciosa é muito presente tanto em textos publicados em suportes impressos quanto naqueles divulgados nos suportes digitais. A percepção dessas intenções e sua compreensão dependerão de uma boa formação de competência leitora.

2.3 LETRAMENTO DIGITAL

Considerando o letramento digital como as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita por meio da mediação e da utilização da tecnologia digital, objetivamos, na presente seção, ressaltar a necessidade de se incluírem na prática pedagógica atividades que façam efetivo uso das ferramentas tecnológicas, bem como explorem o ciberespaço e suas especificidades.

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em "níveis", organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes "superiores", a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LEVY, 1999, p.143)

A criação de novos modelos de conhecimento e seus respectivos espaços ilustra o conjunto de práticas sociais que incluem a leitura e a escrita em suas manifestações contemporâneas marcadas pelas tecnologias digitais. Embora queiramos acreditar que a escola pode oferecer essa nova forma de organização dos conhecimentos por meio de uma revisão curricular com vistas à implantação de práticas de leitura e escrita voltadas para o manuseio de ferramentas digitais, é possível verificar que o problema acerca da ausência do trabalho com o letramento digital ultrapassa a questão institucional e tampouco fica restrito às escolas brasileiras.

John Spencer, atual professor assistente de Tecnologia Educacional na George Fox University, que trabalhou como professor no Ensino Fundamental durante doze anos. Em 2015, John Spencer escreveu um texto - publicado em seu blog <http://www.spencerauthor.com/ten-reasons-new-teachers-arent-using/> - chamado "Dez razões por que professores novos não estão usando a tecnologia". Embora o texto já tenha completado dois anos, a discussão que faz

emergir as dificuldades da utilização de tecnologias digitais na sala de aula ainda é relevante e contempla um extenso número de pesquisas que se propõem a analisar esse problema. Em conversa com 24 professores, John Spencer falou sobre as transformações que as tecnologias digitais estão proporcionando ao mundo atual:

⁵ Eu falei por alguns minutos por que a educação tecnológica é importante. Mencionei o poder da rede de aprendizado individual e o valor em não somente aprender por meio de pares em um nível global, mas também em produzir coisas juntos. A comunidade não é perfeita, mas tem sido um grupo de apoio, uma corporação criativa e uma equipe em desenvolvimento profissional contínuo e informal. Mencionei a maneira com que a tecnologia está reconfigurando o mundo e porque é importante entender essas tendências e pensar de forma crítica no próprio suporte.

Muitas das inseguranças e motivos que surgiram do depoimento desses professores ainda permanecem atualmente como barreiras que dificultam a acessibilidade às tecnologias digitais dentro da escola. Desde proibições de manuseio de dispositivos eletrônicos aos atrasos relacionados à disponibilidade de internet, muitos são os desafios, sem contar na falta de preparo e planejamento por parte de um número considerável de professores. Os benefícios que o espaço virtual pode colocar à disposição de alunos e professores, bem como o valor que o aprendizado pode ganhar acabam sendo barrados por questões tanto burocráticas quanto pessoais.

Após a conversa, Spencer enumerou as dez razões que ainda impedem os professores de usar as tecnologias digitais, paradoxalmente, ao alcance de todos. Para o autor, os professores: 1) temem perder o controle da sala, pois consideram o uso das tecnologias uma forma de distração; 2) não consideram seus alunos nativos digitais e acham que são meros consumidores de dispositivos eletrônicos; 3) acreditam que a tecnologia não seja confiável; 4) têm a tendência a ensinar da mesma maneira que aprenderam; 5) suas experiências se limitam à criação de aulas em *slides* do *PowerPoint*, o que acaba deixando-os desmotivados; 6) têm a expectativa negativa de que a tecnologia sempre apresenta problemas; 7) recusam-se a repensar as formas de avaliação; 8) temem situações que podem surgir com o uso da tecnologia em sala de aula, como, por exemplo, o *cyberbulling*, situações de ofensas entre alunos que podem

⁵ I spoke for a few minutes about why educational technology matters. I mentioned the power of the personal learning network and the value in not only learning from global peers but also making stuff together. The community isn't perfect but they have been a support group, a creative guild, and a cadre in an informal, ongoing professional development. I mentioned the way technology is reshaping the world and why it's important to understand these trends and think critically of the medium itself.⁵ (SPENCER, 2015, TEN REASONS NEW TEACHERS AREN'T USING TECHNOLOGY.)

acontecer por meio dos dispositivos conectados na internet; 9) não têm acesso às tecnologias digitais nem aos dispositivos eletrônicos, pois a escola proíbe; 10) embora alunos e professores estejam usando os dispositivos eletrônicos conectados na internet em suas redes sociais, eles não estão conectados entre si. Para Spencer, uma rede de aprendizado seria de grande valor para professores e alunos. (SPENCER, 2015)

Com base na enumeração feita por Spencer, podemos perceber que muitos problemas que ainda prejudicam o letramento digital nas escolas são atuais e pertencem a diversas regiões, com especial atenção para os itens relacionados à formação do professor ainda precária no que se refere à utilização das tecnologias digitais de forma planejada e produtiva em sua prática escolar, e na postura da escola por meio da proibição de manuseio de dispositivos eletrônicos e do uso da internet em sala de aula.

Em relação à formação e a prática pedagógica do professor, Kleiman (2014) chama a atenção para atividades que ainda dialogam com práticas tradicionais muito embora usem, como objetos de estudo e análise, textos típicos do ciberespaço. Segundo a autora, trata-se de uma postura contemporânea a tendência de se estabelecerem comparações entre, por exemplo, o *e-mail* e a carta com o objetivo de se analisarem traços de gêneros textuais. Dessa maneira, há certo falseamento no estudo do gênero digital, *e-mail*, pois os objetos de análise e comparação não colaboram para o letramento digital, uma vez que os alunos não têm a oportunidade de ler ou produzir um e-mail em um dispositivo conectado, limitando esse estudo a questões de gênero. Outro problema que a autora aponta é o fato dos currículos considerarem a ocorrência de textos multimodais sem o devido tratamento das condições que permitem que determinada imagem se constitua parte integrante do texto e da forma por meio da qual uma imagem pode contribuir para a construção do sentido do texto. Sendo assim, a imagem continua sendo estudada como uma mera ilustração, de acompanhamento do texto verbal.

Muitas escolas, por seu turno, ainda persistem com a proibição do uso de dispositivos eletrônicos em seu espaço, expondo os alunos a formas tradicionais de transmissão de informação ou a mudanças que não conferem efetividade ao letramento digital. É comum a substituição da lousa e do giz – ou do quadro branco e da caneta - pelos slides do *PowerPoint* para a apresentação de conteúdos, os quais, muitas vezes, não são tão atrativos. Diante da possibilidade, professores apresentam vídeos e imagens para seus alunos como forma de complementar suas aulas. Todavia, ainda que a aula possa ser transformada de maneira dinâmica, os alunos continuam assumindo a postura passiva de meros contempladores dos conteúdos expostos. Para realizar o letramento digital seria interessante proporcionar a esses alunos a oportunidade de aprenderem a construir conteúdo digital; publicar; compartilhar;

interagir entre si e com outras pessoas externas ao espaço físico por meio das diversas formas de comunicação; navegar e explorar o espaço digital; lidar com o sistema de hipertextos.

2.4 LITERATURA ELETRÔNICA

Dadas as especificidades dos meios digitais, pretendemos, na atual seção, explicitar alguns conceitos essenciais na tentativa de compreender o termo “literatura digital”. As diversas produções literárias presentes nos suportes digitais atualmente são conhecidas, basicamente, por meio de duas expressões: literatura eletrônica e literatura digital. Na prática, há diferença entre elas? Acreditamos que sim.

Primeiramente, discorreremos a respeito da literatura eletrônica a partir das colocações de Hayles (2009), segundo a qual é pertinente refletir sobre os contextos que dão sentido e significado a esse fenômeno; a maneira como esse novo formato de literatura se comporta em relação à literatura impressa; as formas de expressão que o caracterizam e, especialmente, sobre a maneira como os usuários de dispositivos eletrônicos conectados interpretam as produções digitais no processo de construção de sentido. De acordo com a autora,

Ao mesmo tempo, e porque a literatura eletrônica é normalmente criada e executada em um contexto de rede e meios de comunicação digital programáveis, ela também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica. (HAYLES, 2009, p. 21)

O ponto de partida para a discussão a respeito das produções literárias publicadas em ambientes digitais deverá ser, portanto, as condições e contextos em que essas obras são produzidas, devido à multiplicidade de ferramentas disponíveis àqueles que querem criar literatura – no sentido de produção artística – bem como àqueles que desejam divulgar obras já denominadas canônicas, mas com efeitos que transcendem o suporte impresso. Para ambos, o ciberespaço oferece inúmeros recursos na tentativa de transformar as obras – originais ou copiadas – em criações dinâmicas, com efeitos visuais e/ou sonoros que podem ampliar e potencializar as interpretações daqueles que se propõem a ler literatura nos suportes digitais. É fato que o apreciador de literatura impressa, cuja competência leitora é madura e experiente, não dependerá de tais recursos eletrônicos para auxiliá-lo na interpretação da obra lida. Ao contrário, a postura deste leitor poderá indicar posicionamentos diferentes ou semelhantes daqueles suscitados pela leitura no suporte digital com todas as modalidades acrescentadas, por meio de uma experiência diferente. Nesse contexto, é importante dividir as produções digitais

em duas categorias englobadas pela literatura eletrônica: 1) criações literárias contemporâneas, cuja análise pretende ampliar o conceito de literário, já que se constituem como manifestações artísticas marcadas pelas diversidades linguística e cultural; 2) produções literárias consagradas como cânones da literatura mundial.

As criações literárias contemporâneas podem ser subdivididas em duas gerações: a) trabalhos de primeira geração – produzidas nas décadas de 80 e 90 e marcadas, sobretudo, pela exploração do hipertexto digital; b) trabalhos de segunda geração – desenvolvidos a partir de 1995, com a ampliação do hipertexto digital e a combinação de recursos utilizados no desenvolvimento de jogos eletrônicos. No site <http://collection.eliterature.org/>, há inúmeras produções digitais que foram criadas a partir de diferentes programas, os quais transcendem a quebra da linearidade e a presença de várias linguagens, assemelhando-se a jogos eletrônicos. Nessas obras, também denominadas ficção interativa, os usuários constituem o elemento principal da narrativa, uma vez que esta não pode progredir sem a participação daquele. (HAYLES, 2009, p.25)

Por outro lado, temos à disposição, atualmente, inúmeras obras literárias publicadas em formato PDF em algumas bibliotecas digitais. A esse tipo de publicação, denominaremos obras literárias digitalizadas, uma vez que não sofreram nenhum tipo de alteração do código linguístico impresso para a linguagem digital. Ao texto não foi acrescentado nenhum outro formato de linguagem que viesse a ampliar a linguagem da palavra. As estratégias de leitura para as produções digitalizadas são particularmente parecidas com aquelas utilizadas na leitura do texto impresso. O que muda é que no suporte digital, como nos *e-readers* – leitores de livros digitais -, os elementos constituintes do hipertexto, responsáveis pela passagem entre diferentes textos, estão à disposição do usuário através de um clique. Ademais, alguns suportes – como é o caso dos *e-readers* – ainda acrescentam conteúdos não disponíveis na versão impressa, como glossários e blocos de notas, por exemplo.

Consideramos, portanto, que a literatura eletrônica incorpora os conceitos e as estruturas que condicionam e determinam as produções literárias digitais e digitalizadas. Acreditamos, por conseguinte, a fronteira entre literatura digital e literatura digitalizada se encontra especificamente na utilização de recursos digitais que ampliam a obra literária, por meio da inclusão de diferentes modalidades linguísticas em combinação e movimento. O acréscimo desses elementos transcende a publicação não somente por meio da presença de informações exteriores ao texto, mas também pela possibilidade de interação do usuário, seja pela participação simultânea ou posterior na construção textual, seja pelo registro de suas impressões e interpretações de leitura, o que pode ser feito por meio de formulários, por exemplo.

2.4.1 O hiperconto

Para Marcelo Spalding (2009), o hiperconto é o gênero digital que surge do conto tradicional, com a estrutura semelhante, no que se refere à construção narrativa: presença de personagens protagonistas e secundários; tempo; espaço; narrador(es); enredo; clímax e desfecho. É preciso lembrar que esses elementos podem sofrer alterações significativas na construção da narrativa digital, já que no espaço virtual existem inúmeras maneiras de modificar a estrutura tradicional:

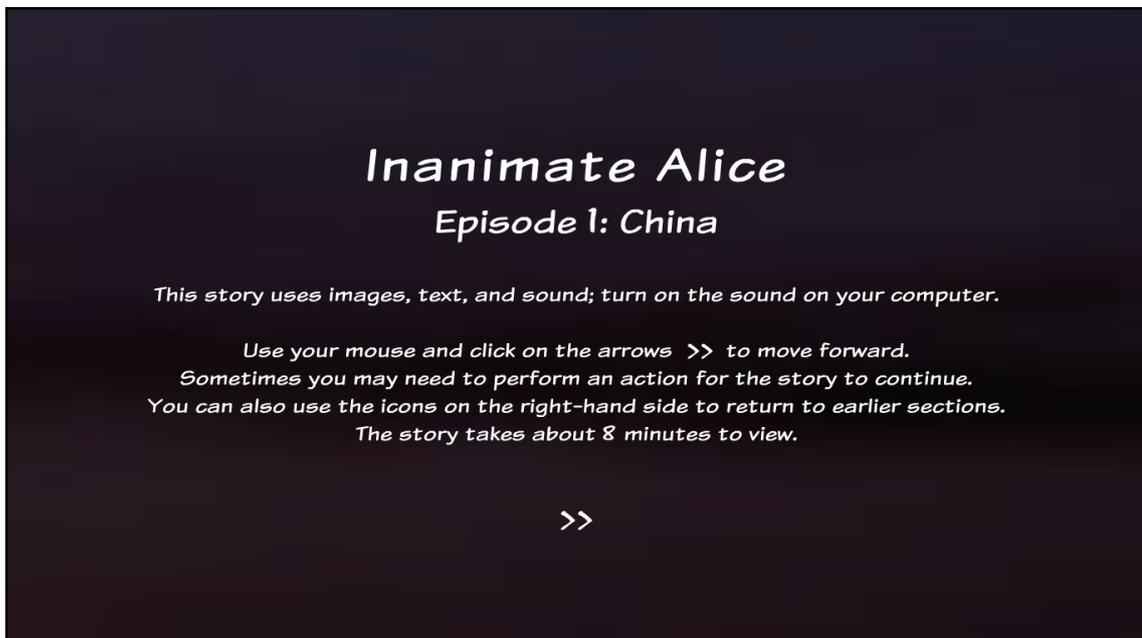
Minha proposição inicial é que o hiperconto é uma versão do conto para a Era Digital, sendo ainda um conto, de tradição milenar, requer narratividade, intensidade, tensão, ocultamento, autoria. O texto, naturalmente, ainda deve ser o cerne do hiperconto, preservando seu caráter literário. Mas um bom hiperconto será capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta da mesma forma que os livros infanto-juvenis, por exemplo, têm se utilizado da ilustração. (SPALDING, 2009)

Na tentativa de ilustrar o conceito de hiperconto propomos a apresentação e breve análise de duas produções digitais, denominadas hipercontos, publicadas na internet. Trata-se de uma produção estrangeira, *Inanimate Alice*, da canadense Kate Pullinger, e uma brasileira, *Desfocado*, de Mauro Paz.

Inanimate Alice foi publicada, inicialmente em 2005 no site da autora Kate Pullinger e em 2006 no site da ELO (Eletronic Literature Organization), já no terceiro volume, http://collection.eliterature.org/1/works/pullinger_babel__inanimate_alice_episode_1_china/index.html, e narra de forma linear a história de uma garota que, com sua mãe, percorrem uma estrada em um *jeep* para encontrar o pai desaparecido. Trata-se do primeiro episódio de uma narrativa repleta de movimento e páginas com algumas possibilidades de interação do usuário. Não é possível, na primeira leitura, alterar a sequência da narrativa, que acontece conforme o leitor clica nas flechas que indicam mudança de enredo.⁶ A interatividade neste hiperconto depende dos comandos presentes nas páginas que o orientam no auxílio da leitura. É como se o leitor tivesse a impressão de que está criando o texto juntamente com o autor, mas é uma mera ilusão de autoria, pois as ações realizadas pelo leitor apenas o ajudam a percorrer os caminhos da narrativa.

⁶ O leitor é avisado na primeira página sobre as ações que deverá realizar para que a narrativa transcorra da forma prevista pelo autor.

Figura 1 – Primeira tela o hiperconto *Inanimate Alice*



Fonte: http://collection.eliterature.org/1/works/pullinger_babel__inanimate_alice_episode_1_china/index.html

Além da orientação sobre clicar na seta para dar continuidade à história, o texto da imagem ainda chama a atenção para os recursos sonoros, solicitando ao usuário que ligue o som de seu computador, além de informá-lo que, algumas vezes, o leitor deverá executar alguns comandos para a história continuar.

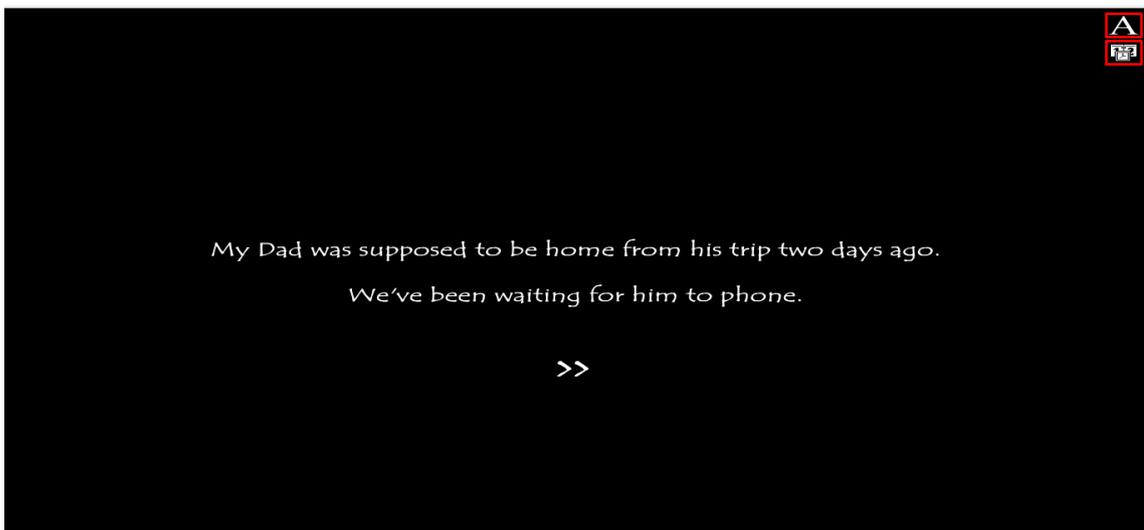
Na segunda página, onde acontece a apresentação da personagem Alice, não há flechas indicando o caminho de volta e, aparentemente, se o leitor clicar na seta, ele moveria a história sem a possibilidade de voltar para reler, caso desejasse. Embora o leitor atento possa perceber um ícone no formato da letra A, no canto direito superior da tela, a forma como ele irá voltar às páginas, se ele quiser, ainda é uma incógnita, cuja resolução já se apresenta a partir da terceira tela.

Figura 2. Segunda tela do hiperconto *Inanimate Alice*



Fonte: http://collection.eliterature.org/1/works/pullinger_babel__inanimate_alice_episode_1_china/index.html

Figura 3. Terceira tela do hiperconto *Inanimate Alice*



Fonte: http://collection.eliterature.org/1/works/pullinger_babel__inanimate_alice_episode_1_china/index.html

A partir da terceira tela, é possível notar que ícones vão aparecendo ao lado direito da página, os quais são justamente os caminhos pelos quais o leitor pode voltar na narrativa, caso queira reler o relato de Alice na busca por seu pai. Além disso, é possível que o leitor queira observar novamente o movimento das imagens das páginas anteriores. O número de telas para os textos não obedece o mesmo padrão. Por exemplo, para a apresentação de Alice, é utilizada apenas uma tela. Já a profissão do pai é narrada em três telas.

A próxima figura apresenta a necessidade da intervenção do leitor no hiperconto.

Figura 4. Tela do hiperconto *Inanimate Alice* com participação ativa do leitor

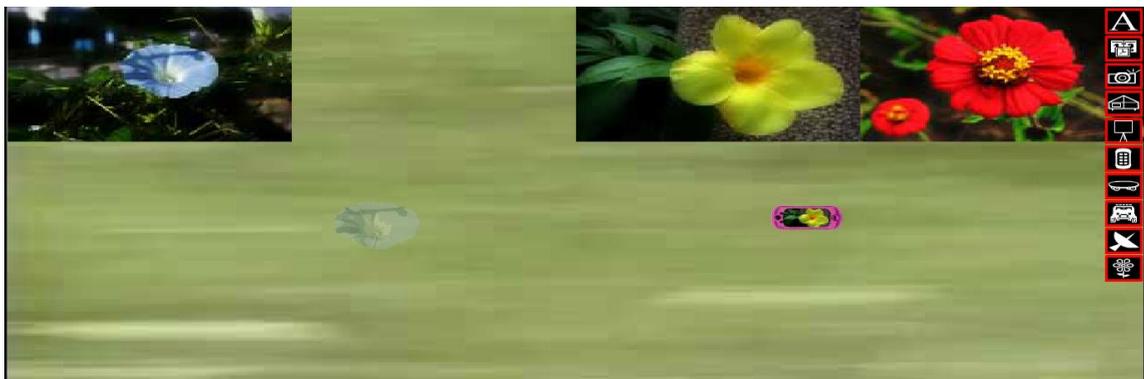


Fonte: http://collection.eliterature.org/1/works/pullinger_babel__inanimate_alice_episode_1_china/index.html

O celular apresentado na figura 4 é o celular de Alice, a protagonista deste hiperconto. Um das quatro imagens distribuídas em duas colunas, na tela do smartphone, fica piscando, sugerindo ao leitor que clique nela para a história continuar. Caso o leitor não perceba o movimento da imagem e não clique nela, nada irá acontecer.

A última tela, final do conto, é mais uma tela que apresenta a possibilidade de interação com o leitor, pois ele deve clicar, com o ícone do smartphone de Alice, nas flores que aparecem em segundo plano. Ao clicar nas flores apagadas, elas ganham cores vivas, como se o leitor estivesse fotografando as flores no lugar da protagonista.

Figura 5. Tela do hiperconto *Inanimate Alice* com participação ativa do leitor

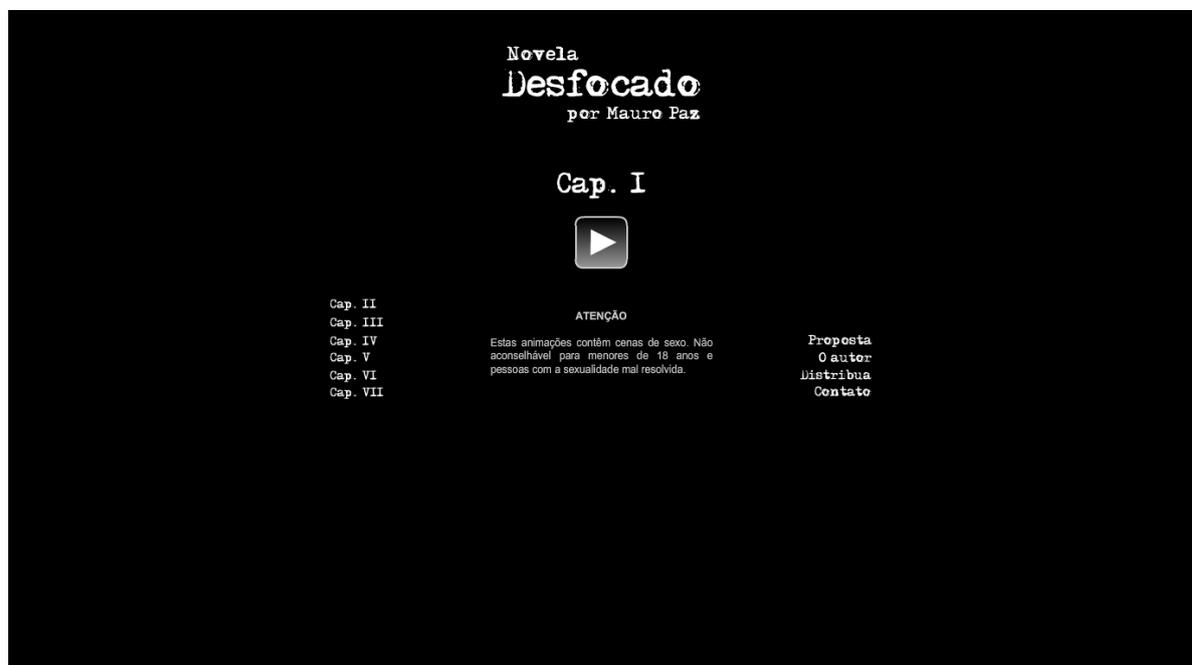


Fonte: http://collection.eliterature.org/1/works/pullinger_babel__inanimate_alice_episode_1_china/index.html

Observe que há, do lado esquerdo da imagem do celular rosa, outra imagem, quase transparente de uma espécie de flor. Assim que o leitor clica nessa imagem turva, ela ganha cor e dimensão, assim como as três imagens acima do telefone celular, caracterizando, mais uma vez o processo de interação e construção narrativa por parte do leitor, configurando-o como coautor do texto, embora a história já esteja pronta. Ao leitor, é dado o poder de manipular a história, colaborando para que ela de fato aconteça, pois, como foi demonstrado nas figuras 4 e 5, se o leitor não clicar nos lugares apontados por ícones em movimento, a história não se desenrola.

O hiperconto de autoria de Mauro Paz apresenta estrutura hipertextual distinta do hiperconto de Kate Pullinger. Disponível no site <http://www.hiperconto.com.br/desfocado/>, a história criada pelo publicitário gaúcho é narrada em sete capítulos independentes entre si, ou seja, embora a tela inicial apresente os capítulos enumerados na ordem sequencial, o leitor pode ler o capítulo que quiser. Ao final, o leitor atento irá conseguir unir os acontecimentos e relacionar os personagens, embora o autor não ofereça certeza nenhuma sobre os fatos.

Figura 6. Tela inicial do hiperconto Desfocado, de Mauro Paz



Fonte: <http://www.hiperconto.com.br/desfocado/>

Observe que na tela inicial não há nenhuma recomendação ou orientação sobre as ações que o leitor deverá executar caso queira pausar a narrativa ou voltar a um capítulo específico. As únicas orientações nessa primeira tela referem-se a um alerta sobre o conteúdo sexual e a

indicação da leitura para maiores de 18 anos e, de maneira irônica, para pessoas com a sexualidade bem resolvida. A menção às cenas de sexo por meio de animações pode levar o leitor a pensar que em todos os capítulos haja conteúdo sexual, mas este conteúdo só pertence ao primeiro capítulo e não aparece em forma de animações, mas de imagens fotográficas estáticas. Outra observação que não deve faltar ao leitor atento é a coluna à direita da tela com os termos “proposta”, “o autor”, “distribua” e “contato”, os quais apresentam informações extratextuais.

Como o título da página inicial indica, trata-se de uma novela, uma hipernovela, cujo enredo é contado de diferentes formas e por meio de variadas linguagens. O primeiro capítulo é a narração de um ato sexual, resultado de uma traição. A narração combina texto escrito e imagens e é feita pelo suposto traidor, o qual revela sua traição e o nome da pessoa traída no final do capítulo.

Figura 7 Última tela do primeiro capítulo do hiperconto Desfocado



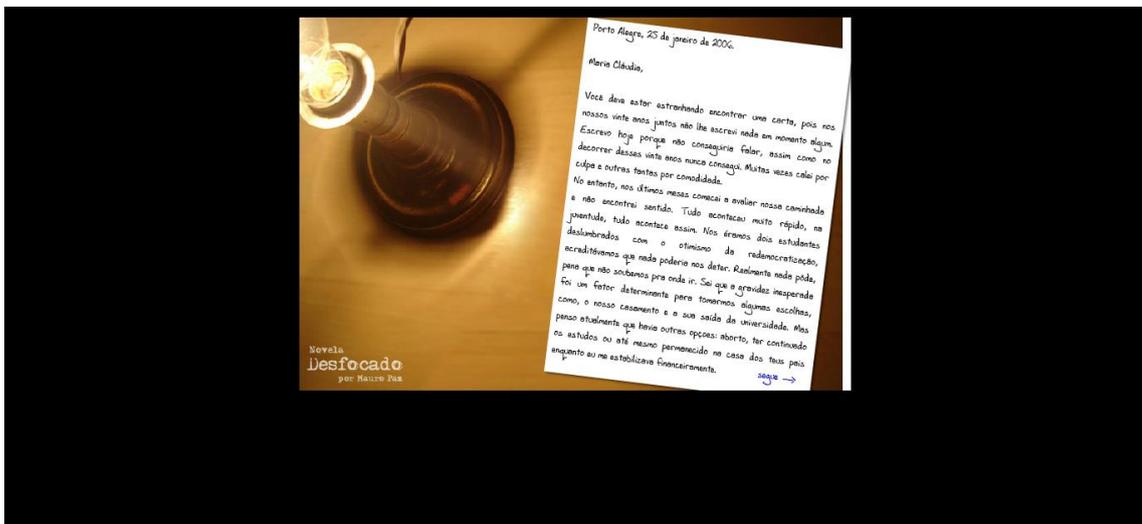
Fonte: <http://www.hiperconto.com.br/desfocado/>

Como dito anteriormente, as imagens são estáticas e a narrativa não pode ser pausada, não sendo possível avançar ou voltar no decorrer da história. O único comando possível é voltar à página inicial clicando no título da página, localizado no canto superior direito. Foi possível perceber, também, que algumas imagens não correspondem ao texto escrito, o que nos chama a atenção para a importância do elemento visual, cuja função não deve ser limitada à mera ilustração do texto, mas sim contribuir para a construção de sentido do texto que acompanha.

No capítulo em questão, uma mesma imagem acompanha momentos diferentes do ato sexual e, portanto, compromete a coerência da narrativa.

O segundo capítulo é construído a partir da leitura de uma carta redigida por um marido frustrado com o casamento e arrependido pelas escolhas feitas durante os anos em que esteve casado. Trata-se de uma carta de despedida sem nomes, mas com uma importante referência ao filho que é descrito como um jovem que não sentirá muito a ausência do pai. As referências são importantes, pois são elas que permitirão ao leitor construir a totalidade da narrativa, embora esteja sendo apresentada de modo fragmentado, dividida em capítulos. No primeiro capítulo, a referência importante foi o nome da pessoa traída, Marcos, e no segundo capítulo, a referência é o substantivo “filho”.

Figura 8 Primeira tela do segundo capítulo do hiperconto Desfocado



Fonte: <http://www.hiperconto.com.br/desfocado/>

Este capítulo é narrado em três telas, todas no mesmo formato da figura 8, que possibilitam a leitura da carta redigida pelo marido infeliz ao clicar no link “avança” ao final da carta, do lado direito. A segunda página apresenta o link “voltar”, diferentemente do primeiro capítulo em que não é possível interromper a história ou voltar em uma página específica.

O terceiro capítulo é narrado em terceira pessoa, primeiramente com a descrição de um personagem que chega em casa com fome e de certa forma perturbado com o vazio e a bagunça de sua casa. Esse personagem tem a sensação de que algo está lhe faltando e decide comer um chocolate, cuja imagem surge na segunda tela. O leitor é induzido a clicar nos tabletes, na ordem que preferir, os quais ficam piscando e cada tablete mastigado é uma lembrança materializada em pequenos textos que revelam um personagem traído e melancólico. Se o leitor optar por ler

os capítulos na ordem em que estão apresentados na tela inicial, ele poderá começar a costurar essa história a partir deste capítulo. Lembremos as referências: Marcos, filho abandonado pelo pai, traído e perturbado pela ausência de algo ou alguém. Veja que a construção do personagem protagonista não é feita de forma linear, tradicional, pois são as referências fragmentadas nos capítulos que vão possibilitando pistas ao leitor.

Ao clicar no Capítulo IV, o leitor se depara com a imagem de um celular com uma mensagem na tela indicando “ligação não identificada”. O ícone que representa a ação de telefonar para alguém tem uma cor mais viva e ao passar o mouse por esse ícone, surge o link que permite ao leitor acompanhar a conversa aparentemente disposta em um diálogo.

Figura 9 Primeira tela do quarto capítulo do hiperconto Desfocado



Fonte: <http://www.hiperconto.com.br/desfocado/>

No entanto, o texto escrito não apresenta a voz da outra pessoa do outro lado da linha, embora seja possível inferir algumas coisas sobre essa pessoa, por exemplo, que é uma mulher, pois é chamada de “guria”. Nessa conversa, é possível perceber que do lado de cá da linha, encontra-se também uma mulher que confessa que terminou seu namoro com **Marcos** e que já está namorando outro. Segundo ela, o problema é que eles são **amigos de infância**. Os termos destacados correspondem a mais duas referências que colaboram para a construção da totalidade textual, uma vez que as peças estão se encaixando cada vez mais. A última tela apresenta a seguinte imagem.

Figura 10 Única tela do quinto capítulo do hiperconto Desfocado

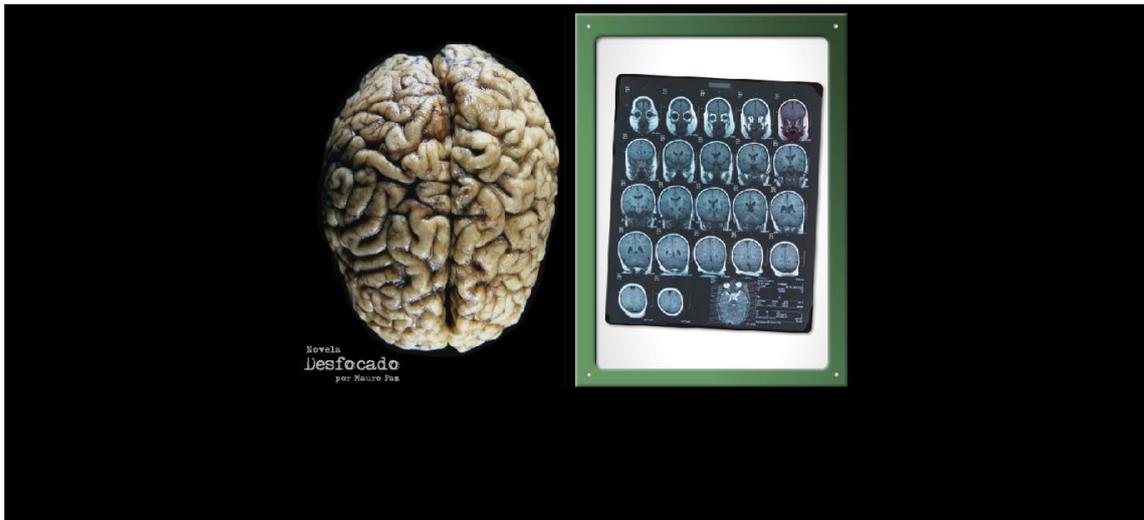


Fonte: <http://www.hiperconto.com.br/desfocado/>

Esta imagem aparece na última tela do quarto capítulo, mas no menu da tela inicial ela é pertencente ao quinto capítulo. Não é possível afirmar se este capítulo foi propositalmente incluído na sequência pelo autor ou se é algum problema técnico do site. De qualquer forma, a trágica notícia sobre o suicídio de Marcos já contribui para a confirmação de algumas inferências realizadas no decorrer da leitura sobre o personagem traído, Marcos e seus traidores, seu amigo de infância e a namorada que se revela garota de programa. Observe o canto inferior direito, ao final da notícia, que apresenta uma flecha. Clicando nela, aparece o título que vem se repetindo em todas as telas e capítulos, por onde o leitor pode voltar ao menu principal para dar continuidade à leitura.

O penúltimo capítulo é o que requer mais atenção do leitor, pois a imagem do cérebro à esquerda da figura 11 será repleta de pequenos pedaços de papel com palavras e frases soltas, as quais representam a mente confusa do personagem que, a essa altura, o leitor já saberá muito bem quem é.

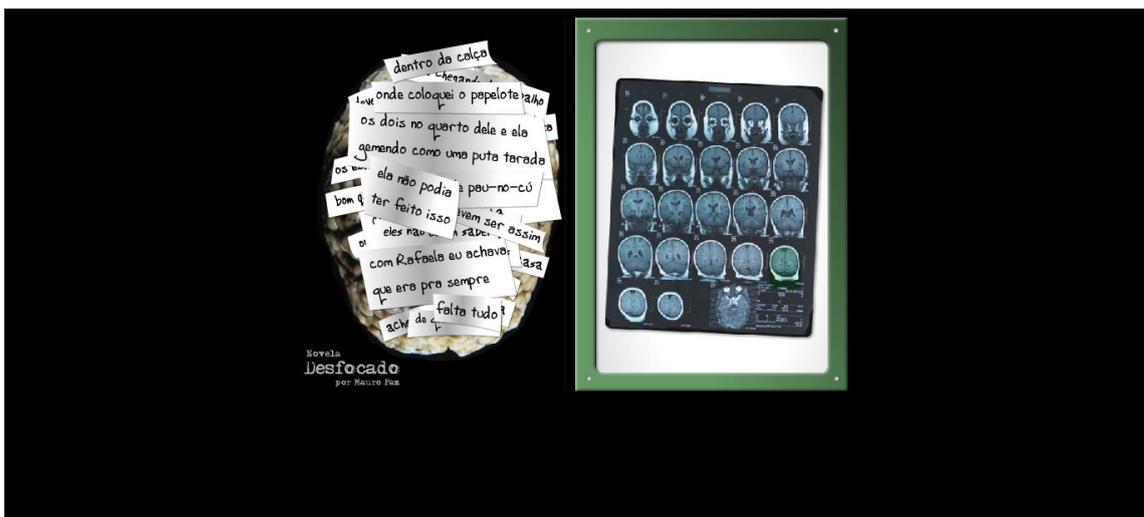
Figura 11 Penúltimo capítulo do hiperconto Desfocado



Fonte: <http://www.hiperconto.com.br/desfocado/>

A imagem à direita apresenta os crânios que ficam piscando o tempo todo um por vez. O leitor, então, clica no crânio indicado e simultaneamente aparece um recorte de papel com palavras e mensagens. Tudo acontece muito rápido e nas últimas telas, o cérebro à esquerda fica completamente preenchido por papeis, o que exige do leitor um olhar atento, pois se mover os olhos ao clicar no crânio piscando, é possível que não encontre o papel mais recente.

Figura 12 Quarta tela do sexto capítulo do hiperconto Desfocado



Fonte: <http://www.hiperconto.com.br/desfocado/>

O desfecho da história de Mauro Vaz vai se completando cada vez mais, pois é possível afirmar que o pensamento confuso representado por pedaços de papel é de Marcos, o qual se

revolta com os que o traíram, lamenta a separação dos pais e, como referenciado na notícia do quinto capítulo, está à procura de um papelote de cocaína.

Finalmente, o sétimo e último capítulo nos apresenta a carta deixada e assinada por Marcos com um texto melancólico sobre as angústias que há tempos vinha sentindo.

Figura 13 Quinto e último capítulo do hiperconto Desfocado



Fonte: <http://www.hiperconto.com.br/desfocado/>

Os recursos interativos nessa última tela ficam a cargo da imagem de um Ipod, que indica ao leitor que ele deve clicar no ícone responsável por executar a música. Esta, por sua vez, possui letra que fala de angústia, sofrimento e revolta: “se eles querem o meu sangue, então eles vão ter”, sentimentos expressados pelo personagem protagonista Marcos, jovem traído pela namorada e seu melhor amigo, triste com a separação dos pais. Quanto às drogas, não é possível afirmar que ele já era usuário ou se passou a usar para fugir dos problemas. A foto estampada na notícia da figura 10 também sugere que essa história pode ter sido inspirada em fatos reais, mas essa informação não foi confirmada durante a pesquisa.

A leitura do hiperconto de Mauro Paz é um ótimo exemplo de produção narrativa digital, pois consegue amarrar toda a história por meio de fragmentos distribuídos em capítulos que podem ser lidos sem obedecer a sequência apresentada na página inicial. Inclusive, essa primeira tela poderia apresentar títulos no lugar da enumeração dos capítulos. Dessa maneira, o leitor não seria induzido a seguir a sequência. De qualquer forma, o enredo foi muito bem construído, pois a leitura não linear possibilitaria da mesma forma o entrelaçamento dos eventos narrados. Esses acontecimentos narrados por meio da utilização de diferentes linguagens configuram-se em um hipertexto multimodal, marcados pela combinação de imagens estáticas

e em movimento, som e texto escrito. O leitor participa diretamente na apresentação da história, pois dele depende o surgimento de partes do texto, interagindo diretamente com a narrativa por meio dos *links*.

Podemos verificar que a leitura dos hipercontos acima descritos e apresentados levamos a assumir uma postura mais monitorada uma vez que os percursos de leitura dependem de nossa atuação direta. Por meio das ações sugeridas, nós, leitores, damos vida ao texto, colaborando para as inúmeras interpretações e construção de sentidos possíveis pelas combinações construídas. Se a postura do leitor fluente consiste na atividade interpretativa por meio de sua imaginação e contemplação fictícia sem grandes dificuldades de imersão no texto literário, acreditamos que produções literárias hipertextuais podem, efetivamente, colaborar para um exercício de leitura mais ativo e produtivo.

Demonstraremos, no capítulo seguinte, a necessidade de mudança da postura leitora passiva observada nos alunos sujeitos desta pesquisa, por meio da descrição do problema diagnosticado pelos instrumentos de observação, a saber, questionário aplicado aos professores de língua portuguesa da instituição escolar pesquisada e avaliação externa com vistas à verificação de competência leitora.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentamos a análise dos caminhos metodológicos percorridos durante a realização do trabalho, a partir dos quais pretendemos atingir o objetivo principal desta pesquisa que consistiu na utilização de ferramentas digitais que mediassem a leitura de textos literários em situações nas quais a mediação presencial não fosse possível, ou seja, em momentos nos quais os alunos devem ler os textos sem a presença e o auxílio do professor mediador.

A presente dissertação resulta de uma pesquisa-ação, uma vez que buscamos diagnosticar um problema relacionado à prática de leitura de textos literários a fim de propormos uma intervenção com vistas à possível alteração da situação inicial.

Conforme Michel Thiollent em “A Metodologia da Pesquisa-Ação”, esse formato de pesquisa pode ser definido da seguinte maneira:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2015, p. 26)

Com base, portanto, na definição de pesquisa-ação, identificamos o problema principal e inicial a ser investigado, que diz respeito às dificuldades na prática de leitura, com vistas a elencar quais as possíveis razões e obstáculos que levam muitos alunos frequentadores das séries do Ensino Fundamental, sobretudo das séries finais, a não gostarem de ler, principalmente, textos literários. A primeira verificação foi a de que a grande maioria dos alunos tem muitas dificuldades no exercício da leitura de textos literários que dizem respeito ao código linguístico. Essa afirmação revela dificuldades relacionadas à estrutura da língua portuguesa, sobretudo nas ocorrências da linguagem mais monitorada e considerada culta. Além disso, muitos preferem outras formas de linguagem, presentes nos suportes digitais, em detrimento do texto escrito. Outros não conseguem encontrar sentido em produções literárias de épocas remotas ou distantes da atualidade.

Somado a esses obstáculos, o momento da leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, se caracteriza, sobremaneira, pela exposição à diversidade dos gêneros textuais que circulam na sociedade, centrando o ensino da disciplina em dois eixos principais: no conjunto de regras que formam enunciados e na circulação desses enunciados em espaços sociais. Daí, a grande ênfase no estudo de textos voltados para questões pragmáticas da sociedade contemporânea, na maioria das vezes, sem a preocupação específica com a fruição e com a formação do leitor

literário. Se não há leitura frequente de textos literários na sala de aula com a efetiva mediação do professor – coexistindo com a leitura de gêneros não literários – é certo que não haverá resultados positivos no que diz respeito à formação da competência leitora desses alunos, afinal, acreditamos que o leitor capaz de interagir com o texto literário, contemporâneo ou produzido em outras épocas, pode ler qualquer texto.

A partir da identificação do problema, comprovado por meio da aplicação de um questionário apresentado e analisado na seção 4.2, buscamos formular algumas hipóteses para a possível resolução da situação inicial:

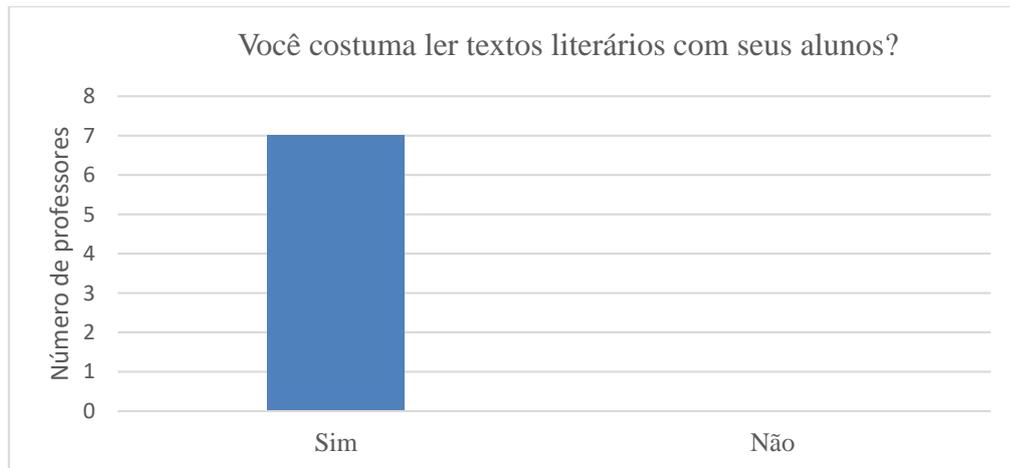
1) A mediação do professor, por meio da leitura compartilhada na sala de aula, pode amenizar dificuldades de leitura dos alunos-leitores em formação? Acreditamos que o professor é o grande responsável pela mediação entre o leitor em formação e o texto, colaborando para a potencialização de leitura e enriquecimento de diversas ordens, todas elas de caráter formativo, tais como sociais, históricas, linguísticas e outras.

2) As tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs – especificamente os *pop ups* e *hiperlinks*⁷ podem realizar mediação de leitura? Defendemos como proposta de ação para diminuir a dimensão do problema da leitura – sobretudo da leitura de textos literários – a apresentação de textos adicionais ao texto original para os devidos comentários e explicações que objetivam atingir o mesmo objetivo almejado pelos professores que leem juntamente com seus alunos nas aulas de português: auxiliá-los na busca pela interação com o texto e, conseqüentemente, na possibilidade de fruição da leitura.

Para reforçar e comprovar a hipótese sobre a leitura compartilhada com os alunos nas aulas de português, convidamos um grupo de sete professores da escola onde foi realizada a investigação para responder a um questionário sobre a prática da leitura de textos literários com os alunos. Esses professores responderam às perguntas conforme nossa orientação, segundo a qual eles deveriam compartilhar suas práticas, independente do nível em que lecionassem. Questionados sobre o hábito de ler textos literários com seus alunos durante as aulas, todos foram unânimes, conforme mostra o gráfico abaixo.

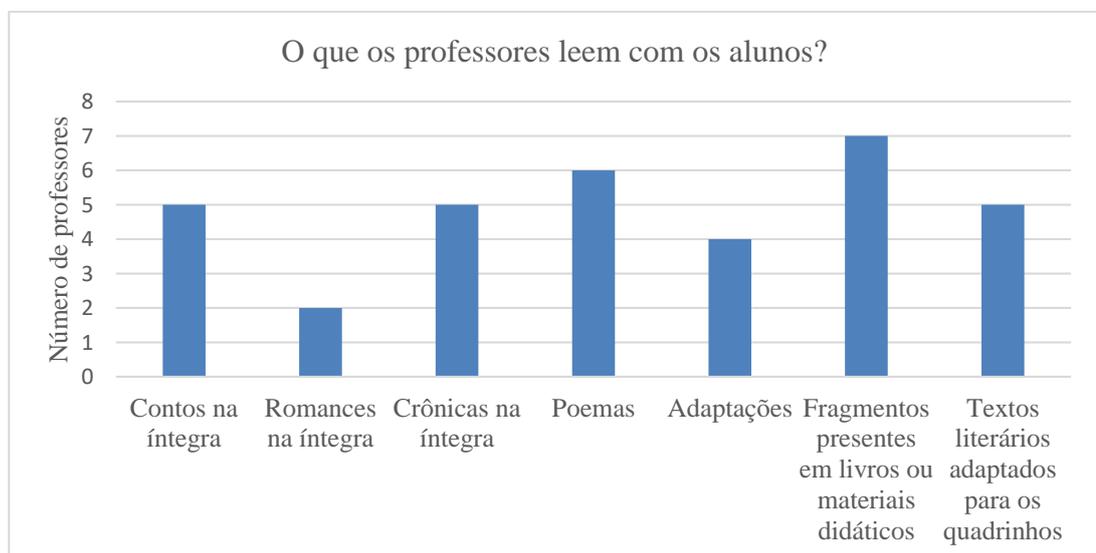
⁷ Cf. capítulo 2 com as definições de *pop up* e *hiperlink*.

Gráfico 1 Prática da leitura literária em sala de aula



Todos os professores do grupo responderam que realizam a leitura compartilhada com seus alunos. Alguns acrescentaram a informação de que a prática de trazer livros ou textos literários para a sala de aula não é comum, devido à obrigatoriedade do cumprimento da apostila adotada pela escola,⁸ o que nos leva à análise do próximo gráfico com relação aos gêneros literários lidos em suas aulas.

Gráfico 2 Gêneros literários lidos durante as aulas



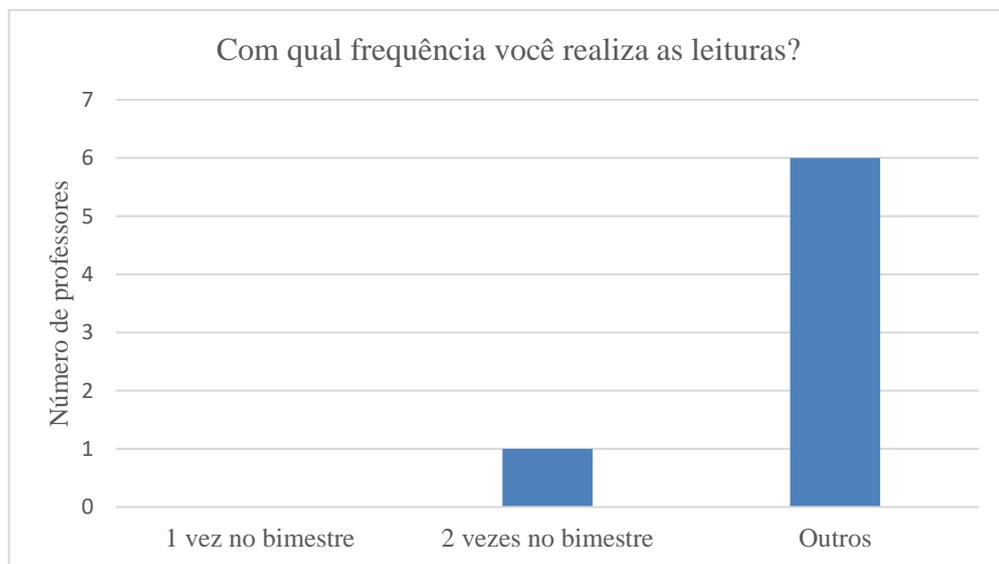
Podemos perceber que todos os professores que compõem o corpo docente da disciplina de português na escola pesquisada leem fragmentos de textos literários presentes no

⁸ Embora a escola seja municipal, o material didático adotado é o mesmo da rede estadual, “São Paulo faz Escola”. Os professores têm a liberdade de complementar a postila com livros didáticos de sua escolha.

material didático. As categorias mais lidas, em segundo lugar, são os poemas e os textos literários adaptados para os quadrinhos, também presentes no material didático, mas com alguns exemplares na pequena biblioteca da escola. Os contos e as crônicas são os gêneros lidos na íntegra. Apenas quatro professores leem adaptações e dois afirmaram ler romances na íntegra.

O dado de que todos os professores leem fragmentos literários presentes no livro didático e na apostila colabora para a compreensão do próximo gráfico sobre a frequência com que a leitura compartilhada é realizada em sala de aula.

Gráfico 3 Frequência da leitura literária em sala de aula



Observamos que apenas 14% dos professores afirmou realizar leituras bimestrais e os outros 86% marcaram a opção “outros”. Esse dado está relacionado ao tipo de leitura de leitura literária que os professores praticam em sala de aula, cujo dado foi apresentado no gráfico 2. Devido à obrigatoriedade do cumprimento da apostila e à complementação com o livro didático, a maioria dos professores acaba fazendo leituras diárias dos fragmentos presentes nesses materiais.

Solicitamos na parte final do questionário que os professores respondessem sobre a necessidade de realizarem pausas durante a leitura e quais os motivos que os levam a pausarem a leitura.

Gráfico 4 Realização de pausas durante a leitura

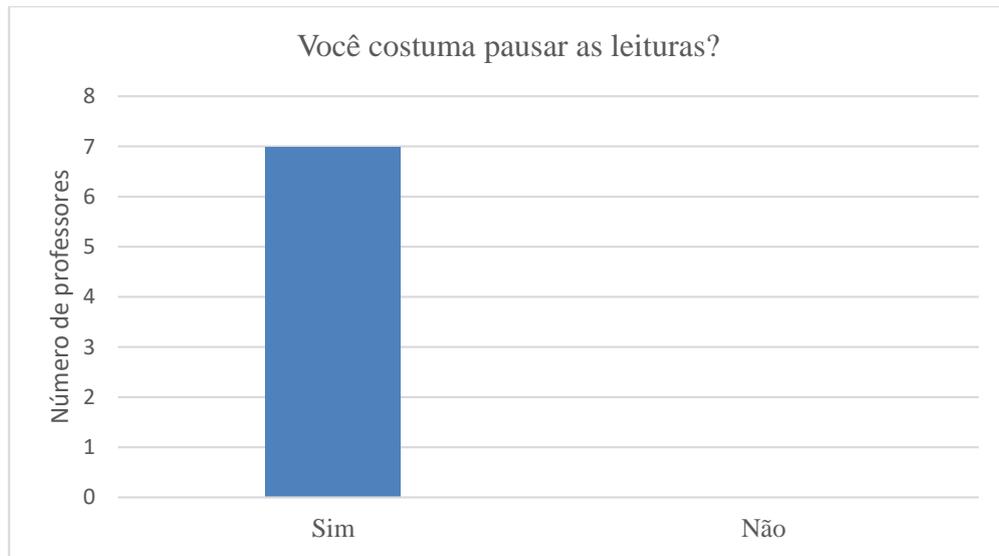
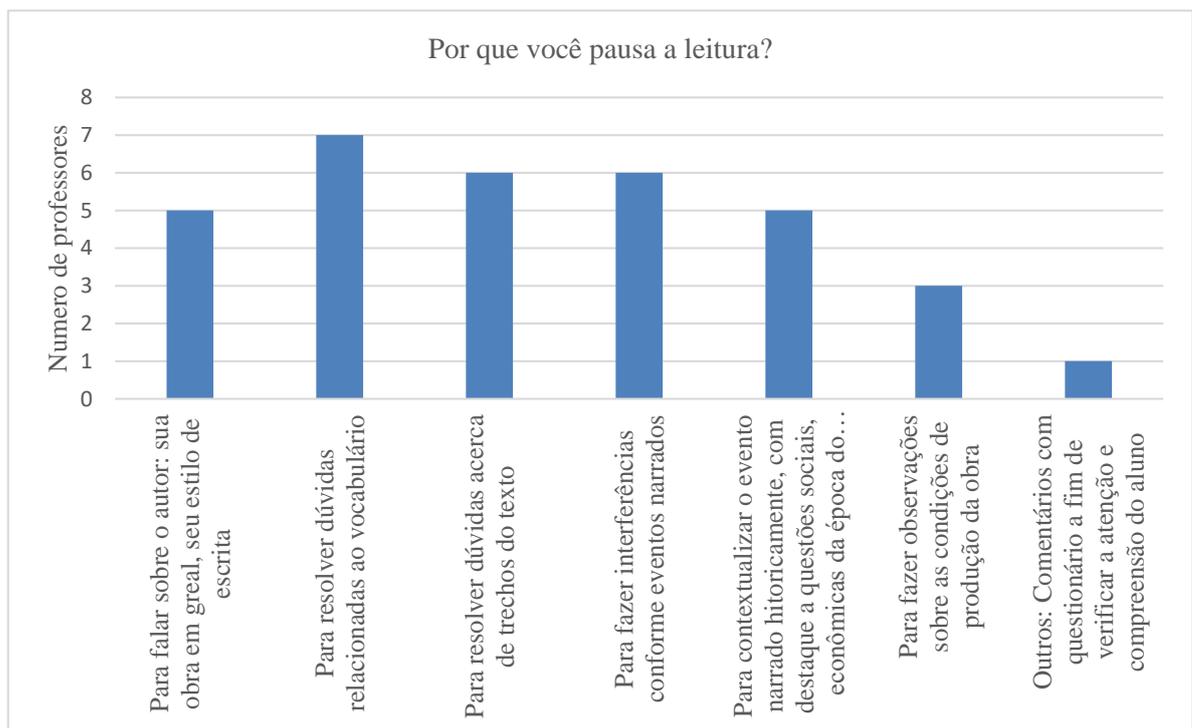


Gráfico 5 Motivos que levam os professores a pausarem a leitura



Os dados apresentados no gráfico revelam que as duas menores ocorrências estão relacionadas a: 1) observações sobre as condições de produção da obra e 2) perguntas para verificar a atenção e a compreensão do aluno. Vemos que a tendência em se ignorar o contexto de produção da obra é resultado de um trabalho limitado às propostas do material didático.

Outra questão que nos chama atenção é o fato de apenas um professor ter mencionado a prática de pausar a leitura para se certificar da compreensão de seus alunos.

Com base nos dados coletados a partir do questionário respondido pelos professores da escola onde realizamos a pesquisa, podemos verificar que a prática da leitura compartilhada de textos literários é considerada, pelo grupo, importante exercício no estudo da língua portuguesa. Embora seja prática frequente em suas aulas devido à obrigatoriedade e ao cumprimento do material adotado pela escola, consideramos frutífero o trabalho realizado por esse grupo de professores. Ademais, e na medida do possível, o grupo sempre traz os livros da biblioteca da escola para suas aulas, para a realização da leitura de contos e crônicas de forma integral e não fragmentada. Consideramos positivo o resultado que aponta para as pausas realizadas durante as leituras, a partir das quais a maioria dos professores elucida aos alunos questões concernentes ao autor e seu estilo; vocabulário; trechos da obra; inferências sobre a obra e contexto histórico. Dessa forma, acreditamos que a leitura compartilhada de textos literários nas aulas de língua Portuguesa pode colaborar para a formação leitora dos alunos em conjunto com o trabalho de leitura proposto pelo material didático.

3.1 AS MATRIZES DE REFERÊNCIA DA AVALIAÇÃO DO SARESP E OS RESULTADOS DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS DE 2013, 2014 E 2015

Para endossarmos a tese de que a leitura literária acabou assumindo participação coadjuvante nas aulas de português, apresentamos nesta seção uma análise do tipo de avaliação de competência leitora realizado na escola onde foi realizada a pesquisa.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP -, cuja avaliação acontece anualmente na unidade escolar, apresenta os seguintes descritores com relação aos critérios de avaliação para a definição dos níveis de proficiência em competências, habilidades e conteúdos de Língua Portuguesa:

Tabela 1 – Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência SARESP

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: <http://saresp.vunesp.com.br/resultadoslp9ef.html>

De acordo com os dados apresentados no site SARESP em Revista, disponível no endereço eletrônico <http://saresp.vunesp.com.br/resultadoslp9ef.html>, aproximadamente 75% dos alunos que realizam a prova apresentam nível básico e adequado. De acordo com a tabela acima, esses dois níveis são considerados suficientes, entretanto, “domínio mínimo”, descrito no nível básico não tem o mesmo peso que “domínio pleno”, descrito no nível adequado. Seria mais coerente, portanto, apresentar os números exatos de estudantes que se enquadram nos níveis básico e adequado respectivamente. O site ainda informa que houve um aumento de alunos considerados de nível insuficiente, ou seja, abaixo do básico, mas não foram apresentados números.

Antes de procedermos à análise dos resultados da escola onde esta pesquisa foi realizada – os quais também foram generalizados de certa forma -, propomo-nos a comentar as Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP em Língua Portuguesa, cujo objetivo específico consiste em elaborar a prova a partir de uma reorganização dos conhecimentos previstos no Currículo do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental – de 6º ao 9º Ano - e Ensino Médio. A avaliação propõe verificar questões relacionadas aos diferentes gêneros textuais e às competências, habilidades e conteúdos divididos nos seguintes temas:

1) reconstrução das condições de produção e recepção de textos – refere-se à identificação dos elementos protagonistas do texto, objetivos, suporte, gênero, espaço de circulação e variantes linguísticas; 2) reconstrução dos sentidos do texto – diz respeito à recuperação de informações no texto as quais podem estar explícitas ou implícitas; 3) reconstrução da textualidade – identificação dos elementos coesivos que colaboram para a apresentação ou para o resgate de informações, por meio de recursos linguísticos; 4) reconstrução da intertextualidade e relação entre os textos – objetiva o reconhecimento de relações de um texto com outros textos; 5) reflexão sobre os usos da língua falada e escrita – pressupõe a análise de aspectos linguísticos característicos de diferentes modos de dizer; 6) compreensão de textos literários – propõe ao leitor conhecer produções textuais consideradas artísticas que estabelecem novos procedimentos de leitura, que colaboram para uma competência própria, ao mesmo tempo lúdica e estética. (SARESP EM REVISTA, 2016)

É possível perceber que dentre os seis temas que compõem a avaliação cinco deles propõem um trabalho meticuloso com o texto na sala de aula, seja por meio de exercícios de leitura e compreensão, seja por meio de atividades que contemplem a produção escrita. Dessa forma, é de se esperar, naturalmente, que os alunos apresentem aquisição de competência e habilidades de leitura que comprovem o trabalho ostensivo proposto pelos direcionamentos do currículo estadual para o ensino e aprendizagem de português.

Os resultados apresentados pelas avaliações do SARESP, na escola em que realizamos a pesquisa, apresentaram uma pequena progressão no decorrer de três anos e os números apontam para um pequeno aumento na média em relação àquela esperada pelo sistema de avaliação. Segundo os dados apresentados no portal do SARESP, <http://saresp.vunesp.com.br/resultadoslp9ef.html>, as médias esperadas para os anos de 2013, 2014 e 2015 eram respectivamente: 231.4, 236.6 e 237.8. (SARESP EM REVISTA, 2016)

Verificamos, conforme demonstrado no quadro comparativo abaixo, referente aos anos 2013, 2014 e 2015⁹, que os alunos participantes da avaliação do SARESP apresentaram resultados timidamente produtivos com relação à média pretendida.

⁹ Até a conclusão da pesquisa, a escola não havia divulgado os resultados do ano de 2016 e não disponibilizou a senha para a verificação no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os resultados apresentados referem-se às avaliações dos 7^{os} e 9^{os} Anos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Tabela 2 Resultados 2013, 2014 e 2015 SARESP

Ano	Pontuação Português		Pontuação Matemática		Pontuação Ciências	
	7º	9º	7º	9º	7º	9º
2013	203,5	228,6	215,3	247,7	226,1	251,3
2014	204,9	242,5	217,3	251,6	219,3	259,6
2015	222,3	244,8	225,9	266,0	-	-
Evolução	17,4	2,3	8,6	14,4		

Observa-se que no ano de 2013, a média ainda era inferior à média esperada. Por outro lado, houve certa melhora nos anos de 2014 e 2015, em que os resultados foram acima da média. Com base nesses resultados, o que questionamos é a validade dessas avaliações diante da estrutura da prova que se caracteriza, predominantemente, por questões de múltipla escolha que visam à análise e ao reconhecimento de elementos textuais com o objetivo de identificar nos textos - apresentados antes das propostas dos exercícios - questões relacionadas aos temas definidos pelas matrizes, citados anteriormente. No exemplo abaixo, é possível visualizar essa problemática:

Exemplo 1 – Reconstrução da Textualidade – O objetivo com a realização desse exercício é inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor:

Figura 14 – Questão de Reconstrução da Textualidade

Questão 91 2016_LPT_EF9_VUN_H18_0019

Leia o texto para responder à questão.

QUAL O IMPACTO AMBIENTAL DA INSTALAÇÃO DE UMA HIDRELÉTRICA?

É um estrago e tanto. Na área que recebe o grande lago que serve de reservatório da hidrelétrica, a natureza se transforma: o clima muda, espécies de peixes desaparecem, animais fogem para refúgios secos, árvores viram madeira podre debaixo da inundação... E isso fora o impacto social: milhares de pessoas deixam suas casas e têm de recomeçar sua vida do zero num outro lugar.

A verdade é que não existe nenhuma forma de geração de energia 100% limpa. "Toda extração de energia da natureza traz algum impacto. Mesmo a energia eólica (que usa a força do vento), que até parece inofensiva, é problemática. Quem vive embaixo das enormes hélices que geram energia sofre com o barulho, a vibração e a poluição visual", afirma o engenheiro Gilberto Jannuzzi, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

(Suzana Paquete. Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-o-impacto-ambiental-da-instalacao-de-uma-hidreletrica>. Acessado em 26.07.2016. Adaptado)

No texto, o autor defende o ponto de vista de que

(A) a natureza se mantém intacta no lago que serve de reservatório para uma hidrelétrica.
 (B) os lagos que servem de reservatório para hidrelétricas são apropriados para refúgio de peixes.
 (C) todas as formas de geração de energia causam impactos, sejam ambientais ou sociais.
 (D) ao contrário da instalação de hidrelétricas, a produção de energia eólica não causa qualquer impacto.

De acordo com a proposta de análise *No texto, o autor defende o ponto de vista de que,* é possível inferir que os alunos devem dominar e saber identificar estratégias argumentativas com vistas a defender determinado ponto de vista. Todavia, com uma leitura atenta das alternativas propostas para análise, verifica-se a possibilidade de acerto da questão mesmo não conhecendo as estratégias argumentativas de que o autor se utiliza para defender sua tese sobre as diferentes formas de geração de energia. O título do texto *Qual o Impacto Ambiental da Instalação de uma Hidrelétrica* e as duas primeiras linhas do texto funcionam como facilitadores para descartar as alternativas (A) *a natureza se mantém intacta no lago que serve de reservatório para uma hidrelétrica* e (B) *os lagos que servem de reservatório para hidrelétricas são apropriados para refúgio de peixes*. A alternativa (D) *ao contrário da instalação de hidrelétricas, a produção de energia eólica não causa qualquer impacto* também é rapidamente excluída pelo conectivo *mesmo* que inicia a segunda linha do segundo parágrafo: *mesmo a energia eólica (que usa a força do vento), que até parece inofensiva, é problemática*. O parágrafo é finalizado com exemplos de problemas que a produção de energia eólica pode apresentar com base em um argumento de autoridade, um engenheiro da Unicamp.

Diante do exposto, questionamos o grau de dificuldade apresentado no exercício exposto, já que ao aluno basta identificar os elementos textuais que apontam para a resposta correta, (c) *todas as formas de geração de energia causam impactos, sejam ambientais ou sociais*, a qual pode ser encontrada por meio do processo de exclusão das alternativas incorretas, conforme demonstrado acima, mas, sobretudo, confirmada pela afirmação *A verdade é que não existe nenhuma forma de geração de energia 100% limpa*, presente na primeira linha do segundo parágrafo.

Foi possível observar, portanto, que o problema identificado no início da pesquisa – e que pode ser comprovado pelo exemplo de questão analisado acima – pode ser explicado pela redução da prática de leitura à identificação de elementos pontuais pertencentes a determinados gêneros de texto que circulam nos espaços sociais de que os alunos fazem parte. A dificuldade, portanto, de interagir com o texto literário se explica, como já mencionado no capítulo 3, pela distância encontrada entre a produção da obra fictícia e o perfil do leitor atual, acostumado à praticidade e às diferentes formas de linguagens presentes nos suportes digitais.

3.2 DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pertencente à rede municipal de ensino na cidade de Cristais Paulista, interior do estado de São Paulo. O município possui quatro escolas, das

quais três são municipais e responsáveis pelo Ensino Infantil, Ensino Fundamental I – de 1º ao 5º Ano e Ensino Fundamental II – de 6º ao 9º Ano. Apenas uma das escolas pertence à rede estadual, responsável pelo Ensino Médio, cujos alunos frequentam os períodos da tarde e da noite. A cidade comporta aproximadamente 7500 habitantes e sua principal atividade econômica é agropecuária, sobretudo a cultura de café. Muitos moradores trabalharam na zona rural e outro grande número de munícipes vai diariamente à cidade vizinha de Franca – um dos principais centros calçadistas do Brasil, com pouco mais de 342 mil habitantes, localizada a 15 km de Cristais Paulista - para atuarem em diversas atividades, tanto no comércio quanto em indústrias do setor de calçados.

Não há muitas atividades culturais naquele município, cujas opções de lazer se caracterizam primordialmente por passeios na praça central da cidade e pela tradicional festa de rodeio que acontece anualmente. A cidade ainda conta com a realização de competições de corrida equestre e possui um dos principais times de atletas em nível nacional nessa modalidade, o que acaba configurando outra atividade prazerosa para os habitantes do lugar. A administração municipal procura, na medida do possível, promover atividades recreativas e competições esportivas no município, mas a frequência com que essas acontecem acaba sofrendo alterações conforme a mudança da gestão principal que ocorre a cada quatro anos.

A escola onde o trabalho de pesquisa foi realizado é composta, atualmente, por 313 crianças e adolescentes, sem contabilizar os alunos que frequentam as aulas do Ensino Médio da rede estadual, já que utilizam o mesmo prédio onde ocorrem as aulas do Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º Anos. O montante total é dividido nos períodos da manhã, tarde e noite, sendo que os alunos do Ensino Fundamental II frequentam os períodos da manhã e da tarde e os alunos do Ensino Médio estudam nos períodos da tarde e da noite. Atualmente, essa divisão dos alunos nos respectivos períodos não se realiza conforme a escolha dos pais, deixando de ser opção dos responsáveis no ano de 2017, devido à necessidade de economia no setor de transporte escolar, já que a administração municipal oferece gratuitamente o transporte para os alunos que moram na zona rural. Conforme decisão da Secretaria do Transporte em conjunto com a Secretaria da Educação, os alunos que residem na cidade passaram a frequentar o período da manhã e aqueles que moram na zona rural foram alocados para o período da tarde e da noite. Dessa maneira, os ônibus que trazem os alunos que estudam na escola estadual, no período noturno, já levam os que encerraram as atividades escolares no período da tarde evitando, assim, a necessidade de mais viagens, como acontecia nos anos anteriores em que os ônibus faziam viagens nos três períodos: manhã, tarde e noite. A unidade escolar referente ao Ensino Fundamental – de 6º ao 9º Ano - atende, portanto, o montante de alunos distribuídos em dezesseis turmas no total: oito

turmas no período da manhã e oito turmas no período da tarde. Desse montante, 82 famílias de crianças e adolescentes são cadastradas no programa federal Bolsa Família.

Com relação ao espaço físico, a escola conta com uma biblioteca que não está localizada dentro das imediações escolares, mas em um prédio contíguo, cujo acesso atravessa a sala de almoxarifado e inspetores. Os professores que desejam levar seus alunos até a biblioteca devem percorrer o caminho por dentro desses espaços ou sair da escola e percorrer a calçada externa para chegarem até lá. Isso ocorre porque a biblioteca não pertence somente à escola, mas sim ao município, e é onde abriga, também, uma unidade do ACESSA São Paulo, programa de incentivo à utilização de computadores, mas que apresenta vários problemas atualmente, sobretudo, no que se refere à contratação e orientação de monitores. Dessa maneira, os habitantes da cidade têm acesso livre a máquinas de computador e à internet para utilizarem conforme suas necessidades, mas sem qualquer tipo de monitoração.

O laboratório de informática da escola onde a pesquisa foi realizada conta com vinte máquinas de computador, das quais estão funcionando, perfeitamente, menos de dez. Não é possível precisar o número, pois diferentes problemas acontecem semanalmente e esse número se modifica frequentemente. A escola não conta com um técnico específico, o qual é contratado pela administração municipal, que precisa atender todos os setores da cidade, ficando inviável a manutenção das máquinas na unidade escolar. Durante os dois anos de realização dessa pesquisa, a gestão administrativo-pedagógica da escola se empenhou de diversas maneiras para que os problemas fossem resolvidos, por meio de inúmeras solicitações de visitas e reparos protocoladas no setor responsável. Infelizmente, a pesquisa terminou e os problemas não foram solucionados, os quais são basicamente o reparo das máquinas danificadas e o sinal de internet.

Há dois espaços onde ficam guardados os livros disponíveis aos alunos: a biblioteca municipal, já mencionada - cujo acervo não é renovado há anos - e o almoxarifado - espaço também ocupado pelos inspetores - onde ficam os livros adquiridos pela escola. Geralmente, este último espaço é mais frequentado pelos alunos e professores, devido ao problema de deslocamento e ao acervo precário da biblioteca municipal. É importante ressaltar que a frequência dos alunos a este espaço da escola se limita à ida deles somente para retirada e registro dos livros escolhidos, pois não há um ambiente físico para realizar leituras ou atividades pedagógicas juntamente com os alunos.

A escola não possui, portanto, um espaço específico destinado à leitura de livros, tampouco a projetos pedagógicos voltados para esse exercício como rodas de leitura, discussão e divulgação de obras literárias. As atividades e os projetos pedagógicos relacionados à leitura

são realizados pelos professores de Língua Portuguesa dentro da sala de aula ou, às vezes, em espaços exteriores como a quadra de esportes ou o pátio escolar.

3.3. DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

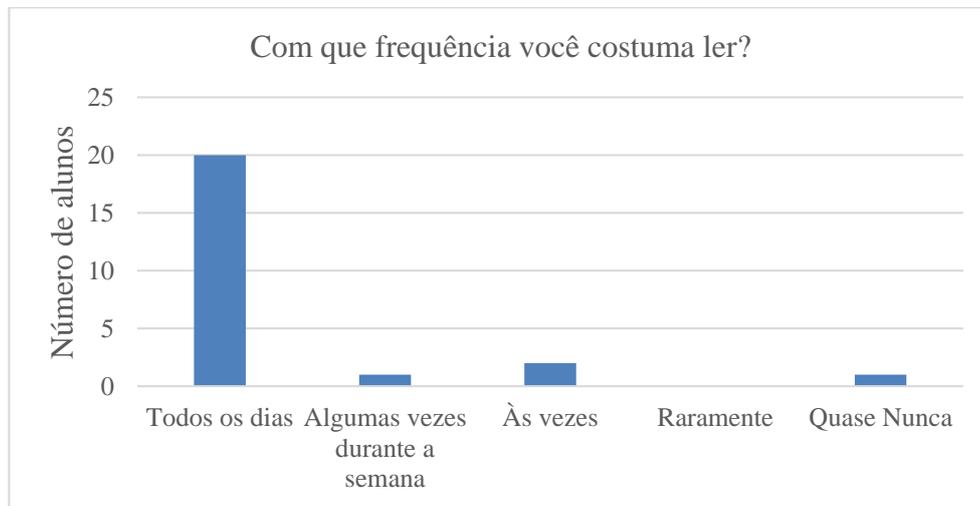
Esta pesquisa foi realizada com uma turma de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, composta por 26 adolescentes, com idade entre 14 e 16 anos e todos moradores da área urbana de Cristais Paulista. Com relação à condição socioeconômica, a sala possuía perfil bem heterogêneo, sem apresentar, no entanto, problemas relacionados a carências financeiras. Não havia nessa turma, por exemplo, nenhum aluno(a) cuja família fosse cadastrada no programa Bolsa Família. Trata-se, portanto, de uma turma composta por alunos de diferentes rendas familiares, cuja maioria possui acesso à internet em seus domicílios por meio de computadores e de seus telefones celulares.

As turmas de 9ºs Anos têm, atualmente, seis aulas de português, semanalmente, divididas em cinco aulas de português com uma professora e uma aula de LPT – leitura e produção de texto – com outra professora. Esta pesquisa foi realizada durante as aulas de Leitura e Produção de Texto que acontecem uma vez por semana, portanto, consideramos o tempo muito limitado para a realização de certas atividades, como é o caso da leitura compartilhada em sala de aula. Consideramos esse fator muito negativo e, infelizmente, condicionante para o desinteresse dos alunos por leituras mais extensas. As ausências dos alunos também se constituíram como outro problema, já que aqueles que faltavam perdiam a leitura em grupo e todas as discussões suscitadas pela leitura. É certo que no início das aulas, a continuação da leitura partia da retomada das partes lidas na aula passada e dos principais pontos levantados sobre essas partes, mas não era viável retomar todos os pontos discutidos.

Durante as aulas, por meio de conversas informais, pudemos perceber que um número muito pequeno de alunos haviam lido textos literários diferentes do que estávamos lendo nas aulas. Exatamente quatro garotas sempre comentavam sobre as obras que estavam lendo, geralmente livros da coleção Princesas e do escritor John Green. O restante da sala afirmava somente ler livros que a outra professora de português lia com eles – livros da biblioteca da escola - ou fragmentos de textos literários presentes nos livros didáticos e na apostila.

Para comprovarmos a hipótese de que poucos alunos leem textos literários, procedemos à aplicação de um primeiro questionário com o objetivo de verificar as práticas de leitura dos alunos relacionadas à frequência, aos tipos e gêneros textuais e aos suportes utilizados. Responderam a esse questionário 24 alunos, pois dois estavam ausentes.

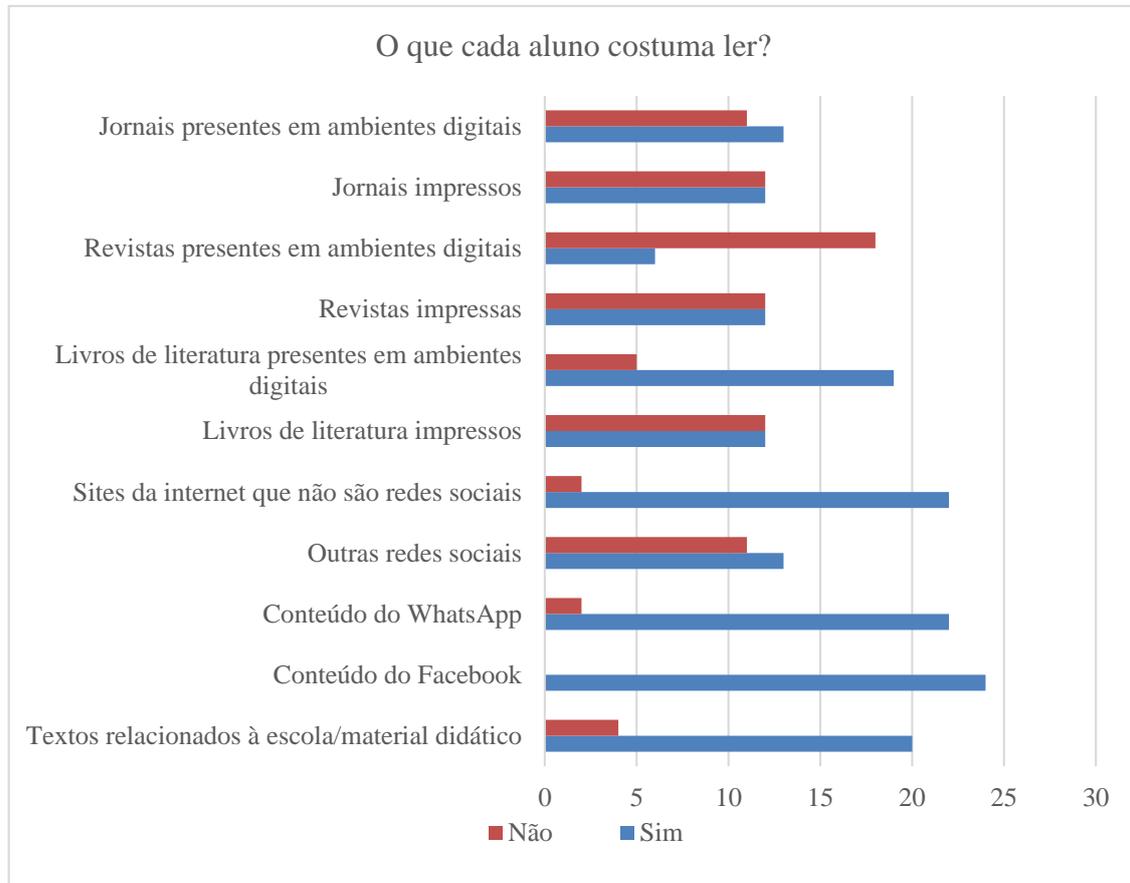
Gráfico 6 Frequência de leitura dos alunos sujeitos da pesquisa



Em princípio, os alunos entenderam que a pergunta se referia somente a textos literários, por isso, explicamos que eles deveriam responder com que frequência liam qualquer tipo de texto. A grande maioria afirmou ler diariamente devido à nossa reflexão com eles sobre os diferentes tipos e gêneros textuais que circulam na sociedade e que fazem parte de seu dia-a-dia, como os cartazes espalhados pela escola e pela cidade; o material da apostila e dos livros didáticos que eles utilizam na escola; as redes sociais das quais fazem parte na internet; as mensagens que compartilham através do telefone celular e qualquer outra experiência com o texto escrito, inclusive, naturalmente, os livros de literatura.

Com relação ao tipo de leitura que eles praticam, não tivemos surpresas em constatar que poucos leem textos literários, conforme os dados apontados no gráfico 7 podem demonstrar.

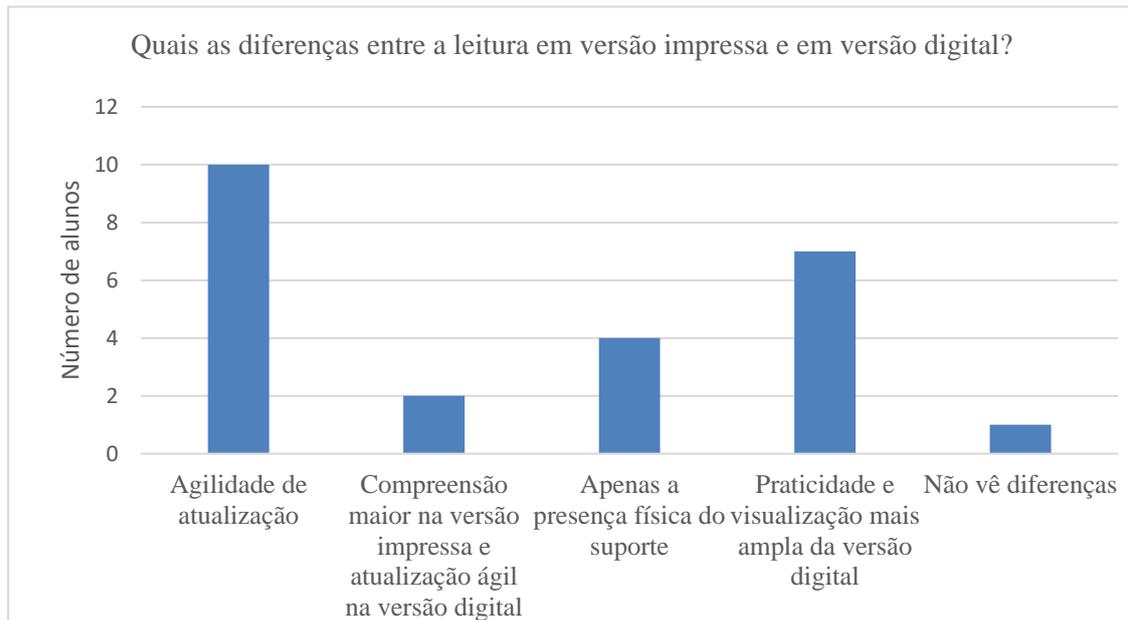
Gráfico 7 Tipos e gêneros textuais lidos pelos alunos



É possível notar que o grande campeão na frequência da leitura dos alunos é o *facebook*, seguido pelo conteúdo compartilhado no *whatsapp* e na internet fora das redes sociais, ou seja, a leitura diária desses alunos acontece no suporte digital. Os textos relacionados à escola, presentes nos livros didáticos, livros da biblioteca e apostila vêm logo em seguida; portanto, vemos que o hábito de leitura dentro do espaço escolar é motivado através das atividades que os professores realizam em suas aulas. Aproximadamente metade da sala afirmou que lê jornais, tanto no suporte impresso quanto no digital e metade dos entrevistados lê revistas no suporte impresso. Revistas digitais e outras redes sociais não são muito do interesse dos alunos.

Uma pergunta que julgamos importante ter feito refere-se à percepção dos alunos em relação a possíveis diferenças da leitura nos suportes digital e impresso. O objetivo era saber se eles tinham consciência de que a leitura no suporte exigia algumas ações que a leitura no suporte impresso não requeria, ou se essas ações eram executadas de forma inconsciente. Ademais, queríamos conhecer as impressões dos alunos ao ler nesses suportes e suas dificuldades.

Gráfico 8 Possíveis diferenças entre as leituras no suporte impresso e no digital



Apenas 4% dos alunos respondeu que não via diferenças entre as leituras realizadas nos suportes digital e impresso. Por outro lado, 17% destacou somente a materialidade dos suportes e 79% apontou dados positivos em relação à leitura no suporte digital. Vemos que somente dois alunos apontaram para o que estávamos querendo verificar em relação a diferentes ações requeridas no ato da leitura no suporte digital, pois responderam que a compreensão é maior na versão impressa. Sendo assim, entendemos que a maior parte dos alunos navega pelo sistema de hipertextos sem grandes dificuldades.

Podemos observar, a partir da descrição dos dados apresentados nos gráficos 6, 7 e 8, que os alunos participantes da pesquisa leem diariamente textos cujos gêneros não são literários, presentes especialmente no suporte digital. Do mesmo modo, podemos afirmar que esses alunos estão habituados a ler no ciberespaço, navegando por sistemas de hipertextos digitais e manuseando textos multimodais, ou seja, eles estão acostumados ao espaço hipermidiático veiculado pela internet. Esses dados colaboram, ainda, para a ressalva sobre a importância do letramento digital nas aulas, sejam elas de português, história ou matemática, já que a prática do manuseio do suporte digital faz parte da realidade cotidiana desses alunos.

3.4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresentaremos as etapas que se seguiram logo após a identificação do problema referente à prática de leitura de textos literários nas aulas de português. O questionário

respondido pelos professores apresentou dados que nos permitiram afirmar que a literatura é trabalhada de forma limitada por meio da leitura de fragmentos de textos literários presentes nas apostilas e nos livros didáticos. Da mesma forma, os dados apresentados no primeiro questionário preenchido pelos alunos comprovaram a hipótese de que a maior parte deles leem textos não literários em suportes digitais, portanto, estão familiarizados com as tecnologias digitais de informação e comunicação.

A partir dessas constatações, iniciamos a elaboração de um material digital que permitisse unir o texto literário a essas ferramentas digitais, de modo a levar a prática da leitura literária com a mediação do professor para o meio digital. Dessa forma, surgiu a ideia de transformarmos o conto “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe”, em um hiperconto, cuja elaboração aconteceu fora do espaço escolar por uma equipe técnica composta por uma ilustradora, três programadores e, naturalmente, a professora responsável pela pesquisa.

Simultaneamente à elaboração do hiperconto, procedemos à leitura compartilhada em sala de aula dos textos “O Barril de Amontillado” e “A Queda da Casa de Usher”, também escritos por Edgar Allan Poe, no suporte impresso com a mediação da professora. A escolha dos contos e as atividades desenvolvidas serão detalhadas na seção 4.2.

Após a etapa que compreendeu as atividades de leitura compartilhada, aplicamos a intervenção que consistiu na leitura do hiperconto “O Gato Preto”, no suporte digital. Essa etapa aconteceu no laboratório de informática da escola sem a mediação da professora.

3.4.1 Leitura compartilhada dos textos “O Barril de Amontillado” e “A Queda da Casa de Usher”, de Edgar Allan Poe

Conforme mencionado anteriormente, a etapa da leitura compartilhada dos textos no suporte impresso aconteceu paralelamente ao desenvolvimento do hiperconto. Nossa primeira preocupação foi definir os critérios de escolha dos textos literários que seriam lidos com os alunos durante as aulas. Como já tínhamos os dados que revelavam a pouca prática de leitura literária, queríamos saber qual a relação desses alunos com o exercício da imaginação, ou seja, a quais criações fictícias eles tinham acesso. Por meio de depoimentos informais, que não foram registrados, descobrimos que a grande maioria assistia a novelas e filmes, disponibilizados na TV aberta. Direccionamos a discussão para a preferência dos alunos em relação aos filmes, com o objetivo de sabermos quais gêneros seriam os seus prediletos para que, então, pudéssemos definir a temática que orientaria a escolha do gênero literário a ser lido. Nesse momento, alguns alunos citaram, então, suas séries prediletas: “Lúcifer”, “O Diário de um Vampiro” e “*American*

Horror Stories”, disponíveis no canal *Netflix* e também no *Youtube*. Conversando sobre o conteúdo dessas séries, decidimos¹⁰, então, que a temática seria “terror” e “suspense”.

Na aula seguinte, informamos aos alunos que antes de darmos início à leitura, iríamos assistir a dois *trailers* de filmes produzidos em décadas diferentes. O objetivo era observar todos os elementos cinematográficos, como a iluminação, a música, os efeitos especiais, o figurino. Levamos os alunos para a sala de vídeo da escola, onde exibimos o trailer do filme “Freaks”, versão em preto e branco de 1932, e “Frankstein de Mary Shelley”, produzido em 1994. No momento das exibições, observamos as reações dos alunos, as quais eram as mais variadas possíveis. Em ambos os trailers, os alunos se sentiram incomodados, se assustaram, ficaram chocados, sentiram medo, acharam divertido, entre outras reações. Após as exibições, discutimos sobre o conceito de “terror”, refletindo sobre as diferentes formas de medo que todo ser humano pode apresentar. Surgiram alguns depoimentos inesperados, por exemplo, de alunos que revelaram seus maiores medos. Após a discussão, retomamos os elementos da produção cinematográfica que contribuem imensamente para o efeito provocado nos espectadores. Revimos os trailers e fizemos pausas para analisar a luz, a música, a composição dos personagens, o cenário – que nos revelava o tempo da narrativa – além, é claro, de comentarmos o enredo dos dois filmes. Explicitamos, nesse momento, o conceito de multimodalidade, pois foi possível perceber como a combinação de diferentes linguagens colaborou para a construção de sentidos. Analisamos como o elemento “terror” foi apresentado em “Freaks” em comparação ao filme “Frankstein de Mary Shelley” e o resultado foi positivo, uma vez que os alunos puderam estabelecer diferentes categorias daquilo que os assusta. Acostumados com o terror explícito, revelado pelas cenas sanguinárias dos filmes de zumbi, perceberam que é possível sentir terror, por exemplo, de uma deformidade, como foi o caso dos personagens de *Freaks* e da criatura de Victor Frankstein. Os alunos ficaram chocados ao saberem que os personagens especiais da produção de 1932 eram pessoas reais e não atores caracterizados, como no caso de “Frankstein”. Concluímos a aula refletindo sobre a importância dos elementos visuais e sonoros que contribuem para os efeitos no espectador de um filme, série ou novela. Então, comparamos o processo de construção de sentidos realizado no momento da leitura de textos impressos, sem imagens e sons. Ao serem questionados de onde viria o auxílio para a experiência de tantas sensações – medo, tristeza, pena, choque -, os alunos foram unânimes: da imaginação.

Iniciamos a aula da semana seguinte com a retomada dos pontos principais discutidos na aula anterior, o que durou poucos minutos. Voltamos à sala de vídeo para acessarmos a

¹⁰ A decisão da temática foi tomada em conjunto. Na verdade, já tínhamos a intenção de apresentar o autor Edgar Allan Poe aos alunos e a conversa informal acabou, coincidentemente, colaborando para a escolha.

internet e vemos imagens de Edgar Allan Poe, que foi apresentado como um dos precursores das histórias de suspense e terror. Apresentamos várias imagens da sociedade do final do século XIX – quando foram escritos os contos escolhidos – e discutimos sobre o perfil do leitor que vivia naquela época. Diferente de nós, aquele leitor não tinha acesso às tecnologias contemporâneas, sem as quais muitos cidadãos da atualidade não se imaginam vivendo, como o telefone celular, por exemplo. Falamos sobre a importância de se praticar o exercício da imaginação, pois na leitura dos contos no suporte impresso não contaríamos com os efeitos especiais utilizados nos *trailers* que tínhamos assistido na aula passada. Finalizamos essa aula, exibindo os nomes dos contos “O Barril de Amontillado” e “A Queda da Casa de Usher” e fazendo inferências sobre o conteúdo dessas histórias.

Consideramos que essas duas aulas foram suficientes para a introdução da leitura. Ao apresentar a “sequência expandida” como uma das estratégias de leitura literária, Cosson adverte:

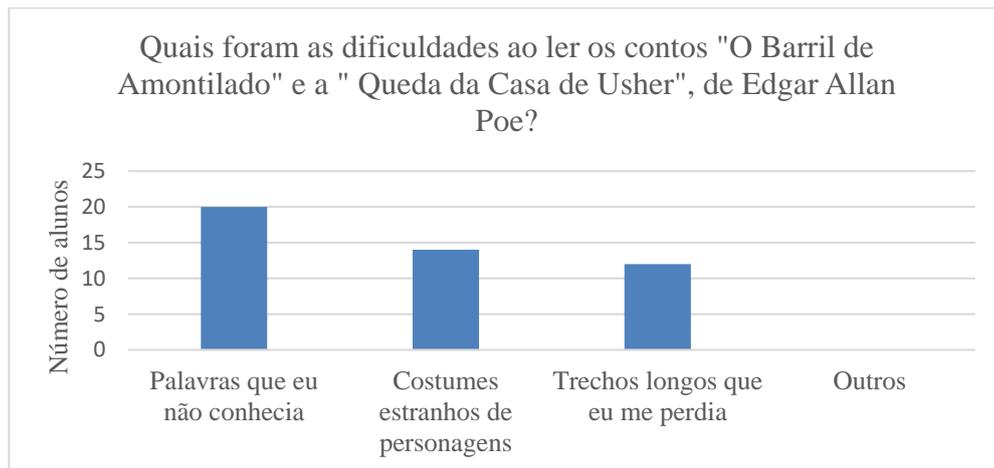
(..), acreditamos não ser indevido concluir que a introdução, apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados. Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. Aliás, não custa lembrar que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. A biografia e o autor é um entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. (COSSON, 2014, p. 60)

Consideramos, portanto, que as duas aulas de preparação foram satisfatórias para o início da leitura compartilhada, a qual ocorreu na terceira aula com o conto “O Barril de Amontillado” impresso para cada um dos alunos. Essa leitura transcorreu em duas aulas, com várias pausas realizadas pela professora pesquisadora e, também, pelos alunos. Nesses intervalos, comentamos comportamentos, ações e características dos personagens, resolvemos dúvidas sobre o vocabulário – a maioria resolvida pelo contexto -, fizemos inferências sobre o desfecho da história e muitos alunos apresentaram suas expectativas e comentários sobre a história. Em vários momentos, a professora pediu aos alunos que parassem a leitura e imaginassem determinada cena que acabaram de ler. Esse exercício contribuiu muito para a concentração e foco dos alunos leitores. O mesmo procedimento foi utilizado para a leitura do conto “A Queda da Casa de Usher”. A diferença é que após a leitura deste conto, os alunos foram levados novamente à sala de vídeo para visualizarem a versão em quadrinhos, com o objetivo de compararem o cenário e os personagens da versão em quadrinhos com aquilo que imaginaram. Um aluno lembrou que havia na biblioteca um exemplar impresso da versão em

quadrinhos que estava sendo exposta e naquele mesmo dia levou esse exemplar para casa para reler a história em uma versão multimodal.

Após a leitura dos contos, os alunos foram informados que responderiam a um questionário sobre a maneira como a leitura foi conduzida, ou seja, qual seria a importância, por exemplo, das pausas que fizemos. Sobre as dificuldades encontradas, responderam:

Gráfico 9 Dificuldades encontradas na leitura dos contos impressos¹¹

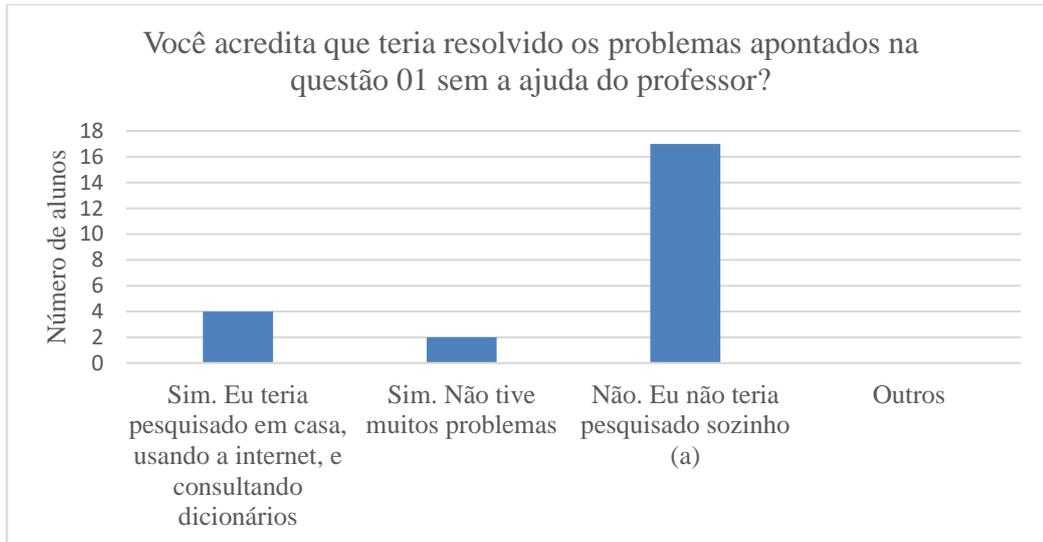


Dos 24 alunos que responderam ao questionário, 83% respondeu ter encontrado dificuldade em relação ao vocabulário, o que nos permite afirmar que lhes falta familiaridade com termos e expressões diferentes daqueles pertencentes à oralidade. Os 58% dos comentários referentes aos costumes dos personagens podem ser considerados dados positivos, pois os alunos conseguiram construir sentidos semelhantes aos experimentados com os *trailers* passados na primeira aula de introdução à leitura. Por outro lado, 50% dos alunos sentiu dificuldades com os trechos longos das histórias lidas, mesmo com a mediação da professora.

Questionados sobre a possibilidade de terem resolvido as dificuldades, apontadas na questão 1, sozinhos, a maioria afirmou que não teria conseguido.

¹¹ Este gráfico apresenta dados obtidos a partir de uma pergunta que permitiu a seleção de mais de uma opção como resposta. Por essa razão, a porcentagem parece não ser exata.

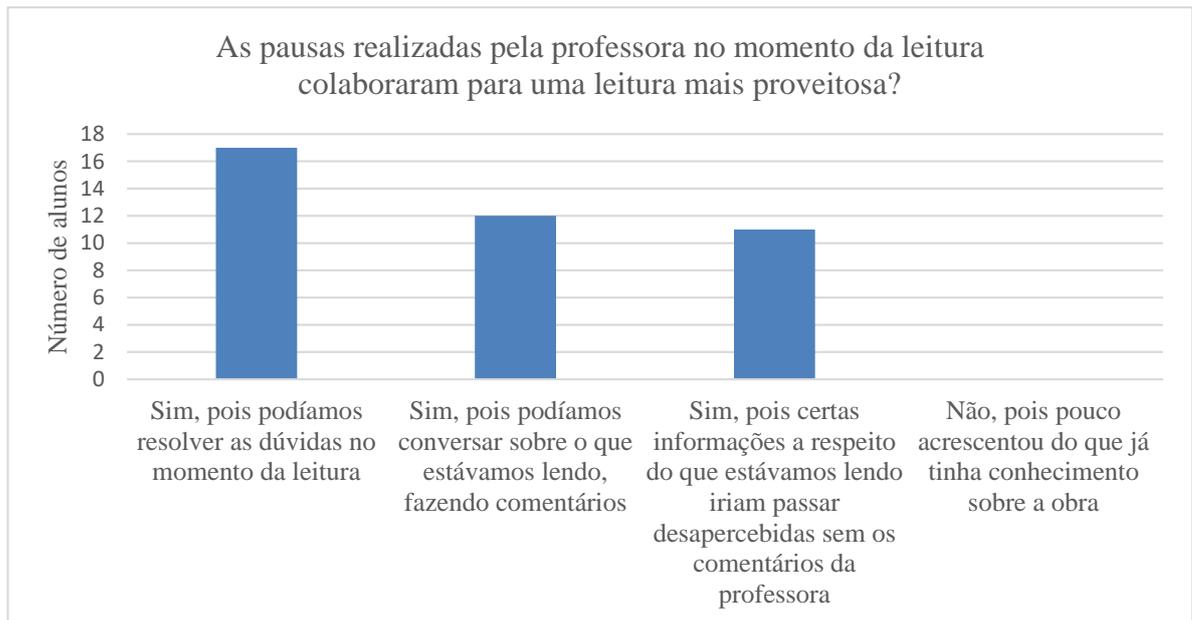
Gráfico 10 Resolução das dificuldades sem ajuda



Esses dados nos permitem afirmar a importância da mediação do professor no momento da leitura, afinal é preciso entender aquilo que se lê. Ademais, a explicitação de conceitos que somente um leitor proficiente pode fazer – os professores, por exemplo – acaba potencializando a leitura do leitor em formação.

O próximo gráfico apresenta a relevância dada às pausas realizadas no momento da mediação. É interessante notar que a metade dos alunos apontou para o fato de que puderam conversar sobre a história que estavam lendo e fazer seus próprios comentários. Esse dado aponta para a necessidade de darmos liberdade aos alunos para explicitarem suas impressões sobre o texto que estão lendo. Com a devida mediação, é possível promover a apresentação de suas subjetividades, o que pode surpreender a muitos pesquisadores que eventualmente acreditam que adolescentes não vão ter um bom aproveitamento de uma leitura de Edgar Allan Poe.

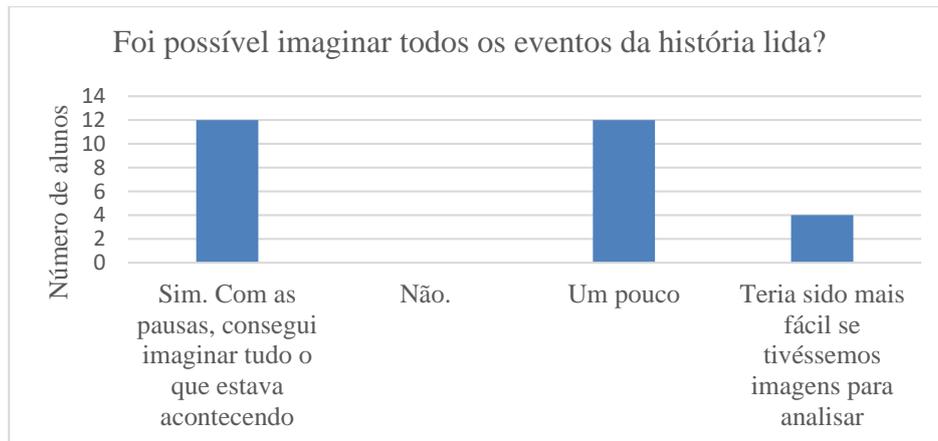
Gráfico 11 Relevância das pausas realizadas



Por outro lado, a maioria respondeu que as pausas foram importantes para a resolução de dúvidas que surgiam no momento da leitura, ou seja, temos mais um dado comprovando a necessidade da mediação do professor. Sem contar as informações que só puderam ser acrescentadas à experiência de mundo dos alunos por meio da mediação, dado revelado pela terceira coluna do gráfico 11.

Para verificarmos a percepção dos alunos em relação à ausência da multimodalidade das versões impressas, perguntamos sobre as possíveis dificuldades ao exercitarem seu imaginário no momento em que liam os contos. Metade dos alunos afirmou ter sido possível imaginar os eventos devido às pausas feitas durante a leitura para mediação. Apenas quatro alunos consideraram a possibilidade de que teria sido mais fácil se houvesse imagens acompanhando o texto escrito.

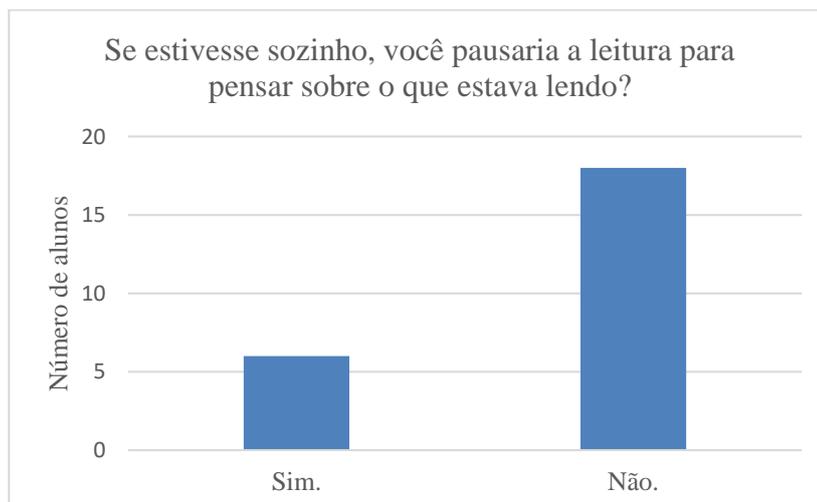
Gráfico 12 Visualização dos eventos narrativos por meio da imaginação



Observamos que os quatro alunos que responderam que a leitura poderia ter sido mais facilmente imaginada com a presença de imagens compõem o mesmo grupo que disse que conseguiu imaginar um pouco, pois um total de 24 alunos respondeu ao questionário. Sendo assim, 12 responderam que imaginaram os eventos devido às pausas, 12 responderam que conseguiram imaginar um pouco e neste grupo se encontram os quatro que marcaram a opção que sugeria a presença de imagens.

Sobre a possibilidade de pausarem a leitura, caso estivessem lendo sozinhos, o resultado já era esperado. Dos 24 alunos, 18 afirmaram que não pausariam a leitura.

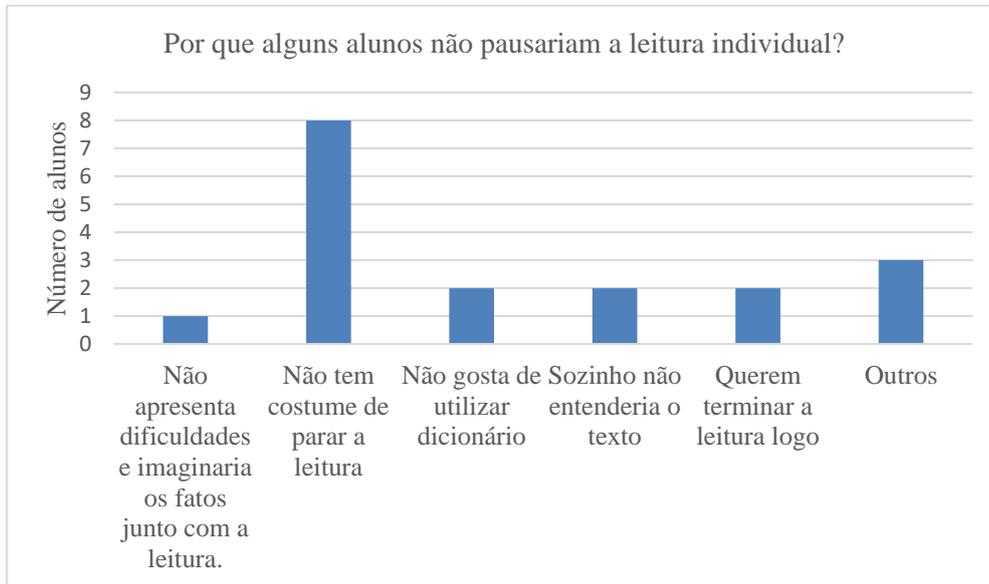
Gráfico 13 Pausas dos alunos no momento da leitura solitária



Questionados acerca da razão pela qual pausariam a leitura ou não, apenas 25% dos alunos afirmou que pausaria a leitura para pesquisar possíveis respostas para as dificuldades

encontradas. O 75% restante respondeu que não pausaria a leitura e apresentou motivos variados.

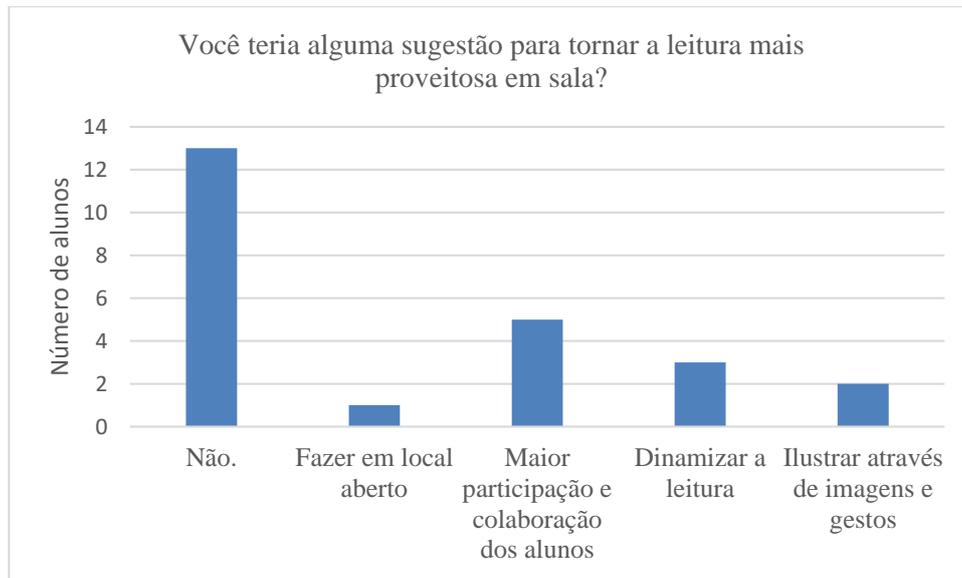
Gráfico 14 Razões que levam os alunos a não pausarem a leitura



Os dados acabam comprovando um postura comum aos adolescentes que não têm o hábito de ler textos extensos, independente do gênero a que pertencem. Acostumados à velocidade com que as informações são veiculadas atualmente, sobretudo, por meio da internet, esses jovens acabam ignorando questões de compreensão textual que prejudicam sua formação de leitores. Não é diferente com a leitura em sala de aula sem a mediação do professor, cujas pausas são de fundamental importância para evitar essa atitude de dar continuidade à leitura de um texto que apresenta trechos incompreensíveis.

Sobre a possibilidade de os alunos terem alguma sugestão que colaborasse para a prática pedagógica de professores que trabalham com a leitura em sala de aula, a maioria dos alunos afirmaram não terem sugestão nenhuma. Esse dado é importante, pois aponta para a relevância do planejamento do professor para a prática da mediação de leitura em sala de aula. Os alunos não parecem ávidos pela leitura literária, tampouco demonstram interesse por mudanças em sua realidade escolar.

Gráfico 15 Sugestões para uma leitura mais proveitosa em sala de aula



Esta etapa que consistiu na leitura compartilhada dos contos “O Barril de Amontillado” e “A Queda da Casa de Usher” no suporte impresso foi determinante para comprovarmos a aplicabilidade da mediação do professor no momento da leitura compartilhada. Sem as devidas interferências, os alunos podem ignorar trechos essenciais para a construção de sentidos referentes ao texto literário. A leitura subjetiva dos leitores em formação deve ser considerada, mas sob a observação atenta do leitor experiente, o professor, na tentativa de se evitar interpretações infundadas e não sustentadas pelo texto. A construção da linguagem literária e todas as suas particularidades que tanto enriquecem o texto só pode ser explicitada por aquele que é fluente na leitura, ou seja, mais uma vez, a figura do professor se mostra essencial nesse processo. Não somente a figura do professor, mas, acima de tudo, a mediação do professor leitor.

3.4.2 A construção do hiperconto a partir do conto escrito “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe

O primeiro passo na construção do hiperconto foi a contratação da equipe responsável pela criação das páginas em html e por todo o sistema de navegação e inclusão de *links*. Foi preciso, também, a participação de um ilustrador que seria responsável pelas imagens e *gifs*¹² presentes no hiperconto.

¹² Imagens em movimento.

Definida a equipe, demos início ao planejamento da mediação a partir da leitura do conto na versão impressa, edição pertencente à série “Medo Clássico”, publicada em 2017 pela editora Darkside. Entramos em contato com a editora com o objetivo de nos informar sobre questões de direitos autorais, já que o texto original em inglês pertence a domínio público, mas a tradução não. Escolhemos essa tradução, depois de uma extensa busca em textos disponibilizados em PDF na internet, por julgarmos o texto da tradutora da Darkside de melhor qualidade. O contato da editora nos respondeu, informando que não haveria a necessidade de pagarmos direitos autorais desde que o texto não fosse utilizado para fins lucrativos. Como é este o caso, já que o hiperconto será disponibilizado gratuitamente na internet, demos início aos textos que comporiam a mediação de leitura por meio dos *pop ups*. O dicionário de inglês publicado pela Oxford apresenta os seguintes significados para o termo *pop up*:

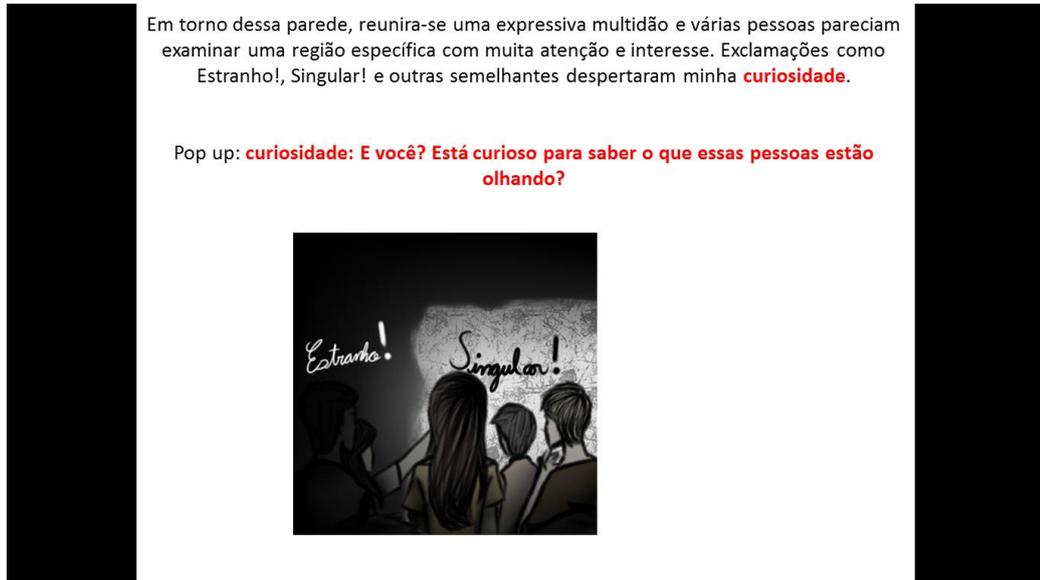
Pop up *adj.* (somente antes de um substantivo) **1** (de um livro, etc.) contém uma imagem que aparece quando as páginas são abertas: *um cartão de aniversário pop up* **2** (de uma tostadeira elétrica) que faz o pão saltar assim que estiver pronto **3** (de um menu no computador, etc.) que pode ser trazido para a tela rapidamente enquanto você está trabalhando em um outro documento: *um menu pop up / janela* (OXFORD ADVANCED LEARNER’S DICTIONARY, p. 1021)

Utilizaremos o terceiro significado do termo *pop up* para explicitarmos nossa proposta de mediação. O hiperconto produzido para a intervenção é formado por páginas que apresentam palavras e períodos em destaque, os quais funcionam como pontes que levam o leitor para outro texto, mas sem sair da página em que está. Ao clicar sobre essas partes destacadas, abre-se uma janela com outro texto, que funciona com a mediação do professor. Esses textos que surgem por meio do clique cumprem variados objetivos, os quais podem ser inesgotáveis: apresentar o significado de palavras que o professor inferir ser desconhecida para seus alunos; comentar os comportamentos dos personagens; questionar suas ações; relacionar eventos narrativos com a atualidade; perguntar ao leitor sua atitude, caso estivesse no lugar do personagem e uma infinidade de interferências que irão depender da obra lida.

Fizemos diversas anotações no decorrer da leitura de modo a possibilitar ao aluno uma leitura acompanhada, ou seja, criamos inúmeros *pop ups* com textos que falaríamos se estivéssemos lendo juntamente com os alunos em sala de aula. Conforme íamos lendo o conto e tecendo os textos que mediariam a leitura pelos *pop ups*, pensávamos nas imagens que poderiam colaborar para a construção de sentido do leitor, tais como a percepção de sentimentos dos personagens, o aspecto sombrio da personalidade do protagonista e outros.

Os textos mediadores e as imagens foram reunidos em *slides* do programa *PowerPoint* e enviados para a equipe técnica para a construção das páginas. Cada *slide* correspondia a uma página e as partes destacadas nos slides indicavam onde os *pop ups* deveriam ser incluídos.

Figura 15 Página do Hiperconto com imagem

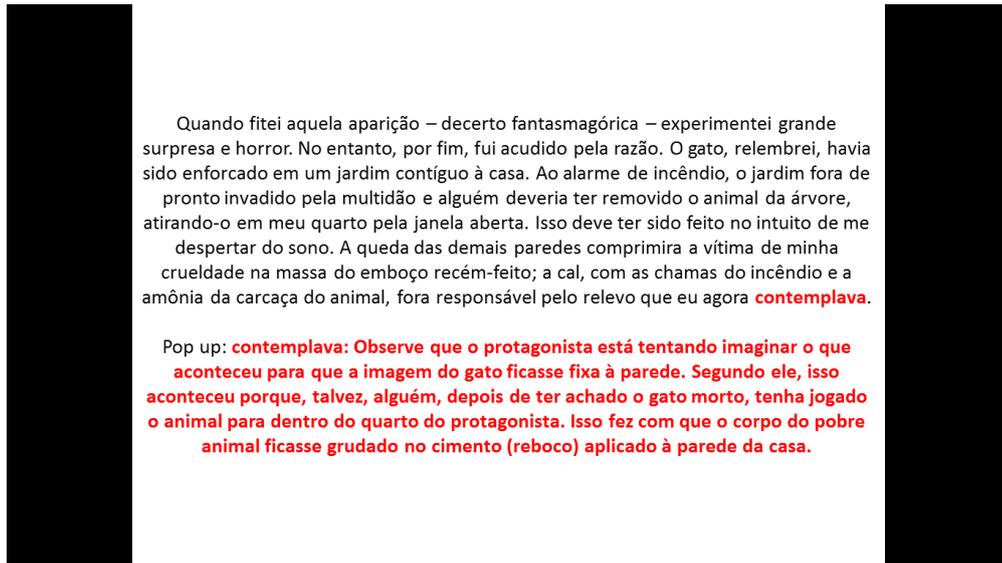


A figura 15 apresenta uma imagem e o texto que irá acompanhá-la. O substantivo “curiosidade”, destacado com a cor vermelha, funcionará como o *link* que levará o leitor à pergunta “E você? Está curioso para saber o que essas pessoas estão olhando?”. Ao clicar na palavra destacada, automaticamente abrirá o *pop up* com essa pergunta, a qual seria realizada se a leitura estivesse sendo compartilhada com os alunos na sala de aula¹³.

As imagens não aparecem em todas as páginas. Várias delas apresentam somente textos e *pop ups*.

¹³ Toda a janela aberta apresenta o ícone “x” que indica o fechamento do *pop up*, entretanto, o leitor não sairá da página, apenas terá acesso a novos textos. Visualizaremos o hiperconto na seção 4.3. Por ora, explicitaremos somente o processo de construção.

Figura 16 Página do Hiperconto sem imagem



Na figura 16 podemos ver que a página apresenta somente o texto referente ao conto traduzido, o verbo “contemplava”, destaque de vermelho que abrirá o *pop up* onde há uma observação sobre o pensamento do personagem protagonista.

As páginas criadas pela equipe de programadores, os quais se revezavam entre si, foram sendo criadas conforme enviávamos os slides. Não é possível precisarmos o número de slides, tampouco o de páginas, pois foram feitas alterações, mas foi um número aproximado de 70 slides e páginas. É importante informar que o hiperconto ainda deverá sofrer algumas modificações, devido à possibilidade de interação na página disponibilizada na internet para comentários dos leitores: <https://contosdigitais.000webhostapp.com/OGatoPreto21.html>. Após a leitura, o leitor poderá enviar uma mensagem para o email informado na página com suas impressões sobre a leitura, sugestões de mediação (caso esse leitor seja um professor) e críticas. O objetivo é incrementar o hiperconto por meio da participação produtiva e colaborativa dos leitores em geral, a partir de análise das sugestões enviadas. Outro recurso disponibilizado na página é a possibilidade de o leitor baixar o hiperconto para fazer a leitura *off-line*, ou seja, sem a necessidade de estar conectado a internet, em qualquer dispositivo eletrônico, inclusive no telefone celular. Será preciso, entretanto, que o primeiro acesso seja conectado para que seja feito o *download* do hiperconto, exatamente como acontece com vídeos e imagens que recebemos pelo *whatsapp*.

3.4.3 Intervenção - leitura do hiperconto “O Gato Preto”

Após a etapa da leitura compartilhada dos contos “O Barril de “Amontillado” e “A Queda da Casa de Usher” e o preenchimento dos questionários, demos início à aplicação da proposta de intervenção que consistiu na leitura do hiperconto “O Gato Preto” com a mediação feita pelos textos presentes nos *pop ups*”. Nosso objetivo era comprovar a hipótese de que os alunos poderiam conseguir efetivar uma prática de leitura de forma satisfatória sem a presença da professora, já que a mediação seria possível por meio dos *pop ups*.

Orientamos os alunos que eles iriam ler o hiperconto no laboratório de informática, cujas máquinas já estavam com o arquivo, onde estaria presente somente o professor de informática. Este colega colaborou no dia da leitura com vistas a resolver algum problema técnico que as máquinas pudessem vir a apresentar. A turma foi dividida em grupos de cinco alunos, pois na ocasião específica havia somente esse número de máquinas funcionando corretamente. Após a leitura, eles deveriam voltar para a sala de aula para responder ao terceiro e último questionário, o qual está descrito e analisado ao final desta seção.

Por ora, ilustramos algumas páginas do hiperconto produzido, para comprovarmos a possibilidade de mediar textos utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação. Informamos que as páginas a serem demonstradas abaixo podem apresentar algumas diferenças das páginas publicadas no endereço <https://contosdigitais.000webhostapp.com/OGatoPreto21.html>. Essas possíveis mudanças podem acontecer, pois nossa publicação estará em constante observação, devido à possibilidade de interação que oferecemos ao final da página. Todos os comentários e sugestões que julgarmos procedentes serão considerados para possíveis alterações no hiperconto. Ademais, não foi possível, até o presente momento, incrementarmos o trabalho com programas de desenvolvimento de jogos, o que resultaria em um maior número de elementos atrativos, além das imagens e dos *gifs*.

A primeira página do hiperconto apresenta um *gif* com a imagem de um gato de apenas um olho em um cenário devastado que consiste em uma casa em chamas e uma árvore morta. O único olho do gato fica piscando e há movimento das cinzas da casa incendiada. Essas imagens fazem referência a trechos do conto e foram colocadas na primeira página, na capa do hiperconto, para que o leitor possa fazer inferências sobre o enredo, as quais poderão ser detectadas no devido momento. Além das imagens, há um texto que dá as orientações ao leitor sobre o tipo de texto que ele irá ler, além das instruções fundamentais para o manuseio dos links.

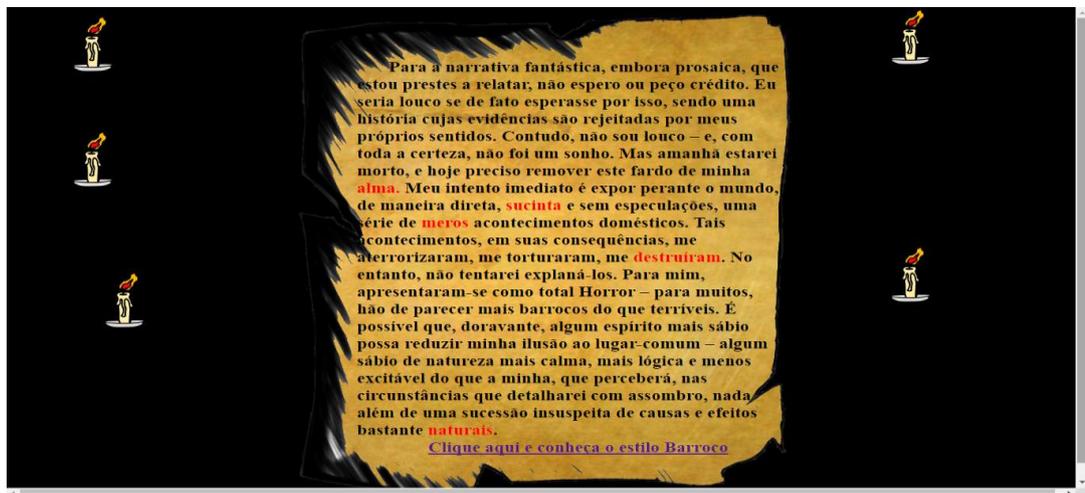
Figura 17 Primeira página do hiperconto “O Gato Preto”



No texto, o leitor é informado de que lerá uma história de forma diferente e, por essa razão, ele também deverá ler de uma forma distinta. Fazemos referência, com esse texto introdutório, às ações que o leitor deverá adotar no ambiente do hipertexto para que sua leitura seja produtiva. Ao ser orientado a clicar nas partes destacadas, o leitor estará realizando comandos que colaborarão para que a mediação seja feita de maneira plena.

A segunda página apresenta a disposição dos *links*, termos destacados em vermelho, e as velas de onde surgirão os *pop ups* com os textos mediadores. O número de ícones em formato de velas no fundo preto é exatamente o número de *pop ups*.

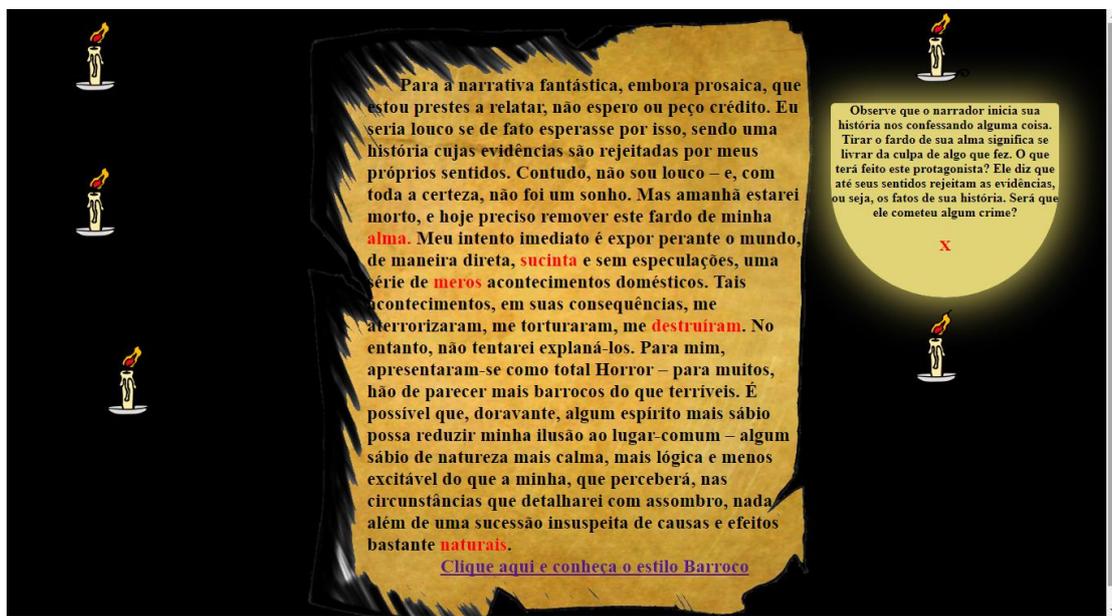
Figura 18 Página com texto, *links* e ícones dos *pop ups*



Essa imagem apresenta a tela sem nenhum tipo de comando realizado pelo leitor. O primeiro *link* representado pelo substantivo “alma” aparece somente na oitava linha, determinando que o leitor faça a leitura de forma tradicional até chegar o momento de interagir com o texto, por meio do mouse e clicando no *link*, e, finalmente, ter acesso ao texto mediador.

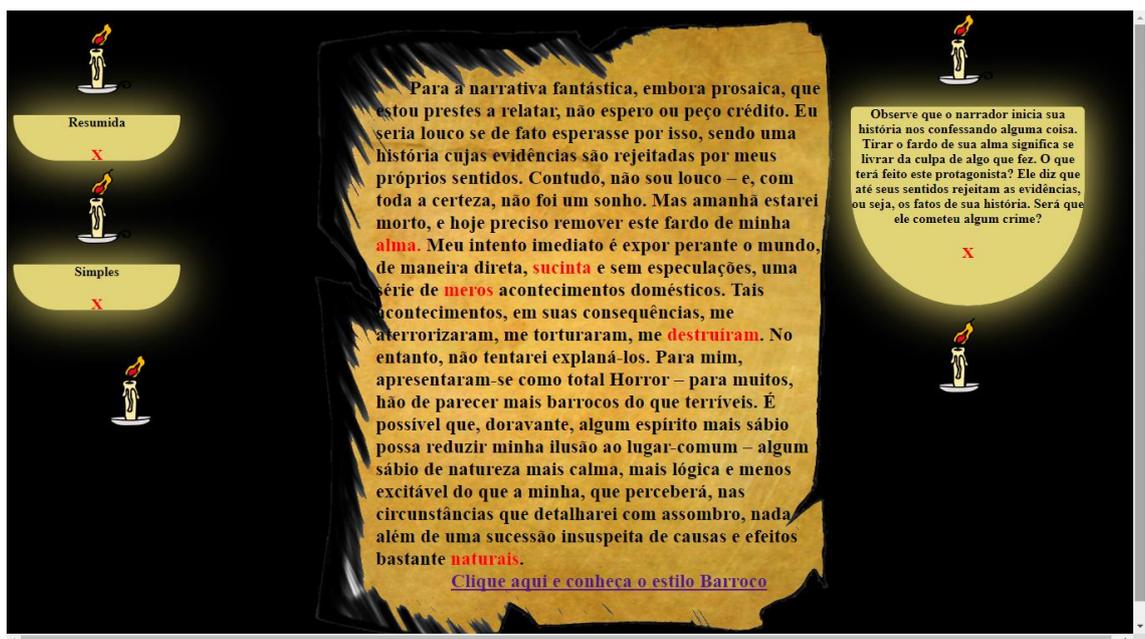
A partir, então, que o leitor segue o comando presente na primeira página, surge o texto mediador, conforme podemos observar na imagem abaixo.

Figura 19 Exemplo de *pop up* com texto mediador



Os textos mediadores são diferentes entre si, já que atendem a objetivos diferentes, da mesma forma que o professor mediador realiza pausas durante a leitura para auxiliar os alunos a compreenderem diferentes aspectos da obra lida, que podem variar de dúvidas acerca do vocabulário a comportamentos dos personagens. Neste primeiro *pop up*, os alunos leem uma relevante informação em relação ao modo com que o narrador começa a contar sua história e que é muito importante para entender sua mente confusa. Essas observações em relação à confusão mental do personagem protagonista irão se repetir no decorrer da história e serão acrescidas de questionamentos que permitirão aos alunos refletirem sobre as atitudes do protagonista.

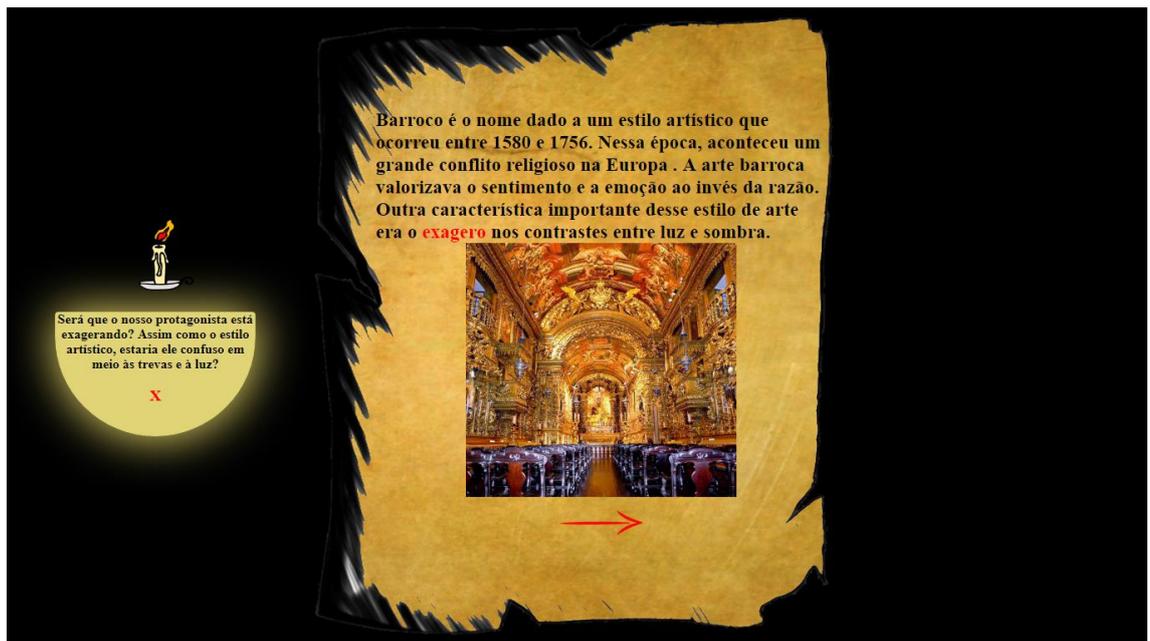
Figura 20 *Pop ups* com definições de vocabulário



A escolha dos links “sucinta” e “meros” para apresentar os significados dos respectivos termos partiu de nossa suposição acerca do vocabulário de crianças e adolescentes que frequentam o nível fundamental da escola onde a pesquisa foi realizada. É possível que muitos leitores, mesmo em formação, conheçam os significados dos termos em questão. Da mesma forma, é possível que não tenhamos apontado significados de outras palavras e/ou adjetivos que eles não conheçam. Acreditamos não ser possível esgotarmos todas as possibilidades em relação ao vocabulário; portanto, trabalhamos com aproximações e hipóteses.

Outra observação a fazer é que no final de cada texto mediador podemos ver o ícone “x”, na cor vermelha, que indica que o leitor pode fechar o pop up se ainda o desejar. Há ainda, no final desta página, um comando que leva o leitor a outra página com informações sobre o termo “barroco”, citado pelo protagonista.

Figura 21 *Link* para outra página



Optamos por levar o leitor para outras páginas para disponibilizar a ele conteúdos fora do enredo narrado. Nesse exemplo, a referência é sobre o estilo barroco, pois o narrador refere-se a esse estilo como uma característica psicológica possivelmente atribuída a ele pelo leitor. Considerando a faixa etária dos alunos, optamos por fazer uma apresentação do termo de forma bem simplificada. Além disso, o leitor é levado a abrir um *pop up*, clicando no substantivo “exagero” para relacionar a explicação acerca do Barroco com o que o narrador havia dito anteriormente. Nosso objetivo com esse *pop up* foi facilitar o caminho de volta para o enredo que estava sendo narrado.

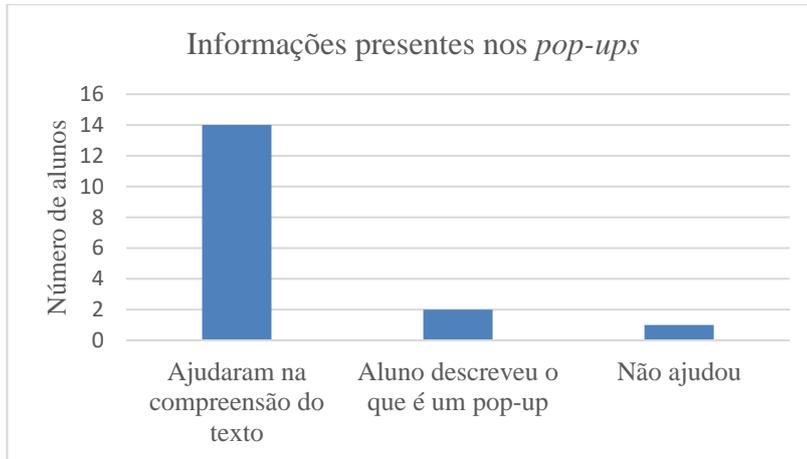
Não é nossa proposta analisar e descrever o hiperconto nessa dissertação, já que o trabalho está disponível no site <https://contosdigitais.000webhostapp.com/OGatoPreto21.html>, portanto, daremos sequência ao estudo dos questionários respondidos pelos alunos após a leitura no laboratório de informática. Dos 26 alunos matriculados na turma, apenas 18 estiveram presentes no dia da intervenção. Um dos alunos deste grupo não respondeu ao questionário de forma legível, portanto iremos contabilizar apenas as respostas de 17 alunos. O aluno em

questão consegue ler e responder a questões de múltipla ou única escolha, mas não tem competência escrita. De forma geral, os dados apontam para a comprovação de nossa hipótese, segundo a qual é possível mediar a leitura utilizando ferramentas possibilitadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação - TDICs. Lembramos que os alunos tiveram acesso ao hiperconto no laboratório de informática, distribuídos em grupo de cinco, com uma máquina para cada um, sem a presença da professora pesquisadora.

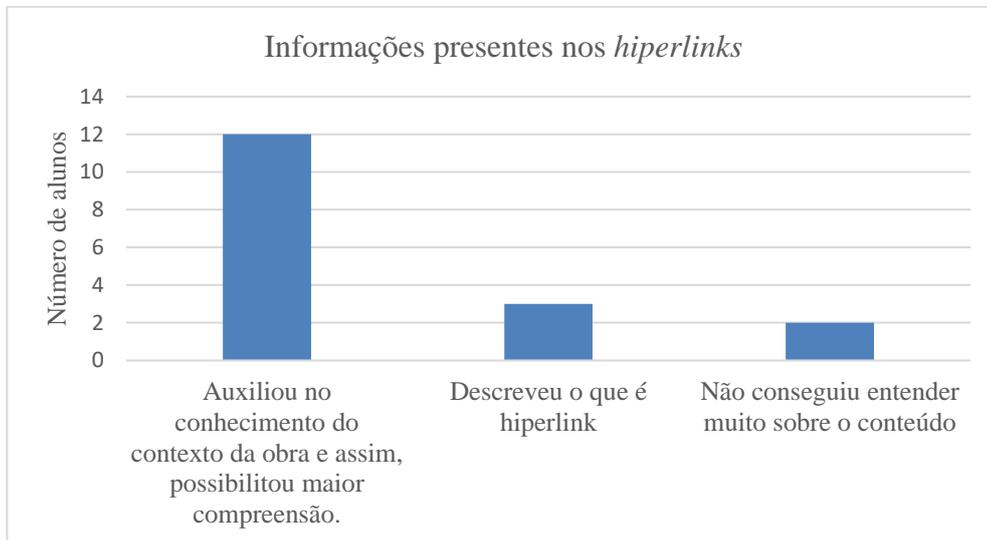
Antes de se dirigirem ao laboratório de informática, orientamos os alunos sobre as ações que eles deveriam executar para uma leitura produtiva. Antes, falamos das razões pelas quais fizemos pausas durante as leituras realizadas em sala de aula dos contos impressos, “O Barril de Amontillado” e “A Queda da Casa de Usher”. Lembramos que essas pausas foram decisivas para uma efetiva construção de sentidos sobre os textos lidos, além de permitir que conversássemos sobre vários aspectos que as leituras nos causaram: interpretações subjetivas, resolução de dúvidas e outros comentários. A partir da retomada da prática da leitura realizada com os textos impressos, informamos aos alunos que eles leriam, então, “O Gato Preto” em suporte digital e que não haveria a presença da professora pesquisadora. Diante das expectativas, esclarecemos que o objetivo era verificar se eles conseguiriam ter uma leitura produtiva sem a mediação da professora. Para tanto, seria necessário que eles lessem com atenção as orientações presentes na primeira página, segundo as quais deveriam clicar nas partes destacadas para ter acesso ao conteúdo da vela, ícone que abria os *pop ups*. Retomamos os conceitos de *link e pop up*, fazendo referência aos termos de cor azul, frequentes nas páginas de internet e nas mensagens de *whatsapp* e aqueles termos que fazem surgir outro conteúdo, ao clicarmos neles sem, entretanto, sairmos da página. Todos os alunos já estavam familiarizados com esses conceitos; portanto, as explicações foram rápidas.

De acordo com 14 alunos (72%), os textos mediadores revelados pelos *pop ups* foram de grande ajuda na compreensão dos hiperconto. 12% dos alunos descreveu o que entendia por *pop up*¹⁴ e 6% afirmou que as informações não ajudaram.

¹⁴ Essas duas respostas podem ser explicadas pelo fato de termos falado sobre esses conceitos antes da leitura no laboratório de informática ou por falta de atenção.

Gráfico 16 Informações presentes nos *pop ups*

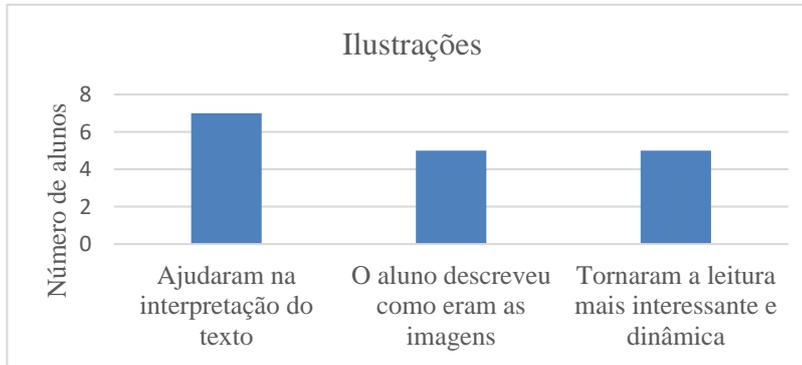
Com relação às páginas extras que apresentavam conteúdo fora do contexto da narrativa, os dados foram semelhantes aos revelados no gráfico anterior. A maioria afirmou terem sido úteis para a compreensão do texto.

Gráfico 17 Informações presentes nas páginas extras (*hiperlinks*)

Mais uma vez, alguns alunos demonstraram não terem entendido a pergunta. Dessa vez, 18% conceituou o termo *hiperlink*. A resposta referente ao não entendimento do conteúdo (12%) revela que pode ser interessante enriquecer essas páginas com mais imagens e, talvez, redirecionar o texto, por meio de uma linguagem menos expositiva.

Quanto ao caráter multimodal do hiperconto, as respostas da maioria foram positivas e demonstraram o fato de os alunos estarem habituados com a leitura de textos construídos a partir de diferentes linguagens que se combinam.

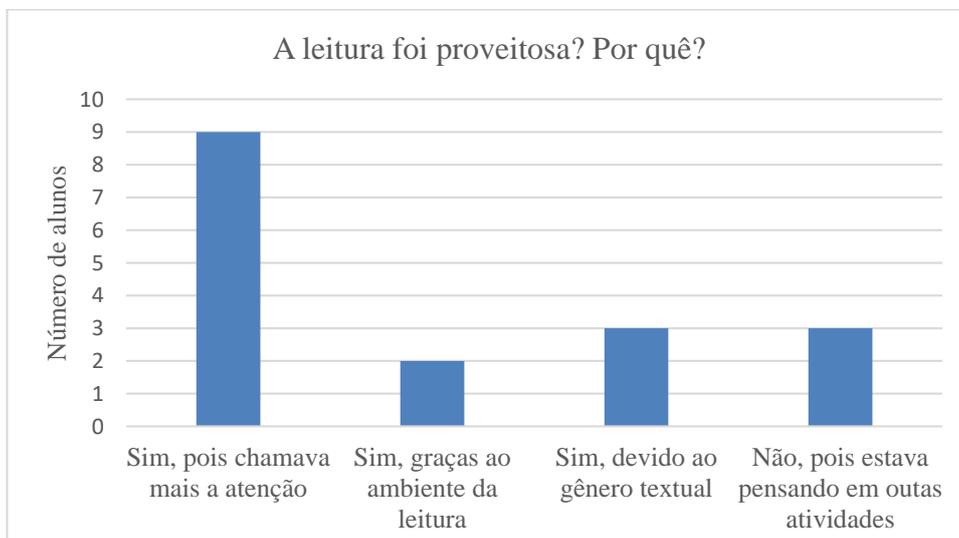
Gráfico 18 Caráter multimodal do hiperconto



Por outro lado, mais uma vez, e com maior incidência, cinco alunos conceituaram a multimodalidade. Acreditamos que, além das hipóteses de conceituarem os termos devido a sua retomada antes da leitura e da falta de atenção, essa atitude revela hábitos de estudos metalinguísticos, sobretudo nas aulas de português, que acabam se sobrepondo aos atos de ler e escrever.

Quanto ao aproveitamento da leitura, a maioria julgou que o hiperconto chamou mais atenção que os contos escritos.

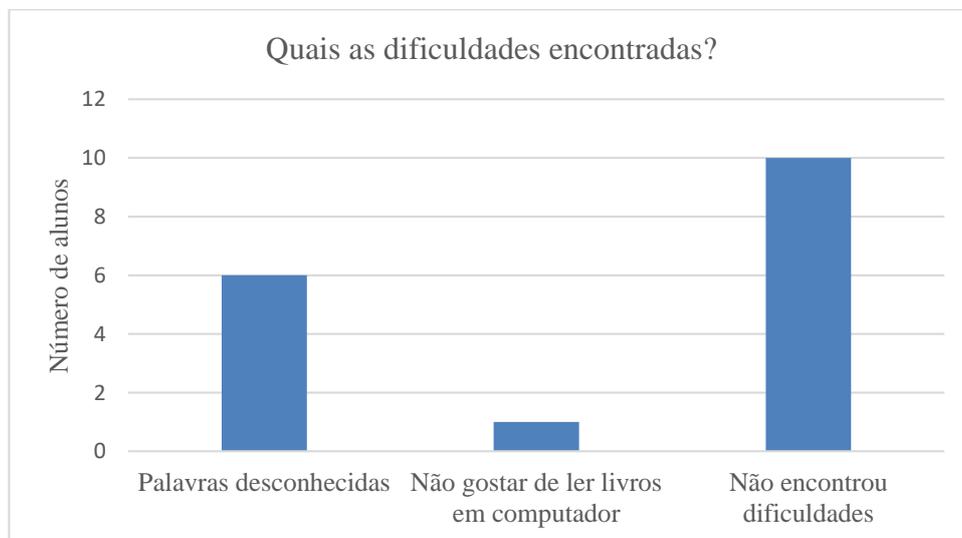
Gráfico 19 Produtividade da leitura



Apenas dois alunos citaram o ambiente de leitura, laboratório de informática, como fator que colaborou para uma boa leitura. Esse dado nos chama atenção quanto ao baixo número de alunos que prefere ler fora da sala de aula, ou seja, é possível fazer com que a maioria leia fora da escola. O gênero textual também foi apontado, o que nos permite reconhecer que gêneros digitais, como o hiperconto, podem resgatar a leitura de obras literárias para formação dos alunos.

Quanto às dificuldades, o gráfico 20 mostra que alguns alunos ainda apresentam problemas em relação ao vocabulário. Esse resultado indica a necessidade de incluir no material produzido um link para um dicionário, o qual deveria ser disponibilizado *online* e *off-line*. Essa solução pode ser um problema, pois no caso do acesso *off-line*, assim como acontece com o hiperconto, o dicionário deveria ser baixado no dispositivo digital onde a leitura estivesse sendo feita, o que acarretaria em um grande número de dados.

Gráfico 20 Dificuldades na leitura do hiperconto

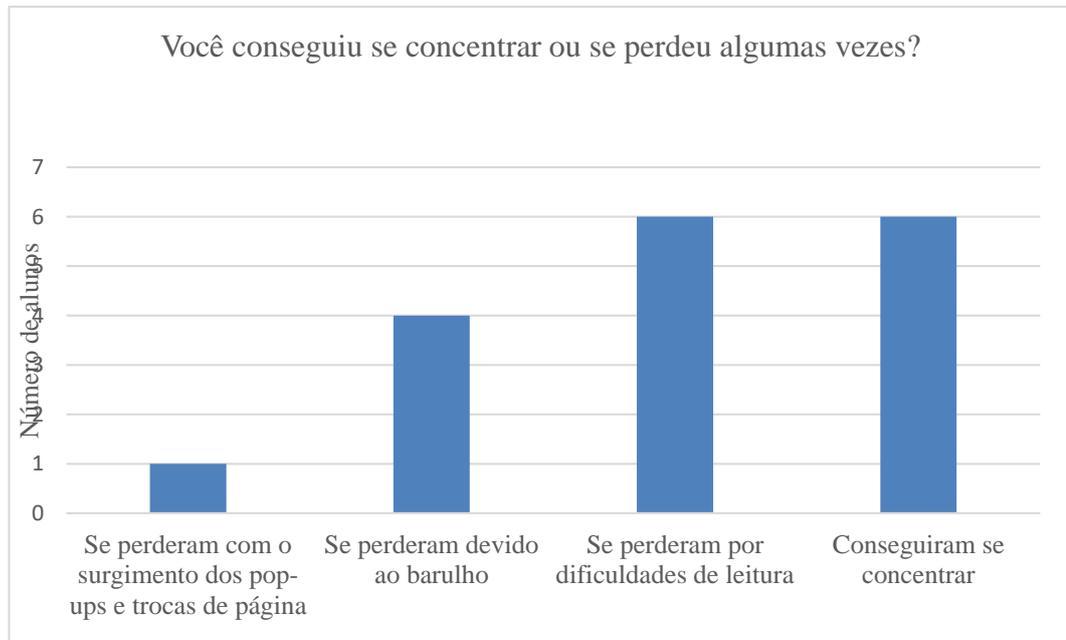


De qualquer forma, essa dificuldade revela a importância da leitura diária, sobretudo de textos literários, que apresentam inúmeros exemplos de vocabulário, os quais podem enriquecer a escrita e a oralidade dos alunos. Apenas um aluno respondeu que não gosta de ler no computador o que justifica a necessidade de disponibilizarmos o hiperconto no telefone celular. Finalmente, a maioria afirmou não ter encontrado dificuldades, o que nos permite comprovar o fato de que esses alunos estão bem familiarizados com a leitura em suportes digitais.

Quanto ao nível de concentração, os resultados foram de muito auxílio para entendermos a prática da leitura de textos literários nos suportes digitais. Apenas seis alunos disseram não

ter perdido a concentração. O restante da turma revelou ter perdido a atenção e as justificativas foram aproximadamente semelhantes.

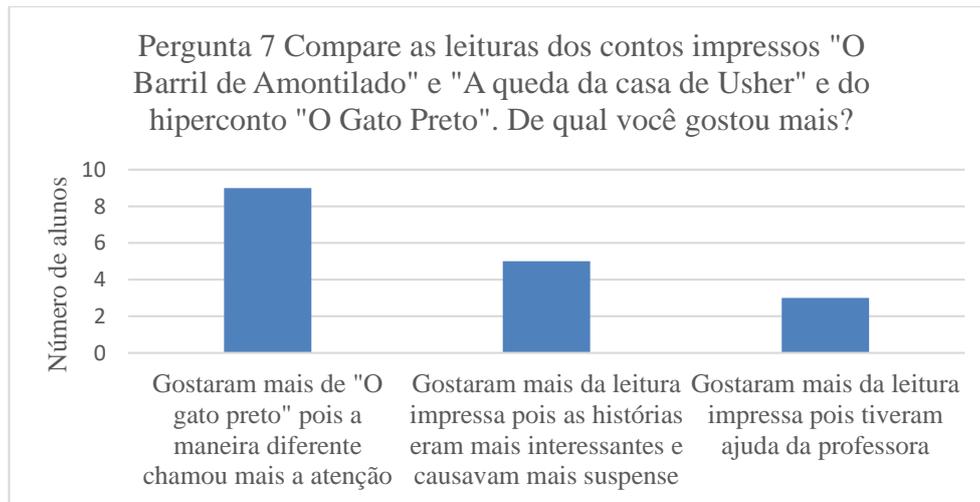
Gráfico 21 Nível de concentração no momento da leitura



As dificuldades de leitura referem-se ao fato de os alunos estarem em grupo no laboratório de informática. Embora o professor de informática estivesse presente para acompanhar os alunos e auxiliá-los em caso de problemas técnicos, alguns grupos acabaram se comportando de forma indisciplinada. Por outro lado, esse dado aponta, mais uma vez, para a possibilidade de se praticar a leitura em espaços fora da escola, desde que haja um ambiente propício para tal.

Elaboramos a última questão do questionário para verificarmos a preferência dos alunos em relação à escolha dos contos e também aos diferentes suportes de leitura. 53% dos alunos afirmou ter gostado mais do hiperconto “O Gato Preto” justamente devido à estrutura do hiperconto digital, ou seja, aos recursos e características que o hipertexto pode oferecer no ambiente digital.

Gráfico 22 Comparação dos contos lidos



A forma como a pergunta foi elaborada acabou permitindo que os alunos justificassem suas respostas apenas pela questão pessoal, ou seja, as histórias dos contos lidos em sala de aula foram consideradas mais interessantes para cinco alunos (29%). Por outro lado, 18% dos alunos afirmou que gostou mais das leituras realizadas em sala de aula porque tiveram a ajuda da professora, o que nos revela uma possível dificuldade no manuseio do hipertexto. Esse dado pode ser fator importante para a consideração do trabalho com o letramento digital em sala de aula, independente da disciplina, pois revela a importância do trabalho com as tecnologias digitais voltadas para o ensino e aprendizagem. A utilização das ferramentas digitais em sala de aula pode colaborar para a prática pedagógica no sentido de ampliar as possibilidades de ação escolar e de proporcionar o protagonismo dos alunos.

Conforme indicam os dados apresentados nos gráficos de 16 a 22, podemos afirmar que o grupo de alunos participantes pesquisa apresentaram respostas positivas quanto à utilização dos *pop ups* como forma de mediação de leitura. Esse dado não só revela a importância da mediação da leitura, como também indica uma possível alteração na prática da leitura literária por meio dos suportes digitais. A partir dessas constatações, podemos reconhecer que os alunos da sociedade contemporânea estão habituados com a utilização das ferramentas digitais de informação e comunicação, afinal, as dificuldades apresentadas na pesquisa ainda estão relacionadas a questões de linguagem. O número de alunos que apresentou problemas referentes ao letramento digital é pequeno; portanto, incluir na prática pedagógica estudos que contemplem os textos literários veiculados no ciberespaço é coerente ao momento em que estamos vivendo, marcado pela leitura em ambientes digitais.

3.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO

Para Cosson (2014), o principal objetivo da prática da literatura nas aulas de língua portuguesa deve ser a formação de comunidades de leitores. Nesse sentido, não se torna válido avaliar os alunos de forma sistemática, com provas e questionários que comprovam nada mais que a memorização de aspectos pontuais, ou aceitar quaisquer interpretações, as quais não são fundamentadas nos textos lidos. Para o autor, o letramento literário deve superar essas práticas.

Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela intervenção a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. O motivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária - a comunidade de leitores. (...), a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. Só assim se poderá aprofundar os sentidos que se construiu para aquela obra e fortalecer o processo de letramento literário individual e de toda a turma. (COSSON, 2014, p. 113)

Consideramos, em acordo com Cosson, a necessidade da conversa com os alunos para que interpretações e leituras subjetivas sejam investigadas, com vistas à resolução de possíveis problemas de compreensão. As pausas durante as leituras compartilhadas são o momento ideal para realizar a investigação e a análise de leitura mencionada por Cosson. O termo “comunidade de leitores” refere-se, justamente, ao compartilhamento de leituras, de onde podem surgir confrontos de ideias e sentidos fundamentais para a formação humana dos alunos. Dar a liberdade aos alunos para falarem sobre suas impressões acerca da obra lida pode colaborar para seu interesse pela leitura de outros textos literários.

Nossa proposta de leitura literária mediada por *pop ups* considera essa investigação e conversa em um momento posterior à leitura do hiperconto, o qual pode ser exibido para os alunos na tentativa de se resgatarem aspectos pontuais do texto considerados de maior relevância para o professor, bem como solicitados pelos alunos para possíveis resoluções de dúvidas ou comentários. Acreditamos que a mediação por meio dos *pop ups* pode ser produtiva mas, conforme os indicadores dos gráficos mostram, alguns alunos ainda podem apresentar certos problemas, o que nos faz considerar, portanto, a necessidade da conversa pós-leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos defender, no presente trabalho, a importância da prática da leitura literária em sala de aula como forma de ampliar a formação da competência leitora que se pretende atingir nas aulas de língua portuguesa. Acreditamos que a leitura de textos literários pode beneficiar os leitores em formação por levar em consideração produções artísticas essenciais no processo do desenvolvimento humano, como seu caráter e seus valores. A essência dessas manifestações de arte diz respeito ao exercício do imaginário que permite contemplarmos mundos paralelos ao nosso, unindo ficção e realidade. Não se trata, somente, de ensinar literatura como forma de resgate do patrimônio cultural, mas também de apresentar bens culturais aos nossos alunos os quais lhes são completamente desconhecidos. Em “O direito à literatura”, Antônio Candido fala sobre os direitos compressíveis de qualquer indivíduo, ou seja, aqueles direitos fundamentais como moradia e alimentação, e ressalta a importância dos direitos incompressíveis na vida de todo cidadão, e a literatura é um desses direitos. Segundo o autor, temos a tendência de julgar nossos direitos mais urgentes que os do próximo e essa postura acaba aumentando a distância entre pessoas que exercem seus direitos de forma plena e aqueles que acreditam que têm direitos.

(...) Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 2011, p. 174)

Na escola, esse pensamento acaba reforçando a forte discriminação de que alunos não teriam capacidade nem sensibilidade para lerem literatura, fora o fato de não demonstrarem o mínimo interesse. Mas se a eles não for dado esse direito, ainda que resistam, estaríamos compactuando com a formação de jovens cada vez mais alienados, pois a literatura é capaz de fazer imergir das mais profundas ignorâncias atitudes de confronto, questionamento e incômodo diante de situações que tendem a nos oprimir.

Acreditamos ser importante levar aos alunos novas formas de bens culturais para que eles conheçam e estudem os elementos que permitem caracterizar esses bens como produções artísticas. Não se trata de formar gostos e preferências, mas de diversificar o que a indústria cultural vende como arte, especialmente, na televisão e na música. Não se trata, ainda, de levar conteúdo para a sala de aula na tentativa de exaltar produções eruditas em detrimento da cultura popular. Reconhecemos diversas manifestações populares como exemplos de poeticidade e

forte teor reflexivo, como é o caso dos *raps*. Nossa principal preocupação está direcionada, sobretudo, a manifestações denominadas artísticas pela mídia brasileira, mas com forte teor apelativo, que não contribuem em nada para o exercício da reflexão crítica sobre si e sobre a vida em sociedade. A literatura mediada de forma responsável pode incomodar o leitor e transformar sua vida rumo a uma mudança de atitude diante do que lhe é regurgitado diariamente pela mídia sensacionalista.

E como tornar essa transgressão possível em uma época marcada pelo uso cotidiano de ferramentas digitais que apresentam inúmeras informações em um ritmo tão célere que parece impedir os expectadores de exercitar a reflexão? Para os nossos alunos, sujeitos participantes desta pesquisa, a leitura em suportes digitais é prática comum, devido, especialmente, à utilização das redes sociais veiculadas na internet, as quais os colocam em contato com novas formas de organização textual, como o hipertexto, e permitem que eles explorem o ambiente digital fortemente marcado pela hipermídia. Acreditamos que essa familiaridade com o ciberespaço pode oferecer vários benefícios no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nos estudos literários, por meio da mediação de leitura feita pelas ferramentas digitais.

Nossa proposta de intervenção leva em consideração as dificuldades encontradas na prática da leitura de textos literários devido ao volume de conteúdo presente no material didático e exigido pelo currículo. Defendemos a leitura desses textos no suporte digital para auxiliar o professor no cumprimento do conteúdo obrigatório sem que haja, entretanto, prejuízo para os alunos, uma vez que a mediação seria possível no ambiente virtual. Ressaltamos a importância da retomada dessa leitura em sala aula para que ocorra a verificação das interpretações e dos efeitos que a leitura possibilitou aos alunos, além de investigar se as inferências propostas pelo hiperconto foram respondidas. Consideramos a etapa pós leitura fundamental para a ampliação dos significados construídos pelos alunos, de forma a lhes tornar explícitos pontos importantes para sua formação leitora.

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser. (COSSON, 2010, p.67)

Demonstramos, com a intervenção aplicada na sala de aula, que o hipertexto é também o espaço onde texto, contexto e intertexto podem ocorrer simultaneamente. Com os textos

mediadores revelados pelos *pop ups*, o leitor em formação poderá acessar o texto na íntegra, já que não estará lendo fragmentos ou adaptações com alterações linguísticas. A única novidade em relação ao texto original seriam as imagens acrescidas e, naturalmente, a ocorrência dos elementos hipertextuais, responsáveis, também pelas construções de contexto e intertexto. Produzimos o hiperconto “O Gato Preto” buscando oferecer ao leitor todas essas características que fazem do hipertexto uma ampliação e continuidade do texto escrito por Edgar Allan Poe, por meio dos links e da multimodalidade. A ampliação é entendida neste trabalho como uma forma de complementação estrutural e organizacional do texto escrito, que define o hipertexto e acaba, portanto, criando um novo texto.

O hiperconto produzido não apresenta recursos digitais considerados inovações tecnológicas originais como as produções em verso publicadas atualmente no ciberespaço, que podem ser conferidas no site <https://eliterature.org/>. Tampouco oferece ao leitor o nível de interatividade verificada nos exemplos de hipercontos *Inanimate Alice* e *Desfocado*, apresentados no segundo capítulo da dissertação, em que certos trechos da narrativa dependem da ação do leitor. Embora haja interesse em incrementar o hiperconto “O Gato Preto” com elementos comuns ao desenvolvimento de jogos, nosso foco é na mediação de leitura literária de modo a dar a sensação de que o leitor está lendo acompanhado de um professor virtual. A ferramenta de interação que conseguimos disponibilizar, até o presente momento, é a possibilidade de o leitor enviar uma mensagem para o *e-mail* informado na página. Esperamos que essas mensagens possam ser de grande utilidade, pois o hiperconto é um trabalho inacabado, o qual poderá e deverá receber alterações com vistas ao seu aprimoramento, tanto na ampliação ou no acréscimo dos textos mediadores, quanto no *design* gráfico de todo o hiperconto.

Como dito anteriormente, a presente pesquisa permitiu que comprovássemos o fato de que muitos alunos já estão familiarizados com o espaço virtual e suas características, navegando por este ambiente e manuseando o hipertexto sem grandes dificuldades. Inclusive, um dos alunos conseguiu ler os contos escritos e o hiperconto de forma satisfatória - não tanto produtiva quanto seus colegas -, completando os questionários com questões de múltipla e única escolha, mas não foi capaz de responder ao terceiro questionário com questões assertivas (Cf. parágrafo 2º p. 85). Esse dado é importante para refletirmos sobre a relação entre texto e hipertexto digital, já que consideramos possível o letramento digital com alunos que apresentam problemas concernentes à produção escrita. Especialmente quando nos referimos à prática da leitura de textos literários, uma vez que a limitação do aluno mencionado não o coibiu de ler o hiperconto

e construir sentidos para a história lida. A esse respeito, Coscarelli nos presenteia com a seguinte reflexão:

É preciso conhecer ou dominar o impresso antes de ir para o digital? Talvez seja o caso de repensarmos a direção da aprendizagem. Pode ser que em pouco tempo os alunos estejam tão familiarizados com os ambientes digitais que seja melhor começar por eles para chegarmos ao impresso. Essa é uma possibilidade que não podemos deixar de considerar e para a qual precisamos nos preparar. Daí a importância de o professor se enfrontar neste mundo digital, conhecendo seus recursos, seus gêneros, suas linguagens e seu potencial, a fim de que possa usá-los ou explorá-los em suas atividades profissionais. (COSCARELLI, 2009, p. 561)

Juntamente com a orientação em repensarmos a direção da aprendizagem – lembrando sobre a necessidade de um planejamento prévio e de novas iniciativas - consideramos de igual relevância as iniciativas das políticas públicas em educação que possam beneficiar o trabalho docente na escola, por meio da implantação e manutenção de laboratórios voltados para o desenvolvimento de atividades digitais. O professor necessita de condições dignas de trabalho para que se sinta motivado e, portanto, incentive seus alunos de forma produtiva, afinal, desenvolver projetos que envolvam o uso das tecnologias digitais de informação em laboratórios com máquinas que não funcionam corretamente e sem acesso à internet, realmente, é desmotivador.

Do mesmo modo, endossamos a sugestão de Coscarelli e tivemos a oportunidade de vivenciar essa experiência por meio da pesquisa. Embora tenhamos primeiramente lido os contos de Edgar Allan Poe no suporte impresso – nosso objetivo foi promover a mediação de leitura face-a-face para, posteriormente, compará-la com a mediação virtual -, verificamos que muitos alunos sujeitos da pesquisa não exerciam domínio pleno do texto escrito no papel. Entretanto, essa falta de competência fluente não os impediu de efetuarem a leitura do hiperconto e experimentarem os diferentes efeitos possibilitados pelo brilhantismo de Edgar Allan Poe. Habitados à exploração do ciberespaço e com o auxílio dos textos motivadores revelados pelos *pop ups*, a maioria dos alunos teve a oportunidade de mergulhar na mente confusa e perturbada do protagonista, explicitada pelas imagens que sofreram as mesmas alterações do personagem: os traços inocentes do menino frágil e perseguido pelos colegas se transformaram em contornos cruéis do adulto assassino.

Dessa maneira, a mediação virtual de leitura literária pode se aproximar dos objetivos atingidos pela mediação presencial, desde que haja o momento de conversa pós leitura, afinal, não acreditamos que a máquina possa substituir o ser humano. Consideramos fundamental o compartilhamento de impressões entre a comunidade de leitores que está em processo de

formação, sem contar na necessidade da intervenção do professor, agente literário, em caso de interpretações indevidas.

Por outro lado, as tecnologias digitais podem muito auxiliar no processo de formação de leitores de textos literários por meio de suas diversas ferramentas com as quais os alunos já estão ambientados. Como disse Coscareli, por que não partir dos suportes digitais visitados e manipulados pelos leitores diariamente para, então, chegarmos ao impresso? Nossa proposta não pretende substituir o suporte impresso, mas combinar a este os suportes digitais já que estão sendo manuseados pelos alunos.

Consideramos o estudo das relações entre as diversas linguagens e as tecnologias digitais de fundamental importância no processo de remanejamento das estratégias de formação leitora, com vistas a práticas que também contemplem a leitura literária de hipertextos digitais já publicados em ambientes virtuais. Ademais, esses estudos podem ainda revelar a possibilidade de novas criações digitais a partir do exemplo de hiperconto desenvolvido nessa pesquisa. Desde que o foco seja na mediação de leitura literária, acreditamos ser possível a elaboração de diferentes gêneros digitais criados a partir dos textos literários escolhidos pelo professor mediador. Com o auxílio de uma equipe técnica, o professor pode transformar as leituras selecionadas para seus alunos em produções digitais e multimodais, com textos motivadores capazes de potencializar a leitura dos alunos, guiando-os pelos labirintos do sistema de hipertextos, rumo a construções de sentidos e interpretações singulares.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, D. B. **A Natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente de hipermídia.** In: Rev. ANPOLL, n.15, p. 65-85, jul. / dez. 2003
- BULFINCH, T. Prometeu e Pandora. In: **O Livro de Ouro da Mitologia.** Histórias de Deuses e Heróis. Rio de Janeiro: Agir, 2014. p. 23 – 28.
- CANDIDO, A. O Direito a Literatura. In: **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171 - 193
- COSSON, R. Os Pressupostos. In: **Letramento Literário – teorias e práticas.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 15-37
- _____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; COSSON, R.; MACIEL, F. (Cord.) **Literatura: ensino fundamental.** Coleção Explorando o Ensino. 20 v. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41 – 54.
- COSCARELLI, C. V. Textos e Hipertextos: procurando o equilíbrio. In: **Linguagem em (Dis)curso,** Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009
- Freaks Trailer.** 1932. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vJVXTKkjsxA>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- Frankstein de Mary Shelley Trailer.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Lg17y6iz7Xs>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- HAFNER, K. & LYON, M. Prologue. In: **Where wizards stay up late. The origins of the internet.** New York: Touchstone, 1998. p. 4-5.
- HAYLES, K. Literatura Eletrônica. O que é isso? In: **Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário.** Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global, 2009. p. 19 – 53.
- ISER, W. A Arte Parcial. A Interpretação Universalista. In: **O Ato da Leitura. Uma Teoria do Efeito Estético.** Tradução de Johannes Kretschmer. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1996. p. 23 – 48.
- JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: ROUXUEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. L. (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p. 53 – 65.
- KLEIMAN, A. Letramento na Contemporaneidade. In: **Bakhtiniana,** São Paulo, 9 (2): 72 - 91, Ago. / Dez. 2014
- LEVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; COSSON, R.; MACIEL, F. (Coord.) **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. 20 v. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41 – 54.

OXFORD ADVANCED LEARNERS, 1995

PAZ, M. **Desfocado**. Disponível em: <<http://www.hiperconto.com.br/desfocado/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

POE, E. A. A Queda da Casa de Usher. In: **Edgar Allan Poe**. Tradução de Marcia Heloísa. 1v. Coleção Medo Clássico. Rio de Janeiro: Darkside, 2017. p. 53 – 72.

_____. O Barril de Amontillado. In: **Edgar Allan Poe**. Tradução de Marcia Heloísa. 1v. Coleção Medo Clássico. Rio de Janeiro: Darkside, 2017. p. 97 – 104.

_____. O Gato Preto. In: **Edgar Allan Poe**. Tradução de Marcia Heloísa. 1v. Coleção Medo Clássico. Rio de Janeiro: Darkside, 2017. p. 85 – 95.

PULLINGER, K. Inanimate Alice. Disponível em: <http://collection.eliterature.org/1/works/pullinger_babel__inanimate_alice_episode_1_china/index.html>. Acesso em: 15 dez. 2017.

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

SPALDING, M. **O Hiperconto**. Disponível em: <<http://www.hiperconto.com.br/?pg=2591>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SARESP EM REVISTA. Finalidades e Características. 2016. **Resultados de Língua Portuguesa – 9º EF**. Disponível em: <<http://saresp.vunesp.com.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

SILVA, V. M. T. O leitor que forma leitores. In: **Leitura Literária & Outras Histórias. Impasses e Alternativas no Trabalho do Professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009. p. 19 – 61.

_____. Lendo narrativas de ficção. In: **Leitura Literária & Outras Histórias. Impasses e Alternativas no Trabalho do Professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009. p. 65 – 93.

SIMÕES, L.B.T. Literatura Infantil: Entre a Infância a Pedagogia e a Arte. In: **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: O lugar da teoria nos estudos linguísticos e literários. 2013. nº 46, p. 219-242.

SPENCER, J. **Ten reasons teachers aren't using technology**. 2015. Disponível em: <<http://www.spencerauthor.com/ten-reasons-new-teachers-arent-using/>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

THIOLLENT, M. Estratégia de Conhecimento. In: **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015. p. 19 – 54.

ZILBERMAN, R. O Papel da literatura na escola. 1990. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

Ministério da Educação
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba – MG
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua Madre Maria José, 122 – Abadia - 38025-100-Uberaba-MG - Telefax (0**34)3318-5776 - E-mail:
cep@pesgpg.uftm.edu.br

CEP/UFTM**PROTOCOLO DE PROJETO DE PESQUISA COM ENVOLVIMENTO DE SERES HUMANOS****QUESTIONÁRIO - PROFESSORES****TÍTULO DO PROJETO****Hiperconto no Ensino de Língua Portuguesa****NOME DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL**

Acir Mário Karwoski

Paula Cristina Damante Pereira

Prezado(a) Professor (a),

Solicito, por gentileza, o preenchimento das questões abaixo e agradeço imensamente sua colaboração em minha pesquisa.

01. Você costuma ler textos literários com seus alunos?

() Sim

() Não

02. Em caso de resposta negativa, poderia elencar ou explicar os motivos?

03. Em caso de resposta positiva, marque quantas alternativas julgar necessárias.

() contos na íntegra

() romances na íntegra

- crônicas na íntegra
- poemas
- adaptações
- fragmentos presentes em livros ou materiais didáticos
- textos literários adaptados para os quadrinhos

04. Com qual frequência você realiza as leituras?

- 1 vez no bimestre
- 2 vezes no bimestre
- outros

05. Você costuma pausar a leitura?

- Sim
- Não

06. Em caso de resposta negativa, por que não pausa?

- Não vejo necessidade.
 - Não sou solicitado para tal.
 - Os alunos não gostam da pausa.
 - Outros
-
-

07. Em caso de resposta positiva, por que pausa?

- Para falar sobre o autor: sua obra em geral, seu estilo de escrita.
 - Para resolver dúvidas relacionadas ao vocabulário.
 - Para resolver dúvidas acerca de trechos do texto.
 - Para fazer inferências conforme os eventos narrados.
 - Para contextualizar o evento narrado historicamente, com destaque a questões sociais e econômicas da época do tempo ou da criação da obra.
 - Para fazer observações sobre as condições de produção de obra.
 - Outros
-
-

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO I – ALUNOS

Ministério da Educação
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba – MG
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua Madre Maria José, 122 – Abadia - 38025-100-Uberaba-MG - Telefax (0**34)3318-
5776 - E-mail: cep@pesgpg.uftm.edu.br

CEP/UFTM

PROTOCOLO DE PROJETO DE PESQUISA COM ENVOLVIMENTO DE SERES HUMANOS
QUESTIONÁRIO I - ALUNOS

TÍTULO DO PROJETO

Hiperconto no Ensino de Língua Portuguesa

NOME DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

Acir Mário Karwoski

Paula Cristina Damante Pereira

Prezado(a) Aluno(a),

Solicito, por gentileza, o preenchimento das questões abaixo e agradeço imensamente sua colaboração em minha pesquisa.

01. Com qual frequência você costuma ler?

- () Todos os dias.
- () Algumas vezes durante a semana.
- () Às vezes.
- () Raramente.
- () Quase nunca.

02. O que você lê?

- () Textos relacionados à escola, ou seja, pertencentes ao material didático adotado: livros didáticos e/ou apostila.

- () Conteúdo do *Facebook*.
() Conteúdo do *Whatsapp*.
() Conteúdo de outras redes sociais. Quais?

- () Sites da internet que não são redes sociais. Quais?

- () Livros de literatura impressos. Cite quantos quiser.

- () Livros de literatura presentes em ambientes digitais. Cite quantos quiser.

- () Revistas Impressas. Quais?

- () Revistas presentes em ambientes digitais. Quais?

- () Jornais Impressos. Quais?

- () Jornais presentes em ambientes digitais. Quais?

03. Você percebe alguma diferença quando lê no papel (versão impressa) e quando lê em algum dispositivo eletrônico, como, por exemplo, computador, *notebook*, *tablet* ou celular?

- () Sim
() Não

04. Em caso de resposta positiva, qual a diferença?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO II – ALUNOS

Ministério da Educação
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba – MG
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua Madre Maria José, 122 – Abadia - 38025-100-Uberaba-MG - Telefax (0**34)3318-
5776 - E-mail: cep@pesgpg.uftm.edu.br

CEP/UFTM

PROTOCOLO DE PROJETO DE PESQUISA COM ENVOLVIMENTO DE SERES HUMANOS

QUESTIONÁRIO II - ALUNOS

TÍTULO DO PROJETO

Hiperconto no Ensino de Língua Portuguesa

NOME DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

Acir Mário Karwoski

Paula Cristina Damante Pereira

01. Quais foram as dificuldades ao ler os contos O Barril de Amontillado e a Queda da Casa de Usher, de Edgar Allan Poe?

- a. () Palavras que eu não conhecia.
 - b. () Costumes estranhos de personagens.
 - c. () Trechos longos em que eu me perdia.
 - d. () Outros
-
-

02. Você acredita que teria resolvido os problemas apontados na questão 01 sem a ajuda da professora? Pesquisando, por exemplo?

- a. () Sim. Eu teria pesquisado em casa, usando a internet, e consultado dicionários.
- b. () Sim. Não tive muitos problemas.
- c. () Não. Eu não teria pesquisado sozinho (a).
- d. () Outros

03. As pausas realizadas pela professora no momento da leitura colaboraram para uma leitura mais proveitosa?

- a. () Sim, pois podíamos resolver as dúvidas no momento da leitura.
- b. () Sim, pois podíamos conversar sobre o que estávamos lendo, fazendo comentários.
- c. () Sim, pois certas informações a respeito do que estávamos lendo iriam passar despercebidas sem os comentários da professora.
- d. () Não, pois pouco acrescentou do que eu já tinha conhecia sobre a obra.
- e. () Outros

04. Foi possível imaginar todos os eventos da história lida?

- a. () Sim. Com as pausas, consegui imaginar tudo o que estava sendo narrado.
- b. () Não.

- c. () Um pouco.
- d. () Teria sido mais fácil se tivéssemos imagens para analisar.

05. Se estivesse lendo sozinho, você pararia a leitura para pensar sobre o que estava lendo?

- a. () Sim.
- b. (). Não.

Por quê?

06. Você tem alguma sugestão para tornar a leitura mais proveitosa em sala de aula?

06. Você tem alguma sugestão para tornar a leitura mais proveitosa em casa?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO III – ALUNOS

Ministério da Educação
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba – MG
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua Madre Maria José, 122 – Abadia - 38025-100-Uberaba-MG - Telefax (0**34)3318-
5776 - E-mail: cep@pesgpg.uftm.edu.br

CEP/UFTM
PROTOCOLO DE PROJETO DE PESQUISA COM ENVOLVIMENTO DE SERES
HUMANOS
QUESTIONÁRIO III - ALUNOS

TÍTULO DO PROJETO
Hiperconto no Ensino de Língua Portuguesa

NOME DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL
Acir Mário Karwoski
Paula Cristina Damante Pereira

Escreva sobre a leitura de O Gato Preto, de Edgar Allan Poe.

01. Informações presentes nos *po-pups*.

02. Informações presentes nos *hyperlinks*.

03. Ilustrações.

04. A leitura foi proveitosa? Por quê?

05. Quais as dificuldades encontradas?

06. Você conseguiu se concentrar ou se perdeu algumas vezes?

07. Compare as leituras dos contos impressos O Barril de Amontillado e a Queda da Casa de Usher e do hiperconto O Gato Preto. De qual você mais gostou? Por quê?

APÊNDICE E – MINUTA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este documento tem como objetivos principais apresentar considerações importantes a respeito da publicação digital O Gato Preto disponível no site <https://contosdigitais.000webhostapp.com/OGatoPreto21.html>, bem como sugerir atividades de leitura e avaliação a partir da apreciação do conteúdo publicado.

É consenso o fato de que os professores encontram inúmeras barreiras referentes ao ensino de língua portuguesa, sobretudo no que diz respeito às atividades de leitura e produção escrita. Poucos alunos que frequentam a escola atualmente têm o efetivo hábito da leitura e a grande maioria apresenta sérias dificuldades no exercício da produção escrita.

Nesse complexo percurso rumo à construção das competências leitora e escrita, consideramos a leitura fator primordial e que, portanto, precede as habilidades de produção escrita. No contexto atual, em que se privilegia o estudo dos gêneros textuais e se concentra a leitura literária em fragmentos do material didático, acreditamos ser relevante o resgate das rodas de conversa sobre textos literários. Sabemos que a leitura compartilhada dos textos literários na íntegra apresenta dificuldades pontuais, dentre as quais podemos destacar: número elevado de alunos em sala de aula; desinteresse pelo texto escrito; modificação do perfil de leitor devido à presença dos textos multimodais veiculados na internet, sobretudo os vídeos, entre outros fatores.

Pensando, então, nessas dificuldades, propomo-nos a apresentar uma sugestão de trabalho que consiste na leitura do hiperconto O Gato Preto de Edgar Allan Poe. O hiperconto pode ser definido como um gênero digital que apresenta todas as características do gênero literário, porém com alguns recursos que podem colaborar para a potencialização da leitura dos nossos alunos. Ao entrar no site <https://contosdigitais.000webhostapp.com/OGatoPreto21.html>, o leitor é orientado a clicar em todas as palavras destacadas. Estas abrirão janelas (*pop ups*) que exibirão textos mediadores, cujo conteúdo pode variar de inferências a resolução de dúvidas sobre o vocabulário ou comentários e questionamentos sobre os personagens. O objetivo desses textos é fazer com que os alunos leitores sintam-se acompanhados no momento da leitura, como se eles estivessem lendo com seu professor na sala de aula.

O link do site <https://contosdigitais.000webhostapp.com/OGatoPreto21.html> poderá ser compartilhado via *whatsapp* e os alunos precisarão da *internet* apenas no primeiro acesso, pois, se quiserem, poderão baixar o conteúdo para ler posteriormente em seus dispositivos eletrônicos. Uma vez lido, o professor poderá ficar à vontade para poder trabalhar o conto, avaliando seus alunos da maneira que quiser.

A seguir, apresentamos um roteiro de atividades como sugestão de trabalho.

APÊNDICE F – SUGESTÃO DE TRABALHO COM O HIPERCONTO O GATO PRETO DE EDGAR ALLAN POE

Sugerimos que todos os passos sejam realizados em duas aulas. Para a exibição dos vídeos e apresentação do site onde está publicado o hiperconto o Gato Preto, o professor irá precisar de projetor, caixa de som e computador. O sinal de internet também será necessário caso o professor não tenha os conteúdos baixados. Sugerimos, inclusive, que o professor baixe os vídeos e o hiperconto para evitar possíveis contratempos.

Passo 1. Apresentar aos alunos os vídeos "Trailer de Frankstein de Mary Shelley" e "Freaks" disponíveis, respectivamente, nos endereços <https://www.youtube.com/watch?v=Lg17y6iz7Xs> e <https://www.youtube.com/watch?v=vJVXTKkjsxA> Esses vídeos apresentam o tema "terror" e são ótimas oportunidades para discutir com os alunos o conceito de medo. O trailer do filme de Frankstein pode ser utilizado para discutir a questão do criador e sua criatura. O professor pode resumir a história do jovem Victor Frankstein que criou um horrível monstro na tentativa incontrolável de vencer a morte. O vídeo Freaks pode ser utilizado para refletir sobre o medo causado por pessoas que não pertencem a um padrão social, no caso dos personagens do filme, indivíduos com deformações físicas e mentais. Salientar aos alunos que os atores do filme tinham realmente as deformidades mostradas e que as gravações, na época, geraram forte desconforto nos *sets* de filmagem. É importante que o professor assista aos vídeos primeiramente e, se possível, leia sobre as produções cinematográficas cujos trailers irá mostrar.

Passo 2. Apresentar o site <https://contosdigitais.000webhostapp.com/OGatoPreto21.html> e ler com os alunos a primeira página em que está a orientação sobre as palavras destacadas que servirão de conexão (*links*) para os textos motivadores exibidos nas janelas (*pop ups*). Se possível, pedir a algum aluno que crie um grupo no *whatsapp* para enviar o link. Dessa forma, fica mais prático para os alunos terem acesso ao hiperconto, não precisando digitar o link na barra de endereços do navegador. O compartilhamento de conteúdos via *whatsapp* é muito comum à grande maioria dos alunos. É preciso que o professor verifique os alunos que não possuem telefone ou computador para pensar em uma alternativa, pois essa sugestão de trabalho pressupõe a leitura individual em um lugar que não seja a escola. Por outro lado, em casos em

que tal exercício seja inviável, o professor pode fazer a leitura coletiva do hiperconto utilizando os equipamentos da escola (projektor, caixa de som e computador).

Passo 3. O professor pode dividir a leitura do conto em quatro partes: 1) apresentação da personagem; 2) transformação da personagem; 3) morte do primeiro gato e aparecimento do segundo gato e 4) desfecho. Sugerimos que os elementos da narrativa sejam verbalizados conforme forem surgindo na história. A cada parte lida, o professor pode retomar a discussão em sala de aula com o objetivo de acompanhar a leitura. Nesses momentos, é importante verificar se os textos motivadores estão conseguindo auxiliar os alunos leitores na compreensão do texto e na construção de sentidos acerca do que leram.

Passo 4. Antes de aplicar a avaliação, é importante que o professor apresente o autor a seus alunos. Essa apresentação pode ser feita por meio de textos, vídeos ou até mesmo através da fala do professor. Caso haja a opção pelo vídeo, sugerimos a apresentação de Tatiane Feltrin disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RPdKn1DrjQE>

Passo 5. Após a leitura e as rodas de conversa, o professor pode registrar o trabalho da maneira que julgar melhor. Sugerimos trabalhos de criação, como desenhos, impressões de imagens em cartazes e novas produções sobre o conto lido. Acreditamos que os trabalhos de leitura literária não precisem, necessariamente, passar por avaliação tradicional, mas colaborar para a formação de leitores críticos e reflexivos.