



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS  
EM REDE (PROFLETRAS) UNIDADE DE ITABAIANA**

**JOSÉ BATISTA DE SOUZA**

**LITERATURA DIGITAL: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE  
LETRAMENTOS NO CIBERESPAÇO A PARTIR DO GÊNERO  
HIPERCONTO**

**Itabaiana – SE  
2019**

**JOSÉ BATISTA DE SOUZA**

**LITERATURA DIGITAL: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE  
LETRAMENTOS NO CIBERESPAÇO A PARTIR DO GÊNERO  
HIPERCONTO**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF),  
apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em  
Rede (PROFLETRAS), da Universidade Federal de  
Sergipe – Unidade de Itabaiana, como requisito necessário  
para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e letramentos  
Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade  
social e práticas docentes

Orientadora: Professora Doutora Ana Flora Schindwein

**Itabaiana – SE  
2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S7251 Souza, José Batista de

Literatura digital: ampliando as possibilidades de letramentos no ciberespaço a partir do gênero hiperconto / José Batista de Souza; orientadora: Ana Flora Schlindwein. – Itabaiana, 2019.

133 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Letras língua portuguesa. 2. Textos. 3. Leitura. 4. Gêneros literários. I. Schlindwein, Ana Flora. II. Título.

CDU 81'322:004

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Ana Flora Schlindwein – (UFS/Presidente)

---

Professor Doutor Carlos Magno Santos Gomes – Membro interno ao programa

---

Professor Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva – Membro externo ao programa

A Deus, ser onipotente e onipresente, que sempre esteve me guiando para trilhar os caminhos da educação com foco e perseverança, para conquistar todos os meus objetivos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me possibilitar a realização desse objetivo, (o qual eu desejava muito), por me iluminar durante essa trajetória (recheada de conquistas), e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis, fortalecendo-me e guiando-me para seguir em frente com garra e determinação.

A minha família (pais, irmãos e parentes), em especial a minha mãe, Deusdete Maria de Souza que, em uma época muito difícil de nossas vidas, quando as condições eram as mais precárias possíveis, não mediu esforços para me possibilitar a educação, tentando me mostrar, assim como aos meus irmãos, que a educação era o caminho mais acertado para vencer na vida. Ela, apesar de analfabeta do código, estava certíssima. A educação é sim, um divisor de águas na vida de um indivíduo, e eu sou a prova viva disso.

A minha esposa, Verônica Montalvão de Jesus Souza, por todo o apoio durante esses dois anos de dedicação ao Mestrado, por toda a compreensão e por sempre acreditar que, apesar das dificuldades, eu conseguiria alcançar meus propósitos.

A minha filha Maria Cecília de Souza Montalvão, por me irradiar com o seu sorriso e alegrar os meus dias.

A minha sogra Maria do Carmo Rodrigues Montalvão, pelas orações em prol de minhas conquistas.

Aos meus cunhados e cunhadas, por toda a força, oração, torcida e palavras de ânimo durante esse período.

A minha orientadora, a professora Ana Flora Schlindwein, por toda a sutileza na forma de orientar, por acreditar no meu potencial, por dar espaço para eu exercitar minha autonomia enquanto mestrando e por todos os momentos de trocas de experiências e *feedback*. Mais do que uma orientadora, a considero uma grande parceira de trabalho, com quem eu aprendo muito a cada contato, inclusive a distância.

Ao meu amigo Leandro Vieira de Souza, que usou o seu potencial na área de informática e sua boa vontade para me ensinar a trabalhar com a plataforma Wix e montar o meu *site* com segurança. Sem essa grande ajuda, certamente o trabalho teria andado a passos estreitos.

Aos meus amigos, Emelson José Silva dos Santos, Alecrisson da Silva e José Israel Pereira Leandro, por todas as trocas de experiências acerca do mestrado e da educação de

modo geral, e por todos os momentos nos quais pudemos dialogar e dividir um pouco dos sabores e dissabores da vida acadêmica.

Aos meus amigos e companheiros de luta sindical, Wilton Matos Dias, Valdenil Dias de Andrade e Adeilton Dias, que me deram todo o apoio possível, tanto na fase do mestrado quanto em fases anteriores, sempre se alegrando com as minhas conquistas.

A minha amiga, Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho, por ter me auxiliado com suas orientações quando fiz minha primeira tentativa de entrar no mestrado acadêmico. À época, não consegui, mas as dicas foram muito úteis posteriormente.

As minhas amigas, Josefa Claudionora de Carvalho dos Santos, Maria Hilda de Carvalho Andrade, Gércia Ribeiro e Maria José Feitosa Portela, por toda a torcida e palavras de incentivo, pessoas pelas quais tenho uma admiração imensa e um carinho mais do que especial.

Aos meus professores do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, por todas as contribuições para a minha formação, em especial, o professor Carlos Magno Gomes, por todo o profissionalismo e dedicação a esse programa e ao magistério de modo amplo.

Ao professor Paulo Roberto Boa Sorte Silva, pela disponibilidade de participar de minha qualificação e defesa e por toda a avaliação e crítica a respeito do meu trabalho.

A minha turma, com quem pude compartilhar conhecimentos, experiências, alegrias e risos, turma pela qual tenho um carinho especial, em especial, meus parceiros de grupo – Manoel Rodrigues de Abreu Matos e Nice Vânia Machado RodriguesValadares.

Aos meus alunos, sem os quais esse projeto não teria acontecido. A dedicação deles foi de grande valia durante todo o processo.

A Marcelo Spalding - figura bastante importante no contexto da literatura digital brasileira, pela gentileza de me autorizar ao uso das capturas de tela de seu hiperconto *Um estudo em vermelho* e por me inspirar, indiretamente, para a produção desse trabalho.

À Capes, por investir em minha formação ao longo desse período e por me possibilitar pensar em novas possibilidades para a minha carreira no futuro.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, foram importantes para a realização desse projeto.

## RESUMO

Esse Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresenta uma proposta de intervenção pedagógica voltada para a realização de práticas que promovam diferentes letramentos por parte dos alunos do Ensino Fundamental II, integrantes do 9º ano, de uma escola da rede pública de ensino do município de Coronel João Sá, Bahia. Com base nessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo melhorar o ensino de Língua Portuguesa, especificamente o ensino de produção textual, a partir do gênero digital hiperconto. Na contemporaneidade, o leitor precisa ser um cidadão multiletrado que, além do texto impresso, tenha o digital como fonte de diversas possibilidades de letramentos. O hiperconto, devido à multissemiótica presente nele, é uma das possibilidades capazes de transfigurar o leitor (CHARTIER, 2002), fazendo-o sair de uma posição menos interativa (como a geralmente vista na relação com textos impressos), para uma posição mais interativa (de construção e reconstrução textual no âmbito digital). Nesse contexto, a metodologia adotada no presente trabalho é a pesquisa teórica (RAMPAZZO; CORRÊA, 2008) e a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002; SEVERINO, 2016), que visa à intervenção e resolução de questões, neste caso, os problemas relacionados à produção textual. Discutimos, ao longo do trabalho a dicotomia entre literatura digital e literatura digitalizada (BRAGA; RICARTE, 2005; SPALDING, 2012); o letramento (KLEIMAN, 2005; SOARES, 1998, 2016); o letramento digital (BUZATO, 2006; BRAGA, 2010; FREITAS, 2010); os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012); o hiperconto (SPALDING, 2010), e o hipertexto (GOMES, 2011). A proposta de intervenção está configurada em quatro etapas, organizadas por meio de oficinas de leitura e produção (PAVIANI; FONTANA, 2009). Na primeira etapa, fazemos uma leitura e discussão sobre o conto e suas características, seguidos por um breve debate sobre tecnologia e escrita, realizado para a introdução de um *link* para um hiperconto; na segunda, apresentamos o gênero hiperconto em sala de aula, através das mídias digitais, chamando a atenção para as semelhanças e diferenças entre os dois gêneros; na terceira etapa, no laboratório de informática da escola, os alunos exploram o gênero digital hiperconto, em alguns *sites* no ciberespaço especializados em literatura digital, navegam e testam toda a riqueza, dinamismo e criatividade que tais produções possibilitam nessa nova concepção de leitura em tela, ampliando essa exploração fora da escola; na quarta etapa (essa mais demorada), através de um trabalho colaborativo, os alunos produzem alguns hipercontos a serem publicados em um *site* criado para esse fim através de uma plataforma denominada Wix. No final desta proposta, os resultados apontaram que os discentes passaram a escrever mais, tanto no suporte impresso quanto no digital, melhoraram suas produções escritas a partir de todos os estímulos possibilitados pela literatura digital, representada pelo hiperconto, alcançando, dessa forma, uma melhoria significativa na produção textual, com destaque para a progressão da escrita.

**Palavras-chave:** Hiperconto; Hipertexto; Letramento Digital, Literatura Digital; Letramentos.



## ABSTRACT

This Work of Final Conclusion (TCF) presents a pedagogical intervention proposal destined to the realization of practices that promote different literacies on part of the students of Elementary School II, participators of 9<sup>th</sup> grade, of a school of public school system of the municipality of Coronel João Sá, Bahia. Based on these considerations, the current work has as goal to improve the teaching of Portuguese Language, specifically, the teaching of textual production, through the digital gender hiperconto. In the contemporaneity, the reader needs to be a multiletrado citizen that, besides the printed text, he has the digital as source of diverse possibilities of literacies. The hiperconto, due to the multisemiology present in it, it is one of the possibilities capable of transfigure the reader (CHARTIER, 2002), making him leave of a position less interactive (as an overview in relation to printed texts), to a more interactive (construction and textual reconstruct in the digital scope). In this context, the methodology adopted in the current work is the theoretical research (RAMPAZZO; CORRÊA, 2008), and the action research (THIOLLENT, 2002; SEVERINO, 2016), that aims to the intervention and resolution of questions, in these case, the problems related to the textual production. We discussed, along the work the dichotomy between digital literature and digitalized literature (BRAGA; RICARTE, 2005; SPALDING, 2012); the literacy (KLEIMAN, 2005; SOARES, 1998, 2016); the digital literacy (BUZATO, 2006; BRAGA, 2010; FREITAS, 2010); the multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012); the hiperconto (SPALDING, 2010), and the hypertext (GOMES, 2011). The intervention proposal is configured in four stages, organized through the workshops of reading and production (PAVIANI; FONTANA, 2009). In the first stage, we make a reading and discussion about the tale and its characteristics, followed by a brief debate about technology and writing, performed to the introduction of a link to a hiperconto; in the second, we present the gender hiperconto in the classroom, through the digital medias, calling the attention to the similarities and differences between the two genders; in the third stage, in the informatics laboratory of the school, the students explore the digital gender hiperconto, in some sites of the cyberspace, specialized in digital literature, surf and check all the wealth, dynamism and creativity that such productions enable in this new conception of reading on screen, expanding this exploitation out of the school; in the fourth stage, (this more long), through a collaborative work, the students produce some hipercontos to be published in a site created to this purpose through the platform Wix. In the final of this proposal, the results pointed that the students passed to write more, not only in the printed support but also in the digital, they improved their written productions through all the stimulus enabled for the digital literature represented by the hiperconto, achieving, that way, a significant improvement in the textual production, with emphasis to the progression of the writing.

**Keywords:** Hiperconto; Hypertext; Digital Literacy; Digital Literature; Literacies.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 LITERATURA DIGITAL .....</b>	<b>16</b>
<b>2 LETRAMENTOS E LETRAMENTO DIGITAL.....</b>	<b>36</b>
2.1 Multimodalidade e os Letramentos .....	43
<b>3 PERFIS DO LEITOR CONTEMPORÂNEO E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA DIGITAL .....</b>	<b>49</b>
3.1 Hipertexto.....	55
3.2 Hiperconto e suas Características .....	59
<b>4 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>74</b>
4.1 O Contexto da Pesquisa .....	76
4.2 Os Sujeitos da Pesquisa .....	76
4.3 A Proposta de Intervenção Pedagógica: oficinas de leitura e produção de hipercontos	77
4.4 A Importância do Trabalho com Oficinas .....	78
4.5 Oficinas de Leitura de Contos – 1ª Etapa .....	80
4.6 Oficinas de Leitura de Hipercontos - 2ª Etapa.....	84
4.7 Explorando hipercontos no laboratório de informática - 3ª Etapa .....	86
4.8 Produção de Hipercontos – 4ª Etapa.....	87
4.9 Análise dos Resultados .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

As preocupações acerca dos problemas relativos à leitura e à escrita sempre estiveram presentes no âmbito escolar, principalmente no contexto do Ensino Fundamental, etapa da educação básica na qual os estudantes ainda se encontram em fase de aprimoramento desses dois processos indissolúveis, e, por mais que vários esforços tenham sido empreendidos para corroborar com a melhoria do desempenho dos alunos em leitura e escrita (esforços por parte dos professores, através de projetos de leitura e produção textual), percebe-se quão grande é o desafio na busca pela promoção dos letramentos e o quanto ainda precisa ser feito para que esse público progrida e tenha condições de prosseguir seus estudos e, conseqüentemente, ingressar com uma melhor preparação na terceira etapa da educação básica – o Ensino Médio. Tais preocupações são discutidas por alguns autores, dentre eles Kleiman (2005) e Soares (1998, 2016).

É notório, no contexto atual, o quanto as práticas de letramentos<sup>1</sup> são importantes na formação discente, e o quanto a escola precisa se esforçar para acompanhar as mudanças que ocorrem no contexto social e oferecer uma educação que dê conta de superar problemas nesse âmbito, principalmente em uma sociedade marcada pela fluidez, fugacidade e efemeridade das coisas, como é perceptível nos últimos tempos.

Desse modo, precisamos compreender que dominar apenas o registro escrito verbal não é suficiente para uma participação social ativa nas práticas letradas, o que aponta para a necessidade constante de a escola se abrir para outras práticas de leitura e produção textual para, dessa forma, possibilitar ao aluno novas formas de construção do conhecimento, como aponta Braga (2013).

Estamos em um momento de nossa história em que o letramento, concebido por muito tempo como um processo de aquisição da leitura e da escrita pelo indivíduo, já não mais consegue dar conta de toda a carga semântica que ele possui, uma vez que o termo não abarca a multiplicidade cultural e semiótica presente nos textos, em muitos casos cheios de cores, *links*, áudios e outros recursos multimodais, dando lugar a um termo mais amplo, denominado por Cope e Kalantzis (2000) e estudado por Rojo (2012), de multiletramentos.

---

<sup>1</sup> O termo “letramentos” aqui está no plural por se referir à apropriação dos processos de leitura e de escrita, em formato impresso ou digital, em diferentes práticas e contextos sociais.

A esse respeito, faz-se mister enfatizar que, em relação aos estudos de Novos Letramentos, dos quais fazem parte o Grupo Nova Londres (1996), os termos letramento crítico, letramentos digitais, novos letramentos e multiletramentos, estudados separadamente, têm sido marcados pela necessidade de delimitação das pesquisas. No entanto, desde 2010, pesquisadores da área, a exemplo de Buzato (2006), tem defendido que o termo “letramentos” já comporta uma única ideia – a leitura consciente, crítica e situada de textos (e de si mesmo) nas mais variadas formas de representação cultural presentes no mundo contemporâneo.

Assim, em um mundo cada vez mais tecnológico, em virtude do grande uso do computador e da internet, o indivíduo precisa ser, além de letrado, multiletrado, ou seja, capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais no contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação<sup>2</sup> (TDIC), tendo condições de conjugar diferentes semioses para extrair o sentido do texto que lê, o que acaba se tornando um grande desafio para a escola, que precisa confrontar as novas práticas de leitura e de escrita com as já existentes, mas não menos importantes. Mais do que isso, ele precisa ser letrado digitalmente, ou seja, precisa saber utilizar a internet de forma segura, navegar nos hipertextos, questionar informações, lidar com *fake news*, etc.

Nessa perspectiva, os multiletramentos sugerem alguns caminhos que a escola pode seguir rumo a uma educação de qualidade nessa sociedade multissemiótica, na qual é necessário um trabalho mais multifacetado para que o aluno venha a compreender o que lê, seja no suporte impresso ou no digital, ampliando, dessa forma, as suas possibilidades de letramentos.

Dessa maneira, o hiperconto é um bom caminho para esse fim, pois, por ser um gênero digital e hipertextual, tem como característica marcante a participação do leitor na construção do texto a partir dos *hiperlinks* que o permeiam, os quais ele pode clicar para escolher os caminhos que deseja trilhar na construção do texto, traçando a leitura como desejar, tornando-se, além de leitor, uma espécie de coprodutor ou produ usuário<sup>3</sup>, como aponta Bruns (2008). Assim, a literatura digital, pelo seu poder de prender o leitor por mais tempo diante do texto, pode ser uma escolha potencial para o que se almeja nesta pesquisa.

---

<sup>2</sup> Nesse trabalho, toda vez que utilizarmos a expressão Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), estamos nos referindo, principalmente, ao computador e à internet, com toda a multimodalidade de que ambos dispõem.

<sup>3</sup> Bruns (2008) aponta que o leitor, especialmente com o surgimento da *web 2.0* e, posteriormente 3.0, não apenas tem se comportado como usuário do que está disponível na rede. Ele também tem produzido muito material *online*, daí o termo produ usuário, para representar aquele que não apenas faz uso do material disponibilizado na rede, mas também produz nela.

Partindo desse contexto, e alinhado à proposta do Mestrado Profissional em Letras – (doravante Profletras<sup>4</sup>), que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país, percebe-se o quanto a preocupação com o Ensino Fundamental é grande, explicitada em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013). Não é à toa que o Profletras, por intermédio dos professores que dele fazem parte, tem como um de seus objetivos a melhoria da qualidade do ensino dos alunos dessa etapa educacional, com vistas a torná-los proficientes<sup>5</sup> em leitura e escrita, principalmente fazendo uso de práticas de letramentos múltiplos necessárias no mundo globalizado, com a presença da internet, indicando, inclusive, os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais.

Nessa ótica, fica explícito o papel do Profletras para com a educação brasileira, um programa que, pela sua preocupação com a formação do discente no tocante à leitura e à escrita, consegue mobilizar professores de Língua Portuguesa em âmbito nacional para se capacitarem constantemente, tendo a sala de aula um laboratório, no qual o docente experimenta a cada dia novas possibilidades de fomentar experiências de letramentos com os seus alunos, o que faz com que pensemos em dias melhores para a nossa educação.

No entanto, sair de práticas de letramento (leitura e escrita em diferentes suportes) para práticas de letramentos múltiplos (conjugação de diferentes letramentos, principalmente aqueles referentes à união de saberes de diferentes culturas em diversas semioses), não é tão simples como aparenta ser, principalmente se partirmos do pressuposto que, apesar de muito se falar a respeito da ampliação dos letramentos dos alunos no ciberespaço, ainda encontramos muitos problemas a esse respeito. Dentre os exemplos estão o aumento do abismo entre ricos e pobres e o não acesso ao computador e à internet por todos os alunos, como sinalizam Lévy (1999), Silveira (2001) e Braga (2013), o que nos leva a ter cautela e não fazer generalizações acerca desse assunto, e, ao mesmo tempo, a encarar esse desafio como algo possível e que vale a pena, afinal, sabemos que fazer educação nunca foi fácil, pelo contrário, é um desafio constante, e todos os alunos, independentemente de sua condição

---

<sup>4</sup> <http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.WrQCGB3wbDc>

<sup>5</sup> O termo proficiente/proficiência é utilizado no próprio texto de apresentação do Profletras, especificamente nos objetivos do programa, no site <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>.

social, precisam ter oportunidades de ter contato com o mundo digital e fazer uso dele, cabendo à escola buscar meios para garantir a todos esse direito.

A esse respeito, na sociedade atual, multissemiótica, marcada pela presença constante de cores, placas de trânsito, *outdoors*, semáforos, fachadas de estabelecimentos, sons dos mais variados – a “floresta de signos”, como descrita por Baudelaire<sup>6</sup>, já no século XIX –, demanda reflexões, tais como as discussões teóricas tecidas ultimamente por alguns autores sobre os multiletramentos, a exemplo de Cope e Kalantzis (2000), integrantes do New London Group e organizadores da obra *Multiletramentos: aprendendo o letramento e o desenho de futuros sociais* e Rojo (2012), entre outros. São debates nesse âmbito que auxiliarão o professor a compreender melhor o novo tipo de leitor que se encontra na escola hoje – o chamado leitor imersivo ou virtual, abordado por Santaella (2004, 2013), bem como conceitos referentes à literatura digital, conforme Hayles (2009) e Spalding (2012), ao hipertexto, na visão de Gomes (2011) e ao letramento digital, de acordo com Braga e Ricarte (2005), Buzato (2006), Braga (2010) e Freitas (2010), para, dessa forma, traçar um caminho propício para a ampliação dos letramentos dos estudantes no ciberespaço e para que estes possam melhorar suas produções escritas.

O contexto desta pesquisa é uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da rede pública de ensino do Estado da Bahia, especificamente do município de Coronel João Sá, semiárido baiano, composta por 13 alunos, que têm apresentado dificuldades no tocante à produção textual<sup>7</sup>, o que nos impele a procurar meios para lidar com o problema da melhor forma possível.

Assim, a questão de pesquisa que fundamenta esta proposta de intervenção se resume na seguinte indagação: De que forma o trabalho com hipercontos pode minimizar as dificuldades dos discentes do Ensino Fundamental II – 9º ano - na produção textual, de modo que eles melhorem seu desempenho na escrita?

A tentativa de responder à indagação acima resultou na elaboração desta pesquisa, que se enquadra na proposta do Mestrado Profissional em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, especificamente na linha de pesquisa – Teorias da Linguagem e Ensino.

---

<sup>6</sup> MASSAGLI (2008).

<sup>7</sup> Esses problemas foram perceptíveis a partir da avaliação de algumas produções escritas dos alunos. Um dos problemas que mais chamou a atenção estava relacionado à progressão textual, ou seja, eles apresentaram muitas dificuldades em desenvolver um texto maior e mais elaborado. A maioria, quando era solicitada a produzir um texto, geralmente o fazia em apenas metade de um lado da página. Além disso, problemas relativos à criatividade, coerência e pontuação também chamaram a atenção.

Diante do contexto supracitado, a escolha por trabalhar com a literatura digital, através do gênero hiperconto, se deu em virtude de ela apresentar o perfil do que foi até agora delineado, um contexto voltado para as práticas de letramentos múltiplos, típicas do mundo digital. Dentro da literatura digital, o hiperconto, com uma estrutura híbrida e multissemiótica, tem um grande potencial para estimular os alunos a ampliarem sua leitura, a melhorarem suas produções escritas, principalmente em relação à progressão. Pelo seu formato dinâmico, repleto de cores, *hiperlinks*, áudios, imagens estáticas e em movimento, o aluno tenderá a ficar mais tempo diante do hiperconto, apreciando-o e se relacionando de forma mais interativa com o texto.

Quanto à contribuição científica, este trabalho é importante porque pode oportunizar aos docentes de Língua Portuguesa mais um caminho possível para trabalhar com leitura e produção textual – uma das maiores dificuldades<sup>8</sup> que muitos geralmente encontram diariamente na formação dos discentes ao tentarem trabalhar com diferentes letramentos. Esta proposta busca mostrar que a junção tecnologia e literatura são fundamentais para a formação do indivíduo atual, um sujeito mais antenado e mais adepto das tecnologias digitais.

Com base nessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo geral melhorar o ensino de Língua Portuguesa, especificamente o ensino de produção textual. Nesse patamar, para o alcance do objetivo acima mencionado, lançamos mão dos seguintes objetivos específicos i) verificar o potencial do gênero hiperconto para a melhoria do ensino de produção textual no Ensino Fundamental – 9º ano; ii) analisar de que forma o trabalho com hipercontos favorece o desenvolvimento dos letramentos; (iii) avaliar hipercontos no ciberespaço e seu potencial no processo de ensino-aprendizagem da escrita; (iv) propor atividades de leitura e produção de hipercontos que contribuam para a melhoria da progressão textual dos discentes e de outros elementos, como criatividade, coerência e pontuação.

Assim, o trabalho apresenta a seguinte configuração: no primeiro capítulo, que sucede essa introdução, apresentamos a literatura digital, partindo de pressupostos teóricos tecidos por Spalding (2012), e reforçados por Hayles (2009), e salientamos o uso de outros termos para designar a literatura realizada no computador, a exemplo de literatura generativa, ciberliteratura, literatura algorítmica, literatura informática, hiperficção, literatura interativa, literatura eletrônica, dentre outros. Aproveitamos essa seção para abordar a dicotomia

---

<sup>8</sup> Alguns trabalhos podem ser mencionados nesse âmbito, a exemplo de: OLIVEIRA (2017); SOUZA (2012); SILVA (2019).

existente entre literatura digital e literatura digitalizada com base em Braga e Ricarte (2005) e Spalding (2012), que têm sido tratadas por muitos de forma equivocada.

No segundo capítulo, apresentamos uma breve discussão sobre letramentos, com base em Kleiman (2005) e Soares (1998, 2016); e letramento digital, nas visões de Braga e Ricarte (2005), Buzato (2006) Braga (2010), Freitas (2010) e Knobel e Lankshear (2015). Também abordamos a multimodalidade sob os olhares de Kress (2000) e Dionísio (2011).

No terceiro capítulo, tratamos dos diferentes perfis do leitor contemporâneo e sua relação com a literatura digital com base em Santaella (2004, 2013); abordamos o hipertexto com base em Gomes (2011) e o gênero escolhido para a proposta desta pesquisa – o hiperconto, amparados por discussões tecidas por Spalding (2010, 2012), precursor desse gênero no Brasil.

No quarto capítulo, apresentamos o desenho metodológico da Proposta de Intervenção escolhida, baseado na pesquisa teórica, com base em Rampazzo e Corrêa (2008) e na pesquisa-ação, no viés de Thiollent (2002), mostrando o contexto e os sujeitos da pesquisa e todo o detalhamento das atividades propostas, amparados em um trabalho com oficinas de leitura e produção textual, respaldado em Paviani e Fontana (2009), seguido da análise dos resultados.

Por fim, apresentamos as considerações finais, apontando possíveis contribuições que o trabalho com a literatura digital, especificamente a partir do gênero hiperconto pode trazer no contexto da produção textual.



## 1 LITERATURA DIGITAL

Atualmente, com a disseminação cada vez mais crescente propiciada pelas TDIC, o termo literatura tem sido bastante ampliado, saindo do seu *status* tradicional de texto impresso para formatos híbridos e multissemióticos, proporcionados por outro tipo de literatura – a digital -, ou seja, aquela produzida e realizada no computador através de recursos variados, com grande exploração da multimodalidade.

De acordo com Santos, Gross e Spalding (2017, p. 124), “a literatura digital transpõe as bordas da literatura impressa, pois rompe com o caráter estático do texto literário ao apresentar produções dinâmicas, atrativas e interativas”.

A era das tecnologias digitais tem afetado diretamente a literatura contemporânea. A internet tem possibilitado uma interatividade entre leitor e autor. O leitor virtual é disperso e não quer apenas ler, mas também interagir com a obra e se transportar pelos hipertextos tendo a possibilidade de navegar por infinitos textos simultaneamente. Por essa razão, os textos virtuais exigem mais agilidade do que os textos impressos, propiciando o surgimento de novos gêneros literários, como as micronarrativas e as poesias visuais (DUARTE, 2011, p. 04).

A literatura digital tem sido empregada atualmente sob as mais diversas denominações, a exemplo de literatura eletrônica, literatura generativa, ciberliteratura, literatura algorítmica, literatura informática, hiperficção, literatura interativa, poesia digital, dentre outras, cujo sentido é similar e complementar, apesar de gerar dúvidas para muitas pessoas, principalmente para aquelas que não são muito adeptas da tecnologia, do computador e da internet.

Apesar de diferentes expressões para designar a literatura feita no computador, adotamos nesse trabalho o conceito de “literatura digital” utilizado por Spalding (2012), um dos nomes com mais destaque nesse âmbito no Brasil, principalmente pelo fato de ter dois trabalhos relevantes nessa área – o primeiro, sua tese de doutorado, intitulada *Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas através do espelho para ipad*, 2012, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; o segundo, um *site* específico sobre literatura digital, com uma grande variedade de trabalhos importantes nesse novo modo de fazer literatura na tela: o *site Literatura Digital*, disponível em <http://www.literaturadigital.com.br/>, o qual ele comanda juntamente com uma equipe de profissionais multidisciplinares.

Segundo o autor, a inspiração para a criação do referido *site* foi a *ELO – Eletronic Literature Organization*, dos Estados Unidos, organização formada por um grupo de pesquisadores de literatura e tecnologia, tendo como integrante a crítica literária Katherine Hayles, muito conhecida nessa área de literatura eletrônica que, na visão de Spalding, é apenas uma nomenclatura diferente para literatura digital adotada pelos norte-americanos.

Para se ter uma ideia acerca da importância desse *site* no contexto analisado, ao buscar no *Google* a expressão literatura digital, esse é o primeiro *site* que encontramos (literatura digital, literatura eletrônica, e-literature, hipercontos)<sup>9</sup>, o que mostra que ele é o mais acessado quando a temática buscada pelas pessoas tem a ver com leitura na tela.

Vale lembrar ainda que os sete *sites* elencados abaixo ao *Literatura Digital* são todos atrelados ao nome de Spalding. O nono *site*, intitulado *Literatura Digital*, que não tem nenhuma relação com os trabalhos do autor e pesquisador, figurava, cerca de oito anos atrás como primeiro na lista de busca por literatura digital. No entanto, diferentemente dos *sites* nos quais Marcelo Spalding tem participação, o referido *site*, [https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/?locale=pt\\_BR](https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/?locale=pt_BR)<sup>10</sup>, hospeda várias obras literárias digitalizadas, principalmente de autores conhecidos (do cânone), que difere dos oito *sites* que o antecedem, cujo foco é criar literatura na tela e não armazenar obras impressas em formato digitalizado.

Ao analisar com atenção esse *site*, podemos perceber claramente que, apesar de haver vários textos literários disponibilizados, eles não apresentam uma estética diferente do texto impresso, sendo uma cópia fiel dele, digitalizada e colocada na página do *site*, para ser lido na tela, mas sem grande interação, algo bastante diferente do que geralmente ocorre na literatura digital.

Além disso, ao navegarmos por essa página, podemos notar os tópicos “mais acessados” e “últimas obras cadastradas”, e notamos também a informação de que até o momento da visita à página, ela dispunha de 5.760 obras digitalizadas, um número bastante expressivo se não fossem apenas textos digitalizados.

É perceptível também no *site* um grande número de autores cadastrados, o que evidencia o potencial das mídias digitais para a divulgação de obras literárias, sejam digitais, digitalizadas ou impressas. Essas informações podem ser notadas na tela abaixo:

---

<sup>9</sup> <http://www.literaturadigital.com.br/>

<sup>10</sup> Site da Universidade Federal de Santa Catarina. Um dos pioneiros no Brasil a digitalizar obras impressas e disponibilizá-las na tela do computador.

Figura 1 – Captura de tela do Site da Universidade Federal de Santa Catarina



Fonte: [https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/?locale=pt\\_BR](https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/?locale=pt_BR)

Faz-se mister ressaltar que não se trata de uma crítica ao *site* e à forma de trabalho da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina -, mas apenas uma constatação em relação ao conteúdo disponibilizado no *site*. Além disso, mais adiante, tratamos mais claramente da dicotomia entre literatura digital e literatura digitalizada, para que alguns equívocos acerca do assunto sejam esclarecidos.

Segundo Spalding (2012), a literatura digital é uma obra literária produzida especialmente para mídias digitais e geralmente<sup>11</sup> não é publicada em papel, dado alguns recursos multimodais, como imagens em movimento, *hiperlinks* e sons. Trata-se de uma obra feita com recursos próprios das TDIC (computador e *internet*), que se utiliza de animações, multimídia, hipertexto e geralmente apresenta possibilidades de colaboração por parte do leitor, que acaba tendo um papel mais interativo na leitura do texto.

<sup>11</sup> No universo literário infantil, há alguns livros impressos que apresentam som e conjugação entre imagem e texto para entreter a criança, algo semelhante ao que ocorre na literatura digital.

A literatura digital é uma vertente da literatura geral que tem crescido bastante nos últimos anos graças à ascensão e disseminação das TDIC. Ela é vista por alguns, a exemplo de Spalding (2014)<sup>12</sup>, como um novo gênero literário e, apesar de ser a todo momento comparada com a literatura tradicional, em muitos casos para tirar-lhe o mérito de literatura, a digital se encaixa sim no cenário literário. Sua presença não visa à competição, mas ao redimensionamento do conceito de literatura.

Conforme Santos, Gross e Spalding (2017, p. 120), “o livro continua sendo objeto de encanto e paixão de muitas pessoas, e ele pode sim, ser considerado como algo insubstituível [...]”. No entanto, é preciso que aprendamos a conviver tranquilamente com outras possibilidades de fruição literária, pois, conforme Abreu (2006), quando o assunto é literatura e gosto literário, não há consenso entre muitas pessoas, que geralmente tendem a desqualificar o que não lhe apraz por puro preconceito e por não tolerar o novo.

Assim, nesse momento no qual as mídias digitais estão espalhadas por toda a parte, não podemos ignorá-las, nem o seu potencial para o ensino, pelo contrário, precisamos compreender que, no contexto do século atual, elas fazem parte de nossas vidas.

Nesse diapasão, quando o assunto é mídias digitais, devemos compreender que “[...] estamos em uma época de grandes transformações, e todos nós temos três opções: temê-las, ignorá-las ou aceitá-las” (JENKINS, 2009, p. 09). Para o nosso bem e para o bom desenvolvimento da nossa formação como cidadãos de um mundo movido pelas tecnologias digitais, é preferível que as aceitemos e façamos o melhor uso possível delas, aproveitando todo o potencial que elas têm e as diferentes possibilidades de realizarmos coisas em nosso benefício pessoal e profissional.

Infelizmente, é perceptível que:

A literatura digital [...] sofre com o preconceito da crítica literária. Apesar disso ela é uma realidade e está cada vez mais presente na formação de novos leitores e escritores. Essa resistência ao novo é gerada pelo medo eterno de que uma nova tecnologia possa matar algo que seja considerado precioso [...]. O estranhamento gerado pelas publicações literárias na internet tem fundamento quando se toma a leitura como um processo construído pelo hábito e experiência. Leva-se tempo para formar um hábito social e por essa razão torna-se difícil desmistificá-lo. Entretanto, a literatura virtual é uma realidade e tem formado costumes, sendo assim merecedora de atenção e pesquisa (DUARTE, 2011, p. 02-03).

---

<sup>12</sup> LITERARTES, n.3, 2014 – entrevista com Marcelo Spalding – Euclides Lins de Oliveira Neto. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/viewFile/89199/92111>, acesso em 26 de março de 2018.

Nesse viés, Spalding (2012) acredita que a literatura digital é um novo gênero literário que irá conviver com os gêneros tradicionais, assim como o cinema convive com o teatro e a pintura com a fotografia. Para ele, no manifesto literatura digital, não se busca influenciar o usuário a trocar o livro pelas telas do computador, mas oferecer possibilidades para que ele use alguns minutos diários do seu tempo lendo literatura digital, ao invés de ficar horas e horas em jogos e redes sociais, que geralmente não têm foco no aspecto educativo. É possível que, se o aluno passar pelo menos 10 minutos lendo hipercontos, por exemplo, ele pode ser estimulado a ler e a escrever, porque o próprio *site* vai requerer isso dele, mesmo que ele não perceba.

A crença de Spalding é bastante coerente, pois estamos vivendo algo semelhante nos últimos tempos – a convergência das diferentes mídias, isto é, velhas mídias têm convivido/convergido com novas mídias para dar conta das transformações sociais e necessidades do homem moderno<sup>13</sup>. Devemos lembrar nesse contexto que:

Desde que o som gravado se tornou uma possibilidade, continuamos a desenvolver novos e aprimorados meios de gravação e reprodução do som. Palavras impressas não eliminaram as palavras faladas. O cinema não eliminou o teatro. A televisão não eliminou o rádio. Cada meio antigo foi forçado a conviver com os meios emergentes. É por isso que a convergência parece mais plausível como uma forma de entender os últimos dez anos de transformações dos meios de comunicação do que o velho paradigma da revolução digital. Os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias (JENKINS, 2009, p. 18-19).

Assim, no contexto literário, literatura tradicional e literatura digital podem, provavelmente, conviver sem grandes problemas, uma complementando e melhorando a outra, em um processo recíproco cujo maior beneficiado será o leitor, que terá possibilidades diferentes de usufruir do texto literário, seja o suporte da leitura o impresso (o livro) ou o digital (computador, *tablet*, celular).

Dessa forma, a literatura digital, tal qual compreendida no contexto deste trabalho busca ser mais uma forma de estimular o potencial do leitor imersivo/virtual (SANTAELLA, 2004, 2013), contribuindo para a sua formação, fazendo uso de todos os recursos que a tecnologia oferece. Assim, quanto mais o aluno lê, mais ele aumenta o seu potencial para a escrita, uma vez que a leitura é o caminho principal para chegar a ela.

---

<sup>13</sup> A expressão homem moderno, longe de ser um novo conceito, foi utilizada apenas para se referir ao homem antenado ao mundo digital, adepto das novas tecnologias e mídias digitais.

A nova vertente de literatura que aqui expomos, a Literatura Digital, não vem como um recurso aleatório para preencher o tempo, ou simplesmente, justificar a necessidade de se usar a tecnologia em sala de aula. É uma forma legítima e autoral de arte. É fruto da idealização de escritores que têm um compromisso com a arte da palavra e em formar novos leitores. São novas formas de leituras para leitores de novos tempos (SANTOS; GROSS; SPALDING, 2017, p. 128).

São exemplos de literatura digital: minicontos digitais, hipercontos e ciberpoesia, todos eles pensados a partir da literatura impressa, mas concebidos para as mídias digitais, com formatos híbridos e multissemióticos que geralmente captam a atenção do leitor e corroboram para que ele amplie seus letramentos.

Na imagem abaixo, podemos ter uma ideia acerca da literatura digital no contexto defendido por Spalding.

Figura 2: Captura de tela do *Site* de Literatura Digital mais conhecido do Brasil



Fonte: <http://www.literaturadigital.com.br/>

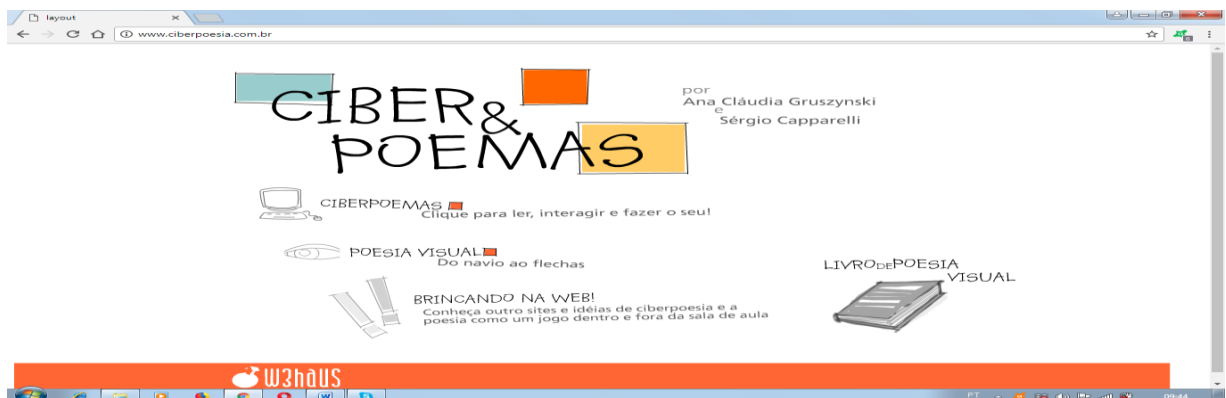
Observando a aparência do *site*, nota-se, logo de início, que ele atrai o olhar devido à variedade de semioses perceptíveis, a exemplo das cores, dos *links* a serem clicados e até de sons, presentes no ícone minicontos de ouvir, o que sugere que ao invés de ler os minicontos, o leitor os ouvirá, o que acaba sendo bastante interessante no âmbito da literatura e uma das

marcas da literatura digital, principalmente, porque acaba abrindo espaço para a inclusão de pessoas com deficiência visual, que podem ouvir os minicontos<sup>14</sup>.

À esquerda, é perceptível uma lista de itens onde podemos clicar para descobrir informações a respeito da temática, como o “Surgimento do movimento literatura digital”; a “Apresentação”, com um detalhamento do projeto, feito especialmente por Spalding; o “Manifesto”, com 10 explicações acerca da literatura digital; “Literatura para web”, onde há alguns gêneros criados especialmente para o formato digital, a exemplo de minicontos multimodais, hipercontos, entre outros; “Literatura para *tablets*”, voltada para o público infantil, além de uma “Sala de leitura”, na qual o usuário pode ler diversos materiais atrelados ao assunto; um “Espaço do professor”, para envio de projetos de literatura digital e um “Mural”, onde os leitores têm a oportunidade de comentar suas impressões sobre todo o material disponibilizado. Nessa ferramenta, nota-se que a quantidade de comentários dos usuários é muito grande, prova de que eles não estão apenas lendo, mas também interagindo com o que leem, dando, dessa forma, um *feedback* aos autores, que podem melhorar as produções seguindo as sugestões dos leitores.

Um outro *site* que aborda a produção de literatura digital é o <http://www.ciberpoesia.com.br/>, que apresenta um dos gêneros digitais – a ciberpoesia:

Figura 3 – Captura de tela do *site* ciberpoesia



Fonte: <http://www.ciberpoesia.com.br/>

O *site* acima é organizado por Ana Cláudia Gruszynski e Sérgio Capparelli - dois nomes importantes quando se discute literatura digital no Brasil - e mostra-se bastante

<sup>14</sup> Vale ressaltar que os audiolivros já existem há um bom tempo. No Brasil, surgiram na década de 1970, conforme o artigo *Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais*, de Menezes e Franklin (2008), disponível em: <<https://riqs.ufba.br/index.php/revistaici/article/viewFile/3213/2337>>.

interativo, oportunizando ao leitor mergulhar na ludicidade e criar sua própria poesia digital clicando nos elementos disponíveis na tela.

Retomando ao *site* de Spalding e colaboradores, podemos notar abaixo outro exemplo de gênero literário digital – o miniconto de ouvir:

Figura 4 – Imagem retirada do *site* literatura digital



Fonte: <http://www.literaturadigital.com.br/>

Os minicontos de ouvir, na imagem acima, se apresentam como mais uma possibilidade interessante oferecida pela literatura digital, principalmente pela informação veiculada na tarja em azul, uma vez que os autores do projeto demonstram preocupação com aqueles que não enxergam (as pessoas com deficiência visual), geralmente esquecidas em diversos projetos educacionais, que tendem a privilegiar as pessoas sem deficiência. O leitor pode clicar em qualquer lugar dessa imagem que, logo em seguida, surgirá uma caixa de áudio com a opção para ele clicar e ouvir minicontos aleatoriamente.

Assim, a partir dessa iniciativa, as pessoas com deficiência visual terão a oportunidade, por exemplo, de fruir literatura sem a necessidade da produção de textos em



braile. Além disso, isso demonstra que não há limite quando se tem a boa vontade de pensar naqueles que não têm as mesmas condições que a maioria.

Um outro gênero da literatura digital é o hiperconto, o adotado neste trabalho, como mostra a imagem a seguir:

Figura 5 – Captura de tela do site Hiperconto<sup>15</sup>



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

A tela acima funciona como uma espécie de convite para o leitor mergulhar na trama do hiperconto. Há todo um trabalho de *design*, com um uso adequado das cores em consonância com o tipo da história contada – vermelho podendo denotar sangue e morte e preto podendo ser associado com escuridão, com suspense e etc.

Com base nas figuras acima, dá para se ter uma noção do quão interessante é a literatura digital e o quanto ela é multissemiótica, ou seja, apresenta várias semioses diferentes que contribuirão na construção do sentido do texto como um todo, não contendo apenas

<sup>15</sup> Esse foi o gênero escolhido para a proposta de intervenção deste trabalho e será explorado minuciosamente mais adiante.

elementos verbais, como é muito comum na literatura impressa. Além disso, existem outros projetos diferentes desses que exploram ainda mais os recursos da tecnologia do computador e da internet.

Conforme Santaella (2012, p. 234), há muitas formas textuais e mesmo gêneros de literatura digital que resultam:

- a) da transposição de formas e gêneros pertencentes à tradição literária;
- b) de uma estética que vai para a internet a partir do impresso, encontra no novo meio um espaço privilegiado de circulação e, aos poucos, é transformada por esse meio;
- c) de uma produção especialmente digital, quer dizer, que só o digital poderia tornar possível.

Percebe-se, conforme o que se evidencia na letra *a* do trecho acima, que essa transposição de que fala a autora pode ser compreendida como a cópia fiel da tradição literária transposta para a tela, como no caso de se digitalizar um conto ou um romance, por exemplo, e colocá-los na tela do computador para serem lidos, como encontrado em alguns *sites* de literatura digitalizada, a exemplo do *site* da Universidade Federal de Santa Catarina, mencionado em passagens deste texto.

A literatura digitalizada nasce no impresso e vai para a tela através de um processo de digitalização. No entanto, diferentemente da literatura digital, esta não apresenta dinamismo, por ser uma cópia fiel da obra impressa, apesar de haver algumas mudanças básicas na leitura, devido ao fato de o leitor utilizar a barra de rolagem para ler o texto, e do tópicos comentários, onde o leitor pode interagir opinando sobre o que leu. Mas, o leitor não tem abertura para participar do texto tomando decisões, como acontece na literatura digital através dos *links* que o levam a fazer escolhas, tendo múltiplas opções de construção do sentido. Ou seja,

[...]. Os textos escritos para serem lidos no computador – os chamados “textos digitais” – têm características bastante particulares e diferentes daquelas dos textos escritos tradicionais. Não basta publicar um texto na internet para que ele se torne um texto digital. Não é incomum, portanto, que muitos textos da internet precisem ser impressos para que se efetue uma leitura mais precisa – são textos construídos no padrão tradicional de escrita e meramente transpostos para a tela (BRAGA; RICARTE, 2005, p. 41).

Com relação ao item *b* da citação, notamos que o texto que é produzido na tela tem origem no impresso, mas não se finda nele, uma vez que dele é captada a essência, ou seja, o formato do gênero, mas com todos os recursos disponíveis no computador e na *internet*, o formato original (impresso), acaba ganhando várias modificações na tela, passando, dessa

forma, a ter uma cara nova, ou melhor dizendo, uma outra identidade, já que a forma de ler é bastante ampliada, permitindo ao leitor mais de uma possibilidade. É o que se nota quando se ouve um miniconto, se lê uma ciberpoesia ou um hiperconto, gêneros digitais que têm suas raízes na literatura impressa, mas que fazem uso da multimodalidade e do hipertexto para se adequarem aos novos tempos, às novas tecnologias e aos novos tipos de leitores, ou seja, com outros perfis.

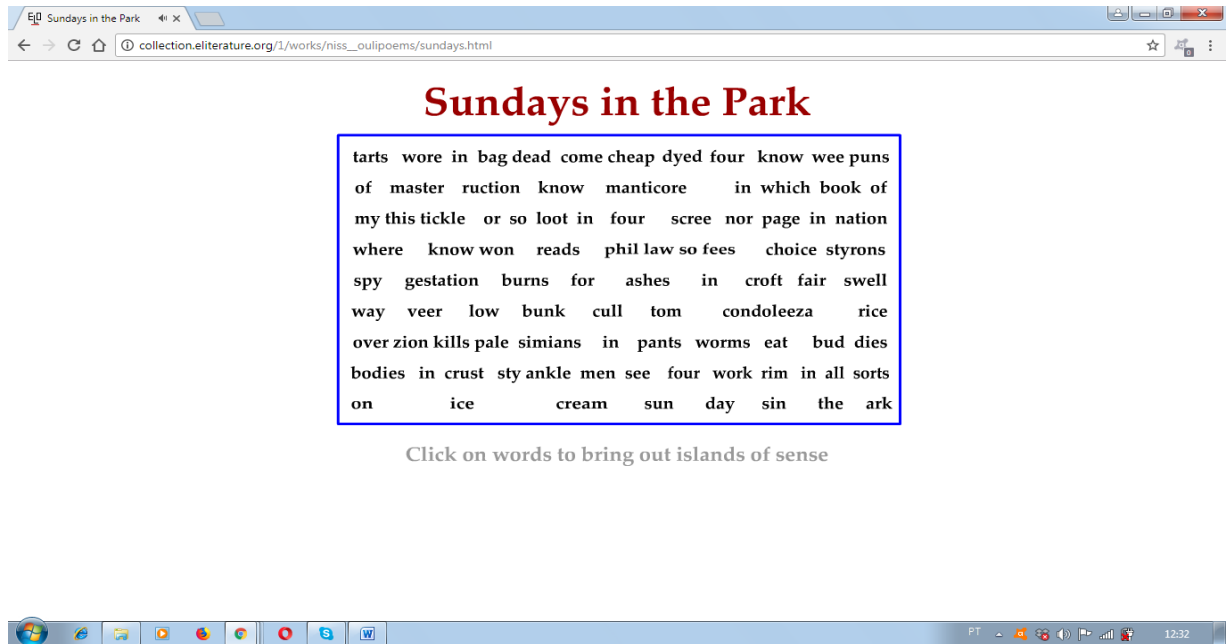
Dessa forma, percebe-se, à luz do exposto, o quanto são diferentes os dois tipos de literatura em questão, e o quanto precisamos nos adequar ao segundo – à literatura digital. Porém, abrir-se para o novo não significa deixar de lado o “velho”, pelo contrário, devemos unir ambos os tipos de literatura para o nosso enriquecimento enquanto leitores e cidadãos desse mundo que, como se observa, está cada vez mais digital, exigindo de nós habilidades outras para acompanharmos as mudanças e não ficarmos obsoletos diante das novidades que aparecem.

Em conformidade com o exposto, segundo Spalding (2010), o *e-book* é um exemplo de literatura digitalizada, uma vez que ele tem as mesmas características de um livro em papel, pois o texto é lido de forma semelhante à leitura no papel, com a diferença de ser distribuído e lido em uma mídia digital. Por sua vez, um projeto de literatura digital necessita ser lido em uma mídia digital. Dessa forma, não seria possível ler um ciberpoema no papel, devido ao seu formato multissemiótico, com sons, *links* e imagens em movimento, por exemplo.

Frente ao exposto, o autor sinaliza que um Dom Casmurro publicado em HTML não pode ser chamado de livro digital, assim como uma peça de teatro filmada não é cinema. O cinema tem sua própria linguagem, sua própria estética, e a literatura digital também requer outro olhar, outra estética.

No tocante à letra *c*, a situação já é totalmente diferente, pois quase não há apropriação do impresso. Não há foco nele. O texto digital criado é resultado exclusivo dos recursos do computador. Ou seja, um produto cuja criação se iniciou no computador e só pode ser lida nele.

A esse respeito, “a arte generativa, em que um algoritmo é usado para gerar textos de acordo com um esquema aleatório ou para misturar e rearranjar textos preexistentes, é atualmente uma das mais inovadoras e fortes categorias da literatura digital” (HAYLES, 2009, p. 33). O poema que se evidencia na passagem abaixo é um exemplo do que se expôs acima.

Figura 6: Captura de tela do poema *Sundays in the Park*

Fonte: [http://collection.eliterature.org/1/works/niss\\_\\_ouliipoems/sundays.html](http://collection.eliterature.org/1/works/niss__ouliipoems/sundays.html)

Ao analisarmos o conteúdo de *Sundays in the Park*, notamos que:

O conteúdo político do texto sugere que ele foi composto a partir de recortes de manchetes de jornal, como as que alguém poderia folhear enquanto fica sentado em um banco de praça numa tarde de domingo. O usuário interage com a obra clicando em agrupamento de palavras, que então passam por uma série de variantes homófonas enquanto duas vozes femininas “leem”, cada uma, partes e versões diferentes do texto com uma trilha sonora pulsante. [...]. Automatizando as variantes homofônicas que são a guarnição da linguagem literária, *Sundays in the Park* traz à atenção consciente a ligação entre vocalização e riqueza linguística. Fazer que os jogos de palavras apareçam explicitamente na tela enquanto as vozes automatizadas articulam partes e versões do texto deixa explícito o papel da cognição da máquina no processo, pois o computador pode gerar continuamente tanto texto quanto som porque, afinal, ambos são representados em código binário. Mais uma vez, canais são abertos entre processamento corporizado e pensamento consciente em maneiras que amarram percepção humana com cognição da máquina, linguagem com código, discurso análogo contínuo com processamento digital (HAYLES, 2009, p. 149-150).

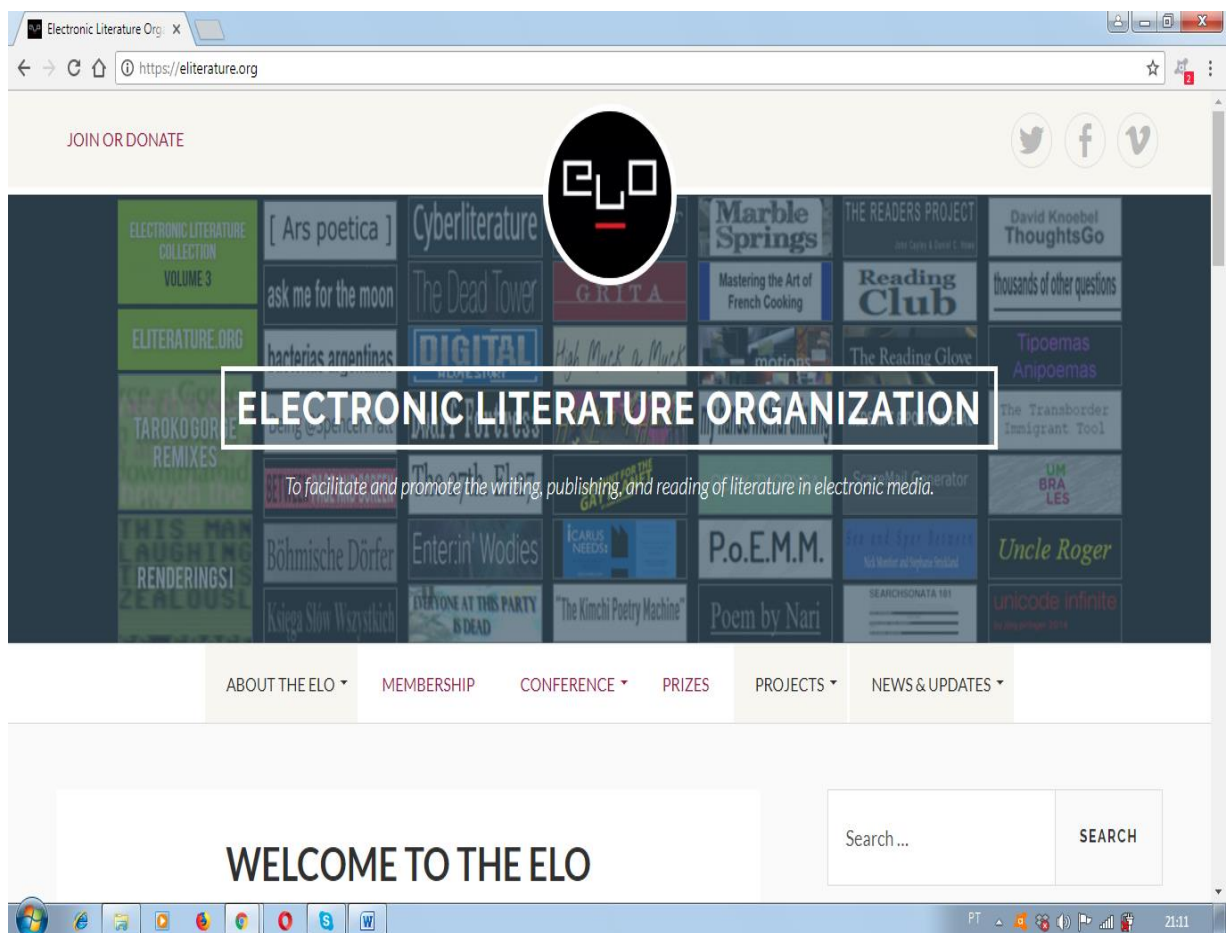
*Sundays in the Park* é um dos exemplos de literatura digital totalmente pensada e produzida no computador, apesar de sua relação com o impresso (os recortes de jornal). É um trabalho fruto da imaginação do autor, que conseguiu materializar seus pensamentos na tela do computador, de modo que haja uma relação de reciprocidade entre humano e máquina, já que ela não está trabalhando sozinha.

Nesse contexto, a literatura digital é tratada por Katherine Hayles como literatura eletrônica. Como mencionado anteriormente, Hayles é uma crítica literária norte-americana

que aventurou-se na organização do livro *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário* para explicar toda a pluralidade dessa literatura e o contexto no qual ela se materializa.

Nessa obra, a autora investiga a forma como se dá o relacionamento entre humano e máquina<sup>16</sup>, e as implicações existentes entre as novas maneiras de criar e ler na tela e no papel. No entanto, Hayles não representa apenas a si mesma, mas a uma organização que comunga das mesmas ideias, a *Eletronic Literature Organization – ELO*<sup>17</sup> - instituição criada em 1999, sem fins lucrativos e composta por vários profissionais qualificados, demonstrada na imagem abaixo:

Figura 7 – Captura de tela do site *Eletronic Literature Organization*



Fonte: <https://eliterature.org/>

<sup>16</sup> Em sua tese de Doutorado (**YOU TELL STORIES, WE CLICK ON THEM: ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias**), especificamente no capítulo 3 – Users/Ciberliteratura(s) -, Schindwein (2014) discute discursos dicotômicos entre homem e máquina, uma discussão bastante interessante. Vale também uma leitura da obra *Letramento e Tecnologia*, de Braga e Ricarte (2005), que debate a relação entre o homem e o uso do computador.

<sup>17</sup> <http://eliterature.org/elo-history/>

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

A esse respeito, vale ressaltar que não é fácil definir o que é literatura, por se tratar de algo subjetivo atrelado a um contexto social e histórico. Além disso, existem as instâncias de legitimação<sup>18</sup> que selecionam o que deve ser considerado literatura, definindo, inclusive, o que deve ser apresentado nas escolas (ABREU, 2006).

Nesse contexto, no qual se compara o texto no papel com o texto criado especificamente para a tela do computador:

[...] o lugar da escrita está novamente confuso, agora não pela invenção de livros impressos, mas pelo aparecimento da literatura eletrônica. Assim como a história da literatura impressa está profundamente ligada à evolução da tecnologia do livro, que foi sendo construída em um crescendo de inovações técnicas, a história da literatura eletrônica se entrelaça com a evolução dos computadores digitais, à medida que estes foram reduzindo de tamanho – do IBM 1401, que cabia em uma sala [...] para a máquina conectada em rede [...] (HAYLES, 2009, p. 19-20).

Ou seja, se a transposição do códex para o impresso já causou espanto e redimensionou o conceito de texto e de leitura, agora a evolução do computador redimensiona a literatura eletrônica, tornando-a mais rica e possibilitando novos horizontes para o literário.

Assim, ao se deparar com a literatura na tela do computador, os leitores costumam criar um horizonte de expectativas, como ocorre quando leem literatura impressa. Mesmo assim, não se pode ver a literatura na tela com os mesmos olhos da literatura impressa, pois, apesar de alguns traços em comum, há muitas diferenças entre ambas, diferenças essas que devem ser compreendidas, não comparadas no sentido de qual é melhor ou pior (HAYLES, 2009; SANTAELLA, 2012).

Ainda de acordo com Santaella (2012, p. 230), “o espaço virtual [...] funciona como um novo meio. Abre-se com ele uma miríade de oportunidades que expandem o conceito de literatura em função da emergência de novas formas de criação literária”, razão pela qual o conceito de literatura deixa de ser limitado ao impresso e passa a abarcar várias possibilidades de conceituação, como sinalizou Abreu (2006).

---

<sup>18</sup> São instâncias de legitimação, segundo a obra *Cultura Letrada: literatura e leitura*, de Márcia Abreu, a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias, etc.

Segundo Kirchof (2016):

Enquanto no Brasil existe uma produção intensa de poemas digitais, nos Estados Unidos e em países europeus de fala inglesa, a ênfase tem recaído sobre a produção de ficção digital. Nesse contexto, a pesquisadora norte-americana Nancy Katherine Hayles (2008) identificou duas fases: a fase da ficção hipertextual, que predominou nas décadas de 1980-1990, cujas obras estão muito atreladas ao programa de produção de narrativas hipertextuais denominado *storyspace*; a fase da literatura digital contemporânea ou pós-moderna, que se consolidou a partir de 1995 (KIRCHOF, 2016, p. 212).

Ou seja, apesar de parecer uma novidade falar acerca de literatura digital, observa-se que ela já tem um percurso de mais de duas décadas, o que aponta para um crescimento gradativo. Nota-se também que as produções de literatura digital variam bastante a depender do país. No Brasil a produção está mais voltada para poemas digitais, minicontos e hipercontos, enquanto nos Estados Unidos já se dá uma atenção maior às narrativas ficcionais, como algumas histórias que são criadas em espaços sociais virtuais.

Na era contemporânea, tanto os textos impressos quanto os eletrônicos são profundamente interpenetrados pelo código. As tecnologias digitais estão agora tão integradas com os processos de impressão comercial que o material impresso é mais apropriadamente considerado uma determinada forma de produção de texto eletrônico do que um meio completamente distinto [...]. As variedades de literatura eletrônica são ricamente diversas, abarcando todos os tipos associados com a literatura impressa e acrescentando alguns gêneros únicos ao meio eletrônico em rede programável. [...]. Com a mudança para a web, a natureza da literatura eletrônica também se alterou. Enquanto os primeiros trabalhos estavam mais inclinados a ser blocos de texto (tradicionalmente chamado “lexia”) com gráficos, animação, cores e som limitado, os trabalhos mais recentes fazem mais usos das capacidades multimodais da web; enquanto o link do hipertexto é considerado a característica mais marcante dos primeiros trabalhos, os mais recentes usam uma variedade de linguagens de navegação e metáforas de interface que tendem a desacentuar o link como tal (HAYLES, 2009, p. 22-24)

Ou seja, como já foi salientado neste trabalho, a literatura digital, ou eletrônica, como prefere Hayles, (2009) apresenta grande variedade de formatos, apropriando-se de características do impresso, mas sempre dando uma cara nova ao produto, a partir dos recursos oferecidos pela multimodalidade e pelo hipertexto. Além disso, há projetos que, mesmo com alguma referência ao impresso, são montados a partir do digital e lido na tela, uma prova de que a literatura digital se apropria de traços do impresso, mas impõe a sua marca, tornando sua criação um produto da literatura digital.

Assim, conforme Spalding<sup>19</sup>:

Ao aproximar a leitura e a literatura de alguém que não esteja habituado com livros, mas seja familiarizado com computadores e *tablets*, a literatura digital pode, sim, formar leitores, incentivar a leitura, sendo inclusive uma ótima ferramenta para a sala de aula. Entretanto, estudos comprovam que o grande problema da falta de leitura no Brasil é o baixo investimento em educação. Muitos jovens saem das escolas sem a proficiência de leitura necessária para vencer um romance, por exemplo, e soma-se a isso o desprestígio social da leitura em nosso país. Dessa forma, parece que o que realmente forma leitores é o professor, é a escola, a educação. Mas a literatura digital pode ser uma aliada nesse árduo processo.

Diante do exposto pelo autor, os projetos de literatura digital, pelo seu caráter lúdico, se apresentam como ótimas oportunidades/possibilidades para aproximar os estudantes da linguagem literária, do fazer literário, razão pela qual eles devem ser vistos pela escola como mais uma alternativa para a formação de leitores, não como uma concorrente na formação deles. Faz-se mister deixar claro que, nessa dissertação, apesar de se discutir a literatura digital de modo geral, adotamos para a nossa proposta de intervenção o conceito de literatura digital que, conforme Santaella (2012, p. 234), “parte de uma estética que vai para a internet a partir do impresso, encontra no novo meio um espaço privilegiado de circulação e, aos poucos, é transformada por esse meio”. É o caso do hiperconto, que surge do conto impresso, vai para a internet, mas não se finda em si mesmo, mantendo do conto a estrutura e as principais características, mas ganha características novas que no conto dificilmente existiriam.

Assim, com base no exposto, fica claro que um livro, para ser considerado digital, precisa ser produzido no computador, e sua leitura só pode ser realizada nele, fazendo o uso de todos os recursos possibilitados pelo hipertexto, apresentando uma estética diferente e oportunizando diversas maneiras de construir o literário, uma estética notadamente marcada pela multimodalidade (cores, sons, *links*, imagens estáticas e/ou em movimento, grifos, negritos, etc.) em um ambiente hipermídia. Nessa ótica, segundo Kirchof (2016, p. 208) “a crítica literária dedicada aos estudos da literatura digital tem insistido fortemente na necessidade de distinguir obras propriamente digitais de obras digitalizadas”. Essa necessidade é fundamental para que fique clara a dicotomia existente entre ambas. Nessa visão, conforme Santos e Sales (2012, p. 19-22 *apud* KIRCHOF, 2016, p. 208), as obras digitalizadas:

---

<sup>19</sup> <http://www.literaturadigital.com.br/?pg=25018#7>



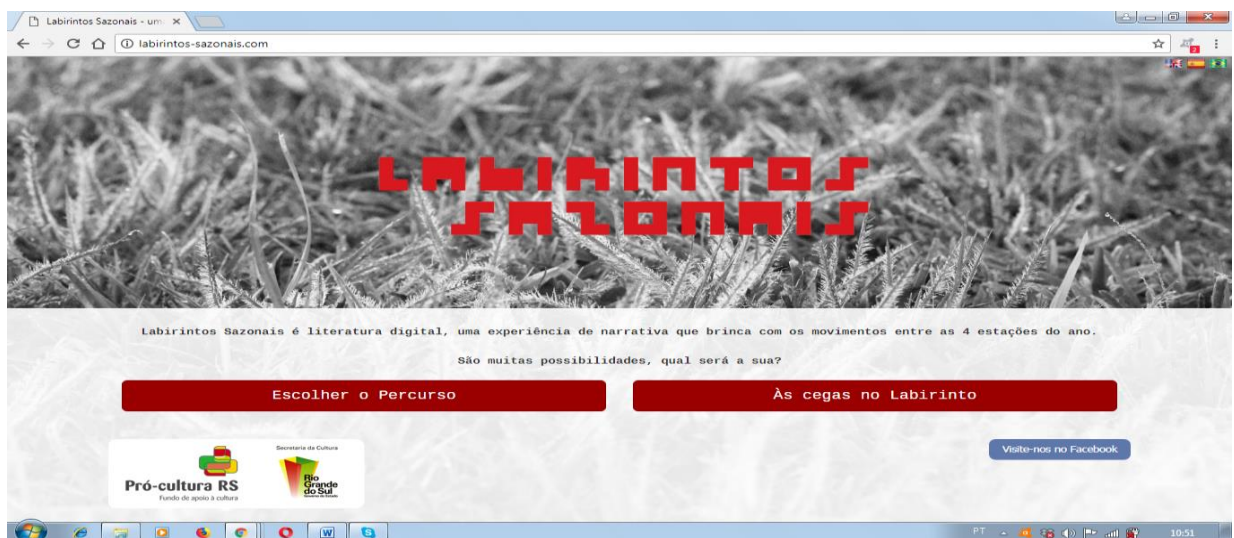
Não mantêm nenhuma correspondência mais profunda com o meio digital, apenas utilizam ferramentas digitais de editoração, em formato de livro impresso, de obras que seguem rigorosamente as mesmas lógicas do meio impresso. [...] as obras literárias digitais não repetem os mesmos efeitos estéticos consolidados na tradição literária, mas impõem outra forma de entendermos suas poéticas, não só à luz de suas técnicas artísticas e estéticas específicas, mas, agora também, a partir de suas condições de contornos tecnológicos.

Devido à argumentação apresentada, os autores sugerem que o termo literatura digital seja preservado para designar obras cuja proposta poética, de fato, esteja integrada às especificidades das tecnologias digitais, podendo o fenômeno de obras transpostas ser tratado, segundo os autores, como literatura em meio digital (KIRCHOF, 2016, p. 208). A esse respeito, Maurem Kayna<sup>20</sup> - uma das colaboradoras do manifesto literatura digital, organizado por Spalding - sinaliza que:

[...]. A literatura digital seria um conjunto de obras feitas especificamente para esse formato. Seriam livros escritos para as ferramentas eletrônicas, seriam histórias que funcionariam em sua totalidade apenas online e fariam uso das possibilidades que o mundo conectado apresenta.

Em uma tentativa de tornar real essa compreensão, a autora produziu um trabalho nos moldes que ela mesma descreve - um livro digital intitulado *Labirintos Sazonais*, que mostra como a literatura digital pode ser iniciada no computador e lida apenas nele, como mostram as imagens abaixo:

Figura 8: Captura de tela do *site* labirintos sazonais

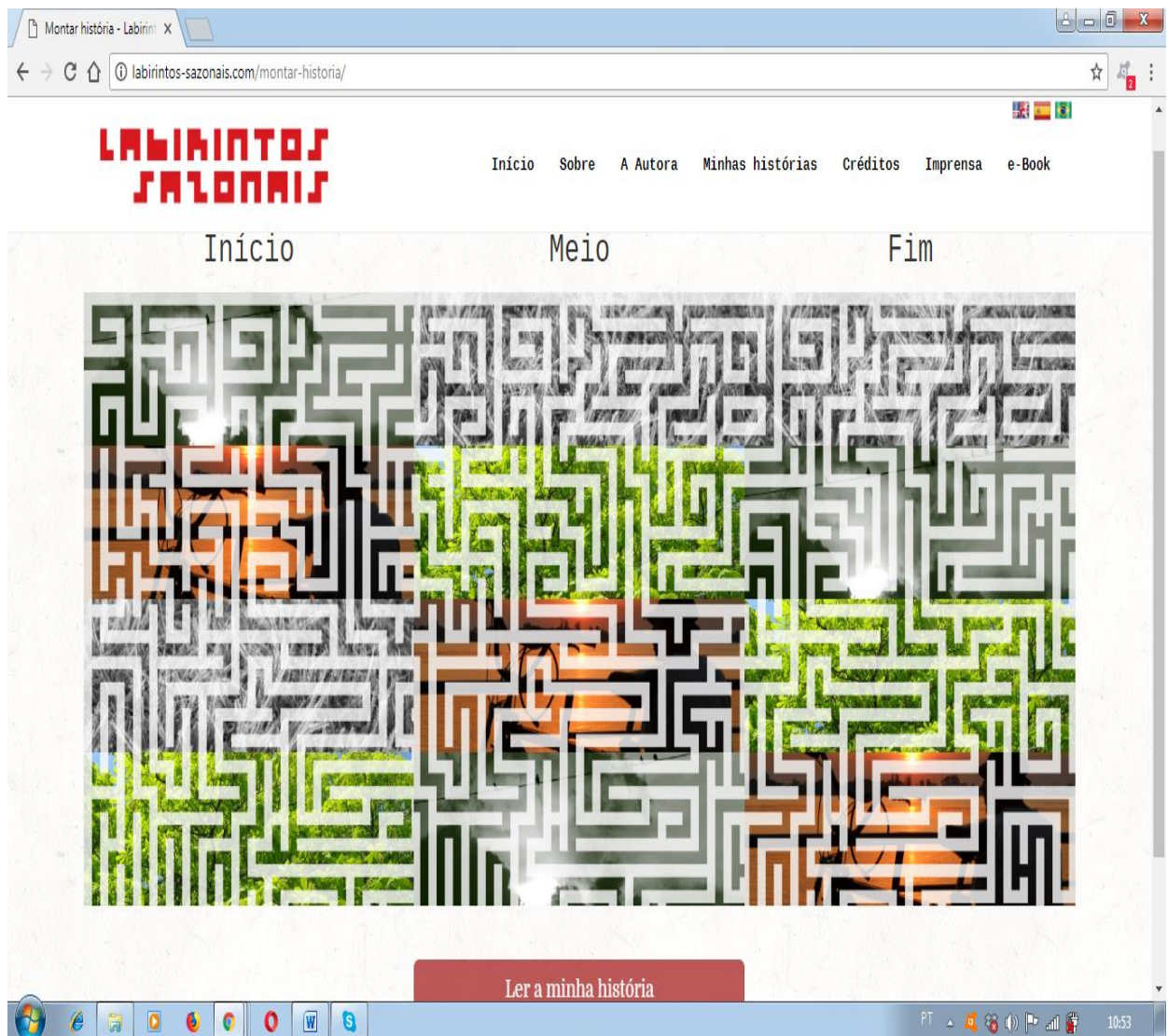


Fonte: <http://labirintos-sazonais.com/>

<sup>20</sup> <http://www.digai.com.br/2015/09/literatura-digital-nao-existe-ainda/>

A primeira tela apresenta a proposta de construção digital, com duas escolhas iniciais: na primeira, o leitor clicará para decidir o percurso, o que lhe possibilitará escolher o começo, o meio e o fim da história, que tem como pano de fundo as estações do ano. Na segunda, ao clicar no tópico “às cegas no labirinto”, será construída uma história aleatória pelo próprio computador, mas a história, surpreendentemente, terá sentido.

Figura 9: Captura da segunda tela do *site* labirintos sazonais



Fonte: <http://labirintos-sazonais.com/montar-historia/x>

Nessa segunda tela, aparecem de forma aleatória as estações do ano, que se repetem algumas vezes no labirinto. Ao clicar no tópico “Início”, o leitor terá a possibilidade de escolher com qual estação do ano ele quer que a história comece. O mesmo acontecerá com o



meio e com o final. Ou seja, ele também decidirá quais estações do ano estarão presentes nessas partes da história.

Figura 10: Captura de tela da história mostrada a partir das escolhas do leitor



Fonte: <http://labirintos-sazonais.com/mostra-historia/?a=57&b=59&c=61>

Essa imagem mostra o resultado das escolhas feitas por um certo leitor que, ao clicar nas telas anteriores, acabou construindo, a partir de um processo combinatório, o texto que se observa, marcado pela multiplicidade semiótica envolvendo cores, imagens (folhas da árvore) e o texto verbal.

Para Kayna<sup>21</sup> o “livro” mistura literatura com análise combinatória e permite que os leitores escolham diferentes começos, meios e fins para a história. A narrativa tem quatro “cenários” baseados nas estações do ano, primavera, verão, outono e inverno. Multiplicadas, as situações e as opções de andamento, totalizam 64 possíveis histórias em um só livro. Os leitores/participantes ainda podem dar um título para cada um dos contos criados e enviar

<sup>21</sup> <http://www.digai.com.br/2015/09/literatura-digital-nao-existe-ainda/>

fotos próprias que ilustrem o que foi contado. Nesse contexto, fica bastante explícita a dicotomia existente entre literatura digital e literatura digitalizada.

## 2. LETRAMENTOS E LETRAMENTO DIGITAL

Segundo o Dicionário Houaiss (2001), letramento se refere a um conjunto de práticas de leitura e de escrita que demonstram que o indivíduo é capaz de usar diferentes tipos de materiais escritos no dia a dia. Esses usos dizem respeito a situações corriqueiras nas quais a pessoa se utiliza da escrita por necessidade, como por exemplo, se localizar através da leitura de placas na rua, conseguir colocar em prática uma receita, seguir corretamente uma bula de remédio, etc. Nesse mesmo contexto,

Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana: no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas; no comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas, como nos grandes supermercados; no serviço público, informando ou orientando a comunidade (KLEIMAN, 2005, p. 5-6).

Assim, no entendimento da autora, esse conceito de letramento surge devido à necessidade de se explicar o impacto da escrita em todas as esferas das atividades humanas e não somente nas atividades escolares, pois o letramento, pela sua amplitude, envolve todas as práticas de leitura e de escrita de que o sujeito precisa para se virar nessa sociedade letrada e grafocêntrica.

Em consonância com o exposto, Soares (2016) sinaliza que o vocábulo é a versão da palavra *literacy*, da língua inglesa, cujo significado é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever proficientemente. Ou seja, tem a ver com a capacidade do sujeito de fazer uso da leitura e da escrita no dia a dia, nas situações nas quais a escrita se faz presente.

[...] o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura. Na escola, é possível: ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social; ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas (KLEIMAN, 2005, p. 18).

O conceito atual de letramento, geralmente usado no plural, propõe “libertar” o indivíduo, garantindo que ele seja mais autônomo e crítico, um processo desenvolvido cotidianamente em todas as esferas sociais nas quais o sujeito está presente.

Vale salientar, com base no exposto que:

[...] inicialmente, o conceito de letramento ligava-se a práticas estritamente grafocêntricas, pautadas pela leitura e pela escrita de textos impressos – em ordem linear e sequencial em que o todo estava dado -, passa-se agora a envolver outras semioses, como imagens e sons, entre outras, sendo que ao fazer convergirem tais mídias, o modo como se produz sentido é diretamente afetado (LEMKE, 2002 *apud* ROJO, 2012, p. 132).

Nessa perspectiva, atualmente o termo letramento já não mais consegue dar conta de preparar o discente dessa última década no tocante à leitura e à escrita com toda a amplitude necessária, uma vez que o termo no singular não abarca a multiplicidade cultural e semiótica presente nos textos. Ou seja, o letramento hoje está plural – letramentos, profundamente ligado a todas as atividades realizadas pelo homem diariamente para se situar no mundo, atividades essas também ligadas à tecnologia do computador, da *internet* e das mídias digitais, de modo geral. Dessa forma, os letramentos, pela sua flexão no plural, deixa claro se tratar de todas as formas possíveis de leitura e escrita de que o sujeito faz uso para viver em sociedade:

Quando falamos em letramento e tecnologia, o que primeiro nos vem à mente é o computador e a inclusão dessa máquina em diferentes práticas cotidianas e escolares. [...] o uso do computador é só mais um entre os mais diversos tipos de letramento que podemos adquirir para expandir ou facilitar algumas de nossas atividades cotidianas (BRAGA; RICARTE, 2005, p. 5-6).

Nesse contexto, fica nítido, conforme os autores, que os letramentos na contemporaneidade, estão intrinsecamente ligados às práticas de leitura e de escrita realizadas também no computador, os chamados letramentos digitais, de suma importância no mundo conectado no qual vivemos. Ou seja, letrado hoje é o indivíduo que consegue fazer uso da leitura e da escrita de forma autônoma, seja no suporte impresso, seja no digital. No entanto, devemos deixar claro que o simples ato de usar o computador de forma prática por si só não garante que o sujeito seja letrado digitalmente, uma vez que o termo abarca outras questões. O letramento digital é muito mais do que simples habilidades técnicas do uso do computador e da *internet*, diz respeito também à capacidade do sujeito de usar com segurança uma grande variedade de fontes, à confiabilidade dos dados, à navegação nos hipertextos e à consciência do valor das tecnologias analógicas na sociedade (BAWDEN, 2008; BOA SORTE, 2017).

Nesse novo século, no qual a tecnologia do computador e da *internet* têm crescido cada vez mais, em virtude de um contexto cada vez mais globalizado, saber usar a tecnologia

digital de forma proficiente para ler e escrever é uma necessidade diária, dadas as exigências que são impostas socialmente.

Para grande parte de nossas atividades diárias, necessitamos do auxílio de um computador ligado à *internet*. Por isso, precisamos compreender que letrado, hoje em dia, em um sentido mais ampliado, é aquele que também detém o domínio das ferramentas digitais: computador, *tablet*, *smartphone* com câmera que fotografa, faz vídeo, etc., fundamentais para a realização de suas demandas.

Com a disseminação cada vez maior das tecnologias envolvendo o computador e a *internet*, as possibilidades de letramentos têm se ampliado de forma bastante expressiva. Hoje, as telas dos computadores e celulares são os meios através dos quais os alunos têm muitas vezes suas práticas de leitura e de escrita. São também o espaço através do qual eles podem ampliar seus conhecimentos, dada à riqueza de possibilidades que são oferecidas no suporte digital.

Dessa forma, faz-se necessário uma discussão acerca de letramento digital com base em alguns autores cujas ideias se complementam. Neste trabalho, o conceito de letramento digital adotado se alinha à proposta defendida por Braga e Ricarte (2005), que o compreendem como uma necessidade social por parte do indivíduo, ou seja, como condição para uma participação efetiva na sociedade contemporânea.

A sociedade mudou, assim como as formas de aprender. Hoje as práticas sociais dependem cada vez mais dos recursos de comunicação e trocas de informação oferecida pelas novas tecnologias. Assim como as práticas de ensino sofreram alterações quando passaram a contar com o apoio de materiais impressos, na atualidade, elas também estão mudando (ou precisam mudar) de modo a incorporar as práticas letradas digitais que já circulam em diferentes esferas sociais. [...] se as mudanças sociais foram geradas pelo uso da tecnologia, é nela também que encontraremos caminhos que nos permitam mudar as práticas educativas (BRAGA, 2013, p. 75-76).

Nesse contexto de mudanças, urge a necessidade de um perfil ampliado de sujeito, aquele que também lê na tela do computador. No entanto, não se trata de uma simples leitura, mas de uma leitura consciente, através da qual o sujeito conjuga diferentes semioses para a construção do sentido do que está escrito. Se antes a habilidade de ler no papel e interpretar para poder agir classificava o sujeito como letrado ou iletrado, hoje, na tela, ser capaz de compreender o que está escrito e passear por diferentes *links* em busca de informações de que

necessita de maneira crítica e reflexiva sem se perder no *ciberespaço*<sup>22</sup> é o que se espera do novo leitor, o que o caracterizará como letrado digital ou não. Nessa ótica, as práticas de leitura e de escrita nos meios digitais são chamadas de letramentos digitais.

Segundo Knobel e Lankshear<sup>23</sup> (2015, p. 03), “Gilster identifica quatro competências-chave do letramento digital: montagem de conhecimento, avaliação de conteúdo informativo, pesquisa na internet e navegação no hipertexto”. Ou seja, é preciso, antes de qualquer coisa, ter uma preocupação maior com o significado, algo que, automaticamente, ultrapassa o conjunto de operações mecânicas de uso do computador. Assim, o internauta precisa saber navegar na tela, passear por suas infovias sem se perder, analisar o conteúdo que está diante dele para saber se ele é verídico ou não, etc. Trata-se de uma série de habilidades de uso das tecnologias digitais para resolver problemas e saber se virar na sociedade da informação. Além disso, “compreende a capacidade de usar a tecnologia como uma ferramenta para pesquisar, organizar, avaliar e comunicar informações e a posse de um entendimento fundamental das questões éticas/legais em torno do acesso e uso da informação (KNOBEL; LANKSHEAR, 2015, p. 04). A imagem abaixo representa muito bem o contexto do letramento digital.

Figura 11: Organograma síntese do letramento digital



Fonte: Traduzido de *Digital Literacy across the curriculum*, p. 19.

Ampliando esse conceito,

<sup>22</sup> O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

<sup>23</sup> Os trechos relativos a Knobel e Lankshear são tradução nossa.



Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16).

Tomando como base o que sinaliza Buzato (2006), notamos que na sociedade atual, o uso do computador e da *internet* já faz parte da rotina das pessoas, que precisam dele para realizar diversas atividades pessoais e profissionais. Cada atividade é uma prática social, que não teria condições de ser realizada (ou demoraria muito tempo) se não existisse a possibilidade tecnológica. Desse modo, compreendemos a importância do letramento digital e o quanto ele deve ser trabalhado e integrado nas escolas, para oportunizar que os alunos ampliem seus letramentos. Segundo Freitas:

Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, porque são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhes significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental (FREITAS, 2010, p. 340).

Ou seja, não adianta saber fazer o uso do computador pura e simplesmente, mas fazer isso para se situar no mundo, para resolver problemas, para se locomover, para fazer negócios, acessar a conta bancária, fazer pesquisas escolares, comprar passagens, reservar hotel, enfim, fazer uma infinidade de coisas possibilitadas pela internet com segurança. Nessa linha de raciocínio, o letramento digital envolve “dominar ideias, não batidas de tecla” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2015, p. 03). Isto posto,

[...] o uso das tecnologias digitais a serviço da informação e da comunicação agrega um potencial promissor para uma participação social mais ampla, embora essas promessas precisem ser ponderadas com a devida cautela, já que o acesso e o uso efetivos das mídias digitais não deixam de ser também afetados, de forma direta e indireta, pelas diferenças econômicas e culturais que estruturam a sociedade mais ampla (BRAGA, 2013, p. 23).

Ou seja, quanto mais estruturada for uma sociedade, melhor ela lidará com as questões referentes à educação tecnológica. Um país classificado como desenvolvido, como o Japão, por exemplo, sabe que uma das melhores formas de preparar seus cidadãos para o mundo é oportunizando a eles, além de educação, todo o conhecimento tecnológico necessário à sua sobrevivência. Já um país considerado em desenvolvimento, por exemplo, como muitos da América Latina e da África, oferecer educação tecnológica aos cidadãos não é visto com a

devida preocupação. Ademais, há a falta de vontade de melhorar a vida dos cidadãos, para que eles não “abram os olhos”. Nessa ótica,

Participar e investir nos laços dessa rede requer, além do acesso à internet, algum letramento digital, não apenas no domínio, destreza técnica para uso do computador, mas também da leitura e da escrita verbal e visual. Isso nos traz de volta ao problema das dificuldades de grupos desfavorecidos se apropriarem dos processos digitais para a construção do capital social (GOMES, 2015, p. 113).

O autor sinaliza um problema muito grave com o qual convivemos atualmente. Vivemos o paradoxo da era digital, ou seja, estamos em um momento em que se cobra que todos sejam usuários das TDIC e que precisam ser letrados digitalmente. Ao mesmo tempo, é nítida a falta de condições de grupos desfavorecidos, que não têm condições básicas de alimentação, muito menos de acesso e usufruto das tecnologias digitais. Ou seja, acaba, de uma forma ou de outra, havendo uma exclusão das pessoas mais pobres, que não têm condições de comprar nem de acessar as ferramentas tecnológicas de que boa parte da sociedade tem feito uso, como sinalizam Braga e Ricarte (2005).

O “letramento digital”, ao lado do letramento tradicional, é tido hoje, unanimemente, como uma necessidade. Da mesma maneira que o analfabetismo exclui, desconhecer completamente os usos e funções do computador também passa a ser sinônimo de exclusão. A inclusão digital passa a ser, portanto, um dos imperativos dos novos tempos. Mas, assim como acontece com o letramento tradicional, sua realização (principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil, cheios de outros problemas sociais) não é simples a demanda, antes de mais nada, políticas educacionais condizentes com a realidade (BRAGA; RICARTE, 2005, p. 38).

O que os autores apontam é a verdadeira realidade vivida no Brasil. Muitos cidadãos ainda são analfabetos tradicionais (analfabetos do código escrito), e, se o país ainda não conseguiu superar esse problema, quando podemos imaginar que ele superará o que alguns chamam de analfabetismo digital, principalmente em um contexto marcado por problemas sociais mais urgentes de serem vencidos, a exemplo da fome, do desemprego e da saúde precária? Nessa linha de raciocínio:

As novas tecnologias e os frutos da revolução tecnológica tendem a ampliar o distanciamento entre ricos e pobres. [...]. Essa é a nova fase da exclusão social. Enquanto um jovem das camadas abastadas da sociedade tem acesso ao ciberespaço e a todas as fontes de informação disponíveis em bilhões de sites espalhados pelo globo, o adolescente das camadas pauperizadas fica privado de interagir com os produtores de conteúdo, de observá-los, de questioná-los, de copiar seus arquivos. Para a pessoa incluída na rede, a navegação estimula a criatividade, permite realizar pesquisas sobre inúmeros temas e encontrar com maior velocidade o resultado de

sua busca. Quem está desconectado desconhece o oceano informacional, ficando impossibilitado de encontrar uma informação básica, de descobrir novos temas, de despertar para novos interesses (SILVEIRA, 2001, p. 16-17).

A partir do exposto por Silveira (2001), notamos quão preocupante é a situação dos pobres na era digital. Em outras épocas, eles foram os excluídos da sociedade. Excluídos por causa da cor, da classe social, da origem. Hoje, eles continuam sendo as mesmas vítimas, os mesmos excluídos, mas agora da tecnologia, o que fará com que eles fiquem para trás novamente, que percam inúmeras oportunidades de ascensão social e de socialização e com que a desigualdade social se perpetue ainda mais caso algo não seja feito para combater esse problema. Corroborando com o que foi anteriormente apontado:

A cibercultura reúne de forma caótica todas as heresias. Mistura os cidadãos com os bárbaros, os pretensos ignorantes e os sábios. Contrariamente às separações do universal clássico, suas fronteiras são imprecisas, móveis e provisórias. Mas a desqualificação dos excluídos não deixa por isso de ser terrível (LÉVY, 1999, p. 238).

A análise de Lévy (1999) foi muito apropriada no contexto supracitado, uma vez que se percebe uma certa ironia quando ele menciona a mistura dos povos na cibercultura e um tom de piedade em relação aos excluídos, perceptível através do adjetivo terrível, que denota que ele é contrário à exclusão que ocorre na sociedade.

Comungando de ideias similares Silveira (2001) vem destacar que:

A exclusão digital ocorre ao se privar as pessoas de três instrumentos básicos: o computador, a linha telefônica e o provedor de acesso. O resultado disso é o analfabetismo digital, a pobreza e a lentidão comunicativa, o isolamento e o impedimento do exercício da inteligência coletiva. Esses três resultados podem ser comparados aos estragos que a fome gera nos primeiros anos de vida de uma criança (SILVEIRA, 2001, p. 18).

Analisando cuidadosamente o exposto pelo autor, nota-se quão profundo ele toca nessa questão da exclusão, pontuando passo a passo o que leva à exclusão e suas consequências irreparáveis na vida do indivíduo.

Quantos pobres têm acesso a computador, telefone e provedor de acesso à *internet*? Provavelmente poucos. Muitos não têm sequer um desses itens, quanto mais os três juntos, o que aponta para o tamanho do problema e da desigualdade social, tendo em vista que muitas pessoas trocam de computador e de telefone o tempo inteiro, basta que haja um novo lançamento no mercado, enquanto outras sonham com um celular usado, por exemplo.

Ao comparar a exclusão digital com os estragos que a fome faz nos primeiros dias de vida de uma criança, o autor realmente mostra a seriedade com que trata a questão, e o quanto precisa ser feito na sociedade pelos governantes para mudar essa situação e possibilitar a todos pelos menos as condições mínimas de existência.

Portanto, lidar com toda essa problemática é um grande desafio, que poderá ser enfrentado a partir de boas condições de educação, associadas ao letramento digital, reforçando, dessa forma, o princípio da dignidade humana expresso em nossa constituição.

## 2.1 Multimodalidade e os Letramentos

Atualmente, em virtude de as TDIC estarem em toda a parte, inclusive na escola, tem-se redimensionado e ampliado o conceito de leitura, fazendo com que o ato de ler em tela seja cada vez mais valorizado como forma de aquisição de conhecimento e faça parte da literatura. Os alunos, através de seus celulares, *tablets* e computadores, têm estado bastante no ciberespaço, lendo e interagindo em *sites* diversos e redes sociais, expostos a diversos tipos de textos, cada um mais chamativo do que o outro, em virtude dos recursos da multimodalidade. O uso de *tablets* e outros recursos também têm sido usados em escolas<sup>24</sup> brasileiras e estrangeiras. Mas, isso não é tão recente como se pensa, pois:

Desde o início do século XXI, é possível acompanhar um debate no campo dos estudos da linguagem no Brasil, particularmente na antropologia, na semiótica, e na linguística aplicada, sobre as práticas de leitura e escrita à luz das chamadas novas tecnologias da informação e comunicação (TICS). Diferentes publicações indicam a necessidade de (re)pensar o conceito de letramento a partir da mudança cultural do papel para a cultura da tela e da coexistência entre as tecnologias tipográficas e digitais de leitura e escrita na atualidade (TEIXEIRA; MOURA, 2012, p. 55).

---

<sup>24</sup> Ver artigo: UNESCO recomenda incluir tablet e celular na sala de aula. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/unesco-recomenda-incluir-tablet-e-celular-na-sala-de-aula/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

FÁLCON, Natália. Tablets e celulares são aliados dos alunos para enfrentar prova. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/tablets-e-celulares-sao-aliados-dos-alunos-para-enfrentar-prova/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

Ver artigo: Geração Y e Z preferem leitura digital a tradicional. Disponível em: <https://minhabiblioteca.com.br/geracao-y-e-z-preferem-leitura-digital-a-tradicional/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

Assim, no cenário atual, as discussões acerca das práticas de leitura têm sido necessárias devido ao fato de esse novo contexto suscitar a ampliação do conceito de letramento, no passado compreendido como estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita (SOARES, 1998), para o de multiletramentos, ou seja, “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Nessa ótica:

Uma das consequências das mudanças da relação entre linguagem e tecnologia, é que há, no contexto educacional, uma expectativa de que os alunos não fiquem restritos às práticas sociais exclusivamente centradas na produção escrita (limite grafocêntrico) e sejam capazes de interagir com materiais multimodais, de ler e de produzir material multimídia (SCHLINDWEIN, 2014, p. 89).

Na verdade, observando o contexto atual, em consonância com o que afirma a autora, percebe-se claramente (e isso é bastante positivo) que os alunos já não estão mais restritos à escrita exclusivamente grafocêntrica, pelo contrário, são eles os cidadãos que mais leem os textos multimodais e que, além de ler também produzem muito material multimídia, a exemplo de vídeos no *Youtube*, *blogs*, *memes*, *sites*, etc. E fazem isso sem muita dificuldade, por estarem bem atualizados no campo da tecnologia. Aprendem rapidamente porque são curiosos e tentam descobrir as coisas, assim, acabam aprendendo na tentativa-e-erro.

Nesse contexto, o papel do professor é de mediador, fazendo os alunos compreenderem, por um viés crítico, a relevância das possibilidades oferecidas pela internet e o quanto elas podem ser interessantes e importantes para suas vidas, mas também, compreender as armadilhas que se escondem nas redes sociais, que muitas vezes levam crianças, adolescentes e adultos a grandes problemas na vida real, o que aponta para a necessidade de um letramento digital por parte deles.

Eles são de uma nova geração, aquela que nasceu com o computador ao lado, portanto, precisamos, enquanto docentes, perceber que eles estão em um novo contexto e que, por isso, carecem receber uma educação que dê conta dessa tecnologia, com todas as suas peculiaridades, e isso só pode ser feito através da pedagogia dos multiletramentos. Assim sendo, a expectativa de que fala a autora deve se tornar algo corriqueiro nas escolas, para que os alunos aprendam de forma mais significativa. Desse modo,

Não é mais possível pensar sobre o letramento isoladamente de uma vasta gama de aspectos sociais, tecnológicos e econômicos. Dois fatores distintos e relacionados merecem destaque especial. Estes são, por um lado, o amplo movimento do agora

longo domínio de escrita para o novo domínio da imagem e, por outro lado, o movimento do domínio do meio do livro para o domínio do meio da tela. Estes dois juntos estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e de meios associados para representação e comunicação em todos os níveis e em todos os domínios (KRESS, 2003 *apud* JEWITT, 2008, p.242, tradução minha)<sup>25</sup>.

Nesse contexto, conforme Jewitt (2008), a forma como o conhecimento é representado, bem como o modo e a mídia escolhidos, é de grande relevância para a construção do conhecimento. Ou seja, as formas através das quais algo é representado, o formato a ser aprendido e o modo como é apresentado às pessoas, contribuem decisivamente na construção do conhecimento do aprendente. Dessa maneira, o foco está na multimodalidade, nas representações e no potencial de ensino e aprendizagem, nos materiais e nas formas como professores e alunos ativam estes através de sua interação em sala de aula cotidianamente.

Observando os textos que circulam nas esferas sociais atualmente, percebe-se claramente que eles são multimodais, isto é, possuem várias semioses que corroboram na construção do sentido geral do texto. Essas semioses dizem respeito a cores que são usadas para destacar algo, grifos, *links*, sons, fontes em itálico ou negrito, imagens estáticas ou em movimento, etc. Assim, cada recurso multimodal inserido em um texto tem um propósito, deseja comunicar algo, mas somente um leitor que compreenda múltiplas semioses terá condições de perceber detalhes como esses. Nessa ótica:

Nas últimas duas ou três décadas, ocorreu uma revolução na área de comunicação que nos obriga a repensar a paisagem social e semiótica das sociedades ocidentais “desenvolvidas”. O efeito dessa revolução foi para desalojar o idioma escrito da centralidade que possui, ou que foi atribuído a ele em comunicação pública. Talvez o exemplo mais óbvio é o crescente domínio de prominência mesmo do visual em muitas áreas de comunicação pública também. Embora isso seja óbvio, as implicações desse turno não começaram de forma alguma a ser elaboradas ou avaliadas de forma coerente, aberta, totalmente consciente e consistente (KRESS, 2000, p. 190, tradução minha)<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> *It is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors. Two distinct yet related factors deserve to be particularly highlighted. These are, on the one hand, the broad move from the now centuries long dominance of writing to the new dominance of the image and, on the other hand, the move from the dominance of the medium of the book to the dominance of the medium of the screen. These two together are producing a revolution in the uses and effects of literacy and of associated means for representing and communicating at every level and in every domain.*

<sup>26</sup> *Over the last two or three decades a revolution has taken place in the area of communication which forces us to rethink the social and the semiotic landscape of Western ‘developed’ societies. The effect of this revolution has been to dislodge written language from the centrality which it has held, or which has been ascribed to it, in public communication. Perhaps the most obvious example is the increasing prominence—dominance even of the visual in many areas of public communication as well. While this is obvious, the implications of that shift have not in any sense begun to be drawn out or assessed in any coherent, overt, fully conscious, and consistent fashion.*

Nesse cenário, a multimodalidade diz respeito à diversidade de formas de representação utilizadas na construção de uma mensagem, a exemplo de palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares, etc. [...] abrange, portanto, a escrita, a fala e a imagem [...] propiciando o irromper de múltiplos e diversificados recursos de construção de sentido (DIONÍSIO, 2011). Além disso:

[...] atende ao significado como é feito através das configurações situadas em toda a imagem, gesto, olhar, postura corporal, som, escrita, música, fala, e assim por diante. De uma perspectiva multimodal [...] são referidos como modos, como conjuntos organizados de recursos semióticos para a criação de significado (JEWITT, 2008, p. 247)<sup>27</sup>.

Em uma visão complementar:

[...] não se caracteriza como multimodal apenas o texto que contém imagens, gráficos, tabelas, etc. Palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas, títulos, cores, caixa alta, enfim, elementos por vezes tomados como invisíveis ou transparentes, na verdade não o são. Podemos ter a imagem no sentido estrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, diagramação, paragrafação, fundo colorido, leiaute, não são mera organização, produzem sentidos (MEDEIROS, 2014, p. 591).

Apesar de a multimodalidade ser um tópico muito tratado ultimamente, inclusive uma novidade para muitos, deve-se deixar claro que ela sempre existiu. Os textos, por mais antigos que sejam, podem ser multimodais, pois nenhum texto é apenas linguagem escrita, como sinalizam Coscarelli (2012) e Braga (2013). Assim, as TDIC apenas ampliaram suas possibilidades, intensificando, dessa forma, o seu uso e trazendo para o âmbito da língua outras possibilidades a explorar no texto.

Podemos observar que o texto mostrado na imagem a seguir, apesar de antigo, é multimodal, visto que é repleto de diferentes semioses, a exemplo das cores preto e vermelho, de toda a parte imagética em toda a borda da página, além da disposição do próprio texto.

---

<sup>27</sup> [...] attends to meaning as it is made through the situated configurations across image, gesture, gaze, body posture, sound, writing, music, speech, and so on. From a multimodal perspective [...] are referred to as modes, as organized sets of semiotic resources for meaning making.

Figura 12: Texto antigo *Hora de Nossa Senhora*, marcado pela multimodalidade



Fonte: [http://www.snpcultura.org/vol\\_horas\\_de\\_Nossa\\_Senhora.html](http://www.snpcultura.org/vol_horas_de_Nossa_Senhora.html)

Com base nessa discussão:

Alguns exemplos chave das questões da multimodalidade podem ser pensados em pelo menos três formas relacionadas. Primeiro, todos os textos são multimodais. [...] nenhum texto pode existir em um único modo, de modo que todos os textos são sempre multimodais, embora uma modalidade entre estes pode dominar. Em segundo lugar, existem textos e objetos (de um tipo semiótico) que existem predominantemente em um modo ou modos diferentes da (multi) modo de linguagem. E em terceiro lugar, existem sistemas de comunicação e representação reconhecida na cultura como multimodal, porém, na verdade, todos esses sistemas são multimodais (KRESS, 2000, p. 195, tradução minha)<sup>28</sup>.

Dessa forma, tomando como base tudo o que foi discutido acerca da multimodalidade, comunga-se da mesma ideia defendida pelos autores mencionados, ou seja, que ela sempre existiu. Talvez a mudança mais notória nesse contexto é que atualmente, em virtude das novas tecnologias da informação e comunicação propiciadas pelo computador e pela internet, as possibilidades multissemióticas são bem maiores e são utilizadas de forma mais consciente, como a inserção de uma caixa de áudio ou de um *hyperlink*, que sugere que o leitor passe o

<sup>28</sup> *The issues of multimodality can be thought about in at least three distinct and related ways. First, all texts are multimodal. It is my contention that no text can exist in a single mode, so that all texts are always multimodal although one modality among these can dominate. Second, there are texts and objects (of a semiotic kind) which exist predominantly in a mode or modes other than the (multi-) mode of language. And third, there are systems of communication and representation which are acknowledged in the culture to be multimodal, though, in fact, all such systems are multimodal.*



*mouse* por cima e dê um clique para prosseguir na construção do sentido do texto, algo que antes não se tinha possibilidade. Enfim, a multimodalidade, tal qual é vista hoje, não veio mudar o conceito de leitura, mas apenas ampliá-lo, já que nos dias de hoje essa ampliação é uma necessidade.

Assim, com base em toda essa discussão, percebe-se que o hiperconto (gênero da literatura digital, foco desse trabalho) é um gênero atrativo aos olhos dos alunos (de todas as idades), não apenas pela história que conta, mas também por toda a multimodalidade presente nele, como ficará bastante claro durante toda a exposição e explanação do hiperconto **Um estudo em vermelho**, no capítulo 3, especificamente no subtópico 3.2.

### 3 PERFIS DO LEITOR CONTEMPORÂNEO E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA DIGITAL

Atualmente, no cenário social, tem-se percebido uma grande mudança no perfil do leitor, mudança essa que tem redimensionado os conceitos de leitura, letramento, autoria, recepção e interação. Ou seja, devido ao grande avanço e disseminação das TDIC no contexto social, a forma de ler o texto tem exigido do indivíduo habilidades específicas relativas ao letramento digital, algo que ainda fica a desejar quando se trata de alunos do Ensino Fundamental, principalmente os oriundos de escolas públicas, que geralmente não têm ou têm pouco acesso à tecnologia do computador e da internet.

Nesse viés, a leitura do texto, tal qual estamos acostumados (o impresso), ganha novas formas e novos suportes, sendo a tela o principal deles. Assim,

As telas do nosso século são, de fato, de um novo tipo. Diferentemente das do cinema ou da televisão, trazem textos – não somente textos, é evidente, mas também textos. A antiga oposição entre, de um lado, o livro, a escrita, a leitura, e, de outro, a tela e a imagem é substituída por uma nova situação que propõe um novo suporte para a cultura escrita e uma nova forma para o livro (CHARTIER, 2002, p. 105-106).

Ou seja, hoje, diferentemente de outrora, não precisamos ver o livro e a tela como duas coisas dicotômicas, ou seja, que competem entre si, mas como duas coisas que se fundem em uma só para dar conta da cultura escrita/letrada, de modo que ao leitor sejam dadas novas oportunidades de construir conhecimento.

Nessa linha de raciocínio, o leitor de hoje vem ampliando suas possibilidades de leitura. Ele lê de diferentes formas a depender do local em que se encontra e da necessidade, ou seja, ele pode se adequar a diferentes situações sem precisar interromper sua leitura ou deixá-la de lado. Ele não é mais um leitor tradicional, aquele que lê somente o livro e seguindo características peculiares à maioria dos leitores. O conceito de leitura e de leitor hoje está bastante ampliado, assim,

[...] precisamos dilatar sobremaneira nosso conceito de leitor do livro para o leitor da imagem e desta para o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo [...] visto que as habilidades perceptivas e cognitivas que eles desenvolvem nos ajudam a compreender o perfil do leitor que navega pelas infovias do ciberespaço, povoadas de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras, textos, sons (SANTAELLA, 2004, p. 17).

Cotidianamente, o leitor se depara com uma infinidade de semioses desde sua casa, até o trabalho, já que faz um longo percurso pela cidade, impregnada de signos linguísticos como placas de trânsito, cartazes, fachadas de estabelecimentos, muros pintados/pichados, *outdoors*, *shoppings*, etc.

Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e com a exploração da publicidade, o escrito, inextricavelmente unido à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana por meio das embalagens de produtos, do cartaz, dos sinais de trânsito, nos pontos de ônibus, nas estações de metrô, enfim, em um grande número de situações em que praticamente o ato de ler ocorre de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso (*idem*, 2004, p. 17).

A partir dessa percepção, o leitor está ressignificando e ampliando seu hábito de leitura, que agora tem seu foco centrado nas imagens que, como sabemos, também comunicam sozinhas ou juntamente com outras linguagens. É o leitor da cidade, aquele que se encontra diariamente na “floresta de signos”. Além disso, vivemos na era tecnológica, da globalização, na qual nos deparamos, a todo momento, com muitos textos eletrônicos, repletos de semioses e com formatos alineares, o que faz com que reflitamos acerca do perfil do leitor atual e de suas competências leitoras para diferentes textos em diferentes suportes.

Partindo desse viés, para compreendermos o tipo de leitor que predomina nos dias de hoje, faz-se necessário lembrar que existem na sociedade diversos tipos de leitores, devido à diversidade de linguagens com as quais nos defrontamos. Tabelaando as características inerentes aos diferentes tipos de leitores, Santaella (2004, 2013) propõe uma classificação em três tipos distintos, mas complementares: contemplativo/meditativo, movente/fragmentado e imersivo/virtual. No entanto, a distinção feita pela autora não se esgota em si mesma, não é uma classificação fechada, sendo possível em cada uma delas a ampliação de diversas outras características do leitor.

O leitor contemplativo/meditativo está intrinsecamente ligado à tecnologia do livro impresso e aos manuscritos. Trata-se de um leitor dominante a partir do século XVI, acostumado com a leitura individual, silenciosa, particular, íntima, cuja característica marcante era a concentração para uma boa compreensão da obra lida. As bibliotecas, tais quais conhecemos hoje, exemplificam bem esse cenário. Ou seja, o hábito de ficar em silêncio na biblioteca, em um processo íntimo de leitura, veio do século XVI, e, o objetivo desse silêncio, era não incomodar as pessoas que estavam lendo, pois precisavam do máximo de concentração para poder compreender bem o que estavam lendo (SANTAELLA, 2004, 2013).

Abaixo, podemos ver algumas ilustrações que exemplificam o perfil desse tipo de leitor.

Figuras 13, 14, 15 e 16: representação do leitor contemplativo/meditativo



Fonte: Google imagens<sup>29</sup>

As imagens acima exemplificam o comportamento geralmente atribuído ao leitor contemplativo/meditativo, tendo características bastante peculiares, como é perceptível nas quatro imagens (leitura solitária, silenciosa, contemplação da obra). Enfim, é um leitor que, apesar das características apresentadas, pode apresentar várias outras.

<sup>29</sup> <https://charadasnoescuro.wordpress.com/2013/11/17/tres-tipos-de-leitor-um-breve-resumo/>  
<https://outrosangulos.wordpress.com/2010/09/28/esclarecimento/>  
<https://rcliamendonca.com/tag/beira-rio/>  
<https://www.diolinux.com.br/2015/05/5-coisas-que-fazem-v0oce-desistir-do-linux.html>

Com a evolução que vai ocorrendo na sociedade, o perfil do leitor também vai sendo mudado, uma vez que ele se depara com novas necessidades possibilitadas por um mundo cada vez mais fluído. Nesse contexto, emerge o leitor movente/fragmentado, um leitor de uma época bastante importante na história da humanidade – a Revolução Industrial.

A modernidade, impulsionada pela explosão demográfica, pela aceleração capitalista e pelo surgimento das metrópoles, corresponde a um novo estágio da história humana em que as coisas se fragmentam sob efeito da velocidade, do transitório, do excessivo e da instabilidade que marcam o psiquismo humano com a exacerbação dos estímulos e a tensão nervosa. Nesse ambiente, surgiu o segundo tipo de leitor, que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, que passa com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes, cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais, leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. A impressão mecânica, aliada ao telégrafo e à fotografia, gerou a linguagem híbrida do jornal, testemunha do cotidiano, fadada a durar o tempo exato daquilo que noticia. Com ele nasce o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil (SANTAELLA, 2013, p. 269).

Percebe-se, frente ao exposto que, quanto mais a sociedade evolui, junto com ela evolui o indivíduo. Dessa forma, no contexto do leitor, esse sai de um patamar de alguém que precisava de silêncio e concentração (leitor meditativo), para um contexto no qual a “poluição” visual e sonora está em toda a parte, exigindo dele habilidades outras de leitura. Com o surgimento das metrópoles vem o desenvolvimento, o surgimento da fotografia, do jornal, das rádios, da televisão, vindo junto com tudo isso outras linguagens, exigindo do indivíduo adequação em vários aspectos, a exemplo do seu perfil de leitor.

Assim, a leitura rápida, fragmentada e o barulho são coisas com as quais esse leitor deve se acostumar, afinal, ao perambular pela cidade, repleta de signos linguísticos, a exemplo das fachadas dos estabelecimentos, dos letreiros dos ônibus, das placas de trânsito e dos *outdoors*, ele faz diversas leituras fragmentadas, sem necessariamente precisar parar para apreciar o que está lendo. Dentro do próprio ônibus, a caminho do trabalho, ele lê o seu jornal, conseguindo se adaptar pouco a pouco à leitura em movimento, a concentrar-se mesmo com o barulho do trânsito. As imagens a seguir exemplificam bem o perfil do leitor movente/fragmentado.

Diante do exposto, “[...] esse segundo tipo de leitor – o movente – preparou a sensibilidade perceptiva humana para o surgimento do leitor imersivo, que navega entre os nós e conexões alineares dos espaços informacionais da internet” (SANTAELLA, 2013, p. 270).



Figuras 17, 18, 19 e 20: representação do leitor movente/fragmentado



Fonte: Google imagens<sup>30</sup>

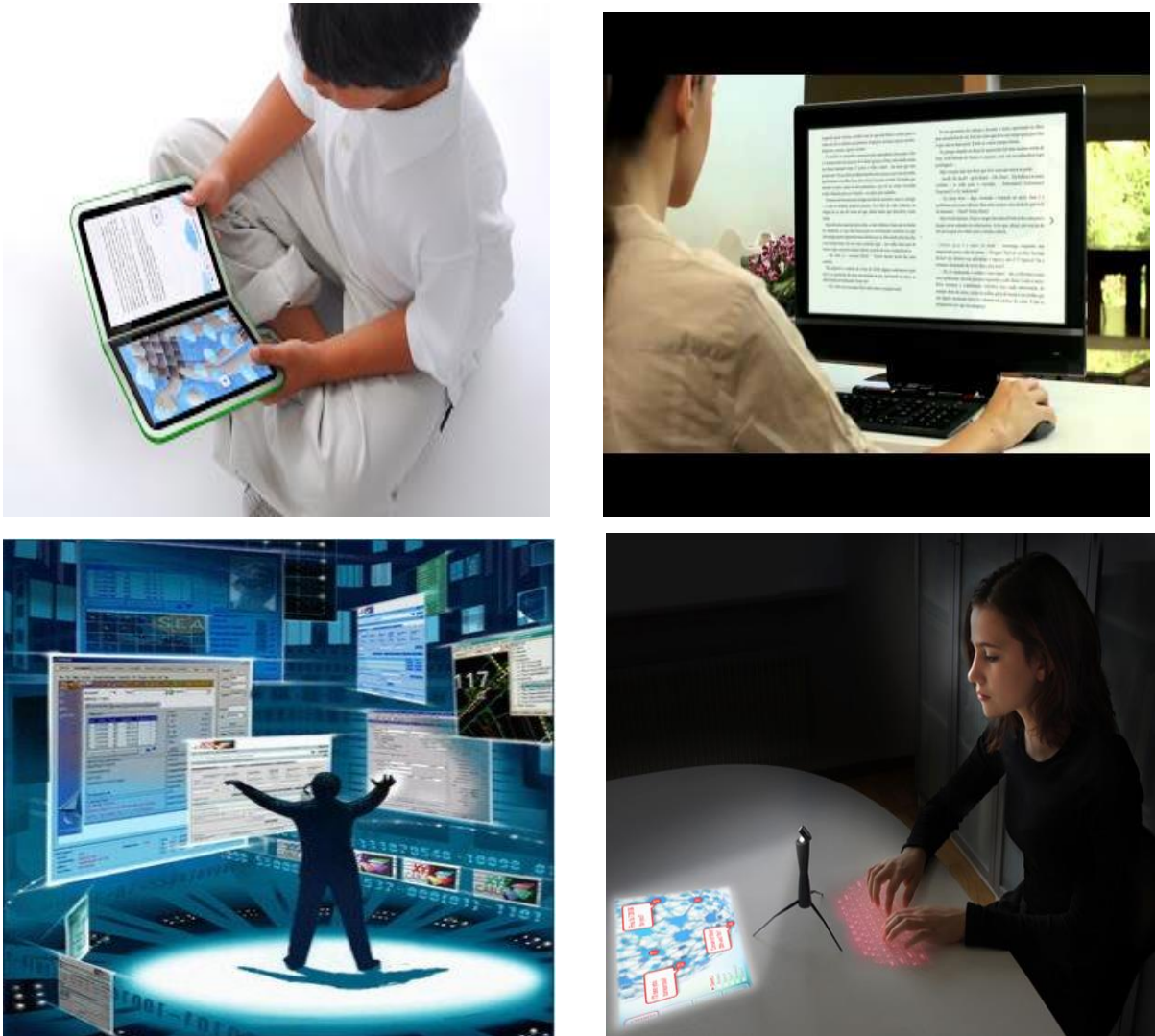
Com todos os avanços ocorridos no contexto social, principalmente os de cunho tecnológico, estimulados pelas TDIC, as características do leitor e suas necessidades se ampliaram. Ele agora tem diante de si diversas opções a começar por todos os materiais impressos com os quais tem contato; tem todo o contexto sógnico da cidade, repleta de semioses, e, com a internet chegando aos lugares mais longínquos, ele tem necessitado de outras habilidades de leitura, como a leitura na tela (do computador, *tablet*, *notebook* e celular), cujas características são diferentes do texto impresso. É nesse contexto que nasce o leitor imersivo/virtual, em uma realidade no qual a tecnologia do computador conectado à internet tem redimensionado a questão espaço-temporal, exigindo do leitor novas práticas de leitura atreladas ao letramento digital.

Esse novo leitor é hoje o leitor ubíquo<sup>31</sup>, ou seja, aquele que pode estar em vários lugares ao mesmo tempo sem sair de um ponto fixo, pois a tecnologia permite que ele se duplique, se multiplique sem sair do lugar.

<sup>30</sup> <http://www.aescotilha.com.br/cronicas/henrique-fendrich/manual-para-ler-no-onibus/>  
<https://medium.com/kayro-ribeiro/o-poder-transformador-da-leitura-c624d5762bee>  
<https://www.dicasnewyork.com.br/2014/04/times-square-em-nova-york.html>  
<https://queminova.catracalivre.com.br/incomoda/olhar-cura-hematomas-em-outdoor-contra-violencia-domestica/>

No entanto, é bom enfatizar que o fato de o leitor do século atual possuir algumas das características típicas do letramento digital, não necessariamente ele se desfará das outras habilidades de leituras adquiridas nos textos impressos. Ou seja, a depender da situação, ele poderá ser contemplativo/meditativo (quando quiser ler no silêncio do seu quarto); ou movente/fragmentado (quando estiver em suas andanças pela cidade). Assim, o que ocorre não é uma substituição de um tipo de leitor por outro, mas uma ampliação do hábito de leitura, o que dará ao leitor possibilidades diversas de se portar diante de um texto. As imagens abaixo ilustram bem o leitor imersivo/virtual.

Figura 21, 22, 23 e 24: representação do leitor imersivo/virtual



Fonte: Google imagens<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Ver SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação Ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

<sup>32</sup> <http://crismattoss.blogspot.com.br/2010/03/postagem-2-texto-informativo-sobre.html>

Observa-se, a partir das imagens acima, o quanto se modificou o perfil do leitor, e a tecnologia é corresponsável por isso, tendo em vista que, nesse mundo cada vez mais globalizado, híbrido e multissemiótico é fundamental que o leitor se adeque para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e que ampliam sobremaneira, sua participação social.

### 3.1 Hipertexto

Nos textos da era digital, uma das características mais marcantes que os distingue dos textos tradicionais é a hipertextualidade, isto é, a possibilidade de um texto se construir a partir de hiperligações diversas, feitas geralmente a partir de *links*<sup>33</sup> que, ao serem clicados, levam o leitor para outras informações as quais ele pode utilizar para a construção da tessitura textual.

Assim, devido ao seu caráter dinâmico, o hipertexto possibilita ao leitor uma leitura interativa e colaborativa, destacando-se, nesse contexto, as escolhas desse indivíduo no tocante aos *links* espalhados pelo texto, agregados a outras marcas hipertextuais, a exemplo de imagens, gráficos, negrito, cores, etc.

Outra característica importante do hipertexto é o seu aspecto organizacional, pois, como sinaliza Santaella (2013, p. 214), “o hipertexto é conhecido como escrita não sequencial, como rede interligada de nós que os leitores podem percorrer de modo multidimensional”. Dessa maneira, sua forma de enxergar o hipertexto encontra respaldo em Lévy (1999), visto que ele entende o hipertexto como:

[...] um texto em formato digital, reconfigurável e fluído. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signos (imagens, animações, sons etc...), o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto (LÉVY, 1999 p. 27).

Ou seja, trata-se de um texto cuja leitura pode ser feita de vários modos distintos e não lineares. Um bom exemplo disso é quando o leitor começa a ler o texto, e, ao se deparar com

---

<https://www.youtube.com/watch?v=4CiMUsoWkCc>

<http://palomaviricio.blogspot.com.br/2011/01/cibercultura-segundo-pierre-levy.html>

<https://www.technobuffalo.com/2012/03/19/is-this-tiny-concept-the-future-of-mobile-a-phone-full-computer/>

<sup>33</sup> O conceito de “linkar” ou de “ligar” textos foi criado por Ted Nelson nos anos 1960 e teve como influência o pensador e sociólogo francês Roland Barthes, que concebeu em seu livro *S/Z* o conceito de “Lexia”, que seria a ligação de textos com outros textos. Disponível em:

<http://gepoteriko.pbworks.com/w/page/27016819/HIPERTEXTO%2C%20HIPERM%C3%8DDIA%20E%20INTERNET>



um *link*, ele clica e acaba sendo levado para outro bloco do texto, totalmente relacionado com o trecho lido inicialmente. Logo em seguida, ele tem a opção de voltar para a fase inicial do texto e prosseguir sua leitura. Ele também pode fazer outro caminho, lendo todo o texto na sequência tal qual está organizado na tela principal, deixando para explorar os *links* ao final. O hipertexto, pelo seu formato, tem essa característica de não ter um caminho único de leitura.

[...] é um texto que, em vez de se estruturar frase a frase linearmente como em um livro impresso, caracteriza-se por nós ou pontos de intersecção que, ao serem clicados, remetem a conexões não lineares, compondo um percurso de leitura que salta de um ponto a outro de mensagens contidas em documentos distintos, mas interconectados. Isso vai compondo uma configuração reticular. Isso é justamente o que fazemos ao ler um documento nas redes, quando clicamos em palavras sublinhadas ou coloridas para obtermos informações que estão localizadas em outros documentos. Desse modo, a estrutura do hipertexto é multilinear, passamos de um ponto a outro da informação, com um simples e instantâneo toque, e ela é interativa, pois o hipertexto implica que o usuário-leitor o manipule, a estrutura vai se compondo de acordo com os cliques que se escolhe dar ou não. O usuário passa a ser senhor das informações que vai seguindo e juntando em sua mente (SANTAELLA, 2013, p. 355-356).

Frente ao exposto, nota-se a abertura possibilitada pelo hipertexto, uma abertura que permite ao leitor passear pelo texto de forma mais dinâmica, sem a obrigação de seguir uma sequência única. De acordo com Marcuschi (1999):

[...] a não linearidade é uma das características que definem a natureza do hipertexto, sendo referente às ligações possíveis entre partes do texto, constituindo redes navegáveis. O autor ainda apresenta outras características que explicariam a natureza do hipertexto: volatilidade (não é estável, constituindo-se à medida que o leitor faz suas escolhas); topografia (não é hierárquico nem tópico, não se definem bem seus limites); fragmentariedade (é constituído pela ligação de diversas outras porções); acessibilidade ilimitada (é capaz de acessar todo tipo de fonte, enciclopédias, obras literárias ou mesmo vídeos e músicas); multissemiose (possibilita a interconexão entre diversas mídias, visual, verbal ou sonora); interatividade (possibilitada pela multissemiose e pela acessibilidade ilimitada, permite ao leitor uma relação com vários autores em uma sobreposição em tempo real); iteratividade (é recursiva, a própria manipulação pelo leitor a altera) (MARCUSCHI, 1999 apud DIAS, 2012, p. 72, grifos meus).

Ou seja, são muitas as características que fazem o hipertexto ser reconhecido como tal, e, possibilitam ao leitor compreendê-lo e fazer uso dele com facilidade. De acordo com Gomes:

[...] o hipertexto pode ser de quatro tipos combinantes: aberto, como um site ou portal; fechado, como num CD-ROM, por exemplo; linear, quando o acesso a outros documentos só pode ser feito numa determinada sequência preestabelecida por seu

autor; ou ainda reticulado, hierárquico e em rede, ou seja, explorando diferentes formas de se organizar, prever ou permitir percursos de leitura através dos cliques nos *links* (GOMES, 2011, p. 56).

Percebe-se, diante do exposto acima, a pluralidade do hipertexto, que tem a capacidade de se transformar em diferentes formatos, uns menores e mais simples, outros maiores e mais complexos. Podemos ver abaixo algumas imagens<sup>34</sup> que ilustram bem os diferentes tipos de hipertextos descritos por Gomes (2011).

Figura 25: Exemplo de hipertexto aberto

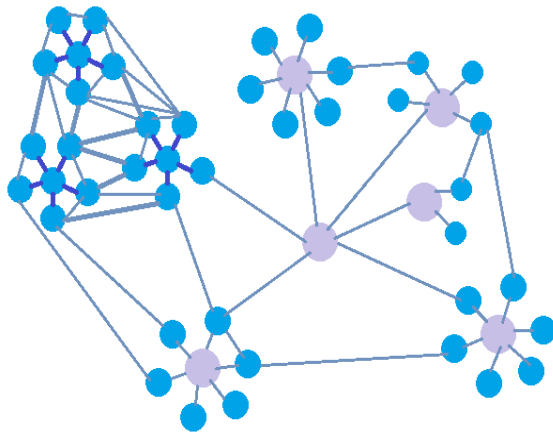


Figura 26: Exemplo de hipertexto fechado

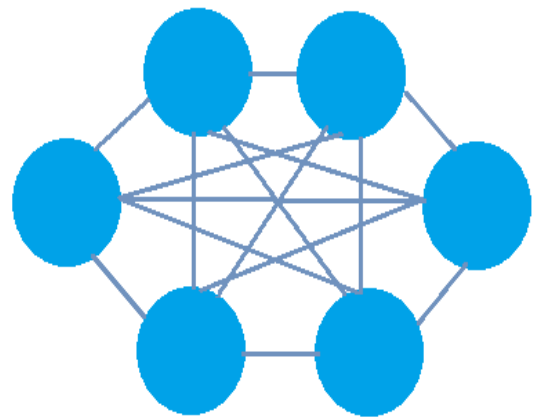


Figura 27: Exemplo de hipertexto linear

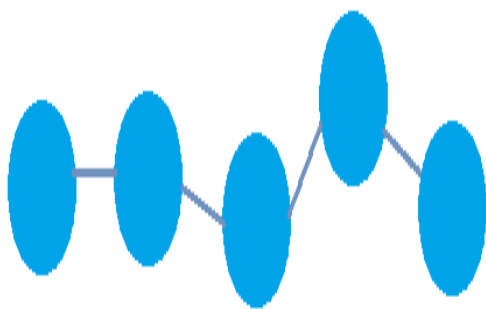
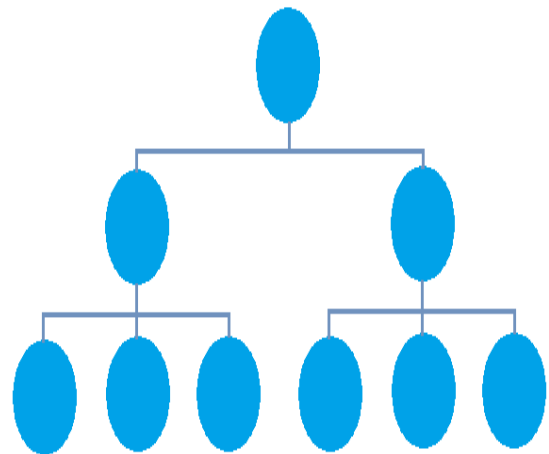


Figura 28: Exemplo de hipertexto hierárquico



Fonte: Acervo do autor

<sup>34</sup> Faz-se mister destacar que essas imagens representativas dos tipos de hipertexto não são de Gomes (2011), foram feitas inspiradas nos conceitos por ele trabalhados.

No caso desse trabalho, o hiperconto se encaixa no quarto tipo de hipertexto descrito por Gomes (2011), ou seja, um hipertexto reticulado, hierárquico e em rede, uma vez que ele possibilita ao leitor diferentes percursos de leitura, de modo que a construção da tessitura textual não fica totalmente a cargo do autor, mas do leitor, a partir de suas escolhas ao clicar nos *links* à sua disposição. Isso ficará claro mais adiante, quando será mostrado passo a passo a construção do hiperconto *Um estudo em vermelho*, (de autoria de Marcelo Spalding) uma trama com 8 possíveis finais, dando ao leitor várias possibilidades, instigando-o a partir do estímulo visual dos *links* e seus enunciados, afinal, o leitor não tem apenas um *link* a sua frente, mas também algo que cutuca a sua memória, que faz com que ele opte por um e não por outro em virtude de seus gostos pessoais, de seu horizonte de expectativas.

Nesse íterim:

É bom lembrar, no entanto, que a interferência do leitor num hipertexto disponibilizado na internet é limitada. Existem lugares apropriados para que o leitor se manifeste e faça suas intervenções e ele não pode modificar tudo o que quiser, como um verdadeiro coautor. Outro fator que costuma justificar o rótulo de coautor, dado ao leitor do hipertexto, é a sua liberdade de navegação. Precisamos estar atentos ao fato de que essa liberdade também tem seus limites, uma vez que o autor escolhe onde colocar *links* e quais *links* disponibilizar. Sendo assim, o leitor não vai aonde quer, mas aonde o hipertexto possibilita (COSCARRELLI, 2012, p. 157).

De todo modo, quando comparamos a leitura de um hiperconto com a de um conto tradicional, como discutiremos mais adiante em passagens desse trabalho, perceberemos que, no primeiro, o leitor tem mais ação, demonstra mais autonomia na leitura, enfim, tem uma participação diferenciada na construção do sentido do texto. Apesar de ter limites impostos pelo autor, isso não impede que o leitor amplie seus horizontes tanto de leitura quanto de escrita, uma vez que, a própria disposição dos *links* no texto já vai incitar nele curiosidades, inferências, escolhas por clicar ou não clicar, etc. Já no segundo, as possibilidades de intervenção são bem menores, com uma participação menos interativa por parte do leitor.

Os *links* têm função retórica nos textos, por isso, a simples presença deles contribui no processo de leitura e construção de sentido. Dito de outro modo, as não escolhas de certos *links* também fazem parte dos sentidos, tanto quanto os subentendidos e os pressupostos, até porque é na liberdade de “navegação” que se justifica a existência das opções representadas pelos *links* (GOMES, 2011). Vejamos abaixo um diagrama que ilustra as funções retóricas dos *links*<sup>35</sup>:

---

<sup>35</sup> Podemos considerar o *link* como um mecanismo representado por enunciados verbais ou visuais que aparecem na tela destacados através de uma cor diferente ou sublinhado e que, ao serem clicados, remetem-nos a outros textos (hipertextos), situados no mesmo site ou em sites diferentes (COSCARRELLI, 2010, p. 4). Para maior

Figura 29: Diagrama representativo das funções retóricas dos *links*, adaptado de Gomes (2010)



Fonte: <http://flaviakarolinalima.wixsite.com/hipertextos/single-post/2015/10/13/Aula-9-07102015>. Acesso em 18 de outubro de 2018.

Portanto, frente a toda a discussão e explanação acerca do hipertexto e de sua importância na exploração da multimodalidade, notamos quão fundamentais são os *links* para a construção hipertextual, pois, por sua elasticidade semântica (demonstrada no diagrama acima, através dos diversos verbos), os *links* possibilitam ao produtor do texto brincar com a trama textual e ampliar suas possibilidades, modificando e aprofundando não apenas a leitura, mas também, a sua aprendizagem.

### 3.2 Hiperconto e suas Características

Nesse contexto de leitura hipertextual, no qual o leitor participa mais ativamente do texto, o hiperconto (gênero trabalhado nessa dissertação), por seu caráter hipermodal tem essa característica de valorizar mais a posição do leitor, oportunizando ao indivíduo um papel mais ativo, uma espécie de co-produtor/produsuário (BRUNS, 2008), o que se torna possível por conta dos *links* que são deixados no texto pelo autor, o que reforça ainda mais a importância

---

aprofundamento, ver artigo da autora *A influência dos links na pesquisa escolar de alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental*, publicado nos Anais Eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação.

do hipertexto no contexto das práticas de letramentos no ciberespaço e do hiperconto como mais uma possibilidade para tal.

Dessa forma, “a leitura vai, portanto, além do texto, seja ele qual for [...]. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo [...]. A noção de texto aqui também é ampliada [...] se abre para englobar diferentes linguagens” (MARTINS, 1984, p. 32).

Pode-se notar que, no âmbito da literatura tradicional, a menção ao termo hiperconto é desconhecida. Segundo Spalding<sup>36</sup>, em 2009 foram realizadas buscas com o termo “hiperconto” na Plataforma Lattes, no Catálogo Online da Biblioteca da UFRGS, na Wikipédia e no *site* da Livraria Cultura e em nenhuma delas o termo foi sequer mencionado. Hoje, como já mencionado, ao fazer uma busca por essa palavra na internet, o leitor consegue encontrar cerca de dez *sites* que falam direta ou indiretamente desse novo gênero digital, inclusive *sites* com vários hipercontos produzidos<sup>37</sup>.

Assim, o hiperconto é um gênero conhecido na literatura digital, cujo pioneiro no Brasil é Marcelo Spalding<sup>38</sup>, que utilizou pela primeira vez esse termo em 2009. Trata-se de uma narrativa hipertextual que exige dos leitores novas competências e habilidades de leitura e de textualização, o que corrobora para a ampliação dos letramentos dessas pessoas. Segundo Spalding:

O hiperconto seria 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. Imagens, em movimento ou não, áudios, *hyperlinks*, interatividade e quebra da linearidade são apenas algumas das possibilidades do hiperconto. Claro que um bom hiperconto não precisa utilizar todos esses recursos ao mesmo tempo, assim como há filmes belíssimos sem efeitos especiais. Mas também não podemos deixar de perceber que um conto de Borges simplesmente digitado e publicado na internet não passará a ser um hiperconto ou um exemplo de literatura digital apenas por estar na internet, e sim continuará a ser um belo conto de Borges (SPALDING, 2012, p. 153).

Ao analisarmos o termo, notamos a sua relação com o conto tradicional e, de fato, há uma relação intrínseca entre esses dois gêneros, tendo em vista que o hiperconto é uma nova

<sup>36</sup> <http://www.hiperconto.com.br/?pg=2591>

<sup>37</sup> <http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos>

<sup>38</sup> Formado em Jornalismo e Letras, mestre e doutor em Literatura pela UFRGS e idealizador do grupo e do portal [literaturadigital.com.br](http://literaturadigital.com.br). É um portal totalmente dedicado à literatura digital, com um acervo muito bom, que chama a atenção de qualquer pessoa que gosta de ler.

concepção de conto, criado especificamente para ser lido na tela: ele geralmente é hipermodal, o que o torna bastante diferente do conto tradicional, apesar de manter suas principais características: narratividade, intensidade, tensão, ocultamento e autoria, como destaca Spalding no trecho acima.

A ideia de hipermodalidade surge da análise de Lemke (2002) da fusão dos conceitos de multimodalidade e de hipertextualidade, fusão essa que também é observada por Araújo e Soares (2009, p. 04), que defendem que a hipermodalidade “é uma maneira de se nomear as novas interações entre os significados das palavras, imagens e sons na hipermídia”.

Assim, os hipercontos, pela forma como são produzidos, utilizando os recursos da multimodalidade, são bastante criativos e chamativos, fator que faz com que o leitor se prenda aos textos por toda a riqueza e dinamicidade apresentada por esse material. O leitor conjuga uma série de semioses (cor, som, imagens estáticas ou em movimento, *hiperlinks*, etc.), juntamente com o texto verbal para assim, construir sentido.

Dessa forma, o hiperconto se apresenta como uma ferramenta potencial para o que se objetiva nesse trabalho, razão pela qual sua presença na escola, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, deve ser uma constante, pois pode possibilitar aos alunos a ampliação do conceito de leitura e fazê-los se sentirem em um ambiente familiar: o ciberespaço.

No hiperconto, a partir das múltiplas linguagens utilizadas, o leitor dialoga constantemente com o texto, em um processo cooperativo e interativo, saindo de uma situação de alguém que apenas lê o texto, para alguém que contribui para a sua construção, uma vez que, a partir de suas escolhas, ele acaba construindo os sentidos das narrativas a partir do que já está posto, somado às suas escolhas a partir dos cliques nos *links* disponíveis para a montagem da tessitura textual. Isto posto, novas práticas narrativas têm sido criadas no contexto literário com o propósito de entreter um leitor hoje mais fragmentado (JENKINS, 2009) e imersivo.

Segundo Hayles (2009), a ficção interativa oferece muitos jogos com características de narrativas, assim como obras de literatura eletrônica que se organizam com elementos de jogos, sendo que o usuário se posiciona ora como intérprete ora como produtor. Como intérprete, quando ele apenas se limita a ler o que está posto; como produtor, quando ele se dispõe a não aceitar o desenho linear<sup>39</sup> como o texto é apresentado, passando a ser mais ativo e a fazer escolhas para a construção da trama do texto. Assim,

---

<sup>39</sup> Toda vez que a palavra linear aparecer é tomada no sentido de algo que sofre pouca modificação na forma de ler, que geralmente é lido de forma sequencial, conforme Coscarelli (2012) e Braga (2013).

É preciso acompanhar essa revolução textual, provocada pelo ambiente digital, que resulta em mudanças nas concepções de texto que desafiam até mesmo as questões de autoria [...] independentemente de ser um texto já elaborado, o leitor também poderá interferir em sua construção final, determinando os passos sobre como a história irá se desenrolar (CANI, 2017, p. 121-122).

Ou seja, no caso da produção final do hiperconto, a autoria é desafiada, pois o leitor é o “responsável” pela ligação da trama textual a partir de suas escolhas nos momentos da leitura, apesar de os trechos por ele escolhidos já terem sido previamente construídos pelo autor. Dessa forma, autor e leitor se misturam na autoria, tornando-se colaboradores/co-partícipes do texto. Um exemplo disso é o hiperconto *Um estudo em vermelho*, de Marcelo Spalding, que apresentamos abaixo.

Figura 30: Captura de tela do *site* hiperconto



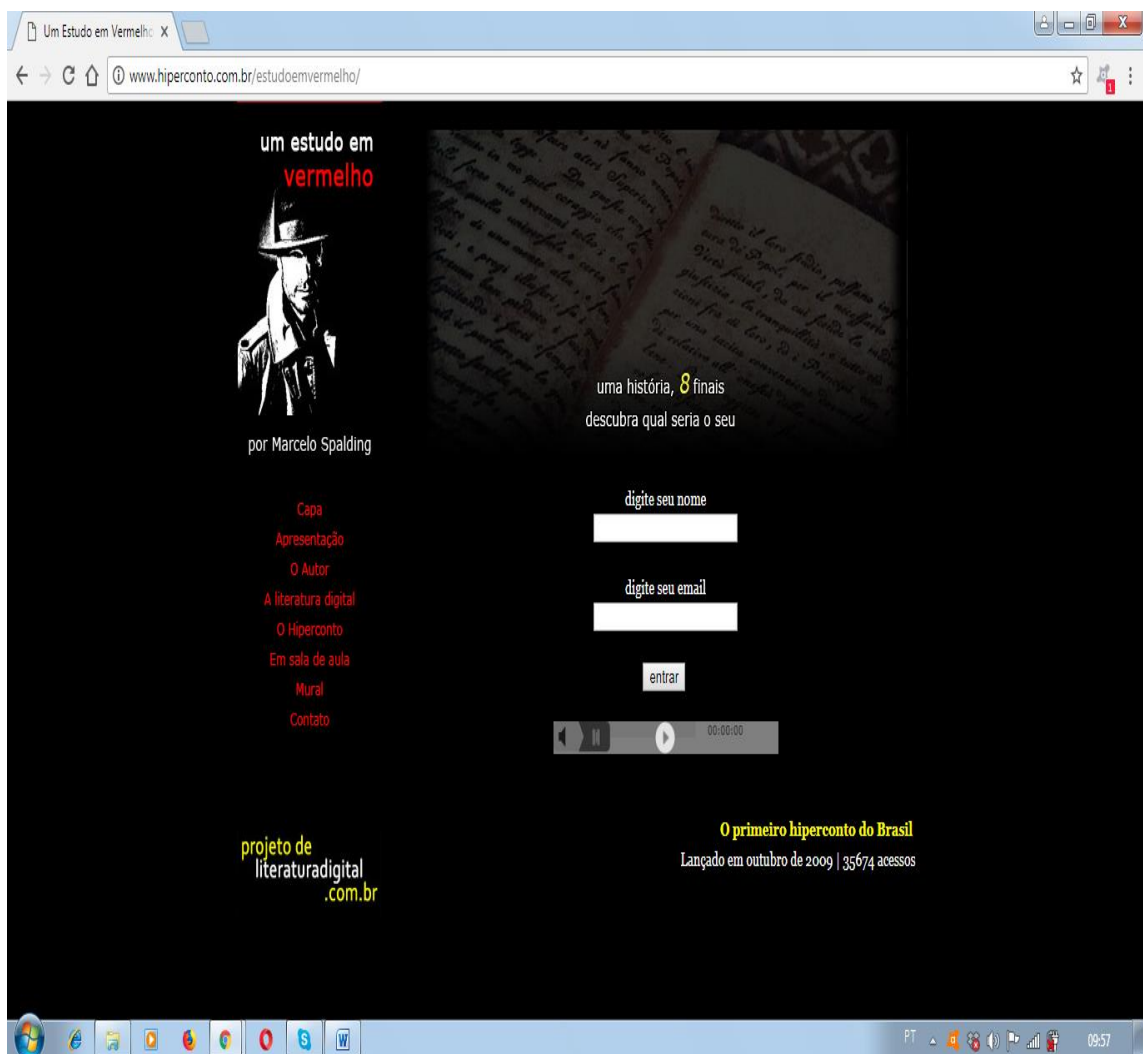
Fonte: <http://www.hiperconto.com.br/>

Trata-se de uma história com oito finais, como foi explicitado na imagem acima. Ou seja, a história segue caminhos diferentes, a depender da escolha feita pelo leitor a partir dos

cliques nos *links* disponíveis ao longo da trama. Ademais, há uma relação direta de convite/persuasão para que o leitor colabore na história, perceptível no trecho “uma história, oito finais, descubra qual seria o seu”. Apesar dos oito finais, todos terão coerência, o que mostra que é um trabalho bem pensado, marcado pela colaboração, e que o leitor tem uma atuação bem maior do que costuma ter em leituras tradicionais (impressas).

Ao clicar no número 8 (em amarelo), indicado na figura anterior, abre-se a seguinte janela:

Figura 31: Captura de tela da segunda janela do *site* hiperconto



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

Nessa janela, há dois espaços em branco para que o leitor digite seu nome e *e-mail* para iniciar a leitura e co-construção do hiperconto, o que mostra claramente a relação entre o leitor, o computador e o texto, em um processo interativo proporcionado pela tecnologia do



computador e da internet. Em seguida, o leitor percebe seu nome na tela durante a leitura, em um processo de interação com o *designer*/produtor do texto, como se nota a seguir:

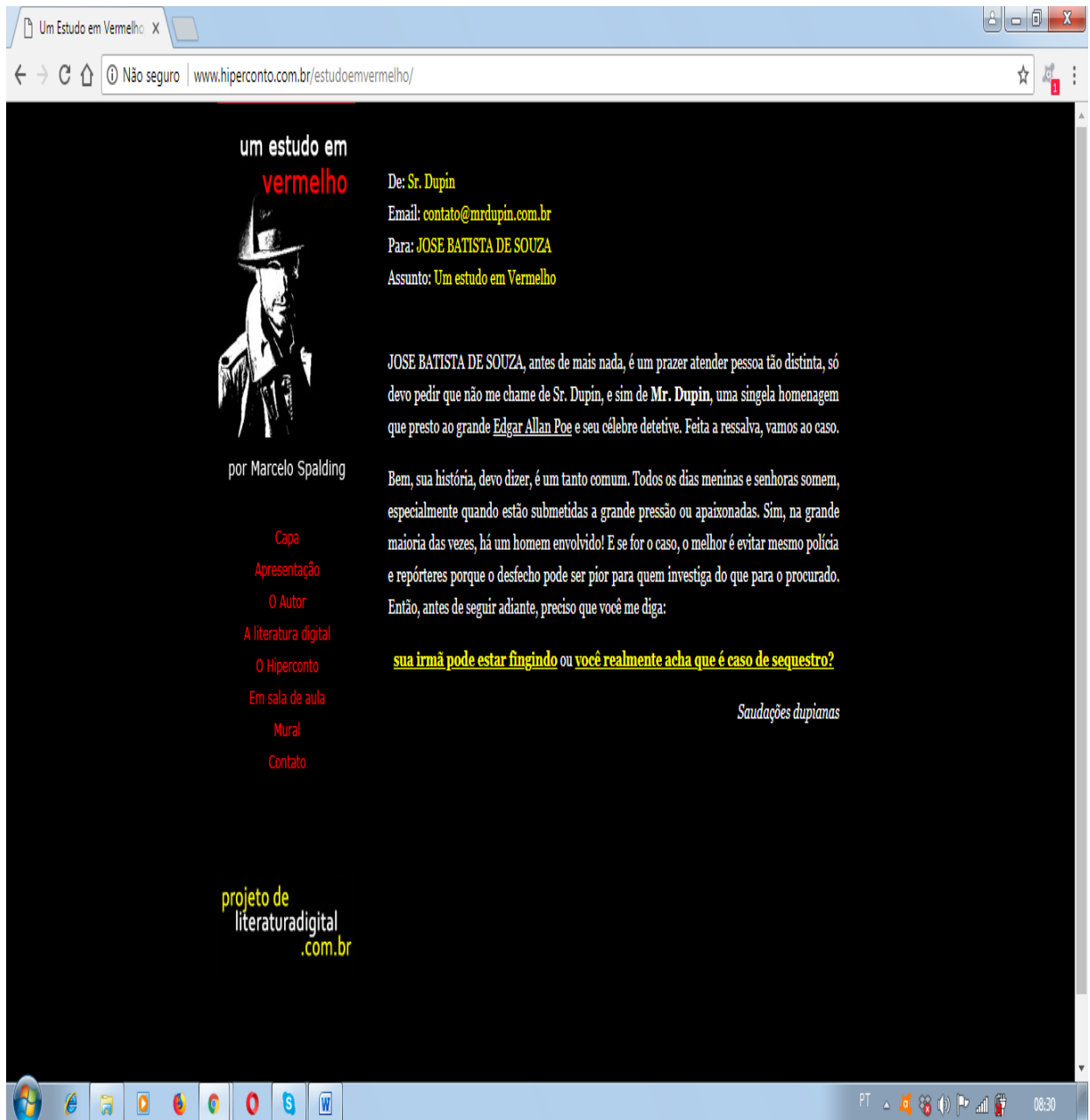
Figura 32: Captura de tela com o início da construção do hiperconto



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

O texto da tela anterior (texto que já está pronto) é o *e-mail* que o leitor envia para o detetive, um primeiro contato em busca de seus serviços. Ao clicar no *link* enviar, em amarelo, na parte de baixo da tela, abre-se a seguinte janela:

Figura 33: Captura de tela com a segunda parte do hiperconto



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

Na janela acima, observa-se que o texto vai sendo tecido. O detetive recebe o *e-mail* enviado pelo leitor/contratante (José Batista), e imediatamente acaba respondendo seu contato, como é observável no texto acima. No final da página, nota-se em amarelo dois *links*, e, o leitor/contratante terá que escolher um deles para prosseguir a história, o que mostra claramente a sua participação na construção da tessitura textual.

O leitor/contratante preferiu clicar no segundo *link*, até para não fazer uma escolha linear, e, ao fazer isso, abre-se a seguinte tela:

Figura 34: Continuação da narrativa hipertextual

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'www.hiperconto.com.br/estudoemvermelho/'. The page content is styled to look like an email. On the left, there is a vertical menu with the title 'um estudo em vermelho' and a list of links: 'Capa', 'Apresentação', 'O Autor', 'A literatura digital', 'O Hiperconto', 'Em sala de aula', 'Mural', and 'Contato'. Below the menu is the text 'projeto de literaturadigital .com.br'. The main content area features a black and white portrait of a man in a trench coat and hat, with the text 'por Marcelo Spalding' below it. To the right of the portrait, the email header includes: 'De: Sr. Dupin 1', 'Email: contato@mrdupin.com.br', 'Para: JOSE BATISTA DE SOUZA', and 'Assunto: Re: Um estudo em Vermelho'. The body of the email contains two paragraphs of text. The first paragraph expresses sympathy and mentions the sender's daily work with similar cases. The second paragraph discusses the difficulty of the job, the sender's location, and the need for a person like Mr. Dupin. It concludes with a price quote of R\$ 750,000.00 and a closing signature 'Saudações dupianas'. At the bottom of the email body, there is a yellow link labeled 'responder'. The browser's taskbar at the bottom shows various icons and the system clock set to 08:38.

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

Nessa tela, o detetive busca acertar com o contratante seus serviços, o valor de seu trabalho e detalhes acerca de como será o processo de investigação do sumiço de sua irmã. Assim, ao ler a mensagem do detetive (Mr. Dupin), o leitor responde seu *e-mail* clicando no *link* responder, em amarelo, no final da tela. Ao fazê-lo, surge a seguinte tela:

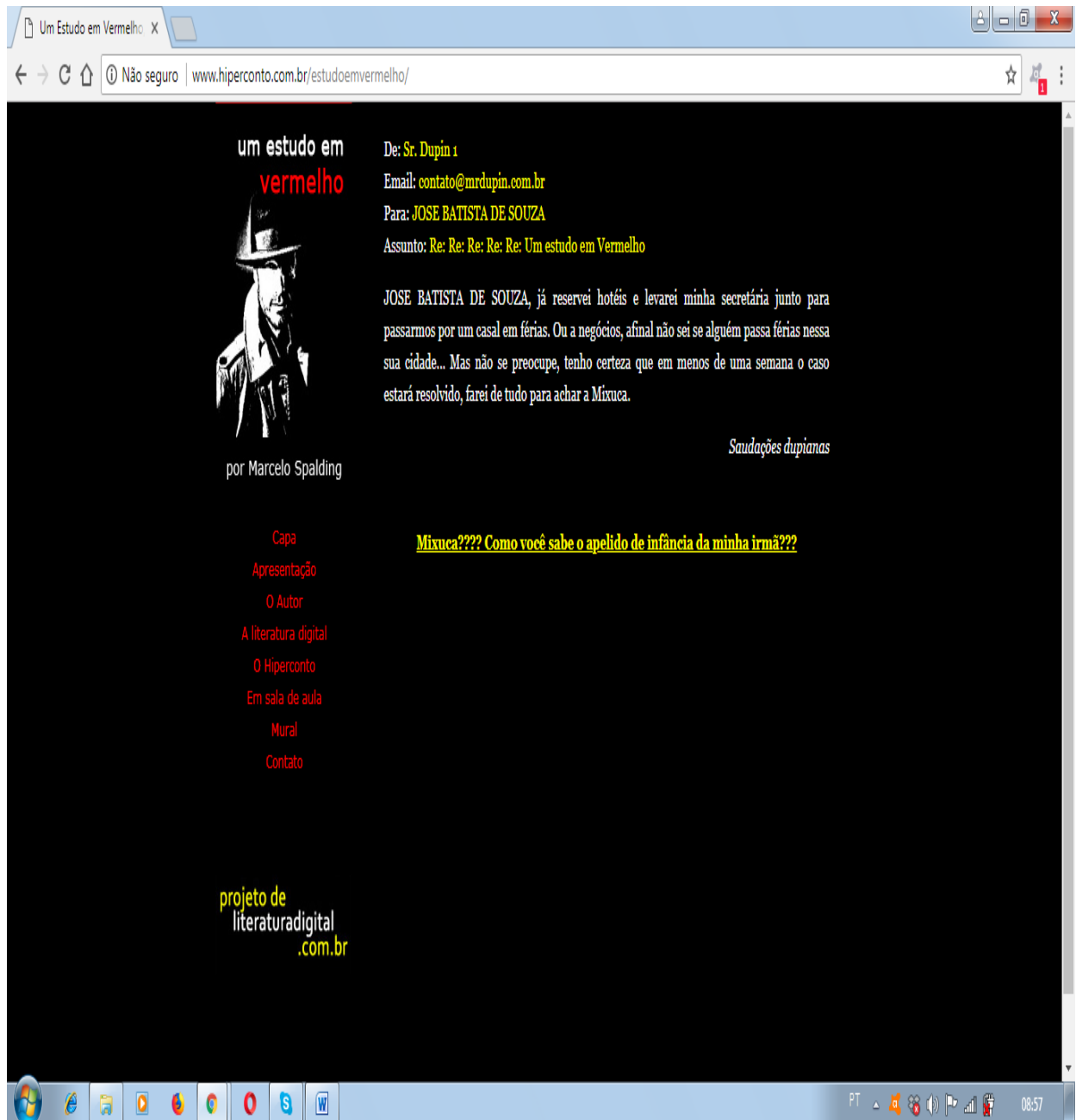
Figura 35: Captura de mais uma tela da conversa entre o detetive e o leitor/contratante



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

Após ter clicado no *link* responder, na figura 34, surgiu a tela acima, com o texto que o leitor/contratante escreveu no *e-mail* direcionado a Mr. Dupin (o detetive). Nota-se na tela dois textos de *e-mail* diferentes, ou seja, duas opções a serem enviadas para o detetive, uma delas mostra que o leitor/contratante aceita os serviços do detetive e concorda com o valor solicitado; a outra mostra que o contratante recusa os serviços do detetive e deixa claro que o valor é um absurdo, preferindo buscar por sua irmã de outra forma. Assim, coube ao leitor escolher uma delas. Como em outro momento da construção do texto foi escolhido um *link* da direita, dessa vez o leitor escolheu o *link* da esquerda que, ao ser clicado, abriu a seguinte tela:

Figura 36: Captura de mais uma tela do hiperconto



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

O texto da figura 36 apresenta a resposta do detetive ao *e-mail* anterior enviado pelo leitor/contratante, mas, ao final da mensagem, um deslize cometido pelo detetive chamou a atenção do leitor/contratante. O deslize está na palavra Mixuca, o apelido da irmã do leitor/contratante, algo que ele não havia mencionado para o detetive. Intrigado, ele questiona o detetive em relação ao fato de ele saber o apelido de sua irmã sem que ele tenha dito, clicando no *link* em amarelo, no final da tela, fazendo surgir uma nova tela.

Figura 37: Captura de mais uma tela do hiperconto



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

Nessa nova tela, nota-se, logo acima, no trecho em amarelo, que o leitor/contratante encontra-se irritado com o detetive, que não respondeu sua mensagem, um sinal de que havia algo de errado. Nesse momento, ele fica na dúvida entre pedir ajuda à polícia ou a *Big Bang* (seu capanga) para encontrar o detetive e acertar as contas com ele.

Após pensar por um instante, ele resolveu pedir ajuda a *Big Bang* (clicando mais uma vez em um *link* oposto ao clicado anteriormente). Ao fazê-lo, surgiu a seguinte tela:



Figura 38: Captura de tela do desfecho do hiperconto



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

Nessa tela, observa-se como a trama se desenrolou. O contratante e seu capanga foram ao escritório do detetive para acertar as contas, ouvindo dois tiros assim que lá chegaram. Em seguida, assim que ouviram passos se distanciarem do local (passos do detetive), ambos perceberam a irmã do contratante morta com os dois tiros que foram ouvidos. Imediatamente, o capanga do contratante correu para tentar alcançar o detetive, mas esse, que era muito preparado, o acertou com três tiros na testa. O contratante, que ficou tentando se esconder no canto da parede, infelizmente, foi a última vítima do detetive, sendo assassinado ali mesmo.

Pode-se observar, no final de texto, um *link* com uma caixa de som, onde o leitor percebe o barulho dos tiros ao clicar nele. Logo abaixo, a pessoa pode clicar no *link* imprimir sua história, e, ao fazer isso, ele recebe a história organizada do início ao fim, a partir de suas escolhas, como se nota na imagem abaixo:

Figura 39: Captura de tela do hiperconto montado a partir das escolhas do leitor

The screenshot shows a web browser window with two tabs. The address bar displays the URL: [www.artistasgauchos.com.br/\\_estudovermelho/imprimir.php?final=9](http://www.artistasgauchos.com.br/_estudovermelho/imprimir.php?final=9). The page content is as follows:

## Um Estudo em Vermelho

*Marcelo Spalding e JOSE BATISTA DE SOUZA*

I

*Domingo, 21 de junho de 2009. Há três dias sua irmã foi numa festa com você e simplesmente sumiu. Não mais voltou para casa, não mais atende telefone, não mais responde emails. Talvez seja melhor não envolver polícia e repórteres, você pensa, então decide entrar em contato com um detetive particular. Ligou uma, duas vezes, mas ele não atendeu. O jeito é enviar um email:*

**De:** JOSE BATISTA DE SOUZA  
**Email:** [jbdesouza@bol.com.br](mailto:jbdesouza@bol.com.br)  
**Para:** [contato@mrdupin.com.br](mailto:contato@mrdupin.com.br)  
**Assunto:** Contato Urgente

Sr. Dupin, antes de mais nada, deixe eu me apresentar. Dirijo uma importante empresa de nossa cidade, cujo nome por enquanto prefiro não revelar, ao lado de minha irmã caçula. Nossos pais, que criaram e transformaram a empresa na potência que é hoje, estavam ambos no Air France que caiu no Oceano levando vidas, histórias e ambições. Herdamos dinheiros e essa difícil missão de tocar a empresa. E as coisas iam bem, eu na frente, ela me assessorando, até que...

Bem, vou direto ao ponto: minha irmã sumiu. Já faz três dias que fomos num jantar importante da empresa, por um momento ela foi ao toalete e não a encontrei mais. O celular ficara na mesa, ela estava apenas com a bolsa e um bellissimo vestido vermelho, um vermelho escarlate. Procurei em hospitais, delegacias, liguei para a casa de amigos e parentes, sempre disfarçando muito. O senhor sabe, quero evitar ao máximo polícia e repórteres, nessa cidade tem muita fofoca. Foi então que tive a ideia de ligar o computador dela e, navegando em busca de alguma pista, encontrei seu nome, seu site e descobri seus serviços.

Por favor, Sr. Dupin, preciso de uma resposta urgente. O senhor será recompensado. Pela presteza do serviço e pela discrição.

II

JOSE BATISTA DE SOUZA, antes de mais nada, é um prazer atender pessoa tão distinta, só devo pedir que não me chame de Sr. Dupin, e sim de **Mr. Dupin**, uma singela homenagem que presto ao grande Edgar Allan Poe e seu célebre detetive. Feita a ressalva, vamos ao caso. Aliás, permita-me chamá-lo de Um estudo em vermelho, até fiquei em dúvida entre Um estudo em vermelho ou O caso do vestido, mas como bom detetive prefiro batizar com o título do primeiro livro de Sherlock Holmes e deixar o poema de Drummond para outro dia. Ou caso. Enfim.

Bem, sua história, devo dizer, é um tanto comum. Todos os dias meninas e senhoras somem, especialmente quando estão submetidas a grande pressão ou apaixonadas. Sim, na grande maioria dos casos, há um homem envolvido! E se for o caso, o melhor é evitar mesmo polícia e repórteres porque o desfecho pode ser pior para quem investiga do que para o procurado. Então, antes de seguir adiante, preciso que você me diga se sua irmã pode estar fingindo ou você realmente acha que é caso de seqüestro.

The screenshot also shows the Windows taskbar at the bottom with various application icons and a system tray on the right displaying the time as 09:32.

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

Além da possibilidade de imprimir sua versão, o leitor pode clicar no *link* ao lado e indicar o hiperconto para um amigo. Ao clicar nesse *link*, abre-se uma tela para que ele preencha com os dados do amigo para quem ele quer indicar o *site*, como nome, *e-mail* e mensagem, através da qual ele falará acerca do assunto.

Assim, percebe-se toda a dinâmica apresentada pelo hiperconto, esse gênero digital hipertextual que tem como uma de suas características mais marcantes a participação do leitor na construção da história, feita a partir dos *links* colocados no texto.



Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer “compreensões” inesperadas. Por sua vez, o texto é uma espécie de estímulo intermediário entre o autor e o leitor, ambos com conhecimentos de mundo e sistemas de referência próprios (MARTINS, 1984, p. 33).

A partir das escolhas feitas por José Batista, o fim da história foi trágico, mas, caso as escolhas tivessem sido outras, um final melhor poderia ter acontecido. E isso é algo bastante interessante, pois enche o leitor de expectativas, e ele não tem como prever o final da história sem participar ativamente dela.

Assim, o hiperconto é um produto da literatura digital, uma literatura que, pela abertura e dinamicidade, permite ao leitor uma participação que possui elementos diferentes daquela realizada nos textos impressos tradicionais. Através da tela, o leitor tem a possibilidade de seguir diferentes percursos, de decidir, de produzir conhecimento juntamente com o autor, como ficou bem claro na construção do hiperconto acima.

Nessa nova concepção de leitura em tela, introduzida pela *web 2.0*, na qual a participação ativa do usuário é muito grande, o leitor muda de *status*, saindo de sua função de leitor para a posição de alguém que constrói conhecimento a partir do que lê. Nesse contexto, ele sugere mudanças, cria, recria, critica, acrescenta, enfim, colabora com os textos que se encontram na web. Ele também produz seus próprios textos com os recursos oferecidos pela *web 2.0*, é por isso que tem sido chamado, atualmente, de *produsuário*, termo sugerido por Bruns (2008) para representar a junção entre produtor e usuário dos textos inseridos no ciberespaço, já mencionado na introdução deste trabalho.

Hoje, para ler determinados textos, o leitor carece de um traquejo com a tecnologia, que lhe possibilite conduzir o processo de leitura de forma mais ativa, dinâmica e responsiva, isto é, tomando parte na construção do sentido do texto, e não simplesmente deixando o sentido a cargo do autor. Dessa forma:

As possibilidades oferecidas por esses gêneros digitais contemporâneos, com uma estrutura narrativa multilinear, além de ampliar a participação do leitor na produção de sentidos, convida-o a revisitar, ou a resgatar, a autonomia no processo de criação da tessitura textual e, ainda, a interagir com o hipertexto. Esse processo vai além da interação homem e máquina e é ampliado para a interação homem e conteúdo, homem e narrativa, homem e hipertexto (DIAS, 2012, p. 102).

Nota-se, nesse contexto, a importância de se compreender o que é um hipertexto, já que o hiperconto é um gênero hipertextual, e a relação existente entre homem e máquina,

como mencionada pela autora, bem como outros tipos de interações como ela destaca, para, dessa forma, compreendermos melhor como o hiperconto se constrói.

#### 4 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tendo em vista a necessidade de se buscar meios para amenizar um problema existente no *locus* pesquisado, nesse caso, dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de produção textual, adotou-se a pesquisa teórica e a pesquisa-ação, pela compreensão de que, a partir delas, podemos ter uma visão mais clara dos motivos que corroboram para a problemática detectada, e adotarmos as medidas adequadas para combatê-la *in loco*. A pesquisa teórica:

Caracteriza-se pelo exame ou consulta de livros ou documentação escrita que se faz sobre determinado assunto, na perspectiva de fornecer subsídios [...] para refazer caminhos já percorridos e, nisto, repensar o mundo [...] é realizada com o intuito de ampliar nossos conhecimentos teóricos acerca de algum assunto (RAMPAZZO; CORRÊA, 2008, p. 65).

Já a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002) é compreendida como uma linha investigativa focada na ação coletiva, tendo em vista a resolução de problemas visando à transformação do ambiente no qual eles foram detectados. Nesse caso, visa a uma ação planejada, na qual os pesquisadores atuam ativamente rumo à resolução dos problemas. Em consonância com o exposto:

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2016, p. 127).

Nesse patamar, é necessário um envolvimento entre o pesquisador e aqueles que são o foco do problema investigado, em um processo recíproco de interação no qual a troca de informações é fundamental para o andamento das ações interventivas. Assim sendo, através da pesquisa-ação, o pesquisador busca exercer um papel ativo no *locus* observado.

Nessa perspectiva, e no contexto do trabalho em questão, voltado para a ampliação dos letramentos dos discentes em relação à produção textual, o professor/pesquisador exerce um papel de suma importância na pesquisa-ação, uma vez que ele é quem conhece a realidade dos investigados, já que atua diretamente com eles. Dessa forma, as ações empreendidas tendem a ser mais bem aceitas, por se tratar de um contexto no qual pesquisador e pesquisados já têm uma relação de empatia, o que costuma favorecer o andamento dos trabalhos desenvolvidos.

A esse respeito, “[...] nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar ‘de dentro’, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes” (ANDRÉ, 2001, p. 54). Desse modo, esse trabalho, ao adotar a pesquisa-ação, vem justamente tentar se alinhar ao que defende a autora, por ser a relação pesquisador e sujeitos da pesquisa necessária e de suma importância para a minimização da problemática detectada no *locus* investigado.

Quanto ao tratamento dos dados, ou seja, quanto à abordagem, adotamos a pesquisa qualitativa, por valorizarmos a subjetividade dela, ou seja, por compreendermos que um problema pode ser visto sob olhares múltiplos, a depender da visão do pesquisador e do foco por ele adotado. Desse modo:

A pesquisa qualitativa [...] procura investigar o sentido/significado que os atores sociais dão ao fato, pessoa, objetos que circundam o seu universo social. [...] Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são importantes: a constância, a interrupção, a fala e o silêncio. Busca compreender o que a eles subjaz (RAMPAZZO; CORRÊA, 2008, p. 70-71).

Nessa linha de raciocínio, esse tipo de pesquisa fundamenta-se em dados obtidos nas relações entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, na co-participação, na compreensão e interpretação dos dados pelo pesquisador, colhidos por meio da observação participante, de entrevistas e de conversas informais (CHIZZOTI, 1998 *apud* RAMPAZZO; CORRÊA, 2008).

Em uma visão complementar “a pesquisa qualitativa tem por objetivo demonstrar os resultados pelo sentido lógico/coerente que eles apresentam, ou seja, o sentido lógico que resulta do tratamento científico empenhado pelo pesquisador” (PROETTI, 2005, p. 63). Por isso, fazemos o uso de questionários para colhermos algumas respostas que serão importantes para a pesquisa.

Trata-se de uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. (GIL, 1999, p. 128).

Portanto, através das pesquisas mencionadas e dos instrumentos de coleta de dados utilizados, buscamos compreender o problema foco dessa discussão, para podermos agir com propriedade diante deles, melhorando assim o que se espera dos sujeitos da pesquisa, ou seja, uma melhoria na produção textual.

#### 4.1 O Contexto da Pesquisa

O contexto da pesquisa é um colégio pertencente à rede pública de ensino do município de Coronel João Sá, estado da Bahia, situado na zona urbana, que oferta regularmente o Ensino Fundamental II – séries finais, nos turnos matutino e vespertino.

Trata-se de um dos maiores colégios do município, atendendo a um público aproximado de 600 alunos nos dois turnos. No turno matutino, a maior parte do público é da zona rural, em virtude de o transporte público no município funcionar apenas nos turnos matutino e noturno. No turno vespertino, 100% dos alunos são da zona urbana, que os aproxima mais das tecnologias digitais, um dos focos desse trabalho.

Em termos de estrutura, pode-se dizer que o colégio está adequado para o bom funcionamento da educação. Em relação ao corpo docente e diretivo, boa parte dos professores atua em suas áreas de formação, o que é um bom sinal para a instituição pesquisada.

Em relação às condições para a aplicação do projeto, a escola dispõe de um laboratório de informática. Não há internet liberada para os alunos, mas, quando necessário, a escola disponibiliza a senha da *wifi* para os professores, apesar de a velocidade dela não ser das melhores.

#### 4.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 13 alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola anteriormente descrita, especificamente uma turma do turno vespertino, que apresenta dificuldades na produção de texto, principalmente no tocante à progressão textual.

Trata-se de alunos na faixa etária de 13 a 18 anos, com poucas condições econômicas. “Essa população se encontra nas periferias das cidades, geralmente é assistida pelos programas sociais do governo e é altamente carente em vários quesitos como educação, saúde, saneamento básico entre outros” (AMARAL, 2006 *apud* KUZMA; AGUIAR; MORESCO, 2017, p. 05).

Alguns alunos estão defasados no quesito idade-série, e outros, mesmo estando na idade certa, precisam melhorar bastante sua capacidade de leitura e produção escrita para ingressar na terceira etapa da educação básica – o ensino médio.

Também há um problema sério nesse contexto: o fato desses alunos terem tido nos últimos anos muitas trocas de professores, sendo alguns deles contratados e sem formação superior, o que acaba, de certo modo, prejudicando o processo de aprendizagem desses alunos. Essa hipótese ganha força quando observada a leitura e a produção textual desses discentes. Houve também momentos em que esses alunos ficaram sem aula de português por falta de professor, daí a compreensão desses problemas, o que mostra que muito precisa ser feito para ajudá-los, principalmente no contexto da leitura e produção textual.

### **4.3 A Proposta de Intervenção Pedagógica: oficinas de leitura e produção de hipercontos**

Observando a problemática das dificuldades de produção de texto detectadas em sala de aula, a partir de algumas atividades de escrita, a exemplo de uma atividade de produção de texto, buscou-se compreender os motivos que levam esses alunos a terem problemas nesse tipo de produção, principalmente na progressão, ou seja, no desenvolvimento das ideias, no crescimento do texto. Por isso, para elucidar como eles se comportavam diariamente em relação à leitura e à escrita, apliquei<sup>40</sup> um questionário com perguntas sobre hábitos de leitura e de escrita e da relação deles com as tecnologias digitais. A análise das respostas demonstrou que praticamente todos os alunos leem e escrevem bastante no dia a dia através das redes sociais, o que aponta que seus problemas em relação à produção escrita não é a falta de prática em um sentido amplo, mas talvez a falta de atividades escolares mais planejadas, que possibilitem aos alunos ampliarem sua escrita de forma mais consciente.

Assim, sabendo do interesse dos discentes pelas tecnologias digitais, uma vez que praticamente todos eles possuem aparelho celular e têm acesso constante à internet (própria ou de terceiros), apesar das difíceis condições familiares, pensei que usar isso como uma forma de instigá-los à escrita seria interessante para ampliar as possibilidades de letramentos no ciberespaço, contribuindo, dessa forma, para a melhoria na produção textual também no suporte impresso.

Para tal, escolhi como caminho o gênero digital hiperconto, por entender que, por se tratar de um gênero multissemiótico, os alunos se identificariam com ele e se sentiriam motivados a produzir seus textos utilizando de toda a dinamicidade possibilitada por esse

---

<sup>40</sup> Os verbos em 1ª pessoa do singular, a partir daqui, se dão em virtude de o pesquisador ser o professor da turma alvo da pesquisa.

gênero digital. Ademais, por se tratar de um trabalho de cunho colaborativo, já que foi pensado para ser realizado em trio, os alunos se sentiriam menos sobrecarregados do que em uma situação de trabalho individual, assim como teriam que exercitar habilidades como negociação de sentidos e objetivos.

Assim, com base no exposto, planejei algumas oficinas de leitura e produção textual, cujo propósito foi apresentar aos alunos o gênero hiperconto para, algum tempo depois, orientá-los na produção de hipercontos, que serão publicados em um *site* criado através de uma plataforma denominada Wix, especificamente para esse fim, divulgando o resultado do trabalho por eles desenvolvido e servindo de apoio para outros alunos e professores que se interessarem por esse novo gênero textual digital.

#### **4.4 A Importância do Trabalho com Oficinas**

No contexto da intervenção proposta anteriormente, optei por trabalhar a partir de oficinas de leitura e produção de texto, tendo em vista que as oficinas permitem que os alunos ajam de forma coletiva e colaborativa, auxiliados pelo professor. Ademais, as oficinas, por seu caráter prático, possibilitam ao educando perceber-se como protagonista de sua própria aprendizagem, o que faz com que ele amplie seus esforços para desempenhar-se o máximo possível. Nessa esteira, o trabalho com oficinas tem respaldo em Paviani e Fontana (2009). Para elas,

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

É na prática que o sujeito aprende. É a partir dela que ele consegue refletir sobre aquilo que está aprendendo, em um processo de ação-reflexão-ação. Assim, a oficina é um caminho bastante propício para que os discentes exteriorizem suas habilidades, no caso desse trabalho, as habilidades relativas à leitura e à escrita, aproveitando o conhecimento advindo de seus pares e a orientação do professor. Nessa linha de raciocínio:

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante

ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Ou seja, através do trabalho com oficinas, o discente tem a oportunidade de colocar em prática conhecimentos adquiridos através da teoria, fazendo isso com a ajuda de outros discentes, em um trabalho colaborativo no qual todos aprendem mutuamente, o que me faz ter mais certeza de que escolher esse caminho foi uma decisão certa. Além disso, é relevante mencionar que, quando trabalham colaborativamente, os alunos deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes (PALLOFF; PRATT, 2002).

Cada aluno, devido à sua singularidade, possui ritmos e habilidades diferentes. No trabalho com oficinas, isso é de grande valia, uma vez que, cada aluno vai ajudando com suas habilidades mais significativas. Nesse viés:

A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho. A partir de uma negociação que perpassa todos os encontros previstos para a oficina, são propostas tarefas para a resolução de problemas ou dificuldades existentes [...] seguida de reflexão crítica e avaliação. As técnicas e os procedimentos são bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

Assim, nota-se o caráter didático e pedagógico da oficina e o quanto ela é importante no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se trata da resolução de problemas e intervenção pedagógica, razão pela qual ela deve ser explorada com mais frequência pelos docentes, porque tanto eles quanto os discentes vivem em um mundo moderno, notadamente marcado pelas tecnologias da informação e comunicação, o que faz com que a apropriação de habilidades digitais por eles seja uma necessidade constante. Assim, partir de um trabalho organizado através de oficinas parece ser um caminho acertado para a aquisição de bons resultados no processo de ensino-aprendizagem. Frente ao exposto:

[...] o professor moderno não pode ser simplesmente aquele que domina todo o conteúdo de sua área de formação. Ele precisa também se apropriar de habilidades digitais que aí se encontram para avançar nas práticas em sala de aula para promoção de novas aprendizagens, em especial, na perspectiva de múltiplas linguagens. Ou seja, se a aprendizagem se dá a partir das interações sociais, com a tecnologia torna-se possível construir práticas que fomentam a pesquisa e medeiam conhecimento (OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 71).



Portanto, em consonância com o que apontam os autores, compreende-se o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e na ampliação dos letramentos dos alunos, um professor antenado, aberto ao novo e adepto das novas tecnologias que, como sabemos, pelo potencial que têm, só vêm a agregar no processo se utilizadas criticamente.

Nessa ótica, inserir a tecnologia digital na sala de aula, nas práticas cotidianas de ensino de Língua Portuguesa, especialmente no ensino de literatura e produção textual, carece de planejamento para que os resultados sejam fecundos. O professor precisa conhecer determinados recursos tecnológicos disponíveis e saber usá-los com eficiência. Ou seja, primeiramente, ele precisa saber que determinados recursos existem, depois, basta ele ver quais precisa para desenvolver um bom trabalho com seus alunos (BRAGA, 2013).

Nesse contexto, o que percebemos diariamente nas práticas educacionais não é exatamente a falta de recursos tecnológicos na escola, mas, principalmente, a falta de formação docente para o uso das tecnologias digitais disponíveis. Um bom exemplo disso são os programas do governo que levaram laboratórios de informática para muitas escolas de norte a sul do país e, por conta do não uso dessas salas e de suas máquinas, em muitos casos, os equipamentos acabaram apenas como meros adereços para a escola, sem utilidade, a maioria, inclusive, devido à falta de uso, apresentou diversos defeitos e/ou tornou-se inoperante. O Proinfo<sup>41</sup> (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) é um desses programas, disponibilizados pelo antigo Ministério de Educação e Cultura.

Mas em relação à questão da formação docente para lidar com os recursos tecnológicos disponíveis na escola, é salutar deixar bem claro, não deve, sob qualquer argumento, recair sobre os professores, até porque eles já têm muitas demandas. Há, antes de qualquer coisa, a necessidade de um bom investimento do setor educacional na formação continuada e em serviço de seus professores, principalmente no contexto das tecnologias digitais, essenciais nesse mundo globalizado.

#### **4.5 Oficinas de Leitura de Contos – 1ª Etapa**

---

<sup>41</sup> É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em 30 de dezembro de 2018.

Devido ao fato de o Profletras trabalhar com foco em uma proposta de intervenção pedagógica por parte do docente, através de uma pesquisa-ação, faz-se necessária uma participação mais pessoal do professor-pesquisador, razão pela qual esta proposta está explicitada em primeira pessoa do singular.

Inicialmente, organizei uma oficina composta por 07 (sete) aulas, sendo que, nas duas primeiras (no mesmo dia, por coincidência), foram lidos e discutidos dois contos tradicionais, cujo propósito foi dar aos alunos subsídios para que eles compreendessem as singularidades desse tipo de texto e, posteriormente, observassem que elementos estão ou não ainda presentes ao se ler um hiperconto. Nesse dia, inicialmente foi feita uma leitura silenciosa e depois uma leitura coletiva seguida de discussão.

No dia seguinte, mais dois contos foram lidos em duas aulas, seguido de uma breve discussão sobre eles. Os contos trabalhados nas quatro aulas foram: **Felicidade Clandestina** (Clarice Lispector); **Restos do Carnaval** (Clarice Lispector); **O relógio** (A. Brancato) e **O amor de Laura** (Maria Caterinna).

A ideia inicial foi colocar os alunos em contato com alguns contos impressos, os quais eles receberam as cópias para uma primeira leitura (silenciosa) e depois em voz alta. Esse contato se fez necessário para o planejamento pensado para as aulas seguintes, as que introduziriam o hiperconto.

Na quinta aula, solicitei que os alunos fizessem duplas e discutissem acerca de suas impressões sobre os contos lidos. Em seguida, os alunos foram orientados a se organizarem em círculo na sala, para uma discussão mais geral, da qual toda a turma pudesse participar. O foco desse momento era que os alunos, sob minha orientação, pudessem identificar as características do gênero conto, tendo em vista que esse conhecimento seria resgatado posteriormente, quando do trabalho com os hipercontos.

Infelizmente, os alunos não corresponderam às expectativas, pois falaram sobre a história de cada conto, deram suas opiniões sobre passagens das histórias, falaram sobre os personagens, mas não conseguiram identificar as características dos contos, o que nos levou a pensar que eles não tinham hábito de ler contos, ou se tinham, não sabiam falar com confiança acerca deles.

Diante do quadro apresentado, e levando-se em consideração os pressupostos da pesquisa-ação, que “visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (SEVERINO, 2016, p. 127), foi necessário fazer uma intervenção, para que o trabalho que se pretendia realizar não fosse por água abaixo. Dessa forma, organizei uma aula tradicional sobre o gênero conto, a sexta aula da 1ª oficina. Os alunos receberam um conto, especificamente o conto **A Princesa**

e a **Ervilha**, de Hans Christian Andersen, que foi lido em voz alta por mim seguido de uma explicação sobre o que é o conto, sua origem e quais as características presentes nesse gênero: seu tamanho (geralmente pequeno, mais curto que a novela e o romance); apresenta narrador, poucos personagens, enredo único (início, meio e fim), desenvolve apenas uma história e tem apenas um clímax.

Explicado passo a passo o que é um conto e suas características principais e mais comuns, passei para os alunos nessa mesma aula um novo conto, **A Casa do Terror**, de Thainara dos Passos Oliveira, solicitando que eles fizessem a leitura e respondessem algumas perguntas. Essas perguntas visavam que os alunos lessem o conto e pudessem analisá-lo adequadamente, apontando narrador, classificando-o em narrador personagem ou narrador observador, personagem principal, o espaço da narrativa, o clímax da história, etc.

Aproveitando a questão da tecnologia (especificamente computador e internet), com a qual os alunos têm contato constantemente, solicitei que eles, em pares, pesquisassem um conto na internet<sup>42</sup>, a ser apresentado oralmente pela dupla na aula posterior. A ideia era tentar fazê-los perceberem algumas diferenças entre o conto impresso e o conto na tela. Assim, na aula seguinte, a sétima aula, cada dupla apresentou o seu conto, e, ao final, fiz um círculo para discussão.

Nessa discussão, questionei os alunos sobre semelhanças e diferenças entre os contos impressos, trabalhados em sala, e os que eles pesquisaram. Nesse momento, foi interessante porque muitos alunos perceberam e demonstraram algumas diferenças, citando, por exemplo, as imagens (algumas em movimento), coisa que o conto impresso não pode apresentar (no caso, imagens não estáticas); perceberam setas que deveriam ser clicadas para ir para a próxima página e seguir a leitura, *links* com as expressões “próxima página”, “página anterior”, “continuar lendo”, etc. Em relação às semelhanças, eles conseguiram facilmente perceber a questão do texto curto, da presença de poucos personagens, do enredo com uma única história e do clímax no final dela. A ideia era preparar os alunos para a recepção do novo gênero digital – o hiperconto - que eles conheceriam na aula seguinte.

---

<sup>42</sup> Os contos escolhidos pelas duplas encontram-se no anexo 4, no final do trabalho. Cabe lembrar que há imagens em alguns desses contos que estão em movimento na página original, o que não poderá ser demonstrado aqui, já que apenas copiamos os textos da internet. Além disso, cabe enfatizar que os contos escolhidos pelos alunos, em geral, combinam mais com alunos mais novos. Esperava-se que os contos tivessem mais a cara de adolescentes, mas, como foi demonstrado no item 5.2, eles estão defasados para a série ou têm uma base de uma série inferior. De todo modo, como o combinado foi eles escolherem livremente, não houve nenhum comentário negativo acerca de suas escolhas.

Dando prosseguimento à aula, realizei uma discussão sobre tecnologia e escrita<sup>43</sup>, tomando como base algumas colocações tecidas por Braga e Ricarte (2005), na obra **Letramento e Tecnologia**.

Nessa discussão, perguntei aos alunos se eles acham que a tecnologia tem mudado a vida das pessoas, solicitando alguns exemplos. Imediatamente, um dos alunos respondeu que, com a tecnologia, temos mais facilidades para fazer as coisas, como comprar, pesquisar, estudar e se divertir. Outro respondeu que a comunicação é mais rápida, comparando a antiga carta com o atual *e-mail*. Um terceiro chamou a atenção para o fato de a tecnologia estar nos prendendo mais em casa ou no mundo virtual, e que algumas pessoas estão tão viciadas nas redes sociais que esquecem até dos amigos. Um quarto sinalizou a facilidade de comunicação entre as pessoas, principalmente na questão relativa a relacionamentos. Poucos falaram e uma boa parte ficou ouvindo e complementando ou endossando a fala dos outros.

Nesse momento, esclareci que esse comportamento das pessoas não se dá por acaso, mas que é algo normal, tendo em vista que, com a tecnologia, principalmente atrelada à internet, as pessoas hoje têm mais opções do que em outras épocas, opções de lazer, de acesso à informação, etc. Complementei com uma fala de Braga e Ricarte (2005, p. 23), que sinalizam que “a tecnologia afeta não só as práticas sociais que envolvem comunicação, mas também promove mudanças na própria linguagem”. Ou seja, a linguagem fica mais fluida e “menos compromissada”, já que as pessoas têm o internetês como uma linguagem típica do mundo digital. Nessa perspectiva:

As mudanças que ocorreram na sociedade a partir da criação das mais diversas ferramentas não aconteceram isoladas de mudanças nos modos de comunicação. Essa é, por exemplo, a concepção defendida pelo psicólogo soviético Vygotsky. Para ele, todo conjunto de mudanças da sociedade humana só foi possível porque o homem tem uma ferramenta intelectual – a linguagem – que permite construir cultura. Para Vygotsky, a sociedade humana só existe tal como ela é porque somos capazes de nos comunicar (BRAGA; RICARTE, 2005, p. 09).

Dando prosseguimento à discussão, comparei a nossa geração (minha e deles), com a geração dos nossos avós. Questionei se havia muitas diferenças comparando as duas gerações em relação à presença e ao uso da tecnologia. Um dos alunos respondeu que há muitas diferenças, citando, por exemplo, que na época dos avós só havia televisão, telefone e som como aparelhos tecnológicos, e que a nossa geração tem sorte de ter computador, internet,

---

<sup>43</sup> Os principais tópicos dessa discussão foram: tecnologia e mudança social; as mudanças da escrita nas diferentes gerações; relação entre tecnologia e escrita; a escrita impressa e a escrita na tela; mudança de comportamento das pessoas em virtude da tecnologia do computador e da internet; tecnologia e ampliação das práticas sociais de leitura e escrita.

*smartphone* e outros aparelhos tecnológicos. Outro aluno complementou dizendo que, na época dos avós, segundo a mãe contava, a família se reunia com mais frequência, e que hoje, com o avanço da tecnologia (apesar de bom), as pessoas estão mais egoístas, cada vez mais afastadas umas das outras.

Em seguida, perguntei como o avanço da tecnologia tem afetado a escrita de modo geral e a forma de como escrevemos poesia e conto. Um aluno rapidamente sinalizou que as pessoas estão escrevendo com muitas abreviações e *emoticons*. Outro sinalizou que muitas pessoas não estão se preocupando na hora de escrever, ou seja, não estão analisando o contexto da escrita. Um terceiro respondeu que é mais fácil construir poesia e conto hoje porque pode pesquisar vários exemplos prontos na internet para se basear. Um quarto chamou a atenção para o fato de que a tecnologia hoje permite deixar as poesias e os contos mais interessantes, pois há a possibilidade de inserir imagens e vídeos e de abusar dos recursos disponíveis no computador (mesmo sem internet) e de pesquisar palavras novas para inserir nos textos.

Essa discussão foi bastante proveitosa, pois, apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos, sinalizadas nesse trabalho, nota-se que eles percebem que a tecnologia tem mudado bastante a nossa vida e também a nossa escrita. Além disso, com uma turma onde há tanto espontaneidade quanto timidez, alguns alunos falaram bastante, enquanto outros só ouviram. De todo modo, os que ouviram provavelmente aprenderam bastante com toda a discussão, pois pareciam bem atentos.

Assim, percebe-se que foi um momento de construção e reconstrução de aprendizagem, e os alunos, mais do que em boa parte das aulas, se comportaram de forma mais participativa, contribuindo para a discussão, sendo protagonistas da própria aprendizagem, atendendo, dessa forma, aos anseios de Paulo Freire (1998). Mais do que isso, a partir de toda essa discussão e de todos os contos lidos nessa 1ª oficina, atingiu-se seguramente o que se propôs no início dela, ou seja, preparar os alunos para trabalharem com o novo gênero digital – o hiperconto - tendo condições de lidar com ele de forma menos trabalhosa e compreendendo-o com mais facilidade.

#### **4.6 Oficinas de Leitura de Hipercontos - 2ª Etapa**

Tendo sido explorado o conto e suas características, apresentei aos alunos, em 02 (duas) aulas dois hipercontos, um em cada aula daquele dia. Na primeira aula, com o auxílio

de um Datashow, apresentei aos alunos o hiperconto **Um tiro para a liberdade**, como mostra a imagem a seguir. Esse é um hiperconto mais simples, mas bastante multimodal – cheio de cores, imagens, *hyperlinks* nas diferentes telas, áudio (videoclipe anexado abaixo da imagem da personagem principal, na primeira tela), etc. Vale frisar que, devido a problemas com a internet da escola, usei minha internet móvel, evitando que a aula planejada fosse adiada.

Figura 41: Captura de tela do hiperconto **Um tiro para a liberdade**<sup>44</sup>



Fonte: <http://garciaroberta38.wixsite.com/contosehipercontos/um-tiro-para-a-liberdade>

Esse momento de ampliação do conhecimento desse novo gênero, os deixou bastante atentos, curiosos e animados. Eles demonstraram bastante interesse no hiperconto, e ficaram entusiasmados quando viram, logo na primeira parte, a possibilidade de escolher entre dois caminhos a continuação da história, a partir de dois *links* deixados pelo autor. Precisei fazer uma votação através do levantar de mãos para decidir em qual dos *links* clicar.

Outro ponto interessante é que, abaixo da imagem da garota, há um videoclipe da música *All of me*, do cantor John Legend. Assim, à medida que o leitor vai lendo o texto, ele pode ouvir a música, que pode ou não casar com o enredo da história em questão, mas é mais um atrativo que o leitor pode explorar. Esse detalhe a mais no texto encantou os alunos, deixando-os com mais vontade de continuar a leitura do hiperconto. Na sequência, na segunda

<sup>44</sup> Essa é apenas a primeira tela do hiperconto. As outras são mostradas à medida que o leitor clica nos *links* encontrados ao longo do texto. Em anexo, no final do trabalho, estarão as telas que compõem esse hiperconto, especificamente no anexo 5.

aula do dia, apresentei aos alunos um hiperconto mais sofisticado, devido ao fato de neste, o leitor poder participar diretamente, colocando o seu nome e *e-mail*, tornando-se um dos personagens do hiperconto. Nesse caso, escolhi o hiperconto **Um estudo em vermelho**, já apresentado nesse trabalho.

#### **4.7 Explorando hipercontos no laboratório de informática - 3ª Etapa**

No laboratório de informática da escola, durante 02 (duas) aulas seguidas, os alunos começaram a explorar alguns hipercontos, demonstrando grande interesse por eles, não apenas pelas histórias, mas, principalmente, por terem uma participação mais ativa a partir das escolhas feitas através dos *links* disponibilizados e de toda a multimodalidade apresentada nos textos.

No dia seguinte, na terceira aula dessa etapa, dividi os alunos em 3 trios e um quarteto, e orientei-os a visitarem o *site* <http://www.hiperconto.com.br/> para explorarem o hiperconto **Um estudo em vermelho**. Como os alunos estavam em trio (3) e um quarteto, ficou combinado que um deles entraria no hiperconto com seu nome e *e-mail*, e que os *links* a serem clicados seriam decididos em comum acordo. A incumbência de cada trio/grupo era apresentar, na aula seguinte, o final de seu hiperconto, mas depois de contar passo a passo como a história foi construída e como se deu a escolha dos *links*.

No dia seguinte, na quarta aula, cada trio/grupo apresentou sua história e seu respectivo final, e, por sorte, nenhum dos trios/grupos teve o mesmo final, devido aos *links* clicados por eles terem ido em uma direção diferente, levando, dessa forma, a um final diferente.

Por exemplo, no primeiro trio, a personagem principal da história descobre que sua irmã aliou-se com um detetive para extorqui-lo, forjando um sequestro que não existia, e, ao ser descoberta pelo irmão, acaba fugindo de avião com o comparsa/amante/detetive, uma história com um final digno do suspense policial. Já na história contada pelo segundo trio, a personagem principal descobre que sua irmã está mentindo e que está envolvida com o detetive contratado para encontrá-la. No final, o irmão descobre suas mentiras, encurrala-a e ela assume sua relação com o detetive e o plano para lhe roubar, já que eram os dois únicos herdeiros de um casal milionário que havia morrido em um acidente de avião. Nessa tessitura, a irmã acaba sendo presa e o detetive foge, dando um ar de mais mistério à história.

Em uma aula posterior, orientei os trios/grupo a visitarem outro *site* para fazerem a leitura de hipercontos – o *site* <http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos>. Coloquei na lousa o passo a passo para que eles chegassem aos hipercontos disponibilizados nesse *site* (7 ao todo). Como não dava 2 para cada, fiz um sorteio com os nomes dos 7 hipercontos, sendo que cada trio/grupo, na base do sorteio, pegava o título do hiperconto que deveria explorar. Os hipercontos sorteados foram: **Um barulho no porão**, **Meu doce demônio**, **Quase mortos e Desacertos da vida**. Foi combinado que, na aula seguinte, cada trio/grupo apresentaria seu hiperconto.

A ideia do sorteio se deu devido ao fato de que, se a escolha ficasse a critério dos alunos, dois ou mais trios poderiam escolher o mesmo hiperconto, o que nos impossibilitaria de ver/ouvir outras possibilidades. De todo modo, comentei que, sem compromisso, e a depender do interesse e curiosidade individual, cada um poderia explorar todas as opções de hipercontos disponíveis no *site*, afinal, elas estão lá, apenas aguardando leitores curiosos darem seus *clicks*.

Essa etapa foi muito importante para que os alunos percebessem todos os detalhes presentes nos hipercontos, fundamentais para suas futuras produções, afinal, a ideia de trabalhar com esse gênero foi justamente despertar a curiosidade dos alunos para que eles adquirissem ideias para suas produções, ideias no campo da progressão, da organização, da criatividade, da pontuação e da coerência textual.

Após as apresentações, que duraram uma aula, solicitei que cada grupo se reunisse e fizesse uma lista das características percebidas no gênero hiperconto, falando no geral das características percebidas em todos os hipercontos explorados até o momento. Assim que os grupos finalizaram a atividade, organizei um círculo, e, nesse momento, cada grupo foi dizendo uma característica percebida. No final das contas, boa parte das características que os grupos apresentaram foram confirmadas pelos demais grupos. Alguns detalhes nem todos os grupos perceberam, como a necessidade de clicar na caixa de áudio em alguns hipercontos, mas, no geral, eles reconheceram as características do gênero, e foram capazes de estabelecer as diferenças entre este e o conto tradicional. Para a conclusão da etapa, apliquei um questionário com 10 perguntas acerca do gênero hiperconto, cujas respostas se encontram na análise de dados.

#### **4.8 Produção de Hipercontos – 4ª Etapa**



Nessa etapa, os alunos, nos mesmos trios/grupo das etapas anteriores, passaram a se reunir (extraclasse) para combinar como produziriam seus hipercontos, tendo recebido antes toda a orientação. Solicitei de cada grupo a produção de apenas um hiperconto. A ideia era que os integrantes discutissem previamente acerca de seus gostos pessoais quando o assunto é escrita, e chegassem a um consenso sobre o caminho que deveriam seguir para produzir um hiperconto cujo resultado final fosse do agrado de todos.

Infelizmente, como é muito comum em atividade coletiva, os problemas começaram a aparecer. O quarteto, por motivos pessoais, acabou se desfazendo e cada integrante decidiu criar sozinho seu próprio hiperconto. Pensando no projeto, apesar de o grupo ter quebrado a regra do trabalho, não me opus, pois queria simplesmente que os alunos escrevessem.

Para tal, apoiei-me na teoria da escrita colaborativa proposta por Lowry *et al.* (2004). Para os autores, a escrita colaborativa tem como foco o trabalho em equipe, trabalho esse que gira em torno de um objetivo comum. Acrescentam ainda que o processo de escrita colaborativa não ocorre simplesmente porque várias pessoas estão envolvidas na escrita, mas porque há um objetivo em comum, ou seja, a produção de um bom texto.

Assim, com base nos pressupostos teóricos acima sinalizados, orientei os alunos acerca de como deve ocorrer a escrita colaborativa, ou seja, cada um faz a sua parte sem, no entanto, perder de vista o foco da história construída. Dito de outro modo, durante a escrita de suas partes, os alunos precisam se comunicar com os pares para, a partir da escrita deles, criar a sua parte com coerência, já que se trata de uma única história. Essas dicas não cabiam para o quarteto desfeito.

Inicialmente, os alunos (em trio) fizeram a produção apenas da parte textual. Essa parte da produção ocorreu da seguinte forma: um dos alunos escreveu a primeira parte da história, cujo título foi decidido em comum acordo. No final dessa primeira parte, ele deixou duas perguntas que funcionaram como gatilho para a construção de dois diferentes caminhos. Essa parte escrita foi repassada para que os outros dois integrantes do trio fizessem a leitura e criassem, a seu gosto (mas de forma coerente com a proposta inicial) o fim da história, seguindo a pergunta deixada no final da página. Assim, os outros dois integrantes, individualmente, criaram um final para a história. Desse modo, a história iniciada pelo primeiro aluno teve dois finais escritos pelos outros dois alunos integrantes do trio.

Esse padrão de organização ocorreu com 1 trio, mas, os outros dois trios foram mais além, criando mais possibilidades. Um aluno criou o início da história e deixou no final de sua parte duas possibilidades para que seus colegas de trio continuassem e finalizassem a história. No entanto, esse caso, que ocorreu com dois trios diferentes, fugiu um pouco do padrão por

conta da criatividade de um dos membros do trio. Enquanto um membro se ateu a finalizar a história com a direção que lhe tinha sido destinada, o outro, ao invés de terminar, prosseguiu a narrativa de forma criativa e, ao final da página, deixou mais duas possibilidades, agora, de finalização. Isso exigiu que os outros dois colegas, que já tinham escrito uma parte da história, voltassem para finalizá-la. Portanto, os textos produzidos pelo primeiro trio e pelos quatro alunos que se dividiram ficou com dois *links*, enquanto que os produzidos pelos outros dois trios ficaram com quatro *links*, o que acabou exigindo deles mais tempo e mais criatividade para que o texto, por ficar muito longo, não perdesse a coerência.

Vale frisar que, nas aulas posteriores, cada grupo ia comentando comigo sobre o andamento do processo de produção, revelando, inclusive, alguns problemas enfrentados, como a decisão sobre o assunto, sobre o título, sobre quem ficaria com qual parte, etc., algo normal em um trabalho realizado por mais de uma pessoa. Os que optaram por escrever individualmente não tiveram esse problema.

Assim que finalizaram a parte escrita, os alunos enviaram por *e-mail/whatsapp* o texto para mim, para que eu pudesse fazer uma análise acerca da estrutura textual e da parte relativa aos *links* (que seriam colocados posteriormente), juntamente com toda a produção feita na tela do computador. Felizmente, todos compreenderam claramente sobre os lugares apropriados para deixar os *links* para os diferentes caminhos da história. No entanto, foram perceptíveis alguns problemas quanto à ortografia, pontuação e discursos direto e indireto nos textos, o que me levou a fazer breves correções, mas sem muita interferência, tomando o maior cuidado para preservar a identidade dos textos dos alunos.

Nesse momento, eu tinha dois caminhos a seguir quanto às breves correções feitas: primeiro, chamar trio a trio ou individualmente os alunos que escreveram sozinhos e fazê-los perceber os equívocos detectados no texto e corrigi-los. Segundo, fazer um momento interativo do qual todos os alunos pudessem participar. A ideia, nesse caso, seria trazer à tona equívocos e inadequações extraídos de todos os textos e, aleatoriamente, expô-los e questionar aos alunos se havia adequação ou não e, se não houvesse, o que poderia ser feito para adequá-los. Pensando em uma aprendizagem mais ampla, o professor ficou com a segunda opção: junto aos alunos discutir equívocos e inadequações de todos os textos, partindo do pressuposto que todos os alunos aprenderiam mais se estivessem diante de equívocos diversos do que apenas dos encontrados em seus próprios textos. E assim foi feito. No final, depois de 3 aulas seguidas de análise dos problemas nos textos dos alunos, percebeu-se um momento de aprendizagem coletiva, no qual os alunos, a partir de problemas

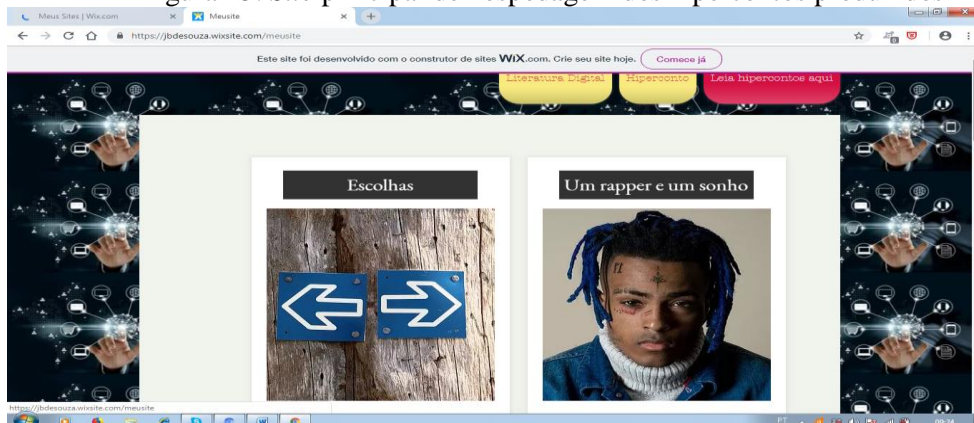
textuais diversos da turma, puderam melhorar sua compreensão escrita e de organização textual, aprendendo com os próprios erros e com os erros dos outros.

Passada essa etapa, chegou o momento de transformar esses textos em hipercontos, a proposta principal desse trabalho. Assim, cada trio e cada aluno que produziu individualmente, em momento marcado comigo e sob minha orientação (extraclasse), em um local com bom acesso à internet, deu início à montagem do seu hiperconto na tela. Cada um já tinha pronto o texto escrito. Cabia, a partir daquele momento, compreender como colocar o texto na tela do *site* (criado especificamente por mim para hospedar os hipercontos produzidos). Além de colocar o texto na tela, os alunos teriam que fazer uso da multimodalidade (cores, fontes diferentes, bordas, imagens, sons, *links*, etc., mas não necessariamente todos esses recursos multimodais em um mesmo texto), e da hipertextualidade, colocando os *links* nos lugares apropriados para ligarem diferentes partes dos textos. Um ponto que cabe destaque é que, em um dos trios, além de participar coletivamente, um aluno sentiu a necessidade de criar um hiperconto sozinho, mas, no seu caso, ele não saiu da produção em trio, apenas quis escrever algo só seu.

Com a intenção de facilitar o processo de montagem dos hipercontos, foi utilizada a plataforma Wix, que ajuda na construção de páginas para vários fins. Nessa plataforma, há modelos de *sites* prontos para serem editados em todas as suas partes, a critério do usuário, bastando que ele crie uma conta e tenha em mente um projeto de página. Toda a parte de *layout* e configuração pode ser modificada, tendo o usuário a possibilidade de, a partir de um modelo de *site* já pronto, editar tudo e deixar com a sua cara e pronto para suas finalidades.

Nesse caso, eu criei a conta na plataforma Wix, onde os alunos, sob minha orientação, deram início à montagem. Na captura de tela abaixo, podemos visualizar o *site* criado para hospedar os hipercontos dos alunos:

Figura 45: Site principal de hospedagem dos hipercontos produzidos



Fonte: <https://jbdesouza.wixsite.com/meusite>

Nesse *site*, na barra de menu de navegação, no primeiro tópico (em amarelo), nomeado *Literatura digital*, apresentamos ao leitor o conceito de literatura digital e mostramos também alguns vídeos curtos, retirados do *Youtube* explicando acerca dessa vertente da literatura tradicional. Trata-se de vídeos bem didáticos, cujo propósito é esclarecer e tirar dúvidas daqueles que têm interesse nesse tipo de literatura. Esses vídeos, na verdade, são bastante esclarecedores, principalmente para os professores de literatura, já que os alunos geralmente não costumam questionar a respeito da literariedade. Assim, a ideia é que outros professores explorem esse *site* e façam uso de todo o seu conteúdo para trabalhar a literatura digital com seus alunos, de modo a torná-los mais leitores e escritores do texto literário, seja no suporte digital ou no impresso. No final dessa tela há um *link* que, quando clicado, leva o leitor ao *site* de Marcelo Spalding, idealizador do Movimento Literatura Digital no Brasil e criador do gênero hiperconto, como já mencionado anteriormente.

No segundo tópico da barra de navegação, também em amarelo, nomeado *Hiperconto*, trazemos uma explicação a respeito desse gênero, para que o leitor não apenas navegue nos hipercontos produzidos, mas também tenha noção acerca de seu conceito. Já no terceiro tópico da barra de menu, na cor rosa, temos *Leia hipercontos aqui*, onde se encontram os hipercontos produzidos, oito ao todo, sendo 7 produzidos pelos alunos (2 em trio e 4 individuais), 1 produzido pelo professor (que criou um hiperconto como teste para orientar os alunos), e 1 produzido por um dos alunos de um dos trios.

Assim, o site hospeda os seguintes hipercontos: **Escolhas, Um rapper e um sonho, Finalmente 13, Um amor inesquecível, Envolvida com o tráfico, O amor verdadeiro, Uma babá nada perfeita e O segredo do baú**. Para explorar o conteúdo de cada um deles, basta o leitor clicar no endereço abaixo da imagem 45, a partir do qual ele poderá ler todos os hipercontos, explorando todos os *links*.

#### 4.9 Análise dos Resultados

Nesse trabalho, buscou-se amenizar uma problemática referente à produção textual, em um contexto de uma escola pública da cidade de Coronel João Sá, estado da Bahia, em uma turma de 9º ano. As dificuldades estavam ligadas à produção textual, especificamente à coerência, à pontuação e, principalmente, à progressão textual, elementos fundamentais para uma boa produção escrita.

Para tal, algumas etapas se fizeram necessárias para o alcance do que se vislumbrou desde o início do processo, a saber: revisão da literatura, trazendo uma abordagem sobre

literatura digital; abordagem sobre multimodalidade e multiletramentos; discussão acerca dos diferentes perfis do leitor atual, do hipertexto e do hiperconto; e proposta de intervenção pedagógica. Todas as etapas, de modo complementar, contribuíram para os resultados da pesquisa, que teve como base a revisão da literatura, a partir da pesquisa teórica, e a pesquisa-ação.

A expectativa em relação a esse trabalho era que, a partir de todos os dados obtidos, se conseguisse minimizar as dificuldades dos discentes na produção textual, de modo que eles conseguissem ser mais criativos em sua escrita, demonstrassem coerência no que estavam escrevendo, tivessem noção de pontuação e, principalmente, melhorassem na progressão textual, tendo em vista que um dos pontos-problema da produção textual que mais se destacou no início da pesquisa foi a escrita sem progressão, ou seja, os alunos não costumavam escrever textos de uma lauda. Geralmente, ao serem solicitados a fazer um texto, a maioria o fazia em meia lauda, e ainda reclamando, contando as linhas. Eles geralmente não conseguiam escrever de forma natural, ou seja, sem a preocupação com o tamanho.

Ao fazer a análise da primeira etapa do processo, já detalhada anteriormente, percebi que, inicialmente, os alunos não faziam ideia do que era um conto e, mesmo após alguns contos sendo trabalhados por mim, eles ainda não conseguiam criar um conceito com suas palavras e pontuar algumas características, conseguindo falar apenas sobre o conteúdo da história contada e de seus personagens. No entanto, a partir do momento em que fiz a intervenção dando uma aula tradicional a respeito do conto, seguida de uma atividade de verificação, os resultados foram bem diferentes, com grande parte dos alunos conseguindo dar as respostas que eram esperadas antes, não respostas decoradas, prontas, mas criadas ao modo de cada um. Essas respostas foram importantes porque delas dependia para o bom andamento do processo. Ou seja, compreendendo bem o conto nessa etapa, provavelmente as dificuldades para compreender o hiperconto seriam minimizadas.

Ainda nessa etapa, para problematizar um pouco mais o trabalho com contos, os alunos foram orientados a pesquisarem em dupla um conto na internet, para apresentar na aula seguinte. No entanto, foi sugerido que eles lessem na tela e não imprimissem, e que simplesmente socializassem o conto pesquisado com a turma, na aula seguinte, o conto pesquisado. A ideia por trás desse pedido era que os alunos, ao lerem na tela percebessem algumas diferenças no processo de leitura no suporte digital, comparado com a leitura no suporte impresso. Nesse caso, o objetivo foi atingido. Na aula seguinte, após cada dupla apresentar verbalmente o seu conto (alguns até bem ensaiados, um integrante contando uma parte e outro contando outra), foi aberta uma discussão através da qual fizemos comparações

com os contos impressos. Os alunos facilmente perceberam que a construção da história, sua estrutura e clímax não diferiam dos contos impressos, mas apontaram diferenças na forma de ler, sinalizando as setas que indicavam “próxima página”, “página anterior” e “continuar lendo” que careciam de *clicks* para o prosseguimento da leitura. Em alguns casos, também apontaram imagem em movimento, algo que o texto impresso não consegue apresentar.

Essa atividade comparativa foi de grande importância para o projeto como um todo, pois o objetivo, com essa atividade, era que os alunos percebessem que, apesar de estarem na tela, os textos que eles leram continuavam sendo contos.

Vale ressaltar que, nessa primeira etapa de realização das oficinas, apesar das dificuldades apresentadas no início, foi nítido o envolvimento dos discentes na leitura de contos, principalmente porque os contos trabalhados foram discutidos de forma bastante dinâmica, com toda a turma organizada em círculo, de modo que todos pudessem participar da leitura e discussão. O objetivo maior, desde o início, sempre foi a melhoria da produção textual dos alunos, mas, nessa etapa, percebi algo bastante animador – o envolvimento dos alunos no processo de leitura e discussão e o desenvolvimento da expressão oral deles na hora de opinar sobre os contos lidos, o que aponta para um ganho a mais, que não havia sido planejado.

A análise da segunda etapa, a leitura de hipercontos, como já era esperado, foi muito positiva, tendo em vista que a aposta no seu potencial multissemiótico era muito grande, pois se imaginava que os alunos poderiam se identificar com ele. E de fato, as expectativas foram confirmadas. Ao se depararem com os hipercontos apresentados na aula, por meio de um datashow, os alunos ficaram bastante curiosos e demonstraram muito interesse por esse gênero textual, principalmente porque nenhum deles o conhecia. Eles foram cativados pela multimodalidade presente nos hipercontos apresentados (inicialmente dois), e demonstraram isso não apenas nas conversas posteriores, nos debates acerca das oficinas, mas também a partir de um questionário, aplicado no final das oficinas de leitura de hipercontos.

Nessa etapa, a multimodalidade foi um dos pontos fortes que mais encantou os alunos, mas não superou a questão da participação na escolha da continuação das histórias contadas. Os *links*, sem dúvida alguma, foram o maior atrativo para os alunos, algo revelado também nas discussões em sala e no questionário aplicado pós-produção.

Não é muito comum em literatura o leitor ter um papel tão interativo com o texto a ponto de escolher a direção que a trama deve tomar. Nem é muito comum em literatura um mesmo texto apresentar diferentes possibilidades de continuação ou de desfecho. Esse detalhe, como se percebeu, mexeu com o imaginário dos alunos que, encantados com as

escolhas feitas coletivamente, através do levantar de mãos (já que os dois primeiros hipercontos foram lidos coletivamente), pediram para ver também os caminhos não escolhidos inicialmente, podendo comparar os diferentes desfechos para a mesma história. Aproveitando esse momento de encantamento, foi proposta a terceira etapa das oficinas.

A terceira etapa das oficinas foi a leitura de hipercontos pelos alunos no laboratório de informática, a partir de um *site*<sup>45</sup> indicado. Na aula posterior, os alunos foram divididos em trios e um quarteto e orientados a navegarem no hiperconto **Um estudo em vermelho**, devido ao fato de a trama possuir oito finais diferentes para a mesma história. Nessa etapa, como esse hiperconto necessita que o leitor possua *e-mail*, um dos alunos de cada trio, espontaneamente preencheu um campo da tela com seu *e-mail* e outro com seu nome, clicando em enviar, logo em seguida, e dando início à história.

Ao analisar essa etapa, duas coisas chamaram bastante atenção: primeiro, os alunos acharam surreal o fato de os nomes deles (os que preencheram os campos), aparecerem dentro de toda a história, transformados em personagens, do início ao fim, em um diálogo “direto” com um dos protagonistas da trama – o detetive Dupin. Se nos hipercontos lidos antes escolhas eram possíveis, nesse, em particular, além disso, havia o recurso de tornar-se personagem da história, tendo o seu nome em todas as telas da trama. Isso foi interessantíssimo para eles, como provavelmente seria para qualquer leitor, principalmente aqueles menos adeptos das tecnologias digitais. Segundo, houve uns momentos de discordâncias quanto às escolhas dos *links*, pois, estando em trio/quarteto, ao escolher um *link*, dificilmente os três/quatro participantes escolheriam o mesmo caminho, isso porque, conforme apontam Bordini e Aguiar (1989), cada leitor tem um horizonte de expectativas quando lê, portanto, cada aluno tende a escolher o caminho cuja descrição do *link* corresponde ao seu horizonte de expectativas. Assim, um aluno mais calmo ou romântico provavelmente escolheria um *link* cujo foco estivesse voltado para um final feliz, por exemplo. Já um aluno com outro perfil, poderia ser direcionado para um *link* cujo final da história fosse trágico, de terror, ou de outro tipo.

Vale frisar que, apesar das discordâncias, esse fato não prejudicou o processo de leitura, já que os alunos chegaram a um consenso, mas apontou que a melhor forma de se ler um hiperconto é individualmente, pois, dessa forma, o leitor é o senhor de suas escolhas. Além disso, o hiperconto, pelo seu formato hipertextual, permite que o leitor teste todas as possibilidades não escolhidas. E de fato, é muito difícil alguém ler um hiperconto e não ter a

---

<sup>45</sup> <http://garciaoberta38.wixsite.com/contosehipercontos/blank-bgylu>

curiosidade de verificar como seria o caminho não escolhido, situação realizada por alguns alunos, que refizeram suas leituras para ver as outras possibilidades da história. Nesse contexto, confirmamos o que Gomes (2011), já citado neste trabalho, ressaltou, isto é, que os *links* possuem função retórica no texto, pois, mesmo os que não são escolhidos comunicam algo, mais especificamente que, no horizonte de expectativas do leitor, naquele dado momento da escolha, aqueles *links* que foram desprezados não o foram por acaso, mas, porque talvez eles não fossem interessantes naquele exato momento, ou porque os *links* escolhidos, de alguma forma, conseguiram chamar mais a atenção do leitor, sendo natural que outros sobrassem.

Ainda nessa etapa, os mesmos trios/quarteto foram orientados a visitarem (extraclasse) outro *site*<sup>46</sup>, no qual havia sete hipercontos publicados. Foi sorteado um hiperconto para cada trio/quarteto, que teve como incumbência fazer a sua leitura (coletivamente) e, na aula seguinte, apresentassem oralmente aos colegas. E assim foi feito. Na aula seguinte, cada trio contou seu hiperconto, cada integrante contando uma parte da história e todos se ajudando em alguns momentos, o que demonstrou que eles leram o hiperconto inteiro e não apenas a parte que ficaram responsáveis por apresentar.

Como se observou nessa prática, os alunos não escolheram no *site* o hiperconto que iriam apresentar aos colegas, já o receberam através de sorteio. Isso ocorreu porque foi pensado que os trios/quarteto poderiam, coincidentemente, escolher o mesmo hiperconto, o que ficaria chato na hora de apresentar em sala, pois a ideia era explorar diferentes hipercontos. No entanto, os alunos foram orientados a visitarem individualmente os outros hipercontos restantes no *site* (outros três), bem como passear pelos hipercontos apresentados pelos colegas.

Após as apresentações, foi feito um círculo para debate, agora, para a comparação entre contos e hipercontos, para ver se os alunos conseguiam estabelecer semelhanças e diferenças. De modo geral, com todos os alunos falando, chegou-se ao resultado esperado – a turma percebeu que conto e hiperconto são parecidos, com as mesmas características textuais, mas com diferenças na forma de ler, nos recursos multimodais (sons, imagens em movimento e *links*) e, principalmente, porque no hiperconto o leitor pode fazer escolhas, algo que o conto não permite. Ficaram conscientes de que o hiperconto é a versão digital do conto tradicional, como aponta Spalding (2012).

---

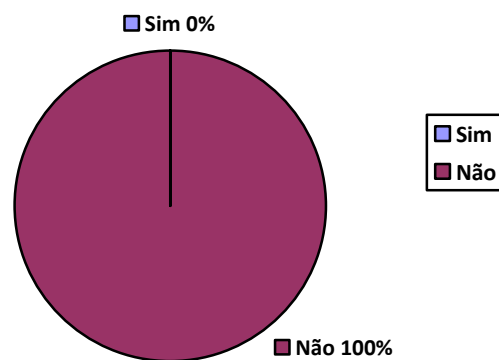
<sup>46</sup> <http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos>



Concluindo essa etapa, foi aplicado um questionário de verificação acerca das impressões dos discentes a respeito do hiperconto. O questionário continha dez perguntas, todas com mais de uma opção de escolha para não limitar o pensamento dos sujeitos da pesquisa.

Ao verificar todas as respostas dos 13 alunos, ficou nítido que a turma ficou bastante satisfeita com a prática de leitura de hipercontos, como podemos observar nos gráficos abaixo:

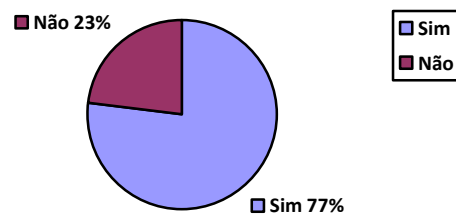
Você conhecia o gênero hiperconto antes do 9º ano?



Fonte: Acervo do autor

Nesse primeiro gráfico, observamos que, por unanimidade, nenhum dos alunos conhecia o gênero hiperconto antes dessa pesquisa. Tal fato se mostrou bastante animador porque, dado o interesse dos alunos por ele, demonstrado durante toda a prática, provavelmente outros alunos da mesma série/idade ou até de séries e idades próximas poderiam se identificar também, o que aponta a literatura digital como um caminho fecundo para a ampliação dos letramentos dos discentes.

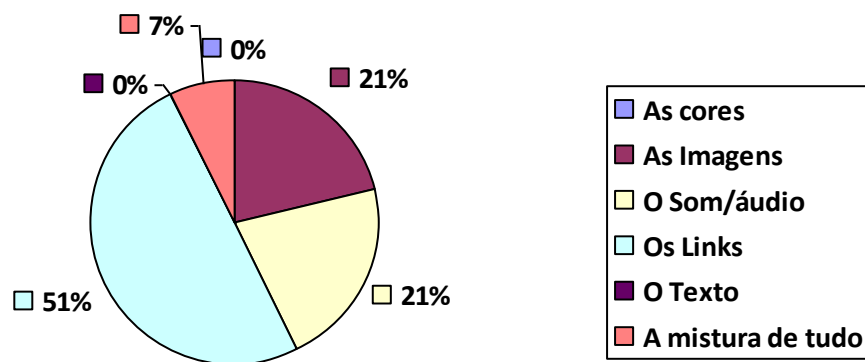
Você consegue perceber semelhanças e diferenças entre o conto e o hiperconto?



Fonte: Acervo do autor

No gráfico acima, nota-se que, após toda a prática de leitura de contos e hipercontos, a maioria dos alunos revelou perceber as semelhanças existentes entre os dois gêneros, uma resposta bastante animadora para a pesquisa. Durante os momentos das oficinas foi muito discutido que não é porque um texto está na tela que necessariamente ele é digital, mas porque há uma nova forma de o leitor ler esse texto, devido ao seu formato dinâmico e hipermodal.

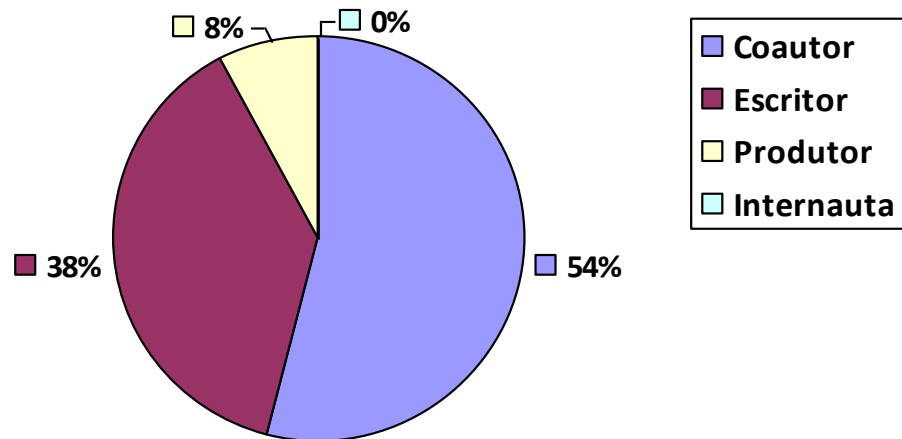
O que mais lhe atraiu durante as leituras de hipercontos?



Fonte: Acervo do autor

Quanto à atratividade do hiperconto, podemos notar uma grande variação nas respostas dos alunos, com quatro opções votadas, mas vemos claramente que a questão dos *links* se sobressai significativamente, atingindo mais da metade das respostas dos alunos. E isso não aconteceu por acaso. Apesar de toda a multimodalidade presente no hiperconto, o que mais chama a atenção dos alunos é a possibilidade de fazer escolhas durante o processo de leitura. Isso porque os alunos não estão acostumados a ler textos escolares com essa dinâmica. Com o hiperconto, eles acabam descobrindo novas alternativas, inclusive de pular parte da história (o *link* não escolhido), e mesmo assim ler um texto coerente, tendo em vista que o *link* escolhido necessariamente se liga à parte inicial do texto.

No hiperconto, como o leitor pode ser chamado?

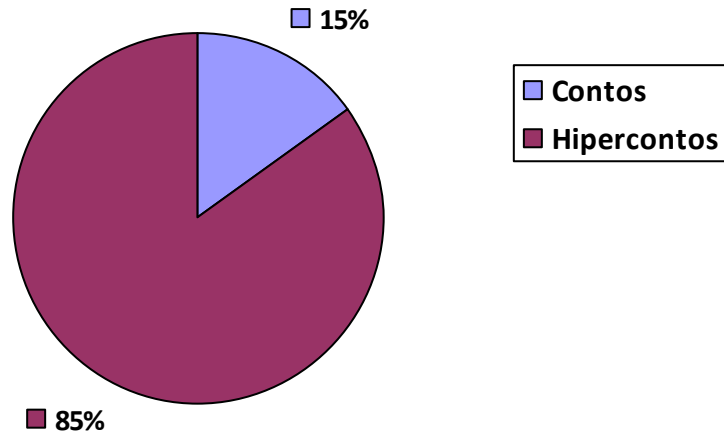


Fonte: Acervo do autor

Quanto à forma que o leitor mais participativo é chamado na cibercultura, principalmente no contexto do hiperconto, percebe-se que não há uma segurança da turma, principalmente porque foi muito parecida a quantidade de respostas dadas nos itens coautor e escritor, o que denota que não há uma certeza dos alunos nessa resposta. Mas, de fato, coautor, a opção mais votada, parece ser a mais apropriada, apesar de algumas pessoas não concordarem com essa coautoria, tendo em vista que todos os caminhos foram criados pelo autor do hiperconto. A esse respeito, com a *web 2.0*, o leitor deixa de ser apenas um leitor e passa a ser um co-produtor ou produ usuário (BRUNS, 2008), tendo em vista que ele lê, participa e também produz conteúdo na *web*.

Essa questão de coautoria no hiperconto é bastante complexa realmente, e cabe mais estudo a respeito, pois, do mesmo modo que o leitor não criou nenhuma parte do texto, o texto só ganha dinamismo através de suas escolhas e, mesmo o autor tendo criado todos os caminhos, ele não controla os horizontes de expectativas do indivíduo que lê sua obra. Ele até pode adivinhar que, em um dado momento, o leitor vai escolher determinado caminho, mas, estatisticamente, se 50 pessoas lerem o mesmo hiperconto, é praticamente impossível o seu autor acertar quais *links* os leitores clicaram.

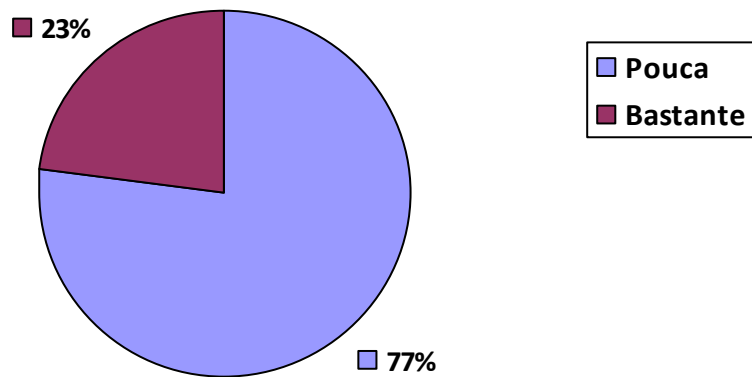
De modo geral, após a leitura de alguns hipercontos, você acha mais interessante ler contos ou hipercontos?



Fonte: Acervo do autor

Como podemos notar, na opinião dos alunos, é bem mais interessante ler hipercontos. Esse resultado não é difícil de ser compreendido, uma vez que os discentes, em grande parte, são usuários das tecnologias digitais, por isso tendem a ter uma predileção maior pelo hipermodal.

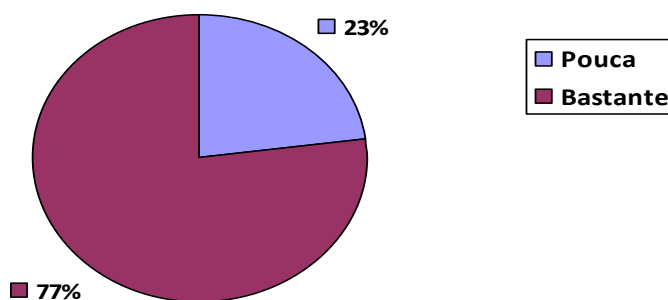
Você lê textos impressos com pouca ou com bastante frequência?



Fonte: Acervo do autor

A partir do gráfico anterior, já percebemos um distanciamento dos alunos em relação à leitura de textos impressos e uma tendência deles lerem cada vez mais no suporte digital. Isso não está relacionado à leitura do texto literário, mas à leitura de modo geral.

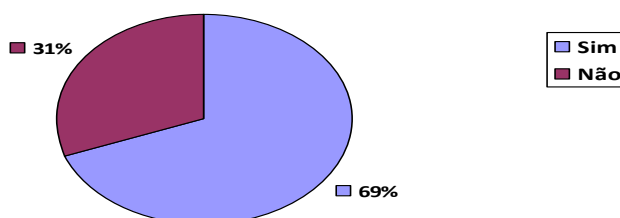
Você lê na tela com pouca ou com bastante frequência?



Fonte: Acervo do autor

Nesse gráfico, houve uma inversão da resposta do anterior, o que confirma os dados anteriores, ou seja, que os alunos têm lido menos no suporte impresso e mais no suporte digital, principalmente por meio do celular, que está ao alcance de quase todos, devido ao seu barateamento e ao seu alcance cada vez maior entre os jovens, como aponta Coutinho (2014).

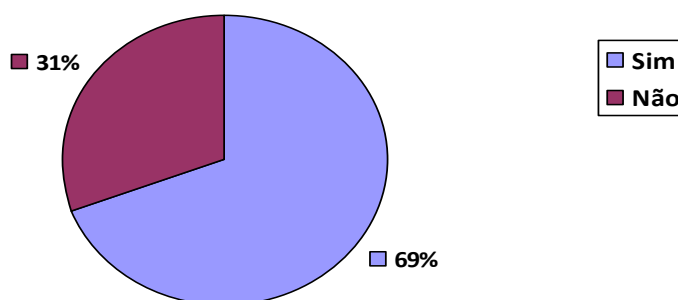
Você tem planos para se aventurar na escrita de hipercontos?



Fonte: Acervo do autor

As respostas obtidas com esse gráfico, apesar de a maioria dos alunos ter respondido que tem pretensão de escrever hipercontos, deve ser analisada com cautela, pois não há uma certeza real da pretensão. Na verdade, como os alunos já sabiam que a atividade final do projeto de intervenção seria a produção de hipercontos em trio/quarteto, talvez a resposta deles esteja atrelada à atividade escolar, ligada à disciplina Língua Portuguesa. A respeito de produções fora desse contexto, não se pode ter certeza se os alunos realmente vão fazer. Seria muito bom que eles fizessem, de fato, seria um ganho a mais para a pesquisa, que estaria despertando o interesse dos alunos pela produção literária.

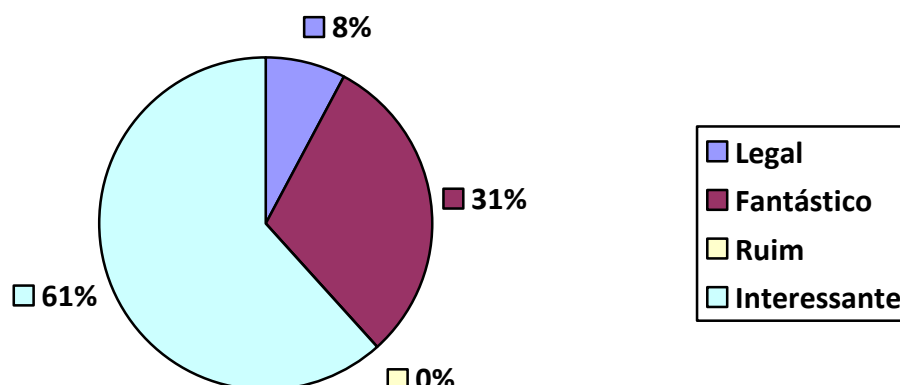
Em um hiperconto é obrigatório ter todos os recursos multimodais (som, *links*, imagem, texto e cores)?



Fonte: Acervo do autor

Nesse gráfico, notamos que a maioria dos alunos não compreendeu como deveria o conceito de multimodalidade (explicado em momentos anteriores), achando que todo texto multimodal deve ter sempre as mesmas semioses (cores, sons, imagens, *hyperlinks*). Foi explicado em sala de aula que um hiperconto não necessariamente precisa fazer uso de todos os recursos multimodais ao mesmo tempo. Ou seja, um hiperconto pode ter apenas texto verbal, imagens e *links*. Outro pode ter, além disso, som. Outro pode ter apenas o texto verbal, *links* e som. Tudo vai depender do interesse do autor. Isso é confirmado por Spalding (2012), quando afirma que um bom hiperconto não precisa utilizar todos os recursos multimodais simultaneamente.

De modo geral, qual adjetivo melhor descreve o hiperconto, na sua opinião?



Fonte: Acervo do autor

Esse último gráfico fecha o questionário. Como observável, o adjetivo “interessante” foi o que obteve mais respostas, seguido de “fantástico” para descrever o hiperconto. Considerando que nenhum aluno optou por “ruim” e que nenhum discente mentiu em sua resposta, é possível concluir que esse gênero foi apreciado por todos.

Assim, podemos observar que todas as leituras de hipercontos realizadas na segunda e terceira etapas não se deram por acaso, mas de forma bem pensada. O passo seguinte – e última etapa – talvez a mais importante para o trabalho foi a produção colaborativa de hipercontos. O objetivo das etapas anteriores era familiarizar os alunos o máximo possível com o gênero e, para isso, eles precisariam ser expostos a ele. E isso foi feito. A ideia por trás das leituras, apresentações, discussões e aplicação de questionário era que os alunos tivessem contato com diferentes hipercontos, com diferentes histórias, de gêneros distintos (romance, aventura, terror, suspense, etc.) e pudessem observar a estrutura dos textos, a forma como eram narrados, os recursos multimodais utilizados, a criatividade dos autores no uso desses recursos, a coerência nas diferentes partes do texto, os pontos estratégicos dos textos onde os *links* eram colocados, como os autores utilizavam travessão, dois pontos, exclamação, interrogação, etc.

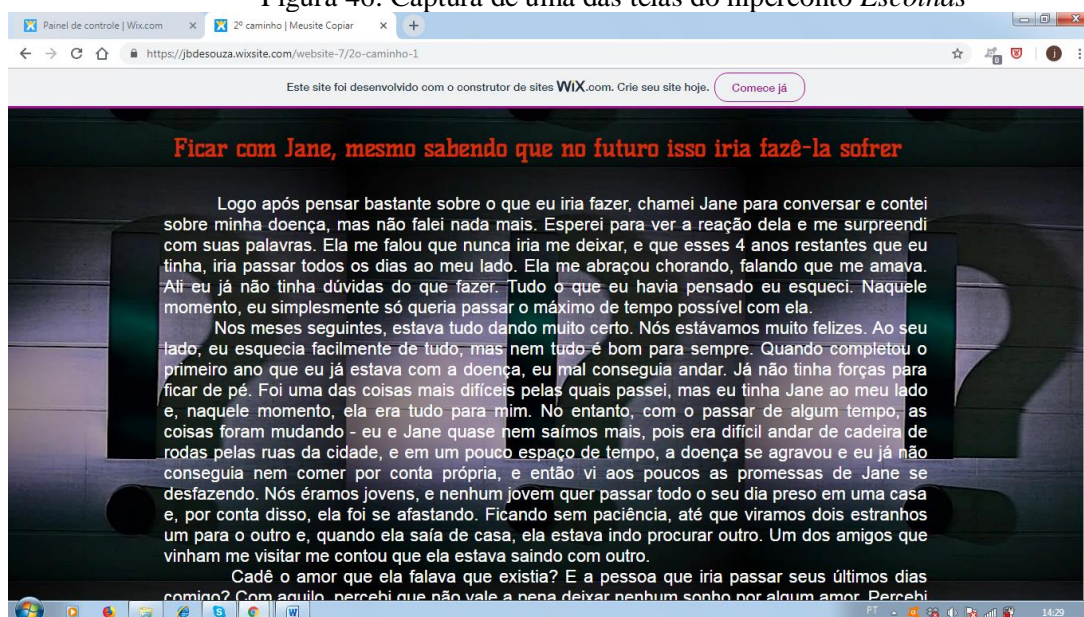
A quarta e última etapa do projeto de intervenção – a produção colaborativa de hipercontos – demonstrou dados bastante significativos, mas também apresentou alguns problemas que precisam ser analisados com bastante cautela. Iniciamos a análise pelos pontos positivos e finalizamos com aqueles que se mostraram problemáticos, mas não menos importantes.

A ideia da escrita colaborativa, como proposta por Lowry *et al.* (2004), de fato, se mostrou bastante eficiente, isso porque, ao perceber o envolvimento dos alunos, os relatos deles sobre o processo de escolha e de como se organizaram para elaborar o texto, pudemos notar que o projeto final foi melhor realizado, porque houve discussão, troca de ideias e ajuda mútua, uma vez que as diferentes habilidades foram se complementando para um objetivo em comum.

Escrever colaborativamente não é nada fácil, mas, no caso do hiperconto, um aluno não interferiu diretamente na escrita do outro, pois um deles escreveu o início do texto, geralmente uma lauda, e deixou dois *links* no final dela, com duas possibilidades diferentes de continuação ou de finalização. Os outros dois participantes simplesmente leram a parte inicial e decidiram quem escreveria sobre qual *link*. O maior cuidado que eles precisaram ter diz respeito à coerência textual, ou seja, o que eles decidiram escrever tem que casar, de uma forma ou de outra, com a parte inicial escrita pelo colega. Como pudemos notar, não houve problema quanto a essa questão e os alunos conseguiram a coerência que se esperava.

A criatividade foi um ponto muito forte nesse processo. Grande parte dos alunos foi muito criativa, fazendo o uso de diferentes recursos multimodais. Como se pode perceber nos hipercontos produzidos no *site*, há alguns que exploraram além do texto verbal e dos *links* (obrigatórios no hiperconto), imagens, sons, vídeos, cores diversas, fontes de letras diferentes, plano de fundo, etc. Os hipercontos, mesmo os mais simples, ficaram muito atrativos aos olhos e provavelmente chamarão bastante a atenção dos leitores quando o *site* for divulgado. Mas já podemos ter uma ideia a partir das imagens a seguir:

Figura 46: Captura de uma das telas do hiperconto *Escolhas*



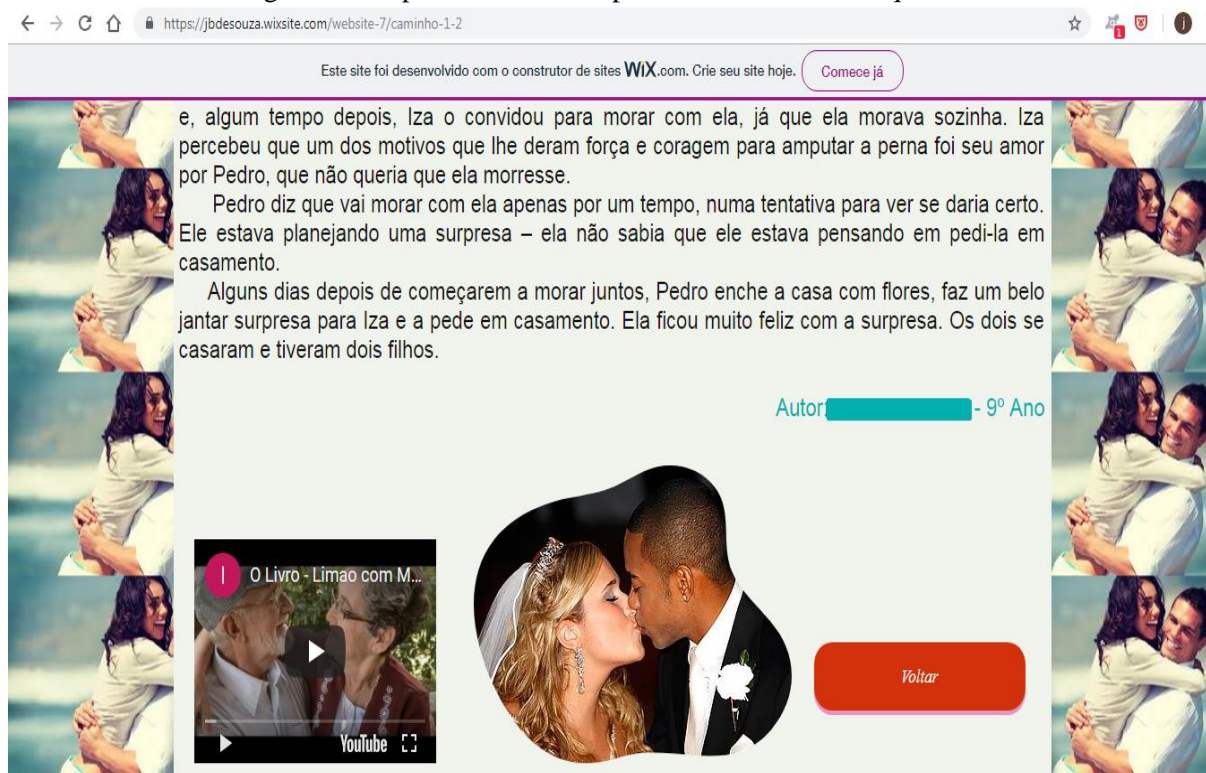
Fonte: <https://jdesouza.wixsite.com/website-7/2o-caminho-1>



No quesito criatividade, o hiperconto acima é mais simples, no qual os autores/alunos utilizaram texto verbal, imagens e *links*.

Já no próximo hiperconto (figura 48) como mostra a imagem, os autores/alunos foram um pouco além dos colegas, colocando além das imagens, dos *links* e do texto escrito, um videoclipe, para dar um toque a mais na história, combinando totalmente com ela.

Figura 47: Captura de tela do hiperconto *Um amor inesquecível*



Fonte: <https://jbdesouza.wixsite.com/website-7/caminho-1-2>

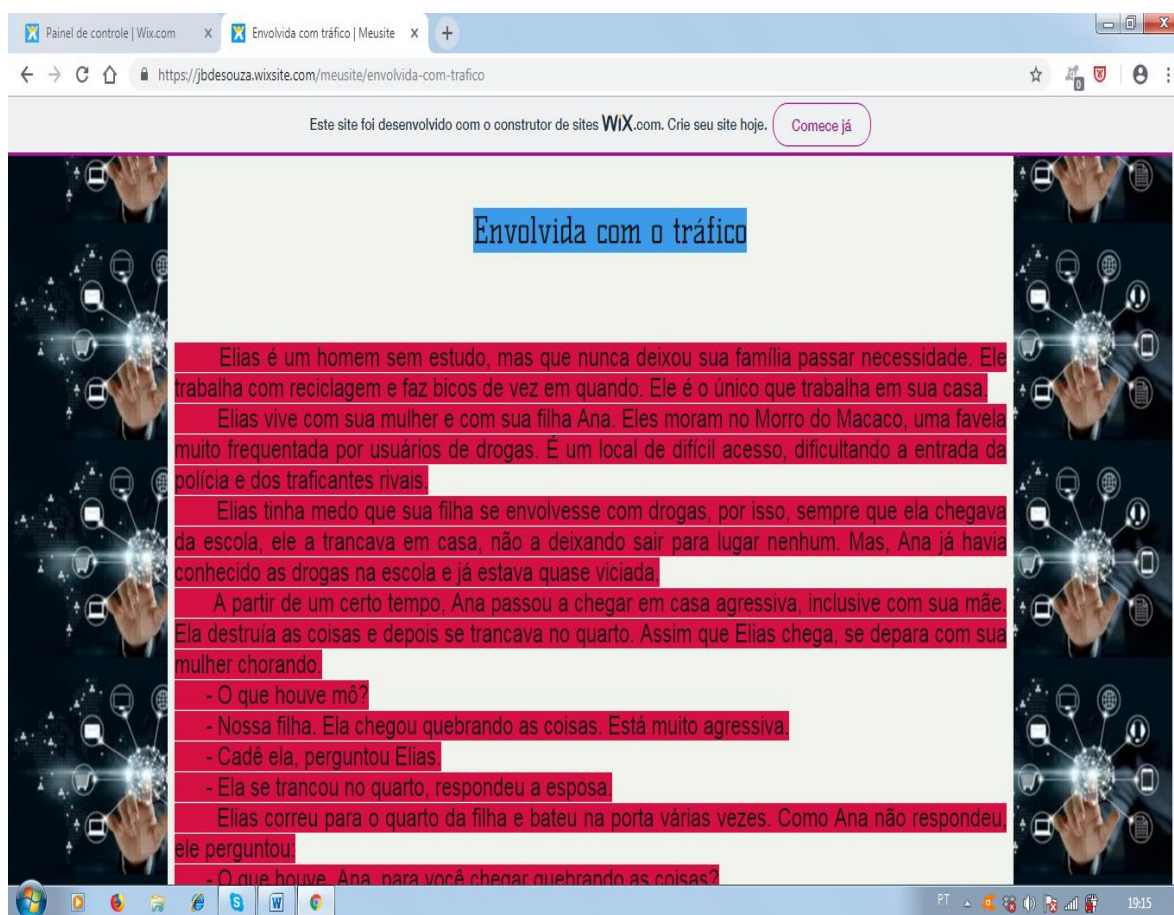
É importante destacar a esse respeito que, no momento da orientação para colocar o texto na tela e fazer todo o processo para transformá-lo em hiperconto, dois *notebooks* foram usados ao mesmo tempo. Um, por mim (professor-pesquisador), dando as coordenadas ao grupo, o outro, por um dos integrantes do grupo, indicado pelo próprio grupo para fazer todo o processo, mas com todos acompanhando. Nesse momento da prática, foi muito interessante o fato de que metade dos alunos tinha um domínio do processo de edição semelhante e, em alguns casos, até melhor do que o meu. O fato de muitos alunos demonstrarem habilidades técnicas no uso das ferramentas digitais foi muito bom para o andamento do projeto e me bastante, inclusive porque, no processo de edição, alguns alunos descobriram coisas que eu ainda não sabia e que acabei aprendendo juntamente com eles ao mesmo tempo em que ensinava, o que ratifica o pensamento de Freire (1998) quando diz que o docente aprende ao

passo que ensina. Nesse contexto, cabe destacar também que, entre os alunos, uns quatro não tinham prática de uso do computador, apesar de usarem com frequência o celular com internet. Isso foi importante para a pesquisa também porque, quando o assunto é tecnologia, muitos costumam generalizar e achar que todos os jovens sabem usar o computador e seus similares, algo que não é verdade.

Quanto à questão da pontuação, algo que também se objetivou melhorar durante essa pesquisa, houve uma melhoria bastante significativa, principalmente nos momentos de diálogos entre os personagens das histórias. Se antes muitos alunos apresentavam grandes dificuldades no uso de travessão e dois pontos para evidenciar os diálogos entre os personagens, nas produções de hipercontos, os discentes demonstraram uma melhoria, apesar de alguns problemas ainda terem aparecido, algo normal, principalmente porque, quando o assunto é pontuação, o aprendizado não é imediato, uma vez que é um processo.

A imagem abaixo evidencia um texto cuja pontuação demonstra uma melhoria significativa, apesar de pequenas intervenções.

Figura 48: Captura de tela do hiperconto *Envolvida com o tráfico*



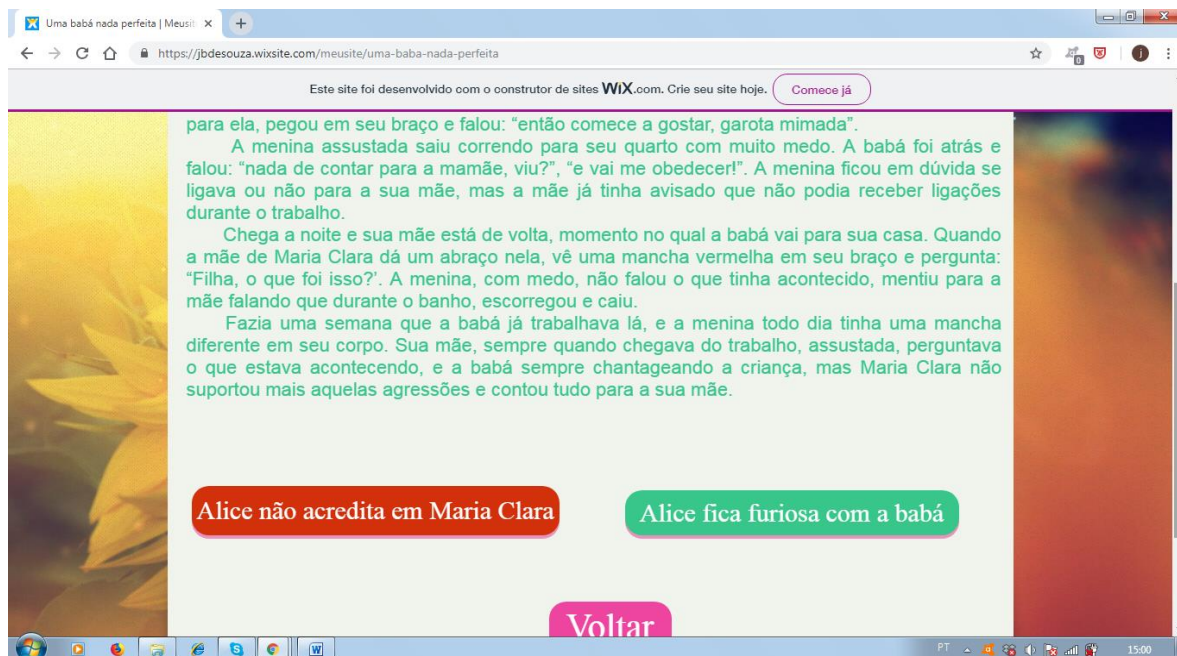
Fonte: <https://jbdesouza.wixsite.com/meusite/envolvida-com-trafico>

Foi com base nessa compreensão que os textos dos alunos passaram por um processo de correção, antes de irem para a tela, mas tudo o que eles escreveram foi preservado. Foram feitas intervenções na pontuação, alguns ajustes de concordância verbal e nominal e retirados alguns excessos, como repetições, por exemplo. A correção foi necessária porque, posteriormente, queríamos mostrar ao público externo, mas mesmo com as pequenas intervenções feitas (necessárias), a autoria dos textos é específica dos alunos, tendo em vista que eu, no momento da correção, não acrescentei nada justamente para preservar o texto dos discentes e me manter fiel à pesquisa. Além disso, como foi sinalizado na 4ª etapa, referente à produção de hipercontos, foi feito um trabalho coletivo de correção durante três aulas, explorando os desvios dos textos dos alunos, na tentativa de não expor os “problemas” nem associá-los a determinados textos, mas trabalhando-os de forma dinâmica, fazendo os alunos como um todo compreenderem certas inadequações ortográficas, de pontuação e concordância, aprendendo naturalmente sem o peso da correção apenas apontada, sem discussão a respeito. Ao agir dessa forma, foquei na aprendizagem dos alunos a partir dos seus “erros”, algo defendido por Luckesi (2002), quando sinaliza o erro como suporte para o crescimento, e La Taille (1997), quando diz que o erro ajuda o sujeito na tomada de consciência e que o professor precisa fazer o aluno entender que toda aprendizagem e todo conhecimento têm origem no erro.

No tocante à progressão, o principal ponto de preocupação dessa pesquisa, no contexto amplo da produção textual, conseguimos atingir o objetivo proposto. Com a escrita dos hipercontos, necessariamente os alunos teriam que sair da zona de conforto e escrever bem mais do que estavam acostumados. O próprio formato do gênero automaticamente os levou a escrever mais, uma vez que o hiperconto pode ter diversos caminhos, a depender do produtor do texto. Se antes os alunos praticamente “choravam” para escrever uma lauda inteira, nessa produção eles escreveram uma lauda “brincando”, tendo em vista que uma lauda equivalia apenas à primeira parte do hiperconto, necessitando de no mínimo mais duas (os diferentes caminhos) para a conclusão da história. E não necessariamente um caminho tinha que ter apenas uma lauda. Alguns alunos precisaram de duas laudas para escrever um caminho. Ainda houve grupos que decidiram colocar *links* na primeira página, para continuar a história e mais *links* em páginas posteriores, indicando como os hipercontos deveriam ser finalizados, o que acabou gerando um texto com uma média de 4 a 5 laudas. Talvez no hiperconto o aluno escreva mais do que no suporte impresso movido pelo desafio de criar uma história com diferentes finais.

A imagem a seguir demonstra claramente a progressão textual dos alunos a partir da quantidade de *links* que eles colocaram no hiperconto:

Figura 49: Captura de tela do hiperconto *Uma babá nada perfeita*



Fonte: <https://jbdesouza.wixsite.com/meusite/uma-baba-nada-perfeita>

Vale ressaltar que a ideia de melhorar a escrita dos discentes quanto à progressão não estava atrelada apenas aos hipercontos pura e simplesmente. Objetivava-se que, no dia a dia, em produções fora da tela, os alunos escrevessem com mais naturalidade, sem a preocupação de estarem contando as linhas. E isso foi perceptível durante as aulas, posteriormente, quando os alunos passaram a escrever textos maiores, deixando a escrita fluir naturalmente, o que ratifica a ideia desse trabalho – a de que o hiperconto é um gênero potencial para a melhoria da escrita em geral dos alunos.

Como podemos notar na imagem acima, os dois *links* (vermelho e verde) são fundamentais para a progressão textual. Além deles, há mais pontos de entrada para outros caminhos possíveis nas telas que surgem a partir dos clicks nesses *links*. Nesse tipo de texto, as histórias escritas “geralmente têm mais de um ponto de entrada, muitas ramificações internas e nenhum final bem definido. Assim como as histórias de vida multiformas [...] as narrativas hipertextuais são intrincadas teias de fios emaranhados” (MURRAY, 2003, p. 65 *apud* CARVALHO; PAGANI; GOMES, 2015, p. 161).

Assim, como em toda pesquisa, os problemas sempre aparecem e devem ser vistos naturalmente como convites à reflexão, como forma de melhorá-la. Por isso, dentre os



problemas detectados, os primeiros disseram respeito à falta de consenso entre os alunos sobre o que escrever e sobre seus parceiros. Inicialmente, foi feito um sorteio dos trios e um quarteto, mas devido a insatisfações de alguns membros, o plano foi mudado e os alunos puderam se organizar com quem eles tinham mais afinidade. A aceitação por mudar de plano se fez coerente porque é melhor trabalhar com quem se tem afinidade do que com quem não se tem. Isso pode implicar diretamente no resultado positivo ou negativo do projeto.

No entanto, mesmo com os trios e o quarteto tendo sido organizados por afinidade, alguns alunos não ficaram satisfeitos em escrever apenas uma parte da história, tendo a necessidade de criar toda a história a seu gosto e utilizar todos os recursos multimodais conforme suas preferências. Por isso, 4 alunos, espontaneamente, produziram seus próprios hipercontos, e um dos membros de um dos trios, além de participar do trio, criou um hiperconto sozinho, tendo o meu para tal. Esse detalhe foi muito significativo, pois demonstrou que os alunos gostavam de escrever, apesar de terem dito o contrário no início da pesquisa, e que a progressão que tanto se esperava estava muito latente principalmente entre esses alunos, que passaram a escrever sozinhos hipercontos de 3 laudas. Mesmo o último grupo tendo sido desfeito, o que importa é que todos eles escreveram, e bem mais do que escreveriam coletivamente.

Em suma, a análise realizada nos leva à conclusão de que, a partir do trabalho com hipercontos, os alunos compreenderam esse gênero multimodal e puderam melhorar significativamente suas produções escritas a partir de todos os estímulos por ele possibilitados, atendendo ao que se visava no contexto da produção de modo amplo (pontuação, coerência, criatividade e progressão). Ficou nítido também que trabalhar hipercontos estabelecendo relações diretas com os contos tradicionais colaborou bastante na percepção de características que são comuns aos dois, assim como àquelas que são específicas do hiperconto, por exemplo. O caráter menos estático do hiperconto é um grande estímulo para o leitor, pois “[...] obriga o autor a adotar estratégias de elaboração mais eficazes e definidas. Ao mesmo tempo, impõe ao professor um trabalho menos estanque [...]” (MARTINS, 1984, p. 33). Em uma visão complementar, hoje vivemos diferentes experiências de textualidade no que se refere ao impresso e ao digital, esse segundo, cada vez mais acompanhado por imagens e outros recursos multimodais (FURTADO, 2007 *apud* CARVALHO; PAGANI; GOMES, 2015). O hiperconto é um dos gêneros que se encaixam perfeitamente no contexto delineado pelos autores acima citados.

Desde o início do trabalho, a aposta nesse gênero digital se deu pela crença de que ele tinha potencial. No entanto, para que o trabalho dê bons frutos, é necessário um bom

planejamento e objetivos bem delineados, e isso já foi bastante perceptível neste trabalho, apesar de sabermos que outros resultados ainda poderão surgir. Além disso, quanto à aplicabilidade dos resultados deste trabalho em contextos escolares, devemos levar em consideração o que nos diz Gatti (2000), acerca do pragmatismo imediatista dos trabalhos científicos, ou seja, que devemos ter uma cautela muito grande ao quisermos aplicar resultados de um trabalho em espaços semelhantes – antes, precisamos fazer um estudo cuidadoso acerca desses espaços e das relações de seus problemas com os defendidos nesse trabalho, para que não esbarremos em problemas logo no início.

Por fim, enfatizamos que, ao optar por focar esse trabalho em um gênero digital, não o enxergamos como uma solução para o problema da escrita, mas uma boa alternativa que pode amenizar uma situação como a encontrada nesta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se incumbiu de discutir uma problemática percebida em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública de ensino do município de Coronel João Sá, estado da Bahia, problema relativo à produção textual. No contexto amplo da produção, senti a necessidade de que os sujeitos da pesquisa (13 alunos), melhorassem suas produções em relação à pontuação, coerência, criatividade e, principalmente, progressão, tendo em vista que era preocupante o fato de os textos apresentados por grande parte da turma serem bastante curtos, deixando claro a necessidade de um trabalho distinto para a melhoria, principalmente, na progressão. Nesse contexto, surgiu a problemática desta pesquisa, apresentada através da seguinte pergunta: De que forma o trabalho com hipercontos pode minimizar as dificuldades dos discentes do Ensino Fundamental II (9º ano) na produção textual, de modo que eles melhorem seu desempenho na escrita?

Ao pensar em uma possibilidade de melhorar essa situação, escolhi o hiperconto como o caminho mais apropriado, dentre tantos fatores: 1) por ser um gênero digital, a tendência era que os alunos pelo menos dessem um pouco mais de atenção; 2) ao aplicar um questionário de diagnóstico acerca da hábitos de leitura e do uso de tecnologias digitais, as respostas foram bastante animadoras, dando indícios de que trabalhar com esse gênero digital surtiria bons efeitos; 3) por ser um gênero multissemiótico, formado por texto verbal, cores, sons, imagens e *links*, etc., havia uma grande possibilidade de os alunos se identificarem; 4) pela sua tipologia narrativa, já que se trata de uma versão do conto tradicional para a era digital, sua estrutura visual e sua organização poderiam levar os alunos a aprenderem a partir de exemplos prontos.

Por isso, após todo o trabalho desenvolvido e ao voltar meu olhar para o objetivo geral - melhorar o ensino de Língua Portuguesa do grupo já citado, especificamente o ensino de produção textual, a partir do gênero digital hiperconto, concluí que os resultados apresentados até o momento foram bastante significativos, pois ficou nítida a melhoria dos discentes na produção de texto, perceptível tanto nos hipercontos produzidos por eles, quanto em outras produções textuais em sala de aula, desvinculadas desse gênero digital.

A criatividade foi um ponto que apareceu muito forte em todos os trabalhos produzidos, apesar de alguns alunos naturalmente serem mais criativos e dominarem mais as tecnologias digitais a ponto de deixarem seus trabalhos mais atrativos aos olhos. De modo

geral, quanto a esse ponto, a satisfação foi total, tendo em vista que em todos os hipercontos produzidos pelos alunos havia o essencial para ser classificado como tal: texto verbal, imagens, cores e *links*. Mas, como muitos dos alunos tinham uma boa desenvoltura com o uso do computador e das ferramentas por ele oferecidas, em alguns hipercontos, além dos itens citados, os alunos inseriram caixas de áudio, dando aos hipercontos um grande diferencial, já que o leitor pode ler o texto ao mesmo tempo em que ouve um fundo musical, que geralmente combina totalmente ou em parte com a história contada.

A coerência, apesar de alguns problemas ainda persistirem, principalmente em virtude de desvios relativos à concordância verbal e nominal, apresentou uma melhoria notável, mas ficou nítido que ainda pode melhorar mais. Como os alunos se encontravam no 9º ano, era normal essa deficiência e bem provável que a melhoria aconteça paulatinamente, com suas práticas de leitura e de escrita.

Quanto à pontuação, também houve uma melhoria significativa, principalmente no que se refere a momentos de diálogos entre os personagens, já que era comum os alunos não usarem travessão e dois pontos para sinalizar as falas dos personagens. Mas, em relação ao uso de outros sinais de pontuação como vírgula, ponto e vírgula e exclamação, ainda carecem de melhoria.

A respeito da progressão textual, o ponto de maior preocupação nessa pesquisa, felizmente a evolução foi muito satisfatória. De modo geral, os alunos passaram a escrever mais e de forma mais natural, sem a preocupação com a quantidade de linhas. Isso foi perceptível nas produções dos hipercontos, quando eles escreveram 3 páginas (a maioria), e até 5 páginas (2 trios). Sem contar que 5 alunos fizeram produções individuais de 3 páginas cada, por livre e espontânea vontade. Além disso, as demais produções em sala de aula, como produções de texto sobre assuntos estipulados pelo professor, também demonstraram essa evolução na progressão textual, o que revela que a pesquisa, do modo como foi pensado, trouxe bons frutos.

Assim, ao retomar ao primeiro objetivo específico - verificar o potencial do gênero hiperconto para a melhoria do ensino de produção textual no Ensino Fundamental – 9º ano, não há dúvida de que esse gênero apresenta um grande potencial, demonstrado através de todas as produções realizadas pelos alunos, podendo ser verificado no *site* onde se encontram as produções.

Em relação ao segundo objetivo específico, analisar de que forma o trabalho com hipercontos favorece o desenvolvimento dos letramentos, foi muito interessante perceber o ânimo dos alunos para deixar seus textos na tela cada vez mais chamativos, fazendo uso de



cores, sons, imagens, etc., ou seja, utilizando diferentes linguagens (verbal, visual, sonora). Ou seja, eles puderam fazer bem o uso da multimodalidade.

Ao terem seus hipercontos produzidos, os alunos têm a oportunidade de colocar suas produções na internet (em momento oportuno) e ultrapassarem suas comunidades, podendo ter seus textos lidos por pessoas de todo o Brasil, fazendo com que eles circulem em diferentes culturas, e quem sabe, despertar o interesse dos leitores por seus textos, algo que aponta para aspectos dos letramentos.

Acerca do terceiro objetivo específico - avaliar hipercontos no ciberespaço e seu potencial no processo de ensino-aprendizagem da escrita, sem sombra de dúvida foi uma ótima alternativa durante o processo, pois vendo diferentes hipercontos produzidos e todas as histórias por trás deles, os alunos puderam se inspirar a criar suas próprias histórias, evoluindo significativamente na escrita.

A respeito do quarto objetivo específico - propor atividades de leitura e produção de hipercontos que contribuam para a melhoria da progressão textual dos discentes e de outros elementos, como criatividade, coerência e pontuação, foi de suma importância para todo o processo, tendo em vista que o indivíduo, em muitos casos, aprende pela observação. Portanto, ao participar das oficinas de leitura e se aventurarem nas oficinas de produção, os discentes conseguiram, de modo geral, responder ao que essa pesquisa se propôs: a melhoria da produção textual.

Assim, como base no que foi exposto durante essa pesquisa e de seus resultados, apesar de a pesquisa não se esgotar, percebe-se que ela traz uma contribuição bastante significativa para a área de Letras, tanto no contexto da produção textual (foco desse trabalho), como também no contexto da leitura e dos letramentos, algo bastante marcante nesse trabalho, e no uso das tecnologias digitais a serviço do processo de ensino-aprendizagem de modo geral.

Quanto a perguntas para estudos futuros, fica a seguinte indagação: Será que o hiperconto pode ser utilizado também com alunos do Ensino Médio e trazer bons resultados, como os que aconteceram com os alunos do 9º ano?

Esse questionamento se faz necessário porque, com o 9º ano, os alunos são mais jovens e se atraem com mais facilidade pelas propostas de trabalho do professor, algo que não se pode garantir no Ensino Médio, cujo público geralmente é mais adulto e tem outros interesses em relação às tecnologias digitais sem relação com os estudos. Mas são apenas conjecturas que cabem investigação.

Vale frisar, no contexto exposto, a utilidade dos questionários aplicados – um inicialmente para saber sobre a relação dos alunos com as tecnologias digitais e sobre seus hábitos de leitura (esse para diagnóstico), e outro próximo ao final do trabalho, para avaliar a compreensão deles acerca do hiperconto propriamente dito, foi de grande valia para os resultados aqui apresentados, uma vez que eles forneceram respostas que somente os sujeitos da pesquisa poderiam dar, tornando os resultados mais válidos.

Quanto à plataforma Wix, utilizada para a criação do *site* para a hospedagem dos hipercontos produzidos pelos alunos, essa foi fundamental para o resultado final. Sem ela, certamente o resultado não seria tão bom quanto o que foi observado, pois devido a todas as ferramentas de edição e ao seu fácil manuseio por mim e pelos sujeitos da pesquisa, o trabalho de produção transcorreu dentro do planejado.

Como em toda pesquisa, as dificuldades sempre aparecem. Não foi diferente com essa. O primeiro entrave aconteceu logo nas primeiras oficinas de leitura de hipercontos, quando a internet da escola não funcionava, apesar de possuir *wifi*. Mas, fazendo uso de minha internet móvel, não vi nenhum empecilho para seguir a atividade, inclusive porque minha internet móvel era melhor do que a da escola. Já para os momentos da produção dos hipercontos na tela, os alunos fizeram em um espaço conseguido por mim, com internet de ótima velocidade – o sindicato dos professores, o qual eu tinha acesso irrestrito.

Outro problema que ocorreu, agora durante a etapa de produção, foi um grupo ter se desfeito. Como a turma era composta por 13 alunos, eles foram divididos em 3 trios e 1 quarteto. Nos primeiros momentos de discussão sobre a produção, os integrantes do quarteto, por motivos que não ficaram muito claros, preferiram criar seus hipercontos individualmente. A princípio, a ideia era não abrir mão do grupo, mas como o objetivo do trabalho era a melhoria da produção textual, cheguei à conclusão de que o mais importante seria que todos estivessem escrevendo, razão pela qual o protocolo foi quebrado sem nenhum problema.

Infelizmente, a pesquisa apresentou uma limitação bastante notória – as produções dos alunos na tela se encerraram já no último mês letivo, o que me impossibilitou de continuar a ver o progresso dos alunos. Através da análise dos textos produzidos e de algumas produções realizadas em sala de aula (produções de textos temáticos) após a montagem dos hipercontos, pude perceber a evolução dos alunos. No entanto, como as aulas foram finalizadas logo em seguida, não houve tempo hábil para a realização de atividades que explorassem o *site* com as produções, o que apontou uma grande lacuna na pesquisa e o pensamento de que talvez fosse mais interessante aplicar essa pesquisa em uma turma de 8º ano, para ter o 9º ano para

explorar todas as possibilidades oferecidas pelo *site* e encontrar resultados novos para a pesquisa. Mesmo assim, esse detalhe não diminui o valor dos resultados alcançados.

Frente ao exposto, concluo que a presente pesquisa, pelo potencial que apresentou, tem a possibilidade de ser continuada, sendo recomendada para professores de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, de Ensino Fundamental séries finais e talvez Ensino Médio, em trabalhos que envolvam leitura e produção de texto, elementos da narrativa, discurso direto e indireto etc. Ademais, faz-se necessário uma adequação de sua metodologia, ampliando o tempo de exploração dos textos disponibilizados no *site*, e o tamanho da amostra, tendo em vista que a pesquisa foi aplicada com apenas 13 alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001.
- ARAÚJO, Júlio César; SOARES, Carla Poennia Gadelha. 2009. Afetividade, hipermodalidade e hipertextualidade nas interações no orkut. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte. Disponível em [http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/a/afetividade\\_hipertexto.pdf](http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/a/afetividade_hipertexto.pdf)
- BAWDEN, David. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.
- BOA SORTE, Paulo. Ambientes Digitais: formação contínua do professor de inglês da escola pública em Sergipe. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 27, jan-jun, p. 121-140, 2017.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- BRAGA, D.B.; RICARTE, I. **Letramento e tecnologia**. Campinas: CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUNS, A. Blogs, Wikipedia, second life, and beyond: from production to produsage (digital formations). New York: Peter Lang, 2008.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: III Congresso Ibero-Americano Educarede: Educação, Internet e oportunidades, São Paulo, Maio/ 2006. **Anais** (on-line), São Paulo, CENPEC, 2007. Disponível em: <[http://projetos.educarede.info/iiicongresso/iiicongresso\\_livro.pdf](http://projetos.educarede.info/iiicongresso/iiicongresso_livro.pdf)>. Acesso em 23 de abril de 2018.
- CANI, Josiane Brunetti. A Leitura Multimodal no Hiperconto Digital Um Estudo em Vermelho. In: **Odisseia**, Natal, v. 2, p. 113-132, 2017.
- CARVALHO, Fernanda Ramos de; PAGANI; Jackson José; GOMES, Natália Barros da Silva. O leitor contemporâneo: entre a tradição e a urgência. **Anais Eletrônicos do IX Colóquio de Estudos Literários**. Londrina – PR, set./2015.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: The Beginning of an Idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana. **Hipertextos: na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COUTINHO, Gustavo Leuzinger. **A Era dos Smartphones: Um estudo Exploratório sobre o uso dos Smartphones no Brasil**. Brasília, 2014. 67 f. Monografia (Bacharelado em Publicidade e Propaganda), Universidade de Brasília.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos Multissemióticos. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorail, 2012.

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

DUARTE, Elaine Cristina Carvalho. Literatura em meio digital: um olhar sobre os novos perfis literários. In: **XII Congresso Internacional da ABRALIC**. Centro, Centros – Ética, Estética. Curitiba, UFPR, 2011. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0258-1.pdf>, acesso em 25 de junho de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e Formação de Professores. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 335-351, 2010.

GATTI, B. A. **Produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade**. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/txt8.htm>. Acesso em 28 de dezembro de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, L.F. Ainda o hipertexto: uma breve revisão. In: GOMES, L.F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Luiz Fernando. Internet e acesso social: um estudo de caso. In: BRAGA, Denise Bértoli (Org.). **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Participação Social**. São Paulo: Cortez, 2015.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. São Paulo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.  
FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JEWITT, C. **Multimodality and Literacy in School Classroom**. In: Review of Research in Education. v. 32. February, 2008, p. 241-267.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital?. In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 47, p. 203-228, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**. São Paulo: Unicamp, 2005.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. In **Nordic Journal of Digital Literacy** 1(1) January 2015.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: The Beginning of an Idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

KRESS, Gunther. Multimodality: why? And why now?. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: The Beginning of an Idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

KUZMA, Edson Luiz; AGUIAR, Camila Camargo; MORESCO, Michelle. Caracterização das classes sociais de acordo com os aspectos socioeconômicos da cidade de Joaçaba/SC. In: **ADM 2017 Congresso Internacional de Comunicação**, Ponta Grossa, 2017.

LA TAILLE, Ives de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

LEMKE, Jay L. **Travels in Hypermodality**. (2002). Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/147035720200100303>.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOWRY, P. B.; CURTIS, A. & LOWRY, M. R. Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. **Journal of Business Communication**, p. 66-99, 2004. Disponível em: <http://pagesperso.lina.univ-nantes.fr/~molli-p/pmwiki/uploads/Internal/taxonomy.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2018.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MASSAGLI, Sérgio Roberto. Homem da multidão e o flâneur no conto “O homem da multidão” de Edgar Allan Poe. **Terra Roxa e Outras Terras**. V. 12, jun. 2008, p. 55-65.

MEDEIROS, Zulmira. Gêneros, multimodalidade e letramentos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581-612, 2014.

OLIVEIRA, Derli Machado de; SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade. Prática de Leitura com Textos Multimodais. In: GOMES, Carlos Magno; VIANNA, Beto (org.). **Ensino de Língua e Literatura**: multimodalidade e hipertextos. Aracaju: Criação, 2016.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. Dificuldade no Desenvolvimento da Leitura e da Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Vol. 15, p. 163-188, São Paulo, fev./2017.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**: estratégias eficientes para aulas on-line. Porto Alegre: Atmed, 2002.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 77-88

PROETTI, Sidney. **Praticando a metodologia do trabalho científico**: livro de teorias. São Paulo: Edicon, 2005.

RAMPAZZO, Sônia Elisete; CORRÊA, Fernanda Zanin Mota. **Desmistificando a Metodologia Científica**: guia prático de produção de trabalhos acadêmicos. Rio Grande do Sul: Habilis, 2008.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SANTAELLA, Lúcia. Para Compreender a Ciberliteratura. In: **Texto Digital**, Florianópolis, v.8, p. 229-240, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação Ubíqua**: representação na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Áurea Maria Brandão; GROSS, Letícia Granado; SPALDING, Marcelo. Conexões entre letramento digital e literatura digital. In: **Linguagem em Foco**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Ceará: v. 9, p. 117-129, 2017.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.43, p. 55-65, jan./abril 2018.

SCHLINDWEIN, A.F. **You tell stories, we click on them**: Ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias. 227f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Jidídias Rodrigues da. Dificuldades na leitura e produção textual: uma realidade em nossa escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/dificuldades-na-leitura-producao-textual-uma-realidade-em-nossa-escola.htm>. Acesso em: Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão Digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Sílvia Terezinha de. Dificuldades Encontradas na Produção de Textos em Sala de Aula. 2012. 28 folhas. **Monografia** (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4743/1/MD\\_EDUMTE\\_II\\_2012\\_40.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4743/1/MD_EDUMTE_II_2012_40.pdf)

SPALDING, Marcelo. Literatura na tela do computador: a coletânea de Literatura Eletrônica de Katherine Hayles e algumas experiências no Brasil. In: **Revista Traj. Mult.** – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação – vol. 3, p. 138-155, 2012.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. UFRGS, 2008. 81 fls. Dissertação (Mestrado em Letras, Estudos de Literatura) – Instituto de Letras. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp080595.pdf>, acesso em 28 de maio de 2017.

SPALDING, Marcelo. O hiperconto e a literatura digital. 2010. Disponível em: [http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034&titulo=O\\_hiperconto\\_e\\_a\\_literatura\\_digital](http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034&titulo=O_hiperconto_e_a_literatura_digital), acesso em 28 de março de 2018.

SPALDING, Marcelo. Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas através do espelho para ipad. UFRGS, 2012. 246 fls. Tese (Doutorado em Letras, Estudos de Literatura) – Instituto de Letras. Disponível em <http://www.literaturadigital.com.br/tese/teseLiteraturaDigital.pdf>, acesso em 28 de maio de 2017.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho Vermelho na Cibercultura: por uma educação linguística com multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TEIXEIRA, Sandra Areias; COSCARELLI, Carla Viana. A influência dos links na pesquisa escolar de alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental. **Anais Eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – redes sociais e aprendizagem**. Disponível em <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Sandra-Areias-Teixeira&Carla-Coscarelli.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.



**ANEXOS**



PROFLETRAS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Literatura Digital: ampliando as possibilidades de letramento no ciberespaço a partir do gênero hiperconto

**Pesquisador responsável:** José Batista de Souza

**Orientadora:** Ana Flora Schlindwein

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães

O pesquisador do projeto “Literatura Digital: ampliando as possibilidades de letramento no ciberespaço a partir do gênero hiperconto” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, utilizando gravações, filmagens. O pesquisador também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o termo de compromisso de Coleta mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Ana Flora Schlindwein. Após este período os dados serão destruídos.

Itabaiana, 01 de setembro de 2017.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
(Nome do mestrando)	José Batista de Souza
(Nome da orientadora)	Ana Flora Schlindwein



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

## TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título do projeto:** Literatura Digital: ampliando as possibilidades de letramento no ciberespaço a partir do gênero hiperconto

**Pesquisador responsável:** José Batista de Souza

**Orientador:** Ana Flora Schlindwein

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Telefones para contato: (79)**

O pesquisador do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, 01 setembro de 2017.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
(Nome do mestrando)	José Batista de Souza
(Nome do orientador)	Ana Flora Schlindwein



PROFLETRAS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana

### **Termo de consentimento livre esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) do nono ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizada no município de Coronel João Sá/BA, autorizo o professor José Batista de Souza a utilizar minha imagem e produções referente às atividades relacionadas ao projeto “Literatura Digital: ampliando as possibilidades de letramento a partir do gênero hiperconto”, desenvolvido pelo mesmo, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade do Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e minha identidade será mantida em sigilo.

Coronel João Sá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso (do aluno)

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana



Eu, \_\_\_\_\_, residente na cidade de Coronel João Sá, no Estado da Bahia, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Coronel João Sá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso (do responsável pelo aluno)