

Res., Soc. Dev. 2019; 8(6):e1186963

ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i6.963>**A aplicabilidade de hipercontos nas aulas de Língua Portuguesa****The applicability of hypercontos in the portuguese classes****La aplicabilidad de hipercuentos en las clases de Lengua Portuguesa**

Recebido: 02/02/2019 | Revisado: 26/02/2019 | Aceito: 10/03/2019 | Publicado: 23/03/2019

Angelica Benício AlvesORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7929-8580>

Instituto Federal do Ceará (IFCE), Brasil

E-mail: angelicabf1993@gmail.com**Sandro César Silveira Jucá**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8085-7543>

Instituto Federal do Ceará (IFCE), Brasil

E-mail: sandro.juca@gmail.com**Maria Valdenia da Silva**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0710-6185>

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

E-mail: mvals@uol.com.br**Solonildo Almeida da Silva**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5932-1106>

Instituto Federal do Ceará (IFCE), Brasil

E-mail: solonildo@ifce.edu.br**Resumo**

Este artigo objetiva refletir sobre a aplicabilidade de hipercontos nas aulas de Língua Portuguesa, pois compreende que esse gênero textual contribui de forma significativa para a formação de leitores proficientes, além de aproximar os alunos do universo da leitura. Isso se justifica pelo fato de que o público-alvo das escolas atuais é composto em sua maioria por leitores “imersivos” (Santaella, 2004), ou seja, os alunos são internautas que navegam frequentemente nas redes do ciberespaço, composto por *links*, imagens, vídeos, áudios, entre outras linguagens. Esse perfil de leitor encontra nos hipercontos a interação que está habituado, pois esses hipertextos lançam mão das potencialidades do ambiente virtual para se concretizarem. Diante disso, esta pesquisa de abordagem qualitativa utilizou as contribuições de estudiosos, como Hayles (2009), Dias (2012) Santaella (2004) e Cosson (2011), com a

intenção de construir e aplicar uma sequência didática do hiperconto “Um barulho no porão”, de Marcos Cecílio (2014). A experiência teve como público-alvo uma turma de 2º ano do ensino médio de uma escola pública do município de Choró/CE . Os resultados obtidos evidenciaram o interesse dos alunos pela sequência didática em questão, principalmente porque foi utilizado um hipertexto interativo, marcado pela presença de *links* e por uma narrativa não-linear, que possibilita a construção dos caminhos da leitura. Portanto, a utilização de hipertextos literários é um dos caminhos possíveis para despertar o interesse dos discentes pela leitura, uma vez que esse gênero textual utiliza recursos interativos e dinâmicos, que atraem esses jovens internautas.

Palavras-chave: Leitores proficientes; Hiperconto; Internet.

Abstract

This article aims to reflect on the applicability of hypercontos in Portuguese language classes, because it understands that this textual genre contributes significantly to the formation of proficient readers, in addition to bringing students closer to the reading universe. This is justified by the fact that the target audience of the current schools is composed mostly of "immersive" readers (Santaella, 2004), that is, the students are Internet users who navigate frequently in cyberspace networks, composed of links, images, videos, audios, among other languages. This reader profile finds in the hypertexts the interaction that is accustomed, since these hypertexts take advantage of the potentialities of the virtual environment to materialize. In this way, this research of qualitative approach used the contributions of scholars such as Hayles (2009), Dias (2012) Santaella (2004) and Cosson (2011), with the intention of constructing and applying a didactic sequence of the hyperconto “Uma Barulho no Porão” basement "by Marcos Cecílio (2014). The experience had as target audience a 2nd grade high school class from a public school in the municipality of Choró / CE. The results obtained evidenced the interest of the students in the didactic sequence in question, mainly because an interactive hypertext was used, marked by the presence of links and a non-linear narrative, which makes possible the construction of reading paths. Therefore, the use of literary hypertexts is one of the possible ways to arouse students' interest in reading, since this textual genre uses interactive and dynamic resources that attract these young internauts.

Keywords: Proficient readers; Hypertale; Internet.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la aplicabilidad de hipercuentos en clases de portugués, ya que entiende que este género contribuye significativamente a la formación de lectores competentes, y acercar a los estudiantes del universo de la lectura. Eso se justifica por el hecho de que el público en objeto de las escuelas actuales está compuesto en su mayoría por lectores "imersivos" (Santaella, 2004), o sea, los alumnos son internautas que navegan frecuentemente en las redes del ciberespacio, compuesto por enlaces, imágenes, vídeos, audios, entre otros lenguajes. Este perfil de lector encuentra en los hipercuentos la interacción que está habituado, pues esos hipertextos echan mano de las potencialidades del ambiente virtual para concretarse. En este sentido, esta investigación de abordaje cualitativo utilizó las contribuciones de estudiosos, como Hayles (2009), Días (2012) Santaella (2004) y Cosson (2011), con la intención de construir y aplicar una secuencia didáctica del hipercuento "Un ruido en el sótano" de Marco Cecílio (2014). La experiencia tuvo como público objeto una clase de 2º año de la enseñanza media de una escuela pública del municipio de Choró / CE. Los resultados obtenidos evidenciaron el interés de los alumnos por la secuencia didáctica en cuestión, principalmente porque se utilizó un hipertexto interactivo, marcado por la presencia de enlaces y por una narrativa no linear, que posibilita la construcción de los caminos de la lectura. Por lo tanto, la utilización de hipertextos literarios es uno de los caminos posibles para despertar el interés de los discentes por la lectura, ya que ese género textual utiliza recursos interactivos y dinámicos, que atraen a esos jóvenes internautas.

Palabras clave: Lectores proficientes; Hipercuento; Internet.

1. Introdução

A história da revolução da informação é marcada por quatro grandes momentos que permitiram à humanidade o acesso às letras. A invenção da escrita, há mais de 500 anos na Mesopotâmia, é o primeiro marco. Na china, depois na Grécia e na Europa, ocorre a segunda revolução com a invenção do livro escrito. Já a terceira aconteceu nos Estados Unidos da América, quando os americanos imprimiram o seu primeiro documento. Por fim, a revolução digital, que eclodiu com a aparição da *internet* (Fava, 2016).

Deve-se compreender que esses momentos, com o desenvolvimento de suportes, gêneros textuais, situações comunicativas possibilitaram a construção de tipos distintos de leitores, por exemplo, o livro impresso possibilitou um tipo de leitor mais reflexivo, mais

solitário, já a internet construiu o leitor, que lança mão da navegação virtual e da velocidade, para se comunicar e acessar informações.

Este trabalho está centrado no leitor que surgiu com a revolução digital, cunhado de leitor imersivo. Ele se caracteriza, principalmente, pela navegação em uma tela, que o conecta a uma grande rede, que o leva de uma página a outra, por meio de *links* em palavras, imagens, documentos, músicas, vídeos, entre outros. Nesse novo universo paralelo ao real, o leitor imersivo sofre transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas que desencadeiam a formação de um novo tipo de sensibilidades corporal, física e mental (Santaella, 2004).

Esses leitores são convidados a colaborar, compartilhar informações, ou seja, durante o processo de leitura o indivíduo também produz e delimita os caminhos que serão percorridos, decidindo que *links* serão acessados e que textos serão lidos. No entanto, é preciso considerar que muitos internautas não desenvolveram as competências e habilidades necessárias para o acesso as potencialidades do ciberespaço, como caracterizar os gêneros digitais, filtrar informações durante pesquisas, compreender as funções presentes em interfaces, entre outras.

Destarte, deve ser uma preocupação da escola desenvolver leitores proficientes, para a leitura no ambiente virtual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 2000) alertam os docentes sobre o valor das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o ensino. Eles fazem isso aclarando que a escola precisa expandir o que o aluno tem no seu cotidiano para o universo da sala de aula, pois as “as tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas” (PCN, 2000, p.12). Além disso, compreender e utilizar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias é mais que uma necessidade, é um direito social (PCN, 2000)

Tendo em vista a relevância do desenvolvimento de leitores proficientes para o ambiente virtual, a presente pesquisa objetiva refletir sobre a aplicabilidade de hipertextos literários nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, foi aplicada uma sequência didática, que abordou o hiperconto “Um Barulho no porão”, de Marcos Cecílio (2014). Além disso, buscou-se averiguar a receptividade dos alunos a textos marcados pela interatividade e pelos recursos tecnológicos. Para tanto, promoveu-se uma oficina em uma turma de 2º ano de uma escola pública.

2. A relação dos hipercontos com a formação de leitores proficientes: uma breve discussão

O estudo dos gêneros textuais torna o ensino de determinada língua relevante, porque não considera apenas o domínio de um idioma, mas as diversas formas em que uma língua se manifesta. Esse tipo de ensino valoriza todas as esferas sociais e prepara os alunos para atuarem de forma significativa, seja no trabalho ou em uma conversa com amigos utilizando a rede social *whatsapp*.

Nessa perspectiva, é relevante refletir sobre a abordagem dos professores na sala de aula. Consoante Dias (2012, p. 96),

partindo da assertiva de que os gêneros textuais favorecem a interação entre os sujeitos, é necessário que o professor de língua materna sistematize as práticas de linguagens, para que haja uma progressão no domínio dos gêneros socialmente circulantes, trazendo-o para o trabalho em sala de aula.

Isso significa que é necessário que a escola trabalhe a diversidade de gêneros, que se apresentam nos diferentes suportes a fim de tornar os discentes leitores proficientes. Portanto, compreende-se que os gêneros oriundos do ambiente virtual também precisam ser trabalhados na sala de aula, uma vez que as tecnologias permeiam as relações humanas. É exigindo, ao aluno de hoje, novas práticas de letramento, distante das tradicionais disseminadas pela escola, ele precisa lidar com textos multimodais e multissemióticos, por exemplo. Realizar a inserção dessas práticas da cultura digital no currículo não concorre somente para a efetivação de uma atuação mais factual e crítica na abordagem com as práticas hodiernas de uso da linguagem, trata-se, também, de criar condições para o “acesso à língua, às linguagens e às novas formas de interação e de produção do conhecimento” (Nantes et al., 2019, p. 10).

A velocidade, a versatilidade e atratividade das Tecnologias da Informação e Comunicação seduzem os seus visitantes de tal forma que ressignifica o ato de ler/escrever na contemporaneidade. Desse modo, percebe-se que os hipertextos imergiram os sujeitos numa revolução social e linguística, conforme Brito e Sampaio (2013).

Um dos gêneros textuais que evidencia as modificações desencadeadas pelo ciberespaço é o hiperconto, um formato de hipertexto. Ele se diferencia dos contos que circulam no suporte impresso, pois precisa ser desenvolvido em meio digital. Dias (2012, p. 1001) aborda que o hiperconto precisam ter sons, *hiperlinks*, imagens, em movimento ou não, promover a interatividade e romper com a linearidade dos textos canônicos e utilizar os recursos oferecidos pela tecnologia.

O hiperconto se caracteriza ainda por apresentar os elementos estruturantes de um conto clássico: personagens, enredo, tempo, espaço, narrador e outros. Entretanto, ele se

diferencia, porque associa a sua estrutura à outras linguagens, como imagem, som, vídeo, como foi comentado acima. Dias (2012, p.102) defende que:

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 tessitura do 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.

Essas características foram sendo incorporadas aos textos simultaneamente ao desenvolvimento das tecnologias. Inicialmente, com as mudanças ocorridas na *web*, houve modificações também na literatura eletrônica. Os trabalhos iniciais se caracterizavam por serem blocos de textos, com gráficos, animações, cores e som limitados. Em outras palavras, os trabalhos recentes fazem mais uso da multimodalidade presente na *Web*. Ainda sobre os primeiros textos, o *link* é a característica mais marcante, enquanto os mais recentes utilizam com mais frequência a variedade de linguagens (Hayles, 2009, p. 24).

Lidar com as diferentes linguagens significa realizar uma leitura em que simultaneamente, para fazer significar, o leitor precisa interpretar imagens, sons e vídeos. Para tanto, ele precisa desenvolver capacidades condizentes com essas novas possibilidades de letramentos. Ocorre que se houve mudanças nos textos contemporâneos, deve ocorrer também mudanças na forma, que a escola aborda os letramentos (Dias, 2012).

Consoante a Zacharias (2016), não parece ser suficiente abordar no ambiente escolar, apenas uma pedagogia das mídias impressas, pois vive-se novos letramentos. Ela ainda diz que ser letrado hoje, não é garantia de ser letrado amanhã, pois as tecnologias se modificam de forma rápida.

Diante do desenvolvimento dessas novas práticas de leitura e escrita, o conceito de letramento digital deve ser contemplado pelo ensino, uma vez que é preciso manusear adequadamente as tecnologias para exercer essas novas práticas de leitura e escrita. Essa modificação provocou mudanças substanciais na relação escritor/leitor/texto (Costa, Martins & Queiroz, 2015)

Diante disso, é preciso lançar mão de práticas pedagógicas de orientação construtivista e sociointeracionista, pois elas defendem um ensino mais centrado nos alunos, em que são articulados momentos de interação, diálogo e colaboração. Nesse formato, as aulas possibilitam um ensino menos tradicional, pois incentivam a troca de ideias, o compartilhamento de impressões, além da construção de significados partilhados a partir dos textos lidos. Essa proposição é semelhante a forma de interação solicitada pela sociedade

hodierna, em que prevalece a participação e a interação, em detrimento da mera recepção (Zacharias, 2016).

Nesse sentido, a leitura e a navegação em sites, *blogs* e redes sociais possibilitam o contato com os gêneros diversos presente no ambiente virtual. Mediar esses momentos de leitura deve ser uma preocupação, do docente, que precisa está informado e preparado para lidar com esses tipos de textos.

3. Metodologia

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que não há uma preocupação com a representatividade numérica, mas com a compreensão de uma determinada situação social, exprimindo o que convém ser feito se valendo de diferentes abordagens (Silveira & Córdova, 2009).

Em relação à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois visou gerar conhecimentos que desencadeou na aplicação prática, tendo em vista trabalhar problemas específicos. Quanto aos objetivos, pode ser compreendida como explicativa, uma vez que objetiva explicar o porquê das coisas por meio dos resultados oferecidos. Já no que diz respeito aos procedimentos é classificada como pesquisa-ação, pois os investigadores abandonaram o papel de observadores, em proveito de uma atitude participativa, tendo em vista refletir sobre a prática (Ibidem, 2009).

A pesquisa envolveu uma turma do 2º ano, de uma escola da rede estadual do município de Choró, cidade situada no território cearense. Contou-se com um grupo de vinte e oito alunos, como participantes de uma oficina de leitura literária aplicada em maio de 2018. Optou-se que o momento ocorresse em aulas no contraturno escolar, tendo em vista não interromper o conteúdo programático do docente de Língua Portuguesa. Vale acrescentar também que o espaço utilizado foi o laboratório de informática da escola, uma vez que os hipertextos só se concretizam no ambiente virtual

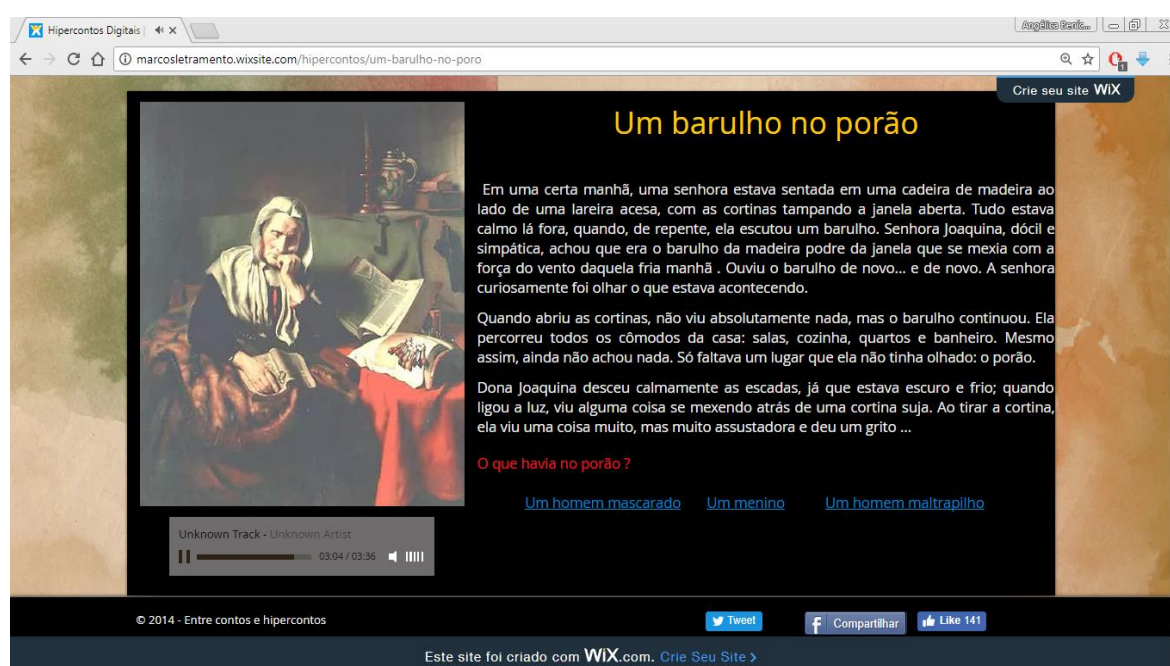
Além disso, a fim de verificar o envolvimento dos discentes com as leituras propostas, foi observado o interesse deles durante a execução da oficina. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, que versavam sobre os aspectos mais relevantes da aula. Durante a resolução do questionário, o grupo pode discutir algumas questões, compartilhando os conhecimentos adquiridos durante as aulas. Os pesquisadores, por sua vez, mediaram a discussão e aclararam possíveis dúvidas, relacionadas ao questionário.

4. Resultados e discussão

A oficina foi construída seguindo a sequência didática criada por Rildo Cosson (2012), que consiste na divisão da leitura em quatro etapas: “motivação”, introdução”, “leitura” e “interpretação”. Essas etapas visam facilitar o contato do leitor com o texto, auxiliando na construção dos sentidos.

O texto selecionado para oficina foi o hiperconto “Um Barulho no Porão”, de Marcos Cecílio dos Santos (2014). No hiperconto em questão, inicialmente, já é possível observar a multimodalidade. O autor apresenta para o leitor música, texto e imagem. Todos os modos interagem, criando um clima de tensão, ou seja, preparam o leitor para uma leitura repleta de mistérios.

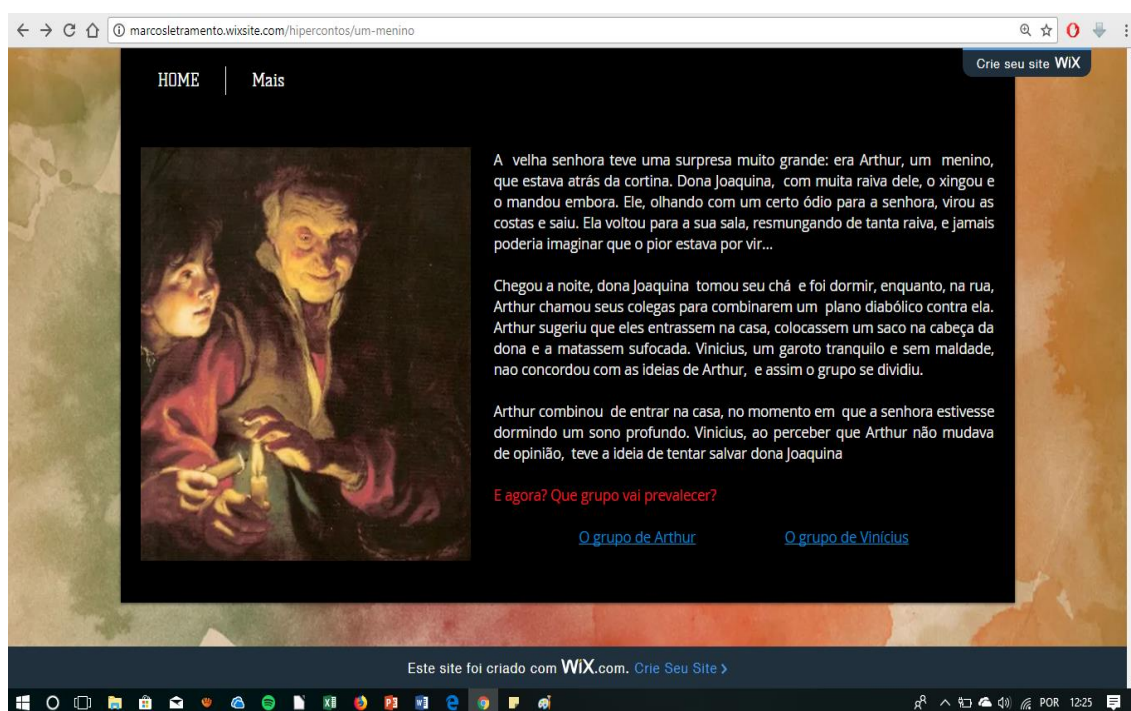
Figura 1: Parte inicial do hiperconto



Fonte: (CECÍLIO, 2014)

Além da questão multimodal, percebe-se a “coautoria”. Na imagem, ao finalizar a primeira parte da leitura, o aluno se depara com uma indagação para a qual ele deverá realizar uma escolha, frente a três possibilidades. Durante todo o hipertexto, situações como essa são apresentadas e a história vai se moldando conforme as escolhas do leitor.

Figura 2 - Desenvolvimento do enredo com apresentação de escolhas para o leitor



Fonte: (CECÍLIO, 2014)

4.1 Etapas da proposta didática

O primeiro momento da oficina consistiu na “motivação”. Cosson (2012) afirma que nessa etapa podem ser desenvolvidas diferentes tipos de atividades, como uma conversa, exposição de uma imagem, vídeo, a fim de ativar o interesse do leitor pelo texto.

Foi utilizado, como “motivação”, um trecho do filme “O espelho” (2004), direção de Mike Flanagan, localizado no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=AidwhTQGuz4>. Nesse trecho, a personagem está de frente para um espelho em um porão, quando percebe uma de três estátuas se moverem. Ela logo se assusta, mas decide verificar o ocorrido, tirando uns tecidos que cobriam as estátuas. Essa cena deixou os alunos apreensivos, fizeram comentários e gestos que remetiam ao medo, o que indicou que a ambientação ideal, suspense e medo, foi, devidamente, criada.

Esse vídeo também desencadeou uma discussão sobre o título do hiperconto. Pretendeu-se verificar em que medida o vídeo tinha influenciado a percepção dos alunos sobre o título do hiperconto e que conhecimentos de mundo eles tinham em relação àquelas palavras. As perguntas foram: Que ideias e vivências a palavra porão desperta em vocês? Que barulho poderia ser esse no porão? As respostas foram bem diversas. Em relação à primeira

pergunta, alguns disseram que lembravam principalmente de filmes de suspense e terror. Já em relação à segunda indagação, eles falaram que poderia ser o som de um fantasma, de um objeto caído, alguém se escondendo, entre outras possibilidades.

A etapa “introdução” prever que informações relacionadas ao autor e ao gênero e do texto sejam apresentadas aos discentes. Vale ressaltar que essas informações devem ter a função de contribuir com a interpretação do texto (Cosson, 2012). Pensando nisso, na oficina foi exposta a área de atuação do autor e apresentada as especificidades do gênero hiperconto.

Posteriormente, foi realizada a “leitura” e a “interpretação”. A primeira ocorreu de forma silenciosa, cada discente em um computador, e a segunda foi constituída das seguintes indagações:

Quadro 1

Atividade de interpretação textual

| Questionário | Respostas dos alunos e/ou comentários sobre o questionário |
|---|--|
| 1. Que clima a narrativa cria ao destacar que a mulher buscava a origem do barulho em vários cômodos e não o encontrava? | Os alunos destacaram que o clima era de suspense, medo e curiosidade. |
| 2. Das opções indicadas no início da história, qual, realmente, poderia fazer uma velhinha ficar bem assustada? Explique a sua escolha. | As respostas foram diversificadas, no entanto, na percepção da maioria dos discentes, o homem mascarado seria a melhor opção, pelo fato de sua identidade ser um segredo. |
| 3. O espaço é um dos elementos principais de uma narrativa, assim como o narrador e as personagens. No hiperconto, qual a relevância do espaço para o desenrolar dos fatos? | Seguem algumas respostas: “O espaço gera suspense, pois o lugar é escuro, quieto” (Aluno A, 16 anos). “É importante, pois deixa a história com um clima maior de suspense, medo” (Aluna C, 16 anos). “Os porões são os lugares mais assustadores” (Aluna B, 16 anos). “Cria um clima. Estimula a nossa mente” (Aluno Y, 16 anos). |
| 4. Faça o perfil das personagens, destacando os aspectos físicos e psicológicos. | Essa pergunta gerou respostas variadas, uma vez que as personagens são alteradas conforme as escolhas efetuadas pelo leitor. Para exemplificar, pode-se usar a personagem Arthur e Vinícius. “Arthur era uma criança, meticulosa e de índole má e o Vinícius também era uma criança, mas com uma personalidade boa, pois salvou dona Joaquina” (Aluno L, 16 anos). |
| 5. Sabendo que um texto pode utilizar diferentes linguagens, imagens, vídeos, | “A música e as imagens ajudam a gente a entender melhor a história” (aluna R, 17 |

| | |
|---|--|
| analise qual pode ser a função das imagens e das músicas que surgem no decorrer da narrativa? | anos). “A música e as imagens criaram também um clima de suspense e de medo” (aluno H, 16 anos). “A música tem a função de deixar a gente assustada e a imagem ilustra as partes do texto” (aluno A, 16 anos). |
| 6. Compartilhe o desfecho da sua história e o associe as escolhas realizadas ao longo da narrativa. | Essa pergunta levou um pouco mais de tempo, pois todos os alunos de forma objetiva apresentaram os desfechos das suas histórias. O mais interessante desse momento foi a interessam entre os discentes, que passaram a discutir as escolhas e, de certo modo, o perfil das personagens. O aluno 4 disse “primeiro eu cliquei em menino, depois em grupo de Arthur e o meu final foi o grupo de Arthur torturando depois matando dona Joaquina. Mas no final eles acharam um bilhete e ficaram arrependidos”. |

As perguntas acima objetivaram despertar uma reflexão sobre as partes essenciais da narrativa, como a questão dos *links*, que favoreceram a escolha de caminhos durante a leitura. Os elementos, como espaço e personagens também possibilitaram aos alunos perceberem a constituição de uma narrativa. Em outras palavras, foi possível avaliar tanto elementos convencionais, quanto elementos desencadeados pela utilização das tecnologias.

Tendo em vista a relevância da multimodalidade para o gênero em questão, optou-se por discuti-la com os discentes. Prediger e Kersch (2013) também defendem essa ideia ao afirmarem que é necessário que o professor estude e explore na sala de aula os elementos que compõem os textos nas telas. Avaliando o papel que cada linguagem interligada produz.

No momento final da oficina, foi aplicado um questionário com o intuito de verificar a recepção dos alunos no que diz respeito ao gênero textual apresentado e ao interesse deles pela literatura eletrônica.

Quadro 2
Avaliação dos alunos sobre a oficina

| Perguntas | Respostas dos discentes |
|---|--|
| Você já conhecia o gênero textual hiperconto? | Todos os discentes responderam que desconheciam esse gênero e que o mesmo não havia sido apresentado ainda no espaço da sala de aula. |
| Você utiliza a <i>internet</i> para a leitura de textos literários? | Nos comentários, percebeu-se que a internet é utilizada, geralmente, para acessar as redes sociais. Além disso, muitos alunos não usam essas redes, como o <i>facebook</i> , |

| | |
|--|--|
| | para leitura de textos literários. |
| Que aspectos do gênero hipertexto você achou interessante? | “Pude mudar o final do texto” (Aluna 1, 16 anos), “tudo, porque foi um texto que nunca tinha lido e foi tudo diferente” (Aluno 2, 16 anos), “Que posso dá o meu fim para a história” (Jaqueline, 16 anos); “O suspense da velhinha entrando no porão” (Aluna 5, 16 anos); “A forma como a gente participa, em compartilhar um pouco da nossa imaginação” (Aluna 6, 16 anos) |
| Comente os pontos positivos e/ou negativos da oficina. | “Praticamente eu gostei de tudo, não há o que não gostar, sempre é bom participar” (Aluna 4, 16 anos). “Gostei de tudo, muitas vezes lemos livros que não gostamos do final, mas com isso podemos fazer da maneira que desejarmos, escolher o rumo da história de acordo com nossas escolhas” (Aluna 8, 16 anos). “Tudo, principalmente a experiência de ter conhecido um texto que jamais havia lido” (Aluno 8, 16 anos). “Gostei de tudo. Aprendi sobre esse novo gênero textual” (Aluna 10, 16 anos). “Gostei de tudo, do texto e das da forma como foi trabalhado” (Aluna 3, 16 anos). |
| Você leria novamente hipertextos literários? | “Sim, porque eu ficaria mais atento nos detalhes e imaginaria as cenas” (Aluna 4, 16 anos); “Sim, pois é agradável dá a minha opinião” (Aluna 7, 16 anos). “Despertou a minha curiosidade” (Aluna 3, 16 anos). “Sim, porque é mais interativo. Eu posso escolher de certo modo o final” (Aluna 5, 16 anos). “Sim, pois o jeito como é estruturado e como interage com o leitor” (Aluna 6, 16 anos). |

As respostas acima indicam já algumas preocupações. A primeira dela diz respeito ao não uso da *internet* para a leitura literatura. Outra questão relevante é o desconhecimento de gêneros literários digitais. Feitas essas considerações, evidencia-se que o ensino ainda está bastante defasado em relação às mudanças que estão ocorrendo no campo da linguagem e da literatura. O processo de escolarização continua ocorrendo de forma conservadora e isso afetou o campo da leitura e da produção de textos, seja eles literários ou não, optando sempre por explorar gêneros escritos impressos (Braga & Shlindwein, 2014).

No entanto, é preciso destacar os aspectos positivos elencados pelos estudantes. Primeiramente, a apreciação agradável que eles tiveram da oficina e do texto, que contribuiu, para motivá-los a ler novamente esses textos literários, que até aquele momento estavam distantes da realidade da sala de aula da maioria dos participantes.

Diante disso, compreende-se que essas atribuições à oficina, aconteceram, principalmente, porque a estrutura textual do gênero trabalhado permitiu que os discentes se

tornassem mais ativos no decorrer da leitura. A sensação construída pelo hipertexto foi de coautoria e compartilhamento, assim como ocorre em outros ambientes virtuais, como as redes sociais.

5. Considerações finais

Com a intenção de contribuir para a formação de leitores proficientes esta pesquisa defendeu a utilização de hipertextos literários na sala de aula. Notou-se, por meio da exposição da sequência didática, que o gênero digital apresentado logrou êxito ao cativar os alunos para o universo da narrativa. Aspectos como a multimodalidade e a interatividade foram decisivos para o resultado positivo da oficina.

Decidir os rumos de uma história, por meio dos *links* ou ler um texto escrito, visual e auditivo simultaneamente são atividades exigidas aos leitores, que navegam no ambiente virtual. Esse sentimento de participação, de autonomia durante a leitura já é algo costumeiro, para aqueles alunos que acessam a internet frequentemente. Por isso, levar esse tipo de texto para a sala de aula é interessante, pois possibilita trabalhar com as novas tecnologias que são utilizadas pelos alunos fora da sala de aula.

Por fim, acrescenta-se que tal experiência metodológica possibilitou constatar o interesse dos participantes pela leitura envolvente do hipertexto. No entanto, ressalta-se que ainda é necessário o desenvolvimento de mais pesquisas e sequências didáticas com hipertextos, a fim de que os docentes possam lançar mão de novas práticas já testadas e aplica-las no dia a dia da sala de aula, objetivando melhorar o ensino-aprendizagem.

Referências

Braga, D. B. B., & Schlindwein, A. F. (2014). A inserção dos recursos digitais e da internet nas práticas sociais e educacionais: impactos no ensino da literatura do século XXI. *Remate de males*, 34(2), 635-652. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635869/3578>

Ministério da Educação do Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Autor. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

Brito, F. F. V. de, & Sampaio, M. L. P. (2013). Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. *Signo*, 38(64), 293-309. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/3456/2570>

CECÍLIO, M. (2014). *Um barulho no porão*. Recuperado de <http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/um-barulho-no-poro>

Cosson, R. (2012). *Letramento literário: teoria e prática*. (2a ed., 2a reimp.). São Paulo: Contexto.

Costa, B., Martins, E., & Queiroz, J. (2015) O uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. *Revista Iniciação & Formação docente*, 1(2), 1-17. Recuperado de <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagedeles/article/view/863/1146>

Dias, A. V. M. (2012). Hipercontos multissemióticos. In: R. Rojo, & E. Moura, E. (Orgs.), *Multiletramentos na escola*. (Cap. 5, pp. 95-122). São Paulo: Parábola Editorial.

FAVA, R. (2016). *Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital*. São Paulo: Saraiva.

Grey, J. (2017, Março 30). *Melhor cena de terror*. [Arquivo em vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=AidwhTQGuz4>

Hayles, N. K. (2009). *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. (L. Lhullier, & R. M. Buchweitz, Trad.). São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo.

Nantes, E. A. S., Figueiredo, A. G. F., Silva, A. K. G., Silva, G; C. V., Smiderle, J., Gargioni, L. F., & Silva, R. A. (2018) A multimodalidade na escola: análise do videoclipe “Aos olhos de uma criança”, de Emicida. *Research, Society and Development*, 8(2), 1-31. Recuperado de <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/634/634>

Prediger, A.; & Kersch, D. F. (2013) Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. *Signo*, 38(64), 209-227. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/3419/2565>

Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Daulus.

Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In: T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (Orgs.), *Métodos de pesquisa* (1a ed., Cap. 2, pp. 31-42). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Zacharias, V. R. de C. (2016). Letramento digital; desafios e possibilidades para o ensino. In: C. V. Coscarelli (Org.). *Tecnologias para aprender*. (1 ed., Cap. 1, pp. 15-26). São Paulo: Parábola Editorial.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Angelica Benício Alves – 30%
Sandro César Silveira Jucá – 25%
Maria Valdenia da Silva – 25%
Solonildo Almeida da Silva – 20%