

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

VERÔNICA DINIZ DA SILVA

**DO CONTO AO HIPERCONTO: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM LÍNGUA MATERNA**

**Rio Branco
2018.**

p

VERÔNICA DINIZ SILVA

**DO CONTO AO HIPERCONTO: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM LÍNGUA MATERNA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro

**Rio Branco
2018.**

Verônica Diniz da Silva

**DO CONTO AO HIPERCONTO: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, área de concentração: linguagens e letramentos. Linha de pesquisa: leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em, 29 de maio de 2018.

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro (orientador) – Universidade Federal do
Acre – UFAC.**

**Prof.^a. Dr.^a Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (membro interno)
Universidade Federal do Acre – UFAC.**

**Prof. Dr. Márcio Melo (membro externo) Universidade Federal do Tocantins –
UFT.**

DEDICATÓRIAS

A Deus que é meu sustento e minha fortaleza, me mostrando a cada dia que “tudo é possível ao que crer”.

À minha família, pois essa dissertação representa muito para eles, já que o meu sonho realizado é realização deles também.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me fortalecer nessa curta e longa caminhada, principalmente quando nos momentos mais difíceis pensei em desistir, e Ele me carregou em Seu colo e me conduziu, quando as dificuldades começaram a surgir, tirando de mim a angústia, o medo e o pessimismo. Renovando minhas forças com alívio, perseverança, fé e otimismo. Senhor, gratidão é a palavra!

Aos meus pais, que decidiram sair do alto Rio Iaco para me proporcionar o “saber”. Tudo que fui, sou e serei devo a eles.

Aos meus filhos amados, Valéria e Fernando, que me inspiram a ser sempre melhor, pois a eles devo ser sempre exemplo.

Ao meu esposo e amigo, Francisco das Graças, pelo apoio; o que viu minhas aflições e as lágrimas rolaem em meu rosto. Que, quando pensei em não fazer o Mestrado, ele me disse: “vai conhecer teus colegas, vai ver como é, depois tu decides”. E hoje estou aqui concluindo o meu tão almejado Mestrado em Letras.

Aos meus netos a quem mostrarei que estudar compensa qualquer sacrifício. Em especial, ao meu amor João Enzo, que vovó deixou muitas vezes de dedicar um tempo a ele por razão de estar estudando, mas acredito que mais tarde compreenderá.

À coordenadora do Mestrado Profissional em Letras Professora Doutora Lindinalva Messias do Nascimento Chaves pelo zelo e compromisso com o PROFLETRAS.

Ao meu orientador Professor Doutor João Carlos de Souza Ribeiro por acreditar em mim, pelo estímulo e palavras de motivação que renovavam minhas forças para que alcançasse o objetivo final.

Ao Professor Doutor Márcio Melo pelas orientações na qualificação.

Aos meus Professores Doutores do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, pelo amplo conhecimento repassado, ensinamentos e grande aprendizado adquirido.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Letras pelos momentos de apoio, companheirismo, respeito e uma vasta troca de conhecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES- pela bolsa a mim concedida e que através da qual pude realizar esse trabalho.

Escolas da descoberta de si, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romances ou filmes. Pode descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, suas verdades, não só nos livros de ideias, mas também, e às vezes mais profundamente, em um poema ou um romance. Livros constituem “experiências de verdade”, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta de nossa verdade na descoberta de uma Verdade exterior a nós, que se acopla à nossa verdade, incorpora-se a ela e torna-se a nossa verdade.

Edgar Morin

SILVA, Verônica Diniz. Do conto ao hiperconto: uma estratégia de ensino e aprendizagem em língua materna.

RESUMO

O ensino da língua portuguesa, após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é pautado nos gêneros textuais, integrando as três práticas de linguagem: de leitura de textos orais e escritos, de produções de textos orais e escritos e de análise linguística. A presente dissertação pretende fomentar um debate sobre o trabalho com gêneros textuais dentro da perspectiva dos documentos oficiais, utilizando como núcleo os gêneros contos, hipercontos e romance em sala de aula, partindo de uma concepção que considera esse trabalho como uma forma de interação entre os textos considerados canônicos e os textos considerados emergentes, proporcionando ao educando a interatividade dada através da Tecnologia de Informação e Comunicação. Além disso, o hiperconto permite uma aproximação entre a literatura e a internet, uma inovação que usa as ferramentas oferecidas pela mídia para revolucionar o próprio modo ficcional de narrar e, ainda, proporciona uma reflexão sobre o que tem sido feito no ambiente escolar e o que é necessário fazer para a constituição do aluno (sujeito). Para o desenvolvimento do trabalho nos orientamos pela visão de: Antunes (2003), Marcuschi (2008), PCN (1998), Geraldi (2012), Dolz e Schneuwly (2011), Barthes (1997), Candido (2011), Compagnon (2009), Todorov (2009), Barbosa e Rovai (2011), Morin (2010), Cosson (2014), Rojo (2012), Xavier (2005), Lévy (1999), Belloni (2009), Solé (1998), Bortoni-Ricardo (2012), Koch e Elias (2012), dentre outros. A partir de leituras e estudos surgiu a proposta de intervenção que propõe leitura, análise e produção de contos e hipercontos que constituem estratégias de ensino para a ampliação da visão de mundo desses educandos, tornando-os sujeitos que sabem interagir na atual conjuntura globalizada. A proposta pedagógica com extrapolação do texto e a exploração da temática sugerida por textos literários possibilita ao aluno reconhecer o que há por trás das narrativas, despertando o prazer pela leitura de textos literários.

Palavras-chave: Estratégias de ensino e aprendizagem. Conto. Hiperconto. Análise e produção textual

SILVA, Verônica Diniz. From tale to hypertale: a teaching and learning strategy of native language.

ABSTRACT

The language portuguese teaching has been realized with textual genders from implementing National Curricular Parameters which has integrated three practices of language: written and oral texts reading, written and oral texts production and linguistic analysis. This work intends to develop a discussion about textual genders and its using as proposal of the official documents that introduces tales and hiypertales in classroom. Conception is based in the interaction between texts that have been considered canonical and those ones as emerging which provide interactivity to pupil through Communication and Information Technology. Besides, hypertale allows a closing between literature and internet, an innovation that utilizes media tools to promote a revolution of telling fiction way and also presents a reflection about all practices occurred in the school and every necessary actions must be done to constitute the student identity (subject). For the development of the work we orient ourselves by the vision of: Antunes (2003), Marcuschi (2008), PCN (1998), Geraldi (2012), Dolz and Schneuwly (2011). Barthes (1997), Candido (2011), Compagnon (2009), Todorov (2009), Barbosa and Rovai (2011), Morin 2010, Cosson (2014), Rojo (2012), Xavier), Belloni (2009), Solé (1998), Bortoni-Ricardo (2012), Koch and Elias (2012), among others. The proposal of intervention has been thought from reading and study which propose reading, analysis and textual production of tales and hiypertales and also they constitute teaching strategies to broaden the students' sight of the world able to become the pupils subjects who interact in the current globalized conjuncture. The pedagogical proposal with text extrapolation and the suggested topic holding possibilites the recognizing structures of narratives by students and therefore that one intends to awaken pleasure of literary texts reading.

Key words: Teaching and learning strategies. Tale. Hypertale. Analysis and textual production.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA	13
1.1 Ensino da Língua	14
1.1.1 O texto como objeto da língua.....	20
1.1.2 O ensino dos gêneros textuais	23
1.2 Literatura na escola para que estudar	28
1.2.1 Leitura literária	36
1.2.2 Letramento literário	44
1.2.3 Literatura Digital	48
2 TECNOLOGIA NA SALA DE AULA	51
2.1 Do texto ao hipertexto	54
2.2 Do conto ao hiperconto: Um novo caminho para a interação	60
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
3.1 Proposta de intervenção.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO

É notório o desinteresse crescente dos alunos pela leitura, pela escrita e pelo estudo dos elementos que compõem o texto. Acreditamos que a falta de interesse dos alunos é o resultado de uma prática escolar, que prioriza, na maioria das vezes, apenas aulas mecânicas, direcionadas a nomenclaturas que distanciam os alunos do seu cotidiano, não motivando o aluno ao hábito da leitura e a aprendizagem da língua materna pretendida pela escola. Todavia, notamos que os jovens estão mergulhados no mundo da leitura e da escrita, pois a utilizam em diversas situações de informação e comunicação, nas redes sociais, ou através de mensagem em *WhatsApp*, *Facebook*, *e-mails*, *chat* etc, com diversos objetivos.

A escola poderia utilizar os recursos, que fazem parte do cotidiano do aluno, aliando-os ao conhecimento sistematizado. Tal preparação é essencial, tendo em visto ser a escola o *lócus* que pode traçar o elo e mediar o grande acúmulo de informações que alcança o sujeito.

Na sociedade contemporânea, a quantidade de informações aumenta de maneira impressionante, se comparada a momentos anteriores. Atualmente, as novas tecnologias impactaram a concepção das nossas relações com as práticas de leitura e de escrita, afetando o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Juntamente com essas inovações tecnológicas, surgiram diversos gêneros textuais no contexto midiático. Diante desse cenário, surge o hiperconto, um gênero digital, que emerge do meio midiático com um grande poder interativo, considerável, entre o leitor e o texto, pois o leitor participa do desenrolar da narrativa; e, com essa interação, acredita-se que a escola deva oportunizar aos alunos o prazer da leitura de textos literários, que são indispensáveis no processo de formação do leitor literário. E para que esse procedimento aconteça é necessário que estudos, projetos e sequências didáticas sejam realizados e voltados para o uso desse gênero textual na sala de aula e, em especial, nas aulas de língua portuguesa para o ensino de análise linguística.

A presente dissertação tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção para ensinar leitura, escrita e análise linguística a partir de um gênero impresso a um gênero digital, porque o aluno, por sentir prazer ao utilizar as mídias digitais, poderá ter um aprendizado mais consistente.

Acreditamos na possibilidade de atrair o aluno para o interesse pela aprendizagem da língua em consonância com as tecnologias. O uso competente da língua, através dos gêneros textuais, é de fundamental importância na construção de um sujeito autônomo, capaz de produzir sentido nas práticas de ensino da linguagem, e, dessa forma, ampliar o conhecimento acerca do meio social, no qual está inserido.

Os PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental deixam claro que não devemos sobrecarregar os alunos com nomenclaturas apenas pela tradição em ensiná-las, mas utilizar somente aquelas que sejam úteis nas atividades de reflexão sobre a língua. Portanto, devemos ensinar nossos alunos a refletirem sobre o uso da língua e da linguagem, proporcionando-lhes a prática do uso-reflexão-uso. Somente com essa prática, conseguiremos avançar no ensino da língua materna e construir, juntamente com o aluno, um conjunto de conhecimentos sobre o sistema linguístico necessário às práticas de leituras e produções textuais.

Atualmente, é comum perceber nas aulas de língua portuguesa o uso da gramática normativa, o que leva nossos alunos a não refletirem sobre o uso da língua no seu mais amplo campo semântico. A problemática é refletida no momento em que os alunos são desafiados a reconhecerem efeitos de sentidos presentes nos textos através da pontuação, das palavras, das expressões, ou localizar informações implícitas em textos diversos, compreender o sentido global do texto sem precisar recorrer ao dicionário ou comprometer o sentido e a compreensão textual.

Portanto, acreditamos que não basta apenas definir conteúdos mais importantes; é necessário apresentar uma proposta metodológica inovadora que contribua para que a escola viva um novo momento, no qual compartilhem saberes e vivências, que colaborem para sua verdadeira função, além de serem significativas, estimulantes e que leve o estudante a se reconhecer como parte do processo de ensino e aprendizagem. Um novo momento deve ser pensado de forma a garantir uma transformação das práticas pedagógicas. Para que tudo isso realmente aconteça, cabe ao professor levar à sala de aula instrumentos tecnológicos que possam ser atrativos para os alunos e que façam parte do cotidiano deles, buscando, com essa proposta, o ensino da leitura e da escrita através por meio de aprendizagens mais desafiadoras que auxiliem na formação do aluno.

A relevância do presente trabalho se justifica pelo desejo e curiosidade de perceber como os alunos se comportam quando utilizam as tecnologias para lerem um texto literário, não conhecido por eles, bastante dinâmico e envolvente no qual possibilita a interatividade através do diálogo entre o autor e o leitor e, assim o aprendente será conduzido a participar da narrativa, considerando que o estudo do tema escolhido fornecerá contribuições pedagógicas essenciais para o ensino da língua com o pleno aproveitamento dos recursos oferecidos pelo uso do gênero digital hiperconto como uma ferramenta que auxilia o aluno na construção do conhecimento. Gênero capaz de contribuir para a construção da autonomia intelectual dos discentes e suas potencialidades educacionais, permitindo uma significativa melhoria no estudo das práticas de análise linguística em sala de aula.

A proposta de intervenção será uma sequência didática, visando propiciar aos alunos a leitura e a escrita de contos e hipercontos para que os alunos percebam a riqueza desses gêneros textuais que estão disponibilizados na *internet* e que passem a ser leitores dos textos do mundo digital, e, assim se apropriem das contribuições trazidas pelas leituras e produções. Nessa perspectiva, espera-se cooperar significativamente com o alunado, considerando que a proposta é bastante diferenciada, favorecendo um trabalho dinâmico no “laboratório de informática” existente nas escolas e não utilizado, porque, para o aluno, o laboratório da escola é algo intocável no qual ele não pode usá-lo. Na verdade, a escola, em muitas vezes, tenta desenvolver trabalhos voltados para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas sequências didáticas, mas não consegue obter práticas exitosas, seja por ineficiência no planejamento pedagógico seja por falta de habilidades com a ferramenta tecnológica, comprometendo a execução das atividades planejadas.

Com esse olhar, esperamos desenvolver aulas mais significativas, motivadoras e desafiadoras, que estimulem nos estudantes a vontade de ler por deleite e por uma necessidade de ler para vivenciar outras culturas, outros povos e relacionar ao seu mundo e, com isso aprender a utilizar-se dos gêneros textuais conto, romance e hiperconto como instrumentos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

No tocante à estrutura da dissertação, no primeiro capítulo, exporemos a base teórica, fundamentando-nos em Antunes (2003) e (2007), com as concepções e conceitos do ensino de língua portuguesa e que influenciam a prática do professor. Faremos uma apresentação dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa

presentes nos PCN, assim como um relato dos conceitos, características, organizações, funções dos gêneros textuais e sua importância para o estudo de língua portuguesa em sala de aula. Para tal, recorreremos aos estudos de Marcuschi (2008) e PCN de Língua Portuguesa. Abordaremos o ensino da literatura na escola, envolvendo leitura e letramento literário, partindo das reflexões de Cosson (2014), Colomer (2007) e outros estudiosos da literatura na escola, com a leitura de contos, do romance e de hipercontos, através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e sua relação com o ensino da língua, utilizando as propostas de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) e outros teóricos da hipermodernidade e dos multiletramentos nos quais são abordados os usos dos textos multimodais e multissemióticos.

Atendendo à proposta e aos objetivos deste projeto e levando em conta a precisão de um embasamento teórico para que haja ampliação dos conhecimentos sobre o ensino da língua e, em especial, das tecnologias como ferramenta primordial do ensino e aprendizagem dos alunos. Elencamos os seguintes autores: Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) organizadores do livro *Multiletramentos na escola com protótipos didáticos para os multiletramentos e gênero textual hiperconto*; Werneck (2012) com o capítulo *análise linguística* Wachowicz (2012), Irandé (2007) apresentando estudos sobre análise linguística; Marcuschi (2008) abordando as questões sobre os gêneros textuais, entre outros.

1 ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA

Nosso propósito, no capítulo, é apresentar algumas reflexões sobre o ensino da língua e da literatura. Para isso procuramos propor desafios ao professor para que reavalie o seu trabalho na sala de aula e, a escola seja protagonista de transformações para que o ensino aconteça de forma dinâmica e significativa. Assim, se estivermos dispostos a criar métodos de ensino que nos permita o exercício da ação que gere um novo fazer em sala de aula.

Para início de conversa nos perguntamos como fazer com que o nosso aluno se interesse pelas sutilezas da língua e da literatura? Para chegarmos à resposta, é preciso compreender como os alunos veem essa relação, pois alguns acreditam que os textos não literários e os literários servem apenas para ler e encontrar as classes de palavras ou as figuras de linguagem. Portanto nosso desafio maior consiste em buscar uma maneira de ensinar o uso da língua e os diversos registros da linguagem e de avaliar seus efeitos. Pois o estudo da língua tem como centralidade o trabalho efetivo com textos, não serve mais encher os alunos de regras, e sim fazer com que convivam com textos que circulam pela sociedade, não somente para que sirvam como meios de aprender as regras da gramática normativa, mas também para que tanto uma quanto a outra sejam, sim objetos próprios de ensino.

Nessa perspectiva procuramos integrar o ensino da língua e da literatura de modo a dinamizar e relacionar organicamente as duas. Segundo Geraldi (2012) o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa. Isto é, a partir do trabalho com a linguagem o ensino da língua e da literatura se integra numa mesma prática, pelo gosto de contar, ouvir e ler estória, pela brincadeira com as palavras, com os sons e pela invenção livre do texto. Portanto, se o trabalho pedagógico estiver no centro talvez conseguiremos formar uma capacidade linguística nos nossos alunos e, conseqüentemente, eles dominarão as regras gramaticais e os rótulos fornecidos pela retórica ou pela história literária.

1. 1 Ensino de língua

Constatamos que uma grande porcentagem dos estudantes com os quais trabalhamos, não desenvolve a capacidade de utilização da língua como função social nos seus vários contextos comunicativos, ou seja, quando o aluno age sobre o texto lido, ele não constrói e reconstrói sentidos a partir de seus conhecimentos de mundo. Por isso, é preciso criar para os alunos oportunidades diversas, de modo que eles possam apropriar-se dos mais diferentes tipos de organização do uso e da reflexão da língua. Logo, compreendemos que é importante a abordagem e o ensino dos gêneros textuais na sala de aula como bem podemos conferir o que afirma Marcuschi (2008, p. 149):

[...] O estudo de gêneros textuais um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

Certamente, estudar os gêneros são meios de ação social, pois são como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade e que concorrem para que todas as interações aconteçam para a construção e a manutenção do que a escola almeja de seus alunos, uma formação crítica e cidadã.

Quando paramos para refletir sobre o ensino de língua portuguesa, logo imaginamos o ensino de regras e mais regras, exceções, classificações de substantivos, de verbos etc. Nesse processo, não se valoriza a língua, enquanto forma de cultura, de comunicação, de informação, de interação, de socialização.

Porém, a partir da década de 1980, no Brasil, teve início um processo mais intenso de mudança nas propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, que buscou recolocar o lugar dos conhecimentos linguísticos, tendo um olhar mais direcionado para o ensino da gramática descritiva, para o ensino e aprendizagem de línguas, esquecendo que o ensino deveria estar voltado para o ensino da gramática reflexiva que conduza o aluno a ampliar o uso da língua a qual é falante. No entanto, ainda encontramos professores com ideias retrógradas sobre o estudo da língua. É consenso que esses conhecimentos não devem ser o foco principal desse ensino; o mesmo não pode ser dito em relação ao lugar em que o trabalho com esses conteúdos deve ocupar.

Acreditamos que alguns conteúdos gramaticais ajudam em dois tipos de situação: no processo de compreensão de textos, informações implícitas, intenções, ações, posicionamento, efeitos de sentido etc, presentes nos vários textos em circulação social; na produção de textos a adequar melhor a diferentes objetivos e situações. Assim, concordamos com autores como Antunes (2003) e Possenti (2012) que defendem a norma culta como uma das variedades a serem ensinadas e não a única a ser considerada (BARBOSA, 2010, p. 156).

Somos conscientes de que o ensino da gramática na escola é imprescindível, como bem explica Antunes (2003, p.85) “toda língua tem seu conjunto de regras, independente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada”. Quer dizer, não existe língua sem gramática, ou seja, não existe falante sem conhecimento do sistema da escrita:

A questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. Por exemplo, quais as regras para a produção e leitura de um resumo, de uma resenha, entre muitos outros. Uma subquestão daí derivada é a de como ensinar tais regularidades, com que concepções, com que objetivos e posturas, desenvolvendo que competências e habilidades. Cabe lembrar que toda língua possui, para além da gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido, o que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficientemente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo (ANTUNES, 2003, p. 88).

De acordo com a autora, o conjunto de regras que, como foi constatado, constitui a gramática da língua, existe, apenas, com a única finalidade de estabelecer os padrões de uso, de funcionamento dessa língua. Ou seja, se as línguas existem para serem faladas e escritas, as gramáticas existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita das línguas. A autora diz que o valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal. Por isso, tais regras são flexíveis, mutáveis, dependem de como as pessoas as consideram.

Antunes (2003, p. 96-99) destaca um conjunto de princípios que fundamentam uma compreensão funcional e discursiva da gramática e suas implicações pedagógicas. A autora ainda enfatiza que todo professor de língua

portuguesa deverá ter o cuidado de trazer para a sala de aula sete tipos de gramáticas:

1. Uma gramática que seja relevante: deve selecionar noções e regras gramaticais que sejam, na verdade, relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua. Noções e regras que possam, sem dúvidas, ampliar a competência comunicativa dos alunos.
2. Uma gramática que seja funcional: pretende privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros. Deve-se propor, portanto, uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua, e que de fato privilegie a real aplicabilidade de suas regras, conforme esteja em causa a língua falada ou a língua escrita, o uso formal ou o uso informal da língua.
3. Uma gramática contextualizada: está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Na verdade, o professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais frequentemente possível, levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas.
4. Uma gramática que traga algum tipo de interesse: o estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa.
5. Uma gramática que liberte, que “solte a palavra: a sala de aula de português deveria ser o espaço privilegiado para se incentivar a fluência linguística e neutralizar, assim, a postura prescritiva e corretiva com que a escola, tradicionalmente, tem encarado a produção dos alunos. Nesse sentido, vale a pena lembrar a conveniência de incentivar, oportunamente, as “transgressões funcionais”, ou a possibilidade de “subverter” as regras da língua para obter certos efeitos de sentidos ou certas estratégias retóricas.
6. Uma gramática que prevê mais de uma norma: é de grande importância que se preocupe caracterizar, de forma adequada, a norma-padrão como sendo a variedade socialmente prestigiada, mas não como sendo a única norma “certa”. Não se pode deixar de perceber que, do ponto de vista da expressividade e da comunicabilidade, as normas estigmatizadas também

têm seu valor, são contextualmente funcionais, não são aleatórias nem significam falta de inteligência de quem as usa.

7. Uma gramática que é das pessoas: nesse quadro, passa a ter sentido discernir o que é significativo para a experiência humana da interação verbal, interação que, se é linguística, é também gramatical. Isso, por si só, faz a gramática recobrar importância.

Mediante a classificação feita pela autora sobre os tipos de gramáticas que todos os professores devem utilizar ao ensinar aos alunos, pois são considerações relativas ao ensino das gramáticas, sendo assim, são considerações e conhecimentos muito úteis para os professores. Fica explícito que o ensino das gramáticas contribui para que o aluno realmente perceba que há diferença entre regra de gramática e nomenclatura gramatical.

Para o ensino das regras de gramática é importante salientar o que diz Antunes (2003, p. 92). As regras implicam o uso, destinam-se a ele, orientam a forma de como dizer para que seja interpretável e inteligível. A nomenclatura, diferentemente, corresponde aos “nomes” que as unidades, as categorias, os fenômenos da língua e suas classificações têm levado o professor a refletir sobre sua prática pedagógica em relação ao ensino da língua. “A questão que se coloca para o professor de língua portuguesa não é, portanto, “ensinar ou não ensinar regras de gramática”. A questão maior é: que regras ensinar e em que perspectiva ensinar?

Por isso, há que se criar mecanismos que facilitem esse ensino porque, na maioria das vezes, não há uma transposição de conhecimentos filológicos e linguísticos para conhecimentos didáticos, que estes levem em conta os objetivos e necessidade dos alunos na aula de língua portuguesa, que envolvem aprender a ler com compreensão fazendo inferências, produzir textos de diversos gêneros e refletir sobre a própria língua. Como já mencionado, não podemos deixar que as aulas de língua portuguesa se tornem enfadonhas e sem sentido para os seus usuários.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) já sinalizavam na década de 1990 responsabilidades da escola no desenvolvimento de proficiências leitoras, “o que cabe a escola, afinal”? E respondia:

Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e que, mesmo assim, não consegue manejar adequadamente, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa (Caderno 1 de Língua Portuguesa – Acre, 2010, p. 25, *apud* Orientações Curriculares para o ensino fundamental II).

Em virtude disso, acreditamos que a escola pense e repense algumas metodologias de ensino da língua através da leitura e análise de textos, uma vez que a função da escola em um mundo globalizado é permitir a interação e a intervenção de todos os indivíduos nesse processo. É levar o aluno não apenas à decodificação, mas que consiga aprender e aprimorar as práticas referentes à leitura e ela se torne cada vez mais atraente e significativa para tornar esse indivíduo mais competente e apto para atuar no meio do qual vive e participa efetivamente da dinâmica comunicativa e social da qual faz parte.

Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar com proficiência textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (Caderno 1 Língua Portuguesa - Acre, 2010, p. 25 *apud* Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental II).

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, logo no início os PCN, segundo seus idealizadores, o que se espera do processo de ensino e de aprendizagem do aluno é “sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”. Para isso, o texto deixa claro que tal ensino deve dar condições ao aluno para que “amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo quanto ao uso da língua e da linguagem”. (PCN, 1998, p. 32).

Os PCN evidenciam que a aprendizagem da língua corresponde não só a aprender as palavras fragmentadas, descontextualizadas de seu contexto social, mas sim, aprender os seus significados culturais e, com eles, as maneiras pelos quais as pessoas entendem e interpretam a sua realidade, visto que caracteriza a língua como “um sistema de signos específicos, históricos e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo a sociedade” (PCNs, 1998, p. 20).

Nesse sentido, os PCN têm estimulado muitos professores, já desmotivados pelo insucesso nas aulas de língua portuguesa, por ouvirem muitos alunos dizerem - “não gostamos de estudar português” - a refletirem sobre a prática do nosso sistema de ensino, que visa mais as aulas de nomenclaturas, pois já sabemos que, se o ensino da língua for pautado dessa forma, não obteremos o tão almejado desejo de ouvirmos nossos estudantes dizerem “gostamos de estudar português”.

Diante de tão almejado sonho e do desejo de vermos nossos alunos gostando e se interessando pelo estudo da língua e da reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, pretendemos melhorar de um modo ou outro, as atividades de sala de aula, com vistas a contribuir com nosso aluno para que exerça plena cidadania, sempre com respeito à diversidade desse aprendente a fim de que ocorra o domínio do sistema simbólico da língua. A participação desse indivíduo na sociedade requer dos sujeitos envolvidos propriedade da linguagem. Partindo desse princípio, os PCN definem linguagem como:

[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório pessoal. (PCN, 1998, p. 20).

Nessa perspectiva, percebemos que os PCN respaldam-se na concepção sociointeracionista em que a linguagem é concebida como um espaço de interação comunicativa entre os seres humanos, através da língua e da linguagem. Para melhor confirmar esse processo de interação entre os indivíduos Antunes (2003, p. 22) salienta que os PCN:

Privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (cf. p. 19). Além disso, estabelecem que os conteúdos da língua portuguesa devem se

articular em torno de dois grandes eixos: o do **uso** da língua oral e escrita e o da **reflexão** acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes.

Portanto, ficam claras e compreendidas as orientações que são dadas pelos PCN. Nessa perspectiva, o ensino da língua deixa de ser ensinado fora do contexto do cidadão/aluno e passa ser analisada e trabalhada a partir da reflexão sobre as atividades discursivas para se tornar uma língua viva, compreendida e concreta diante das diversas situações de comunicação.

Diante dessas reflexões, os PCN recomendam que, para termos um ensino de língua portuguesa no qual o aluno passe da condição de aprendiz passivo para o de alguém que constrói seu próprio conhecimento, é necessário que o docente conjugue as três práticas de linguagem apresentadas nos documentos oficiais: a prática de leitura de textos orais/escritos, a prática de produção de textos orais/escritos e a prática de análise linguística. Segundo Santos (2013, p. 17) “o desafio que se apresenta ao professor é, então, trabalhar as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros Curriculares de maneira integrada”. Com certeza, o resultado dessa ação uso-reflexão-uso será de aulas mais dinâmicas, motivadoras, significativas e produtivas, atraentes e compreensíveis, pois o aluno encontrará razão e relação com suas necessidades de aprendizagens e o que está sendo ensinado.

1.1.1 O texto como objeto de ensino

A partir dos PCN, o trabalho com o texto ganhou notoriedade na sala de aula e passou a ser utilizado como objeto de ensino, o que trouxe vantagens e desvantagens, sobretudo quando se trata de literatura, pois os professores dessa disciplina se depararam com a questão, que tem sido polêmica entre os professores tradicionais de língua e literatura, quando o texto é usado como pretexto. No entanto, reafirmamos que não é o nosso propósito, neste momento, fazer tal abordagem, mas, antes, elucidar a utilização do texto literário como suporte fundamental para que haja a interação entre as partes envolvidas: autor, texto e leitor e com o envolvimento das partes construir e ampliar o sentido do texto; e, a partir da leitura, promover o diálogo entre alunos e professores, integrando todos

aos diversos tipos de conhecimentos necessários para se compreender um texto, seja na escola ou fora dela.

Segundo Porto (2009), “Texto é uma produção verbal (oral ou escrita) dotada de unidade temática, coerência argumentativa, coesão interna, cujo sentido é construído solidariamente por quem o produz, por quem o interpreta e pelo conjunto discursivo já existente na sociedade”. Portanto, o sentido do texto acontece na interação do sujeito com o texto e seu conhecimento de mundo, pois depende de outros conhecimentos já construídos pelo leitor. Já no que diz respeito ao estudo de textos na sala de aula está mais voltado para o estudo do texto como pretexto, como bem salienta Geraldi (2012, p. 97).

Não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatização, ilustrações, desenhos, produções de outros textos etc.). Antes pelo contrário: é preciso retirar os textos do sacrário, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto.

Observamos que o uso do texto nas aulas de Língua Portuguesa não pode ser negligenciado, ele precisa ser usado e encarado como prática social de interação entre os sujeitos que utilizam a linguagem como uma forma de agir socialmente com os outros, e de que essas questões somente acontecem em textos. Portanto, o texto é o princípio norteador para o ensino da língua, pois sempre se busca partir dele para que haja uma aprendizagem significativa e que garanta ao aluno o uso dessa linguagem a seu favor. Vejamos o que dizem os PCN (1998 p. 24):

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigência das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Certamente, o ensino do texto e seus significados devem ser, realmente, priorizados nas aulas de língua portuguesa, mas também nas outras disciplinas, porque todos os professores têm como instrumento de ensino o texto, ou seja, apoia suas aulas em textos, sejam eles apresentados em imagens, quadros, gráficos etc,

que precisam ser lidos, compreendidos, resumidos, em atividades que demandam refinadas estratégias de processamentos dos inúmeros sentidos que há em um texto. Logo, deve ser bastante utilizado, porque somente assim o aluno encontrará sentido no estudo do texto no momento da leitura, da interpretação, da compreensão e dos conhecimentos que trará para seu cotidiano, ou seja, na função social que exerce. Para o trabalho com texto na sala de aula é importante fazer uma seleção e eles devem:

1. Ser interessantes e motivadores - com certeza os alunos atingirão resultados melhores se o material de leitura despertar o interesse deles;
2. Ser adequado ao nível de conhecimento dos alunos – em geral, os textos para leitura intensiva com os quais se trabalha em aula devem ser um pouco acima do nível dos seus alunos. Se tudo for muito fácil, eles não praticam as habilidades de leitura. Todavia, os textos extensivos, como os paradidáticos simplificados, devem estar um pouco abaixo do nível de conhecimento dos alunos para que eles possam ler fluentemente e por prazer;
3. Ter uma variedade de tipos e gêneros – para entenderem as suas esferas de circulação e sua função social.

Por isso, o preparo do trabalho com o texto na sala de aula requer do professor e, em especial, o de língua portuguesa, a organização dos textos que serão lidos e analisados, não se deve levar qualquer texto porque se exige que trabalhe. Para que o trabalho com os textos produza efeitos é necessário que faça uma seleção dos que serão lidos, afim de que o aluno realmente se envolva com o texto e entenda o seu contexto e saiba transmitir a mensagem a outros.

Na compreensão da leitura de diversos textos apresenta-se o letramento, uma prática de uso de habilidades nas diversas situações exigidas em contextos de práticas sociais de leitura e escrita, porque o uso da interpretação e da reflexão sobre aquilo que se lê e escreve, tanto em ambiente intra quanto no extraescolar, é, a aplicação do conhecimento em situações reais. É comunicar efetivamente ideias e pensamentos; é pensar criticamente, pois o letramento se refere aos modos com que a escrita se apresenta na nossa sociedade, seus usos e as suas funções nas diferentes situações comunicativas em que é utilizada coletivamente e pessoalmente.

De acordo com Kleiman (2010, p. 56-57), “o letramento pode começar com as práticas que visam aos objetivos mais elementares da atividade de leitura - a de extrair informações de textos”. Para tanto, ainda completa afirmando que:

No contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. O sujeito letrado passa a ter não um, mas pelo menos dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito. Entretanto, usará o escrito somente se for tão fluente nele como é na fala e, para tal, é preciso trabalhar abordagens, estratégias e recursos de desvendamento do texto, ensinar o processo sócio-cognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita. É preciso fazer isso entendendo bem como funcionam os textos.

A autora considera o novo modo de entender o texto oral ou escrito, verbal ou não verbal. Nessa abordagem, sugere que o aluno seja levado a experimentar as diferentes formas de agir, vivenciando as práticas sociais e ampliando a competência discursiva dos alunos com o objetivo principal que é o de formar leitores e produtores críticos, com conhecimentos linguísticos e textuais suficientes para serem cidadãos, leitores de mundo. Ademais, para lermos e compreendermos um texto, precisamos considerá-lo um todo significativo, identificando a que gênero pertence, fazendo interação entre leitura, produção textual e análise linguística sugerida nos PCN.

1.1.2 O ensino dos gêneros textuais

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética, por volta do século VII a.C., multiplicaram-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandiram-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. E hoje, o crescimento da cultura eletrônica com as novas tecnologias e, particularmente a computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros, que surgem de acordo com a necessidade do leitor e de novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita. Segundo Marcuschi (2005, p. 22-23),

Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias. Um gênero dá origem a outro e assim se consolidam novas formas com novas funções de acordo com as atividades que vão surgindo. Nem sempre temos algo essencialmente novo, mas derivado como, por exemplo, os chats surgindo como forma de conversação por meio eletrônico.

Como se percebe, os gêneros textuais, como declara Marcuschi (2008), não são “modelos estanques nem estruturas rígidas”, eles se renovam conforme a necessidade de comunicação dos indivíduos. Ainda, de acordo com esse movimento, atualmente, “o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”. (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

No final da década de 1990, pesquisas pautadas no ensino de língua e documentos curriculares, baseados em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem – como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa –, começaram a surgir os gêneros do discurso e que estes fossem tomados como um dos objetos de ensino e aprendizagem, articulando práticas de leitura/escuta, produção de texto (oral e escrito) e análise linguística. Na mesma época, também começou a se espalhar o estudo do texto como objeto de ensino da língua. O texto deveria ser o instrumento de estudo da linguagem, e, nesse contexto, surgem os gêneros textuais, uma vez que são as maneiras que usamos para nos expressarmos. A partir de então foram iniciados estudos e pesquisas sobre os gêneros e suas classificações.

No Brasil, os gêneros textuais passaram a ser divulgados com mais intensidade, logo após a chegada dos PCN, que esclarecem que o processo de ensino de períodos fragmentados fora do contexto como exemplo de estudo gramatical não tinha mais razão de ser, pois o uso da linguagem atende as demandas sociais de cada momento. Os estudos pouco contemplavam as competências discursivas, sendo estas de fundamental importância no universo intertextual. Portanto, o objeto de ensino das atividades da língua é e será sempre textos diversos e de diferentes gêneros. A referência a gêneros textuais remete diretamente a textos orais e escritos, concretizados em eventos comunicativos, por conseguinte estão presentes em todas as nossas situações de comunicação, e naturalmente no cotidiano das salas de aula.

Assim, os gêneros são instrumentos fundamentais no ensino da língua e “existem em número quase ilimitado, variando em função da época, das culturas, das finalidades sociais, de modo que, mesmo que a escola impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível”. (PCN, 1998, p. 24). Logo, cabe à escola a tarefa de selecionar e priorizar os gêneros pertencentes a esferas que fazem parte do cotidiano do aluno e ampliar esse repertório de acordo com a aprendizagem do aluno. Vale lembrar que o trabalho com o texto deve partir dos gêneros textuais, pois todos os textos se manifestam em um gênero textual.

Nesse sentido, há algumas questões que devem nortear o trabalho da escola com os gêneros do discurso como um dos objetos de ensino e aprendizagem da linguagem. Barbosa e Rovai (2010, p. 9) ressaltam a importância do trabalho com os gêneros e sintetizam algumas razões de a escola recorrer ao gênero textual como objeto de ensino e aprendizagem:

1. Os gêneros do discurso permitem capturar, para além dos aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
2. Os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, propiciando que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
3. Os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) nos fornece instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

Nos critérios ficam explícitas as três questões que devem pautar o trabalho da escola com os gêneros do discurso: por que tomar os gêneros como objeto de ensino e aprendizagem? Quais gêneros selecionar? E como trabalhar com eles? Portanto, a cada dia fica comprovado por teóricos e estudiosos da língua que o trabalho sobre a linguagem tendo como ponto de partida o gênero textual pode

promover uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos orais e escritos.

Na perspectiva do ensino, por meio dos gêneros textuais, verificamos que eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas incontáveis em qualquer situação comunicativa de integração social, uma vez que é através dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem se incorporam nas atividades de leitura e escrita dos alunos, proporcionando o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais como as inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais, hoje existentes, em relação à sociedade anterior da comunicação escrita. Além do mais a póia de gênero textual não pode ser vista apenas nos aspectos estruturais do texto, pois incorpora elementos de ordem social, histórica, discursiva e, principalmente, comunicativa.

Vale ressaltar que, quando nos referimos ao estudo dos gêneros textuais, o seu lugar de destaque é a escola, visto que é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos de ensino da língua, que são as produções de textos orais e escritos. Portanto, fica evidente no trabalho do professor a necessidade de levar aos educandos uma diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, porque para nos comunicar linguisticamente, recorreremos aos mais variados gêneros de acordo com a esfera comunicativa da qual fazemos parte e, sempre com o objetivo de melhor compreendê-los para melhor ensiná-los, através de sequências didáticas propostas por Dolz e Schneuwly (2011), que partem de um gênero textual, sejam eles orais ou escritos. E, assim, compreendemos que toda forma de comunicação se dá através de textos, orais ou escritos, que aparecem de acordo com as diferentes atividades humanas.

Os gêneros surgem de acordo com sua função na sociedade; seus conteúdos, seu estilo e sua forma estão sujeitos a essa função, ou seja, a função dos seus usos. Isso quer dizer que conhecer um gênero não é apenas conhecer as suas características formais, mas,

antes de tudo, entender a sua função e saber, desse modo, interagir adequadamente. (Na Ponta do Lápis nº 11- OLP).

Ao utilizarmos os gêneros textuais é fundamental elaborar uma sequência didática, um roteiro de ações. O procedimento permite integrar as práticas sociais de linguagem. A leitura e a escrita são práticas de uso da língua em situações de interação verbal das pessoas na sociedade. Logo, é imprescindível que seja apresentada aos alunos uma diversidade de gêneros textuais existente nas diferentes esferas de comunicação. Finalmente, o aluno deve ser conduzido a compreender e produzir gêneros textuais de acordo com a situação comunicativa.

A vantagem do trabalho com sequências didáticas é que a leitura, a escrita, a oralidade e os aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, em um mesmo gênero textual, guiando as intervenções do professor, o que faz mais sentido para quem aprende. Os textos são produzidos em situações e contextos diferentes e cada um cumpre uma finalidade específica. Se o objetivo do locutor, por exemplo, for instruir seu interlocutor, ele indicará passo a passo o que deve ser feito para se obter um bom resultado. Se for expressar sua opinião e defender seu ponto de vista sobre determinado assunto, ele produzirá um texto que se organize em torno de argumentos, e assim se constituirá a finalidade e função de cada gênero textual. Geralmente, os gêneros textuais estão ligados a esferas de circulação que são: a esfera jornalística, de divulgação científica/escolar, esfera cotidiana e escolar e esfera literária, portanto cada uma atende uma necessidade do leitor/escritor. Segundo Miller (2012, p. 41):

A perspectiva sobre gênero tem implicações não somente para a crítica e para a teoria, mas também para a educação retórica. Ela sugere que o que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar nossos próprios propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter: aprendemos que podemos louvar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa a outra, instruir consumidores em nomes de um fabricante, assumir um papel oficial, explicar o progresso na recomendação de metas. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente. Como uma ação significativa e recorrente, um gênero incorpora um aspecto de racionalidade cultural. Para o crítico, os gêneros podem servir tanto como um índice aos padrões culturais quanto como ferramentas para a exploração das realizações de falantes e escritores particulares; para o estudante, gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade.

Visto desse modo, os gêneros textuais aparecem como um instrumento muito eficaz no ensino de língua materna. Assim, a autora expõe quão inúmeras são as possibilidades de quanto aprendemos quando sabemos qual nosso propósito comunicativo. Esse propósito resulta no uso do gênero como objeto cultural que integra os aspectos culturais, as práticas de interlocução e as relações de poder do processo comunicativo. As inúmeras formas de situações que encontramos são produzidas e circulam nos diversos setores sociais e estão ligadas em comum acordo na construção de sentidos que permitem a interação humana. No nosso cotidiano e na nossa vida em sociedade estamos e somos expostos a inúmeras situações nas quais temos que adotar determinadas posturas em relação às formas que nos posicionamos conforme a situação comunicativa e os interlocutores, ou, ainda, à adequação do ambiente. Sob essa ótica, nos deparamos com práticas de leitura e escrita que estão vinculadas às diversas esferas de comunicação como prática social de interação entre os sujeitos.

1.2 Literatura na escola: para que estudar?

A literatura é apresentada como uma ciência que atua como instrumento de educação, de formação do homem, que comporta a criação de novos mundos, assumindo algumas funções, que atuam diretamente no homem; a principal delas está voltada para sua formação humana, que todos os seres humanos têm direito de usufruir e colabora, significativamente, para o seu bem-estar psicológico. Mas é preciso que aconteça um processo de reconhecimento da literatura para o ser humano, e reconhecer, também seus benefícios para a sociedade e para todos os tipos de cultura, desde as formas mais complexas às mais simples.

Candido (2011) argumenta que a literatura é um direito básico de qualquer indivíduo, porque é através da literatura que o leitor conhece a sociedade e nela se reconhece, e que não há povo e não há homem que possa viver sem ela, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Portanto, assim como o homem é movido por sonhos, também não conseguiria sobreviver sem um momento de entrega ao universo fabuloso.

Se a literatura faz parte da vida dos sonhos do homem, e para que a vida se torne menos rude, há necessidade de sonhar e dar vida a sua imaginação de acordo com sua cultura, seus costumes e valores. Assim, ela se torna de acordo com Candido (2011) uma necessidade universal de todo povo em todos os tempos, logo precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. Ressalta que “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. Desse modo, ela é fator fundamental de humanização, e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

Com base no pensamento do autor, cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, seus sentimentos, suas normas a fim de fortalecer a presença e a atuação deles e ratifica:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A Literatura confirma e nega, propõe e denuncia, pói e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 177).

A literatura vista desse ângulo é uma forma de expressão, pois manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos, tornando-se uma ferramenta indispensável no crescimento intelectual e afetivo do ser humano, fornecendo meios de atuação no papel formador da personalidade do homem. Segundo Candido (2011, p. 178) “ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Assim sendo, a função da literatura nos faz perceber claramente o seu caráter educativo e instrutivo, visto que nos deixa mais capazes de preparar a nossa própria mente e sentimentos e, conseqüentemente, mais capazes de organizar e ampliar a visão que temos do mundo e mais, especificamente, de nós mesmos enquanto seres humanos.

Entendemos que a literatura satisfaz as necessidades básicas do ser humano, pois enriquece nossa concepção, percepção e complexidade do mundo e da sociedade como força humanizadora tem entre suas funções a reelaboração do real por meio da ficção e o conhecimento do mundo e do ser por meio da palavra. A

literatura é, portanto, uma experiência a ser realizada, pois permite a humanização do sujeito que vive em mundo tão rude, com pouca cultura e sem valores imprescindíveis para a formação do homem. Logo, a missão da literatura é, basicamente, expandir o universo humano em termos de conhecimento de si e do outro, de experiências e de emoções. Ela é uma importante aliada no crescimento e na maturidade do indivíduo para se desenvolver com plenitude.

Segundo Barthes, em seu livro *Aula* (1997) afirma que a literatura é um monumento cultural capaz de abranger todas as áreas do saber humano, completa, ratificando que o discurso literário, em função de sua natureza; relaciona-se com os demais discursos de modo que, sem substituí-lo, promove e possibilita comunicação entre eles. De acordo com Compagnon:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (2009, p.60).

Importa salientar que a literatura seja percebida e vivenciada pela escola e pela sociedade, e para que isso aconteça é necessário que haja uma mudança na forma de abordagem da literatura no cotidiano escolar e que a escola reconheça o valor da literatura na vida dos alunos, principalmente que chegue à sala de aula. E, ao chegar à sala de aula, seja experimentada pelo aluno, que amplia o universo deles em termos de conhecimentos, de experiências e de emoções para ajudá-los a crescer e se desenvolver com plenitude.

No entanto, o ensino da literatura no Brasil apresenta dificuldades e empecilhos por ser uma disciplina que não é estudada no ensino fundamental desde os anos iniciais, mas deveria ser prioridade para a formação das competências e habilidades necessárias para a fruição do texto literário. É obrigatória somente no ensino médio na qual é ensinada apenas fragmentos de textos ou de obras, causando um *déficit* no ensino e na aprendizagem dessa disciplina, não só nesse processo como também para a formação do leitor e no desenvolvimento de habilidades de interpretação do texto literário. E, por fim, prejudicando a formação de um cidadão autônomo, com senso crítico e com capacidade para ler a sociedade e suas relações alienantes, que visam a dominação do ser humano.

Contudo, se o ensino da literatura hoje é exigido apenas no ensino médio, nem sempre foi assim. O ensino da literatura é antigo em nosso país. Foi incluído no currículo dos colégios através da reforma educacional no auge da República, fazendo com que seu papel estético comprometido com o mundo real cedesse lugar para o pedagógico, não levando em conta as suas especificidades, na compreensão do mundo, na convivência com o Outro, nos ajudando a viver e na transformação do homem.

Na década de 1990, como já dito anteriormente, firmou-se como princípio de organização curricular e da necessidade de um trabalho com a diversidade textual, demanda que foi ampliada com a perspectiva de se tomar os gêneros do discurso como objeto de ensino e aprendizagem. Ainda que essa diversidade seja necessária, já que visa a possibilidade de participação em práticas sociais, que têm lugar nas diferentes esferas de comunicação, o trabalho com a literatura deve, ainda hoje e sempre, ocupar um lugar central no currículo de Língua Portuguesa. Barbosa e Rovai (2011, p. 47) afirmam que:

Seja em função do direito à literatura, propagado por Cândido (1995), em função do seu caráter formativo, do seu potencial humanizador, pela possibilidade de conhecimento e de autoconhecimento que propicia (e de identificação e de alteridade) ou, ainda, por permitir a expressão, a aproximação e a discussão de diferentes imaginários, valores, visões de mundo, comportamentos, impasses e utopias, a literatura reclama seu espaço na escola.

Ao longo da história, a literatura nem sempre foi utilizada como objeto de reflexão da condição humana. “Todas as obras-primas da literatura foram obras-primas de complexidade: a revelação da condição humana na singularidade do indivíduo”. (MORIN, 2010, p. 91).

Constata-se que há um equívoco em sua essência, pois quando serve a pedagogia escolar, não é vista como fonte de enriquecimento e de reflexão para a vida dos estudantes. Conforme Souza, Corrêa e Vinhal, (2011, p. 149) “A literatura trata de sentimentos, sensações e situações que vinculam fantasia e realidade, constantemente presentes em nossa própria vida”. E ainda acrescenta:

A literatura tem a função humanizadora porque, enquanto seres humanos, temos uma “necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensivo ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação e das necessidades elementares. (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, p. 150, *apud* CANDIDO, 1972, p. 804).

Portanto, ao recorrermos à literatura na escola deveríamos transformá-la em importante instrumento de formação, “já que o enredo da obra literária é construída a partir de profundos “conteúdos humanos”, o que possibilita ao leitor refletir sobre assuntos relevantes para o seu desenvolvimento enquanto ser”, (SOUZA, 2011, p. 150, *apud* AZEVEDO 2004, p. 41) tais como:

as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas à relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo, o envelhecimento e suas implicações) as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vista válidos.

São inúmeras as razões para se trabalhar a leitura literária na sala de aula, conseqüentemente, devemos, enquanto escola, proporcionar aos jovens leitores o contato com as mais diversas obras literárias, permitindo que o aluno, ao se debruçar sobre esses livros encontre “personagens que têm aflições, sentimentos, desafios e relações corriqueiras”, ou seja, obras que focam “o convívio humano, dando ênfase às relações afetivas, sentimentais ou humanitárias”. (SOUZA, 2011, p. 151).

Entretanto, o que se evidencia em muitas salas de aula é o ensino sobre a literatura com base apenas na história da literatura, que são as ditas aulas de literatura tradicionais. Deixando de lado o que realmente interessa para a formação de um leitor com aptidões para ler e entender a si mesmo e o mundo. Segundo Cosson (2014, p. 47), a linguagem vinculada pelos textos literários permite três tipos de aprendizagem:

a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; a aprendizagem por meio da literatura que envolve os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Diante do pensamento do autor, avaliamos que, das aprendizagens mencionadas por ele, apenas a aprendizagem da e por meio da literatura é indispensável para a formação do leitor literário, e a menos oportunizada em sala de aula, pois há uma preocupação intensa por questões históricas e teóricas da

literatura, deixando de contemplar a beleza da literatura e passando a aulas tradicionais. Isso acontece porque o trabalho com a literatura no âmbito escolar não é iniciada desde cedo. Assim, é preciso que, desde os anos iniciais do ensino fundamental, a criança tenha acesso a textos, a livros com os quais se encantem e pelas histórias contadas por seus professores e não como algo imposto, obrigatório, mas, sim, como um recurso indispensável para sua formação e compreensão do mundo.

Na maioria das vezes não é proporcionado ao aluno o contato com as obras de cunho literário, e quando há essa aproximação há apenas um objetivo: identificar as temáticas que existem no texto e em determinado período literário. Dessa forma, o aluno não consegue compreender e a literatura torna-se inacessível e distante do leitor. Segundo Cosson (2014, p. 29) “a análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos”. Para que o processo funcione, convém ser explorada e refletida de maneira adequada. Completa o referido autor afirmando: “é só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar sobre leitura literária”.

No âmbito dessa ideia, acreditamos que a literatura na escola e nas aulas de Língua Portuguesa deve ocupar um espaço privilegiado porque a linguagem literária é caracterizada por sua plurissignificação. Por isso, as palavras no texto literário têm o poder de nos envolver e transportar para um lugar que não é só imaginário, mas também é real. “É real porque se pode viver um momento singular, mesmo que este seja fruto do imaginar, do sentir, do aprender, do sonhar”. (SOUZA, 2011, p. 152).

Portanto, a ênfase no ensino da literatura se dá porque o cenário atual necessita de formação de leitores, leitores proficientes, críticos e não na apropriação de informações acerca de autores, obras, períodos literários etc. Assim, a escola tem importância crucial na formação do aluno como leitor, e a literatura em sala de aula pode ser um viés para tal objetivo e, ainda, para a transformação do aprendente e a relação que este tem com o mundo da leitura. Conforme Cosson:

Aprendemos ler a ler literatura do mesmo modo que aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura, Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivada, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. (2014, p. 29).

Por isso consideramos que a leitura literária é algo que é ensinado e aprendido no contato direto com o texto literário no ambiente escolar, além de ser os professores os mediadores da relação aluno/literatura, e estes agentes capacitados devem ser intermediários entre o estudante e o texto literário. São eles que vão traçar caminhos no qual os educandos irão percorrer ao longo do texto, no que se refere ao prazer, à sensibilidade e à fruição do literário e, dessa forma experimentar o sabor da literatura. Portanto, que os mediadores tenham consciência de seu papel formador para que essas práticas não sejam meramente técnicas. Segundo Souza (2011, p. 76):

Cabe aos mediadores, ainda, levar o sujeito leitor a perceber o texto, compreender, dialogar e discutir aquilo que leu. O leitor não deve ser um sujeito passivo diante da leitura, mas necessita estabelecer uma relação de troca, uma experiência que o leve a se questionar, duvidar, crer e tecer novas concepções acerca do que leu.

O que se nota no processo de leitura do texto literário é que o mesmo requer modos diferentes de apreensão e inteligência, uma vez que ele apresenta tanto fins práticos quanto estéticos. É por isso que ler o texto literário requer a manipulação não apenas crítica, mas também interpretativa e analítica. Todos esses saberes fazem parte de um universo de conhecimento e aprendizagem que se relaciona diretamente com o ensino da literatura, e este requer uma articulação entre teoria e prática em sala de aula. Pensando em diminuir essa distância entre teoria e prática, Martins (2006, p. 98-100) propõe algumas reflexões sobre como a literatura poderia ser trabalhada na escola.

1. Desmistificar a concepção escolarizada da literatura como fenômeno decorativo, belo, cuja leitura ajudará o aluno a escrever bons textos.
2. Incentivar o trabalho com textos clássicos e contemporâneos, reavaliando-se a produção de autores que, muitas vezes, não são enquadrados no cânon literário, mas cuja produção literária foi representativa de uma época.
3. Reavaliar os enfoques que orientam o trabalho com a literatura em sala de aula (estruturalismo, formalismo, biografismo e outros).
4. Evitar trabalhar a literatura apenas por meio de textos fragmentados e descontextualizados, apresentados pela maioria dos livros didáticos.

5. Considerar a diversidade de leituras produzidas pelos alunos em contextos não escolares, reconhecendo a importância de valorizar o leitor na atualização da significação textual.
6. Diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico. Incentivar diferentes formas de o aluno apresentar sua leitura, tais como: dramatizações, júri simulado, produção de murais, recontar histórias a partir de outras linguagens (desenho, pintura, revista em quadrinhos etc.).
7. Desenvolver análises comparativas entre textos produzidos por autores diversos em contextos distintos. Incentivar a leitura intertextual da obra literária e a partir do trabalho com a intertextualidade o aluno produzir outros textos com base na sua leitura.
8. Dissociar a leitura do texto literário de análises puramente gramaticais, estilísticas etc.
9. Incentivar a leitura de textos contemporâneo produzidos por autores locais, promovendo fórum de debates, entrevistas com autores, a fim de estimular maior interação entre autores e leitores.
10. Considerar as escolhas pessoais dos alunos em momentos adequados, desvinculando-se o ato da leitura das práticas escolares (“ler para fazer exercícios”, “ler para realizar provas”). É preciso incentivar o caráter lúdico da leitura como ato de prazer. Mas, para que isso aconteça, cada leitor deve buscar e encontrar seu próprio texto.
11. Considerar a diversidade de textos pertencentes a gêneros e épocas diferentes.
12. Estabelecer comparações entre a leitura literária no espaço cibernético e a leitura do texto impresso, revelando as diversas estratégias usadas na recepção do texto, conforme a situação comunicativa.
13. Investir no ensino da literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica, promovendo o diálogo entre literatura e outras artes.
14. Valorizar as histórias de leitura dos alunos.

Consideramos as sugestões metodológicas propostas pela autora, bastante louváveis e que requerem, por parte do professor, uma reflexão sobre procedimentos capazes de contribuir para o trabalho com a literatura como forma de expressão de arte e cultura, que se situa em dado contexto social, político e

histórico, de modo que, para o ensino da literatura ser aplicado com seu real objetivo, é importante desmitificar muitas práticas de leitura por obrigação, sempre atrelada aos exercícios escolares, priorizando análises tradicionais que desmotivam a leitura por prazer. Além do mais, a literatura é usada como pretexto para estudo de regras gramaticais e não como um ensino integrado de língua e literatura, no qual o aluno possa vivenciar experiências leitoras que o possibilite a compreensão do texto enquanto multiplicidade de significados e, assim, se aproximar das criações ficcionais diversas. De forma que, enquanto tudo isso não acontecer, as aulas de literatura continuarão sem despertar o interesse do aluno que não consegue perceber a plurissignificação do texto literário.

1.2.1 Leitura literária

É possível se questionar, sempre. Por que se insiste tanto que os alunos leiam? Porque a leitura é uma das práticas mais recorrentes na escola, uma vez que dela depende a aprendizagem de muitos outros conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Como já se sabe, a aprendizagem depende do processo de compreensão do sujeito que aprende – dos assuntos e conceitos estudados, dos procedimentos a serem utilizados, das atitudes mais adequadas, dos valores que fazem sentido num dado contexto.

Evidentemente, cada aprendizagem demanda níveis diferenciados de compreensão, e este é um processo de construção pessoal. Mas o fato é que o acesso ao conhecimento escolar tem como porta de entrada dois conteúdos centrais da área de Língua Portuguesa: a escuta e a leitura. Ambas relacionadas diretamente ao processo de compreensão. E para que isso aconteça, é necessário que saibam que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferências e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante da dificuldade de

compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998, p. 69-70).

Segundo Naspolini (2009) ler é o processo de construir um significado a partir do texto. “Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for à concordância entre eles, maior a probabilidade do êxito na leitura” (2009, p. 18). Aqui se percebe que o leitor precisa ter conhecimento de mundo para que entenda o texto e faça sua inferência porque o texto atua sobre os esquemas cognitivos do leitor, e cada um possui seus conhecimentos específicos. Nessa relação de significado e conhecimento, já internalizados pelo leitor, é que o letramento é compreendido como a construção do conhecimento de mundo que o leitor tem, pois sabemos que quando o aluno chega à escola já teve oportunidade de ver, manusear e até fazer leitura de textos. Por isso, transcende a aquisição mecânica do código (NASPOLINI, 2009). Esse processo considera a língua como meio de inserção social, legitima as múltiplas linguagens, com suas formas, estilo e conteúdo.

Portanto, uma abordagem crítico-social dos textos trouxe uma interpretação diversificada, que visa à formação do cidadão participativo e preocupada com a transformação da sociedade. Ganhou força a concepção do professor como um dos principais agentes de letramento, visto que seu papel principal é contribuir para que os alunos criem estratégias, no momento da leitura, para estabelecerem relações necessárias à formulação de hipótese, inferências, confronto de interpretação, formulação de perguntas e para que façam um caminho em que se reconheçam como participantes do texto. Já não há mais lugar para uma leitura mecânica, na qual o aluno lê somente para responder questionários. A leitura, como prática social, é feita com objetivos, são eles que determinarão a forma como o leitor procederá à leitura. Para Solé:

Não lemos qualquer texto da mesma maneira, e que este é um indicador da nossa competência: a possibilidade de utilizar as estratégias para cada caso. Completa dizendo que os objetivos dos leitores com relação ao texto podem ser muito variados e haverá tantos objetivos como leitores. (1998, p. 93).

A autora cita estratégias e procedimentos que são importantes para que o ato de ler não seja para o aluno algo sem finalidade, que esteja bem claro para o aluno que ele deve ler para se informar, seguir instruções, aprender, revisar conteúdos estudados, por prazer, comunicar-se, praticar leitura em voz alta, verificar

o que foi compreendido. Portanto, todos eles cumprindo um propósito de ser instrumento de aprendizagem de uma leitura proficiente.

Os insucessos da aprendizagem de uma leitura proficiente levam os educadores constantemente a buscarem alternativas pedagógicas, que propiciem o êxito na aprendizagem dessa prática, uma vez que cabe à escola desenvolver nos alunos habilidades que possibilitem a elevação de uma leitura proficiente. Pela sua relevância, essa aprendizagem necessita ter sentido para os educandos, o que requer que a escola repense o modo de realizar o seu trabalho com a leitura. Hoje, muitos alunos não conseguem compreender o que leem porque a leitura é focalizada apenas em responder questões referentes ao texto, e, na maioria das vezes, é solicitado do aluno apenas a localização de informações explícitas e a sua opinião sobre o que leu. Mas de acordo com a ideia do professor, e isto, nós sabemos, não leva o aluno a adquirir habilidades e competências necessárias para se tornar um leitor crítico. É evidente que para o aluno ser um leitor ativo, é preciso que seja conduzido nesse processo, para ir compreendendo o sentido global do texto. A leitura, como busca de sentido, é um precioso instrumento no processo de produção do conhecimento por propiciar o contato do leitor com diferentes formas de viver e compreender a leitura de mundo.

Diante dessa realidade, o que é preciso fazer para que seja possível ler e compreender os diferentes textos literários que circulam dentro e fora da escola? Como transformar em leitores alunos que têm pouco contato com o universo letrado ou que manuseiam livros e outros portadores apenas na escola? As pesquisas, juntamente com as experiências vivenciadas nas escolas, demonstram que não basta apenas oferecer bons modelos de textos. Ter acesso a livros e outros portadores de qualidade é um primeiro passo. Mas não deve ser o único, já que o processo de formação do leitor requer do professor a seleção do material a ser lido e a sistematização da leitura é parte importante para a leitura. Portanto, a mediação do docente é essencial na desenvoltura do discente, pois através de uma pessoa mais experiente é que o aprendente irá se apropriar da leitura. Antunes (2011, p. 124) salienta que “os professores não podem furtar-se à responsabilidade de desenvolver nos alunos as habilidades de perceberem como se delineam as trilhas certas e como se traçam as artimanhas em que estão escondidas “as segundas intenções”. Sob o mesmo ponto de vista estão Ramos e Feba (2011), que endossam:

O docente assume o papel de mediador da literatura aos alunos, através da seleção de textos e de estratégias de abordagem dos mesmos, a fim de criar condições para que o diálogo com a arte aconteça. O mero contato com o objeto artístico não garante a apropriação. É fundamental que sejam criadas estratégias de mediação para que o leitor iniciante se aproprie da literatura e, por meio da interação com a arte, vivencie conflitos e emoções ainda não vividos e vá se construindo. (RAMOS e FEBA, 2011, p. 222. *apud* RAMOS 2006, p. 05).

Assim, para a formação desse competente leitor é preciso cuidar da qualidade de interação que se estabelece com a língua e a linguagem dos textos literários e não literários em diferentes situações de leitura. Isso é possível a partir de um trabalho sistemático e organizado. Os alunos podem, pouco a pouco, conhecer diferentes textos e diferentes autores, e selecionar aqueles que mais lhes agradam; apreciar não somente o que está sendo dito, observando os recursos de linguagem usados pelo autor e os efeitos de sentido que provocam; decidir o que e quando devem ler, compartilhar impressões sobre suas leituras, comparando-as com as de outros textos já conhecidos, elaborando suas próprias interpretações e alimentando-se também dos significados construídos por seus colegas; aprender a justificar suas opiniões com trechos do próprio texto. Esses momentos de troca de ideias são preciosos. Sem eles a formação leitora fica prejudicada; afinal, a leitura compartilhada é a base da formação dos leitores.

Sobretudo, é tarefa de a escola propiciar situações nas quais os alunos possam comentar os efeitos que as obras lhes produzem, valorizando a leitura também como experiência estética. Faz parte dessa experiência observar os usos poéticos da linguagem; apreciar como um determinado trecho foi escrito e que efeitos de sentidos o autor produziu ao criá-lo daquela forma, passando também pela observação e apreciação da capa, ilustrações e composição gráfica; todos esses elementos fazem parte do momento da leitura e, logicamente, da formação do leitor.

A formação de um leitor que compreende o que lê e que sabe apreciar textos bem escritos só é possível se o professor promover frequentes práticas de leitura de textos literários e não literários. É preciso aprender a ler diversos gêneros porque um gênero não é igual ao outro. Cada gênero textual tem suas particularidades. Ler um poema, por exemplo, põe em jogo comportamentos leitores diferentes daqueles acionados quando lemos um verbete de enciclopédia. É a

própria organização da linguagem que nos oferece as pistas de como ler e compreender um texto. Conforme Antunes:

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramento (2009, p. 51).

Ademais, o desenvolvimento do leitor não é um processo espontâneo, nem natural. Para compreender os muitos sentidos do texto, além de participar de uma comunidade de leitores, isto é, que se reúne em torno dos diversos portadores do texto, compartilhando e validando saberes culturais, socializando suas leituras, estabelecendo relações entre suas interpretações individuais e da comunidade à qual pertencem. É preciso ter contato com um leitor mais experiente; é o professor que demonstra para que se lê; quais os textos que atendem a um objetivo ou outro, que ajuda os alunos a identificar qual modalidade de leitura é a mais adequada para compreender determinado tipo de texto.

De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (2009), há posturas distintas para um leitor na sua interação com os textos: o ler nas linhas, o ler nas entrelinhas e o ler para além das linhas. Afirma que é exatamente a última postura, a de ler para além das linhas, que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico que busca a compreensão do texto para dominar e efetivar uma leitura de cunho crítico. O referido teórico reitera que:

A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem. Ir além, nesse caso, significa adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor. Mais especificamente, o leitor crítico deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto. Daí os procedimentos de peneiramento, as atividades de reflexão e questionamento e os processos de julgamento típicos de uma leitura crítica que sempre resulta de uma avaliação de mérito, valor e/ou verdade das ideias produzidas e analisadas durante ou após a interação. (SILVA, 2009, p. 34).

Em visto disso, compreender a leitura é entender que deve ter como base a exploração de diversos tipos de textos, isto é, o questionamento do texto pelos próprios alunos para construir seu sentido, fornecendo subsídios para gerar situações de desequilíbrio cognitivo que impulsionam o indivíduo a procurar indícios de leitura e formas de interpretação de um texto. Partindo desse ponto de vista. (SILVA, 2009 *apud* HESLMAN, 1961) reitera a postura de um leitor crítico, o que tem que evitar para efetivar uma leitura de cunho crítico:

1) descuido para com os possíveis erros na linha de raciocínio indutivo ou dedutivo; 2) falha no exame de alternativas; 3) falha na detecção de falsas analogias; 4) falha na constatação de generalizações apressadas; 5) falha na identificação de vícios de raciocínio (simplismo); 6) não estabelecer a diferença entre observações concretas e inferências do autor; 7) não perceber distorções ou supressões da verdade; 8) permitir que emoções anestesiem as capacidades críticas durante a leitura. (p. 35).

Portanto, ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, evitando as armadilhas e examinando, cuidadosamente e criteriosamente, os seus fundamentos, tanto na construção do cidadão como no exercício da cidadania esclarecida, que dependem, em muito, do desenvolvimento e do domínio das competências do leitor.

Para explicitarmos a necessidade e a importância da leitura e da leitura literária, precisamos, antes de mais nada, centrar nosso olhar e nossa atenção sobre o modo como são trabalhadas as leituras. Que estratégias são usadas? Isto porque a leitura nas suas diferentes formas e configurações cumpre propósitos e finalidades de comunicação específicos. Conforme Silva (2009, p. 23). Por essa razão, dizemos que a leitura é uma prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos de organização e da produção da existência pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura. Por esse motivo, é que ouvimos tantas vezes: a leitura é primordial na vida do indivíduo, pois o torna capaz e o possibilita adquirir conhecimentos em diversas áreas, liberdade de expressão e, assim, relacionar-se consigo mesmo e com o mundo para compreensão da realidade e de tudo que o cerca.

A leitura literária propicia o diálogo entre o imaginário do sujeito e o conjunto de suas percepções e os elementos oferecidos pelo texto literário. Há, portanto, na leitura literária, uma interlocução entre o leitor e o texto literário. Há a constituição do horizonte de expectativas desse leitor e, a cada leitura, um cruzamento de

horizontes, o qual, nessa perspectiva, precisa ser desestabilizador. Assim, a literatura, ao mesmo tempo que propicia respostas a questões atuais do leitor, provoca novas questões, ampliando o horizonte do leitor. Outrossim, é necessário antes permitir a recepção da obra e só depois proceder ao juízo de valores ou outras discussões que possam ser suscitadas pela experiência literária. Além disso, segundo Todorov (2009, p.31), “[...] há mesmo evidências de falta de humildade no fato de ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma”.

A maneira como um texto será lido e interpretado é sempre imprevisível. Aqui não estamos afirmando que a leitura literária deva se restringir à subjetividade do aluno e à busca de um prazer, por assim dizer pessoal, através da leitura literária. Mas diferentemente defender, tal como Todorov (2009), a busca do equilíbrio entre as contribuições de análises estruturais da obra literária, e com as conexões da literatura com a vida existencial do indivíduo e os acontecimentos sociais. Encontrado esse equilíbrio, a leitura da obra literária teria maior possibilidade de passar a ser o centro das atividades educacionais e da formação de sujeitos emancipados, deixando de estar a serviço de outros objetivos, distantes do propósito de contato direto com as obras literárias.

De acordo com Todorov (2009, p.26) há uma ideia na base da teoria e da prática de professores e instituições, que lidam com a literatura segundo a qual “os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem”, razão pela qual a leitura da própria obra literária encontra-se reduzida, ao mesmo tempo em que se propõe, com mais frequência, à leitura de críticas e/ou os julgamentos de outras autoridades.

Com toda certeza, a leitura literária precisa ser bem-sucedida de modo a aguçar a vontade de ler dos educandos cada vez mais, como também a conhecerem outros textos e/ou livros que compõem o grande acervo de obras. Ela estimula o intelecto dos estudantes, desenvolve sua imaginação, auxilia na elaboração de suas emoções, contribui para a construção de sua identidade e de seu amadurecimento cognitivo e ético, além, naturalmente, de desenvolver sua capacidade linguística.

Por outro lado, este infinito potencial que a leitura literária tem a oferecer ao aluno pode ser subaproveitado ou mesmo desperdiçado se, no momento de sua exploração na sala de aula, o mediador não utilizar práticas de estímulo, de mediação, de familiarização e de animação que envolva o aluno nesse processo de

interação entre leitor e texto. É necessário que deixe de lado práticas cristalizadas no cotidiano escolar e, por vezes internalizadas no trabalho diário com o livro didático, do qual, naturalmente, se reconhece a importância, mas cuja natureza implica metodologia de trabalho bastante diferente da exigida pela obra literária. É viável refletir, em relação à validade e permanência da leitura literária na escola, sobre a conexão entre o que deve ser usado como parâmetro e as efetivas práticas pedagógicas realizadas com o texto literário. Bem como salienta Antunes:

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular; tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. Para entrar no mistério, na transcendência, em mundos de ficção, em cenários de outras imagens. (ANTUNES, 2009, p. 200).

Decerto, a autora nos mostra que para entrar no mistério do texto é necessário que haja estímulos do mais experiente e, também, através do contato, e da convivência com os textos literários, não é algo que acontece esporadicamente. Ressalta que a literatura deve ser levada para a sala de aula não para exemplificar questões referentes a conteúdos gramaticais. Segundo Antunes (2009) Mas para ser sentida, para emocionar e curtir a beleza dos objetos artísticos criados com a palavra.

Em relação à questão conteudista, o que se percebe no ensino de literatura, Cosson (2014) se apropria da expressão “falência do ensino da literatura” para denunciar que ela não está sendo ensinada como se deve, de modo a garantir a função essencial: função humanizadora. O autor acredita que isso acontece porque, possivelmente, falta um objeto próprio de ensino. O estudioso afirma que: “mais do que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada” (COSSON, 2014, p.23). Entretanto, adverte para o fato de que a experiência de leitura compartilhada requer ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele, desfazendo o equívoco daqueles que pensam que basta a leitura de qualquer texto. Apesar das considerações sobre a inadequação a respeito da utilização da literatura, percebe-se que ela tem um papel a cumprir na escola.

Quanto à importância das experiências leitoras, bem como da sociabilização dessas leituras, o espaço da sala de aula é o mais favorável para mediar e compartilhar as experiências de leitura, propiciando a reflexão, desde que o estudante tenha acesso a uma literatura compreensível, discutível, próxima; e como seja incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas cada vez mais sofisticadas, que exigirão gradativamente seu esforço interventivo como leitor.

O ensino de literatura para a leitura literária está centrado no polo do aluno-leitor, o que caracteriza a mudança de perspectiva. Sob esse ponto de vista, não se pode desconsiderar o papel do professor, que deve acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem do educando e dar a ele o tempo necessário para vivenciar todas as fases do processo, partindo de leituras mais simples para as mais complexas até se constituir um leitor crítico, proficiente.

Diante do exposto, nota-se que a permanência da leitura literária na escola é possível considerar que os textos literários são capazes de revelar outras formas de ressignificar o conhecimento. Portanto, é imprescindível que haja um espaço para eles no universo escolar. Com a consciência de que não há mudança repentina, nem uma rota única de leitura, é relevante instalar as diversas possibilidades de trabalho, desburocratizando a leitura, tentando aproximar os textos da realidade do aluno e, assim, contribuir para a formação de leitores críticos, característica que nem sempre se percebe quando se investiga a relação literatura e escola. Cosson (2014, p. 23) esclarece que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Apresentando a sua visão sobre a função da leitura literária, evidencia seu valor por fornecer os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

1.2.2 Letramento literário

É sabido, principalmente no ensino fundamental II que a leitura de textos literários na maioria das vezes serve apenas de pretexto, que teria como objetivo levar o aluno a ser um bom conhecedor da língua em seus aspectos morfológicos e sintáticos em relação às regras gramaticais. Quando a escola diz que os alunos têm aulas de literatura é, na verdade, a chamada história da literatura que ensina:

escolas literárias, estilos de época, seus principais autores e leitura de um texto, apenas para ensino de nomenclatura, deixando de lado a essência da obra.

Para que haja uma apreciação e apropriação dos textos literários pelos estudantes. Por essa razão, é preciso que partamos do letramento literário. Segundo Cosson (2014, p. 12):

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma, de assegurar seu efetivo domínio. Dai sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Mediante essa perspectiva, o letramento literário faz parte do vasto uso do termo letramento, já que possui um diferencial por se tratar de textos literários e a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p. 17). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Ademais, letramento literário pode ser definido, em linhas gerais, como um conjunto de práticas e eventos sociais, que envolvem a interação, leitor e escritor, produzindo o exercício socializado na escola por meio da leitura de textos literários, sejam estes canônicos ou não, assim, respeitando o texto literário em sua essência. Com isso, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social. Além de destacar que a finalidade primeira do letramento literário na escola é priorizar o ensino da literatura, com o objetivo de formar leitores, não qualquer leitor, porém leitores verdadeiramente conscientes, que use a literatura para contribuir no seu processo formativo, construindo um sentido para si e para o mundo em que vive.

Desse modo, pensar o letramento literário, como uma atividade significativa para o aluno e familiarizá-lo com a linguagem literária e seus inúmeros sentidos, para que sinta prazer em ler, ouvir e criar textos literários, sempre com foco na construção e reconstrução dos significados em relação à leitura literária de textos

literários como processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção de sentido, além de levar o aprendente a refletir e entender que a leitura literária pode ser fonte de informação, de prazer e de conhecimentos.

Portanto, o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas, sim, uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras em razão de constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. Cosson (2014) diz que, ao usar as palavras, eu as faço minha; do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas. É por esse uso simultaneamente individual e coletivo que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, construindo os sentidos e o fazer humano, transcendendo os limites de tempo e espaço.

É importante destacar que na perspectiva do letramento, as habilidades de leitura devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos e textos; para Solé (1998), assim como para Cosson (2014), da mesma forma que existe, em função desses textos, diversidades de leituras, de modos de ler. Não basta defendermos a presença de diversos tipos e gêneros textuais na escola, senão levarmos em conta os diferentes modos de leitura, de acordo com determinadas especificidades de textos. Além de tudo, é necessário que as práticas educativas, através do letramento literário, façam com que a literatura tenha um significado mais edificante no que diz respeito ao poder e à humanização do ser humano.

Na sequência básica do letramento literário na escola, Cosson (2014) apresenta quatro passos para desenvolver atividades com leitores, tendo como objeto a literatura: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo do letramento literário, o autor denomina de motivação, consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto, e conclui: o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra para que haja uma leitura prazerosa, depende de boa motivação.

O segundo passo Cosson (2014) denomina de introdução, que é a apresentação do autor e da obra. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. É também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. O

terceiro passo é a leitura. O autor diz que a leitura precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Para que não aconteça esse distanciamento entre a leitura e outras tarefas do cotidiano do aluno, Cosson (2014) apresenta uma sugestão de verificação de leitura de textos extraclasse, o tempo de acompanhamento das leituras dos alunos de textos extensos na qual ele classifica de intervalos de leitura do texto, ou seja, os intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. De conformidade com o autor, o quarto e último passo é a interpretação, na qual constitui-se às inferências para atingir à construção do sentido do texto, em um diálogo que envolva autor, leitor e comunidade.

Cosson (2014), no cenário do letramento literário pensa a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é aquele que acompanha a decifração, tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura, é o encontro do leitor com a obra. O momento externo é a concretização, materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. De acordo com ele, é no segundo momento que “o letramento literário é feito na escola e se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela”. E conclui:

[...] Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. (COSSON, 2014, p. 65).

A finalidade do letramento literário na escola é saber de que forma e como a leitura literária é concebida e praticada na escola, quais os objetivos e como são trabalhados; como são trabalhadas as operações interpretativas e como estão sendo apreendidas pelos alunos para que eles se apropriem de habilidades fundamentais para se tornar um leitor crítico. Acreditamos que é importante pensar sobre o papel da escola e do professor na formação literária de seus estudantes.

É necessário, portanto, que a escola compreenda que, diferentemente das demais disciplinas ou letramentos, o letramento literário exige uma didática da incerteza, da perseguição do indizível, do encontro das subjetividades. É uma didática que também seja prazerosa, que trabalhe a corporeidade dos alunos, que possibilite o desenvolvimento de suas relações sensíveis com o mundo, que

desenvolva a emotividade e a imaginação, propiciando momentos plenos de respostas às esperas desses alunos, vivências que se converterão em memórias prazerosas, também importantes no processo de formação do leitor de textos literários, enfim, tudo que contribua para que os alunos vivenciem a arte e não apenas ouçam falar sobre ela.

1.2.3 A Literatura Digital

O mundo está em constante transformação e nós, professores, que trabalhamos com a leitura e a escrita, precisamos estar atentos às mudanças, pois essas práticas têm sofrido modificações com a inserção e o uso das novas tecnologias. Assim, surge uma nova maneira de trabalhar a leitura e a escrita, a literatura digital nascida na internet e feita, especialmente para o universo *on-line*. Diferente da publicação em papel, o texto digital é um objeto digital de primeira geração, criado para ser usado no computador e, geralmente lido em uma tela; “obra com aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede”. De acordo com Rojo (2012, p. 101):

A literatura digital vem ganhando adeptos na contemporaneidade. Todavia, segundo alguns autores (Hayles, 2009; Spalding, 2010), a literatura digital não é aquela meramente ambientada em um espaço virtual, ou que tenha sido digitalizada; ela precisa ter sido desenvolvida em meio digital, ser “um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela de computador” (Hayles, 2009:20). Necessita ter sons, *hiperlinks*, imagens - em movimento ou não -, promover interatividade e romper com a linearidade dos textos canônicos. Ou seja, utilizar em sua composição os recursos oferecidos pela tecnologia.

Observamos que para formarmos leitores proficientes é necessário desenvolvermos nos educandos habilidades para lidar com esse “conjunto de suportes interativos oferecidos pela mídia didática”, fazendo com que os alunos se apropriem das capacidades de comunicação, do sistema de leitura, escrita, do conteúdo e das tecnologias. Como bem esclarece Rojo (2012, p. 39). “ler e escrever deixa de ser o fim para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não apenas ferramenta de ensino”.

Assim, “o uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e hipermedialidade que compõem os textos na *web*”, para Rojo (2012, p. 82), “além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada, e a partir das novas tecnologias”. Dessa forma, a capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionado com competências que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos.

Nesse sentido, (ROJO, 2012, p. 103- *apud* HAYLES, 2009: 21) aponta que o leitor, ao se deparar com “a literatura digital, já chega com um conhecimento de leitura preestabelecido, regido pelas leituras canônicas das obras impressas e pelas convenções por elas estabelecidas”. Logo, devemos partir dos conhecimentos que os leitores já possuem e apenas ampliar a outros que vão sendo adquiridos e potencializados à medida que os alunos interagem com as obras disponibilizadas em ambiente virtual.

Conseqüentemente, a literatura digital é uma forma atrativa, moderna e muito produtiva de apresentar aos alunos diferentes formas de apreciar a literatura através de hipertextos, pois eles possibilitam a rapidez e a visibilidade, que hoje são palavras de ordem no universo da modernidade por se tratar de uma leitura dinâmica que podemos visualizar: imagens, sons, vídeos etc, que contribuem para a construção de significados do mundo em que vivemos, reinventando e transformando sua visão de mundo. Segundo Szundy, (2016) ao internauta/leitor são dadas duas opções: a interativa e a visual e, acrescenta:

Essas ações, permitem ao interlocutor transitar entre os papéis de leitor e navegador, propiciando uma interação entre texto e leitor que, além de privilegiar a hibridização de múltiplas semioses no processo de construção e (re) interpretação de significados, oferece ao leitor a possibilidade de (re) desenhar suas trajetórias de leitura em caminhos interpretativos bastante distintos daqueles legitimados em práticas tradicionais de ensino de literatura. (p. 373).

Vale ressaltar que quando vamos realizar uma leitura literária, usando as mídias sem uma função pré-determinada, corremos o risco de o aluno não ter contato profundo com a obra; olhá-la como objeto de estudo é algo muito complexo para o aluno, quando nada delineou o seu olhar para um caminho oposto ao do entretenimento. E, assim, educa-se para a alienação, e a leitura, que poderia se ter

revelado multifacetada, mostra-se superficial e frágil. E se o uso das ferramentas tecnológicas são utilizadas pelos professores, de igual forma é visto pelos alunos, por isso há uma grande dificuldade para inserir esses recursos nas aulas enquanto recurso pedagógico por grande parte dos alunos, o que desperta o sentido da fala “Ah, hoje o professor não deu nada, fomos para a sala de informática ler um texto”.

Um outro aspecto a se considerar e refletir sobre o texto antes, durante e após a leitura é que, na maioria das vezes, não utilizamos as estratégias necessárias para o envolvimento do aluno nas obras, e, assim deflagrar discussões em sala de aula acerca da temática, dos recursos utilizados pelo autor (som, imagens etc.) e das inferências contidas nos textos, “é ler por ler”. Por não terem essas noções, os alunos, preocupando-se apenas com a máquina, os *links*, que vão dando direcionamento são reproduções literais dos textos literários e como subterfúgio da leitura densa da construção de análises próprias e, sendo assim, ficam desprovidos tanto do conhecimento da própria obra literária quanto ao processo de escolhas para chegar ao desfecho da história. No caso do hiperconto, além da leitura, os aprendentes podem e devem fazer sua interpretação, pois participarão e decidirão o desfecho da narrativa.

Assim, A literatura digital é uma forma atrativa para lidar com a ficção em rede de uma forma interativa e de grande diversidade, materializada em um contexto de animações, artes e desenhos gráficos, sendo que o usuário se posiciona como leitor, intérprete e como produtor. Nesse contexto, passa a existir, como objeto de aprendizagem, o hiperconto digital, gênero que se apresenta como uma versão canônica do conto literário usual, mas no formato digital, cuja tipologia narrativa permite a integração de imagens, sons, formatos diferentes e o uso de *hyperlinks*, dentre outras possibilidades, para a efetivação da interatividade com o leitor. O hiperconto permite que o leitor faça suas escolhas para dar vida a uma narrativa. Assim, pelo suporte digital, ele vai desenhando sua história pelas escolhas sugeridas pelo autor/designer.

2 TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

Na sociedade contemporânea, a maioria das pessoas estão imersas no mundo das tecnologias, e cada vez mais o acesso e o domínio das Tecnologias Informação e Comunicação (TICs) constituem uma condição do desenvolvimento pessoal e profissional do cidadão, e já se pode constatar o distanciamento entre os que conhecem e os que desconhecem o mundo digital. Considerando a relação sujeito-meio durante o processo de aprendizagem em ambiente digital, observa-se que o uso da mídia digital pode promover saltos qualitativos no desenvolvimento do pensamento humano, Assim, é evidente o crescimento das TICs e a crescente utilização no contexto social, que se dá pela ascensão que os grupos sociais procuram cada vez mais ampliar seus domínios de ordem cultural ou econômica, encontrando nas tecnologias a ferramenta principal para o pleno desenvolvimento do sujeito, já que as sociedades contemporâneas exigem um novo tipo de indivíduo. Segundo Belloni (2009, p. 22) “Um indivíduo dotado de competências técnicas múltiplas, habilidades no trabalho em equipe, capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas”. Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao meio. E completa:

Para enfrentar estes desafios o professor terá que aprender a trabalhar em equipes e a transitar com facilidades em muitas áreas disciplinares. Será imprescindível quebrar o isolamento da sala de aula convencional e assumir funções novas e diferenciadas. A figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo. O professor terá que aprender a ensinar a aprender. (2009, p. 29).

É fundamental reconhecer a importância das TICs, pois cada vez mais vem ganhando espaço no meio educacional, já que não são mais uma novidade para a maioria dos alunos. Elas não param de fazer parte de nossas vidas, colocando-nos em um novo mundo, proporcionando uma profunda renovação da escola, professores um grande desafio: se reinventarem para levar aos educandos uma construção colaborativa de saberes, além de uma nova abertura aos contextos sociais e culturais. De acordo com Ana Elisa Ribeiro (2016, p. 161) Há uma “necessidade premente de que a escola tem de estar atenta e aberta às mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige para a socialização das novas gerações”.

Em uma sociedade em que as imagens visuais são protagonistas das atividades comunicativas, é imprescindível que a escola se utilize desse suporte no processo de ensino e aprendizagem na formação do leitor e produtor de atos comunicativos eficientes. No entanto, essa utilização precisa ser feita de maneira séria, consciente, integrada ao planejamento pedagógico, promotora da intertextualidade, da ilustração, da análise, da reflexão, da pesquisa, com fins didáticos claros e específicos porque:

Enquanto a escola luta e reluta em introduzir as tecnologias atuais na mediação pedagógica, as conexões e redes vão se fazendo e as comunidades de aprendizagem – formadas espontaneamente – vão se tornando cada vez mais importantes na distribuição e construção de conhecimentos e saberes. Observa-se ainda que a utilização dos recursos da multimodalidade para as interações e a tendência à centralidade da imagem em relação ao texto ao verbal também constituem opções por modos de expressão não valorizados na maioria das escolas. (GOMES, 2016, p. 92)

Os textos não são mais prisioneiros da sua materialidade original. Separados dos objetos sobre os quais estamos habituados a encontrá-los, eles podem ser transmitidos sem que o lugar de sua conservação e o de sua leitura sejam necessariamente idênticos. Somos nós os responsáveis por situar o livro eletrônico na história da leitura. De acordo com Zacharias:

[...] A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação deles. É preciso, no entanto, que o professor reflita sobre como fazer esta integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos. (2016, p. 26).

Segundo a autora, podemos depreender que a inclusão das tecnologias digitais nas instituições educativas ainda é muito incipiente do ponto de vista pedagógico, principalmente porque o ensino conteudista é centrado no professor que ignora o potencial de estimular leituras, produções e interações mais ricas e autênticas, segundo Gomes (2016). Com elas, emerge a necessidade de novos letramentos e de outras formas de construção de conhecimento. Lidar com essas necessidades tem sido um desafio para a escola.

Se o professor, ao realizar essa mediação, não souber utilizá-las de modo eficaz, não apresentar e oportunizar aos alunos não só a exposição de conteúdos, mas, principalmente, fazendo-os utilizar essas ferramentas para a pesquisa, para o conhecimento sobre vários aspectos, possibilitando uma participação mais ativa dos

alunos para fins educativos. Logo, o professor precisa se posicionar e mediatizar esses conhecimentos no sentido de uma prática educativa mais crítica, mais dinâmica e mais envolvente, porém sempre conduzindo os educandos a refletirem e tomarem posições sobre os diversos assuntos que lhes são apresentados no meio digital.

Contudo, as maiores mudanças provocadas pelas tecnologias não se centram na materialidade ou virtualidade do mecanismo de transmissão e obtenção da informação, mas, sim, na forma com a qual o homem se apropria e usufrui da comunicação da informação.

Segundo Braga (2009, p. 182), a realidade atual, marcada por mudanças drásticas e rápidas – propiciadas tanto no nível local quanto global pelas novas formas de interação mediadas por computador -, é necessário que educadores entendam como a tecnologia pode ser explorada para facilitar ou impedir o acesso ao conhecimento e ao poder social. É igualmente importante que haja uma melhor compreensão das novas lacunas que o uso da tecnologia em práticas letradas abre na estrutura social vigente, e que podem ser exploradas para promover mudanças sociais.

No entanto, é preciso considerar que se, por um lado, o ensino passou a contar com um conjunto de vantagens bastante promissor, por outro lado passou também a ter que satisfazer novas exigências. Muitos professores, que já enfrentaram dificuldades no ensino da leitura e escrita tradicional, confrontam-se hoje com a necessidade de preparar os alunos para as práticas digitais cada vez mais presentes em contextos cotidianos. O uso eficiente das ferramentas de busca, a hiperleitura e a construção de sentido a partir da integração de múltiplas linguagens passaram a ser habilidades necessárias.

Desse modo, é papel da escola despertar no discente um olhar e um uso crítico em torno das TICs para que as possibilidades de utilização das mídias tecnológicas alcancem múltiplas finalidades, desde as mais íntimas ou pessoais até aquelas relacionadas às esferas públicas de interação social, já que a comunicação mediada por ferramentas tecnológicas, as questões de linguagem, assumem um papel fundamental, pois este meio eletrônico faz uso de uma linguagem híbrida que agrega a linguagem desenvolvida pelos outros meios de comunicação em massa, e também apresenta novos gêneros de textos, hipertextos, que culminam em novas estratégias de produção e de leitura.

A princípio, todo professor procura proporcionar aos alunos atividades atrativas que, aliadas ao conteúdo pedagógico, auxiliam efetivamente no aprendizado, haja vista que os estudantes de hoje aprendem com muita facilidade e rapidez, mas se cansam facilmente das práticas repetitivas do ensino cotidiano. Eles querem novidades, e as tecnologias despertam o interesse deles. Logo, elas permitem criar atividades de ler, de fazer edição de vídeos e imagens dentre outros recursos. Atividades como essas estimulam a participação dos alunos no processo de construção do próprio conhecimento. Vale lembrar que o uso dos recursos disponíveis nas mídias só trarão resultados positivos se forem bem planejados e bem contextualizados, como também serão capazes de aproximar a rotina da sala de aula ao uso das mídias as quais lhes são familiares.

Não há como negar que as TICs fazem parte do cotidiano de crianças, adolescentes e adultos. Portanto, se os professores utilizarem os benefícios que essas ferramentas podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem, são capazes de atuar de maneira mais atraente e inovadora junto com os alunos para o ensino e aprendizagem das diversas áreas do conhecimento, que esse novo tempo, conduzido pela globalização, pelas evoluções tecnológicas e pelas mudanças sociais e comportamentais, exigem tanto de um como do outro.

2.1 Do texto ao hipertexto

As tecnologias digitais, hoje, para a humanidade são imprescindíveis, pois passa a se inserir, pouco a pouco na rotina social da maioria das pessoas, levando-as a reflexão do que seria essa nova ferramenta virtual, qual sua natureza e de que maneira ela disponibiliza a informação aos navegantes desse imenso mundo virtual. Logo, a comunicação mediada por computador, as questões de linguagem assumem um papel fundamental, já que este meio eletrônico faz uso de uma linguagem híbrida que agrega a linguagem desenvolvida pelos outros meios de comunicação em massa e também apresenta novos gêneros de texto, hipertextos, que culminam em novas estratégias de produção e de leitura. Como lembra Marcuschi (2005), essas novas formas textuais afetaram o modo como escrevemos, proporcionando a distribuição da inteligência e cognição, diminuindo a fronteira entre leitor e escritor,

tornando-os parte do mesmo processo e fazendo com que a leitura e a escrita sejam tarefas menos individuais para se tornarem atividades mais coletiva e colaborativa.

A história do hipertexto segundo Cavalcante (2005), menciona que o hipertexto na sua relação com a virtualidade apresenta dois momentos: um, que remonta a primeira geração (em meados da década de 1950) de sistemas computacionais, que visavam ao acúmulo de informações, e a segunda geração (meados da década de 1980) com a incorporação de recursos hipermediáticos a estes sistemas e a popularização da informática e da Internet. Segundo Levy (1999: 29, *apud* Marcuschi e Xavier, 2005, p. 164), é na primeira geração que o termo surge, aproximadamente no início dos anos de 1960, que Theodore Nelson e Vannvar Bush, criadores de texto para ambiente digital em 1964 inventou o termo hipertexto para exprimir a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática. A finalidade de Nelson era criar uma imensa rede acessível em tempo real, contendo todos os tesouros literários e científicos do mundo; uma enorme biblioteca, mas com grande diferença: todos poderiam utilizar essa rede para escrever; se interconectar; interagir; comentar os textos, filmes e gravações sonoras disponíveis nesse espaço; anotar os comentários etc.

A segunda geração (que se estende até dias atuais) apresenta características de hipermídia, tendo como base os mesmos conceitos da primeira geração. Entretanto, agora, a tecnologia permite muito mais interações com o usuário, com suporte para gráficos e animação, que se estende até hoje, em um processo contínuo de melhoria do diálogo entre homens e máquinas. É nessa época que ocorre uma procura pela acessibilidade de um novo usuário, o doméstico, fazendo surgir questões acerca da maneira pela qual os blocos informacionais passariam a ser disponibilizados para este novo público.

Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes tanto na leitura como na escrita. Eles provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. Em certo sentido, pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos.

Portanto, uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, de caráter inovador no contexto das relações entre fala e escrita, tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto.

Tudo isso se tornou possível graças a convergência entre a mídia, a Internet e a utilização de tecnologias de realidade virtual digital, que possibilitaram a transmissão de fonte aberta e descentralizada, a livre divulgação, a interação fortuita, a comunicação propositada; e a criação compartilhada representaria a promessa da multimídia: a emergência de um hipertexto eletrônico numa escala global.

Marcuschi (2001, p. 86) menciona que essa escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real, permite ao leitor definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente co-autor do texto final.

Lévy (Lévy 1993, *apud* Cavalcante, 2005) define hipertexto a partir de duas perspectivas: uma técnica e outra funcional. Tecnicamente, para o autor, um hipertexto seria um conjunto de nós ligados por conexões; esses nós poderiam ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Funcionalmente, um hipertexto seria um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação. Alguns autores ressaltam serem os nós e *links* as “competências definidoras do hipertexto”. (CAVALCANTE, 2005, p. 166). Percebemos que é a partir do paradigma funcional que os estudos da textualidade têm se voltado nos últimos anos, e é sob esta ótica que se dará o tratamento dos textos virtuais. Mas o que são de fato esses textos? Como se caracterizam?

Para Lévy (1999), o hipertexto era a metáfora de um mundo sem barreiras. Os textos e as pessoas estavam ligados de maneira complexa e não havia motivos para pensar o hipertexto apenas como realização de um texto em que pequenos blocos de informação se ligavam por *links*. Já para Xavier (2005, p. 171) entende o hipertexto como uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem, que dialoga

com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície forma de textualidade.

Segundo Cavalcante (2005), a identidade do hipertexto virtual se dá na presença e utilização de seus constituintes internos: os nós e *links*. São eles que garantem a arquitetura textual, assumindo um funcionamento dêitico extratextual, pois monitoram o leitor para um exterior discursivo num funcionamento catafórico: “apontam para um lugar “concreto”, atualizável no espaço digital, isto é, o sítio indicado existe virtualmente, podendo ser acessado a qualquer momento (Koch, 2000, *apud* Cavalcante, 2005). Consequentemente, os *links* promovem, então, ligações entre blocos informacionais conhecidos como *nós*, que não necessitam, necessariamente, estabelecer uma relação entre si.

Assim, essa tessitura hipertextual funcionaria como uma representação das redes de sentido que estabelecemos na leitura de um texto qualquer. Os *links* seriam as representações dessas redes que o autor propositalmente apresenta ao leitor como estratégia de marcar seu próprio percurso enquanto autor, seu estilo, sua história, delineando que caminhos o leitor pode perseguir nesta sua leitura. (Cavalcante, 2005, p.167). O leitor tem, então, liberdade de escolher qual “caminho” quer percorrer, não sendo imposto, pois, uma ordem hierárquica de partes e seções a serem seguidas. Uma vez que o produtor do texto eletrônico é quem decide disponibilizar ou não *links* com outros hipertextos afins.

Ao permitir vários níveis de tratamento de um tema, o hipertexto oferece a possibilidade de múltiplos graus de profundidade simultaneamente, já que não tem sequência nem topicidade definida, mas liga textos não necessariamente correlacionados. Diante disso, o leitor precisa de uma bagagem intelectual maior e, também, de uma maior consciência quanto ao que está sendo buscado. A discussão sobre a natureza do hipertexto permite pensar o próprio texto em sua materialidade bem como essas estratégias de seu processamento, pois, o que os *links* evidenciam são as opções associativas que na leitura de um texto qualquer o leitor articula a partir de seus conhecimentos prévios, sua ideologia, sua formação etc.

Comumente se argumenta que a leitura do hipertexto (leitura *on line*) se diferencia da leitura “tradicional”, principalmente no que diz respeito à não linearidade da primeira. Entretanto, na leitura de textos tradicionais empregamos as técnicas de varredura e fragmentação da informação, isto é, também aí se executa uma leitura não-linear. Por outro lado, também a leitura de textos da *web* pode ser

considerada linear, uma vez que o leitor não pode conectar a vários *links* de uma só vez, mas deve percorrê-los um de cada vez.

O hipertexto de fato ativa duas habilidades: a leitura e a navegação. A leitura basicamente corresponderia à leitura tradicional, independentemente de se considerar essa leitura como estritamente linear ou não. Já a navegação consistiria no caminho que o leitor percorre pelo *site*, construindo sua própria estratégia de leitura. O usuário da *web*, assim, ativa dois diferentes procedimentos cognitivos quando passa do modo de leitura para o modo de navegação e vice-versa. Para Coscarrelli (2016):

A leitura é normalmente descrita como sendo a construção de sentido a partir de um texto e como sendo um processo que envolve habilidades, estratégias, e que deve levar em conta aspectos socioculturais, como a situação de leitura, o objetivo, o leitor, o texto e a autoria, entre outros. Por outro lado, a navegação raramente é tratada como um processo em si. [...] Está mais relacionada à busca de informação e às estratégias que o leitor/usuário desenvolve para explorar e manter-se localizado no conteúdo. (p. 63-65).

Decerto, para a autora a leitura tradicional e a leitura *on line* se complementam, haja vista que navegar requer habilidades de leitura para olhar a informação e construir sentido a partir daquela busca. Ler inclui usar a compreensão construída na navegação assim como usar os textos selecionados para conseguir mais informação, construir um sentido mais profundo, do tópico, reunir mais evidências para os sentidos construídos e cumprir a tarefa de melhor maneira possível.

A incorporação dos hipertextos nos processos educacionais é uma opção que o professor atual deve levar em conta, dada a interatividade, a facilidade no acesso à informação e a comunicação dinâmica que eles proporcionam; tornando-se, pois, uma ótima opção para a construção de diferenciais positivos nos processos educacionais. Nas palavras de Xavier (2005, p.175-176):

Num ambiente intersemiótico como o hipertexto, o ato de ler/compreender se viabiliza com muito mais totalidade e amplitude, haja vista que, estando esses aparatos midiáticos bem organizados e devidamente inter-relacionados, o usuário, mesmo inconsciente, será beneficiado pela convergência dessas interfaces comunicacionais, já que todas elas cooperam para fazer fluir a compreensão (...) e quanto mais explícitas as ideias e mais claros os argumentos do autor pelos aparatos sígnicos, maior será o estímulo à participação e

ao engajamento do leitor no processo de apreensão da significação (...), uma vez que o leitor poderá contar com outros meios simbólicos que não apenas o linguístico para consignar seu intento de leitura.

Dessa forma, o aluno leitor de hipertexto torna o ato de ler mais compreensível, através dos recursos oferecidos pelo ambiente virtual e, assim, torna-se mais ativamente participante em relação ao processo de aquisição de conhecimentos pelo fato da aprendizagem acontecer por descoberta e por incentivo, pois o educando participa ativamente de um processo de busca de construção de conhecimento. Na sala de aula, o trabalho com hipertextos se transforma em um espaço associativo e apropriado ao ensino e a aprendizagem colaborativa.

Assim, o hiperleitor vai fazendo escolhas e descobertas que o levarão à construção de um sentido dentre os vários sentidos possíveis. Os *links* representam uma entrada para outros textos virtuais que, atualizados, vão centralizar a atenção do leitor e, assim, sucessivamente, novas entradas irão se abrindo até quando o leitor achar conveniente. É por essa razão que cada leitura do hipertexto pode conduzir a sentidos diferentes para um mesmo leitor ou para leitores diferentes, porque os hiperleitores se utilizam de estratégias metacognitivas específicas, estabelecem seus propósitos da leitura para obterem uma compreensão do hipertexto; usam estratégias lógicas, que consistem em perceber a manutenção da unidade temática do texto, identificando as articulações das ideias selecionadas; ativam conhecimentos prévios, principalmente através dos *links* e das imagens; e avaliam o texto pela clareza, completude e consistência, detectando as falhas, inadequações ou incompletudes existentes nos hipertextos.

Portanto, o uso do hipertexto para fins pedagógicos oportuniza ao aluno uma aprendizagem por descoberta, pois ele pode ver seu texto exposto e sendo alvo de reações por parte de outros internautas, ao mesmo tempo em que pode navegar na internet para atingir espaços até então não explorado. O aluno tem a oportunidade de interagir, refletir e escolher os textos não-verbais, que lhe interessam em detrimento de outros. Essas possibilidades dinâmicas de interação, quando utilizadas como recursos metodológicos para o ensino e aprendizagem da língua materna. A internet, como espaço didático-pedagógico, possibilita a inserção do aluno em diferentes contextos e em situações reais de interação, que lhe permitem interagir por meio da linguagem, agir no mundo e sobre os outros, engajar-se na

leitura e na produção ativa e crítica de textos, que sejam representativos para sua vida social.

2.2 Do conto ao hiperconto: um novo caminho para a interação

Ouvir e contar histórias são atividades que acompanham o homem desde os primórdios de sua civilização. De alguma forma, todos os povos cultivaram seus contos, considerando seus valores, suas crenças e sua cultura. Histórias que quebraram fronteiras, misturando realidade e fantasia. Nessa viagem, sofreram várias adaptações, sem perder, contudo, seu objetivo maior, que estava atrelado à formação de valores e princípios do homem. Os exemplos vão desde Chapeuzinho Vermelho a Peter Pan, os quais embalaram por muitos séculos - e ainda embalam - o sono de muitas crianças, adolescentes e de adultos também. Segundo Souza (2009, p. 103-104).

Por retratar a realidade em ficção recorrendo ao imaginário, os contos de fadas utilizam um modelo psicanalítico da personalidade humana para caracterizar seus personagens e, assim, são capazes de transmitir “importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento”.

É importante destacar que os contos se atualizaram e surgiram, em diferentes países ramificações, diversas a partir de sua forma original. Assim, esses textos acompanham os contextos histórico-culturais, os movimentos artísticos de cada época, adquirindo temáticas e estilos próprios de acordo com seus autores. Dessa forma, leem-se hoje contos com vários enfoques: contos de amor e de amor impossível, de humor, policiais, contos fantásticos, misteriosos, de terror ou assassinato, sombrios; todos eles concentrados em poucas páginas, e assim por diante. Características do conto original não se perderam ao longo dos anos e muito menos o seu poder de encantamento sobre o leitor, pois com esse poder de tratar em seu enredo de problemáticas humanas permite aproximação e o gosto pelas leituras de contos em todas as épocas.

Sabemos que o professor é o principal mediador da leitura na escola, logo cabe a ele fazer com que os alunos do 9º ano sujeitos da aplicação da proposta

despertem o gosto pela leitura de contos, já que nossos educandos classificam os contos como “coisa” de criança. Para que essa ideia seja desmistificada é necessário que leve para a sala de aula os mais diversos contos e relacionar ao cotidiano deles, principalmente os que fazem nossa vida mais significativa, mais complexa, mais divertida, mais solidária, mais bonita e mais humana.

Na escola, o conto não costuma ser trabalhado com frequência, por ser um gênero considerado menor ou sem importância. Aponta Souza (*apud* MACHADO, 2002) que essas histórias muitas vezes são desconsideradas pelos críticos que acabam ignorando a enorme influência que essas narrativas exerceram em nossa cultura e, além disso, foram e ainda são as histórias mais oferecidas às crianças do ensino fundamental inicial e final.

Assim, a escola é um lugar favorável por ser espaço de aprendizagem e desenvolvimento intelectual por excelência, ou seja, ela é o principal meio onde a criança e o jovem terão acesso a textos literário, já que é tomada como autêntico lugar de comunicação, e, como tal, deve proporcionar aos educandos momentos de leituras de contos e não deixar que se percam no tempo essas oportunidades de falar para eles das belas histórias escondidas e voltem a gostar de ler contos, mesmo os contos antigos e os adaptados para a modernidade, (SOUZA, 2009, *apud* COELHO, 1991) afirmam que:

Vivemos um momento propício à volta da visão mágica do mundo. Vemos a força da ficção científica (seja em livros, filmes ou televisão) com super-heróis, máquinas mágicas, mistérios do além-mundo, o poder da mente, seres extraterrestres etc. Desde os anos 1950, 1960, o Realismo Mágico vem sendo uma das correntes mais fecundas da literatura. “O maravilhoso, o imaginário, o onírico, o fantástico (...) deixaram de ser vistos como pura fantasia ou mentira, para ser tratados como portas que se abrem para determinadas verdades humanas”. (SOUZA, p. 107 - COELHO p. 9).

Fica clara a necessidade de a escola incorporar a leitura dos clássicos, pois na maioria das vezes os estudantes só têm acesso a livros na escola, livros que muitas vezes não são utilizados como deveriam, vivem empoeiradas em bibliotecas que têm como lema “não mexa nos livros”. É na leitura dos clássicos que se vivem verdades humanas, na qual há o híbrido realidade-ficção. Quanto ao hipertexto (hiperconto), podemos afirmar que, partindo da premissa de que nos dias atuais nossas escolas precisam abrir espaços para as TICs, ela deve estar aberta a mudanças, lançar desafios e criar novos ambientes de aprendizagens, valendo-se

das tecnologias digitais, pois “elas trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e sem movimentos), com áudios, cores e links” (ROJO, 2012, p. 95).

Nesse espaço, os gêneros emergentes que surgem na sociedade contemporânea, no caso do trabalho, o hiperconto, que se configura como sendo um conto presente nas plataformas digitais. Segundo Marcuschi (2008, p.202) esses gêneros provenientes do uso das tecnologias são chamados emergentes por suas formas híbridas de texto que misturam sons, imagens, palavras (recursos verbais e não verbais) no mesmo espaço virtual e aparecem como projeções e transmutações de outros e destaca que, apesar de possuírem relação com gêneros textuais já existem em outras esferas de comunicação. Eles possuem especificidade na linguagem e na natureza enunciativa, características do ambiente virtual, uma vez que o discurso eletrônico agrega códigos e interlocutores específicos.

A escolha pelo gênero hiperconto, chamado por Marcuschi (2008) de emergente se justifica por uma narrativa curta, como um conto, mas que faz uso dos hipertextos para aumentar a interação do leitor com o texto, normalmente o fruto dessa ação recíproca é a não linearidade, múltiplos desfechos e interagir com outras mídias e, em sua elaboração pode ser utilizado recursos multimodais digitais para produzir efeitos de sentidos como: áudios, imagens, *hiperlinks* etc. Portanto, é um gênero que integra vários recursos semióticos com a intenção de proporcionar a interatividade entre o leitor e o hipertexto. Segundo Marcelo Spalding (*apud* DIAS, 2012) “o hiperconto configura-se como um gênero, trata-se da versão digital do conto tradicional impresso para a Era Digital, sendo preservada a narratividade, intensidade, tensão, ocultamento, autoria, sem desprezar o caráter literário do texto”. Segundo Spalding, 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.

Desse modo, o texto narrativo literário associa-se às novas tecnologias para possibilitar aos leitores participação no enredo de forma interativa, através dos *hiperlinks*, que mobilizam e exploram vários recursos digitais. Claro que um bom hiperconto não precisa utilizar todos esses recursos ao mesmo tempo. Mas acreditamos que os recursos oferecidos pelos *hiperlinks* é a atração desse gênero textual. Porém para que uma narrativa seja uma hiperficção ela precisa apresentar as características desse novo gênero que surge no meio digital. Não esquecendo

que o texto escrito é o núcleo, ou seja, começo meio e fim da aprendizagem da língua.

Em uma sociedade do conhecimento, em que há uma multiplicidade de informações disponíveis aos leitores, os textos multissemióticos permitem representar imagetivamente uma informação de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. Assim, as imagens, as cores, os tipos de letras também são portadores de sentido e precisam ser lidos e interpretados, além de trazerem informações que precisam ser entendidas e inferidas.

Vale ressaltar que não devemos esquecer, ou seja, abandonar as características literárias do conto, de maneira que o gênero hiperconto se configura como uma versão do conto canônico para o ambiente digital, pois o texto apresenta um narrador que expõe os fatos iniciais, os personagens e organiza o tempo e o espaço; um conflito central e diferentes desfechos. O conflito é o momento em que começa a ação a partir da qual, os estudantes, como leitores, precisarão decidir o que fazer. O clímax do conto impõe uma tensão, aproveitada para incluir situações da vida cotidiana, cujo desfecho ou conclusão revelará o final da história escolhida por cada um. A solução para o conflito varia, revelando um final surpreendente, triste, alegre e até trágico.

No hiperconto “Um estudo em vermelho” há oito possibilidades para terminar a história, dependendo das combinações de escolhas que o leitor fizer. O interessante no hiperconto é que os personagens se combinam de acordo com as escolhas que o leitor empreende. Há mudanças de comportamento, conseqüentemente de caráter, entre outros. Na verdade, nesse caso, temos várias narrativas possíveis a partir do começo. No Hiperconto em estudo não há uma sequência como um formato de um livro. Nesse sentido, é uma obra que aproveita os recursos multimodais para oferecer ao leitor mais interatividade disponível no meio digital e modos diferentes de lidar com a narrativa

Para finalizar, acreditamos que é papel da escola oportunizar experiências de leituras multissemióticas, na qual faz uma relação entre a palavra e a imagem e outros recursos, como sons, *links*, artes gráficas, desenhos, fotos que permitem modos de leituras diferenciadas, trazendo diversos elementos portadores de sentido, através das leituras ampliar para o repertório linguístico e comunicativo dos alunos.

Como ser um letrado é participar das interações na sociedade em que os textos de diversos gêneros estão em circulação na sociedade, é importante que nós, professores busquemos inserir atividades com gêneros multimodais em sala de aula para dar continuidade aos processos de multiletramentos identificados nas práticas sociais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, serão apresentados os pressupostos metodológicos que embasam a proposta de intervenção aqui apresentada. Inicialmente, para compreender os aspectos levantados nessa pesquisa realizamos leituras de contos, hiperconto e romance com os alunos de uma turma de 9º ano. As leituras foram realizadas na perspectiva de abordar a leitura literária, a produção de textos e a análise linguística com foco na compreensão dos efeitos de sentidos presentes nos textos.

Dessa forma o presente trabalho se configura numa pesquisa-ação, por essa razão consideramos oportuno fazer um esclarecimento sobre o que dizem alguns teóricos, segundo Thiollent (2011, p. 20), afirma a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Assim, ao praticar esta proposta de intervenção estaremos desenvolvendo junto com os alunos uma transformação da realidade observada enquanto professor do 9º ano.

Esse trabalho tem natureza qualitativa, tendo em vista a possibilidade de conhecer e refletir sobre a situação de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que vivenciam os alunos na sala de aula. Segundo Godoy (1995), a abordagem qualitativa, “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”.

Paralelamente à leitura e análise linguística, os alunos se apropriarem dos gêneros lidos para melhor compreensão das características que os diferenciam. Além disso, foi trabalhado com os alunos a diferença entre o ensino de gramática e práticas de análise linguística a respeito das questões sobre análise linguística. Faremos leituras de contos, hipercontos e romance, porque, para uma aprendizagem ser significativa, é imprescindível a prática de leitura e compreensão dos textos, pois dessa forma os alunos se apropriarão dos gêneros textuais estudados, além de entenderem quais as diferenças entre o ensino da gramática e práticas de análise linguística, principalmente como se dará o ensino de língua portuguesa, ora usando a gramática, ora usando os recursos que dão efeito de sentido ao texto como: pontuação, palavras, expressões, no caso do texto impresso

e no digital, os sons, imagens, cores etc. Consultamos materiais bibliográficos que abordem a prática de análise linguística nos textos. Já com o gênero textual hiperconto, mostraremos como trabalhar as novas tecnologias da informação e da comunicação na sala de aula.

É importante destacar o fato de a instituição de ensino não utilizar recursos que estão presentes no dia a dia do aluno, levando-os a não gostar da escola, pois a prática docente deve dialogar com a realidade e o interesse dos alunos, sob pena de não fazer e tornar-se obsoleto, desinteressante e incapaz de construir nos discentes os saberes e experiências do fazer educativo. O conhecimento que não acrescenta e que não possui informatividade, além de não contribuir em nada para a vida do estudante, não tem espaço na era da informação, na qual a tecnologia ocupa muitos espaços, com grande velocidade e eficiência.

Observa-se que a maioria dos nossos alunos, mesmo de classes menos favorecidas, têm acesso às tecnologias da informação e da comunicação, utilizando essas ferramentas de forma plena em suas conversas informais, na utilização de jogos, na produção de vídeos e nas redes sociais. Se os estudantes têm habilidades com a *internet*, por que não aliar os recursos tecnológicos à metodologia abordada em sala de aula? Logo, é necessário que criem um espaço de interseção entre os textos da escola com os textos que precisam ser lidos e o conhecimento que os alunos têm sobre os textos midiáticos. É imprescindível que o professor de língua materna sistematize as práticas de linguagem para que haja uma progressão no domínio dos gêneros das esferas de comunicação.

A proposta de leitura de contos do gênero impresso e do hiperconto gênero digital é criar espaços dialógicos entre os gêneros textuais socialmente circulantes. Além das leituras, estudos dos gêneros textuais na sala de aula, outros recursos devem estar presentes - as tecnologias, uma vez que devemos considerar o contexto social, histórico e econômico no qual estamos inseridos. Para Rojo (2012, p. 95):

Na contemporaneidade, as novas tecnologias de informação e de comunicação – TICs – têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônicas. [...] Elas trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimentos), com áudios, cores e links.

No que se refere à relevância do uso das tecnologias na sala de aula, acreditamos que o uso dessa ferramenta fará com que a aprendizagem se torne mais significativa, mais dinâmica e mais interativa. Rojo (2012, p. 95) afirma: “sugerimos que o professor aborde trabalhos com os gêneros digitais em sala de aula, ampliando os trabalhos já desenvolvidos para outros que envolvam gêneros digitais, que, muitas vezes, são esquecidos ou desvalorizados”.

Desse modo, o novo momento deve ser pensado de forma a garantir que a escola seja um local de transformação das práticas pedagógicas e que as mesmas levem aos alunos aprendizagens mais significativas com propostas inovadoras que façam com que a escola esteja inserida em um novo momento de interação entre os saberes e sua verdadeira função.

Para obter os resultados almejados, verificaremos como ocorre o procedimento entre as novas tecnologias e a educação e como é discutida entre os vários teóricos. Realizaremos um esboço acerca de estratégias de leitura com ênfase na prática de análises linguísticas, de gêneros textuais e de sua importância para o ensino de língua portuguesa; e, por fim, analisaremos o processo de desenvolvimento da sequência de atividades. Os objetivos pretendem atender expectativas para aqueles que usam a língua adquiram conhecimentos a respeito de sua diversidade bem como de uso efetivo. Werneck (2013, p. 75) ainda completa afirmando: “o termo análise linguística surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre a língua e seus usos, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Para Travaglia (2006, p.) “a análise linguística, que se identifica com a proposta de gramática reflexiva, objetiva ampliar a consciência dos alunos sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivo. [...] essa reflexão pode ocorrer a partir de textos que circulam na sociedade ou são produzidos pelos alunos na/para a escola”.

Com base na discussão teórica realizada, elaboramos uma proposta de intervenção, que abordará a leitura literária numa perspectiva intertextual através da integração do conto, hiperconto e do romance. Promovendo um diálogo entre leitura e tecnologia sem perder o objetivo principal que é a formação de leitores e escritores proficientes. Nessa perspectiva, apresentamos a proposta de intervenção em doze etapas.

3.1 Proposta de intervenção

A proposta de intervenção foi desenvolvida para uma turma de 30 alunos do Ensino Fundamental II - 9º ano, com os seguintes objetivos:

- 1) Proporcionar leituras e atividades com os gêneros conto, hiperconto e romance com a finalidade de levar os alunos a serem capazes de reconhecer os efeitos de sentidos presentes nos textos.
- 2) Capacitar os alunos para que sejam capazes de conceituar o gênero hiperconto: estrutura, características e suporte desse gênero textual;
- 3) Propiciar a literatura digital com os alunos;
- 4) Promover a leitura e a escrita de hipercontos;
- 5) Mostrar para os alunos os efeitos de sentido presentes nos textos analisados;
- 6) Promover aos alunos o conhecimento de gêneros multimodais e das tecnologias digitais;
- 7) Favorecer a formação do leitor de texto literário no ambiente virtual;
- 8) Propor produção de textos em duplas e individual.

As atividades serão organizadas em 20 aulas de uma hora cada. Nossa proposta é trabalhar com os gêneros textuais: conto, hiperconto e romance. Está dividida em leituras de textos literários, elementos que compõem as narrativas, que promovem práticas educativas em torno dos gêneros textuais para a apreensão dos gêneros em questão, análise e sistematização das marcas linguísticas e discursivas dos textos. As atividades procuram promover a aprendizagem das capacidades linguísticas e discursivas dos alunos mediante tarefas que mobilizem habilidades de leitura, amplie o pensamento reflexivo sobre os usos da língua, através dos procedimentos de leituras, das análises dos textos que serão lidos ao longo das etapas da sequência didática, que despertem a sensibilidade e o interesse pelos textos literários e que sejam alertados para a utilização das TICs como instrumento potencializador do ensino e da aprendizagem.

O trabalho será nos moldes da sequência didática, proposta por Dolz e Schneuwly (2011). Os autores apresentam uma estrutura de base de uma sequência didática com quatro componentes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A apresentação da situação (visa expor aos alunos um

projeto de comunicação em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada), ainda apresenta duas dimensões: a primeira é a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, proposto aos alunos de forma bem clara para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir. A segunda é a dos conteúdos: é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. Os alunos deverão conhecer bem o que devem explicar a outrem e terão, eventualmente, aprendido os conteúdos. Por exemplo, para redigir um conto, eles deverão saber quais são seus elementos constitutivos: personagens, ações e lugares típicos, objetos mágicos etc.

A produção inicial, momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm da atividade. Permite um primeiro encontro com o gênero que vai ser trabalhado a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, que, conhecendo os instrumentos de linguagem próprios ao gênero, ao final produzirão o gênero em estudo com mais propriedade. No entanto, a proposta desse trabalho é desenvolver esse componente nas etapas seguintes. Por se tratar de um caso específico, pois abordaremos a literatura digital, a ideia é não propor a produção inicial, de forma que, primeiro, precisaremos conversar com os alunos sobre o trabalho e como serão desenvolvidas as atividades com o hiperconto (hipertexto).

Nos módulos serão trabalhados a leitura literária de contos, do romance e do hiperconto, sempre visando a aprendizagem do aluno em relação às etapas de leitura, atividades de observação e de análise dos textos propostos, a estrutura e capacidades necessárias à compreensão do gênero em estudo. Segundo Dolz e Schneuwly (2011), em cada módulo é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos utilizados ao longo dos módulos para, então, poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus textos ou dos de outrem; aumentando as chances de os alunos se apropriarem dos conhecimentos precisos para se tornarem leitores e escritores proficientes.

Por último, a produção final dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite ao professor realizar uma avaliação somativa,

sendo importante que o aluno encontre de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação, conforme Dolz e Schenuwly (2011, p. 91).

Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos ao longo da sequência. Concluindo com os autores acima citados que dizem: “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83).

Aliás, nossa proposta é fazer com que os alunos adquiram competências necessárias no que se refere às situações de comunicação, pois as condições são diferentes e/ou semelhantes, logo exigem que a escola ofereça aos educandos conhecimentos diversificados para o domínio dos gêneros textuais. Os autores completam “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Primeiro momento:

Apresentação aos alunos de como será desenvolvida a aula e seus objetivos. Após este momento, faremos alguns questionamentos para antecipar o conteúdo da leitura que será trabalhada.

- 1) Vocês gostam de ler contos?
- 2) Quais foram os contos que leram e até hoje lembram?
- 3) Vocês leem contos na internet?
- 4) O que conhece e o que sabem sobre literatura digital?
- 5) Qual a opinião de vocês sobre essa nova proposta de literatura?
- 6) Vocês já ouviram falar em hipertexto? E o hiperconto?

Para todas as leituras, usaremos as estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998), que propõe “ensinar a ler significa ensinar os alunos a usarem os conhecimentos já adquiridos aliando aos seus objetivos”. Isto faz com que gerem nos alunos expectativas sobre o texto: a partir da ativação dos conhecimentos prévios, criam hipóteses, que são utilizadas por eles ao fazerem antecipações sobre o assunto que os textos abordarão.

- 1) Vocês têm irmãs ou são filhos únicos?
- 2) Como é a relação entre os irmãos e se for filho único comente sobre como é crescer sozinho?
- 3) O que gostam de fazer, fazem algo especial, têm algum tipo de afinidade em alguma área e/ou dom?
- 4) Como acreditam que deva ser a relação entre irmãos, pais e filhos?
- 5) Quem gostaria de contar alguma história que tenha passado com seu irmão e seus pais e os filhos únicos falarem sobre algo em família.

Segundo momento:

Leitura do conto “As três irmãs” de Mia Couto. Antes da leitura, faremos a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos com o objetivo de instigar o propósito da leitura do texto de maneira que cumpra com os objetivos de formação do leitor e, por consequência, que os encaminhe para serem leitores maduros na vida adulta. Uma leitura que busque a produção literária dos sentidos (COSSON, 2014). Para isso apresentaremos o título do conto. Essa estratégia leva o leitor a formular várias hipóteses sobre o que o texto pode conter, força o leitor a buscar na memória uma informação que poderá se tornar real ou não após a leitura. Segundo Bortoni-Ricardo (2012, p. 52).

Ainda sobre o título vale destacar que ele é uma síntese do texto, exercendo função estratégica em sua articulação, já que nomeia o texto e sugere-lhe o sentido, despertando o interesse do leitor para o tema; estabelece vínculos entre informações textuais e extratextuais e contribui para a orientação da conclusão a que o leitor deverá chegar. (BORTONI-RICARDO *apud* MENEGASSI, CHAVES, 2000).

Ademais, temos que oportunizar ao aluno a experiência de fazer uma leitura do título do texto como antecipação do tema que será abordado no texto. Para Bortoni-Ricardo (2012) promover a leitura e a compreensão dos títulos dos textos que serão lidos contribui para a formação do leitor, mobilizando algumas estratégias de processos mentais, que fazem parte da cognição do ser humano, com a intenção de situar o leitor no que virá para ler.

- 1) O título do texto que você lerá é: “As três irmãs”.
- 2) Alguém já leu esse conto?
- 3) Onde você acredita que encontraremos um texto como esse para ler?
- 4) O título nos remete a quê?
- 5) Que temática abordará?

- 6) Pelo título será uma história triste ou feliz? Justifique.
- 7) Será que elas vivem com pai e mãe?
- 8) O texto que leremos terá quantos personagens?
- 9) Vocês já leram outros contos de Mia Couto?
- 10) E sobre o autor, o que vocês conhecem de sua obra, de seu estilo e de sua vida? Sabiam que conhecendo o autor podemos ter mais facilidade para compreender o teor de sua obra!

Os questionamentos aguçam o interesse dos discentes em relação ao texto que será lido, através de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, que os levem a se posicionarem a respeito do assunto que será abordado no texto, além de servir para provocar os educandos a anteciparem e criarem hipóteses sobre o que será estudado, mesmo antes do primeiro contato com o texto. Essa tarefa reforça a concepção de leitura numa perspectiva textual, com foco na interação autor-texto-leitor, atribuindo ao leitor a atividade de leitura, o papel de leitor construtor de sentido (KOCH; ELIAS, 2012, p. 12).

Nas atividades de leitura é fundamental o exercício de antecipação, na qual o aluno faça perguntas, levante hipóteses e confronte interpretações, pois a leitura do texto começa antes de pegar o texto nas mãos, e, para constatarmos a interação no processo de leitura. Completa (SOLÉ, 1998, p. 24).

Se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle dessa compreensão - de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

A proposta de trabalho com o texto literário na formação do sujeito-leitor revela uma vontade de fazer com que nossos alunos se sintam motivados para a leitura. Faremos a mobilização durante todos os momentos do trabalho, desafiando-os a ver no texto os elementos que o compõem, dando-lhe sentido, e também reconhecer características específicas de comparar e de relacionar a outros textos. Assim se tornando um leitor reflexivo e crítico, como já dito, é no contato e nos objetivos da leitura que o leitor vai criando e dando sentidos ao texto.

A leitura do conto será compartilhada sendo uma das modalidades de leitura que prepara o aluno para uma leitura autônoma, e também faz com que os alunos fiquem atentos à narrativa, de acordo com Silva (2009, p. 35):

Um procedimento de leitura compartilhada que vai um pouco mais além e, pois, constitui um passo à frente na trajetória do leitor, é o círculo de leitura com um leitor-guia. De posse do texto, os leitores acompanham a leitura de um guia, que vai lendo em voz alta, transferindo para a voz as intenções do texto, detendo-se em explicações nas passagens mais sutis, chamando a atenção para os recursos estilísticos utilizados. Em outras palavras, ele vai desvendando junto com os leitores as entrelinhas do texto.

A autora enfatiza que a leitura compartilhada contribui significativamente para a compreensão do texto, sendo, portanto, muito útil para o entendimento do texto em que o professor media a leitura por meio de intervenções para mobilizar estratégias cognitivas no ato de ler. Nela prevalece a colaboração entre os leitores para a construção de sentido do texto.

As três irmãs (Mia Couto)

Eram três: Gilda, Flornela e Evelina. Filhas do viúvo Rosaldo que, desde que a mulher falecera, se isolara tanto e tão longe que as moças se esqueceram até do sotaque de outros pensamentos. O fruto se sabe maduro pela mão de quem o apanha, pois, as irmãs nem deram conta do seu crescer: virgens, sem amores nem paixões.

O destino que Rosaldo semearam nelas: o de serem filhas exclusivas e definitivas. Assim postas e não expostas, as meninas dele seriam sempre e para sempre. Suas três filhas, cada uma feita para um socorro: saudade, frio e fome.

Olhemos as meninas, uma por uma, espreitemos o seu silencioso e adiado ser.

Gilda, a rimeira

Gilda, a mais velha, sabia rimar. O pai deu contorno ao futuro: a moça seria poetisa. Mais ela versejava, menos a vida nela versava. Esse era o cálculo de Rosaldo: quem assim sabe rimar, ordena o mundo como um jardineiro. E os jardineiros impedem a brava natureza de ser bravia, nos protegem dos impuros matos.

Todas as tardes, Gilda trazia para o jardim um volumoso dicionário. O gesto contido, o olhar regrado, o silêncio esmerado. Até o seu sentar-se era educado: só o vestido suspirava. Molhava o dedo sapudo para folhear o grande livro. Aquele dedo não requebrava, como se dela não recebesse nervo. Era um dedo sem sexo: só com nexos. Em voz alta, consoava as tónicas: Sol, bemol, anzol...

De quando em quando, uma brisa desarrumava os arbustos. E o coração de Gilda se despenteava. Mas logo ela se compunha e, de novo, caligrafava. Contudo, a rima não gerava poema. Ao contrário, cumpria a função de afastar a poesia, essa que morava onde havia coração. Enquanto bordava versos, a mais velha das três irmãs não notava como o mundo fosforecia em seu redor. Sem saber, Gilda estava cometendo suicídio. Se nunca chegou ao fim, foi por falta de adequada rima.

Flornela: a receitista

A do meio, Flornela se gastava em culinárias ocupações. No escuro úmido da cozinha, ela copiava as velhas receitas, uma a uma. Redigia palavra por palavra, devagar, como quem põe flores em caixão. Depois, se erguia lenta, limpava as mãos suadas e acertava panelas e fogo. Dobrava sobre o forno como a parteira se anicha ante o mistério do nascer.

Por vezes, seus seios se agitavam, seus olhos taquicardíacos traindo acometimentos de sonhos. E até, de quando em quando, o esboço de vim cantar lhe surgia. Mas ela apagava a voz como quem baixa o fogo, embargando a labaredazinha que, sob o tacho, se insinuava.

Os fumos da cozinha já se tinham pegado aos olhos, brumecidos seu coração de moça. Se um dia ela dedicasse seu peito seria a um cheiro, cumprindo uma engordurada receita.

Evelina: a bordadeira

Na varanda, ia bordando Evelina, a mais nova. Seus olhos eram assim de nascença ou tinham clareado de tanto bordar? Certa vez, ela se riu e foi tão tardio, que se corrigiu como se alma estrangeira à boca lhe tivesse aflorado. Lhe doía se lhe dissessem ser bonita. Mas não diziam. Porque além do pai, só por ali havia as irmãs. E, a essas, era interdito falar de beleza. As irmãs faziam ponto final. Ela, em seu ponto, não tinha fim.

Dizem que bordava aves como se, no tecido, ela transferisse o seu calcado voo. Recurvada, porém, Evelina, nunca olhava o céu. Mas isso não era o pior. Grave era ela nunca ter sido olhada pelo céu.

Às vezes, de intenção, ela se picava. Ficava a ver a gota engravidar no dedo. Depois, quando o vermelho se excedia, escorrediço, ela nem injuriava. Aquele sangue, fora do corpo, era o seu desvairo, o convocar da amorosa mácula.

Em ocasiões, outras, sobre o pano pingavam cristalinas tristezas. Chorava a morte da mãe? Não. Evelina chorava a sua própria morte.

Três por todas e todas por nenhum.

Mas eis: uma súbita vez, passou por ali um formoso jovem. E foi como se a terra tivesse batido à porta de suas vidas. Tremeu a agulha de Evelina, queimou-se o guisado de Flornela, desrimou-se o coração de Gilda.

No tecido, no texto, na panela, as irmãs não mais encontraram espelho. Sucedeu foi um salto na casa, um assalto no peito. As jovens banharam-se, pentearam-se, aromaram-se. Água, pente, perfume: vinganças contra o tudo que não viveram. Gilda rimou “vida” com “nudez”, Flornela condimentou afrodisiacamente, Evelina transparentou o vestido. Ardores querem-se aplacados, amores querem-se deitados. E preparava-se o desfecho do adiado destino.

Logo-logo, as irmãs notaram o olhar toldado do pai. Rosaldo não tirava atenção do intruso. Não, ele não levaria as suas meninas! Onde quer que o jovem vagueasse, o velho pai se aduncava, em pouso rapineiro. Seu passo firme fez estremecer as donzelas: não havia sombra na dúvida, o pai decidira pôr cobro à aparição. Cortar o mal e a raiz.

As três irmãs correram, furtivas, entre as penumbras e seguiram a cena a visível distância. E viram e ouviram. Rosaldo se achegando ao visitante e lhe apertando os engasganetes. A voz rouca, afogada no borbulhar do sangue:

- Você, não se meta com minhas filhas!

O moço encachoadado, rosto a meia haste. E ante o terror das filhas, o braço ríspido de Rosaldo puxou o corpo do jovem. Mas eis que o mundo desaba em visão. E os dois homens se beijaram, terna e eternamente. Estrelas e espantos brilharam nos olhos das três irmãs, nas mãos que se apertaram em secreta congeminação de vingança.

Há muitos sóis. Dias é que só há um. Para Rosaldo e o visitante, esse foi o dia. O derradeiro.

O conto nos apresenta elementos sociais presentes na obra como o patriarcalismo e a submissão feminina de vidas sem maiores emoções presente na narrativa, além de evidenciar a relação entre literatura e os contextos sociais, visto que seu ensino garante o olhar mais crítico à realidade, uma vez que acompanha a aventura de personagens em temas diversos: morte, traição, violência, amor, sexualidade etc. Segundo Pinheiro (2011, p. 305), todas as vezes que um leitor é

convidado a discutir um texto literário e a ressignificá-lo, o processo de conhecimento de si e do mundo que o cerca se amplia. Segundo Jouvre (2012).

Se o característico de um texto literário é condensar saberes diversos e variados, essa riqueza cognitiva é consequência direta de seu estatuto de obra de arte, isto é, das condições nas quais ele foi criado. Diante da pergunta; “O que é que se deve reter de um texto?”, responderíamos facilmente que tudo é importante. O interesse de um texto está justamente na multiplicidade de conteúdos que ele veicula, aqueles que ele transmite intencionalmente e aquele que ele exprime “por acidente. (p.86)

No conto, as irmãs se definem por um fazer tipicamente feminino: a poesia, a culinária e o bordado e são produtos de um espaço marcado pela presença masculino. O patriarcalismo marca as relações sociais em que a figura masculina se sobressai em relação à feminina, exercendo sobre esta o poder de controle, tomando toda e qualquer decisão familiar, “desde que sua esposa falecera, se isolara tanto e tão longe que as moças se esqueceram o sotaque de outros pensamentos”, passando a exercer o poder de controle sobre as filhas, ditando comportamentos e maneiras de agir conforme o que lhe é mais conveniente.

As filhas são exclusivas e definitivas. Rosaldo determina o que cada uma delas devem fazer, diário e repetidamente. Portanto devendo, segundo Pereira, [s/d].

Ocupá-las é uma forma de livrá-las dos prazeres, dos desejos guardados que poderiam assustá-lo se pudessem ser exteriorizados a outrem, por isso a distância, a reserva, o isolamento de seus corpos às paixões, aos amores que poderiam ameaçar a figura paterna, a pretensa autoridade que, desde então, “apanha o fruto maduro em suas mãos e dele pode desfrutar” (COUTO, 2009). Assim, representando uma ideia de paternidade e propriedade particular. Postas e não expostas e cada uma feita para um socorro: saudade, frio e fome (COUTO, 2009). A filha mais velha, Gilda, com o dom de rimar, passava dias escrevendo versos rimados – representava a saudade; a do meio, Flornela, ocupava-se em copiar velhas receitas e cozinhar – representava a fome e a mais nova Evelina, sabia bordar, era a bordadeira – representando o frio. E assim apontadas como, totalmente dependentes do opressor – o pai.

No terceiro parágrafo, o narrador chama a atenção do leitor usando o vocativo “Olhemos as meninas”. É dessa forma que o convida ao envolvimento com as irmãs, elas são descritas individualmente, apresentadas em suas particularidades, suas tarefas diárias, o mundo que lhe foi permitido. Decerto representam uma figura da imposição de comportamentos e obediência ao pai que

as tratam como propriedade, forçando-as a reprimir desejos, pelo autoritarismo do pai, porque Rosaldo não apenas determina um comportamento às filhas como faz com que absorvam sua fala como soberana, sem que haja possibilidade de viver, de livrar-se da morte. O narrador representa como vai acontecendo a morte delas. “Sem saber, Gilda estava cometendo suicídio”. Flornela redigia suas receitas, devagar, “como quem põe flores em caixão”. Evelina “chorava sua própria morte”.

No entanto, encontramos no coração de cada uma delas a esperança que chama a atenção do leitor na trama, a capacidade delas que, mesmo expostas a tantos infortúnios, eram surpreendidas com momentos bons de desejos internalizados no ser humano. Gilda, “de quando em quando, uma brisa desarrumava os arbustos e o coração da moça de despenteava”. Flornela, “por vezes, seus seios se agitavam, seus olhos tarquicardíacos traindo acometimentos de sonhos”. Evelina, “certa vez, ela se riu e foi tão tardio”.

As três irmãs jamais abandonaram o desejo de viver a partir de uma esperança, uma pequena, mas importante esperança de serem felizes ou de viverem experiências e os desejos de seus corações. Mas, diante de cada uma das vontades das moças, percebe-se as forças opressoras do pai que age até mesmo em seus pensamentos, o que as proíbem de sentir aquilo que vem espontaneamente quando estão nos seus afazeres.

Após a apresentação das personagens chega o momento crucial. Em um belo dia surgiu subitamente um formoso jovem, que, ao chegar às redondezas, fez com que as irmãs se sobressaltassem em seus afazerem, despertando para a vida, “Tremeu a agulha de Evelina, queimou-se o guisado de Flornela, desrimou-se o coração de Gilda”. Seus corações se encheram esperanças de que se cumprisse o “adiado destino” Quantas reações desatinam nos corpos e nos corações das pobres moças virgens, marcadas por um destino comum: viveram isoladas para sempre até que, um dia, alguém vem e lhe entrega a verdadeira felicidade que vossos corações clamavam constantemente. “No tecido, no texto, na panela, as irmãs não mais encontraram espelho. Sucedeu foi um salto na casa, um assalto no peito. As jovens banharam-se, pentearam-se aromaram-se. Água, pente, perfume: vingança contra tudo que não viveram”. No trecho se percebe o quanto está vivo o sentimento das três irmãs, capazes até de lutar contra as forças paternas que emergiam a partir dessa atitude, desse novo mundo que descobriram. As moças, no entanto, perceberam as reservas do pai: que o moço não levaria suas meninas. Se para elas

o rapaz representa uma nova vida, para o pai havia uma ameaça a sua autoridade ao seu protecionismo. O aparecimento do jovem representa a hipótese de que as irmãs tenham que tomar decisões sobre suas vidas, mas mais uma vez o pai decide “cortar o mal e a raiz” e depois de uma tentativa frustrada de matar o jovem, acaba por beijá-lo. Ou seja, mais uma vez o pai retira das jovens a possibilidade de viverem e terem vontade própria.

O que se espera para o desfecho do conto é uma atitude meramente violenta sobre o rapaz, “Até que, certa noite, Rosaldo seguiu o moço até à frondosa figueira. [...]. As três irmãs correram furtivas. E viram e ouviram. Rosaldo se achegando ao visitante e lhe apertando os engasganetes. A voz rouca no borbulhar do sangue. – Você não se meta com minhas filhas! Porém o final revela a escolha do formoso jovem não pelas filhas, mas por Rosaldo: “E ante o terror das filhas, os braços ríspidos de Rosaldo puxou o corpo do jovem. Mas eis que o mundo desaba em visão. “E os dois homens se beijaram, terna e eternamente”. Para espanto das moças que se apertaram mutuamente as mãos “em secreta congeminação de vingança”.

No último parágrafo da narrativa, em que se dá o desenlace, percebemos que há uma mudança progressiva da velocidade, formando uma gradação, que nos leva ao fim inesperado. A quebra da expectativa ocorre, porque desde o início o conto instaura uma atmosfera própria dos contos de fadas, uma narrativa de tom maravilhoso, com imprecisão temporal e espacial: “Eram três: Gilda, Flornela e Evelina. Filhas do viúvo Rosalda que [...] se isolaram tanto e tão longe”. O espaço da história, portanto, é um lugar distante.

O conto termina abruptamente e também o interlocutor se surpreende. Este, envolto pela atmosfera do conto de fadas criada intencionalmente pela composição da história, não compreende que Rosaldo também poderia disputar o amor do jovem. O leitor/interlocutor poderia esperar por vários desfechos, mas não por este do conto que abre à possibilidade de uma relação amorosa homossexual entre o viúvo e o rapaz.

A narrativa abre possibilidades de interpretação para esse desfecho. É importante ter em mente que na literatura não há uma única e exclusiva interpretação sobre uma obra; não deve haver uma imposição sobre elementos que devem ou não ser vistos ou retirados, mas desde que sejam provados estarão abertos à verossimilhança literária. O texto também nos aponta uma possibilidade

dos dois terem sido assassinados pelas irmãs, “Estrelas e espantos brilharam nos olhos das três irmãs, nas mãos que se apertavam em secreta congeminação de vingança. Dias é que só há um. Para Rosaldo e o visitante, esse foi o dia. O derradeiro”. É notável que diante da trama, a possibilidade maior de libertação e de resposta a tudo quanto elas viveram, seria desconstruir a própria imagem que ele preservava. A de um pai responsável, supostamente cuidadoso com suas filhas.

Couto (2009) soube criar nesse conto um ambiente propício à imaginação do leitor enquanto participante, enquanto espectador atento à trama, que vive as experiências e sofre junto às irmãs. Não é à toa que a narrativa sempre se reporta à figura da tragédia, do triste destino. Na obra há um favorecimento pela própria descrição dos personagens como pessoas tristes, envoltas de uma tranquilidade amarga, abandonadas em um lugar muito distante, sozinhas sem contato com o mundo. Aliás, nem com eles mesmos, estavam juntos e sós ao mesmo tempo.

Observa-se que a obra foca em várias temáticas como a da separação entre as pessoas em um contexto social em detrimento das relações humanas, a falta da conversa como passaporte para uma solução de conflitos, a decadência do companheirismo, os problemas familiares persistentes, as fórmulas para ser alegre ou triste diante de determinada situação com as ânsias sociais; há uma riqueza de análise imersa e de uma carga de interpretações fantásticas.

Durante a leitura compartilhada, fundamental para a autonomia leitora do aluno é muito útil para o entendimento de textos mais longos ou complexos em que o professor media a leitura por meio de intervenções para mobilizar estratégias cognitivas no ato de ler. Nela, prevalece a colaboração entre os leitores para a compreensão do texto. Ao longo da leitura faremos pausas estratégicas com perguntas para instigar a participação dos alunos com a intenção de garantir a construção do sentido global do texto.

- 1) No primeiro e segundo parágrafos, o que nos diz o texto? Nossas previsões se confirmaram?
- 2) O que significa a expressão “as irmãs nem deram conto do seu crescer”?
- 3) No primeiro parágrafo há um dito popular. Qual o significado?
- 4) Por que o narrador diz que as filhas de Rosaldo foram criadas, “cada uma feita para um socorro: saudade, frio e fome?” Será que são necessidades básicas do ser humano?
- 5) Qual a intenção do narrador ao usar o vocativo, “Olhemos as meninas?”

A partir do quarto parágrafo, o narrador começa a descrever as três irmãs individualmente, apresentadas em suas particularidades, suas tarefas diárias. Portanto, faremos com os alunos a leitura silenciosa. Essa é a modalidade de leitura mais comum, pois permite o contato mais íntimo entre o leitor e o texto, além de possibilitar ao professor analisar qual é a proficiência autônoma, competência já construída no aluno em relação às capacidades de leitura que deverão ser mobilizadas para responder as questões proposta após a leitura.

Ao terminar a leitura silenciosa que será do quarto parágrafo ao décimo segundo, faremos uma pausa estratégica para indagarmos sobre o que entenderam ou não entenderam até aqui sobre o conto. Solicitando algumas informações sobre o texto, são perguntas que servem como disparadores para a conversa em qualquer enredo escolhido.

- 1) Qual trecho mais chamou a atenção e por quê?
- 2) O que não gostaram?
- 3) Quem são os personagens do conto e como os imaginam?
- 4) Vocês gostam dessa personagem?
- 5) Comentem sobre os “dons de cada uma das irmãs.
- 6) Onde você imagina que vive essa família?
- 7) O que significa a expressão “três por todas e todas por nenhum”?

A partir da última pergunta iniciaremos mais uma rodada de leitura que será do décimo terceiro parágrafo ao décimo quinto, que chamaremos de visualização (SOUZA; FEBA. 2011, p. 59), pois permite ao aluno criar imagens mentais, cenários e figuras enquanto o leitor realiza a leitura. Ao visualizarem, os leitores conseguem se interessar, pensar e entender melhor a informação contida no texto.

- 1) O que acontece quando aparece o jovem?
- 2) Qual a reação das três irmãs? Relate o que aconteceu nesse momento.
- 3) Qual foi a reação de Rosaldo com a aparição do jovem?
- 4) Em sua opinião, como Rosaldo tratava suas filhas?
- 5) Qual sentimento você imaginou que Rosaldo teria por suas filhas terem mudado pelo formoso jovem?
- 6) No trecho “Seu passo firme fez estremecer as donzelas” o que o trecho revela a respeito dos sentimentos dos personagens?”

7) Na última linha do décimo quarto parágrafo há a expressão “E preparava-se o desfecho do adiado destino”. Aqui, somos levados pelo narrador a imaginar alguns desfechos possíveis para a narrativa:

- a) Uma disputa entre as três irmãs pelo amor do moço forasteiro;
- b) Uma intervenção severa do pai contra o envolvimento amoroso das filhas com o formoso jovem;
- c) A escolha do rapaz por uma das filhas, pensando no melhor dom.

Dentre outras possibilidades que levantaremos com os alunos, para a atividade de conclusão, tiraremos os três últimos parágrafos do texto, que correspondem ao desfecho. E perguntaremos como gostariam que terminassem a estória? Então, solicitaremos que os alunos escrevam um desenlace para o conto. Após os alunos produzirem o final para o conto, eles terão que interagir, fazendo comentários, hipóteses, análises, conclusões sobre o enredo. Somente depois de tudo compreendido é que apresentaremos o surpreendente desfecho do conto. E ao final, avaliaremos com eles quem chegou mais próximo do desfecho.

Terceiro momento: lendo contos - ampliação de repertório.

Para a aula, organizaremos os estudantes em grupos de quatro alunos, que pesquisarão outros contos, que podem ser de enigma, de mistérios, de aventura na biblioteca da escola. Após a escolha (cada aluno escolherá um conto, serão quatro contos em cada grupo) e leitura dos contos, cada aluno deverá contar para os colegas do seu grupo sobre o que leram. Depois de cada aluno relatar brevemente o conto, os grupos deverão selecionar um desses contos e explicitar para o professor e para a turma os motivos que os levaram à escolha do texto. Serão escolhidos quatro textos na turma (um texto para cada grupo).

Quarto momento: a multimodalidade no conto:

A leitura dos contos demandará produções multimodais, textos compostos de palavras, imagens e áudios. A proposta será narrativa em quadro, em fluxograma, um desenho bastante comum nas representações de sequências de ações. Com o objetivo de verificar se os alunos sequenciam as etapas da narrativa com base no texto-fonte. A outra ideia será a história em quadrinhos. Apesar de desafiante, é uma atividade bastante significativa e com questionamentos: o que se deseja expressar? Que emoções e sensações ela despertará no leitor? A atividade, segundo Ribeiro (2016, p. 103), desenvolve no aluno a capacidade de identificar as

necessidades de dizer e alinhá-las ao manejo de certas linguagens. Isso é ter poder de comunicação multimodal. A autora completa:

É importante destacar que as questões de produção multimodal de textos não passam tanto pela exigência de talentos que as pessoas normalmente não desenvolvem, mas pelo manejo das linguagens à disposição, pela articulação entre o como e o que dizer. Trata-se de elementos que acredito possam ser despertados, reconhecidos e trabalhados. E podem surpreender professores, além de ampliar o “poder semiótico” de todos (RIBEIRO, 2016, p. 105).

Nessa visão, a referida teórica declara que um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose. Portanto, é importante articular todos os modos de produzir texto e isso pode ser muito incrementado na sala de aula. “É nesta seara das linguagens que se pode fazer uma reflexão informada, especializada e criativa sobre ler e escrever, especialmente textos multimodais, com todas as implicações deles. Afinal, escrever é um gesto”. (RIBEIRO, 2016, p. 123).

Quinto momento: Leitura do romance *Um estudo em vermelho* de Sir Arthur Conan Doyle.

A escolha pelo romance partiu da coincidência com os títulos: do romance com o do hiperconto. Os dois abordam situações misteriosas e desvendam um caso de detetive porque ninguém resiste a uma boa trama de crime e mistério. Portanto, será um grande atrativo para os alunos-leitores, pois suscitam neles o gosto pelas narrativas de enigmas, ou seja, revela os segredos contidos na obra.

Aqui percebemos a intertextualidade que, nada mais, nada menos é, que a inclusão de um determinado texto em outro texto, além de estar ligada ao conhecimento que os interlocutores têm acerca de outros textos previamente postos em circulação. Segundo Antunes (2009), “Toda hora, tomamos de empréstimos as “vozes” que falam pelos provérbios populares, pelos ditos que andam na boca do povo, pelas expressões que se cristalizam e que constituem parte de nosso patrimônio cultural”. Reforçando o pensamento da autora, Paulino (2005), também contribui dentro da mesma lógica:

Toda leitura é necessariamente intertextual, pois ao ler, estabelecemos associações desse texto do momento com outros textos já lidos. Essa associação é livre e independente do comando de consciência do leitor, assim como pode ser independente da interação do autor. Os textos, por isso, são lidos de diversas maneiras, num processo de produção de sentido que depende do repertório textual de cada leitor, em seu momento de leitura (2005, p. 54).

Ainda, de acordo com Compagnon (2003), a intertextualidade designa diálogo entre os textos no sentido amplo, estando calcada no que Bakhtin denomina dialogismo, isto é, as articulações que todo enunciado mantém com outros enunciados e se entrecruzam. Segundo Luiz (2011) para completar essa informação, é válido transcrever as palavras de Eagleton:

Todos os textos literários são tecidos a partir de outros textos literários, não no sentido convencional de que trazem traços ou “influências”, mas no sentido mais radical de que a palavra, frase ou segmento é um trabalho feito sobre outros escritos que antecederam ou cercaram a obra individual. Não existe nada como “originalidade” literária, nada como a primeira” obra literária: toda obra é “intertextual”. Dessa forma, um segmento de escrito específico não tem limites claramente definidos: ele se espalha constantemente pelas obras que se aglutinam à sua volta, gerando inúmeras perspectivas diferentes que se reduzem até o ponto de desaparecerem. (LUIZ, 2011, p. 129. *apud* EAGLETON, 1985, p. 190).

As leituras literárias precisam ser inovadas para que o leitor estabeleça conexão entre os textos e acrescente novos sentidos à obra, além de se sentirem atraídos pela oportunidade de entrarem no jogo textual, quando são revitalizados tanto a memória dos textos quanto os traços esquecidos de quem os lê, porque de acordo com Jenny (1979, p. 5) “fora da intertextualidade, a obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra numa língua ainda desconhecida”. Nota-se que nessa perspectiva a intertextualidade tornou-se hoje um conceito indispensável para a compreensão da literatura. Ainda de acordo com Paulino.

A língua não é propriedade de algum indivíduo em particular, nem é, por outro lado, um objeto independente da existência dos indivíduos. Exatamente no espaço dos intercâmbios, dos conflitos, das vozes que se propagam e se influenciam sem cessar, situa-se a linguagem como processo social. A linguagem, em qualquer de suas manifestações, teria uma base relacional, interacional, ao processar-se entre os indivíduos de uma sociedade (2005, p. 21).

E conclui, se as produções humanas constituem uma infindável rede, cada um vai tecendo seu pedaço, com pontos delicados ou nós de escoteiros. O que importa é que não se corte o fio, pois leitura é, antes de tudo, interação, um movimento conjunto.

No entanto, antes de apresentarmos aos alunos o hiperconto “Um estudo em vermelho” de Marcelo Spalding, 2009, mostraremos aos alunos o romance policial, que também tem como título “Um estudo em vermelho” de Sir Arthur Conon Doyle. E faremos uma antecipação sobre a temática: Temos aqui um romance e um hiperconto com o mesmo título. Será que abordam o mesmo assunto? O hiperconto, provavelmente foi escrito baseado no romance. No hiperconto tem uma personagem que desaparecem e, em torno de desaparecimento há muitos mistérios, no romance um corpo é encontrado sem marcas de um possível assassinato, tendo em vista também ser uma narrativa de mistério com detetives, vítimas, assassinatos, crimes, roubos e todos os elementos que compõem uma narrativa de enigma.

O romance é a primeira estória de Sherlock Holmes e o primeiro livro publicado por Sir Arthur Conon Doyle (1859-1930). Muito mais do que um livro de estreia, essa história nasceu clássica, com seu ritmo vertiginoso de suspense e mistério que consagraria seu protagonista Sherlock Holmes como o mais apaixonante e popular detetive da história da literatura. O romance Um estudo em vermelho propõe um enigma terrível e invencível para a polícia, que pede auxílio a Holmes: um homem é encontrado morto, sem ferimentos e cercado de manchas de sangue. Em seu rosto uma expressão de pavor. Um caso para Sherlock Holmes e suas fascinantes deduções narradas por seu amigo Dr. Watson, interlocutor sempre atento e, não raro, maravilhado com a inteligência e talento do detetive.

Após a motivação e a introdução do romance, os alunos irão fazer a leitura do romance. Uma leitura com propósito de que os alunos percebam que há um diálogo entre o romance e o hiperconto, denominada de intervalos de leitura. Segundo Cosson (2014), “são momentos de enriquecimento da leitura do texto principal” que se constituem com atividades específicas, e podem ser de natureza variada: leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se teçam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. Uma outra opção é a leitura conjunta de um capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem aos alunos.

Portanto, faremos dois intervalos, pois o romance está dividido em duas partes: a primeira parte marca o encontro de Holmes e Watson, detetive e médico, seres opostos que, por conveniência ou ironia do destino passam a dividir a mesma casa e o médico se viu envolvido em um mistério por ter se aproximado do detetive: um corpo é encontrado em uma casa abandonada e na parede, uma palavra escrita com sangue. Na segunda parte a história é ambientada em uma comunidade mórmon nos Estados Unidos. Com certeza os alunos ficarão curiosos para descobrir que relação haverá entre o encontro de dois amigos e dogmas religiosos.

No intervalo 1 dividiremos os alunos em duas equipes, A e B, que lerão e comentarão o romance. A equipe A será dividida em sete grupos (grupos de três componentes), de acordo com os capítulos referentes à primeira parte. Contabilizando vinte e um alunos. Pediremos para os grupos lerem os capítulos correspondentes a cada um deles e a cada dia farão exposição do que foi lido no “mural do romance”. Com o objetivo de interação entre as equipes, por exemplo, palavras ou expressões presentes no capítulo que mais chamaram a atenção do grupo, colocar e pedir para os colegas fazerem comentários sobre o significado, listar alguns nomes dos personagens e dizer que alguns são detetives outros policiais, perguntar quais são eles, questionar sobre o espaço, citando nomes dos lugares, ruas etc; aguardar as respostas dos colegas para depois socializar na sala. Por exemplo, no capítulo três aparece a palavra *rache*: pedir sugestões para o significado. Para a equipe B, a missão será fazer comentários sobre os indícios deixados pela equipe A sobre a leitura dos capítulos. Portanto, enquanto a equipe A estiver lendo a primeira parte do livro a B estará fazendo comentários sobre os indícios deixados pela equipe A.

No intervalo 2, usaremos a mesma dinâmica para a leitura da segunda parte do romance. Porém com um diferencial, a equipe A na segunda atividade fará comentários sobre as pistas deixadas pela equipe B, que, neste intervalo, lerá os capítulos. Ao término da leitura do romance faremos uma socialização com as duas equipes, com base nos questionamentos e hipóteses apresentadas e lidas no “mural do romance”, sempre deixando um ar de suspense e sem revelar o final da narrativa para que os alunos se interessem em ler o romance na íntegra.

Já o hiperconto “Um estudo em vermelho” de Marcelo Spalding, um dos precursores do hiperconto digital no Brasil, narra a história de um rapaz, cuja irmã desapareceu. Ambos são herdeiros de uma fortuna. Seus pais faleceram no recente

acidente da *Air France* na costa do Nordeste. Os motivos do desaparecimento da irmã, que podem ser um sequestro, uma trama de amor e ambição, fuga, dão o tom da narrativa.

Sexto momento: leitura do hiperconto.

Levar os alunos para o laboratório de informática da escola para lerem o mais famoso hiperconto “Um estudo em Vermelho”.

Na comparação entre a literatura clássica e a digital, conduziremos os educandos a perceberem que o trabalho com a primeira normalmente se concentra no texto ou, especialmente no caso da literatura infanto-juvenil, no texto e na imagem. Já a literatura digital lida com texto, imagem, som, vídeo e interatividade, com isso permitindo que o professor demonstre aos alunos como as linguagens estão todas integradas. Antes da leitura, faremos a antecipação do texto com as seguintes perguntas:

- 1) Um texto com esse título tratará de qual assunto?
- 2) Que significado tem o título, Um estudo em vermelho? Se fosse: O estudo em vermelho?

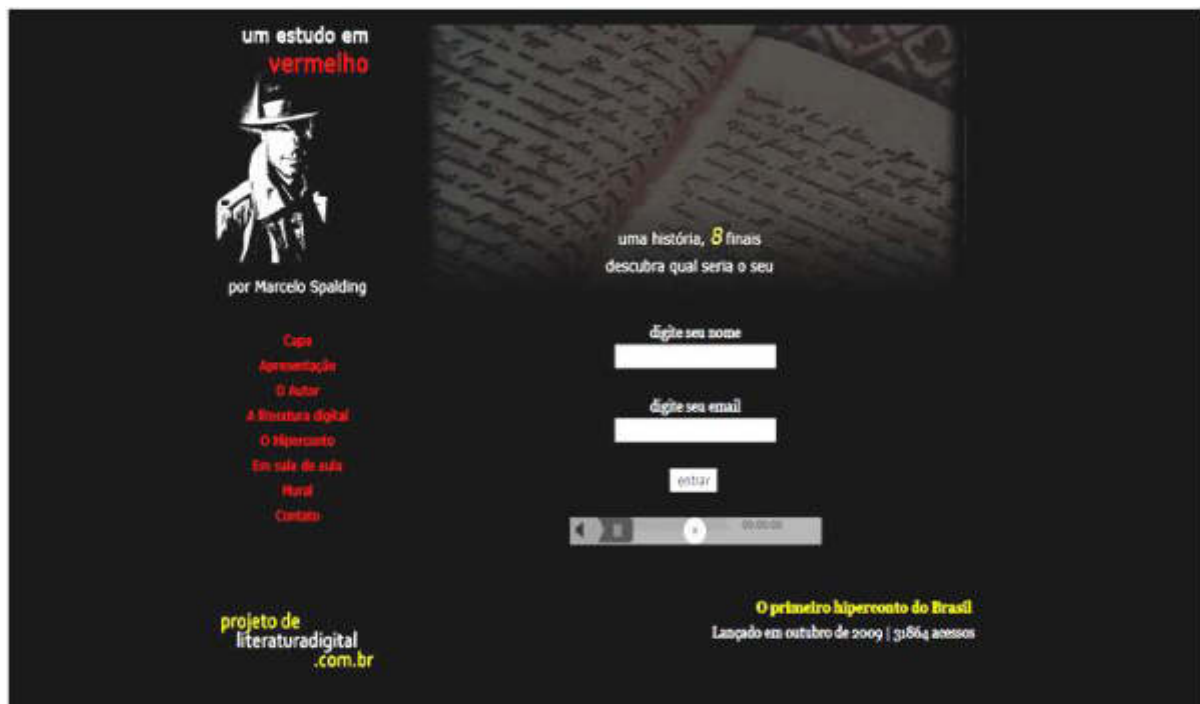
Depois do levantamento de hipóteses sugeridas, leremos o hiperconto, uma narrativa que possui uma estrutura simples, um início tradicional com a contextualização, no qual há uma breve apresentação da situação e dos personagens; o corpo da narrativa com duas linhas de eventos que movem a trama; o contato com o detetive, as suposições do que pode ter ocorrido, a combinação do preço pela investigação e a denúncia a polícia e por último os desfechos, oito no total.

Solicitaremos uma leitura silenciosa. Segundo Silva (2009) - esta é, talvez, a melhor modalidade de fruição de um texto, ler é o único modo de estar sozinho e acompanhado ao mesmo tempo. Um livro é um mundo: o mundo de leituras de seu autor e de seus personagens, dialogando com o mundo do leitor. A aula será no laboratório de informática, pediremos para os alunos seguirem as seguintes instruções:

- Acesse o site <<http://www.hiperconto.com.br/estudoemvermelho>> aparecerá o título do hiperconto, a figura de detetive e abaixo da imagem o nome do autor e os *links*: capa, apresentação, o autor, literatura digital, o hiperconto, em sala de aula - apresenta sugestões para desenvolver na sala de aula com o gênero digital, um mural - com depoimentos dos leitores do hiperconto e contato para

sugestões e informações. São informações adicionais que servem para comunicar ao leitor alguns dados sobre o hiperconto. Antes de iniciar a leitura clique nos links para conhecer a organização do Projeto Literatura Digital. Um fator atrativo ao leitor que aparece na página inicial é a frase “uma história, oito finais descubra qual seria o seu”! A partir desse momento começa um processo de interação e cooperação, marcando um vínculo direto com o leitor.

Imagem 1 - página inicial do site.



- Na página inicial, você verá uma apresentação do hiperconto “Um estudo em vermelho” de autoria de Marcelo Spalding;
- Clique no *link* “capa” na página inicial e assim que o leitor entra no conto é requisitado a digitar seu nome e um endereço de *e-mail*, para ter acesso ao hiperconto, quando o leitor digita o nome e o e-mail, antes de prosseguir com a narrativa; ao fundo uma trilha sonora que acompanha a leitura do texto, que desencadeia processos de interação, de seleção, de cooperação e de intervenção. Esse é o primeiro contato do leitor com a narrativa, considerando que nenhuma leitura é passiva, pois o texto não possui significados, mas sim a capacidade de evocar significados: sem o homem interagindo com o texto, criando esses significados em um processo cognitivo ativo, ele não passaria de um pedaço de papel. Assim a interação faz com que a leitura do hiperconto seja ainda mais ativa

para o leitor. Também pelo fato de o conto simular trocas de e-mails, tudo isso faz do computador com internet o ambiente mais envolvente para a leitura desse gênero narrativo.

- Em seguida clique no *link* “entrar” para iniciar a atividade de leitura na qual ele também será responsável por compor.

Na segunda imagem do texto virtual. O leitor se depara com o texto direcionado a ele, pois o seu nome passa a fazer parte da história. Tem início a estória do Sr. Dupin, o personagem detetive. O hiperconto começa com uma breve contextualização da sua situação do leitor/personagem. A irmã sumiu há três dias; para não criar nenhum tipo de alarde você entra em contato com um detetive particular, que já mantinha contato com sua irmã. Essa é a situação do início do conto, não uma contextualização dos personagens, seus motivos e conflitos, apenas uma breve informação sobre o passado dos dois irmãos.

Imagem 2 - Início do conto escolhido

um estudo em
vermelho

De: Verônica
Email: veradinizsilva@yahoo.com.br
Para: 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. Hardamos 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 belíssimo 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.

projeto de
literaturadigital
.com.br

enviar

Ao longo da leitura, o leitor terá alguns *links* a sua disposição para obter mais informações sobre os personagens da estória e poderá decidir qual percurso a estória irá seguir. Nesse primeiro bloco de texto há um hiperlink que leva para outro site, contendo várias informações sobre o acidente, criando assim o primeiro desvio de linearidade. Assim, os *hiperlinks* são usados mais algumas vezes ao longo da narrativa como quebra de linearidade.

Imagem 3 - Continuidade do conto de acordo com a escolha do leitor



Aqui, mais uma vez aparece um *hiperlink*, o autor faz alusão ao escritor Edgar Allan Poe. O que se percebe é que isso sempre acontece quando é feita referência algum evento ou personagem de fora do texto. Esse hiperlink leva o leitor a páginas contendo informações sobre eventos ou sobre pessoas.

Imagem 4 - Início das negociações



Inicia-se um diálogo com o leitor pelas as escolhas dos elementos para dar significado ao hiperconto. O autor estimula a leitura pelas opções contidas na página. Encoraja o leitor a escolher diferentes estórias, conforme sua preferência. De forma interacional, vai conduzindo esse interlocutor por questões que possam interferir na decisão sobre qual caminho seguir. Aqui percebe-se que as negociações vão acontecendo.


Imagem 5 - Continuando as negociações



O leitor é capaz de estabelecer inferências, associando a leitura a seu hipertexto pessoal. Assim, o leitor pode fazer escolhas para a produção do conto, construindo um significado pessoal de acordo com seus valores.

Imagem 6 - Prosseguindo as negociações

um estudo em vermelho



por Marcel Spalding

- Capa
- Apresentação
- O Autor
- A literatura digital
- O Hiperconto
- Em sala de aula
- Mural
- Contato

projeto de literaturadigital .com.br

De: Sr. Dupin o
 Email: contato@surdupin.com.br
 Para: Verônica
 Assunto: Re: Re: Re: Re: Re: Um estudo em Vermelho

Verônica, já reservei hotéis e levarei minha secretária junto para passarmos por um casal em férias. Ou a negócios, afinal não sei se alguém passa férias nessa sua cidade... Mas não se preocupe, tenho certeza que em menos de uma semana o caso estará resolvido, farei de tudo para achar a Mixuca.

Saudações dupinianas

Mixuca???? Como você sabe o apelido de infância da minha irmã???

No momento que o Sr. Dupin cita o apelido de infância da irmã, com certeza passa um turbilhão de questionamentos sobre o tal detetive, aqui o leitor é levado a questionar a índole do detetive e da irmã.

Imagem 7 - Conflito

um estudo em vermelho



por Marcel Spalding

- Capa
- Apresentação
- O Autor
- A literatura digital
- O Hiperconto
- Em sala de aula
- Mural
- Contato

projeto de literaturadigital .com.br

Três dias sem respostas daquele tal de Mr. Dupin. Miserável. Mixuca, Mixuca... Ninguém além de mim e dos meus pais conhece esse apelido. Ai tem coisa, ai tem coisa... Agora não sei se procuro o Silveira da DP ou o Big e resolvo do jeito dele.

De: Verônica
 Email: veradinizsilva@yahoo.com.br
 Para: Delegado de Polícia
 Assunto: Denúncia

Senhor Silveira da 2ª DP, conforme conversamos por telefone, formalizo denúncia contra um tal de detetive, Mr. Dupin, e me responsabilizo pelos custos da corporação caso a busca se mostre infundada.

Estou muito desconfiado que de alguma forma esse detetive esteja envolvido no caso e só a força policial poderá me ajudar nesse momento.

enviar

De: Verônica
 Email: veradinizsilva@yahoo.com.br
 Para: Big Bang
 Assunto: Últimas combinações

BIG, não esquece que amanhã saímos cedinho daqui pra encontrar aquele salafrário do Dupin. Tenho certeza que ele está nos enganando.

Como não quero polícia e repórteres metidos nisso, vamos ter que surpreender o cara no escritório dele e fazer ele confessar de qualquer jeito o que sabe do sumiço da mana. Até porque foi nas coisas dela que encontrei o contato dele... É olho por olho, dente por dente!

enviar

Com o desaparecimento do Mr. Dupin, o leitor tem a oportunidade de interagir da forma que lhe convier, dando maior ou menor importância ao desenrolar dos acontecimentos.

Imagem 8 - final do conto

um estudo em vermelho

por Marcelo Spalding

Capa
Apresentação
O Autor
A Literatura digital
O Hiperconto
Em sala de aula
Plata
Contato

Verônica, sua irmã fugiu com seu dinheiro!

final o

Verônica, você gosta mesmo de fazer um papel ridículo. Acabo de ler nos jornais que a polícia está desconfiando que você é o responsável pelo meu sumiço... Já te levaram para depor e tudo. Infelizmente, a teimosia sempre foi teu ponto fraco, bem que Dupin te alertou para não envolver a polícia no caso... Mas como sou a melhor irmã do mundo, ainda te dou a chance de usar essa carta para se defender. Não é ótimo?

Bem, suponho que o meu sumiço já tenha causado muito transtorno e sofrimento – menos do que você merece, mas talvez muito mais do que eu previa. Sim, eu planejei desaparecer daquela festa e nunca mais voltar. Eu vivia sufocada, cuidar da empresa nunca foi o meu sonho e, desde que nossos pais morreram, essa obrigação se colocou no meu caminho sem que houvesse escolha. O jeito, então, foi fugir.

Quando conheci Dupin – sim, o detetive que você contratou – fiquei ainda mais certa disso. Fizemos o plano – e você colaborou. Só posso agora agradecer tanta ingenuidade e confiança.

Quando você estiver lendo essa carta, meu avião já vai ter partido para... Bom, o destino não interessa, seu dinheiro foi o bastante para irmos longe. E não interprete o dinheiro como um desfalque, procure ver como um adiantamento de parte da minha herança, que você tomou para si. Adeus.

projeto de literaturadigital.com.br

imprimir sua versão | indicar para um amigo

O final exige do leitor uma nova escolha. São oferecidas opções para determinar o desfecho da história, e, conforme o caminho escolhido, o recurso sonoro fará a diferença na página.

Ao final, o coautor receberá o resumo de sua participação na construção do desfecho da história. O uso da interatividade, do poder da escolha faz a leitura do hiperconto ser mais dinâmica, pois faz uso das ferramentas tecnológicas. Os *hiperlinks* e hipertextos não fazem de qualquer narrativa, uma narrativa melhor.

Toda narrativa evoca emoções e sentidos únicos a cada leitura. No entanto, essa evocação é guiada pelo autor, que molda o texto escrito a sua vontade para extrair do leitor os significados e emoções que ele (autor) deseja. Há aqui a pluralidade de sentidos, emoções e significados únicos a literatura. Essa narrativa dá ao leitor a possibilidade de tornar essas evocações de sentidos e emoções mais pessoais.

Quando terminarem as leituras e automaticamente sua participação na história, pediremos para os alunos lerem o final escolhido por eles para a história dos irmãos. No momento da socialização e leitura do final da narrativa, os alunos

perceberão que foi oferecido a eles oito finais para o hiperconto, que caminhos que cada um percorreu até chegar ao final. Em seguida, será proposta uma atividade de interpretação do hiperconto. Nessa etapa, o objetivo é aprofundar a leitura e levar o leitor a se aproximar do texto literário, aprendendo suas diversas formas de expressão.

- 1) Nesse hiperconto, algum aspecto chama a atenção de vocês? Por quê?
- 2) De que mais gostaram na estória que leram? Por quê?
- 3) De que menos gostaram? Por quê?
- 4) Alguma personagem lembrou pessoas que vocês conhecem? Qual?
- 5) Se pudessem ter uma personagem como amigo (a), qual seria? Por quê?

A escolha pelas narrativas de mistérios se justifica pelo questionamento: qual pessoa não se interessaria por situações misteriosas, que requer uma descoberta, uma solução e, que faz parte da vida das pessoas, na qual vivem cercadas de acontecimentos que exigem delas um posicionamento a respeito do que aconteceu e, parafraseando o dito popular: “De médico e de louco todo mundo tem um pouco”. Digo: “De médico e de detetive todo mundo tem um pouco”.

Sétimo momento: diferenças e semelhanças.

Faremos uma comparação entre o conto e o hiperconto, com vistas a proposição de um debate com os alunos sobre o conto (literatura impressa) e hiperconto (literatura digital), levando os educandos a perceberem particularidades e diferenças de composição, as formas como foram escritos, o tempo, os recursos expressivos e tecnológicos entre os gêneros textuais. O desenvolvimento da atividade será para os alunos explicarem, em um quadro, em que se assemelham e em que se diferenciam.

Compreendemos que despertar nos alunos a vontade de ler, interagir com o texto e/ou textos seria o primeiro passo para um trabalho com a leitura em sala de aula, na construção de conhecimentos e no incentivo à participação do aluno para ampliar o nível de informação a fim de dar maior legibilidade ao texto e desenvolver uma maior compreensão leitora. De acordo com Paulo Freire (1997), a leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver; e para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo.

Nas narrativas: Um estudo em vermelho - romance e o hiperconto, também, Um estudo em vermelho, fica evidente a presença do elemento literário chamado intertextualidade, que demonstra as relações claras entre um texto e outro. Pediremos que enumerem as características do hiperconto que se aproximam das do conto e quais se diferenciam e depois responda.

- 1) Há uma relação entre o hiperconto e o romance, além do título?
- 2) Em que momentos da estória percebemos a intertextualidade do romance com o hiperconto: no início, no meio ou no final, onde apresenta intertextualidade nas obras?
- 3) Imagina-se que o autor do hiperconto tenha lido o romance - Um estudo em vermelho. Pensando nisso, considera-se que há alguma relação entre a vida dos personagens na ficção e na realidade?
- 4) O que cada um consegue provocar no leitor? Descreva as sensações.
- 5) De que forma os textos apresentam o que é da ordem da realidade? Justifique com parte do texto.

Oitavo momento: elementos da narrativa.

No que diz respeito a narrativas, deve-se considerar, ainda, nos tempos destinados à literatura, os seus elementos, como: personagens, tempo, espaço, enredo, e outros que explorem o modo como a história é contada, ou o ponto de vista, e a estrutura do enredo, como o clímax, o desfecho etc. A introdução a esses elementos deve acontecer em função das leituras feitas pelos alunos, sempre de modo a não os sobrepôr à interação literária. Eles podem surgir, aos poucos, nas atividades de socialização e investigação das leituras literárias e não como um fim em si mesmo, mas como fator de ampliação da autonomia dos leitores.

Assim, uma narrativa deve elucidar os acontecimentos, respondendo às seguintes perguntas essenciais: O quê? Quem? Como? Onde? Quando? Por quê? Faremos um quadro para que os alunos respondam os questionamentos, e a partir das respostas entenderão a estrutura da narração.

- 1) O Gênero digital é longo ou curto?
- 2) Há um núcleo de enredo ou vários?
- 3) Estão presentes os elementos da narrativa? Quais?
- 4) E as partes: situação inicial, conflito, clímax e resolução do problema (desfecho) estão postas ou foram desconsideradas?

5) Qual a relação entre o título e a trama narrativa?

Após eles apresentarem as proximidades como brevidade do texto, elementos da narrativa e um único foco narrativo, e as diferenças, como o conto se apresenta na tela do computador, através do *e-mail* e não impresso, de estar disponível na internet e não em um livro. Solicitaremos que visite o site mais uma vez para perceberem que o hiperconto, também é composto dos elementos essenciais na composição da narrativa.

Mostrar para os alunos que a compreensão de um enredo se define não pela sua extensão, mas especialmente pela capacidade que tem de recontar acontecimentos. E esse recontar pode ser detalhado ou condensado; por meio dos dois tipos de linguagem: imagem e palavras. Nesse momento chamar a atenção dos alunos para a presença de imagem que compõe a narrativa, assim como de outras semioses. O som juntamente com a imagem dá movimento e são importantes para os efeitos de sentidos pretendidos. Para finalizar a atividade apresentaremos algumas definições de hiperconto.

Nono momento: usos linguísticos.

Será para propor atividades de reflexão sobre os usos linguísticos, que incluem os usos da língua no contexto social.

Hoje, há um grande entrave quando se diz que as atividades propostas para os alunos devem possibilitar a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivo, que perpassam os usos linguísticos, através de atividades da sistematização dos fatos da língua, a análise linguística. Para Mendonça (2006 *apud* SANTOS, 2013, p. 79-80) um dos desafios para o professor é operacionalizar, em atividades, a análise linguística. Ainda explica a autora que há duas possibilidades para isso: a) as atividades classificatórias e/ou explicativa em que se pode usar uma metalinguagem técnica; configura um ensino teórico, próximo ao tradicional. b) atividades que enfocam a significação e as funções dos recursos linguísticos e suas possibilidades de funcionamento textual-discursivo ajudam a desenvolver a competência comunicativa. Por isso é mais adequada.

Nossos estudos sobre a análise linguística parte da segunda possibilidade, haja vista que partiremos do texto, pois o importante é levar os alunos a compreenderem os sentidos e as intenções dos usos desses elementos no contexto e a utilizá-los adequadamente nas diversas situações de interação comunicativa.

Nas atividades pós-textuais, (SANTOS, 2013) e atividades, após a leitura (SOLÉ, 1998), faremos questionamentos referentes ao ensino da língua, além de fazer uma comparação de linguagem, pois no texto que trabalharemos há um leque de possibilidades de trabalho com a linguagem.

- 1) O texto pertence ao gênero conto e, portanto, a tipologia predominante é a narrativa. Como tal, apresenta informações sobre o lugar e o tempo da ação. Identifique na primeira oração as expressões adverbiais que contêm essas informações.
- 2) Que efeito produz a expressão “tanto e tão longe?”
- 3) É comum, em contos, o emprego do discurso direto. Com relação à fala do pai: “– Você, não se meta com minhas filhas!” Que o narrador permite apenas uma vez. Responda:
 - a) Qual a intenção do narrador?
 - b) Que sentimentos despertam na fala do pai?
 - c) Que o efeito de sentido causa a vírgula após o pronome você?
- 4) As figuras de linguagens, elementos usados pelos escritores para darem estética ao texto: na expressão “E o coração de Gilda se despenteava”. Qual figura encontramos na expressão e qual sua função?
- 5) O conhecimento dos tempos verbais, a maneira como se relacionam, é outro aspecto básico a ser compreendido pelos alunos para avançarem como leitores e/ou escritores. Analise as formas verbais do texto e responda:
 - a) Que tempos verbais predominam?
 - b) Qual a relação desses tempos verbais com o gênero conto?
- 6) Explique o sentido que as expressões adquirem no contexto:
 - a) “No tecido, no texto, na panela, as irmãs não mais encontraram espelho”.
 - b) “Um salto na casa, um assalto no peito”.
 - c) “O olhar toldado do pai”.
- 7) No texto, há palavras cujo significado precisa se esclarecido? Quais? Pesquise no dicionário um sentido que corresponda ao contexto.

Décimo momento: I Produção.

A primeira produção do gênero hiperconto será individual, pois precisaremos saber se os alunos compreenderam a estrutura das narrativas.

Primeiramente, eles escreverão seus textos e seus possíveis desfechos sem usar o computador, depois iremos com eles para o laboratório de informática para que eles criem a ferramenta (*e-mail, google docs, blog,*) para publicação de seus textos. Nessa aula, contaremos com o apoio da pessoa que trabalha no laboratório de informática da escola, que irá nos ajudar e nos orientar a respeito da criação de *e-mails*, de recursos e das opções disponíveis em um ambiente digital.

Décimo primeiro momento: II produção.

Os alunos produzirão a primeira versão do texto final. Será em dupla, e cada dupla elaborará dois desfechos para o hiperconto “Um estudo em vermelho”. Na sequência a dupla decidirá entre os finais produzidos, qual dará continuidade. O hiperconto terá a seguinte estrutura:

Situação inicial							
1º conflito							
Tentativa de solução do 1º conflito						Tentativa de solução do 1º conflito	
2º conflito						2º conflito	
Tentativa de solução do 2º conflito		Tentativa de solução do 2º conflito		Tentativa de solução do 2º conflito		Tentativa de solução do 2º conflito	
Clímax		Clímax		Clímax		Clímax	
Desfecho	Desfecho	Desfecho	Desfecho	Desfecho	Desfecho	Desfecho	Desfecho

Fonte: Santos [s/d].

Décimo segundo momento: revisão e reescrita.

A revisão é uma das etapas da produção que requer mais esforço para ser aprendida e utilizada. O ensino e a aprendizagem do processo de revisão requerem uma prática de estratégias de releitura, reflexão e do afastamento do escritor do seu próprio texto. Com isso, visamos à construção de um texto que atinja seus objetivos.

A revisão será através de uma ficha de autoavaliação com os indicadores de correção. A ficha é uma sugestão de um trabalho de produção e revisão de textos proposto pelo Instituto Abaporu (2016), no qual consideramos oportuno para o trabalho de revisão do texto dos alunos.

Ficha de autoavaliação			
	Sim	Não	Parcialmente
a) O texto está adequado aos objetivos para a sua produção			
b) Os fatos relatados obedecem a uma sequência lógica (antes, durante e depois)?			
c) O conflito está bem colocado dentro da história?			
d) Os personagens agem de acordo com o conflito da história?			
e) O local onde a história acontece está bem definido?			
f) Apresentou pistas para o leitor determinar a época em que os fatos já ocorreram?			
g) Observe se a estrutura de suas frases lhe dá a ideia de que os fatos já ocorreram, estão no passado?			
h) O título que você atribuiu ao seu conto é sugestivo e desperta a atenção do leitor para ler o texto?			

i) Você usou palavras e expressões que indicam onde e quando (expressões de lugar e de tempo) os fatos ocorreram?			
j) O final da história revela uma surpresa para o leitor?			
k) A pontuação de seu texto está coerente? Por exemplo, o leitor consegue identificar a diferença no emprego do ponto para a vírgula?			
l) Escreveu com letras maiúsculas os nomes próprios, ou seja, os nomes de pessoas e lugares?			
m) Evitou a repetição desnecessária de palavras, usando substitutos adequados, como pronomes?			
n) As palavras estão escritas corretamente?			
o) O texto tem uma boa apresentação: boa organização no papel, limpo e com letra bem legível?			

Após as produções, apresentaremos para eles o quadro de correção para os textos e solicitaremos que os alunos releiam suas produções, observando os aspectos assinalados e as observações feitas. Explicaremos que toda escrita deve ser contextualizada, sempre com atenção para fazer com que o texto fique cada vez melhor. Além disso, todos na sala devem ser leitores e escritores proficientes dos seus próprios textos e de outros, “afinal quem escreve quer leitores para ler suas produções”. Portanto para Passarelli (2012. p. 159-160)

A revisão exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade. [...]. De escritor, o sujeito passa a ser leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente [...].

Durante o processo de revisão do texto avaliamos em que aspecto a produção textual precisa melhorar e, ao passo que o aluno começa a revisar seu texto, é provável que ele mesmo venha a descobrir que quanto mais o texto é revisado, melhor pode ficar o seu produto final. O professor tem condições inclusive, de verificar se a metodologia empregada teve os resultados esperados, se os objetivos foram cumpridos, avalia a clareza do que foi comunicado e a adequação do texto as condições da situação comunicativa. Portanto a revisão textual vai levar o aluno a escrever melhor, com mais clareza e precisão, com sentido e do jeito que a situação social pede que se diga. Cada elemento tem uma função de grande importância para que as produções linguísticas dos alunos resultem adequadas e relevantes. Dessa forma, a escola estará cumprindo seu papel social de intervir mais positivamente na formação dos alunos enquanto sujeito autor do seu texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões educacionais vêm passando por constantes transformações, mudanças bastante significativas e essenciais no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Ao professor cabe a capacidade de compreender o percurso que influenciou a mudança de uma visão de ensino tradicional da língua como expressão do pensamento para uma visão de língua como meio de interação. Assim, é importante assumirmos que novas práticas são possíveis a partir das concepções de linguagem dentro do ensino de língua portuguesa.

A partir da leitura como forma de transformação e ampliação das maneiras de ver o mundo, unir a leitura à tecnologia, pretendemos não só oportunizar ao nosso aluno adentrar o mundo digital e descobrir seus inúmeros recursos, mas também buscar formar leitores ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Na proposta apresentada, o leitor não é mero espectador do processo, ele está inserido na realidade social e em contextos socioculturais com os quais lida diariamente. Assim, a leitura é promovida como uma ação coletiva, considerando práticas de aspectos críticos e permeadas por ações sociointerativas.

A leitura do texto literário traz importantes contribuições ao educando, entre elas: a fruição e a reflexão da sua realidade. No entanto, ultimamente, nas práticas escolares, o texto literário ora tem servido como pretexto para o ensino da língua, ora tem sido visto como mero passatempo ou diversão. É necessário que a escola continue apresentando os textos literários não apenas para serem vistos, mas também com a função de contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão crítico.

Com o objetivo de inovar e desenvolver aulas dinâmicas, significativas e integrar gêneros digitais e não digitais, visando à progressão dos multiletramentos e de competências discursivas dos alunos do Ensino Fundamental II, propusemos uma sequência de atividades com conto, romance e hiperconto. Visando o uso das tecnologias acoplado ao ensino da língua, sempre buscando mostrar como é possível realizar atividades didáticas, que promovam aprendizagem, e que consolide as competências linguísticas para ler, escrever e compreender sobre a realidade e atuar na transformação social, pois com a evolução tecnológica os modos ler e escrever foram se adaptando e se desdobrando em função do suporte.

A dissertação procurou evidenciar um trabalho, utilizando os recursos tecnológicos através da leitura e da escrita de hipertextos, na qual o leitor ou produtor de textos é convidado a mergulhar em uma situação comunicativa específica.

Nessa perspectiva, acreditamos que a multimodalidade, encontrada em diferentes gêneros e também em nossa proposta, pode fazer parte da sala de aula. Portanto, a escola deve ampliar as experiências de letramentos dos alunos e essa deve estender-se a todos os ambientes e situações em que os textos são importantes e utilizados. A imersão dos alunos em atividades de leitura e escrita nos ambientes digitais leva-nos à constatação da necessidade de a escola considerar tais práticas discursivas importantes, tendo em vista ser um grande atrativo para os educandos.

Nesse sentido, a prática do letramento literário precisa ser inventada e reinventada por cada professor em cada aula. Assim o ensino da literatura passa a ser o processo de formação de leitores capazes de se comunicar no tempo e no espaço enquanto cidadãos que se constroem e reconstróem sua história. Logo, é necessário que a escola, com certa brevidade, torne o ensino e aprendizagem da literatura, uma prática significativa ao repensar e ressignificar as práticas de leitura de textos literários.

O foco está na importância da assunção da literatura enquanto objeto estético e não como objeto histórico ou moral, pois é importante pontuar que o texto literário dialoga e poetiza a história social, mas nunca a reproduz fielmente. Sendo assim, é preciso promover o ensino da Literatura focalizando-a enquanto produção estética e não enquanto retratos históricos articulados por uma linguagem bem elaborada; e, ainda evidenciar que sua função é promover, antes da formação moral, a experiência estética.

Há muitas possibilidades de trabalhar com o texto literário em sala de aula e o professor, de certa forma, já vem realizando em suas práticas, mas pode buscar outras, com “espírito de aventura” e criatividade. É muito importante que o professor tenha sempre em mente a importância da leitura dos livros que esperam para serem lidos nas bibliotecas e que as práticas escolares como a leitura, os conhecimentos linguísticos e a produção de textos favoreçam a formação de um leitor autônomo e capaz de seguir seu caminho quando sair da escola.

A mudança na educação inicia-se, principalmente, a partir de uma transformação nas salas de aula, sendo capaz de incentivar a imaginação dos alunos, motivando-os à leitura de uma forma prazerosa. Se eles fazem parte de um mundo digital, o professor não pode ignorar ou apagar seus letramentos de culturas voltadas para as tecnologias. Logo, consideramos imprescindível a experiência de prática de leitura e de produção de textos por meios digitais, pois, com isso, ocorre uma oportunidade de professores e alunos conviverem com os letramentos valorizados, universais e institucionais de uma sociedade que é redimensionada pelas interações comunicativo-digitais.

O professor tem um papel determinante no delineamento da relação que seus alunos estabelecerão com essa fonte inesgotável de leitura e de pesquisa porque dominar bem a linguagem oral, escrita e visual significa transitar entre as diversas maneiras de se pensar o mundo. Aprender língua portuguesa não é saber apenas a nomenclatura gramatical, mas ter um bom domínio da língua nas diversas práticas que compõem o eixo de ensino, e isso se dá através das práticas de oralidade, leitura de textos verbais e visuais e produção de textos.

E nesse processo que as novas tecnologias devem servir como uma mediação pedagógica no processo educativo, trazendo possibilidades para o sujeito de interagir e dialogar com o Outro e com a realidade. O professor de língua materna deve preocupar-se com aspectos que permeiam a prática tradicional, centrada na figura do professor que domina o conhecimento. Repassa os conhecimentos a seus alunos de forma apenas expositiva por meio de repetições de exercícios como: leia e interprete de forma descontextualizada, com práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de ensino de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos, que se pode legitimar e pretender para o ensino e a aprendizagem da língua materna, assim, não contribuindo para aumentar o nível de proficiências dos discentes. Afinal, são os docentes que, de fato, contribuem para a melhoria da aprendizagem da leitura, da análise linguística e da produção textual dos alunos, sendo maravilhosa, atraente, enriquecedora e permeada pelo ensino e aprendizagem em toda sua representação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aulas de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial 2003.

_____. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. ROVAI, Célia Fagundes. **Gênero do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. 1. ed. – São Paulo. FTD, 2012.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação?** Campinas: Autores Associados, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura. Vários escritos**. 5. ed. - Rio de Janeiro, 2011.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto**. In: MARCUSCHI & XAVIER (Org.). *Hipertextos e Gêneros Digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.163-169.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. **O fio de missangas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

DIAS, Anair V. M. **Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 95-122

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOYLE, Arthur Conon, Sir, 1859-1930. **Um estudo em vermelho**. Tradução de Ligia Cademartori. São Paulo: FTD, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. Contexto, São Paulo: 2016.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GODOY, A. S. Pesquisa **qualitativa – tipos fundamentais**. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, 1995.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. Trad. de Clara Cabbré Rocha. In: **Intertextualidade**. Coimbra, Almedina, 1979.

JOUVRE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. São Paulo : Parábola, 2012.

KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Siebeneneicher, Karen (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino –** Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

LUIZ, Fernando Teixeira. FERRO, Marcela Coladello. **Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas**. In SOUZA, Renata J. de FEBA, Berta Lúcia Tagliare (Org.). **Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 123-146.

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

_____, Luiz Antônio. XAVIER, Antônio Carlos. (Org). **Hipertexto e gênero digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**: Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel (Org). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem – feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PASSARELLI, Lilian Maria Chiuro, **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA, José Carlos Ribeiro. **A homoafetividade inesperada e a desconstrução patriarcal no conto “as três irmãs, de Mia Couto.** Disponível em: www.gelne.com.br. Acesso em 10 de jan. de 2018.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidade.** São Paulo: Formato, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção:** São Paulo: Parábola Editorial. São Paulo: 2016.

RODRIGUES-Júnior, Adail Sebastião et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.** Rio de Janeiro: Singular, 2009.

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

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS. Marcos C, **Entre contos e hipercontos: uma proposta integrada para o desenvolvimento dos multiletramentos.** UFMG, [s/d].

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios.** São Paulo. Global, 2009.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

SILVA, Vera Maria, Tietzmanm. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores de leitura.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari, (Org) **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SPALDING, Marcelo. **O hiperconto e a literatura digital.** Disponível em: <http://www.digestivocultural.com>. Acesso em 13 de set. de 2017.

SZUNDY, Paula Tatiane Carrera. **Leitores-navegantes de textos e hipertextos da literatura.** Disponível em: www.gragoatá.uff.br. Acesso em: 30 de nov. de 2017.

TERRA, E. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação.** São Paulo, Cortez, 2011.

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

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

XAVIER, Antônio Carlos. **Leitura, texto e hipertexto**. In: MARCUSCHI & XAVIER (Org.). *Hipertextos e Gêneros Digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.170-180.