

Plataforma Ciberliteratura

inserção das TICs no ensino
de língua portuguesa

Angélica Benício Alves
Sandro César Silveira Jucá
Maria Valdênia da Silva
Solonildo Almeida da Silva



Plataforma Ciberliteratura

inserção das TICS no ensino
de língua portuguesa

Angélica Benício Alves
Sandro César Silveira Jucá
Maria Valdênia da Silva
Solonildo Almeida da Silva

Plataforma Ciberliteratura

**inserção das TICS no ensino
de língua portuguesa**



Rio de Janeiro
2020



Os AUTORES responsabilizam-se inteiramente pela originalidade e integridade do conteúdo da sua OBRA, bem como isentam a EDITORA de qualquer obrigação judicial decorrente da violação de direitos autorais ou direitos de imagem contidos na OBRA, que declaram, sob as penas da Lei, ser de sua única e exclusiva autoria.

Plataforma Ciberliteratura

inserção das TICS no ensino de língua portuguesa
Copyright © 2020, *Angélica Benício Alves, Sandro César Silveira Jucá, Maria Valdênia da Silva e Solonildo Almeida da Silva*

Todos os direitos são reservados no Brasil.

PoD Editora

Rua Imperatriz Leopoldina, 8 - sala 1110
Centro – Rio de Janeiro - 20060-030
Tel. 21 2236-0844 • www.podeditora.com.br
atendimento@podeditora.com.br

Capa & Diagramação:

Thiago Souto

Impressão e Acabamento:

PoD Editora

Revisão:

PoD Editora

Foto Capa:

www.pixabay.com

Nenhuma parte desta publicação pode ser utilizada ou reproduzida em qualquer meio ou forma, seja mecânico, fotocópia, gravação, nem apropriada ou estocada em banco de dados sem a expressa autorização dos autores.

CIP-Brasil. Catalogação-na-Publicação Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

A477p

Alves, Angélica Benício

Plataforma ciberliteratura : inserção das TICS no ensino de língua portuguesa / Angélica Benício Alves, Sandro César Silveira Jucá, Maria Valdênia da Silva. - 1. ed. - Rio de Janeiro : PoD, 2020. 134 p. : il. ; 21 cm. Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-8225-274-1

1. Tecnologia educacional. 2. Educação - Inovações tecnológicas. 3. Comunicação na educação. 4. Mídia digital. I. Jucá, Sandro César Silveira. II. Silva, Maria Valdênia da. III. Título.

20-62486

CDD: 371.334

CDU: 37.016:316.774

23/01/2020

Vanessa Mafra Xavier Salgado - Bibliotecária - CRB-7/6644

“Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”.

(CÂNDIDO, 1995, p. 177)

Prefácio

Plataforma ciberliteratura: inserção das tics no ensino de língua portuguesa é o resultado de uma pesquisa educacional aplicada à área do letramento literário consubstanciado a partir da prática de leitura com hipertextos. O cerne da pesquisa está na criação de um produto de ensino/aprendizagem denominado “Plataforma Ciberliteratura” e sua aplicação junto a alunos da educação básica. O trabalho traz contribuições importantes no âmbito da formação de leitores e destaca a relevância da incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais.

O livro encontra-se dividido em três partes. Na primeira, a pesquisa se concentra no tema dos multiletramentos e no uso das TICs como ferramenta para o ensino, discutindo a literatura no ciberespaço e a performance do leitor imersivo no ambiente virtual. Além disso, apresenta o percurso metodológico adotado na pesquisa para a criação da “Plataforma Ciberliteratura”. Nessa parte, a atenção maior recai nas potencialidades dessa plataforma como ambiente de aprendizagem e de interação para a formação de leitores na escola. Trata-se de uma plataforma interativa na qual são hospedados hipertextos literários associados a propostas de leitura no ciberespaço, direcionadas a professores e alunos. Nesse site, os usuários encontrarão hipertextos literários, que são explorados a partir de atividades de leitura e de interpretação que levam em consideração a atuação de outras linguagens, ou seja, na plataforma os internautas encontrarão não apenas os textos verbais escritos, como também vídeos, imagens, links e áudios, que terão a função de contribuir para a interpretação dos hipertextos.

A segunda parte do livro dá a conhecer a pesquisa de intervenção e o espaço de sua aplicação: a Escola Estadual de Ensino Profissional Maria Cavalcante Costa, localizada em Quixadá. Nessa parte, há a apresentação pormenorizada das propostas de leitura de hipercontos e de ciberpoemas, aplicadas a uma turma de primeiro ano do ensino médio, junto à “Plataforma Ciberliteratura”.

A terceira parte apresenta os resultados da pesquisa, colhidos na interação dos alunos com as propostas de leitura da plataforma e no momento da avaliação da experiência, quando os discentes opinaram sobre o produto criado e aplicado.

Como resultado geral, a pesquisa aponta para a importância de um ensino de Língua Portuguesa mais interligado às práticas sociais dos alunos, as suas experiências de leitores virtuais, a fim de tornar as aulas de leitura literária mais atraentes, dinâmicas e significativas aos alunos de hoje, antenados com o mundo virtual. Sabe-se que boa parte dos alunos que se tem nas escolas é leitor assíduo de textos multimodais, que se constroem a partir das possibilidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nesse sentido, os professores precisam desenvolver também seu letramento digital para o benefício mútuo. Hoje em dia, não se pode mais ignorar o uso das novas tecnologias quando se pensa na formação de leitores na escola, pois isso seria desconsiderar a bagagem cultural que os alunos já trazem de suas experiências extraescolares e ignorar o fato de que os alunos são agentes do conhecimento, afinal como disse Paulo Freire (2009), “não há docência sem discência”.

A pesquisa ressalta a ideia de que a escola não pode permanecer alheia às modificações que ocorreram no campo das relações sociais e no acesso ao conhecimento. As práticas como ler

e escrever, primordiais à vida social, sofreram alterações com o surgimento das novas tecnologias principalmente. Os textos já não possuem apenas o papel como suporte e as palavras já não são os únicos instrumentos de sentido na trama textual. Além disso, no ciberespaço, o leitor-navegador é motivado a ter um desempenho mais dinâmico, a se movimentar num universo de linguagens múltiplas, em varias direções, fazendo convergir imagens, palavras e sons, muitas vezes.

Para finalizar, vale destacar a pertinência e atualidade do tema deste livro no que diz respeito ao que propõe o MEC, através do texto da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o ensino de Língua portuguesa, quando espera que no ensino médio ganhem mais evidência, na área da linguagem, “a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais (...)” (MEC, 2018, p. 490).

Nesse sentido, a leitura desse livro é fundamental para os professores da área de Língua portuguesa e para quem se interessa pelo tema.

Jaquelânia Aristides Pereira

Sumário

| | |
|--|----|
| Prefácio | 7 |
| Apresentação | 11 |
| 1. Introdução | 15 |
| 2. Percurso Teórico- Metodológico | 21 |
| 2.1 Fundamentação teórica | 21 |
| 2.1.1 Leitor imersivo: novas formas de interagir no campo da leitura..... | 22 |
| 2.1.2 Os multiletramentos e o uso das TICs como ferramenta para o ensino..... | 26 |
| 2.1.3 Literatura em tempos de internet..... | 40 |
| 2.1.4 Ensino médio integrado à educação profissional | 45 |
| 2.2 Percurso metodológico | 51 |
| 2.2.5 A construção do produto educacional..... | 56 |
| 3. O Campo de Pesquisa e a Aplicação do Produto Educacional..... | 61 |
| 3.3 Apresentação e aplicação do produto educacional na escola profissional de Quixadá..... | 64 |
| 4. Plataforma Ciberliteratura: Descrição das Aulas Virtuais..... | 69 |
| 4.1 Descrição das aulas virtuais..... | 75 |
| 4.1.1 Proposta de leitura do hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding..... | 75 |
| 4.1.2 Proposta de leitura do hiperconto “Um barulho no porão”, de Marcos Celírio dos Santos..... | 81 |
| 4.1.3 Proposta de leitura do hipertexto “Eu no comando”, de Rodrigo Alves..... | 87 |
| 4.1.4 Proposta de leitura dos poemas visuais “Eu/tu” e “Xadrez”, de Sérgio Capparelli..... | 94 |

| | |
|---|-----|
| 5. A percepção dos participantes sobre o produto educacional..... | 101 |
| 5.1 Leitura literária..... | 101 |
| 5.2 Inserção das TICs na escola | 104 |
| 5.3 Apreciação da “Plataforma Ciberliteratura” | 107 |
| 5.4 Contribuições para o produto educacional | 115 |
| 6. Considerações Finais..... | 119 |
| Referências | 123 |
| Curriculo dos Autores | 131 |
| Abreviaturas e siglas | 133 |

1. Introdução

Compreende-se que o papel da educação escolarizada é fornecer aos indivíduos uma formação inteira, ou seja, que possibilite ao estudante acesso aos bens culturais, ao conhecimento prático e científico (NOSELLA, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) endossa essa ideia ao afirmar que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania, qualificando-o para o trabalho e fornecendo-lhe meios para progredir em estudos posteriores.

Tendo em vista esse modelo de ensino, constroem-se sujeitos capazes de questionar a realidade histórica e avaliar o que é imposto. É esse novo tipo de sociedade, com indivíduos conscientes e críticos, que se deve almejar.

Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza, por meio do trabalho, como centro e na qual a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, quase exclusivamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a pesquisa em geral e a aplicada, em particular, também pode estar voltada para a busca de soluções aos problemas comunitários, notadamente das classes populares (MOURA, 2007, p.3).

Na mesma linha de pensamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) afirmam (BRASIL, 2000) que as propostas de mudanças para o processo de ensino-aprendizagem apontam para um conjunto de ações, que devem, preferencialmente, favorecer atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, argumentar, negociar significados, cooperar,

de forma que o discente possa participar do mundo social, incluindo-se, nesse processo, a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.

Nesse sentido, entende-se que uma das áreas basilares, para a concretização das disposições acima, é a linguagem, uma vez que ela é responsável pelas interações sociais, pela articulação de sentidos e pela ampliação dos saberes. Isso significa que essa área do ensino deve ser vislumbrada na perspectiva de transformação social. A língua, por exemplo, pode ser utilizada de maneiras diversas, tanto como forma de repressão, quanto de libertação social. Diante disso, urge que a escola seja um espaço propiciador para a formação de leitores críticos e participativos, capazes de fazer significar por meio dos vários modos e signos.

Faz-se necessário destacar a relevância de uma formação sólida, para que os discentes utilizem com eficiência a leitura e a escrita em diferentes contextos, em ambientes pessoais e profissionais. Isso equivale a prepará-los também para a leitura dos textos multimodais e interativos presentes na era da informática.

Entretanto, ainda persiste, em muitas instituições, um ensino unidirecional, que não considera a participação ativa do estudante no desenvolvimento do seu conhecimento, por meio dos instrumentos digitais. Percebe-se que um ensino centrado apenas na imagem do professor, não atende às necessidades dos sujeitos inseridos no ciberespaço, uma vez que, na realidade da *internet*, a interação consciente do usuário é indispensável e determinante para uma participação crítica e construtiva.

No que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, ainda há uma predominância de aulas expositivas, que focalizam fragmentos de textos, nomenclaturas gramaticais e características de escolas literárias. Essa informação acarreta a seguinte indagação: é possível preparar os indivíduos para as diversas situações comunicativas,

com um ensino, metodologicamente engessado, que prioriza apenas o texto impresso?

O contato da pesquisadora com essa problemática originou-se já na graduação em Letras Português (2011-2015) pela Universidade Estadual do Ceará. Nesse momento, ela participou de um grupo de iniciação científica, que desenvolvia estudos sobre a relevância da utilização da *internet* no campo do letramento digital e literário. Depois da licenciatura, a pós-graduação proporcionou a ampliação dos estudos sobre a temática em questão. Foi o momento de aplicar as propostas no espaço da sala de aula a fim de verificar a efetividade da pesquisa.

Foi observado que as aulas que mantêm um caráter estritamente tradicional, não possibilitam a motivação e nem despertam a atenção dos alunos internautas para o universo da literatura. É preciso ter em vista a necessidade de revisar algumas práticas pedagógicas a fim de concretizar o letramento literário, pois ele é necessário para a capacitação dos alunos, apropriação e transformação das situações sociais (ZILBERMAN, 1990).

Entretanto, vale ressaltar que esse letramento não se limita ao universo dos textos impressos, a literatura angariou espaço também no universo virtual. Diante disso, é relevante acrescentar que os discentes capazes de ler com eficiência em quaisquer ambientes são capazes de ultrapassar os limites das páginas de um livro ou de uma tela para a vida, por isso “é preciso trabalhar a função social dos textos, especialmente dos literários, como meio de “ler o mundo” e de transformá-lo” (SILVA, 2005, p. 7).

“Ler o mundo” significa abrir caminhos para uma formação crítica e libertadora. Compactuando com a expressão acima, Nossella (2007) afirma que os educadores não podem perder de vista que o objetivo fundamental da educação é a efetivação da liberdade dos sujeitos, ou seja, trata-se de uma proposta educacional que prepara os filhos dos trabalhadores de forma plena e integral.

Nesse sentido, considerando que os estudantes devem ter acesso a uma aprendizagem exitosa, defende-se que práticas metodológicas dinâmicas e inovadoras, que consideram o uso do ciberespaço e modificam metodologias docentes profundamente enraizadas, serão capazes de despertar o gosto pela leitura, seja ela para informação ou para fruição.

É necessário que a escola avalie que com o advento da internet emergiu uma nova concepção de leitura e escrita, pois o computador ou qualquer meio de acesso a sítios virtuais, usados como novos suportes, possibilitou a criação do universo virtual, que provocou mudanças inovadoras nas relações sociais e no acesso à informação.

Isso significa que a escola precisa enfrentar cada vez mais, não apenas demandas diferentes, mas contraditórias e não habituais, como lidar com a exigência de educar os alunos para a sociedade do conhecimento, para que pensem de forma autônoma e crítica, sabendo resolver problemas, reconhecer e respeitar os outros.

Dessa forma, espera-se que a escola trabalhe em colaboração com as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) a favor do conhecimento, do interesse dos alunos, bem como para a melhoria dos resultados. Por outro lado, esse tipo de educação requer professores devidamente formados, com autonomia para o uso dessas ferramentas, escolas com bons equipamentos, currículos atualizados e flexíveis, capazes de atender às necessidades dos alunos (SANCHO, 2016).

Diante disso, configura-se como objetivo geral desta obra analisar a aplicabilidade de propostas de leitura de hipertextos literários, hospedadas na “Plataforma Ciberliteratura”. Esse ambiente de aprendizagem se caracteriza pela interação e acessibilidade, visando auxiliar o desenvolvimento da proficiência leitora e o letramento literário dos alunos. A instituição selecionada para aplicar

essa pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Profissional Maria Cavalcante, localizada em Quixadá-CE.

Além disso, os objetivos específicos deste trabalho são os seguintes: apresentar as especificidades dos gêneros literários digitais, especialmente, ciberpoemas e hipercontos; avaliar o impacto das novas tecnologias no que diz respeito à produção literária e refletir sobre o perfil de leitor que compõe a escola.

Em relação à estrutura, o presente livro é composto por quatro capítulos: o primeiro capítulo aborda o percurso teórico-metodológico; o segundo, a construção do ambiente de aprendizagem “Plataforma Ciberliteratura”; o terceiro, a aplicação do produto educacional e, por fim, a discussão dos dados coletados.

2. Percurso Teórico-Methodológico

Neste capítulo são discutidas as principais concepções teóricas, que servem de embasamento para este estudo. São elas: Leitor imersivo, multiletramentos, literatura e ensino médio integrado. Depois disso, é apresentada a metodologia: tipo de pesquisa, abordagem e os instrumentos.

2.1 Fundamentação teórica

A educação é um dos pilares da sociedade, por isso a reflexão e a construção de medidas que permitam o acesso de todos a uma educação libertadora deve ser uma busca constante. Nesse sentido, Marise Ramos (2007, p. 1) discorrendo sobre o ensino médio integrado à educação profissional, afirma que:

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção de vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós nos colocamos, na segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora.

A temática, aqui abordada, preocupa-se com uma educação que liberta, como a defendida por Marise Ramos (2007). Este trabalho é fundamentado tendo em vista a formação integral dos sujeitos. Para tanto, aborda-se a inserção das tecnologias no processo de letramento literário e multiletramentos, uma vez que essas ferramentas são recursos que podem possibilitar e facilitar o encontro dos alunos com a literatura.

Vale ressaltar que todos devem apreciar os gêneros literários,

pois os mesmos podem apresentar um caráter humanizador, que permite a ampliação das percepções que o sujeito tem sobre o mundo. Ao ler um texto literário, pode-se, por exemplo, aprender e avaliar as ações e os sentimentos das personagens. Portanto, esse processo contribui para a formação de cada indivíduo. Na seção seguinte, realiza-se uma reflexão sobre a constituição do leitor que navega nos oceanos de informação da *internet* e na literatura digital.

2.1.1 Leitor imersivo: novas formas de interagir no campo da leitura

A história da revolução da informação é marcada por quatro grandes momentos que permitiram à humanidade o acesso às letras. A invenção da escrita, há mais de 5000 anos na Mesopotâmia, é o primeiro marco. O desenvolvimento desse instrumento provocou mudanças efetivas na história da humanidade. Graças a essa descoberta, pode-se conhecer a história dos antepassados e a sua forma de interação social, ou seja, as memórias foram sendo preservadas por meios dos símbolos gráficos. Infelizmente, também, é notável que a escrita foi, durante muito tempo, um meio de exclusão social, uma vez que, apenas algumas pessoas, dentro de determinada comunidade, tinham acesso às letras, que ficou, portanto, restrita a quem pertencia a uma posição hierárquica mais elevada.

Depois disso, ocorreu a segunda revolução, com a invenção do livro escrito. O invento de Gutenberg, no século XV, modificou a forma de desenvolver, divulgar e preservar conteúdos, conhecimentos e cultura. Antes com o monopólio da escrita fadado aos escribas, sacerdotes, elites e eruditos não era possível a alfabetização em massa.

A era da impressão é amplamente visualizada como um dos eventos mais relevantes da idade moderna, tendo em vista o papel fundamental no desenvolvimento da educação, e de grandes movi-

mentos como o Renascimento, a Reforma Protestante, a Reforma Científica, entre outras. Portanto, essa criação facilitou o acesso ao conhecimento e a disseminação do processo de ensino e aprendizagem em massa (FAVA, 2016).

Já a terceira revolução aconteceu nos Estados Unidos da América, quando os americanos imprimiram o seu primeiro documento. A história da impressora inicia-se em 1938, permitindo a facilidade e a velocidade na impressão de documentos. Essa tecnologia foi considerada uma modernização do método anterior, que passou a ser considerado arcaico.

Por fim, a revolução digital, que eclodiu com a aparição da *internet* (FAVA, 2016). O século XXI iniciou com o aperfeiçoamento das telecomunicações, que, nos últimos anos, permitiu o desenvolvimento de tecnologias, como a microeletrônica que arquitetou o *chip* com milhões de transístores, permitindo o nascimento da *internet* ou *world wide web*, que é um sistema de documentos em hipermídias, interligados e executados no ambiente virtual (FAVA, 2016).

É necessário destacar que a sofisticação dessa tecnologia potencializou os mecanismos de busca, tornando possível a utilização de um volume inacreditável de informação; as redes sociais construíram novas formas de interação, afetando todos os âmbitos da vida humana. Além disso, foi possível a digitalização de todas as formas de comunicação, como voz, dados, imagens fixas e em movimento. Essas unidades de informação foram convergidas e originaram a multimídia, a realidade virtual (FAVA, 2016).

Deve-se compreender que esses eventos históricos, por meio do desenvolvimento de novos suportes e gêneros textuais, possibilitaram a construção de tipos distintos de leitores, por exemplo, o livro impresso possibilitou um tipo de leitor mais reflexivo, mais solitário, já a internet construiu o leitor, que lança mão da navega-

ção virtual e da velocidade, para se comunicar e acessar informações não somente em um lugar físico, mas disseminados por todos os espaços estáticos e dinâmicos, ou seja, usados em qualquer espaço onde o indivíduo esteja.

No livro *Navegar no ciberespaço: perfil cognitivo do leitor imersivo* (2006), Lúcia Santaella discorre sobre três tipos de leitores, que podem ser visualizados na sociedade atual. Eles são denominados de “contemplativo”, “movente” e “imersivo”. Santaella (2006) destaca que para construir essas tipologias tomou por base os tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas, que estão presentes no processo para efetuar uma leitura.

O primeiro perfil é nomeado “contemplativo”. Caracteriza-se como o leitor meditativo da era pré-industrial, que utiliza o livro impresso e aprecia imagens expositivas. Ele nasceu no renascimento e atingiu meados do século XIX. Além disso, apresenta comportamento solitário, pois medita e reflete sobre a sua leitura. Esse momento de contemplação é propiciado pela íntima relação estabelecida entre o leitor e o livro, para isso, é preciso um espaço que favoreça um recolhimento silencioso, como uma sala de leitura ou uma biblioteca.

A leitura é essencialmente contemplação, em que é possível voltar as páginas ou as imagens repetidas vezes, para verificar cada detalhe. Esse leitor não sofre, não é acometido pelas urgências do tempo, pois a leitura, para ele, é considerada um processo de apreciação, que lança mão da lentidão e da dedicação.

Se o leitor anterior se caracteriza pelo aspecto intimista, o “leitor movente” é percebido como inquieto e fragmentado. Filho da era industrial e dos grandes centros urbanos, ele faz parte das grandes multidões, que lida com a efemeridade das informações fragmentadas e das imagens. É leitor do jornal, do cinema, da televisão, que vai se adaptando aos novos ritmos, as distrações e sensações evanescentes (SANTAELLA, 2006).

As grandes mudanças, proporcionadas pelo crescimento das metrópoles, fez surgir um indivíduo preocupado apenas com o imediato. Ele abandona a memória, o passado, para se preparar para o novo, que está presente na moda, nas vitrines, na decoração. Santaella (2006) afirma que a sociedade do consumo é alimentada pela publicidade, que lança aos indivíduos enchentes de imagens e mensagens visuais voltadas a alimentar os prazeres do consumo. “Viver passou a significar adaptar-se à congestão de imagens na retina. O espectador moderno é um ser submetido ao frêmito” (SANTAELLA, 2006, p.28).

Esses perfis de leitores, de forma mais sutil ou mais intensa, estão presentes no cotidiano dos indivíduos. O “contemplativo” é bastante explorado pela escola, que ainda preserva lugares de recolhimento dedicados à leitura e cultiva hábitos voltados para a reflexão de textos, de forma mais íntima. Já o “movente”, vivencia-se ao assistir televisão, ao andar pelas ruas, pois é tipo de leitor desenvolvido, principalmente, pelo comércio, que anseia vender os seus produtos.

Um outro perfil muito atuante na pós-modernidade e vivenciado pela maioria dos chamados nativos digitais, pessoas que nasceram depois dos anos 90, quando a *internet* começou a se popularizar, é o perfil de leitor denominado “imersivo”. É esse perfil que se constitui como foco dessa obra, pois ele é o leitor que surgiu com a aparição dos computadores, especificamente do espaço virtual.

Esse novo ambiente, caracteriza-se pela superabundância de informações dispostas em páginas virtuais. O leitor navega em telas, que o conecta a uma grande rede, preenchida por milhares de páginas, ligadas por meio de *links* em palavras, imagens, documentos, músicas, vídeos, entre outros.

Santaella (2006) discute que o leitor imersivo guarda alguns traços de semelhança com o leitor da antiguidade, como a dispo-

sição do texto, geralmente na vertical, a utilização de referências, como a paginação e índice. Porém, apesar de existirem semelhanças, é notável que se trata de modo inteiramente novo de ler.

A leitura é multilinear, ou seja, existem várias possibilidades para a concretização de um texto, em que o leitor pode definir os caminhos da leitura. Também pode-se visualizar esse ambiente como uma espécie de labirinto, uma vez que os textos são conectados numa grande rede, por meio da interação dos internautas.

É preciso ter em vista que, na contemporaneidade, é exigido que os indivíduos saibam lidar com o labirinto que é o ciberespaço (SILVA, 2011). Essa palavra significa um universo paralelo que tem sua matriz na internet e que comporta bancos de dados comerciais, uma infinidade de sites e páginas com todos os tipos de conteúdo. Portanto, trata-se de “um mundo global coerente, independentemente de como se acede a ele e navega nele” (SANTAELEA, 2006, p.40).

Conforme Brito e Sampaio (2013), a comunicação é o pilar das interações humanas, que se concretiza por meio do aparecimento de algum gênero textual. Com o surgimento do ciberespaço o modo de ler/escrever foi ressignificado, uma vez que o internauta precisa transitar por palavras, imagens e sons aguçando a capacidade de estímulo sensorial, intelectual e comunicacional a fim de encontrar no labirinto dos hipertextos a solidificação do conhecimento, em busca de autonomia no desenvolvimento do itinerário percorrido.

2.1.2 Os multiletramentos e o uso das TICs como ferramenta para o ensino

Ratifica-se que, com o desenvolvimento tecnológico, foram exigidas novas competências e habilidades dos indivíduos, tendo em vista a atuação em ambientes sociais marcados pelo uso do ciberespaço. O sujeito, na contemporaneidade, precisa dispor, além

do letramento impresso, de vários letramentos, como em hipertextos, em multimídias, em jogos, entre outros.

No centro desse complexo de habilidades evidenciou-se a necessidade de se envolver com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), algo que solicita os letramentos digitais. Conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), letramentos digitais são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. O usuário da língua deve ser capaz de construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Sabe-se que, devido a utilização da *internet*, escrever e ler são atividades diárias praticadas pelas pessoas, tenham elas um nível elevado de instrução em relação ao espaço virtual ou não. Nesse sentido, compreende-se que os sujeitos com menor conhecimento participam de um número inferior de situações comunicativas, pois não foram apresentados aos diversos gêneros textuais. Isso evidencia deficiências na formação desses sujeitos, que não são levados a desenvolver a criticidade e a autonomia, para utilizar as potencialidades e navegar no ciberespaço.

Visualiza-se, então, a relevância dos diversos letramentos, direcionados tanto para professores, quanto para alunos, para que o ensino de Língua Portuguesa permaneça atual e atraente. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) são contundentes ao explicitar que assim como todas as tecnologias de comunicação anteriores, as ferramentas digitais também acarretaram mudanças visíveis no campo da língua, do letramento, da educação, da sociedade. Não é possível eliminá-las, mas compreender o seu funcionamento e utilizá-las para o bem-comum. Conforme Silva (2003, p.14), “Numa democracia com justiça social, espera-se que todos os indivíduos sejam

devidamente preparados para a compreensão e o manejo de todas as tecnologias que servem para dinamizar ou fazer circular a cultura”.

Isso significa que lettrar apenas utilizando o suporte impresso é negar aos estudantes a inserção no mundo virtual, consequentemente, social, pois relações são estabelecidas e disponibilizadas via internet, seja por meio de textos escritos, imagéticos ou animados. Dessa forma, o suporte deixa de ser o papel e passa a ser a tela de um aparelho eletrônico.

A formação de leitores não pode ignorar esse tipo de letramento, pois ele objetiva formar leitores autônomos, que explorem as variadas possibilidades comunicativas desencadeadas pelo hipertexto e pela hipermodalidade (VERGNA e SILVIA, 2008). É necessário, portanto, que os indivíduos, potenciais internautas, desenvolvam as competências necessárias que os façam se apropriarem dessas tecnologias e exercerem diferentes práticas de leitura e escrita voltadas para as situações sociais mediadas pela *internet*.

São inúmeras as possibilidades de trabalho com o letramento digital no processo de ensino/aprendizagem. Cabe, portanto, ao docente, avaliar, a partir das necessidades apresentadas e do contexto social dos estudantes, a melhor maneira de planejar e de trabalhar as aulas, observando sempre que o principal objetivo deve ser uma aprendizagem significativa, que tenha valor no cotidiano dos alunos, como identificar uma notícia falsa, avaliar a confiabilidade de um site, entre outras situações presentes no dia a dia dos internautas.

Ainda sobre a temática dos letramentos, é importante destacar um termo bastante utilizado na atualidade, “Multiletramentos”. Ele surgiu em meados da década de noventa, quando um grupo de especialistas em linguagem e educação articulou o conceito, a partir da observação e interpretação das mudanças vigentes no mundo naquele momento e ainda atualmente. Esse termo

“multiletramento” foi cunhado para abranger dois tipos de multiplicidades crescentes, a multimodalidade comunicacional e a multiplicidade de linguagens do mundo moderno (LOPES, 2014).

Segundo Rojo (2012, p.11), as ideias associadas ao conceito em questão foram desenvolvidas em um manifesto resultante de um colóquio do chamado Grupo de Nova Londres. Esse manifesto, conforme a autora:

afirmava a necessidade de a escola a seu cargo (daí a proposta de “uma pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS, de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12)

Trata-se também de uma questão de convivência social, de participação ativa em um grupo, principalmente, porque com o ciberespaço as pessoas podem rapidamente se conectar com outras de culturas diversas em qualquer parte do mundo. Essa, absolutamente, deve ser uma preocupação da escola. Rojo (2012) ainda destaca a diferença de letramentos (múltiplos) e multiletramentos. Conforme a autora,

o primeiro termo aponta para a variedade das práticas letradas, sejam ou não valorizadas pela sociedade. Já o segundo termo considera relevantes dois tipos de multiplicidade inerentes à sociedade atual, que seriam a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais essa sociedade se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Em relação à multiplicidade de culturas, Rojo (2012) comen-

ta que a sociedade vive uma hibridização de diferentes culturas, sejam elas ditas de “massa ou erudita”. Observa-se que há uma descentralização do que seria cultura, ou seja, todas são consideradas produções válidas.

Um ensino que vislumbre esse aspecto irá apresentar ao estudante não apenas uma “fatia” da cultura. Desse modo, a formação irá contemplar a diversidade de gostos e culturas presentes no espaço em que os sujeitos estão inseridos. Quando se considera essa ideia, percebe que é possível que o aluno analise, junto com o professor, por exemplo, um texto produzido por um nome clássico da literatura ou um texto de um *blogueiro*, por exemplo. Acredita-se que, dessa forma, descentraliza-se o ensino de Língua Portuguesa, além de incentivar a produção virtual dos discentes.

No que diz respeito à multiplicidade de linguagens, Rojo (2012) percebe que tanto textos impressos, quanto digitais apresentam modos ou semioses. São textos que mesclam imagens, diagramações, vídeos, áudios, ou seja, textos multimodais, que exigem a capacidade do leitor de obter significado a partir dessas “misturas”.

Nos textos que são explorados no produto educacional “Plataforma Ciberliteratura”, nota-se essas características, uma vez que eles, simultaneamente, expõem, para o leitor, escrita, imagem e música. A escolha por esse tipo de texto é intencional, pois observa-se que o espaço virtual gerado pelas redes de computadores funciona como um novo meio. “Abre-se com ele uma miríade de oportunidades que expandem o conceito de literatura em função da emergência de novas formas de criação literária” (SANTAELLA, 2012, p. 230)

Vários estudiosos avaliam os desafios e os impactos da multimodalidade no ensino. Aborda-se que as possibilidades de leitura se ampliaram, uma vez que, como foi destacado acima, o leitor

pode definir as conexões entre os textos, onde irá iniciar e finalizar a leitura, além de participar da sua produção (PREDIGER; KERSCH, 2013).

Além disso, segundo Prediger e Kersch (2013), a escrita se torna mais do que uma produção de textos verbais escritos e passa a englobar o planejamento de estratégias que visam à articulação das variadas linguagens, segundo um propósito, um objetivo comunicativo, um público-alvo e, evidentemente, o gênero em questão.

Vale ressaltar que a percepção da multimodalidade e o conhecimento aprofundado da sua presença e funcionalidade contribuem, de modo significativo, para as novas aprendizagens. Isso ocorre quando a capacidade de leitura dos discentes passa a ser pluralizada, por meio da ocorrência de variadas situações comunicativas e da percepção sobre os recursos linguísticos presentes e interativos entre si. Ao trabalhar essas questões na sala de aula, o professor amplia os conhecimentos dos alunos, pois proporcionará um leque maior de informação e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Diante disso, evidencia-se que o processo midiático e multimodal presentes nas novas tecnologias é de grande relevância para o ensino/aprendizagem, pois “as possibilidades de interação, comunicação, socialização, discussão e flexibilidade são infinitas” (TEIXEIRA; SANTOS, 2015, p. 540). É possível, por exemplo, desenvolver nos discentes o gosto pela leitura e interpretação, como também criar situações de aprendizagem capazes de incentivá-los a analisar, relacionar e criticar textos diversos, construindo, desse modo, um saber sólido e significativo.

Nessa perspectiva, Teixeira e Santos (2015) enfatizam ainda que utilizar tal ferramenta na sala de aula é possibilitar que os alunos construam conhecimentos sobre a linguagem multimodal

vigente, modificando as formas de pensar, atitudes e valores a fim de acrescentar novas reformulações estruturais e cognitivas, eliminando a inércia do leitor.

Além da articulação das variadas linguagens na confecção de um texto multimodal, outros fatores, como o campo de possibilidades da mídia em uso e o gosto pessoal do produtor influenciam a produção. Sobre a mídia, destaca-se que as possibilidades de postagens, configuração, seleção e combinação são variadas, mas limitadas. Isso significa que, durante esse processo, as decisões do produtor serão determinantes e relevantes (PREDIGER; KERSCH, 2013).

Prediger e Kersch (2013, p. 215) ainda afirmam que

é necessário que o professor, mesmo aquele que, na sua formação, não foi preparado para trabalhar com a multimodalidade, procure estudar e analisar os elementos que compõem os textos nas telas, nas revistas, nos livros, na televisão; o papel de cada linguagem num texto; o sentido que as linguagens interligadas produzem; e estimular os alunos a ler e produzir textos de gêneros em que a multimodalidade se faça presente.

Isso é um importante passo para o processo de universalização desse saber referente ao ciberespaço. Significa que, no que diz respeito ao ensino de língua, cabe aos professores reconhecer a existência e as especificidades dos textos multimodais, presentes no ciberespaço, que apresentam diferentes modalidades, como som, imagem e palavra simultaneamente. É necessário aprender a estabelecer relação de sentido a partir da junção dessas modalidades, para compreender efetivamente a proposta e intenção do texto. Sobre a multimodalidade Dias *et al.* (2012) comentam que os textos combinam imagens estáticas e em movimento, sejam nos ambientes digitais ou na mídia impressa. Dizem ainda que:

Tais modalidades passaram a exigir do leitor - no caso escolar, do aluno e do(a) professor(a) - a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramento para múltiplos letramentos. A ampliação desse conceito vem dar conta da diversidade de semioses que co-ocorrem nos textos encontrados nas mídias: visual (uso das imagens), sonoro (uso dos sons), verbal (uso das línguas) para citar os mais recorrentes. (DIAS *et al.*, 2012, p.76)

Além disso, conforme Rojo (2012, p.23):

umas das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas nas redes sociais etc.)

Um dos quesitos que permitem que esses hipertextos sejam considerados interativos é que eles possibilitam uma produção colaborativa, ou seja, o leitor também pode ser coautor. Gêneros como hipercontos, hipercrônicas abordam essa característica quando convidam o leitor a fazer escolhas, no decorrer da leitura, que irão interferir no desenrolar e no desfecho da narrativa. Nesse sentido, passa-se de uma leitura de contemplação, para uma leitura de interação.

Xavier (2010) reforça a ideia acima quando diz que a leitura de hipertextos, além das escolhas de caminho, via *links*, exige a participação do leitor na construção da coesão e da coerência geral entre diversos textos acessados pelo leitor. Exemplos de hipertextos literários que promovem essa interação são os hipercontos, os ciberpoemas, as hipercrônicas, entre outros, que vão surgindo a partir das necessidades humanas e das adequações aos novos contextos, como é o caso das novas tecnologias.

Xavier (2010) também afirma que essa literatura hipermo-

dal e hipertextual pode auxiliar a aprendizagem, uma vez que permite ao leitor fazer escolhas de caminhos e canais de recepção que são mais adequados às suas necessidades e também aos seus estilos de aprender.

A leitura, consoante Silva et al. (2003) é influenciada por diversos fatores, como o tamanho da tela do computador, da letra, a iluminação do ambiente. Além de todos esses fatores, essas modernas tecnologias de informação e de geração de conteúdo têm produzido uma quantidade imensa de informação, que fica disponível online para o navegador. Silva et al. (2003, p.91) ainda afirmam que “toda essa informação tem efeitos marcantes sobre nossas vidas e nossos hábitos”. Esse leitor tem diante de si, um universo de possibilidades. Diante disso, surgem indagações sobre a veracidade e confiabilidade das informações veiculadas. Em que conhecimentos esse leitor-navegador se baseará ao fazer suas seleções?

É preciso que o indivíduo aprenda a filtrar as informações, ao invés de acumulá-las sem princípios organizadores, ele deve ser capaz de dá sentido ao que está sendo apreendido. Além disso, o sujeito, no ciberespaço, não se constitui apenas como espectador, mas como um produtor de conhecimentos e de informações.

Nesse sentido, caberá à escola ser o agente facilitador, orientador da aprendizagem desses alunos. Para tanto, evidentemente, é necessário que ela esteja bem estruturada fisicamente, no que diz respeito ao aparato tecnológico, e que conte com professores com letramento digital. Silva et al. (2003, p. 121) defendem que “quando conectado à internet, o computador abre perspectivas ainda maiores de incremento da aprendizagem, na medida em que coloca um universo de informações”.

Sabendo disso, é urgente que “precisamos aprender a conviver já, para não ficarmos à margem dos avanços tecnológicos proporcionados também pela concepção globalizante de tecnocracia” (XAVIER, 2010, p. 207). Isso significa que professores e alunos

devem ser capazes de efetuar a leitura em ambientes diversos, conhecer as peculiaridades dos hipertextos, para que possam, efetivamente, dominá-los e se tornarem seres que participam criticamente do espaço em que estão inseridos.

A respeito dessa visão pedagógica é preciso refletir sobre a seguinte assertiva de Xavier (2005, p. 161 e 162)

É necessário ressaltar também o fato de o computador ser ainda pouco usado como ferramenta de ensino. É necessário que a escola passe a se preocupar com a formação de leitores para esse novo meio, oferecendo aos alunos práticas pedagógicas que demandem o letramento digital e também formem leitores autônomos. A autonomia do aprendiz é essencial para que ele saiba como explorar as possibilidades comunicativas oferecidas pelo hipertexto e pela hipermodalidade.

Diante do exposto, observa-se que a contemporaneidade está exigindo que a instituição escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem a “transmissão” ou apenas a disponibilização de conhecimentos. Deve-se utilizar as TICs, com vistas a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudísticas.

Essa vasta gama de informações que os alunos têm acesso pode ser discutida, analisada, para que ocorra a geração de novos conhecimentos (BONILLA, 2009). Conforme Bonilla (2009), a escola precisa estar mais atenta à realidade social dos alunos, analisar e estar aberta às novas possibilidades, em que professores e alunos sejam efetivamente inseridos no processo pedagógico, ocupando a função de atores/autores desse processo.

Dessa forma, ainda consoante Bonilla (2009), é função da escola capacitar para, aprendendo coletivamente a partir das experiências passadas e presente, o processamento de informações, de modo a reconfigurar ações e solucionar problemas de forma criativa e transformadora.

Todavia, ao utilizar as TICs na escola, o professor precisa ultrapassar um uso superficial. Percebe-se que, em muitos casos, as TICs são incorporadas ao processo pedagógico apenas como recursos auxiliares, de caráter tecnicista. Isso implica na desconsideração dessas tecnologias, além dessa ótica instrumentalista. Por outro lado, quando o professor de Língua Portuguesa, percebe o potencial desse universo, seus textos distintos e sua capacidade de promover o conhecimento coletivo, adentra-se, de forma mais eficiente, ao que esse espaço virtual pode oferecer ao processo de ensino-aprendizagem.

Acrescenta-se que, atualmente, existem fatores contornáveis que impedem a concretização da absorção das tecnologias pelos demais professores e, especificadamente, os professores de Português: a ausência de formação específica direcionada a esses profissionais, para manusear essas inovações e a necessidade de escolas equipadas para a concretização dessas aulas.

Em relação ao primeiro fator, ele ocorre, principalmente, porque muitos são considerados imigrantes digitais, que, por não terem nascido depois dos anos 90, não têm tanta intimidade com as TICs, quanto os chamados nativos digitais. Diante disso, é preciso que seja solidificado um novo tipo de letramento, o digital, que os faça se apropriarem da leitura e da escrita como práticas sociais, tendo como suporte a tela do computador (SILVA, 2005). A consequência da ausência desse letramento para a leitura literária é que os docentes não conseguem atualizá-la de forma dinâmica e interativa ao universo virtual.

É relevante que as escolas, considerando os desafios advindos com os multiletramentos, abram espaço para a diversidade, para o novo, para a multiplicidade de interpretação de signos, para o que interessa aos alunos, que são produtores e coprodutores de sentidos (MORAIS; CAIADO, 2013)

Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão sobre as práticas docentes. Gomes (2011, p. 98) aborda essa questão ao afirmar que “enquanto a escola e uma parcela dos professores estranham ainda a já envelhecida novidade, outros setores da sociedade a abraçam com força”. Marginalizar as tecnologias digitais contribuirá para o fortalecimento do distanciamento que existe entre a escola e os alunos, uma vez que eles não encontram no ensino aspectos ligados à cibercultura, tão presentes no cotidiano.

Silva (2003) também adota essa ideia ao avaliar a relevância da formação dos professores como elemento-chave.

Sem que o professor esteja objetivamente habilitado para o uso dos computadores, incluindo aqui o domínio dos principais programas e das principais linguagens para a produção/recepção de informações virtuais, serão mínimas as chances de uma socialização da internet em nosso meio ou, se quiser será muito lento esse processo, retardando sobremaneira o usufruto dos seus benefícios pela maioria da população brasileira (SILVA, 2003, p.53).

Nesse contexto, aclara-se a ideia de que é necessário a permanente atualização dos docentes, por meio do acesso a uma educação continuada, que auxilie na inserção das tecnologias na sala de aula, principalmente porque a escola recebe alunos com maiores vivências tecnológicas. Isso significa que a escola precisa estar habilitada, assim como o professor. Para tanto, é preciso que sejam providos os recursos adequados, como infraestrutura que disponha de meios computacionais e programas adequados e formação continuada, que proporcione condições técnicas e pedagógicas aos docentes.

Consoante Cunha, Peixoto e Nascimento (2014), a inclusão da tecnologia no ensino/aprendizagem requer, assim como qualquer procedimento metodológico, planejamento e deve ser

constantemente avaliada tendo em vista verificar se a tecnologia selecionada é adequada ao público-alvo. Precisa-se, portanto, contextualizar ao tipo de aluno, aos objetivos da disciplina e ao conteúdo em estudo.

Há também uma problemática relacionada à formação inicial dos professores: a licenciatura em Letras não fornece elementos suficientes que demonstrem a essencialidade das TICs no processo formativo e constitutivo do indivíduo. Segundo Kurtz (2016) o futuro professor precisa desde o início do seu processo formativo está envolvido com o uso de tecnologias para diferentes propósitos educacionais, que vislumbrem uma atitude crítica.

Kurtz (2016) defende ainda que é ideal abandonar a visão meramente instrumental e tecnicista do uso das tecnologias no ensino e esclarecer para os licenciandos que há aspectos sociais e políticos associados a essas tecnologias. É preciso refletir também sobre a afirmação de Kurtz (2016) que diz que são necessárias mudanças no processo formativo docente, pois o professor não pode compartilhar experiências que não possui ou seguir caminhos que nunca experimentou. Ou seja, é na fase inicial, principalmente, nas faculdades que esses futuros docentes precisam ser fundamentados, por meio de disciplinas, da pesquisa e da extensão.

Em relação à estrutura física das escolas, é necessário que haja o interesse do estado em oferecer uma boa formação educacional, principalmente, para os filhos dos trabalhadores, para que haja uma real inserção social. Isso requer investimentos na educação, como a obrigatoriedade de laboratórios de informática bem equipados e com acesso à internet.

Essa preocupação com a renovação das estratégias de ensino também permeia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses orientadores educacionais alertam os docentes a respeito do valor das tecnologias digitais para o ensino. Eles fazem isso aclarando que a escola deve expandir o que o aluno tem no seu

cotidiano para o universo da sala de aula. Os PCNs afirmam que “as tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas” (BRASIL, 2000, p.12). Eles ainda dizem que

A mais nova das linguagens, a Informática, faz parte do cotidiano e do mundo do trabalho. Vive-se o mundo da parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da telecomunicação. Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social (BRASIL, 2000, p.13).

Além dos textos dos PCNs, o Ministério da Educação promove o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO, voltado, principalmente, para o letramento digital dos docentes, fator indispensável para inserção das TICs nas salas de aulas. Esse programa foi instituído pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, e desenvolve a integração e articulação de três componentes, que deveriam ser efetivados no espaço escolar, Instalação de ambientes tecnológicos nas escolas (laboratórios de informática com computadores, impressoras e equipamentos, e acesso à internet – banda larga); A formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); A disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pelo MEC nos próprios computadores, por meio do Portal do Professor, da TV/DVD Escola etc. (BASTOS, 2008)

É perceptível que o objetivo desse programa e dos PCNs é inserir as TICs nas escolas públicas, por meio de recursos e cursos preparatórios de introdução à educação digital, pois para que um professor trabalhe com essas ferramentas é necessário que ele saiba utilizar as suas potencialidades. Entretanto, sabe-se que tal programa ainda contempla um número reduzido de escolas e também

não dá suporte técnico às instituições contempladas, o que gera o sucateamento das máquinas, que se tornam inutilizáveis. Sobre os cursos preparatórios, eles abordam apenas a parte técnica relacionada ao computador e à internet. Consequentemente, quando ocorre a utilização desses recursos no ambiente escolar, ela ainda é superficial, uma vez que muitos docentes ainda não concretizam aulas, que utilizam os recursos pedagógicos de forma eficiente e inovadora.

2.1.3 Literatura em tempos de internet

Antônio Cândido (2011) realizando uma reflexão sobre o que poderia ser considerado literatura diz que de maneira mais ampla possível, todas as construções de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis sociais, seja uma lenda, folclore ou expressões mais complexas da produção escrita podem ser chamadas de literárias. Essa colocação evidencia que a literatura é uma manifestação universal que ocorre em todos os tempos, inclusive nos tempos pós-modernos, mediada pelas tecnologias.

Cândido (2011) afirma que não há povo nem homem que possa viver sem a literatura, pois há necessidade sempre de entrar em contato com algum tipo de fabulação. Esse universo mágico está presente em cada indivíduo, seja analfabeto ou erudito, por meio de uma novela, uma anedota ou a leitura de um romance. A literatura faz parte do nosso equilíbrio social e, portanto, constitui um direito, um fator indispensável para a humanização.

Nesse sentido, Antônio Cândido (2011) aborda que ela, a literatura, tem importância equivalente à educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, que podem lançar mão de diferentes suportes e se concretizam como um instrumento relevante de instrução e educação, compondo os currículos escolares.

“A prática da literatura consiste, exatamente, em uma explo-

ração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2012, p. 16). Devido a essa exploração que pode ocorrer por meio de diferentes gêneros textuais, que a literatura se revela como uma prática que deve ser cultivada para a constituição do sujeito escritor e leitor.

Esse poder do texto literário de se metamorfosear em todas as práticas discursivas e tornar o mundo compreensível transformando a realidade em palavras que exalam diferentes sentidos e formas intensamente humanas permite que esse tipo de texto tenha um lugar de destaque nas escolas. Contudo, para que esses textos cumpram a sua função humanizadora é necessária uma abordagem, por exemplo, que vá além da historicidade da literatura e promova verdadeiros letramentos (COSSON, 2011).

Este estudo defende a essencialidade da literatura, porque parte do pressuposto de que a educação deve significar emancipação, formação plena do indivíduo. Compreende que o desenvolvimento da proficiência leitora e o contato com o universo literário é um dos pilares de uma educação que anseia a construção da autonomia dos estudantes.

Diante disso, revela-se a necessidade do estudo dos gêneros textuais, pois o ensino torna-se relevante, uma vez que não considera apenas o domínio daquele idioma, mas as diversas formas em que a língua se manifesta, inclusive as construções literárias. Esse tipo de ensino valoriza, sem hierarquizar, todas as formas de comunicação entre as pessoas, seja uma conversa, uma imagem virtual ou um poema. Ter contato com os diversos gêneros é compreender e exercer a linguagem de forma eficiente.

Em relação à abordagem dos professores, Dias *et al.* (2012, p. 96) comenta que partindo da assertiva de que os gêneros textuais favorecem a interação entre os sujeitos, é necessário que o professor de língua materna sistematize as práticas de linguagens, para

que haja uma progressão no domínio dos gêneros socialmente circulantes, trazendo-o para o trabalho em sala de aula.

Não é suficiente trabalhar poucos gêneros textuais, como os gêneros cobrados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou apenas textos literários canônicos, é preciso ampliar o universo dos alunos, permitindo o contato com a diversidade de gêneros presentes na sociedade, bem como, seus usos.

Isso vale para os gêneros digitais, pois a revolução eletrônica ocasionou uma profunda modificação nas formas de leitura e escrita (FREITAS, 2003). Não se lê e escreve mais da mesma forma, pois o ciberespaço criou novas condições e possibilidades tornando o processo mais alternativo e interativo.

Sabendo disso, é preciso refletir sobre as alterações causadas pelo ciberespaço no campo da literatura. Freitas (2003) comenta que podem existir desconfianças e críticas sobre a relação literatura e internet. Quiçá, isso ocorra devido ao conhecimento superficial ou até mesmo desconhecimento sobre esse novo ambiente. Muitos docentes acreditam que os textos armazenados nesse ambiente virtual são produções bobas, vulgares e que, por isso, não merecem nenhum reconhecimento (FREITAS, 2003).

Em relação a essa questão, Santaella (2012, p.230), discorrendo sobre a ciberliteratura, afirma que “a literatura eletrônica não pode ser vista com as mesmas lentes da literatura impressa, pois implica não a ver de modo algum”. A autora defende ainda que a literatura digital não pertence ao universo dos textos impressos, mas ao mundo das redes e das mídias programáveis, sejam elas: games, animações, artes digitais, por exemplo. Isso significa que, na criação literária, a troca de suporte ou a ausência da materialidade do papel ocasiona uma escrita distinta, hipertextual, interativa e rápida, que provoca reações e modifica todos os tipos de leitores.

Isso significa que os educadores precisam explorar esse am-

biente, buscando conhecer e reconhecer as produções dos seus alunos, as novas formas de criação literária, ou seja, as possibilidades que são oferecidas, a fim de que esses discentes possam experimentar, efetivamente, a literatura presente no ciberespaço.

Vale ressaltar que a literatura se adaptou a esse novo espaço. É perceptível o surgimento de novos gêneros literários, como ciberpoemas, hipercrônicas, hipercontos, entre outros. Além disso, há fóruns de discussão e grupos sobre textos literários, em que aglomerados de navegadores expõem suas impressões sobre as obras ou até mesmo as modificam, recriando-as, por meio de uma escrita colaborativa, que amplia a experiência literária, pois entra-se em contato com o outro, personagem e leitores. Nesse campo, os limites da materialidade do texto literário são ultrapassados, pois o leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel. Ele realiza inimagináveis ações, construindo, portanto, uma leitura interativa, que favorece uma atitude exploratória do texto (FREITAS, 2003).

Entretanto, percebe-se que os gêneros digitais, muitas vezes, são marginalizados pelos professores e pelos livros didáticos. Porém, “ocorre que, se houve e se há mudanças nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças” (DIAS *et al.*, 2012, p.99).

No que se refere aos gêneros digitais literários, essa marginalização se intensifica, pois existem vários fatores que influenciam essa falta de espaço na escola, como a estrutura física precária de muitas instituições, com laboratórios de informática sucateados ou ausentes. Além disso, há o desconhecimento dos docentes sobre esses gêneros, seja porque a graduação não abordou a temática ou porque não têm acesso a uma formação continuada. Esses fatores contribuem para o engessamento das aulas de literatura em muitas escolas, pois elas permanecem aquém às mudanças que ocorrem na língua e na literatura da mesma.

Essa ficção hipertextual caracteriza-se, principalmente, por ser desenvolvida em meio digital, construída a partir de nós e conexões. Dias *et al.* (2012, p. 1001) aborda que a literatura eletrônica precisa ter sons, hiperlinks, imagens – em movimento ou não –, promover a interatividade e romper com a linearidade presente em muitos textos canônicos e utilizar os recursos oferecidos pela tecnologia digital.

A interação é uma das características mais interessantes desses gêneros. O hiperconto, por exemplo, caracteriza-se por apresentar os elementos estruturantes de um conto clássico: personagens, enredo, tempo, espaço, narrador, entre outros. Porém, ele se diferencia, porque associa a sua estrutura a outras linguagens, como imagem, som e vídeo. Dias *et al.* (2012, p.102) defende que:

as possibilidades oferecidas por esses gêneros digitais contemporâneos, com uma estrutura narrativa multi-linear, além de ampliar a participação do leitor na produção de sentidos, convida-o a revisitar ou a resgatar, a autonomia no processo de tessitura do hipertexto. Esse processo vai além da interação homem e máquina e é ampliado para a interação homem e conteúdo, homem e narrativa, homem e hipertexto.

Um dos pioneiros no Brasil no estudo do hiperconto, Marcelo Spalding (2009) informa que o hiperconto é uma versão do conto para a era digital. O conto requer narratividade, intensidade, tensão, ocultamento, autoria. Isso significa que o novo gênero deve preservar essas características, uma vez que o texto deve ser o cerne do gênero. Sobre a utilização das tecnologias, ele defende que um bom hiperconto conseguirá aproveitar as novas tecnologias para potencializar a sua história.

Nesse sentido, Spalding (2009) também expressa que esse tipo de hipertexto pode utilizar várias possibilidades, como imagens em movimento, hiperlinks, interatividade e quebra da linea-

ridade. O hiperconto não precisa necessariamente utilizar todos esses recursos, mas precisa ser desenvolvido no espaço virtual e com alguns desses recursos, caso contrário será apenas um conto.

Viegas (2006) acrescenta que ao longo da história da literatura, houve propostas inovadoras de narrativas não lineares. Tais desafios, entretanto, ganham outra dimensão ao disporem de uma nova tecnologia textual que não tem por base a linearidade. Essas características foram sendo incorporadas aos textos simultaneamente ao desenvolvimento das tecnologias. Portanto, as mudanças na literatura eletrônica seguiam as mudanças ocorridas na *Web*.

Os trabalhos iniciais se caracterizavam por serem blocos de textos, com gráficos, animações, cores e sons limitados. Em outras palavras, os trabalhos recentes fazem mais uso da multimodalidade presente na *Web*. Ainda sobre os primeiros textos, o link é a característica mais marcante, enquanto os mais recentes utilizam com mais frequência a variedade de linguagens (HAYLES, 2009, p. 24).

Diante dessas modificações, consolidam-se variedades de literatura eletrônica, como o hiperconto. Essas novas formas são híbridas e se potencializam com as novas descobertas das tecnologias.

2.1.4 Ensino médio integrado à educação profissional

Quando se analisa a educação profissional e sua vinculação ao ensino médio é relevante perceber que ao longo dos anos a função da escola se transformou, principalmente para atender aos interesses do capital. Em um primeiro momento, conforme Marise Ramos (2017), a escola era o lugar daqueles que dispunham de tempo ocioso, livre. Desse modo, evidencia-se que ela não foi criada com objetivo de atender a classe trabalhadora, já que eles não contavam com esse tempo de ócio.

Na idade média, na ordem feudal, surgiu a necessidade de que a educação deveria ocorrer em ambientes apropriados, buscando introduzir as pessoas na cultura da sociedade, por meio de momentos dedicados ao acesso ao conhecimento construído pela humanidade. Todavia, nem todos foram beneficiados, pois os servos continuavam a se educar por meio do trabalho e os ensinamentos científicos e culturais ficavam restritos aos filhos da nobreza.

Destaca-se que foi o modo de produção capitalista que destinou ao Estado a função de agente da oferta da educação escolarizada, construindo a ideia de aquela instituição seria para todos. Todavia, a escola se manteve como uma escola de classe, que tinha a função de reproduzir os ideais da classe dominante (RAMOS, 2017).

A partir da primeira Revolução Industrial, conforme Ramos (2017), a função da escola se modifica para cumprir o papel econômico-produtivo. Esse evento histórico fez surgir o trabalho abstrato, por meio da divisão social e técnica do trabalho e, também por meio da limitação do processo de produção a um conjunto de tarefas simples e fragmentadas. Desse modo, inicialmente, ainda não era uma necessidade da produção, do capitalismo a inserção dos trabalhadores na escola, pois eles poderiam aprender as operações exercendo o trabalho.

Contudo, as condições precárias do trabalho, que exploravam a extrema divisão das funções e reduziam o homem a uma mercadoria, a força de trabalho, estavam minando a capacidade criativa do sujeito e o embrutecendo. Diante disso, foi observada a necessidade de um ensino popular oferecido pelo Estado, que deveria garantir que esses trabalhadores só aprenderiam o minimamente necessário, excluindo, dessa maneira, um ensino pautado no desenvolvimento pleno das capacidades dos trabalhadores.

Esse ensino pautado em doses reguladas e mínimas de conhe-

cimento foi utilizado para preparar os trabalhadores para o manejo das máquinas, nas funções de operação, manutenção e supervisão. Nesse momento, foram criados os cursos profissionalizantes e a bifurcação do ensino em formação geral e formação profissional. A partir disso, nasce o que é chamado de “dualidade educacional, no plano da educação, da dualidade social” (RAMOS, 2017, p. 25).

Melo e Silva (2017) afirmam que essa formação profissional significou para a classe trabalhadora uma preparação apenas para execução de um conjunto de tarefas ligadas ao trabalho. Deixava-se de lado, a concepção de que a educação profissional requer além do domínio operacional, pois é necessário a compreensão global do processo produtivo, por meio do ensino do saber tecnológico e da valorização dos conhecimentos ligados à cultura do trabalho.

Nesse sentido, defende-se a superação de uma educação profissional de caráter instrumental direcionada às camadas populares como forma de apoio assistencialista. Esse modelo objetivava manter o sistema econômico vigente, em que as elites eram direcionadas ao ensino científico e os filhos das camadas mais baixas eram destinados a um tipo de ensino imediatista, que buscava atender unicamente as necessidades do mercado de trabalho (MELO; SILVA, 2017). Com a intenção de se contrapor a esse modelo de ensino foi construída a ideia de uma educação integrada.

Esse tipo de educação considera o trabalho como um princípio educativo, uma vez que a educação é um processo que se confunde com a própria história da humanidade e tem como elementos centrais o conhecimento e o trabalho. Segundo, Santos, Nadaletti e Soares (2017), o conhecimento está relacionado ao homem como um ser social que busca conhecer para transformar a natureza. Diante disso, ele não pode ser visto como algo desinteressado, pois sempre interessa aos indivíduos e a sociedade. A

busca por conhecimento permite aos homens superar a ignorância e possibilita a construção de uma sociedade cada vez mais desenvolvida em seu sentido integral.

A fim de esclarecer o sentido de ensino integrado, é importante entender que, consoante Araújo e Frigotto (2015), esse formato de ensino é uma inspiração na ideia gramsciana de escola unitária. No entanto, não se confunde com ideia de escola unitária, pois os limites da formação integral estão previstos para a sociabilidade capitalista contemporânea e o de uma formação unitária estão estabelecidos para além do capitalismo.

É relevante compreender que a oferta de uma educação profissional, vinculada ao ensino médio, pautada em um ensino integrado é uma proposta pedagógica que se compromete com o ideal de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada. Há, ao invés disso, o compromisso com um processo formativo, que promova as amplas faculdades físicas e intelectuais dos indivíduos (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Uma escola voltada para a integração fundamenta práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento, ampliação da capacidade de compreensão sobre a realidade específica e da relação desta como integrante da totalidade social. Essa proposta entende a educação como um direito de todos, que deve promover o desenvolvimento de todas as capacidades, físicas e intelectuais. Ciavatta (2005, p. 85) reafirma essa ideia ao declarar que

A ideia de formação integrada sugere superar o ser dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação his-

tórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política.

Defender uma educação integrada é negar um modelo de escola baseada nessa dualidade histórica de formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual. Sabe-se que essa dualidade é também social e inerente ao modo de produção capitalista, que limita a atuação das classes mais baixas. Em outras palavras, as elites mantêm essas classes sempre nos mesmos espaços, não permitindo a ascensão, para que a sociedade fique dividida entre os que produzem a vida e a riqueza, usando sua força de trabalho, e os dirigentes que são os responsáveis pela orientação e direção da sociedade (MARISE, 2007).

Apenas uma luta contra-hegemônica é capaz de desconstruir esse modelo de sociedade. Nesse enfrentamento, somente uma concepção de educação baseada na possibilidade de adquirir os conhecimentos e a cultura construídos ao longo da história da humanidade poderá favorecer que os sujeitos sejam erigidos de modo a ter possibilidades de construir seus caminhos, com base em uma formação ampla e libertadora (MARISE, 2017).

Devido às diversas discussões e avanços na educação profissional, esse tipo de ensino não é mais concebido pelos estudiosos como um mero instrumento de ajuste ao que é solicitado pelo mercado, mas sim, como uma relevante maneira para que os cidadãos tenham real e efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

Isso significa, também o compromisso da sociedade com todos aqueles que viveram às margens de um crescimento intelectual realmente eficiente. Entretanto, essa ideia é antagônica ao que ocorre, atualmente, em muitos sistemas de ensino, que reduzem

o desenvolvimento da capacidade criativa e profissional dos estudantes. Uma das consequências dessa ação é a não construção da autonomia política e intelectual desses jovens, que são vistos apenas como mais uma peça responsável pelo funcionamento e manutenção do sistema capitalista.

Nesse sentido, percebe-se que as instituições escolares constroem práticas que ajudam a fundamentar o modelo de exploração capitalista, afirmando que a submissão à exploração, à dominação é natural e legítima. Esse modelo de educação internaliza desde a infância essa dimensão alienadora do trabalho, que diz que os filhos dos trabalhadores estão restritos a vender a sua força de trabalho.

Diante disso, a formação integrada, além de contribuir para as exigências do mundo do trabalho, evidenciando para os discentes conhecimentos teóricos e práticas da área de atuação, também vislumbra atender aos trabalhadores que são vítimas de atividades precarizadas, do subemprego, da perda dos vínculos comunitários e da própria identidade (CIAVATTA, 2005).

É preciso refletir sobre os objetivos e práticas que devem ser desenvolvidas pela educação. Araújo e Frigotto (2015) abordam a questão da organização do trabalho pedagógico e ensino integrado elencando algumas práticas pedagógicas que podem favorecer a ideia de integração

Compreendemos que são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização de formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromis-

so docente com as ideias de formação integrada e de transformação social. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p.67)

Percebe-se que diversos fatores influenciam o processo de ensino/aprendizagem. Contudo, Araújo e Frigotto (2015) defendem que o compromisso com a transformação social é a variável mais relevante, uma vez que essa ideia se distingue de um ensino baseado no pragmatismo. A perspectiva assumida “subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando à produção, portanto, a emancipação” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69).

2.2 **Percurso metodológico**

O presente estudo se propôs a criar e refletir sobre a aplicabilidade de um espaço virtual com sequências didáticas sobre hipertextos literários, nomeada de “Plataforma Ciberliteratura”.

Em relação a abordagem, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, uma vez que não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da questão em discussão. Os pesquisadores que lançam mão dos métodos qualitativos explicam o porquê das coisas, buscando exprimir o que precisa ser realizado, por meio de reflexões sobre a realidade dada (SEVERINO; CÓRDOVA, 2009). Pretendeu-se avaliar, por meio da aplicação da Plataforma, o impacto das TICs na leitura, analisando, principalmente, o interesse dos discentes pelos textos digitais.

Quanto à natureza, pode ser definida como aplicada, pois construiu conhecimentos para a aplicação em situações concretas (MARCONI; LAKATOS, 2004). Por meio do ambiente de aprendizagem desenvolvido, buscou-se contribuir com as situações reais de aprendizagem, disponibilizando para os docentes aulas completas, que envolvem o campo da leitura literária digital.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, primeira-

mente, foi realizado um estudo de cunho teórico, tendo como referência, principalmente, obras que versam sobre o impacto das novas tecnologias na formação básica dos estudantes, objetivando verificar a dinamização e interação promovida por esses recursos.

Esse embasamento contribuiu também para a construção de aulas, que têm como elemento central os hipertextos literários. Verificou-se de que modo essas tecnologias afetaram o campo da linguagem, buscando reconhecer, por exemplo, a estrutura e as temáticas dos gêneros digitais. Foram consultados autores, como Xavier (2005), Rojo (2012), Dudeney, Hockly, Pegrum (2016), Gomes (2011), Santaella (2004), entre outros.

Outro procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa-ação, que visa compreender determinada situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento adquirido articula-se com a finalidade de alterar a situação pesquisada. Isso significa que ao mesmo tempo que é diagnosticada a problemática, os pesquisadores se propõem a criar intervenções, que levem ao aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007).

Thiollent (2011) também define a pesquisa-ação. Para esse estudioso, trata-se de um tipo de pesquisa social com base empírica, que é realidade a partir da estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo participativo.

Conforme Thiollent (2011), de maneira resumida a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual existem objetivos práticos de maneira bastante imediata: construir soluções quando for possível, além de acompanhar o andamento das ações; fazer progredir a consciência dos participantes no que se refere à existência de soluções e de obstáculos. Isso poderia ser denominada de tomada de consciência, pois os participantes podem se envolver e buscar, juntamente com os pesquisadores, refletir sobre uma questão determinada. Sobre essa questão Thiollent (2011,

p.27) afirma também que quando a pesquisa-ação é voltada para problemas coletivos os objetivos consistem em:

Fazer um levantamento da situação, formular reivindicações e ações. São objetivos práticos voltados para se encontrar uma saída dentro do contexto. As soluções imediatas são selecionadas em função de diferentes critérios corresponde a uma definição de interesse da coletividade.

É relevante salientar que esse procedimento de pesquisa, no campo educacional, dá aos pesquisadores condições de produzir informações e conhecimentos, que possam ser aplicados de forma mais efetiva, contribuindo, entre outras coisas, para área pedagógica.

A fim de concretizar o estudo de forma adequada e com rigor metodológico, optou-se por construir um roteiro, baseado no apresentado por Thiollent (2011). Esclarece-se que, na pesquisa-ação os pesquisadores, juntamente com os participantes têm a liberdade de redefinir os rumos da pesquisa. Sendo assim, foi construído o seguinte itinerário: fase exploratória; o tema e a hipótese da pesquisa e a definição dos problemas; plano de ação; aprendizagem; coleta de dados; divulgação externa.

A fase exploratória consiste em descobrir o campo onde será realizada a pesquisa, quem serão os interessados, além do estabelecimento dos primeiros levantamentos. Constitui-se como um diagnóstico da situação, com investigação dos problemas prioritários e definição de eventuais ações.

Nesta pesquisa, foi selecionada como campo de pesquisa, a Escola Estadual de Educação Profissional Maria Cavalcante Costa. A escolha se deu pela relação que a pesquisadora tem com a instituição, uma vez que é uma das docentes que compõe o corpo docente. Outro motivo que foi determinante para a seleção da escola foi a oferta de ensino profissional vinculada ao ensino médio.

Defende-se, neste estudo, o papel fundamental dessas instituições e a defesa de um ensino que vislumbre uma educação integral.

Depois de definido o campo, buscou-se verificar a viabilidade de uma intervenção, por meio de uma avaliação do laboratório de informática, uma vez que a intervenção ocorreria nesse ambiente. Foi aferido um certo descaso, no que diz respeito à manutenção e à compra de novos computadores.

Também foi nesse momento inicial, que foi discutido com os interessados na aplicação, a possibilidade de se desenvolver a pesquisa. Apresentou-se a proposta para o diretor e para uma das professoras de Língua Portuguesa da instituição, que autorizou a realização do trabalho com a primeira série do curso de Administração.

Na fase dedicada à concretização do tema da pesquisa, da hipótese e da colocação dos problemas houve uma discussão com os envolvidos, diretor, professor e alunos sobre a necessidade de trabalhar a literatura a partir da utilização das tecnologias, que trazem à tona hipertextos literários dinâmicos e atraentes para os jovens internautas. Como problemática, evidenciou-se a ausência desse tipo de texto no espaço da sala de aula, o que ocorre devido a inexistência desse tema na formação inicial ou continuada dos professores ou pela falta de estrutura física das instituições.

No plano de ação ficou definido a turma da 1ª série do curso de Administração. As seguintes datas, 12 e 13 de junho de 2019, para a aplicação do produto educacional nas aulas de Língua Portuguesa. Objetivando obter um número considerável de alunos participantes, foi apresentado e discutido os objetivos e benefícios da aplicação para a aprendizagem e para a relação deles com o universo da literatura. Esclareceu-se também, os instrumentos utilizados para coletar e avaliar os resultados.

Durante a aplicação do produto educacional, os alunos ti-

veram contatos com conceitos relevantes, como literatura digital, hipertextos, multimodalidade. Outrossim, eles puderam discutir com os pesquisadores sobre esses temas e esclarecer dúvidas referentes à interpretação textual. Nessa etapa, consolidou-se a aprendizagem, vista na pesquisa-ação como uma capacidade que é associada ao processo de investigação, pois as ações desenvolvidas produzem informações, tomada de decisões e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes (THIOLENT, 2011).

Para a coleta de dados, utilizou-se dois instrumentos, a entrevista e o questionário. A professora de Língua Portuguesa foi submetida à entrevista estruturada e os alunos ao questionário com perguntas fechadas e abertas, via *google forms*. Essa ferramenta permite organizar informações em pequena ou grande quantidade e dá ao usuário várias possibilidades para a construção dos questionamentos. O questionário versou sobre o conhecimento que os alunos têm sobre a ciberliteratura, além da apreciação deles sobre as propostas de leitura. Dessa forma, houve questionamentos sobre as especificidades dos gêneros literários digitais que mais contribuíram para a interação, entre outros pontos relevantes para a validação do produto.

Além desses dados, a pesquisadora teve acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, considerado um importante documento porque apresenta as diretrizes da instituição, sua meta, seus objetivos, ou seja, funciona como um guia para as ações que serão desenvolvidas, em prol da aprendizagem dos discentes.

Como método de avaliação, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que foi composta por três polos cronológicos: I) pré-análise; II) exploração do material; III) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No que diz respeito a terceira etapa do processo, optou-se por uma análise temática, que pretendeu investigar os núcleos de sentido que compõem a comunica-

ção e cuja frequência pode significar alguma coisa para o objetivo da pesquisa (BARDIN, 2016). Diante disso, a partir da análise da entrevista e do questionário, foram definidas quatro categorias temáticas: leitura literária; Inserção das TICs na sala de aula; apreciação da “Plataforma Ciberliteratura” e contribuições para o produto educacional.

Na categoria “leitura literária” foram discutidas as experiências dos alunos relacionadas à literatura. No tópico seguinte, a necessária abordagem das TICs no contexto escolar, além da discussão sobre a formação inicial e continuada dos docentes. Na última categoria, buscou-se compreender a concepção dos alunos sobre o produto educacional, os aspectos positivos e negativos. Também houve uma reflexão sobre o que poderia ser agregado, aperfeiçoado no ambiente de aprendizagem.

No que diz respeito à divulgação externa, os resultados da pesquisa circularam no jornal eletrônico Revista Central, no site do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e também na página da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da educação (CRE-DE 12).

2.2.5 A construção do produto educacional

Paralelamente à organização da aplicação da pesquisa, estava sendo construída a “Plataforma Ciberliteratura”. Trata-se de um site com hospedagem no <http://ifce.sanusb.org>. Esse endereço abriga diversos projetos de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Maracanaú, além de informações relacionadas a eventos acadêmicos e inovações no campo da educação. Sendo assim ficou definido o seguinte domínio para a Plataforma: <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/>.

A programação do ambiente ficou responsável por um técnico na área tecnológica, que, para formatar a “Plataforma Ciberlite-

ratura” ao objetivo pretendido, utilizou o sistema de gerenciamento *Wordpress*, que é bastante utilizado na criação de sites, com diferentes interesses, lojas, entretenimento, entre outros.

No que diz ao conteúdo disponibilizado na “Plataforma Ciberliteratura”, é relevante esclarecer a metodologia utilizada para a construção das aulas virtuais. Com a intenção de construir aulas *onlines*, que visassem uma boa interação dos alunos com o conteúdo, foi decidido usar a sequência didática (SD) criada por Rildo Cosson (2012), nomeada de “Sequência Básica”. Essa SD é constituída de quatro etapas: “motivação”, “introdução”, “leitura” e “interpretação”.

A primeira etapa é nomeada de “motivação”. Ela, quando bem executada, torna-se a preparação do aluno para o contato com o texto. Nessa etapa, desenvolvem-se diferentes tipos de atividades. Entretanto, elas devem objetivar a ativação do interesse do leitor pelo texto. De acordo com Cosson:

(...) as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (COSSON, 2012, p.55).

Cosson (2012) afirma ainda que o sucesso do encontro do leitor com a obra depende em grande parte de uma boa motivação. Significa que o início é, geralmente, responsável pelo interesse que o aluno desenvolverá pela leitura:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, consequentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma

solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (COSSON, 2012, p. 53).

Depois da motivação, ocorre a “introdução”. Nela, se dá a apresentação do autor da obra por meio de informações sucintas, porém relevantes. Ressalta-se que as informações sobre o autor devem estar relacionadas ao texto para ajudar na compreensão do mesmo, pois, de acordo com Cosson (2012), “a biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto” (2012, p. 60). O contato com informações sobre as características de determinada obra, podem ser relevantes para o entendimento do texto, como também para o desenvolvimento de conhecimentos necessários à produção textual em outro momento.

No caso das propostas de leitura literária deste trabalho, conhecer o gênero é essencial, para que o discente perceba suas peculiaridades, como a presença de *links*, imagens e sons. Nesse sentido, é importante que o professor alerte o aluno para a correlação que ele deve fazer entre essas modalidades na construção do sentido.

O penúltimo passo é a “leitura”. O leitor terá seu primeiro contato com o texto, que poderá ser considerado uma decodificação. Ao lidar com obras longas, como o romance, é preciso que ocorra o acompanhamento, o direcionamento do texto, por parte do professor, com o intuito de esclarecer as dúvidas dos alunos. No caso de textos curtos, o acompanhamento é realizado no momento da decodificação, com a observação do ritmo de leitura e geralmente é realizada em dois momentos: leitura silenciosa e leitura oral.

Por fim, a “interpretação”, que consiste na produção dos sentidos provenientes do texto. A intenção, nessa fase, é também a externalização, a produção do sentido em grupo. São dois momen-

tos: o momento interior, encontro do leitor, solitário, com a obra, e o momento externo “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.” (Cosson, 2012, p. 65). Nessa etapa, é interessante que os alunos façam uma atividade de registro sobre algum aspecto do texto.

As aulas virtuais que integram a “Plataforma Ciberliteratura”, construídas nesse formato metodológico, utilizam hipercontos e outros gêneros literários, visando compreender as suas especificidades, como multimodalidade, interação leitor/texto, entre outras. Além disso, o ambiente possibilita que os alunos possam acessá-lo sem as limitações do espaço físico da sala de aula. A Plataforma permite que o docente também trabalhe a educação a distância, tendo em vista maior contato dos alunos com os textos literários.

3.O Campo de Pesquisa e a Aplicação do Produto Educacional

A Escola Estadual de Educação Profissional Maria Cavalcante Costa é situada na cidade de Quixadá, no sertão central cearense. A instituição de ensino médio integrado em tempo integral conta com 476 discentes, totalizando doze turmas, que ofertam quatro cursos vinculados ao ensino médio, são eles: Administração, Agrogestão, Enfermagem e Informática.

Um dos requisitos para ser aluno da escola é ser aprovado em um processo seletivo, que utiliza as notas do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. As inscrições consideram algumas cotas: alunos que moram nos bairros vizinhos; alunos que cursaram o ensino fundamental em escolas públicas e particular e estudantes de outras cidades. Portanto, observa-se que a escola tem uma multiplicidade de alunos, com experiências e condições sociais variadas.

As aulas são ofertadas em tempo integral, ou seja, os alunos entram na instituição às sete horas e saem às dezessete horas. Eles dispõem de três refeições diárias, que são acompanhadas por nutricionistas a fim de ofertar uma alimentação saudável, com a presença, por exemplo, de frutas e verduras.

Em relação à estrutura física da escola, trata-se de um prédio antigo, mas que apresenta condições razoáveis, pois conta com climatização nas doze salas de aula. São considerados também como ambientes importantes: auditório com capacidade para 110 pessoas; os laboratórios de ciências, de enfermagem, de informática e de hardware; rádio e sala de multimídia.

Ainda sobre a parte física, é importante destacar o descaso

do poder público. O laboratório de informática é sucateado, apresenta apenas dezessete computadores em bom funcionamento. A internet é outra questão bem preocupante, pois fica inacessível com bastante frequência, impossibilitando, em alguns casos, a concretização de aulas no ambiente. Percebe-se que esse problema distancia os professores da utilização das TICs, pois eles, ao perceberem as dificuldades que irão enfrentar, desistem de preparar aulas voltadas para o uso do espaço.

Porém, destaca-se, positivamente, a formação acadêmica dos professores da base comum, uma vez que são todos formados na área em que atuam. A maioria dos professores são especialistas e seis deles são mestres. No tocante aos professores de Língua Portuguesa, são três, todos especialistas. É interesse fazer essa menção, pois ainda é recorrente em muitas escolas, professores lecionarem disciplinas que não condizem com a formação acadêmica, por exemplo, professores de matemática que ensinam física, professores de Língua Portuguesa que ensinam espanhol, entre outros casos.

Já em relação às aulas de Língua Portuguesa, elas são reduzidas. São quatro aulas para as turmas de primeiro ano, três aulas para os segundos e apenas duas aulas para os discentes do terceiro ano. Observa-se que com o passar das séries o contato com a leitura e a interpretação diminuem. Isso significa que os professores precisam concentrar, principalmente, nas primeiras séries experiências voltadas para um maior envolvimento dos alunos com o mundo da literatura, tendo em vista que nas séries finais as escolas vislumbram bastante as avaliações externas, suas estruturas e conteúdos recorrentes.

No que tange ao processo de planejamento e gestão educacional é de grande importância conhecer o PPP da instituição. Betini (2005) afirma que o projeto político pedagógico evidencia a visão macro do que a escola pretende ou idealiza fazer, como

seus objetivos, suas metas e estratégias, tanto no quesito atividades pedagógicas, quanto administrativas. Portanto, esse documento é uma das partes mais relevantes no planejamento e gestão escolar.

Betini (2005) ainda discorre sobre a necessidade de real aplicação dessas metas e objetivos, pois ao se construir um PPP é fundamental que se tenha em mente a realidade, o contexto social em que a escola está inserida. Essa realidade macro afeta a vida na escola, seu funcionamento, possibilidades e limites. Diante disso, reflete-se que quando bem construído e administrado, esse documento pode significar um guia para concretização dos anseios da instituição.

O PPP da escola em questão discute a necessidade de se perceber as controvérsias do contexto no qual os brasileiros estão inseridos. De um lado, é evidente que se trata de um lugar de grandes belezas, de perseverança, de trabalhadores, porém há também violência, fome, desemprego e desigualdades. Nesse sentido, analisando a realidade descrita, torna-se papel da escola tentar revertê-la, por meio de um ensino que desperte nos educandos o desejo e condições para o desenvolvimento de sua criticidade e dos diversos conhecimentos científicos, técnicos, culturais, além do acesso às tecnologias como instrumento de aprendizagem, informação e comunicação.

A EEEP Maria Cavalcante Costa considera como missão educar com qualidade, objetivando preparar para o mundo do trabalho com pensamento crítico, desenvolvendo o protagonismo e a responsabilidade social. Sobre a visão de futuro o documento afirma o comprometimento com a formação humana, científica e técnica-profissionalizante (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EEEP MARIA CAVALCANTE COSTA, 2019).

Nesse sentido, conclui-se que o principal documento norteador da escola vislumbra uma educação escolarizada pautada na consolidação de sujeitos críticos e capazes de interferir no meio

em que vivem, sejam por meio do desenvolvimento via carreira acadêmica ou da inserção no mercado de trabalho, como um trabalhador que apresenta protagonismo e responsabilidade.

3.3 Apresentação e aplicação do produto educacional na escola profissional de Quixadá

Após o processo de qualificação da pesquisa no segundo semestre de dois mil e dezoito, ocorreu o desenvolvimento e a aplicação da pesquisa. Já em meados de abril de dois mil e dezenove, foi selecionada a professora e a turma que seriam parte do estudo.

A professora de 39 anos é formada em Letras Português, com especialização em psicopedagogia, gestão pedagógica e educação global. Atua no magistério há dezessete anos. No momento em que se realizou esta pesquisa, a professora dividia a sua carga horária de quarenta horas semanais da seguinte forma: vinte horas como docente regente do centro de multimeios e mais vinte horas em sala de aula.

Em sala, ela lecionava no período vespertino para três turmas: primeiro, segundo e terceiro ano do curso de Administração. Para esta pesquisa-ação optou-se pela turma da primeira série, tendo em vista que era que a tinha mais aulas de Língua Portuguesa.

O primeiro momento com a participante (FIGURA 1), buscando tratar questões práticas sobre a aplicação, foi no dia 30 de maio de 2019. Nesta etapa, foi apresentado o produto educacional “Plataforma Ciberliteratura”, suas funcionalidades e vantagens para o letramento literário dos alunos.

Discutiu-se a possibilidade tanto de trabalhar com o ambiente virtual na escola, como também em uma atividade extraclasse. No entanto, definiu-se que a aplicação seria na escola, mesmo com algumas condições adversas. A primeira delas, era o número reduzido de computadores, o que significava a impossibilidade de todos os discentes acessarem, simultaneamente, a Plataforma. Além

disso, era necessário considerar que a escola poderia ficar sem *internet* nos dias agendados para a aplicação.

Figura 1 - Apresentação da Plataforma para a professora participante da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Considerando o contexto, foi decidido o dia para apresentar para a turma a pesquisa. Nesse momento, em consonância com todos os participantes, seria acertado o momento mais adequado para a aplicação do produto educacional, que contaria com um total de quatro aulas.

Depois disso, foi dedicado um momento para apresentação e esclarecimentos para a turma sobre a pesquisa. Foi informado que este trabalho foi submetido e aprovado pelo comitê de ética do Instituto Federal de Educação, Ciências e tecnologia do Ceará e obteve o seguinte Certificado de Apresentação para Apreciação

Ética (CAAE): 08615819.6.0000.5589. Desse modo, todos os participantes teriam garantia de sigilo e privacidade, quando os resultados do estudo fossem divulgados. Isso foi acertado por meio da assinatura de três documentos: termo de consentimento aos pais e à professora. Considerando que os alunos tinham idade entre catorze e dezesseis anos, foi assinado também o termo de assentimento.

A turma foi bem receptiva à pesquisa. Todos os alunos ouviram atentamente os esclarecimentos e a apresentação do produto educacional. Também eliminaram dúvidas e decidiu-se que aplicação ocorreria no dia 12 e 13 de junho de 2019.

Então, nesta ocasião, foi realizada a primeira tentativa de utilização da “Plataforma Ciberliteratura”. A pesquisadora direcionou dezessete alunos ao laboratório de informática da escola, levando em consideração o número de computadores disponíveis. Contudo, a tentativa não foi bem-sucedida, pois nessa data a escola ficou sem acesso à *internet*. Diante disso, foi agendada a aplicação para o dia seguinte.

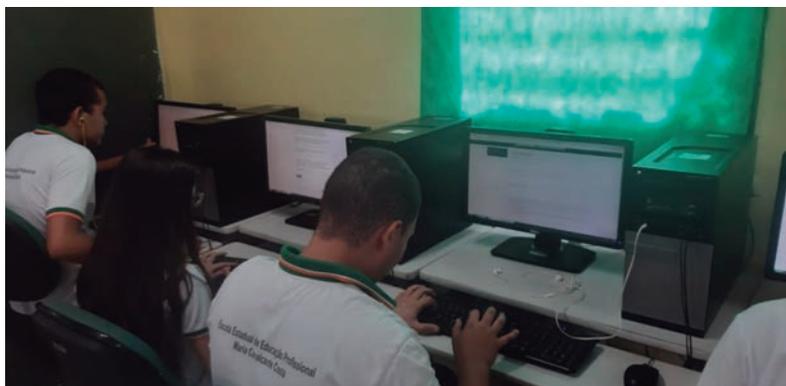
No dia 13 de junho de 2019, foi aplicado o produto. A turma ficou dividida em dois blocos. Enquanto um grupo utilizava a Plataforma, o outro permanecia na sala de aula, acompanhado por um professor. Participaram da pesquisa-ação trinta e seis alunos.

A orientação para a navegação na página era que eles poderiam escolher qualquer aula virtual. Observou-se que o critério para a seleção foi principalmente o título e a imagem que ilustrava o ícone da aula. Também é preciso mencionar a influência que os alunos sofriam uns dos outros. Quando um finalizava já indicava a aula que tinha acessado como sendo bastante interessante.

Outra reação desencadeada pelo uso do ambiente virtual de aprendizagem foi a colaboração. Foi comum, durante a aplicação, os discentes iniciarem um processo de aprendizagem cooperativa. Os que finalizavam o acesso, auxiliavam os demais, explicando

como eles deveriam navegar; onde clicar; sugerindo a aula que eles acharam interessante, entre outras contribuições. As duas imagens (FIGURA 2 e 3) abaixo ilustram o momento de aplicação do produto educacional.

Figura 2 – Aplicação da “Plataforma Ciberliteratura”



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Figura 3 – Aplicação da “Plataforma Ciberliteratura”



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Coube à pesquisadora também, durante todo o processo, ficar à disposição, principalmente, quando se tratava de questões relacionadas à compreensão textual. Alguns enfrentaram dificuldades

com os questionamentos mais complexos, que exigiam um processo de inferência e de conhecimento sobre os gêneros textuais. Foi por intermédio do ambiente virtual e das discussões em grupo que o conhecimento sobre os gêneros digitais, suas características, como a multimodalidade, foram sendo consolidados.

4. Plataforma Ciberliteratura: Descrição das Aulas Virtuais

Inicialmente, torna-se pertinente a exposição de outros ambientes virtuais que foram importantes para o desenvolvimento do produto educacional construído pela presente pesquisa. Destaca-se que esses *sites* são verdadeiros repositórios de ideias e projetos que os professores podem utilizar na elaboração de suas aulas de Língua Portuguesa, especificamente na abordagem da literatura desenvolvida na *Web*.

O primeiro site é nomeado de Literatura digital. Trata-se de um movimento desenvolvido por diferentes estudiosos e escritores voltado para a defesa da literatura na era digital. Nesse espaço, estão reunidos vários projetos em língua portuguesa enviados aos editores. É possível encontrar minicontos, hipercontos, novelas, jogos, ciberpoemas, entre outros gêneros que lançam mão dos recursos das tecnologias para criar textos interativos e dinâmicos.

Outro recurso interessante é a sugestão de trabalhos, que podem ser desenvolvidos com os alunos a partir dos projetos presentes no *site*. Algumas sugestões são: refletir sobre a diferença entre jogo e literatura, trabalhar a literatura e outras linguagens e oficinas de criação de hipercontos, além de outras formas e gêneros diversos. Essas ideias são colocadas de forma breve, apenas como uma orientação para o trabalho que o professor irá realizar em sala de aula.

Há também a possibilidade de interação do professor, que pode enviar projetos com essa temática para a página. Desse modo, ele estará sendo parte da construção de um conhecimento coletivo, que pretende ampliar as produções da literatura digital.

Ao utilizar esse ambiente, caberá ao docente construir as suas aulas utilizando a literatura presente na página. Ele pode utilizar textos literários para *web*, para *tablets*, além de conhecer trabalhos acadêmicos escritos com a finalidade de discutir a literatura digital, como dissertações e teses.

Outro *site* que funciona também como repositório é a “Plataforma MEC de Recursos Educacionais”. O projeto surgiu em 2015 a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professoras(es) da Educação Básica de todo o Brasil. A proposta é disponibilizar em um único ambiente os Recursos Educacionais dos portais mais importantes do Brasil.

No portal, quando se pesquisa literatura, ficam à disposição oito coleções com recursos como videoaulas e documentários. A maioria é proveniente da TV Escola, órgão vinculado ao governo e que trabalha essencialmente com o audiovisual.

Outros instrumentos são disponibilizados, principalmente jogos, mas não há no campo da Literatura. Os games são direcionados principalmente para o campo da informática e das ciências exatas. Nesse sentido, percebe-se a insuficiência dessa plataforma, para o trabalho com a literatura digital, uma vez que o trabalho com os textos literários fica limitado à apresentação de autores, considerados clássicos da literatura, como Jorge Amado e José Lins do Rego.

Além dessas opções, outro portal relevante é o Redigir. Ele disponibiliza aulas prontas, no formato *doc* e *pdf*, com conteúdo diversos, como produção textual, literatura e gramática. O docente acessa a página, seleciona a aula e faz o *download* do arquivo, em duas versões, a do professor e a do aluno.

As atividades colocam em prática temas contemporâneos so-

bre estudos linguísticos, literários e discursivos. No campo do letramento digital existem aulas sobre o mundo virtual; veracidade de textos digitais e noções de *fake*; reflexão sobre as tecnologias na vida dos sujeitos; influência das redes sociais; *memes* da internet; produção de hipertextos, entre outras.

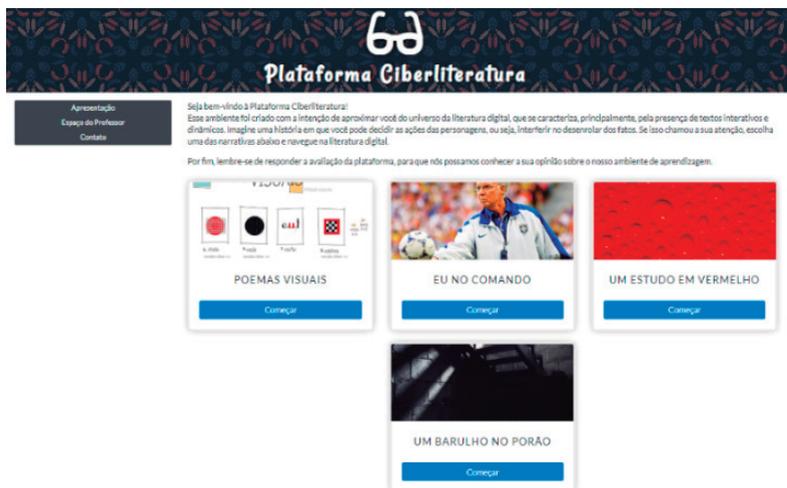
Diante do exposto, conclui-se que a criação de mais uma plataforma para a área da educação é importante e necessário, pois oportuniza para os docentes diferentes possibilidades para a produção das aulas, que ele poderá adequar ao público-alvo e ao contexto em que os alunos estão inseridos.

Sabendo disso, compreende-se que um produto educacional deve ter uma função efetiva, para a área do ensino a que se destina. Nesse sentido, a presente pesquisa reflete sobre a relevância da construção de uma ferramenta, que possibilite que o ensino de Língua portuguesa, especificamente, o contato dos alunos com a literatura digital, ocorra de forma satisfatória e eficiente.

Sendo assim, acredita-se que uma plataforma interativa de hipertextos literários e as respectivas propostas de aulas sobre os mesmos motivam e facilitam o contato de professores e alunos, principalmente, com esse universo literário.

Em outras palavras, os usuários encontrarão hipertextos literários, que são explorados a partir de atividades de compreensão. Para tanto, os discentes contarão com vídeos, imagens, *links* e áudios, que terão a função de facilitar a interpretação dos hipertextos. A figura 4 abaixo apresenta a página principal do ambiente de aprendizagem, que, dispõe de quatro aulas virtuais. Intenciona continuar a alimentar essa Plataforma, tendo em vista diversificar os gêneros textuais e garantir que os docentes encontrem mais possibilidades de aulas, que possam ser inseridas nos contextos específicos de cada escola.

Figura 4 – Tela inicial da Plataforma



Fonte: <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/>

Na plataforma, há o comando “espaço do professor” (FIGURA 5) que é destinado ao esclarecimento sobre o funcionamento das aulas. Primeiramente, o docente é direcionado a uma reflexão sobre o perfil da maioria dos alunos. Eles são internautas e, por isso, a *internet* é tão presente no cotidiano dessas pessoas. Elas acessam páginas durante todo o dia seja para se comunicar ou para consumir informações. Isso significa que a escola, ao invés de se distanciar, devido a preconceitos, deve inserir essas tecnologias no espaço da sala de aula, com a intenção de tornar as aulas mais próximas da realidade dos estudantes.

Além de mediar essa reflexão, essa página informa sobre os tipos de textos literários utilizados e a metodologia que estruturou as aulas virtuais. Desse modo, o professor poderá decidir, de maneira esclarecida, a inserção do ambiente na sua prática docente.

Figura 5 – Espaço da Plataforma dedicado aos professores



Fonte: <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/espaco-do-professor/>

Outro recurso que está disponível no ambiente é a possibilidade de o aluno enviar as suas respostas para o professor, que poderá visualizá-las no seu respectivo e-mail. Desse modo, o docente poderá observar o desempenho desses discentes, no que diz respeito à interpretação de texto e a escrita e, a partir disso, criar estratégias que ampliem as capacidades dos alunos.

Ao percorrer os passos da aula, que serão marcados pelo uso de *links*, o aluno chegará a parte que estabelece esse contato com o professor, pois será o momento em que ele enviará as suas respostas, sabendo que há um interlocutor específico que irá acompanhar e avaliar (FIGURA 6).

Figura 6 – Comandos para enviar as respostas dos questionários aos professores

The image shows a screenshot of a web form for submitting answers. It has a light blue background. At the top, it says 'Informe seu nome' above a text input field labeled 'Seu nome'. Below that, it says 'Informe o e-mail do seu(sua) professor(a)' above a text input field labeled 'E-mail do(a) Professor(a)'. At the bottom right, there is a blue button with a white paper plane icon and the text 'Enviar Respostas'. At the bottom left, there is a link that says 'Editar isto'.

Fonte: <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/>

Além do acesso irrestrito destinado aos professores, essa plataforma *Web* está à disposição de qualquer usuário conectado à internet, ou seja, todas as pessoas poderão apreciar e explorar os hipertextos literários a qualquer momento, bastando somente ter acesso a um *smartphone* ou computador conectado à rede. O internauta também pode estabelecer contato com os idealizadores do ambiente a fim de esclarecer eventuais dúvidas sobre a Plataforma, como é demonstrado na figura 7.

Figura 7 – Página dedicada ao contato entre os criadores da Plataforma e o público-alvo



Apresentação
Espaço do Professor
Contato

Contato

A "Plataforma Ciberliteratura" é resultado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), campus Fortaleza. A responsável pela construção e manutenção desse ambiente de aprendizagem é a mestrandia Angélica Benício Alves, sob orientação do prof. Dr. Sandro César Silveira Jucá.

Seu nome *

Assunto *

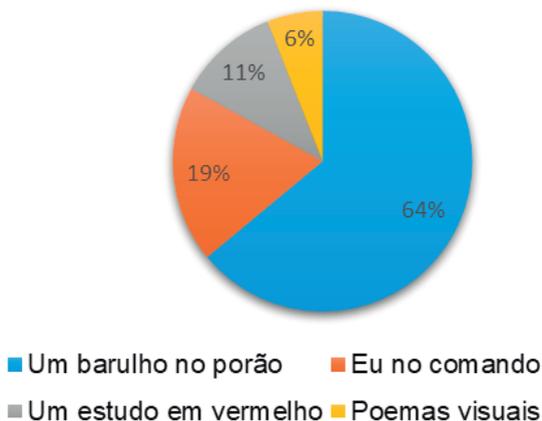
Digite sua mensagem *

Enviar ✓

Fonte: <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/contato/>

Na seção seguinte são apresentadas as aulas virtuais, que estão disponíveis na plataforma. Nessas sugestões o gênero trabalhado é, principalmente, o hiperconto, caracterizado pelo caráter interativo. Além disso, há uma aula que explora dois poemas multimídiais, que apresentam uma predominância imagética. Durante a aplicação desse produto educacional foi constatado o seguinte acesso dos alunos às aulas virtuais (GRÁFICO 1).

Gráfico 1 – Acesso às aulas da Plataforma



Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, como já foi esclarecido, essas aulas são estruturadas pelos seguintes momentos: motivação para a leitura, por meio de vídeos relacionados de alguma forma a temática do texto; introdução com informações sobre o autor e o gênero; por fim, leitura e interpretação do texto principal da aula.

4.1 Descrição das aulas virtuais

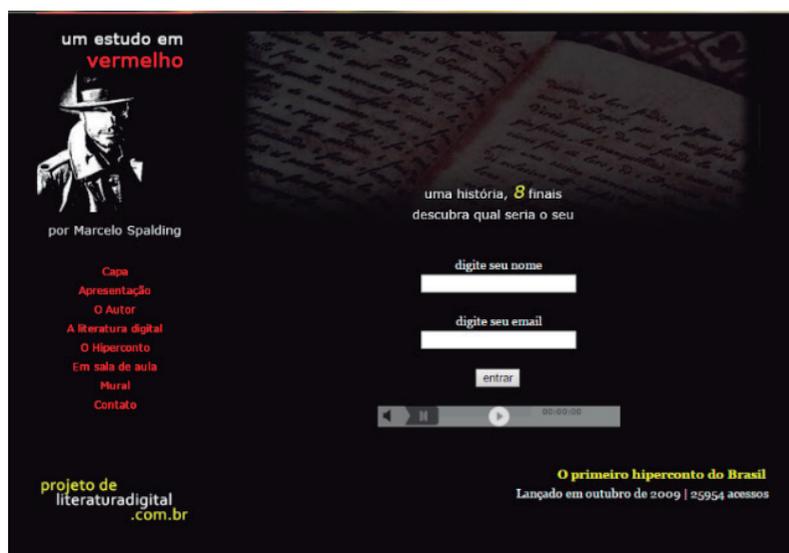
Adiante, são apresentadas as quatro aulas disponíveis na “Plataforma Ciberliteratura”. São elas: propostas de leitura dos hipercontos “Um estudo em Vermelho”, “Um barulho no porão”, “Eu no comando” e dos poemas visuais “eu/tu” e “Xadrez”.

4.1.1 Proposta de leitura do hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding

O hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding, foi selecionado devido a sua estrutura que propicia uma interação do leitor com a narrativa, dando-lhe autonomia para intervir no andamento da história, tornando-o “coautor”.

Já na parte inicial da história, o aluno verá que ele será um dos personagens, aquele que entra em contato com o investigador, pois está à procura de sua irmã. Para que essa “impressão” de participação ocorra, o leitor, inicialmente, já digita seu nome e seu e-mail, ambos podem ser fictícios, como pode ser visualizado na figura 8.

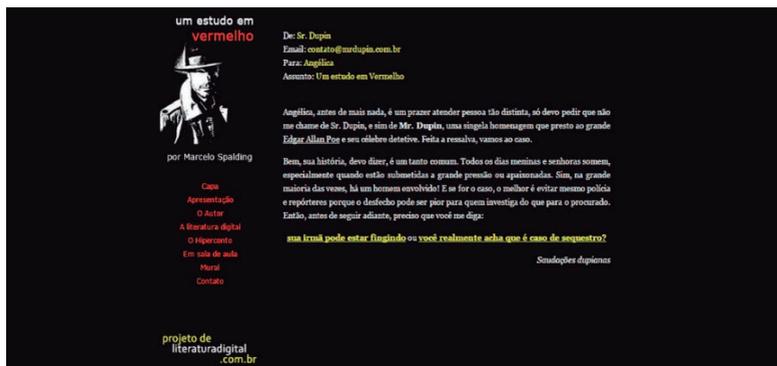
Figura 8 – Parte inicial do hiperconto “Um estudo em Vermelho”, de Spalding



Fonte: www.literaturadigital.com

Além disso, para cada ação das personagens, o autor sugere para o leitor personagem duas alternativas que implicam na mudança do desfecho (FIGURA 9). Este, por sua vez, é constituído de oito possibilidades distintas (FIGURA 10), desde finais mais amenos, como o resgate da personagem sequestrada, a finais mais intempestivos, como a irmã desaparecida ser presa ou morta.

Figura 9 – Corpo do hiperconto (Troca de e-mails entre o leitor-personagem e o personagem)



Fonte: www.literaturadigital.com.br

Figura 10 – Um dos oito desfechos da história



Fonte: www.literaturadigital.com.br

A primeira etapa da aula é a “motivação” (COSSON, 2012). Os alunos são convidados a assistir ao vídeo do resumo da obra “Um estudo em vermelho”, de Conan Doyle (FIGURA 11). O vídeo foi selecionado por possuir em comum com o hiperconto

o caráter investigativo, policial, mantendo, portanto, relação de intertextualidade.

Figura 11 – Motivação da aula “Um estudo em vermelho”



Fonte: <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/>

Na segunda etapa, a “introdução”, são informados aos alunos aspectos relativos ao autor do texto principal da aula, Marcelo Spalding, e o gênero textual, hiperconto. Esses dados são disponibilizados na Plataforma, com o intuito de auxiliar na compreensão textual (FIGURA 12).

Figura 12 – Introdução da aula “Um estudo em Vermelho”



Fonte: <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/>

A fase seguinte da sequência básica é a “leitura”. Será o momento dedicado à construção dos percursos da história. Depois da leitura, os leitores adentraram à interpretação do hiperconto, que é constituída de questionamentos, como os seguintes. No quadro 1 abaixo também são apresentadas as respostas dos participantes para cada indagação:

Quadro 1 - Atividade de interpretação do hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|---|---|
| 1 | Todos os textos mantêm características estruturais e de conteúdo que os classificam em determinado gênero. São essas especificidades que permitem ao falante perceber que durante uma entrevista de emprego ele não deve utilizar uma linguagem coloquial, por exemplo. No entanto, o texto em estudo além de ser um hiperconto, apresenta características de outro gênero textual. Apresente o nome desse gênero e as características dele presentes no texto em estudo. | A maioria dos alunos não conseguiu identificar o gênero textual. “Não sei” (ALUNOS 1, 2, 2019); “Crônica” (ALUNA 3, 2019); “e-mail. O modo como apareceram nas interações com o leitor e toda a estrutura textual.” (ALUNA 4, 2019) |
| 2 | Considerando a resposta anterior, por que o autor optou por esse gênero textual? Qual foi a intenção? Selecione uma das opções abaixo: - estabelecer, de forma mais evidente, a “comunicação” com o leitor/personagem. - evidenciar um gênero relevante para a sociedade. - a escolha não se baseou na relação que seria estabelecida com o leitor, mas no fato do gênero ser utilizado na internet. | Todos responderam “estabelecer de forma mais evidente a “comunicação com o leitor/personagem.” |
| 3 | Você já conhecia alguma personagem nomeada de Sr. Dupin? Caso a sua resposta seja sim, comente as características semelhantes entre as personagens, que permitem estabelecer essa relação intertextual. | Nenhum discente conhecia esse personagem da literatura policial. |

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|--|---|
| 4 | <p>Observe que no hiperconto algumas palavras são do mesmo campo semântico, perigo. Dos grupos de palavras abaixo, qual está presente no hipertexto e se relaciona com a ideia de perigo? Além disso, discorra sobre a relevância dessas palavras para a construção do clima presente no hiperconto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - fogo, vermelho, investigador, empresa. - sumiu, vermelho, denúncia, urgente. - vermelho, irmã, jantar, polícia. | <p>O conjunto de palavras selecionado por todos foi: sumiu, vermelho, denúncia, urgente. Em relação à explicação um dos discentes afirmou que “O uso das palavras adequadas tem total influência no impacto final que a história, no caso o hiperconto, causa no leitor. A construção do suspense se dá por meio das palavras, portanto é essencial saber usá-las.</p> |
| 5 | <p>Qual foi o motivo que levou a personagem, no caso você, a pedir discução ao Mr. Dupin? Selecione um dos itens abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - queria evitar que o assunto ficasse em evidência. - boatos poderiam prejudicar a investigação. - estava desconfiada do envolvimento da irmã | <p>A maioria respondeu que “queria evitar que o assunto ficasse em evidência”. Apenas a aluna 4 respondeu que boatos poderiam prejudicar a investigação.</p> |
| 6 | <p>Levando em consideração as escolhas que você fez durante a narrativa, crie outro final para o percurso que você realizou. Seja criativo e considere as ações das personagens, para que a história fique interessante e coerente.</p> | <p>“A mulher que está procurando a irmã vai encontrá-la e fica com raiva quando a irmã fala que não vai voltar com ela e que está muito feliz com o detetive” (ALUNO 1, 2019).</p> <p>“A irmã foi encontrada, e voltou para casa” (ALUNA 2, 2019). “O culpado é o Mr.Dupin”(ALUNA 3, 2019). “Um final em que a personagem tivesse realmente fugido de casa para ficar com o detetive, mas, com o passar do tempo, ela não queria mais e o Sr. Dupin continuava a querer que os dois ficassem juntos e Mixuca acaba matando-o e voltando para casa” (ALUNA 4, 2019).</p> |

Fonte: Elaborado pela autora

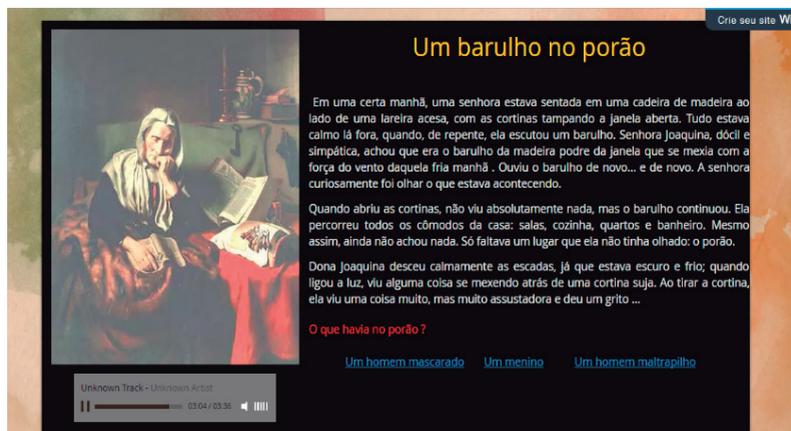
A interpretação é destinada à construção dos sentidos. Para tanto, as perguntas acima levaram em conta o aspecto híbrido do hipertexto, que é classificado como um hiperconto, mas tem a es-

trutura do gênero e-mail. Também houve a análise dos campos semânticos, por exemplo, algumas palavras, como “vermelho”, “urgente” e “sumiu” remetem à atmosfera de perigo manifestada no texto. Além disso, a interrogação sobre o nome de um dos personagens, o investigador Sr. Dupin, aborda o aspecto intertextual do hiperconto, pois direciona às obras de Edgar Allan Poe. Sabendo disso, o docente, como mediador da leitura, poderá incentivar a ampliação do universo literário dos alunos, indicando ou trabalhando essas obras na sala de aula.

4.1.2 Proposta de leitura do hiperconto “Um barulho no porão”, de Marcos Celírio dos Santos

No hiperconto em questão, inicialmente, já é possível observar a multimodalidade. O autor apresenta para o leitor música, texto e imagem. Todos os modos interagem, criando um clima de tensão, ou seja, preparam o leitor para uma leitura repleta de mistérios (FIGURA 13).

Figura 13 – Parte inicial do hiperconto “Um barulho no porão”, de Marcos Celírio



The image shows a digital reading interface for the story "Um barulho no porão". On the left, there is a painting of a woman sitting in a chair, reading a book. The text on the right is in Portuguese and describes the scene. At the bottom, there is a music player interface with a play button, a progress bar, and the text "Unknown Track - Unknown Artist".

Um barulho no porão

Em uma certa manhã, uma senhora estava sentada em uma cadeira de madeira ao lado de uma lareira acesa, com as cortinas tampando a janela aberta. Tudo estava calmo lá fora, quando, de repente, ela escutou um barulho. Senhora Joaquina, dócil e simpática, achou que era o barulho da madeira podre da janela que se mexia com a força do vento daquela fria manhã. Ouviu o barulho de novo... e de novo. A senhora curiosamente foi olhar o que estava acontecendo.

Quando abriu as cortinas, não viu absolutamente nada, mas o barulho continuou. Ela percorreu todos os cômodos da casa: salas, cozinha, quartos e banheiro. Mesmo assim, ainda não achou nada. Só faltava um lugar que ela não tinha olhado: o porão.

Dona Joaquina desceu calmamente as escadas, já que estava escuro e frio; quando ligou a luz, viu alguma coisa se mexendo atrás de uma cortina suja. Ao tirar a cortina, ela viu uma coisa muito, mas muito assustadora e deu um grito ...

O que havia no porão ?

[Um homem mascarado](#) [Um menino](#) [Um homem maltrapilho](#)

Unknown Track - Unknown Artist
03:04 / 03:36

Fonte: www.literaturadigital.com

Além da questão multimodal, percebe-se a coautoria. Na imagem, ao finalizar a primeira parte da leitura, o aluno se depara com uma indagação para a qual ele deverá realizar uma escolha, frente a três possibilidades. Durante todo o hipertexto, situações como essa são apresentadas e a história vai se moldando conforme as escolhas do leitor (FIGURA 14).

Figura 14 – Desenvolvimento do enredo com apresentação de escolhas



Fonte: www.literaturadigital.com

A “motivação” para essa proposta, ilustrada na figura 15, é o trecho do filme “O espelho” (2004), direção de Mike Flanagan. Nesse fragmento do filme, a personagem está de frente para um espelho em um porão, quando percebe uma de três estátuas se moverem. Ela logo se assusta, mas decide verificar o ocorrido, tirando uns tecidos que cobriam as estátuas. Esse vídeo cria uma ambientação ideal, que seria um clima de medo e suspense.

Figura 15 – Motivação da aula “Um barulho no porão”

Apresentação
Espaço do Professor
Contato

Motivação

Trecho do filme "O Espelho (2014)" Direção: Mike Flanagan

O Espelho Trailer Legendado (2014) HD

WORLD MOVIE TRAILERS HD TRAILER LEGENDADO

Vamos pensar um pouco sobre algumas palavras importantes no hiperconto que você irá ler
Que ideias e vivências a palavra porão desperta em você? Que barulho poderia ser esse no porão?

Fonte: <http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/um-barulho-no-poro>

Na etapa “introdução” (FIGURA 16) é apresentado o autor Marcos Celírio dos Santos e a sua área de atuação. Além disso, a conceituação do gênero hiperconto é evidenciada, a partir das palavras de Marcos Celírio. Destaca-se a relevância dessa definição para a compreensão do hiperconto, tendo em vista que muitos alunos desconhecem esse gênero e as especificidades.

Figura 16 – Introdução da aula “Um barulho no porão”

Apresentação
Espaço do Professor
Contato

Introdução

O texto desta proposta é nomeado “Um barulho no porão” e foi escrito por Marcos Celírio dos Santos. Esse autor é doutorando em Linguística Aplicada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). Atualmente, é professor efetivo da Prefeitura Municipal de Contagem. Estuda principalmente temas, como leitura, gêneros digitais e escrita.

Sobre o gênero textual hiperconto, esse autor defende que esse tipo de texto é uma versão do conto para a Era Digital. Sendo assim, o hiperconto apresenta narratividade, intensidade, tensão ocultamento e autoria. No entanto, esse tipo de hipertexto utiliza as ferramentas das novas tecnologias, com a intenção de tornar o texto mais interessante e interativo, por exemplo.

Para tanto, podem ser utilizadas imagens em movimento ou não, hiperlinks, áudios, além de diferentes formas de ler o texto. Essas são apenas algumas possibilidades desses gêneros digitais. Para finalizar, você precisa compreender que não é preciso que todos esses recursos sejam utilizados simultaneamente em um hiperconto. Conforme Celírio dos Santos.

[Começar a leitura](#) [Responder o Questionário](#)

Fonte: <http://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/um-barulho-no-poro>

Depois disso, os alunos serão instruídos a realizar a leitura do hipertexto e, em seguida, será iniciada a interpretação, etapa relevante para o desenvolvimento de alunos proficientes, capazes de ler o que está explícito e implícito em determinado texto. Desse modo, foram construídas as seguintes indagações e destacadas algumas respostas dos alunos que participaram da pesquisa-ação (QUADRO 2).

Quadro 2: Interpretação do hiperconto “Um barulho no porão”, de Marcos Celírio

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|--|---|
| 1 | Que clima a narrativa cria ao destacar que a mulher buscava a origem em vários cômodos e não o encontrava? | Eles destacaram as seguintes palavras: suspense, medo, tensão, assustador. Conforme um dos participantes “Um clima de tensão e suspense ao mesmo tempo e me dava mais vontade de ler, pois gosto disso” (ALUNA 13, 2019). |
| 2 | Das opções indicadas no início da história, qual, realmente, poderia fazer uma velhinha ficar bem assustada? Explique a sua escolha. | “Menino. Normalmente história com crianças tem mais facilidade de ter um bom conteúdo” (ALUNA 7, 2019). “Um homem mascarado. Pois ficaria assustada por não saber quem estava por trás da máscara” (ALUNA 9, 2019). “Um homem mascarado, pois se eu visse um homem mascarado na minha casa no meu porão eu morreria de medo” (ALUNA 12, 2019). “Um homem mascarado. Eu quis criar uma cena igual de filme de terror” (ALUNA 13, 2019). “Um homem mascarado. Porque é homem né” (ALUNA 19, 2019). “Um homem mascarado, pois existiria alguém que ela não conhecia e estava no local mais assustador de sua casa” (ALUNA 24, 2019). |

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|---|---|
| 3 | O espaço é um dos elementos principais de uma narrativa, assim como o narrador e as personagens. No hiperconto qual é a relevância do espaço para o desenrolar dos fatos? | <p>“uma importância significativa, pois o porão apresenta resquícios de um ambiente mal-assombrado” (ALUNO 5, 2019).</p> <p>“O lugar teve uma relevância muito grande, o fato da história se passar no porão deu todo um clima de suspense e terror” (ALUNA 7, 2019). “Porque o porão é um local mais reservado, sem muito acesso, e daria um clima mais assustador” (ALUNA 10, 2019). “Deixa a história melhor de ler e fica mais interessante, além de estimular mais a imaginação e a criatividade, pois você pode tornar o texto mais diferente para os vários tipos de público (ALUNA 13, 2019).</p> <p>“Muito relevante. Pois os fatos ocorrem em um porão (lugar bem assustador, por ser escuro e esquisito)” (ALUNO 21, 2019)</p> |
| 4 | Faça o perfil das personagens, destacando os aspectos físicos e psicológicos. | <p>“Joaquina: É uma senhora que ora é ruim, ora tenta seduzir alguém. Raimundo: Raimundo é uma pessoa gentil, mas seu senso de justiça é um pouco exagerado, em um dos finais ele mata Joaquina por raiva. Vinicius: É um garoto que tem um bom senso de justiça. Arthur: É um garoto vingativo e sua raiva é exagerada” (ALUNO 27, 2019). “A velhinha era aposentada e possuía um filho. Ela estava apavorada, enquanto o garoto estava apreensivo para salvar a velha” (ALUNO 25, 2019). “Velha: rabugenta, mas se arrependeu. Arthur: Psicopata. Vinicius: pelo menos pensa” (ALUNO 22, 2019). “Velhinha: inocente e medrosa. Homem do porão: Frio, calculista e psicopata” (ALUNO 21, 2019). “Senhora: Vestido florido, cabelos grisalhos, muitas rugas, cabelo preso em um coque. Arthur: Pele branca, cabelo loiro, olhos grandes e verdes, roupa simples. Vinicius: pele branca, cabelos pretos penteados pro lado, blusa vinho com todos os botões fechados e short preto” (ALUNA 7, 2019).</p> |

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|--|--|
| 5 | Sabendo que um texto pode utilizar diferentes linguagens, imagens, vídeos, analise qual pode ser a função das imagens e das músicas que surgem no decorrer da narrativa? | <p>“De acordo com o leitor está lendo a música vai criando um clima” (Aluno 6). “As imagens dá todo um drama e uma ideia de como foi retratada a história. As músicas criam um clima e causa sensações” (ALUNA 7, 2019). “Fazer com que o leitor se aprofunde na leitura, e realmente imagine como tudo aconteceu” (ALUNO 8, 2019). “Em relação às imagens, elas me ajudam muito porque, é como se eu estivesse realmente participando da história. As músicas me ajudam a relaxar me faz muito bem até dá um clima de suspense (ALUNA 11, 2019). “Em relação as imagens, elas me ajudam muito porque, é como se eu estivesse realmente participando da história. As músicas me ajudaram a relaxar me faz muito bem até dá um clima de suspense” (ALUNA 16, 2019).</p> |
| 6 | Compartilhe o desfecho da sua história e o associe às escolhas realizadas ao longo da narrativa. | <p>“Escolhi o homem mascarado porque deixa a história mais assustadora por conta que ele vai tá no porão e a polícia porque em uma situação como essa é comum acontecer de chamar a polícia” (ALUNA 18, 2019). “Escolhi o homem mascarado porque deixa a história mais assustadora por conta que ele vai tá no porão e a polícia porque em uma situação como essa é comum acontecer de chamar a polícia” (ALUNO 19, 2019). “Enquanto o criminoso atentamente contava o dinheiro, C.J. deu dois tiros, acertando o peito do criminoso, que caiu imediatamente. Os dois, como já estava combinado, imediatamente rastream o celular do sequestrador e acharam o cativo, resgatando a velha senhora. Eu escolhi a opção “Telefonou para seu amigo C.j.” pois todos os sequestradores não deixam envolver a polícia” (ALUNO 24, 2019). “Eu escolhi um homem mascarado, assim logo surgiu um sequestrador muito psicopata, depois eu escolhi que ele ligasse para a polícia pois era o que eu faria no momento pois só os policiais agiriam de forma coerente com a situação, infelizmente ela não resistiu a tanta emoção e teve um infarto não era o que eu queria; eu queria que ele resgatasse ela e tudo acabasse bem, mas as nossas escolhas nem sempre tornam as coisas mais fáceis” (ALUNA 13, 2019).</p> |

Fonte: elaborado pela autora

Foram tratados nas questões acima temas importantes para a compreensão de um texto literário, como os elementos da narrativa, espaço e personagens. Ademais, uma das principais características do hiperconto foi discutida, que diz respeito à multimodalidade, como pode ser visualizado na questão cinco.

Outro ponto que merece destaque é o incentivo ao compartilhamento de informações. Ao solicitar que os alunos apresentem para os demais o desfecho e as escolhas efetuadas durante a narrativa, indiretamente, o professor incentivará os alunos a realizarem novamente a leitura do texto a fim de verificar que outras leituras podem ser possíveis. Desse modo, promove-se a aproximação positiva dos alunos em relação ao universo literário, esteja ele numa página de um livro ou da *web*.

4.1.3 Proposta de leitura do hipertexto “Eu no comando”, de Rodrigo Alves

Essa aula virtual tem como texto central uma narrativa bastante atrativa para os jovens, pois apresenta como temática principal um esporte popular no Brasil, que é o futebol. Na área principal da Plataforma optou-se por selecionar uma imagem que fosse marcante e reconhecida pela maioria dos leitores, já para marcar o assunto do texto. Mário Jorge Lobo Zagallo é um conhecido ex-técnico e futebolista, que tem como destaque a atuação na seleção brasileira.

Ao acessar a história, o leitor já observa que será o protagonista, uma vez que ocupará o papel de técnico de um time de futebol da série A, que deseja ganhar os campeonatos brasileiros e, portanto, precisa realizar boas escolhas. Esse time será selecionado, entre vários, seguindo o desejo do leitor. Observa-se, nesse caso, que as opções e desejos dos leitores ficam bem marcadas durante a narrativa (FIGURA 17).

Figura 17 – Parte inicial do hipertexto “Eu no comando”



Cometer treinador é mole, mas que tal botar a mão na massa e viver o dia a dia do clube? Eu no Comando é uma ficção interativa que te coloca no papel do técnico de um time da Série A. Até onde você consegue ir? Título? Rebaixamento? São 30 desfechos diferentes e incontáveis maneiras de percorrer o caminho. Cada decisão muda tudo, então é bom tomar cuidado para não fazer lambança. O primeiro passo é escolher a nova casa: para onde vai mandar seu currículo?

Roteiro: RODRIGO ALVES
Ilustrações & desenvolvimento: MICHEL LIMA
Gravação e Edição de áudio: FÁBIO PENNA
Vozes: DEBORA DE DEUS, LEONARDO MAGLIANO,
MÁRIO GUILHERME, MICHEL LIMA, RODRIGO ALVES

TWITTER FACEBOOK



Fonte: <http://app.globoesporte.globo.com/futebol/campeonato-brasileiro/eu-no-comando/index.html>

Com as TICs, a escrita adquiriu um novo estilo, caracterizado pelas formas híbridas, que misturam diferentes recursos, como imagens, palavras e sons. Trata-se da impossibilidade de perceber esses signos como periféricos, pois eles são parte da construção dos textos, que transitam entre imagens, sons e palavras, aguçando, no sujeito, a capacidade de estímulo sensorial, intelectual e comunicacional para buscar no labirinto eletrônico do hipertexto a solidificação dos conhecimentos a fim de alcançar autonomia nas escolhas do itinerário percorrido. (BRITO, SAMPAIO, 2013).

As imagens e os áudios, visualizado na figura 18, que aparecem ao longo da narrativa, evidenciam esse trabalho com as diferentes linguagens e despertam com mais intensidade no leitor o sentimento de que aquilo é real, é verossímil.

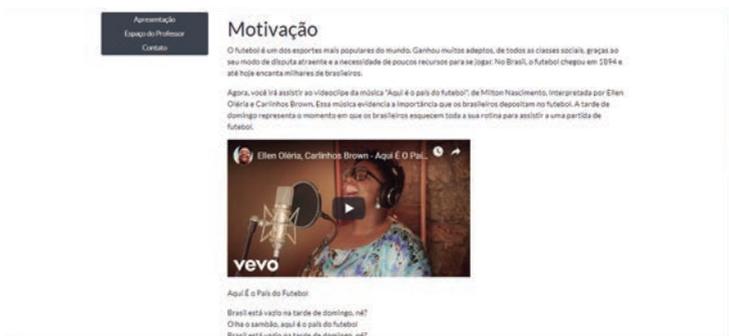
Figura 18 – Parte da narrativa do hipertexto “Eu no comando”



Fonte: <http://app.globoesporte.globo.com/futebol/campeonato-brasileiro/eu-no-comando/index.html>

Discutidas as principais características presentes no hipertexto, apresenta-se adiante a sequência didática prevista para “Eu no Comando”. Na etapa “motivação”, o estudante assistirá ao videoclipe da música “Aqui é o país do futebol”, de Milton Nascimento, interpretada por Ellen Oléria e Carlinhos Brown (FIGURA 19). Essa música foi selecionada, porque evidencia a importância que os brasileiros depositam no futebol. Na página, para que o aluno possa observar com maior atenção o conteúdo, optou-se também por expor a letra da canção.

Figura 19 – Motivação da aula “Eu no comando”



Fonte: <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/propostas/eu-no-comando/?prt=13>

Na “Introdução” (FIGURA 20) são apresentadas, assim como nas aulas descritas anteriormente, noções sobre ficção interativa, ou seja, sobre os gêneros textuais literários digitais que imergiram na pós-modernidade, com a popularização da *internet*. É relevante que o estudante reconheça as mudanças que ocorreram no campo da escrita e também da literatura. Saber, por exemplo, que esse tipo de texto marca um processo de interatividade e de dinamicidade mais acentuado do que os textos impressos.

Depois desse momento o discente é direcionado à leitura, que ocorre diretamente no site do Globo Esporte. Finalizada essa etapa, o aluno retorna à “Plataforma Ciberliteratura” e inicia a interpretação do texto, que é composta pelos questionamentos dispostos no quadro 3. Assim como nas outras sequências didáticas, são apresentadas algumas respostas dos alunos que participaram da pesquisa-ação e selecionaram o hipertexto literário em discussão.

Figura 20 – Introdução da aula “Eu no comando”

The image shows a screenshot of a website interface. At the top, there is a dark blue banner with a repeating pattern of stylized leaves or flowers. In the center of the banner is a white icon of a pair of glasses, and below it, the text "Plataforma Ciberliteratura" is written in a white, serif font. Below the banner, there is a dark grey sidebar on the left with three white text links: "Apresentação", "Espaço do Professor", and "Contato". To the right of the sidebar, the word "Introdução" is displayed in a large, bold, white serif font. Below this, there is a question in white: "Você já ouviu falar em ficção interativa?". This is followed by a paragraph of white text explaining the concept of digital genres and interactivity. At the bottom of the main content area, there are two white buttons: "Começar a leitura" and "Responder o Questionário". At the very bottom of the page, there is a small white link "Editar isto" on the left.

Fonte: <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/propostas/eu-no-comando/?prt=13>

Quadro 3 - Interpretação do hipertexto literário “Eu no comando”, de Rodrigo Alves

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|--|--|
| 1 | Você é um dos brasileiros apaixonados por futebol? | Todos os discentes que selecionaram essa proposta afirmaram que são apaixonados por futebol. |
| 2 | Cite fatores que você considera positivos e/ou negativos associados a esse esporte. | “Fator positivo de se unir com os familiares nos estádios, o gosto pelo futebol passar de pai pra filho, de negativo pode ser citado as discussões em jogos” (ALUNO 28, 2019). Positivos: Bem-estar, alegria, cooperação, união. Negativos: Brigas vindas de torcidas adversárias” (ALUNA 32, 2019). Positivos: A união do time, o esforço dos jogadores, a empolgação e a emoção causada por esse esporte. Negativos: Brigas, discussões e injustiças dentro e fora do campo” (ALUNO 33, 2019). |
| 3 | A primeira ação do leitor, ao ler “Eu no comando”, é selecionar o time que deseja trabalhar. Essa estratégia textual foi favorável à interação texto/leitor? Comente a sua resposta. | “Sim, pois ele vai se sentir mais representado tendo o seu time do coração ali” (ALUNO 28, 2019). “Sim, sim. Quando eu li a primeira vez, já deu pra perceber que seria alguma coisa que eu iria comandar” (ALUNO 31, 2019). “Sim, pois o leitor ficou mais à vontade em fazer coisas para o time” (ALUNO 33, 2019). |
| 4 | A seleção das palavras, seja na linguagem formal ou informal, é uma das importantes decisões que o escritor de um texto precisa tomar, levando em consideração alguns pontos, como público-alvo, meio de circulação e objetivo do texto. Sobre o texto “Eu no comando” responda: - Qual é o público-alvo? - Qual é meio de circulação? -Cite algumas palavras ou outros elementos presentes no texto, que deixam evidente que o escritor conseguiu adequar o seu texto ao público leitor. | “Todos, principalmente para os amantes de futebol. Site na Internet. Os áudios, que deram um tom mais real, as animações utilizadas” (ALUNO 33, 2019). Amantes de futebol; - Site do Globo Esporte; - “Vacac magras”, “Poupar titulares”, “Lua-de-mel com a torcida”, “Representante de um time chinês”, “G-4 do Brasileiro”, “Todos os apaixonados por futebol. Internet, as gírias usadas, principalmente nos áudios” (ALUNO 29, 2019). “Os interessados por futebol, circula no site do globo esporte, palavras como chefão, paizão e burro estão muito presentes nesse esporte” (ALUNO 28, 2019). |

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|--|---|
| 5 | As imagens são um dos recursos utilizados no hipertexto "Eu no comando". Você considera que esses textos não verbais (imagens) contribuem para o sentido pretendido pelo autor? Por quê? | "Sim, ajuda o leitor a prender mais a sua atenção no texto e compreender melhor o que está sendo repassado" (ALUNO 28, 2019). "Sim, expressam mais" (ALUNO 30, 2019). "Sim, pois o chama a atenção do público alvo, além de que um amante de futebol reconhece os brasões de times" (ALUNA 32, 2019). "Sim, pois reforçam as ideias do autor do texto" (ALUNO 33, 2019). |
| 6 | Trace o perfil do protagonista da narrativa, levando em conta os caminhos da leitura que você percorreu. | "Um treinador chefeão, que não teve muito sucesso no seu clube em decorrência de atritos pessoais e más escolhas" (ALUNO 28, 2019). "Uma pessoa calma que resolve tudo na base da conversar e tenta entender o lado das outras pessoas" (ALUNO 29, 2019). "Um técnico estudioso, que não prioriza um só campeonato, que não aceita um jogador por conta de sua fama e que consegue contrariar o presidente do clube sem medo, mas que ainda comete alguns erros e não abandona uma equipe no final do campeonato por conta de dinheiro" (ALUNO 32, 2019). |
| 7 | Conforme a página "Educação Uol" jargão é o modo de falar específico de um grupo, geralmente associado à profissão. Sabendo disso, qual sentido pode ser atribuído à palavra "cornetar", na frase "cornetar treinador é mole, mas que tal botar a mão na massa e viver o dia a dia do clube"? | "Falar mal, desdenhar" (ALUNO 28, 2019). "Falar mal do treinador" (ALUNO 29, 2019). "Falar" (ALUNO 30, 2019). "Criticar" (ALUNO 32, 2019) |
| 8 | "Vai me desculpar, mas comigo não tem essa de passar a mão na cabeça". A palavra mas é uma conjunção que tem a função de conectar as orações estabelecendo uma relação de sentido. Na frase "mas" tem o sentido de: - acréscimo de uma nova informação; - oposição de ideias; - anulação do sentido da oração anterior; - conclusão de ideias. | Apenas três discentes, de um total de sete, conseguiram responder adequadamente, ao selecionar a opção "oposição de ideias". |

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|---|---|
| 9 | Que ações ou ideias ao longo da narrativa indicam que pode ocorrer corrupção no mundo do futebol? | “As atitudes do presidente do clube e dos jogadores” (ALUNO 28, 2019). “Na hora da contratação e que envolve dinheiro e interesses (ALUNO 29, 2019). “Nenhuma” (ALUNO 30, 2019). “Não lembro” (ALUNO 31, 2019). “Por conta de um jogador famoso ou por uma proposta milionária de um clube chinês” (ALUNA 32, 2019). “No começo, onde a filha do treinador estava namorando com um jogador que ele treinava e na transição do jogador-estrela no caso da transição, pois ele ou pensava nele ou no clube inteiro” (ALUNO 33, 2019). “O jogador que fingiu estar doente para não ir ao treino” (ALUNO 34, 2019). |

Fonte: elaborado pelos autores

Ao selecionar esse hiperconto, o discente precisou refletir sobre assuntos dos campos semântico, literário e linguístico. As primeiras perguntas, 1 e 2, não se referem especificamente ao texto, mas as vivências dos alunos, buscando mergulhar no conhecimento de mundo e os fazê-los refletir sobre o universo futebolístico.

Além disso, considera-se relevante o conhecimento sobre a construção de um gênero textual e as opções que estão à disposição de um escritor. O leitor precisa perceber que a escolha do veículo de comunicação, do público-alvo, assim como o objetivo de um texto, são decisões relevantes e obrigatórias para um autor, que precisará adequar a linguagem, o conteúdo ao seu público-alvo, assim como qualquer sujeito em uma situação comunicativa.

As questões semânticas, como perceber o significado de palavras e realizar inferências, são condições básicas, para a construção de um leitor proficiente. Percebeu-se, por meio da pesquisa, a dificuldade de alguns alunos, que não lograram êxito ao buscar

aspectos corruptos ligados ao futebol. Também merece destaque a dificuldade de compreender o uso linguístico das conjunções e os sentidos atribuídos a essas palavras.

Diante do exposto, nota-se que, ao adotar uma atividade como essa, ficará evidente para o professor que aspectos do estudo da língua são necessários trabalhar nas suas turmas. No grupo que escolheu essa aula, há, principalmente, a necessidade de se trabalhar inferências e conjunções.

4.1.4 Proposta de leitura dos poemas visuais “Eu/tu” e “Xadrez”, de Sérgio Capparelli

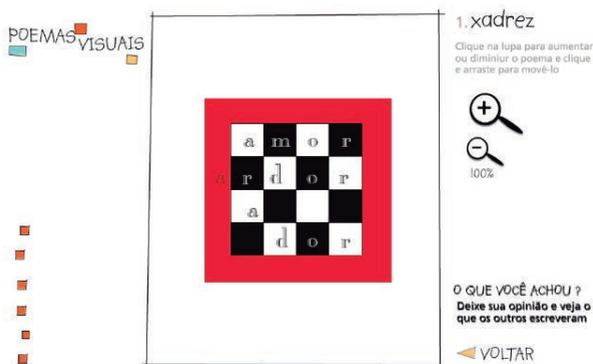
A proposta detalhada nesta seção, diferencia-se das demais por se tratar de outro gênero textual. Os poemas visuais, diferente dos hipercontos, podem ser construído no suporte impresso, no entanto, o suporte digital potencializa e amplia as possibilidades de criação. Os poemas visuais desenvolvidos por Sérgio Capparelli utilizam recursos como “zoom” e movimentos, para aproximar ainda mais os leitores da poesia, como pode ser observado nas imagens (FIGURA 21 e 22) abaixo.

Figura 21 – Poema eu/tu”, de Capparelli



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

Figura 22 – Poema “xadrez”, de Capparelli



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

Ao acessar a Plataforma o leitor poderá dirigir-se ao site Ciberpoesia, que solicita a ativação do *plug-in Adobe Flash Player*, ou ler os textos na Plataforma, sem a presença de alguns recursos, como *zoom* e movimentos. Isso foi decidido, com base na hipótese de que alguns computadores não dispõem desse *plug-in*.

A aula produzida para esses poemas seguiu as seguintes etapas: para a “motivação” (FIGURA 23), decidiu-se pela utilização de um *meme*, gênero recorrente nas interações estabelecidas via *internet*. Selecionou-se esse gênero porque ele aborda a temática principal dos poemas, os relacionamentos amorosos. O objetivo foi desenvolver uma reflexão inicial, para facilitar a interpretação dos poemas.

Após a leitura do *meme* e da conceituação do gênero textual, é sugerido a resolução de um questionário a fim de guiar a interpretação desse primeiro texto. O exercício trabalha, principalmente, questões voltadas para a compreensão da temática e para a apresentação da opinião dos alunos sobre o assunto, como evidencia o quadro 4 abaixo:

Figura 23 – Motivação da aula “Poemas visuais”

Plataforma Ciberliteratura

Apresentação

Espaço do Professor

Contato

Motivação



"ôô tá apaixonadi né?" "eu não pô"
eu olhando pra pessoa:



Compreendendo o gênero acima: Conforme o dicionário Priberam, **meme** é uma imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente através da *internet*, correspondendo geralmente à reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem.

Acesse e responda ao questionário sobre a imagem antes de continuar

Fonte: <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/propostas/poemas-visuais/?prt=15>

Quadro 4: Atividade de compreensão do meme

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|--|--|
| 1 | Qual é o assunto desse meme? | “A vergonha de dizer que está apaixonado” (ALUNA 35, 2019). “Paixão” (ALUNO 36, 2019) |
| 2 | Sabendo que esse gênero textual utiliza uma linguagem mista, pois apresenta texto verbal e não-verbal, qual é a contribuição da imagem para a construção do sentido? | “Proporciona o lado humorístico do meme” (ALUNA 35, 2019). “Faz complemento de sentido” (ALUNO 36, 2019). |
| 3 | Levante hipóteses sobre o que levaria uma pessoa a dizer que não está apaixonada. Que imagem de si ela pretende construir para os outros? | “De uma pessoa durona, que quer mostrar não ser sensível, nem vulnerável. Que tem vergonha de expor seus sentimentos”. (ALUNA 35, 2019). “A angustia de ser criticada por sua decisão. O orgulho, imagem de que não precisa de ninguém” (ALUNO 36, 2019). |

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|---|--|
| 4 | Para você, está apaixonado é algo positivo? Justifique. | “Sim, pois além de ser saudável e estimulante, não há nada de errado em ser sensível e vulnerável” (ALUNA 35, 2019). “Não sei. Acho relativo quanto à situação” (ALUNO 36, 2019). |

Fonte: Elaborado pela autora

Depois dessa etapa, adentra-se à “introdução” (FIGURA 24), fase responsável por apresentar o poeta contemporâneo Sérgio Cappareli. São realizadas referências à profissão, à carreira acadêmica e às principais obras. Deve-se considerar a relevância da obra do escritor, uma vez que ele é um dos poetas mais relevantes no campo da literatura digital. Seu site apresenta uma diversidade de ciberpoemas e de interações que são viabilizadas pelas tecnologias. Em alguns textos, por exemplo, o leitor tem a possibilidade de construir poemas, a partir de elementos/temáticas que considera importantes.

Figura 24 – Introdução da aula “Poemas visuais”

Apresentação
Espaço do Professor
Contato

Introdução

O autor dos textos que você irá ler é Sérgio Cappareli. Ele é um mineiro, professor de comunicação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Já escreveu diversos livros, especialmente para o público infantil e juvenil. Nos últimos dois anos publicou os seguintes livros: TV, Família e Identidade: Porto Alegre fim de século, em coautoria com Nilda Jacks, Editora PUCRS, Porto Alegre, 2006; O Congo Vem Ai, Ed. Global, São Paulo, 2006

Os textos desse escritor lançam mão dos recursos proporcionados pela internet, que permitem a utilização de diversas linguagens, como a visual, a sonora, entre outras. Caso você queira conhecer um pouco mais a poesia interativa desse escritor contemporâneo, acesse o seguinte site: <http://www.cappareli.com.br>.

Começar a leitura Responder o Questionário

Fonte: <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/propostas/poemas-visuais/?prt=15&cpstp=1>

Depois da discussão da temática e da apresentação do poeta, os alunos são direcionados à interpretação dos poemas. Ressalta-se que nos questionamentos o texto 1 é o poema “eu/tu” e o texto 2 é o poema “xadrez”. Segue abaixo (QUADRO 5) os questionamentos e as respostas dos discentes que selecionaram esse texto durante a aplicação do produto educacional.

Essa proposta, em relação as outras, obteve menos acesso possivelmente por se tratar do gênero textual poema, que sofre o estigma de ter uma linguagem complexa, devido ao uso das figuras de linguagem. Sabendo do quanto é necessário estabelecer o contato com a poesia na formação de um indivíduo, o professor precisa levar com mais frequência esse gênero para a sala de aula, não apenas como uma exemplificação de um texto escrito por um grande poeta, mas como um texto, que precisa ser o objeto de estudo das aulas, como ocorreu na proposta apresentada.

Nesta aula, foram trabalhados três textos, que abordam a mesma temática de maneira distinta. O leitor, a partir da sua bagagem de vida, identifica-se com um ou mais modos de visualizar e experienciar o sentimento amor. Percebe-se pelas respostas dos discentes esse processo de identificação, tão relevante para a conexão leitor/texto.

Quadro 5 - Atividade de compreensão dos poemas visuais

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|---|---|
| 1 | O texto 1 aborda a temática amor, para isso faz um jogo de palavras, com amor, ardor e dor. Que efeito de sentido a inserção dessas duas últimas palavras provoca na interpretação do poema visual? | “Que o amor nos causa ardor e dor” (ALUNA 35, 2019). “O amor faz pessoas sofrerem” (ALUNO 36, 2019). |
| 2 | Sabendo que a parte visual do poema é relevante para a compreensão de um texto, quais sentidos podem ser atribuídos à imagem do xadrez, no que diz respeito a temática amor? | “Que o amor é um tipo de jogo e que ficamos presos a ele” (ALUNA 35, 2019). “Que o amor é algo muito difícil de controlar” (ALUNO 36, 2019). |

| | ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO | RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES |
|---|--|---|
| 3 | No primeiro plano, do poema visual 2, aparece a palavra eu e tu. Essas palavras apresentam uma conexão representada pela letra u, na cor vermelha. Que sentidos essas estratégias acarretam no poema? | <p>“Que a letra u existem nos dois pronomes, por isso que ela está em vermelho, representando o amor” (ALUNA 35, 2019).</p> <p>“Sentido de ligação, relação próxima” (ALUNO 36, 2019).</p> |
| 4 | Além dos pronomes pessoais eu e tu, há os pronomes ele, nós, vós, eles. Discorra sobre o sentido que pode ser atribuído a essas palavras, levando em consideração a posição delas no poema. | <p>“Porque ninguém mais importa, só “eu e tu”, levando em conta também que os dois pronomes estão interligados” (ALUNA 35, 2019).</p> <p>“Os postos de visão do casal por vários sentidos” (ALUNO 36, 2019).</p> |
| 5 | Todos os textos que você leu nessa proposta abordaram a temática amor. No entanto, eles apresentam perspectivas diferentes. Dos pontos de vista apresentados, qual você considerou mais interessante? Justifique o seu posicionamento. | <p>“O primeiro texto tem uma perspectiva de um amor muito turbulento e intenso, e o segundo traz uma perspectiva de um amor onde há conexão, o mais interessante pra mim foi o texto 2, pois é o que mais me representa” (ALUNA 35, 2019).</p> <p>“O ponto de vista do meme, pois ironiza o orgulho das pessoas ao negarem que estão apaixonadas” (ALUNO 36, 2019).</p> |

Fonte: elaborado pelos autores

5. A percepção dos participantes sobre o produto educacional

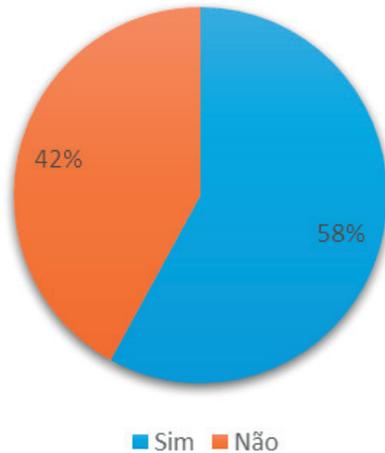
Este capítulo é dividido em seções, que desenvolvem discussões sobre as categorias temáticas observadas na entrevista e no questionário aplicados aos participantes. Objetivou-se conhecer e refletir sobre a apreciação da “Plataforma Ciberliteratura”, tendo em vista reconhecer a validade do produto educacional e também agregar novas sugestões, na busca da efetivação de um ambiente atualizado e que tenha um efeito concreto no ensino/aprendizagem.

5.1 Leitura literária

A leitura de textos literários na escola e fora dela é uma preocupação que permeia o estudo sobre o ensino de literatura há muito tempo. Constantemente, encontram-se críticas sobre como ocorreu a escolarização desses tipos de textos. Cosson (2012) afirma que, na escola, esse ensino limita-se à história da literatura brasileira, por meio da apresentação da cronologia literária, apresentando os estilos de época, cânones e dados biográficos dos escritores. Além disso, existe uma preocupação com rasgos teóricos sobre gêneros textuais, formas fixas em uma perspectiva totalmente tradicional.

Buscando refletir sobre essa problemática, foi questionado se os alunos tinham o hábito de realizar leitura literária no suporte impresso, tendo em vista que esse tipo de leitura é o mais trabalhado pela escola. O resultado obtido pode ser observado no gráfico abaixo (GRÁFICO 2):

Gráfico 2 - Cultiva o hábito de realizar leituras literárias em livros impresso



Fonte: Elaborado pelos autores

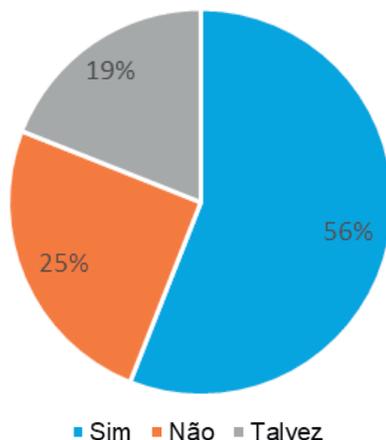
Analisa-se esses dados com preocupação, pois pouco menos da metade do grupo de alunos não têm o hábito de ler textos literários no formato mais valorizado pela escola. Esse resultado reflete a discussão sobre a questão do ensino de literatura, pois muitos discentes ainda não conseguiram apreciar o universo literário de forma satisfatória.

Quando se discute a escolarização da literatura, é preciso ter em mente, não apenas atualizar os conteúdos da matéria, mas propor uma renovação metodológica, que vislumbre o texto literário, ao invés do teórico, como objeto de estudo da aula. Andrade (2014) confirma que não basta apenas explorar os conhecimentos sobre a teoria e a crítica literária na perspectiva de ensino, mas também pensar em como fazer isso.

Além de procurar conhecer a relação dos alunos com o campo da literatura impressa, perguntou-se sobre a literatura digital (GRÁFICO 3). Nas navegações na *internet*, será que o aluno se depara

com esse universo? Se isso ocorre, a escola deveria levar esse novo tipo de literatura para a sala de aula? Perguntas como essas, norteiam também a ideia de renovação e atualização das aulas de literatura.

Gráfico 3 – Você já tinha lido textos literários digitais?



Fonte: Elaborado pelos autores

Esse resultado é bastante positivo, considerando que esses gêneros digitais estão distantes do espaço escolar. Isso evidencia que a experiência literária dos alunos, algumas vezes, não se limita ao que é exposto pela instituição. Quando os pesquisadores indagaram a professora da turma se ela já havia levado textos literários digitais para a sala de aula, ela respondeu:

Raríssimo (silêncio). Só com sites, com vídeos, não sei se eu posso considerar digital, eu não compreendo, não entendo bem...É bem distante... Como não há internet na escola nem pra fazer a chamada, não tem como você desenvolver esse tipo de atividade. As vezes tem propostas no livro didático, mas não tem como você desenvolver. Então, é muito distante (PROFESSORA, 2019).

Analisando as duas respostas, alunos e professora, observa-se o distanciamento entre a escola e o seu público-alvo. Para a professora, esses tipos de textos são algo novo e ainda distante, tanto dela, quanto da escola, uma vez que não são criadas condições básicas para a utilização dos textos e recursos provenientes da *internet*.

Contudo, a escola deveria permitir que os alunos compartilhassem das várias práticas sociais, de letramentos que utilizem a leitura e a escrita em diferentes suportes. Para isso, é pertinente, além da atuação do professor, o apoio de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de uma educação escolarizada mais significativa e próxima da realidade dos alunos.

Para Ferreira (2014), a escola não pode ficar alheia às mudanças e as crescentes demandas das tecnologias, visto que uma de suas principais funções é promover uma formação sólida para os indivíduos, que forneça mecanismos para construir e exercer plenamente a cidadania. Nesse sentido, ressalta-se que implantar a utilização dessas ferramentas, aliadas à leitura e ao compartilhamento de informações entre os participantes, pode favorecer a formação de novos leitores.

5.2 Inserção das TICs na escola

Conforme o questionário, todos os discentes que participaram da pesquisa utilizam diariamente a *internet*. Diante disso, surge a relevância de trazer para o universo escolar as ferramentas que o aluno está familiarizado e, o importante, sente-se atraído. Conforme Santos e Teixeira (2015) seja trabalhada em grupo ou individualmente, a presença das TDIC's tende a contribuir positivamente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, levando o ensino a promover resultados mais satisfatórios. Para a professora entrevistada, a inserção das TICs, especificamente da *internet*, é visualizada da seguinte forma:

Ela é fundamental, porque ela faz parte do nosso dia a dia. Hoje não dá pra pensar sobre a educação sem as TICs, sem as tecnologias da informação. É um desafio para a escola de hoje, porque a escola não está preparada para o desenvolvimento das tecnologias... A velocidade do conhecimento em tecnologia, a escola não consegue acompanhar, mas nós que somos professores, a gente sabe da importância delas para o desenvolvimento, para o ensino, para a aprendizagem (PROFESSORA, 2019).

A fala da professora da Escola Profissional de Quixadá demonstra que a docente reconhece que a escola precisa acompanhar esse desenvolvimento, no entanto, evidencia também a preocupação com o aparato físico necessário, para que isso ocorra. Sobre esse tópico, foi indagado o que ela considerava que era preciso ser modificado para que a escola conseguisse abordar as tecnologias de forma adequada. Segundo a professora:

Não... Não estamos... porque se você olhar para a estrutura da escola, ela é do século passado. Com a tecnologia, se você pensar na sala de aula, se você pensar no laboratório que tem vinte computadores e as turmas são de quarenta, então há esse desencontro imerso e de fatos do dia a dia do professor... É muito mais agravante (PROFESSORA, 2019).

Nas respostas da docente é recorrente a palavra “distante”. Esse é o modo como ela se vê e como ela percebe a escola, no que diz respeito aos aparatos tecnológicos. Em uma linha de proximidade, para a professora, os alunos são os mais próximos das TICs. Eles compreendem e manuseiam muitos recursos. Em contrapartida, a escola não se preparou para lidar com esse momento, ela não criou e nem constrói situações de aprendizagem capazes de inserir no cotidiano da escola as potencialidades das TICs.

Além da falta de aparato físico, computadores e acesso à rede,

o ensino ainda esbarra em outro ponto: a formação inicial e continuada dos docentes. Foi questionado, para a professora, se durante a formação acadêmica dela as TICs foram contempladas. Se a academia ou a escola, possibilitou-lhe a oportunidade de estudar, ser preparada para lidar com esse universo em algum momento. A resposta foi a seguinte:

Não foram contempladas... A minha graduação quando eu fiz, foi aquela graduação, as conhecidas breves. Fiz a graduação em três anos, que era para ser professor final de semana. Então, eu não tive acesso, além de que eu fiz há quinze anos... que eu tive a minha formação inicial. Mas também não faz parte da formação continuada, que deveria. Não se contempla, é muito distante da formação continuada do professor. Nós temos dificuldades básicas em tecnologia. Aí, a gente percebe que o nosso aluno sabe mais do que nós de tecnologia. Então, eu acho que precisa repensar a formação do professor para que a gente possa atender o ensino e a aprendizagem do aluno no mundo da tecnologia que é onde nós chegamos (PROFESSORA, 2019).

Assim como essa professora, muitos profissionais também manifestam essa carência. Ofertar apenas um curso de informática básica aos docentes, não é suficiente, pois é preciso compreender que o valor da tecnologia não está apenas nela em si, mas na utilização que se faz dela. “Logo, não basta trocar de suporte, ou transpor modalidades, ou utilizá-la apenas para visualização e conteúdo; é preciso articular tecnologia e educação” (OTTONI; SILVA, 2017, p. 538).

Sobre isso, a entrevistada comenta que a orientação dada sobre as TICs ainda é bastante tecnicista, por exemplo, como utilizar o *word*. Nas palavras dela: “Se resume a isso. Nada de interagir, de inovação. Não tem nenhuma formação, eu, por exemplo, estou no

estado desde 2003 e eu nunca fiz uma formação ligada a literatura e tecnologia” (PROFESSORA, 2019). Em outras palavras, o direcionamento que é dado não favorece um uso mais bem aproveitado das tecnologias digitais.

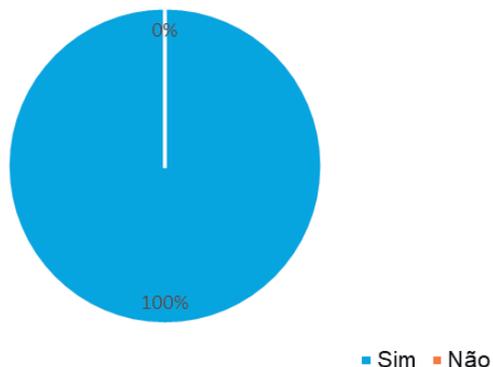
Esquece-se, com frequência, que a inserção adequada das tecnologias como ferramenta pedagógica potencializa as experiências e a participação dos envolvidos. Além disso, é promovida a conexão entre o mundo digital e a aquisição de conhecimentos. Entretanto, não se pode esquecer que não se trata apenas de um recurso ou suporte, mas de instrumentos permeados de especificidades para as interações vigente, e que deve ser fruto de estudo dentro das salas de aula (SANTOS; TEIXEIRA, 2015).

5.3 **Apreciação da “Plataforma Ciberliteratura”**

Essa pesquisa buscou criar um ambiente de aprendizagem de Língua Portuguesa capaz de despertar o interesse dos discentes pelo universo da literatura. Um dos pontos mais relevantes para a construção das aulas foi a seleção dos textos, que seriam objeto de estudo. Para tanto, partiu-se da ideia, defendida por Cosson (2012, p. 35) que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”. Portanto, a maioria dos textos selecionados foram hipertextos, tendo em vista que exploram, principalmente, a interação com os leitores e temáticas atuais, ou seja, desenvolvem os multiletramentos.

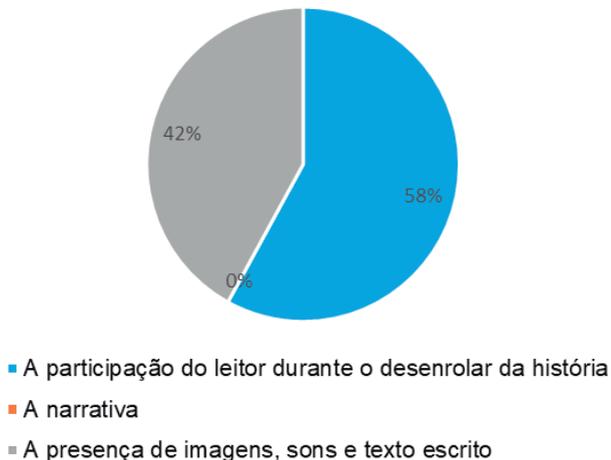
Com a pretensão de verificar a assertividade dessas seleções, foi inserida no questionário uma indagação relacionada à apreciação dos discentes sobre os hipertextos escolhidos para compor a Plataforma e os aspectos deles que mais chamaram atenção. Desse modo, foram gerados os seguintes resultados (GRÁFICO 4 e 5):

Gráfico 4 – Você gostou dos hipertextos literários?



Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 5 – Que aspecto do hipertexto lido você considerou mais interessante?



Fonte: Elaborado pelos autores

Como evidenciou o gráfico 4, todos os discentes avaliaram como satisfatório os hipertextos, principalmente, devido as seguintes características, a interação do leitor e a multimodalidade.

Aspectos esses, que são inovadores para o universo das práticas docentes, ou seja, não é comum a utilização desses textos pelos professores nas suas aulas, pois elas privilegiam textos do suporte impresso, presentes, na maioria das vezes, nos livros didáticos, principal recurso utilizado pelos professores.

Além disso, ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar a questão da contemporaneidade e da atualidade, sobretudo se desejar concretizar o letramento literário. Contemporâneo deve ser compreendido como as obras escritas e publicadas nesse tempo, o que engloba também textos criados e armazenados em ambientes virtuais. A *internet* é parte da vida dos sujeitos deste século, é por meio dela que eles interagem e acessam informações, textos diversos. Esses escritos potencializados por essa tecnologia precisam compor a seleção de textos efetuada pelos docentes.

Já as obras atuais são aquelas que têm significado para o leitor, independente da época de sua escrita ou publicação. Importante observar que os hipertextos que integram a plataforma, além de contemporâneos, são atuais, pois representam sentido para a vida dos leitores desta época. São desenvolvidas temáticas como amor, futebol, perigo, crimes. Esses temas, assim como as demais características dos hipertextos, chamaram a atenção dos discentes e permitiram uma boa aceitação do ambiente de aprendizagem.

Questionou-se também aos discentes se eles visitariam a “Plataforma Ciberliteratura” novamente. A resposta foi afirmativa, o que demonstrou o interesse e a apreciação positiva. Quando, por meio de uma pergunta aberta, indagou-se as vantagens de utilizar esse ambiente nas aulas de Língua Portuguesa, os discentes responderam:

- “A modernização, uma vez que a língua vem se modificando, assim como a tecnologia” (ALUNO 5, 2019).
- “O leitor pode ir decidindo o desenrolar da história” (ALUNO 6, 2019).

- “Faz com que a pessoa se interesse mais por literatura” (ALUNA 1, 2019).
- “A mudança no cotidiano de aprendizagem dos alunos” (ALUNO 28, 2019).
- “As aulas se tornaria algo mais interessantes e dinâmicas” (ALUNA 7, 2019).
- “O maior interesse dos alunos” (ALUNA 2, 2019).
- “A interação com a literatura de uma forma mais dinâmica” (ALUNA 9, 2019).
- “A forma da interação fica mais diferente” (ALUNO 10, 2019).
- “Você fazendo isso ajuda a tomar melhores decisões” (ALUNO 29, 2019).
- “Fica melhor de interagir com o texto, por conta das músicas que estimulam a leitura” (ALUNA 26, 2019).
- “Na minha opinião desperta interesse nas pessoas, isso aconteceu comigo” (ALUNA 11, 2019).
- “De aprender de forma mais legal e interagindo mais” (ALUNA 12, 2019).
- “São interessantes, traz um novo modelo diferenciado de aula, tem uma certa facilidade de aprendizagem (ALUNA 14, 2019).
- “Deixar as aulas mais criativas e interessantes pois assim os alunos se interessam mais pelas aulas” (ALUNA 12, 2019).
- “Desperta mais interesse nas pessoas” (ALUNA 14, 2019).

- “Chamar mais a atenção dos alunos a estudarem a disciplina” (ALUNA 13, 2019).
- “Tornar as aulas mais dinâmicas (ALUNA 13, 2019)”.
- “Aulas mais dinâmicas” (ALUNA 15, 2019).
- “Fazer com que os alunos participem mais, já que é algo bem mais interativo” (ALUNA 16, 2019).
- “Porque muitas pessoas não têm esse hábito da leitura e com esses textos literários torna uma leitura produtiva, leitor entrar no clima da história e etc” (ALUNA 19).
- “Adorei superbacana” (ALUNA 17, 2019).
- “Boas, dá para a gente aprender de uma forma interativo” (ALUNA 20, 2019).
- “Trazer aos alunos uma forma diferente de aprender e desfrutar da literatura” (ALUNA 18, 2019).
- “Atrair a atenção do aluno” (ALUNO 30, 2019).
- “É uma maneira de aprender mais” (ALUNO 31, 2019).
- “É importante, pois estimula a arte e principalmente a literatura digital, que nos influencia a buscar por mais conteúdo desse tipo” (ALUNO 21, 2019).
- “Ajudar na compreensão textual” (ALUNO 22, 2019).
- “Despertar interesse” (ALUNA 3, 2019).
- “A interação e cooperação, além do interesse pelo assunto” (ALUNO 36, 2019).
- “Sair um pouco da rotina de apenas ler no livro” (ALUNA 23, 2019)

- “Ela utiliza recursos atuais; os temas são bons; a linguagem interessante” (ALUNO 24, 2019).
- “Incorporar a internet no avanço e progresso do hábito de ler entre os estudantes” (ALUNA 32, 2019).
- “O despertar do interesse pela literatura de um modo diferente, olhá-la com novos olhos” (ALUNO 34, 2019).
- “pois hoje em dia os jovens estão mais ligados nas redes sociais, e com essas aulas de português diferenciadas, os jovens iriam ter mais interesse em participar das aulas” (ALUNO 33, 2019).
- “Um interesse maior de jovens na leitura” (ALUNO 25, 2019).

Considerou-se relevante destacar todas as colocações dos participantes, sobre como eles perceberam a plataforma, para que ficasse claro o impacto que esse ambiente de aprendizagem provocou nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 1º ano de Administração da Escola Profissional de Quixadá. Pretendeu-se investigar o que, na percepção de um aluno, pode atrair os jovens para as aulas e para o universo da leitura literária digital.

Analisando o conteúdo das afirmações acima, nota-se a recorrência de algumas temáticas, que evidenciam a conexão que ocorreu entre os participantes, o ambiente virtual e as aulas de Línguas Portuguesa. Pode-se citar como recorrências as referências ao envolvimento dos alunos; a inovação proporcionada pelos textos, além de questões pragmáticas ligadas ao ensino.

Em relação ao envolvimento dos discentes, destaca-se, para exemplificar, a afirmação da aluna 11 (2019) que diz “na minha opinião desperta interesse nas pessoas, isso aconteceu comigo”. Essa frase demonstra claramente a conexão entre os alunos e o ambiente de aprendizagem. Observa-se que foi uma aplicação exi-

tosa tendo em vista que palavras e expressões como maior interesse, chama atenção, participam mais, entram no clima e aprendem mais estão presentes na maioria das falas construídas para abordar as vantagens da plataforma.

Lévy (1996) disserta sobre esse envolvimento que o espaço virtual proporciona aos seus navegadores. Para esse autor, o leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel, pois ler em tela é ser induzido a interagir. Antes mesmo de interpretar, ele precisa enviar um comando a um computador, celular, para que sejam projetadas uma realização parcial do texto sobre uma tela luminosa.

Essa participação, proporcionada pela constituição dos hipertextos foram consideradas inovadoras, levando em conta como ocorre a maioria das aulas de LP. Um dos discentes afirma que a plataforma modificou o cotidiano do ensino de literatura. Outro coloca que foi possível sair da rotina de apenas realizar leituras em livros. Este, por sua vez, pode ser compreendido como o livro didático ou até mesmo os livros de literatura.

Isso não significa que o docente, tendo em vista o perfil internauta dos discentes, irá lançar mão apenas de aulas que utilizem as potencialidades da internet, abandonando o livro impresso. A proposição, aqui defendida, é que esses professores aproximem os alunos da literatura a partir de algo que os atrai, que carrega característica do que eles utilizam constantemente, *a internet*. Depois disso, ele poderá iniciar a inserção de textos mais complexos, como alguns cânones literários.

Já quando os participantes foram questionados sobre as desvantagens, apenas quatro alunos responderam. Eles discorreram sobre a oscilação da *internet*, pois sem ela não é possível acessar a plataforma. Outro colocou que seria interessante que todos tivessem a disposição um computador ou um *notebook*. Também foi mencionado o desgaste físico, visual e auditivo, caso o uso fosse em excesso. Por fim, um aluno afirmou que se o uso ocorrer de

maneira demasiada, poderá comprometer a carga horária da disciplina e, portanto, o aproveitamento da disciplina.

Em relação à infraestrutura, trata-se de um tópico que necessita ser discutido, uma vez que um docente precisa dispor de condições adequadas, para efetivar uma aula que utilize as TICs. Obviamente, trata-se de uma questão que vai além da atuação e do desejo dos professores, pois é responsabilidade do poder público garantir uma educação pública e de qualidade. A professora entrevistada também falou sobre as dificuldades, com o instrumental físico das escolas, que poderiam ser enfrentadas pelos docentes durante a aplicação. Para ela, “o número de computadores, a falta de internet... a estrutura escolar que não está preparada ainda, embora você possa acessar até de um celular” (PROFESSORA, 2019).

No que diz respeito ao uso demasiado do ambiente, entende-se que o docente, a partir de objetivos precisos e claros, deverá organizar as suas aulas visando a diversidade de textos. Em outras palavras a plataforma não foi criada com a intenção de substituir o livro didático ou livros de literatura impresso, mas com o objetivo de agregar, por meio da presença da multiplicidade de textos que devem estruturar às aulas, tornando-as mais dinâmicas e atraentes ao público-alvo.

Além da percepção dos alunos sobre a “Plataforma Ciberliteratura”, é relevante expor a opinião da professora da turma. Nas palavras da docente:

Eu achei maravilhosa! Achei um projeto novo, que motivou os alunos, que foi diferente, que tem como proposta o imaginário, já que a tecnologia faz parte da cultura dos alunos. Gostei também da forma como é trabalhado os textos, as propostas de texto dentro do ciber. Um outro fator forte para a aprendizagem é quando ele pode produzir o professor pode avaliar a produção, achei superinteressante, que você acessa em qualquer

canto, assim como também o aluno pode acessar (PROFESSORA, 2019).

Durante a entrevista, a professora ainda destacou que esse ambiente de aprendizagem é bastante útil para qualquer professor trabalhar os gêneros literários digitais e que, portanto, ela pretende aplicar novamente nas suas turmas. Para a docente, trazer os hipertextos literários para o espaço da sala de aula, assim como para os alunos, significou conhecimentos novos adquiridos e reflexão sobre as aulas de literatura e a utilização das TICs.

A partir das sequências didáticas presentes na plataforma, foi possível trabalhar a literatura na perspectiva de um ensino que considera a tecnologia como parte da cultura, do universo dos alunos. No entanto, não se abordou esses recursos como meros auxílios na constituição das aulas, como ocorre ainda em muitas escolas, em que a *internet* é utilizada apenas para realizar pesquisas, transcrever conteúdo.

O que chamou a atenção da professora e dos alunos foi o trabalho com os textos multimodais e interativos, que ressignificam o processo de leitura e escrita. Nas propostas de aulas, a própria concepção de aula se modifica, pois não tem como base os textos impressos, mas um ensino conectado com as necessidades atuais de leitura e de escrita.

5.4 **Contribuições para o produto educacional**

Haja vista que durante a pesquisa-ação a intenção é construir conhecimentos, por meio de uma aprendizagem coletiva, em que participantes e pesquisadores promovem a consolidação do saber, optou-se por conhecer as sugestões dos alunos e da professora para o aperfeiçoamento do produto educacional.

Diante disso, no questionário perguntou-se aos discentes se eles gostariam de contribuir com a plataforma apresentando dicas

de textos, temáticas ou metodologias. Alguns participantes apresentaram as seguintes propostas:

- “Poderia apresentar textos que aborde ativismo social, que falem sobre o cotidiano das minorias sociais e sobre políticas públicas” (ALUNO 5, 2019).
- “Textos para adolescentes e que não tivesse uma linguagem muito formal pois muitos adolescentes não sentem atração por textos assim” (ALUNA 1, 2019).
- “Histórias de romance” (ALUNA 7, 2019).
- “Romance e terror” (ALUNA 9, 2019).
- “Romance e se for filme de terror imagens mais assustadoras” (ALUNA 10, 2019).
- “Músicas mais relaxantes. Foi muito bom gostaria de participar de novo” (ALUNA 11, 2019).
- “Assuntos que tenham mais terror. Achei as músicas muito legais deixaram mais interessante ainda” (ALUNA 12, 2019).
- “Contos, romantismo, suspense, reflexões” (ALUNA 14, 2019).
- “Vídeos, contos fantásticos” (ALUNA 15, 2019).
- “Poderiam ter histórias em quadrinhos” (ALUNA 16, 2019).
- “O assunto comédia” (ALUNA 17, 2019)
- “Comédia, drama” (ALUNA 20, 2019).
- “Suspense, drama e romance” (ALUNA 18).

- “Culinária” (ALUNO 30, 2019, 2019).
- “Histórias em tempos medievais, histórias de super-heróis e alguma coisa que envolva músicas” (ALUNO 31, 2019).
- “Temas interessantes da atualidade” (ALUNO 21, 2019).
- “Os textos poderiam ser sempre interativos” (ALUNA 3, 2019).
- “Tutoriais sobre economia, charges” (ALUNO 36, 2019).
- “Assuntos atuais como Internet e política” (ALUNO 33, 2019)
- “Certamente gostei muito da ideia. Achei muito criativo quererem incorporar a internet à escola. E com certeza ficaria mais interessante caso houvesse mais gêneros textuais a serem produzidos. Parabéns a quem teve a iniciativa de criar e apresentar o site, pois acho que em breve visitarei site” (ALUNO 25, 2019).

Evidencia-se que em relação às temáticas, os discentes propõem temas diversificados, embora seja possível perceber que o terror e o suspense são mais recorrentes. Considera-se as colocações válidas, tendo em vista a defesa de um produto que preze pelo multiletramento, tanto no sentido da diversidade cultural, quanto na questão multimodal, notada por meio da presença de diferentes modalidades, como imagem, músicas e outras.

Outra questão introduzida, diz respeito a presença de diferentes gêneros textuais. Os alunos sugerem poemas, contos, romances, histórias em quadrinho, charges, tutorias. Embora o produto educacional seja voltado para a análise, apreciação de textos literários, é possível trabalhar no decorrer das sequências didáticas com gêneros que não pertencem ao campo da literatura, como

pode ser observado nas propostas “Eu no comando”, “Um barulho no porão”, “Um estudo em vermelho” e “Poemas visuais. Nessas aulas foram trabalhados gêneros, como *meme*, música, filme e o resumo de uma obra.

Já para a professora da turma, é importante que outros docentes tenham acesso a uma formação a respeito da literatura digital. Observa-se ainda ausência de momentos de estudo dedicados a esse assunto. Sem conhecimento caberá apenas ao docente utilizar as TICs, como um suporte substituto do livro didático e do quadro negro. Nessa perspectiva, as aulas, possivelmente, trabalham apenas textos impressos digitalizados e a mera busca por informação, sem uma reflexão sobre a constituição e o funcionamento de um gênero digital.

6. Considerações finais

Ao longo deste texto, buscou-se refletir sobre a aplicabilidade de um produto educacional, que foi criado tendo como fundamentos conceitos relevantes para a construção da criticidade e para a promoção das amplas faculdades dos indivíduos que compõem a escola. Tais conceitos, como multiletramentos e letramento digital refletem bastante a realidade em que os discentes estão inseridos, um cotidiano marcado pelo uso constante das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Percebeu-se que a escola não pode permanecer alheia às modificações que ocorreram no campo das relações sociais e no acesso ao conhecimento. Discutiu-se, neste escrito, que práticas, como ler e escrever, essenciais para o processo de interação entre os homens, não ocorrem mais como antes, uma vez que não se utiliza apenas o suporte papel e as palavras para a elaboração de sentidos.

No ciberespaço, é solicitado que o usuário tenha um desempenho mais ativo, pois ele precisa navegar em um universo de informações em diferentes modalidades, como imagens, vídeos, palavras, sons. Ele deve imergir e aprender a selecionar essas informações, a construir caminhos de leitura, para que a experiência no ambiente ocorra de forma produtiva e o permita explorar o que esse espaço oferece.

Essa interação e dinamicidade promovida pela *internet* precisa ser reconhecida e utilizada pelos professores, por meio da elaboração de aulas que vislumbrem as TICs de modo a reconhecer e a trabalhar as especificidades desse ambiente. Características essas, que, nas palavras dos participantes da pesquisa, motiva-os e incrementa o ensino. Analisar os diferentes gêneros textuais, os *links*, que conectam incontáveis textos, torna as aulas mais próximas do que esses alunos internautas vivenciam diariamente.

Pensando nisso e com a intenção de criar mecanismos para aproximar os alunos do universo literário, criou-se a “Plataforma Ciberliteratura”. Ela promoveu, via sequências didáticas, momentos que proporcionaram aos alunos o conhecimento sobre os hipertextos literários e, conseqüentemente, a reflexão sobre as TICs. Além disso, as aulas virtuais permitiram aos alunos potencializar momentos de interação com a leitura, por meio da discussão e análise de diferentes gêneros textuais digitais.

Considera-se que a aplicação desse produto educacional foi exitosa, haja vista que a avaliação, tanto dos discentes, quanto da professora da turma, externaram, principalmente, aspectos positivos que confirmam que esse ambiente de aprendizagem pode ser utilizado pelos professores em prol do ensino de Língua Portuguesa, caso a escola disponha de condições favoráveis, como aparelhos eletrônicos conectados à *internet*.

As aulas virtuais presentes na plataforma evidenciam a defesa de um ensino de literatura mais interligado às práticas sociais dos alunos e que busca, também, o real acesso dos discentes às conquistas tecnológicas. Em outras palavras, o professor, ao utilizar esse espaço virtual, lançará mão de condições de aprendizagem que aproximam e despertam o interesse dos discentes pela literatura digital, ainda pouco valorizada e explorada nas instituições de ensino.

Como encaminhamentos para o produto educacional, reafirma-se que serão inseridas outras aulas virtuais, que focalizem gêneros literários digitais diversos. Também é um objetivo dos pesquisadores desenvolver no ambiente a possibilidade de cadastro dos professores e alunos via *e-mail*, a fim aproximá-los do ambiente de aprendizagem. Isso proporcionará também a coleta de informações relevantes, como que aulas foram mais acessadas e quais as sugestões dos usuários para o aperfeiçoamento da plataforma.

Portanto, evidencia-se a necessidade da ampliação de pesqui-

sas e estudos relacionados à reflexão sobre práticas pedagógicas que focalizem as TICs no ensino de Língua Portuguesa, intencionando formar leitores, capazes de construir sentidos e navegar de forma eficiente no ciberespaço.

Referências

ALVES, E. Inovação: Professora de Quixadá cria ambiente virtual de ensino de literatura para estimular seus alunos. *Revista Central*, Quixadá, 11 jul. 2019. <http://revistacentral.com.br/2019/07/inovacao-professora-de-quixada-cria-ambiente-virtual-de-ensino-de-literatura-para-estimular-seus-alunos/> >. Acesso em: 11 jul. 2019.

AMBIENTE virtual de literatura é criado no ProfEPT. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*, Fortaleza, 10 jul. 2019, Ceará, Notícias. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/fortaleza/noticias/ambiente-virtual-de-aprendizagem-de-literatura-e-criado-no-profep> > Acesso em: 11 jul. 2019.

ALVES, Angelica Benício. *Plataforma Ciberliteratura*. [S. l.], 2019. Site. Disponível em: <<http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ALVES, Rodrigo. *Eu no comando*. [S. l.], [entre 2008 e 2018]. Disponível em: < <http://app.globoesporte.globo.com/futebol/campeonato-brasileiro/eu-no-comando/index.html> >. Acesso em: 15 maio 2019.

ANDRADE, Fábio Cavalcante de. Por uma renovação do ensino de literatura: oficina de criação poética. In ALVES, J. H. P.; NÓBREGA, M. M. S. S. (Org.). *Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos*. Campina Grande: EDUFCCP, 2014.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.52, n.38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7956/5723/> >. Acesso em: 10 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 70. ed. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro – São Paulo: 2016.

BASTOS, Elisabeth Soares. *Introdução à educação digital*: cader-

no de estudo e prática. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação a distância, 2008.

BETINI, Geraldo Antônio. A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. *EDUC@ção - Rev. Ped. – UNIPINHAL*, Esp. Sto. do Pinhal – SP, v.01, n. 03, jan./dez. 2005. Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/623> >. Acesso em: 20 mar. 2019.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção leitura, Escrita e Oralidade).

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 02 de abril de 2018.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf >. Acesso em: 02 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Plataforma MEC de recursos educacionais digitais*. 1.02. Brasília, 2012. Site. Disponível em:< <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/contato>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRITO, F. F. V.; SAMPAIO, M. L. P. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o Let/escrever. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456> >. Acesso em: 12 jul. 2019.

CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. Ver. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. *Ciberépoe-
mas*. Porto Alegre, [2000?]. Disponível em:< <http://www.ciberpoesia.com.br/>>. Acesso em: 4 jun. 2019.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *Trabalho necessário*, Niterói, v. 3, n. 3, p 1-20, 2005. Disponível em: < <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/viewFile/6122/5087> >. Acesso em: 02 fev. 2019.

Cosson, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2012

Coscarelli, Carla *et al.* *Redigir*. Minas Gerais, [2017?]. Site. Disponível em: < <http://www.redigirufmg.org/home> >. Acesso em: 10 abr. 2019.

Cunha, A. L.; Peixoto, J. C.; Nascimento, S. P. Desafios na formação de professores sob a óptica das tecnologias de informação e comunicação e a sociedade da informação. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Jaén, v. 1 n. 12 p. 133-148, jul. 2014. Disponível em: < <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1413/1511> >. Acesso em: 09 mai. 2019.

Dias, Anair Valênia Martins, et al. Hipercontos multissemióticos. In: Rojo, R.; Moura, E. (Org). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Dudeneý, Gavin; Hockly, Nicky; Pegrum, Mark. *Letramentos digitais*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Fava, Rui. *Educação para o século 21: a era do indivíduo digital*. São Paulo: Saraiva, 2016.

Freitas, Maria Tereza de Assunção. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: Paiva, Aparecida et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Gomes, Luiz Fernando. *Hipertexto no cotidiano Escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

Hayles, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. Tradução de Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. 1. ed. São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

KURTZ, Fabiana Diniz. O papel das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores de letras: ferramentas cognitivas e o modelo tpack. *Hipertextus Revista Digital*, Pernambuco, v. 15, p. 1-16, out. 2016. Disponível em: < <http://www.hipertextus.net/volume15/vol15artigo02.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Rio: Editora 34, 1996.

LOPES, Jezreel Gabriel. Protótipo de material didático digital interativo para ensino de Língua Portuguesa. *Em Rede – Revista de Educação a distância*, Porto Alegre, v. 1 n. 1, p. 92-108, jul. 2014. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/download/7/19>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MELO, M. S.; SILVA, R. R. S. Ensino médio integrado à educação profissional: os desafios na consolidação de uma educação politécnica. *In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. (Org.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MORAIS, A. G.; CAIADO, R. Práticas de ensino de Língua Portuguesa com as TDICs. *ETD – Educação Temática digital*, Campinas, v.15, n.3, p.578-594, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1274>. Acesso em: 30 mai. 2019.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Rio Grande do Norte, v. 1, n.1, p. 23-38 Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

NOSELLA, Paollo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Rev. Bras. Educ*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, abr. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-247820070>

00100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 20 out. 2018

OTTONI, M. A. R.; SILVA, W. B. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino de Língua Portuguesa: uma análise de sugestões de aulas disponíveis no Portal do Professor. *Unisinos*, Porto Alegre, v. 15, n.3, p. 550-556, set./out. 2017.

PREDIGER, Angélica. KERSCH, Dorotea Frank. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/282442607_Usos_e_desafios_da_multimodalidade_no_ensino_de_linguas > Acesso em: 23 mar. 2019.

PROFESSORA da EEEP Maria Cavalcante Costa cria Ambiente Virtual de Aprendizagem. *Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 12)*, Quixadá, 12 jul. 2019, Ceará, Notícias. Disponível em:< <https://crede12.seduc.ce.gov.br/index.php/listanoticias/noticias-anteriores/2722-professora-da-eeep-maria-cavalcante-costa-cria-ambiente-virtual-de-aprendizagem> > . Acesso em: 12 jul. 2019.

RAMOS, Marise. *Concepções do ensino médio integrado*. Disponível em < tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf > Acesso em 30 de nov. de 2018.

_____. Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. (Org.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOREIRA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANCHO, Juana María. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, Juana María. et al. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. Para compreender a ciberliteratura. *Revista Texto Digital*. Florianópolis, v.8, n.2, p. 229-229, jul/dez.2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2012v8n2p229>> . Acesso em: 13 fev. 2019.

_____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Daulus, 2004.

SANTOS, S. D.; NADALETTI, C. L.; SOARES, M. S. O ensino médio integrado à educação profissional: avanços e desafios. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. Ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.

SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. 1. Ed. Porto Alegre: Editora da UFGS, 2009. cap. 2.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. et al. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Ivanda Martins. Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 13, n. 1, p. 27-43, jul./dez. 2011.

Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1164/1179> >. Acesso em 22 de novembro de 2018.

_____. *Literatura, Escola e Novas Tecnologias: qual o futuro da leitura literária na cibercultura? O impacto das novas tecnologias na interação texto-leitor: o caso da leitura literária*, 2005. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/hipertexto2005/TRABALHOS/>> Acesso em: 28 dez. 2018.

SPALDING, Marcelo. *Hiperconto*. [S. l.], 2009. Site. Disponível em: <<http://www.hiperconto.com.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. *Literatura Digital*. Porto Alegre, 2012. Site. Disponível em: < <http://www.literaturadigital.com.br/?pg=25010>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

TEIXEIRA, J.; SANTOS, S. V. C. A. As TDIC e a linguagem visual: construindo novos leitores. *Revista EDaPECI*, São Cristóvão, v. 15, n.3, p. 533-546, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/download/3779/pdf> Acesso em: 23 mar. 2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGNA, M. A. A.; SILVIA, A. C. M. incorporação das tecnologias digitais de informação e Comunicação (tdic) pelos professores de língua portuguesa das escolas estaduais de ensino médio de linhares – es (2008). *Texto livre: linguagem e tecnologia*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 105-120, mai.-ago. 2018. Disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em: 29 jun. 2019.

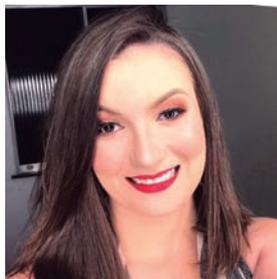
VIEGAS, Ana Cláudia. A ficção brasileira contemporânea e as redes hipertextuais. *Revista brasileira de literatura comparada*, Rio de Janeiro, v.8, n. 9, p. 2013-227 2006. Disponível em: < <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/138/141> >. Acesso em: 03 jan. 2019.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In: Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Leitura, texto e hipertexto. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). Hipertexto e gênero digitais: Novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZILBERMAN, Regina; TEODORO, Ezequiel. *Literatura e pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Série Confrontos).

Currículo dos Autores



Angélica Benício Alves é professora de Língua Portuguesa, com atuação na Escola Estadual de Educação Profissional Maria Cavalcante Costa em Quixadá-CE. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2019); Especialista em Literatura e Formação de Leitor pela Universidade Estadual do Ceará (2018); Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Participa do Grupo Literatura e as Metodologias para a Formação de Leitores- LIMÉF-LE- (FECLESC-UECE).



Sandro César Silveira Jucá é professor, pesquisador e coordenador de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFCE - Campus Maracanaú e membro do corpo docente do PROFEPT (Mestrado em educação profissional e tecnológica em rede nacional) e do Mestrado Acadêmico em Energias Renováveis (PPGER). Pesquisa na área de Mecatrônica e Engenharia Elétrica, dentro dos seguintes temas: Energias Renováveis, Sistemas Embarcados, IoT, EaD, Robótica e Educação Profissional.



Solonildo Almeida da Silva é Doutor em Educação, com pós-doutorado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), coordenador do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFCE e docente no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do IFCE (PPGEF UNILAB-IFCE).



Maria Valdenia da Silva é professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, atuando na Graduação em Letras e no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Realizou Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (2019); Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2008); Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1997); Especialização em Investigação Literária pela Universidade Federal do Ceará (1992); Graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1993). Tem experiência nas áreas de ensino de literatura; crítica literária, letramento literário, literatura e outras linguagens, literatura e novas tecnologias e literatura afro-brasileira. Participa como líder do Grupo Literatura e as Metodologias para a Formação de Leitores- LIMEFLE- (FECLESC-UECE).

Abreviaturas e siglas

| | |
|------------|---|
| CAAE..... | Certificado de Apresentação e Apreciação Ética |
| ENEM..... | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EP..... | Escola Profissional |
| LDB..... | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC..... | Ministério da Educação |
| PCNEM..... | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PCNs..... | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP..... | Projeto Político Pedagógico |
| PROINFO.. | Programa Nacional de Tecnologia Educacional |
| SD..... | Sequência Didática |
| TDICS..... | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação |
| TICs..... | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UFSC..... | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFPR..... | Universidade Federal do Paraná |



A PoD Editora garante, através do selo FSC de seus fornecedores, que a madeira extraída das árvores utilizadas na fabricação do papel usado neste livro, é oriunda de florestas gerenciadas, observando-se rigorosos critérios sociais e ambientais e de sustentabilidade.

Composto e Impresso no Brasil
Impressão Sob Demanda

21 2236-0844

www.podeditora.com.br

atendimento@podeditora.com.br

2020