



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
– MESTRADO PROFISSIONAL –**

FERNANDA KARYNE DE OLIVEIRA

**O gênero da literatura digital Hiperconto
Multissemiótico: uma proposta didática para o
ensino da leitura no Ensino Médio**

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

FERNANDA KARYNE DE OLIVEIRA

**O gênero da literatura digital Hiperconto
Multissemiótico: uma proposta didática para o
ensino da leitura no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha

CAMPINA GRANDE – PB
2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48g Oliveira, Fernanda Karyne de.
O gênero da literatura digital hiperconto multissemiótico [manuscrito] : uma proposta didática para o ensino da leitura no ensino médio / Fernanda Karyne de Oliveira. - 2020.
80 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.
"Orientação : Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha, Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."
1. Tecnologias digitais da informação e comunicação - TDIC. 2. Literatura digital. 3. Aplicativo para dispositivo móvel. 4. Hiperconto multissemiótico. 5. Ensino médio. I. Título
21. ed. CDD 371.33

FERNANDA KARYNE DE OLIVEIRA

**O gênero da literatura digital Hiperconto Multissemiótico:
uma proposta didática para o ensino da leitura no Ensino
Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Aprovada em: 11/ 09/ 2020.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha (PPGFP/UEPB)
Orientadora



Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (PPGLE/UFCG)
Examinador Externo



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (PPGFP/UEPB)
Examinador Interno

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

À minha mãe, por todo amor, sacrifício e entrega, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, em especial:

A Deus e à Santíssima Virgem, por terem me guiado por todo o caminho que, embora árduo, foi extremamente importante para minha formação pessoal e profissional.

Aos meus pais, por todo amor, carinho e devoção dispensados a mim durante todos esses anos.

À Universidade Estadual da Paraíba, por me fornecer, desde o período da graduação, os melhores conhecimentos, esses que me fazem ser a profissional que sou e que, conseqüentemente, me ajudam a desempenhar minha profissão da melhor maneira possível.

À Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa, por oportunizar à categoria docente a formação em nível de Mestrado, especificamente, com foco na formação de professores, visando contribuir para a promoção de um ensino-aprendizagem significativo e libertador.

À Coordenação do Mestrado Profissional em Formação de Professores, nas pessoas dos coordenadores e coordenadoras que por lá passaram nesse período, além de seus secretários, por toda ajuda e disponibilidade durante o Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) que, durante esses anos, compartilharam seus conhecimentos para comigo, dividindo, assim, nossos anseios e ideias para a melhoria do futuro da educação do país. Obrigada pelo carinho e pela dedicação de todos.

Aos professores que compuseram à banca examinadora, o professor Dr. Fábio Souza e o professor Dr. Manassés Xavier, que, desde a qualificação, vêm contribuindo com o meu trabalho, alargando as minhas perspectivas como pesquisadora e professora. Agradeço pela atenciosa leitura e pelas considerações dispensadas durante esse período.

Por fim, mas nem por isso menos importante, agradeço à minha orientadora, professora Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha, pela parceria acadêmica, pelo zelo e comprometimento para comigo e com o meu trabalho. Com certeza, a senhora faz parte de uma etapa muito especial em minha vida! Que Deus a recompense por tudo!

RESUMO

As transformações contemporâneas têm delineado um cenário sociocultural marcado pelo desenvolvimento das tecnologias, especificamente, das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), responsáveis por modificar a forma como circulam as informações e, também, o modo como as pessoas se relacionam e, até mesmo, aprendem. Diante das mudanças propiciadas por esse novo paradigma tecnológico, bem como da necessidade de atualização em razão das demandas comunicativas, a escola tem o desafio de repensar suas práticas, objetivando a utilização de uma pedagogia que possibilite aos alunos a capacidade de atuar frente ao surgimento de novos contextos. Em meio ao cenário mencionado, esta dissertação consiste numa pesquisa descritiva, de caráter bibliográfico e documental, que busca evidenciar uma possibilidade de trabalho com a leitura de gêneros da Literatura Digital, mediante o uso de aplicativos para dispositivos móveis, partindo da seguinte questão-problema: De que maneira é possível pensar, metodologicamente, no contexto do Ensino Médio, a relação entre pedagogia dos Multiletramentos e ensino-aprendizagem de leitura de gêneros da literatura digital, especialmente, o Hiperconto Multissemióticos? No intuito de responder a esse questionamento, a pesquisa foi estruturada com base no objetivo geral de propor um plano de Atividades Interativo (PAI) para o trabalho com a leitura do Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em Vermelho”, de Marcelo Spalding, através da utilização de um *app* para dispositivos móveis. Como objetivos específicos, destacam-se: analisar, à luz de uma Situação de Aprendizagem Digital (LUIZ; SÁ, 2016), os caminhos interativos do Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em Vermelho” (2009), de Marcelo Spalding; estimular o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a partir da inserção de aplicativos para dispositivos móveis em caminhos metodológicos para o trabalho com a leitura; contribuir com discussões que auxiliem o professor de Linguagens no planejamento de atividades voltadas à concepção de linguagem como atividade interativa e às tecnologias digitais como práticas sociais do mundo contemporâneo. Parte-se da hipótese de que propostas metodológicas que enfatizem a leitura de gêneros da Literatura Digital, através de um *app* para dispositivos móveis, contribuem para a formação leitora dos alunos. Em se tratando do fazer metodológico, a pesquisa obedeceu às seguintes etapas: 1) Elaboração do aplicativo Gêneros Digitais Literários (GDL); 2) Leitura e revisão teórica para a elaboração da Situação de Aprendizagem Digital (SAD); e 3) Elaboração do Plano de Atividades Interativo (PAI) para a realização da SAD. É importante ressaltar que caminhos metodológicos, como o elaborado, favorecem a formação leitora dos alunos, por desenvolver não somente suas capacidades de leitura, mas também o trabalho com os Multiletramentos, explorando a multimodalidade e a interatividade presentes nos gêneros da Literatura Digital. Além disso, o trilhar metodológico sugerido aponta para um efetivo trabalho com a leitura a partir da inserção das TDIC à prática pedagógica, principalmente, no que se refere às tecnologias móveis, por meio do uso do *app*. É possível, então, concluir que a proposta metodológica apresentada se mostra como um caminho para os docentes que queiram incorporar os gêneros da Literatura Digital e o uso das TDIC ao seu fazer pedagógico, favorecendo o aumento da habilidade de leitura dos alunos, sobretudo, pela reflexão e trabalho com o Hipertexto, a multimodalidade e os Multiletramentos.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Leitura. Aplicativo para Dispositivos Móveis. Gêneros da Literatura Digital. Hiperconto Multissemiótico.

ABSTRACT

Contemporary transformations have outlined a sociocultural scenario marked by the development of technologies, specifically, Digital Information and Communication Technologies (TDIC), responsible for modifying the way information circulates and also the way people relate and, even even, they learn. In view of the changes brought about by this new technological paradigm, as well as the need to update due to communicative demands, the school faces the challenge of rethinking its practices, aiming at the use of a pedagogy that allows students the ability to act in the face of the emergence of new contexts. In the midst of the aforementioned scenario, this dissertation consists of a descriptive research, of bibliographic and documentary character, which seeks to highlight the possibility of working with the reading of Digital Literature genres, through the use of applications for mobile devices, starting from the following question-problem : In what way is it possible to think, methodologically, in the context of High School, the relationship between pedagogy of the Multiliteracies and teaching-learning of reading of genres of digital literature, especially, the Multisemióticos Hyperconto? In order to answer this question, the research was structured based on the general objective of proposing an Interactive Activity Plan (PAI) to work with the reading of the Multisemiotic Hypercount “A study in Red”, by Marcelo Spalding, using of a mobile app. As specific objectives, the following stand out: to analyze, in the light of a Digital Learning Situation (LUIZ; SÁ, 2016), the interactive paths of the Multisemiotic Hypercount “A study in Red” (2009), by Marcelo Spalding; encourage the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), by inserting applications for mobile devices in methodological paths for working with reading; contribute to discussions that assist the Language Teacher in planning activities aimed at the conception of language as an interactive activity and digital technologies as social practices in the contemporary world. It starts with the hypothesis that methodological proposals that emphasize the reading of genres of Digital Literature, through an app for mobile devices, contribute to the reading training of students. In terms of methodological practice, the research followed the following steps: 1) Development of the Digital Literary Genres (GDL) application; 2) Reading and theoretical review for the elaboration of the Digital Learning Situation (SAD); and 3) Elaboration of the Interactive Activity Plan (PAI) for the realization of SAD. It is important to note that methodological paths, such as the one elaborated, favor students' reading training, as they develop not only their reading skills, but also work with the Multiliteracies, exploring the multimodality and interactivity present in the genres of Digital Literature. In addition, the suggested methodological trail points to an effective work with reading from the insertion of DICT to pedagogical practice, especially with regard to mobile technologies, through the use of the app. It is possible, then, to conclude that the presented methodological proposal shows itself as a way for teachers who want to incorporate the genres of Digital Literature and the use of TDIC in their pedagogical practice, favoring the increase of students' reading skills, above all, by reflection and work with hypertext, multimodality and multi-tools.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies. Reading. Application for Mobile Devices. Genres of Digital Literature. Multisemiotic Hypercount.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Print da interface inicial do aplicativo	21
Figura 2 – Print do menu inicial do aplicativo	22
Figura 3 – Print dos gêneros disponíveis no aplicativo.....	23
Figura 4 – Print da tela inicial do Hiperconto “Um estudo em Vermelho”	24
Figura 5 – Print do Início do livro-mapa “18:30”	25
Figura 6 – Print do Início do “Minicontos de ouvir”	26
Figura 7 – Print do Início do gênero “Dois palitos”	27
Figura 8 – Print do Início do projeto “Hipercontos Digitais”	27
Figura 9 – Interface 1 do Hiperconto Multissemiótico	47
Figura 10 – Interface 2 do Hiperconto Multissemiótico	49
Figura 11 – Interface 3 do Hiperconto Multissemiótico	51
Figura 12 – Interface 4 do Hiperconto Multissemiótico	52
Figura 13 – Interface 5 do Hiperconto Multissemiótico	53
Figura 14 – Interface 6 do Hiperconto Multissemiótico	54
Figura 15 – Interface 7 do Hiperconto Multissemiótico	55
Figura 16 – Interface 8 do Miniconcto Multissemiótico.....	55
Figura 17 – Interface 8 do Hiperconto Multissemiótico	56
Figura 18 – Comentário com recurso GIF.....	66
Figura 19 – Comentário com texto.....	66
Figura 20 – Comentário com vídeo	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seis elementos para ação.....	17
Quadro 2 – Relação das teses e dissertações encontradas no BTB da CAPES	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DP	Distrito Policial
GDL	Gêneros Digitais Literários
GNL	Grupo de Nova Londres
OAV	Objeto de Aprendizagem Virtual
PAI	Plano de Atividades Interativo
PCNEM	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAD	Situação de Aprendizagem Digital
SE	<i>Softwares</i> Educativos
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNB	Universidade de Brasília
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 CONSTRUINDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	14
2.1 Caracterização da Pesquisa	14
2.1.1 <i>O Plano de Atividades Interativo (PAI).....</i>	<i>16</i>
2.1.2 <i>O aplicativo Gêneros Digitais Literários (GDL)</i>	<i>19</i>
3 INTERLOCUÇÃO COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	29
3.1 Compreendendo as concepções de leitura	29
3.2 Multiletramentos, TDIC e interatividade na sala de aula	31
3.3 Utilização de <i>softwares</i> educativos no ensino de Língua Portuguesa.....	34
3.4 Unindo os <i>links</i>: a aula de leitura e a Literatura Digital.....	36
3.5 O Hiperconto “Um estudo em Vermelho”, de Marcelo Spalding: construção narrativa.....	40
3.6 Estado da Arte	42
4 DESVENDANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	46
4.1 “Um estudo em vermelho” (SPALDING, 2009): Leitura (s)	46
4.2 Trabalhando o Hiperconto Multissemiótico nas aulas de leitura	57
5 (IN)CONCLUSÕES	69
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A – PASSO A PASSO PARA INSTALAÇÃO DO APLICATIVO	80

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias requisitaram ao ser humano novas formas de interação que, muitas vezes, podem não estar presentes na escola. Se considerarmos o Letramento Digital¹ como um estágio evolutivo da espécie humana, no que se refere à apropriação dos novos processos de ler e escrever, mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a exemplo de computadores, *tablets*, *smartphones*, ficará à mostra a necessidade da incorporação desses processos no ambiente escolar, no intuito de possibilitar aos alunos o contato com essas novas alterações nos modos de ler e escrever (SOUSA, 2009).

Custódio (2013) acredita que a falta de engajamento dos adolescentes nas atividades escolares se dê devido ao uso exacerbado de aparelhos digitais. A autora pondera que, talvez, por isso, as escolas sejam tão relutantes na incorporação das TDIC em suas práticas pedagógicas.

Em meio a esses embates, temos uma sociedade de contextos multifacetados, que exige de seus participantes o domínio de diferentes práticas, bem como a lida com diferentes textos, em distintas situações, por meio dos mais variados suportes. Dessa forma, “é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimodal e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso” (ZACHARIAS, 2016, p. 20) e que seja capaz de aproximar os saberes da juventude com os saberes escolares.

É indispensável que a escola se reconheça como uma instituição que fomenta o saber e que, portanto, não pode deixar de levar em consideração esses novos contextos, de forma que não esteja sempre um passo atrás, mas que caminhe ao lado das mudanças, reestruturando-se a partir desses novos paradigmas, que compreendem, além de saberes hegemônicos, reflexões sociais capazes de problematizar ideologias e tensões sociais vigentes (BRAGA, 2009).

Além disso, no novo cenário citado, a instituição escolar deve promover espaços intersticiais, que possuem a tendência de dissolver as fronteiras rígidas entre o físico e o virtual, criando um espaço próprio, que não pertence nem a um nem a outro, favorecendo uma aprendizagem ubíqua ou *u-learning*² (SANTAELLA, 2008). A promoção desses espaços na escola acontece pelo uso de dispositivos móveis, que já fazem parte da vida dos alunos, a

¹ Nos termos de Buzato (2009, p. 24), “fruto de uma ação social e coletiva que gerou apropriações, amalgamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias, até então, vistos como uma coisa separada”.

² “Aprendizagem espontânea, contingente, caótica e fragmentária, é tão inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem, o que emerge é um novo processo de aprendizagem”. (SANTAELLA, 2013, p. 25).

exemplo do *smarthphone*. Nesse sentido, podemos afirmar que a aprendizagem ubíqua inaugura um novo processo de ensino e aprendizagem, à medida que estudantes e professores podem tirar proveito dos recursos tecnológicos que os possibilitam acessar, visualizar e prover conteúdo de forma interativa.

Frente a tais questões, esta dissertação busca contribuir, metodologicamente, para a formação leitora de alunos do Ensino Médio, através da utilização de um *app* para dispositivos móveis e da leitura do Hiperconto Multissemiótico, já que acreditamos que o uso desses dispositivos deve ser somado às práticas de leitura de textos de diferentes mídias, em seus suportes reais, haja vista que os gêneros oriundos desse tipo de literatura, a Literatura Digital, são potencializados pelo *ciberespaço* em sua criação, sendo, então, marcadamente interativos (MESTRE, 2017).

Nas discussões aqui empreendidas, compreendemos a Literatura Digital como “aquela nascida no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e [geralmente] lido em uma tela eletrônica (SPALDING, 2012, p. 87). De acordo com Oliveira e Aranha (2018), essa literatura pode ser “entendida como uma possibilidade de potencialização dos gêneros do campo literário, através dos recursos oferecidos pela virtualidade, e passível de ser utilizada no espaço escolar, haja vista a sua aproximação com as práticas de linguagens vivenciadas pelos alunos” (OLIVEIRA E ARANHA, 2018, p.111). Neste trabalho, ampliamos a perspectiva que nos foi oferecida por Spalding (2012), ao utilizarmos o *app* para leitura de gêneros da Literatura Digital, em especial, o Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em Vermelho” (2009).

De acordo com Spalding (2009), o Hiperconto Multissemiótico é uma versão do conto para a era digital, que dispõe de recursos tecnológicos, como som, vídeo e/ou movimento, para o incremento de sua trama narrativa. O Hiperconto “Um estudo Vermelho” segue os moldes da escrita de narrativas policiais: o sequestro de uma pessoa rica e a contratação de um detetive, também por uma pessoa rica, para resolver um mistério permeado de pistas contraditórias com um desfecho não ocasional. No total, são 8 possibilidades de finais: 5 deles escritos por Marcelo Spalding e 3 por Giuliana de Toledo.

É importante destacar que a mediação³ do professor se faz necessária, tornando-se crucial para a efetivação da leitura do Hiperconto por meio do uso do *app*, ressaltando que não será somente a tecnologia que modificará a atuação do professor, mas também sua apropriação e atualização de abordagem.

³ Vygotsky (2001) diz que a relação entre homem e mundo é mediada pelo discurso, materializado pela linguagem, pela formação de ideias e pensamentos.

Nessa perspectiva, consideramos a leitura do Hiperconto Multissemiótico como um agente contribuinte para a formação leitora dos alunos, já que a maioria dos discentes não possui familiaridade com esses gêneros. Enxergamos a utilização de dispositivos móveis como uma oportunidade de diálogo com as culturas e representações de saberes que constituem e circulam na escola, concordando que “mobilizar as culturas juvenis na escola é ampliar as possibilidades de participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em um contexto autêntico de produção e circulação de conhecimento possibilitado pela Web 2.0” (CUSTÓDIO, 2013, p. 40).

De que maneira é possível pensar, metodologicamente, no contexto do Ensino Médio, a relação entre pedagogia dos Multiletramentos e ensino-aprendizagem de leitura de gêneros da literatura digital, especialmente, o Hiperconto Multissemióticos? No intuito de responder a esse questionamento, a pesquisa foi estruturada com base no objetivo geral de propor um plano de Atividades Interativo (PAI) para o trabalho com a leitura do Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em Vermelho”, de Marcelo Spalding, através da utilização de um *app* para dispositivos móveis. Como objetivos específicos, destacam-se: analisar, à luz de uma Situação de Aprendizagem Digital (LUIZ; SÁ, 2016), os caminhos interativos do Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em Vermelho” (2009), de Marcelo Spalding; estimular o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a partir da inserção de aplicativos para dispositivos móveis em caminhos metodológicos para o trabalho com a leitura; contribuir com discussões que auxiliem o professor de Linguagens no planejamento de atividades voltadas à concepção de linguagem como atividade interativa e às tecnologias digitais como práticas sociais do mundo contemporâneo.

Com base no exposto, organizamos esta dissertação em cinco capítulos, sendo o primeiro deles esta introdução. O capítulo 2, intitulado “Construindo o objeto de investigação”, diz respeito ao percurso metodológico traçado para a pesquisa. Para tanto, procuramos categorizá-la nas instâncias que lhe são pertinentes, bem como explicitar a teoria que alicerçou a construção da SAD, além de dissertar sobre a construção do aplicativo e suas funcionalidades.

O capítulo 3, denominado “Interlocução com os pressupostos teóricos”, compreende quais os caminhos teóricos percorridos neste trabalho. No subtópico “Compreendendo a concepção de leitura utilizada”, com base nas vozes teóricas de Geraldi (1984), Koch e Elias (2007), Leffa (1996), Leffa e Pereira (1999), Menegassi (2010), entre outros autores, dissertamos sobre a concepção de leitura utilizada, no intuito de fundamentar as discussões empreendidas. No subtópico “Multiletramentos, TDIC e interatividade na sala de aula”,

evidenciamos o conceito de Letramento e sua evolução, com base em Kleiman (1995) e Soares (2012), bem com o conceito de Multiletramentos, baseado em Rojo (2012; 2013) e Rojo e Moura (2019). Utilizamos as proposições de Coscarelli (2016) e Novais (2016) para relatar sobre a importância do trabalho com os Multiletramentos na escola. No subtópico “Utilização de *Softwares* educativos no ensino de Língua Portuguesa”, discutimos, através dos pensamentos de Novais (2016) e Silva e Silveira (2015), sobre a estruturação dos *softwares*, suas classificações e importância para o ensino de leitura na aula de Língua Portuguesa.

No subtópico “Unindo os *links*: a aula de leitura e a literatura digital”, buscamos traçar um panorama da aula de leitura e os caminhos para sua ressignificação, a partir do trabalho com os Multiletramentos por meio da leitura de gêneros da Literatura Digital, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), Geraldi (1984), Rojo (2013), entre outros, bem como a conceituação de Literatura Digital e seus avanços e possibilidades, de acordo com Hayles (2009). No tópico “O Hiperconto “Um estudo em Vermelho”, de Marcelo Spalding: construção narrativa”, dissertamos a respeito das possíveis construções narrativas do gênero. No último subtópico, “Estado da Arte”, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre os trabalhos que já foram publicados na área e suas possíveis interlocuções com esta dissertação.

O capítulo 4, intitulado “Desvendando o objeto de investigação”, trata da análise dos dados, dedicando-se à análise e descrição da SAD elaborada nesta dissertação. Para tanto, no primeiro tópico do capítulo, “Um estudo em Vermelho (2009): construindo leitura (s) ”, explicitamos os possíveis percursos de leitura que podem ser realizados ao ler o Hiperconto Multissemiótico. No segundo tópico, “Trabalhando o Hiperconto Multissemiótico nas aulas de leitura”, descrevemos e analisamos a SAD proposta através da criação de um Plano de Atividades Interativo (PAI) para leitura do Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em Vermelho (2009) ”, bem como as funcionalidades do aplicativo criado para essa experiência, principalmente, o ícone comentário.

Além dos capítulos mencionados, a dissertação contém o capítulo conclusão, que denominamos de (in) conclusões, as referências e o apêndice desenvolvido durante a pesquisa.

2 CONSTRUINDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, de maneira a caracterizá-la quanto à forma de abordagem, seus objetivos e os procedimentos técnicos adotados. Além disso, explicamos sob quais bases teóricas foram alicerçadas a construção da Situação de Aprendizagem Digital (SAD), de modo a explicitar as ideias responsáveis pelo fazer metodológico apresentado. Ademais, também realizamos uma exposição acerca do aplicativo GDL⁴, seu funcionamento, que envolve a publicação dos registros e percurso de leitura fornecidos pelo Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em Vermelho” (2009), de Marcelo Spalding.

2.1 Caracterização da Pesquisa

Este estudo possui abordagem qualitativa, tendo em vista que se caracteriza não pela busca por dados estatísticos, tal como a pesquisa quantitativa, mas por considerar a complexidade e a subjetividade do elemento estudado, atentando para a necessidade de se perceber os diferentes pontos de vista que o cercam (LAPERRIÈRE, 2012).

Na pesquisa qualitativa, a subjetividade é parte integrante e singular do fenômeno social, que, por conseguinte, não se apresenta como um entrave para a construção do conhecimento científico. Paiva (2019) afirma que ela testa hipóteses, realiza experimentos e compara resultados, comprova teorias e busca padrões que podem ser generalizados para contextos semelhantes.

Nessa abordagem metodológica, o valor não está propriamente nos dados, mas nos resultados refletidos qualitativamente (BORTONI-RICARDO, 2008). Não podemos perder de vista, pois, que uma pesquisa dessa natureza, dada a sua amplitude e suas dimensões teóricas, não é passível de ser evidenciada metodologicamente por comprovações estatísticas, haja vista que as considerações não podem ser tidas como definitivas e os resultados alcançados não podem ser generalizados.

Segundo Gil (2002), tal pesquisa é um processo que se realiza por uma sequência de atividades e que depende de muitos fatores, contemplando desde a natureza dos dados até os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

⁴ Aplicativo idealizado pela professora pesquisadora, exclusivamente, para a pesquisa e criado por Pedro Casado. A sigla GDL quer dizer “Gêneros Digitais Literários”, que será explicitado no tópico 1.1.2 deste trilhar metodológico.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa no contexto da sala de aula, podemos afirmar que o seu principal objetivo é construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos (BORTONI-RICARDO, 2008). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa no âmbito escolar utiliza-se do paradigma interpretativista em sua execução, assumido, assim, um compromisso com a interpretação das ações sociais e com seus reflexos na vida social (BORTONI-RICARDO, 2008), observando a escola como um campo profícuo para a realização desse tipo de investigação.

No que concerne aos seus objetivos, podemos caracterizá-la como uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa permite maior familiaridade com o problema, deixando-o explícito, facilitando a construção de hipóteses. E pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas, análises de exemplos que estimulam a compreensão, dentre outras possibilidades. De acordo com Cervo e Bervian (2000, p. 130),

O estudo exploratório é normalmente o passo inicial para o processo de pesquisa pela experiência e auxílio que traz na formulação de suas hipóteses significativas para posteriores pesquisas. Os estudos exploratórios não elaboram hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto e estudo.

Elaborada a partir de material já publicado, a pesquisa exploratória é recomendada quando não há uma direção exata a ser seguida, de modo que ela oriente esse tipo de direção. Além disso, possui como principal vantagem a possibilidade de investigar uma gama maior de fenômenos do que as outras abordagens.

Ao pensarmos na elaboração de uma SAD, priorizamos a proposição de novos caminhos para o trabalho em sala de aula, mediante a criação de um aplicativo para a leitura de gêneros da Literatura Digital. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o professor pesquisador não pode valer-se apenas de conhecimentos já produzidos, ele também precisa propor outros que se voltem para a resolução de seus impasses profissionais, no intuito de agregar melhorias à sua prática. Nas palavras da autora,

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente. Desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 28).

Cabe ressaltar que o plano inicial para a SAD elaborada implicaria em sua aplicação, no entanto, em razão do contexto pandêmico que assola o mundo, a presente dissertação se ocupa da descrição e análise da proposta sugerida, vislumbrando possíveis contribuições da aplicação do fazer metodológico no trabalho com a leitura.

Tais ideias surgiram a partir da experiência vivenciada como aluna da Educação Básica e hoje como professora do ensino básico, que fez perceber a necessidade de buscar práticas para tornar a atividade de leitura mais atrativa e instigante, e a utilização de tecnologias móveis associadas ao uso da internet apresenta-se como uma metodologia possível para alcançar tais objetivos.

2.1.1 *O Plano de Atividades Interativo (PAI)*

Aqui, dedicamo-nos a explicitar sob quais bases teóricas foi alicerçado o nosso plano de atividades para o trabalho com a Literatura Digital, com foco na leitura do Hiperconto Multissemiótico, a partir do aplicativo desenvolvido para dispositivos móveis, pensando, principalmente, nos alunos de Ensino Médio, público-alvo para uma posterior aplicação.

Diante da “sociedade em rede” em que vivemos, a educação, assim como outros contextos da cultura humana, passou a se reestruturar a partir de novos paradigmas. Como exemplo, podemos citar a presença das tecnologias digitais em sala de aula, que potencializam o desenvolvimento de metodologias e atividades de ensino que inserem o aluno como protagonista do seu aprendizado e do desenvolvimento de competências necessárias para a realização do cidadão do século XXI.

Diante desse cenário, o plano de atividades foi estruturado com vistas a proporcionar uma Situação de Aprendizagem Digital (LUIZ; SÁ, 2016). Uma SAD, sigla da nomenclatura adotada, é construída em três etapas, que podem acontecer não necessariamente na ordem em que estão elencadas, como podemos observar:

- Acessar, entender, analisar e selecionar informações em ferramentas tecnológicas digitais (computadores, *laptops tablets*, *smartphones*, calculadoras gráficas etc.) dentro do contexto de estudo;
- Resolver problemas dentro do contexto de estudo, utilizando as ferramentas tecnológicas digitais;
- Compartilhar os resultados por meio de comunicações escritas, orais e digitais.

Isso posto, o trilhar metodológico pensado para esta dissertação contempla as três etapas descritas, levando em consideração que os encontros propostos não só irão colocar os

alunos em contato com um aplicativo digital, mas também exigirão deles conhecimentos específicos para acessarem o aplicativo, no intuito de realizar a leitura do Hiperconto, sem perder de vista que apresentarão também certa mudança do panorama de aprendizagem habitual, no que diz respeito ao ensino de leitura.

Frisamos, também, o fato de que os registros de leitura ficam disponíveis no aplicativo e podem ser vistos por outras pessoas, gerando uma aprendizagem colaborativa, baseada na partilha de opiniões. Um planejamento pedagógico só pode ser considerado uma SAD quando contemplar as três etapas anteriormente descritas. Além disso, para que a SAD realmente se efetive, é necessário que tanto os alunos como os professores assumam uma postura construtiva.

Nesse contexto, é primordial que o docente atente para a problemática da percepção da diferença entre informação e conhecimento, além de outras questões, como: compreender que o conhecimento é construído pelo aprendiz; valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes; respeitar as etapas de desenvolvimento intelectual de cada aluno; observar que o aluno deve ser o agente ativo nas atividades de aprendizagem e o professor não mais o detentor do conhecimento e centro de toda atividade educativa; entender que o professor passa a ser um mediador entre o aprendiz e o conhecimento (LUIZ; SÁ, 2016).

Ainda elucidando a escrita do plano de atividades, do ponto de vista teórico, apropriamo-nos das ideias de Ribeiro (2018) relativas aos seis elementos para ação, dispostos no Quadro 1, em se tratando do trabalho com tecnologias em sala de aula.

Quadro 1 – Seis elementos para ação

SEIS ELEMENTOS PARA AÇÃO					
Vontade de aprender Interesse, necessidade	Usar Entender, explorar.	Relacionar Repensar práticas, adaptar objetivos	Experimentar Testar pilotar	Avaliar Corrigir Melhorar	Administrar tempo Equilibrar, Estabelecer limites

Fonte: Ribeiro (2018, p. 114).

Durante a escrita da SAD, acreditamos ter agido conforme esses seis elementos. A *vontade de aprender* sempre esteve em voga, tanto na leitura das teorias como na elaboração do *app* e nos próprios diálogos estabelecidos com a professora orientadora da pesquisa.

A questão do *uso* envolve a apropriação do conhecimento sobre o assunto, bem como sobre a tecnologia que está sendo proposta nas atividades. Por já ter conhecimento dos gêneros e das suas funcionalidades, pensamos que se eles estivessem dispostos em um aplicativo seriam mais difundidos e, por consequência, mais estudados.

O elemento *relacionar* envolve o pensar nos objetivos da aula, de como a tecnologia pode ser inserida. No nosso caso, especificamente, pensamos de que forma a tecnologia poderia ser aproveitada e não subutilizada, como ocorre na maioria das vezes.

A questão de *experimental* demonstra bem o cenário sob o qual esta pesquisa foi pensada. Vislumbramos o aplicativo como uma possibilidade de contribuição para a formação leitora dos alunos, em um contexto extraescolar, fora da sala de aula regular, no entanto, devido aos contratempos causados pela Pandemia da COVID-19, não tivemos a oportunidade de aplicar a SAD elaborada. Todavia, continuamos pensando sobre a importância de elaboração da pesquisa, que promoverá a discussão e um enfoque crítico, apontando caminhos para seu trabalho.

O penúltimo elemento destacado pela autora, a *avaliação*, diz respeito ao momento de verificar se a situação montada, de fato, resultou em algo positivo e importante para a formação do aluno e do professor pesquisador. Na tentativa de compreender isso, os professores poderão utilizar percursos e os registros de leitura criados pelos alunos, com vistas a acompanhar a receptividade dos que colaboraram para a investigação, o que contribui também para a formação do professor pesquisador.

Partindo da premissa de que os gêneros da Literatura Digital são lidos à medida que também são escritos, ou seja, realizam-se a partir de um processo de coautoria, as atividades do plano privilegiam a capacidade construtiva do aluno, devidamente mediada pelo professor, no intuito de desenvolver sua capacidade de leitura, compreendendo as nuances do gênero Hiperconto Multissemiótico.

No que se refere às prerrogativas legais, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais novo documento norteador publicado no país, que preconiza que as escolas tenham comprometimento em possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens.

Mediante o exposto, acreditamos que o plano de atividades focado em oferecer uma SAD contribuiu para a formação leitora, no sentido de buscar promover uma experiência a partir do trabalho com os Multiletramentos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), os Multiletramentos se inscrevem como práticas de leitura e de escrita de diferentes

linguagens/semioses, sejam elas sonoras, visuais, verbais e corporais, que nem sempre se utilizam de tecnologias, mas que, na maioria das vezes, as envolve.

Do ponto de vista metodológico, outro conceito central na elaboração do PAI é o de mediação, do psicólogo sócio-histórico Vygotsky. Rego (2010), ao dissertar a respeito de suas ideias, diz que um dos principais postulados da ampla teoria do psicólogo é, justamente, a questão da mediação. Na visão dele, esse princípio está presente em toda a atividade humana e se dá por meio da interação com o mundo que o cerca. E, por não se dá de forma direta, essa relação com mundo necessita de meios para acontecer, teoricamente denominados de instrumentos e signos, que funcionam como ferramentas auxiliares para a ocorrência e efetivação do processo.

Ressaltamos que o pensamento acima citado decorre das reflexões do estudioso, do ponto de vista psicológico, além de suas reflexões acerca do desenvolvimento da criança em relação ao pensamento e à linguagem. Mas não é por isso que não possamos pensar analogicamente o processo de leitura, levando em consideração tal conceito.

No processo de leitura, tanto no meio impresso, quanto no meio digital, a mediação do professor funciona como o elo entre os textos e os alunos, de forma que seu papel seja de um auxiliar na construção das reflexões e não alguém que as forneça premeditadamente. Também é papel do professor fazer com que o aplicativo, de forma análoga, uma ferramenta auxiliar, seja utilizado da maneira mais satisfatória possível, construindo, para isso, possibilidades de mediação. Portanto, mediar é encaminhar o processo de ensino e aprendizagem, de forma a possibilitar que os discentes se desenvolvam autonomamente, sem, contudo, deixar de intervir quando necessário.

Diante disso, é desígnio da SAD elaborada abordar os Multiletramentos através dos conceitos supracitados, na tentativa de ressignificar o processo de leitura, ampliando assim seu repertório cultural, de leitura e digital, mediado pelo uso do celular e do *app* elaborado. A seguir, tecemos detalhes sobre o aplicativo “Gêneros Digitais Literários” (GDL), que foi criado para aplicação da nossa proposta pedagógica.

2.1.2 O aplicativo Gêneros Digitais Literários (GDL)

O aplicativo GDL, cuja nomenclatura corresponde a **Gêneros Digitais Literários**, foi idealizado especificamente para esta pesquisa. Uma revisão na literatura existente nos fez perceber, a partir da realização de uma pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da CAPES,

que eram escassos os trabalhos que usavam o celular como ferramenta didático-pedagógica na utilização de um aplicativo para a leitura de gêneros dessa natureza.

Com o aplicativo, almejamos que os alunos não só tivessem contato com esses gêneros, mas que também pudessem registrar suas impressões de leitura sobre o que haviam lido, de forma que aumentassem seu repertório de leitura. Para tanto, a primeira medida a ser tomada antes do desenvolvimento do aplicativo seria, pois, recorrer às bases teóricas que o legitimariam. Dessa maneira, classificamos o aplicativo GDL como um *Software* Educativo (SE), podendo defini-lo como um

[...] dispositivo digital, simbólico e cultural, que é planejado e elaborado para fins didáticos/pedagógicos, sendo, portanto, mediador de conteúdos curriculares da esfera escolar e viabilizador do processo de ensino e de aprendizagem, necessitando da mediação de um profissional da área. (SILVA; FRANÇA; SILVA, 2012, p. 80).

No que concerne ao trato com o SE, é importante salientar a interface e as linguagens que ele abarca, objetivando, por sua vez, um aspecto multimodal, ou seja, a conversação entre as linguagens, tendo em vista que os programas exigem a mobilização de diferentes aspectos concomitantemente. A respeito da construção das interfaces, temos:

As interfaces de um software educativo são constituídas de discursos materializados juntamente com imagens, animações, sons e textos em geral, os quais são deixados na mídia digital para que seja possível acontecer uma atividade social de mediação da aprendizagem. Desta maneira, pode-se afirmar que os discursos veiculados nas telas vão estar relacionados com o propósito do material, considerando o contexto no qual ele será usado e da cultura dos interlocutores. (SILVA; FRANÇA; SILVA, 2012, p. 81).

Podemos, então, afirmar que os SE são materiais utilizados na escola para viabilizar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem através da interação de múltiplas linguagens, já que a qualidade de um SE está relacionada à sua capacidade de atender aos requisitos de uma aprendizagem e prática docente satisfatória.

Além de tratarmos o GDL como um SE, o vemos também como um Objeto de Aprendizagem Virtual (OAV), compreendido nesta pesquisa como um “arquivo digital usado para promover e facilitar a aprendizagem” (LEFFA, 2006, p. 20). Ao longo dos anos, os Objetos de Aprendizagem têm se mostrado como importantes recursos digitais utilizáveis no ensino para diferentes contextos educacionais.

Os registros de leitura gerados pelo aplicativo, que fazem parte do *corpus* de análise da dissertação, se deram mediante as percepções dos alunos diante das leituras. Foi nosso

intento, pois, estimulá-los a opinar sobre o que leram, destacando sempre a interatividade e a colaboratividade ao fazê-lo, através dos *litlogs*⁵.

O espaço dedicado para os *litlogs*, disposto no ícone “comentário”, mostra-se como um profícuo espaço de compartilhamento de experiências de forma multimodal, ou seja, utilizando e/ou misturando várias linguagens como o som, a imagem, o uso de *emojis*, entre outras. Ou seja, um espaço para a materialização das impressões de leitura do usuário/leitor.

Os percursos de leitura do Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em vermelho” (SPALDING, 2009) são gerados pelo próprio Hiperconto, a partir das interferências do leitor/usuário durante sua leitura, uma espécie de leitura regulada, em que leitor interfere na história, em momentos específicos, através de *hiperlinks*.

É importante ressaltar que, para a realização do aplicativo GDL, contratamos um profissional de informática⁶, que, a partir das nossas ideias, construiu esse aplicativo, que pode ser instalado em celulares diversos. A necessidade de contratação desse profissional justifica-se pelo fato de que não dominamos a linguagem de programação.

Na Figura 1, vejamos como se constituem as interfaces do aplicativo, bem como suas funcionalidades.

Figura 1 – Print da interface inicial do aplicativo



Leia à vontade!

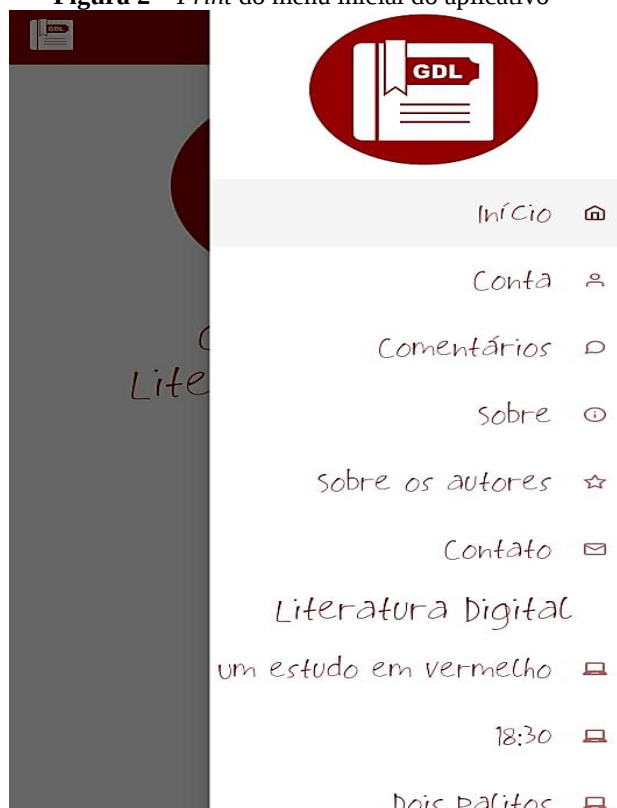
Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

⁵ Para a criação dessa nomenclatura, embasamo-nos na ideia de “logs”: “notas de campo que podem ser altamente estruturadas dentro de um formato específico” (WALLACE, 1998 *apud* SOUZA, 2014, p. 46). Assim, somou-se ao termo proposto pelo autor o prefixo “lit”, tendo em vista que o aplicativo é direcionado para o compartilhamento das impressões em torno da leitura literária.

⁶ Nome do profissional: Pedro Gabriel da Silva Casado. Graduado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Reside na mesma cidade da pesquisadora.

No intuito de estimular a leitura dos gêneros da Literatura Digital, foi criado um *design*⁷ de fácil navegação, para que os alunos não sintam dificuldade ao acessá-lo. Como visto, pensamos em colocar apenas a logomarca do aplicativo, um pequeno *slogan*, além de um ícone que funcionasse com uma espécie de barra de navegação, no canto superior da página.

Figura 2 – Print do menu inicial do aplicativo



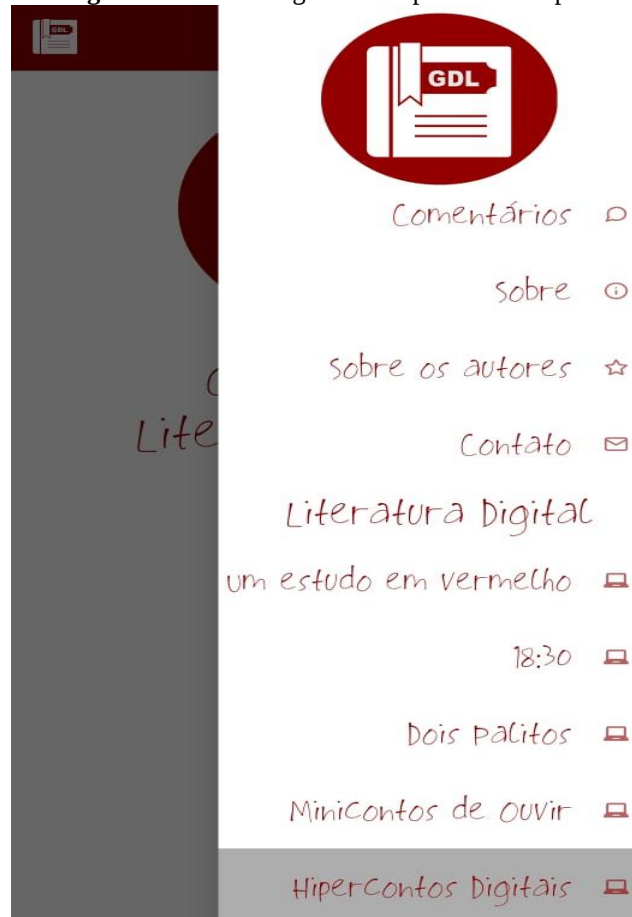
Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

A Figura 2 corresponde aos ícones disponíveis no aplicativo, tais como: o ícone “conta”, que diz respeito à criação de um *login* e uma senha para poder comentar a respeito dos gêneros; o ícone “comentários”, acessado por quem se cadastra com *login* e senha; o ícone “sobre”, que possui uma descrição da finalidade do aplicativo e o currículo da professora pesquisadora (autora desta dissertação) que o idealizou. No ícone “Sobre os autores”, é possível encontrar uma pequena biografia de todos os autores dos gêneros literários que estão dispostos no aplicativo; no ícone “contato”, é possível que o usuário, caso queira, entre em contato com a professora pesquisadora, no intento de tirar alguma dúvida ou

⁷ Hoje, os modos escritos de significação podem ser complementados ou substituídos por outras formas de tempo de travessia e a distância, tais como gravações e transmissões do oral, visual, áudio, gestual e outros padrões de significado. Isso significa que precisamos ampliar o alcance da pedagogia de letramento para além da comunicação alfabética (KOPE; KALANTZIS *apud* ROJO, 2012, p. 19).

se comunicar, por exemplo. Por fim, o ícone “literatura digital” que faz referência aos gêneros da literatura digital que o aplicativo abriga.

Figura 3 – Print dos gêneros disponíveis no aplicativo



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

A Figura 3 mostra os gêneros abrigados no aplicativo, seus respectivos ícones que, por consequência, dão acesso às suas respectivas leituras.

Figura 4 – Print da tela inicial do Hiperconto “Um estudo em Vermelho”



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

Na Figura 4, temos o Hiperconto “Um estudo em Vermelho”, fruto de uma experiência hipertextual criada pelo professor Marcelo Spalding em um curso de extensão ministrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul (PUCRS). O Hiperconto traz uma história com oito finais possíveis, definidos a partir da escolha do leitor em três momentos decisivos (SPALDING, 2018).

Figura 5 – *Print do Início do livro-mapa “18:30”*



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

A Figura 5 diz respeito ao gênero “18:30”, considerado uma espécie de livro-mapa que permite ao leitor/usuário do aplicativo conhecer um pouco do universo particular da hora do *rush* e dos engarrafamentos. Esse livro-mapa é composto por 40 microcontos sob a imagem de carrinhos em miniatura, que, por sua vez, formam um grande congestionamento⁸.

⁸ Informações disponíveis em: <https://diversita.com.br/2009/07/21/microcontos-conheca-o-sem-ruído-e-18h30/>. Acesso em: 22 set. 2019.

Figura 6 – Print do Início do “Minicontos de ouvir”



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

A Figura 6 mostra a tela inicial do ícone “minicontos de ouvir”, um projeto de Literatura Digital que mescla textos com áudios, criando um gênero digital literário inclusivo, válido para um público que engloba pessoas cegas, de baixa visão, crianças e adultos não alfabetizados ou em processo de alfabetização, imigrantes e estudantes estrangeiros⁹.

⁹ Informações disponíveis em: <http://www.literaturadigital.com.br/minicontosdeouvir/apresentacao.html>. Acesso em: 22 set. 2019.

Figura 7 – Print do Início do gênero “Dois palitos”



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

A Figura 7 representa a primeira interface do gênero “dois palitos”, outra espécie de livro digital, em formato de caixa de fósforos, que corresponde a uma antologia de microcontos.

Figura 8 – Print do Início do projeto “Hipercontos Digitais”



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

Por fim, a Figura 8 compreende a tela inicial dos “Hipercontos digitais”, projeto criado pelo professor Marcos Celório dos Santos para sua dissertação de mestrado (SANTOS, 2015), que mostra 5 histórias hipertextuais que necessitam da interferência do leitor para existirem.

Assim, compreendemos o aplicativo criado para leitura de gêneros da Literatura Digital como uma nova maneira de ler (SOARES, 2002), uma nova experiência com a tela, e, sobretudo, uma nova experiência de leitura para seus leitores/usuários, já que poucas são as pessoas que já tiveram familiaridade com os gêneros destacados.

Feitas as considerações metodológicas necessárias, convocamos o capítulo de discussão teórica da nossa dissertação, em que poderemos encontrar as vozes teóricas que embasam as reflexões empreendidas nesta pesquisa.

3 INTERLOCUÇÃO COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, trazemos os teóricos que subsidiaram as reflexões propostas nesta dissertação. Para tanto, o dividimos em tópicos específicos. No primeiro tópico, discutimos a concepção de leitura que ampara a proposta de pesquisa. No segundo, abordamos os Multiletramentos, o papel das tecnologias digitais no ensino e como estas afetam e são afetadas pela sala de aula. No terceiro, tratamos da utilização dos *softwares* no ensino de Língua Portuguesa. No quarto, enfocamos a questão da aula de leitura e como a Literatura Digital pode fazer parte dela, potencializando-a. No quinto, dissertamos teoricamente sobre o Hiperconto Multissemiótico, explicando sua construção narrativa. Por fim, no último tópico, apresentamos alguns trabalhos correlatos à temática deste estudo, mostrando, de certa maneira, a importância de termos optado por um tipo de investigação dessa natureza.

3.1 Compreendendo as concepções de leitura

O tópico “leitura” tem sido amplamente estudado sob diversos prismas, por meio de várias abordagens. Contudo, a maioria dos estudos sobre o tópico vincula-se a uma concepção de leitura específica. De acordo com Menegassi (2010), o desenvolvimento de teorias sobre leitura está atrelado ao desenvolvimento do próprio linguista, como a ciência que estuda a linguagem humana articulada, no caso da fala e da escrita:

A leitura é uma atividade composta por uma série de fatores multifacetados, em que interagem, não só o linguístico, mas também, o sociocultural. Nessa perspectiva, o ato de ler engloba na sua estrutura um processo complexo e representa para o homem moderno uma atividade cotidiana fundamental. (ARANHA, 2019, p. 175).

Geraldi (1984), na célebre obra “O texto na sala de aula”, ressalta que são as relações mantidas com os textos que definem as possíveis leituras que serão realizadas e, portanto, a concepção de leitura adotada. Para o autor, a leitura do texto pode funcionar como busca de informações, ou seja, a característica do leitor perante o texto consiste na extração de informações sobre ele. Leffa e Pereira (1999), por sua vez, argumentam que ler é extrair significado do texto. Por se tratar de um processo não linear, em que o significado é construído por meio de hipóteses, o leitor interpreta o mínimo para fazer significar:

A leitura não é interpretada como um processo linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de

hipóteses. O que o leitor processa de página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses. (LEFFA, 1996, p. 11).

Em relação às concepções de leitura, Geraldi (1984) destaca a concepção de leitura como pretexto e a concepção de leitura como o estudo do texto como sendo as mais adotadas pela escola e pelos professores de Português. Mesmo com todas as teorias que apontam para o texto como unidade básica do ensino, as leituras ainda são realizadas na escola esporadicamente, de forma mecânica e descontextualizada, realizada como pretexto para a realização de outras atividades, principalmente, para os exercícios de análise linguística.

Por fim, o autor apresenta a concepção da leitura que se dá através de um processo de interlocução entre leitor e autor mediado pelo texto (GERALDI, 1984)¹⁰. A esse respeito, Silva (1991) postula que o processo de interação texto-leitor é um trabalho indissociático (próprio de cada leitor), visto que as experiências e as histórias dos leitores nunca são iguais.

Leffa (1996) aborda que essa concepção interacionista de leitura que acontece na interação texto-leitor se dá por meio da busca de significados através de processamentos ascendentes e descendentes¹¹. Assim, “o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se assim, um processo de interação” (LEFFA, 1996, p. 12).

Nessa perspectiva, o leitor precisa não apenas possuir as competências necessárias, mas também ter a intenção de ler. A intenção se dá pela necessidade de manter um equilíbrio em relação a um determinado objetivo e um determinado texto. Por isso, nessa concepção:

A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente. (LEFFA, 1996, p. 16).

Koch e Elias (2007) destacam que a atividade de leitura é um processo altamente complexo de produção de sentidos que envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas conectivas. Para as autoras, os sujeitos se constroem e são construídos nos textos a partir dos processos de interlocução. O sentido do texto está, pois, incrustado na interação. Dessa maneira, a leitura

¹⁰ Concepção de leitura que ampara a proposta desta dissertação.

¹¹ A leitura ascendente diz respeito ao processo de decodificação dos signos em ordem crescente. Por sua vez, a leitura descendente acontece quando o sentido é construído a partir do conhecimento de mundo do leitor. A interação acontece, justamente, quando estes dois processos são feitos concomitantemente.

não pode ser vista somente como uma atividade mental, mas também como uma atividade social, com ênfase na presença do outro, necessário para a construção do sentido.

3.2 Multiletramentos, TDIC e interatividade na sala de aula

Na sociedade contemporânea, o trabalho com gêneros textuais emergentes do ambiente virtual desafia professores, pois, além de exigir novas habilidades e competências desses profissionais, acarreta o uso de vários tipos de letramentos. Nesse sentido, a proposta que será aqui apresentada utilizando o aplicativo GDL¹² contempla outros tipos de letramento, além do letramento literário, tais como o letramento digital e os Multiletramentos.

Em meados dos anos 80, a palavra letramento surge em estudos das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas e, desde então, tem se tornado cada vez mais frequente nas reflexões desses especialistas. É relevante destacar que o significado do termo letramento, que utilizamos hoje no Brasil, surgiu a partir da palavra *literacy*, originária do latim *littera* (letra) com o acréscimo do sufixo -cy, denotando “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”, conforme afirma Soares (2012).

Nesse contexto, esse termo foi empregado como resultado da ação de um grupo ou de determinado indivíduo em se apropriar do ato de ler e de escrever para, através dessa ação, alterar as suas práticas sociais cotidianas. Em outras palavras, o fenômeno do letramento passa a ser entendido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19).

Devido ao fato de que, muitas vezes, a palavra letramento foi posta em relação dicotômica com o conceito de alfabetização, na tentativa de separar os estudos sobre a alfabetização (o ato de decodificação do código escrito) daqueles que examinam os impactos sociais dos usos da escrita,

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Na obra “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”, Soares (2002) enfatiza que existem diferentes modalidades de letramento e sugere que a palavra seja pluralizada, ou seja, há letramentos e não letramento: “diferentes espaços de escritas e

¹² Sigla correspondente ao aplicativo Gêneros Digitais Literários.

diferentes mecanismos de produção” (SOARES, 2002, p. 157). É nessa perspectiva, confrontando tecnologias digitais de leitura e de escrita com tecnologias tipográficas, que essa autora sugere o uso do sintagma nominal “letramento digital” para referir-se às práticas de leitura e de escrita mediadas pelo uso do computador e da internet.

No que se refere a esse conceito de letramento digital, Buzato (2006) o entende como um caso paradigmático dos novos letramentos: um novo letramento que se utiliza de uma nova tecnologia. Para ele, os letramentos digitais “são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais” (BUZATO, 2006, p. 16), tais como *smartphones*, *iPads*, *notebooks*, *tablets* e aparelhos de TV digitais – com finalidades específicas, sejam em contextos socioculturais limitados fisicamente ou em contextos on-line, que são construídos através da interação social mediada eletronicamente.

No entanto, o letramento digital não corresponde apenas ao ato de saber manusear aparelhos digitais: é preciso aprender a localizar, selecionar as informações por meio de navegadores, *hyperlinks* e mecanismos de busca, entre outras ações interativas. Esse tipo de letramento compreende o conjunto de competências para que o usuário entenda e empregue as informações, apresentadas em diferentes formatos, oriundas de múltiplas fontes, divulgadas e propagadas na/pela internet, de maneira crítica.

Com o advento das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas, surge, pela primeira vez, o termo Multiletramentos, quando foi abordado em um Colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL)¹³, em 1996. Firmava-se, nessa época, o interesse em se trabalhar na sala de aula os novos letramentos, a diversidade cultural da população e a multiplicidade de linguagens que circulam dentro e fora do ambiente escolar. Nas palavras de Rojo (2013, p. 14),

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo ‘multi’, para dois tipos de ‘múltiplos’ que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

¹³ Trata-se de um Grupo de pesquisadores dos fenômenos dos letramentos que, reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Fizeram parte desse grupo: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmem Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (ROJO, 2012, p. 11).

Na visão do GNL, é urgente a inclusão dos Multiletramentos no currículo escolar, levando em conta a grande variedade de culturas já existentes nas salas de aula de um mundo globalizado. A Pedagogia dos Multiletramentos não aponta para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, que são ou não valorizadas socialmente, mas

[...] para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Nesse “novo” contexto, no qual o leitor tem de lidar com diferentes modalidades de tecnologias mais adequadas a cada gênero, é necessário que o professor se reinvente, no sentido de que trabalhe, além das leituras que já são preconizadas em sala de aula, outras leituras que demandam novas estratégias para realizá-las. Coscarelli (2016) alerta os professores para essa proposição ao questionar se as práticas em sala de aula estão contemplando essa nova compreensão da linguagem, se há, efetivamente, um trabalho baseado em uma Pedagogia dos Multiletramentos.

Rojo, em parceria recente com Eduardo Moura, na obra “Letramentos, mídias, linguagens”, chama atenção para o fato de a internet ter mudado a natureza dos letramentos, o que levou muitos pesquisadores a se debruçarem sobre a questão, na tentativa de descrever essas mudanças recentes (ROJO; MOURA, 2019).

Dessa forma, é preciso que o professor tenha em mente que o trabalho com Multiletramentos não se realiza somente a partir da utilização de TDIC, mas também a partir do trabalho com a diversidade linguística e cultural do aluno, bem como o diálogo com sua realidade. É notório o quanto a escola ainda privilegia a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os “multi” e os novos letramentos, as práticas, os procedimentos e os gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa digital e no mundo hipermoderno (ROJO, 2012).

Para Coscarelli e Kersch (2016), os tempos são digitais, uma grande parte da população brasileira está equipada com celulares sempre conectados à internet. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, é necessária uma boa navegação e boas estratégias de compreensão, fazendo com que o leitor lide com hipertextos digitais¹⁴ e com textos que explorem muitos recursos multimodais.

¹⁴ Hipertexto é o termo que remete a um texto ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, que no meio digital são denominadas hiperligações (COSCARELLI, 2016).

Uma consequência dessa mudança recaiu sobre as práticas de leitura, agora associadas a textos híbridos, que existem a partir de uma confluência de linguagens como a imagem, o movimento, ou agregação de ambos (NOVAIS, 2016), o que, conseqüentemente, alterou as formas dos leitores processarem e construir os significados para os textos, pois um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado (CHARTIER, 1998, p. 11).

Esses novos tempos também pedem um (novo) professor que não só saiba fazer essas leituras, mas trabalhe com os alunos essas estratégias, desenvolvendo-as a partir do que já sabem (COSCARELLI; KERSCH, 2016). Nesse sentido, Menezes, Silva e Souza (2019) alertam que ensinar a aprender no contexto integrado pela globalização requer o desenvolvimento de uma consciência de todos os que estão envolvidos no processo de formação, pois “com o aumento da tecnologia digital e o acesso cada vez mais fácil às informações e a comunicação por parte do aluno, o papel do professor não é mais o de transmissor de conhecimento, mas sim de mediador entre o conteúdo, a tecnologia e o aluno” (MENEZES; SILVA; SOUZA, 2019, p. 21).

Em vista disso, o trabalho com Literatura Digital favorece o desenvolvimento dos Multiletramentos, à medida que empreende novas estratégias de leitura e de escrita, bem como uma nova postura do professor, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

3.3 Utilização de *softwares* educativos no ensino de Língua Portuguesa

O uso das tecnologias digitais para a produção de conhecimentos pelos alunos é uma necessidade atual da sociedade e os educadores precisam aderir a essa prática, ainda incipiente para os docentes brasileiros. Por isso que é tão importante desenvolver estudos científicos que contemplem essa temática, como é o caso desta dissertação.

Nesse cenário de mudanças e ressignificações, temos a escola, com o compromisso de formar leitores e escritores proficientes, em contato com diversos textos, materializados nos mais diferentes gêneros e suportes. Portanto, em contato com gêneros que figuram no ambiente digital.

No ensino de Língua Portuguesa, segundo Novais (2016), as tecnologias permitiram mudanças profundas no uso do texto em sala de aula. Do caráter amorfo, os textos passaram a ser interativos, o que requer novos suportes. Nessa nova lógica propiciada pela tecnologia, é importante destacar a questão do suporte textual, ou seja, onde os textos estão alocados.

A partir dessa perspectiva, o trabalho com textos do ambiente digital pode se dar através da utilização de *softwares*. Silva e Silveira (2015) compreendem o *Software* Educativo como um produto projetado para servir de meios para a implantação de pedagogias baseadas no uso do computador, para alcançar objetos de aprendizagem específicos. Além dos *softwares* de computador, existem os *softwares* de aplicação, popularmente chamados de aplicativos, que funcionam em *smartphones*.

O *software* educativo proporciona uma experiência de uso com manipulação direta numa experiência que é em primeira instância individual, ou em pequenos grupos. Essa manipulação corresponde à ação realizada pelos alunos sobre as interfaces do *software* ao examinar suas hipóteses. (SILVA; SILVEIRA, 2015, p. 95).

A qualidade do *software* está ligada à qualidade gráfica de suas interfaces. A resistência no uso desse tipo de material recai na baixa qualidade da interface, além da pouca formação para utilização destes em sala de aula. Por isso, as interfaces educativas podem interferir no desenvolvimento dos usuários e, por conseguinte, na sua aprendizagem.

Conforme Novais (2016), a leitura e navegação das interfaces digitais se dão a partir do ponto de vista sintático, ou seja, elas são lidas e manuseadas de forma sistemática, com vistas ao atendimento dos propósitos do usuário. Em contexto multimodal e hipertextual de apresentação e utilização dos textos, aplicativos que invistam no trabalho com interfaces digitais graficamente elaboradas, em que a linguagem verbal escrita é atrelada aos artefatos de várias mídias, exigem do leitor uma habilidade de navegação muito bem desenvolvida e a construção das associações, projeções e inferências muito rápidas e eficazes (ZACHARIAS, 2016).

Dentre as classificações possíveis para os *softwares*¹⁵, entendemos que o SE de autoria seja o mais profícuo para o uso na sala de aula de Língua Portuguesa. Silva e Silveira (2015, p. 97) o definem como aquele que “possibilita ao docente desenvolver momentos em que os discentes irão criar multimídias contemplando assuntos da(s) área(s) de ensino em questão, bem como desenvolverão competências com tais mídias”.

Ao possibilitar a criação de novos produtos, os *softwares* de aplicação são alternativas para o ensino de leitura e produção textual, já que, em sua maioria, os textos digitais circunscrevem-se em contextos de coprodução, essencialmente colaborativos, a partir da mobilização de linguagens diversas.

¹⁵ Ver as classificações completas no e-book “Cultura digital na escola” (2018).

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar (novos) Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2019).

As demandas sociais devem ser refletidas e retratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. Respondendo às questões anteriores, para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, é necessário propiciar experiências significativas com a produção de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais, buscando refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação dos comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de relações texto/produção, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (ROJO, 2012).

É papel do professor definir qual aplicativo utilizar para uma melhor construção do conhecimento; porém, cada um dos diferentes tipos de *softwares* usados na educação, como programação multimídia, processador de textos, simulações, até mesmo a internet, apresentam características que auxiliam o processo de construção do conhecimento e são estas características que auxiliam no processo de construção da aprendizagem que devem ser analisadas pelo educador, quando ele escolhe algo desse tipo para incrementar o processo de ensino.

3.4 Unindo os *links*: a aula de leitura e a Literatura Digital

Um dos entraves para a formação do leitor é a desconsideração da diversidade do capital cultural do aluno, tendo em vista as diversas representações que circulam na escola (RANGEL, 2005). É preciso que levemos em consideração, nesse processo formativo, os textos que fazem parte da realidade dos discentes, isto é, que possibilitem o diálogo entre o ambiente escolar e sua realidade social. A leitura se engendra em um contexto em que a linguagem é incorporada ao diálogo entre o social e o histórico, o individual e o coletivo, subsidiado pelas práticas, o poder e a ideologia (RANGEL, 2005).

Além de partirmos de textos que façam parte da realidade do aluno, é necessário também promover atividades de leitura que busquem ultrapassar a materialidade linguística, a mera decodificação. De acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) infere-se que o ensino de Língua

Portuguesa, nessa fase, “busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura” (BRASIL, 2006). Para tanto, o leitor requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências, podemos dizer que o leitor, efetivamente, precisa aprender a ler (MANGUEL, 1997). Assim, aprender a ler significa ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isso é ler (GERALDI, 1996).

É importante considerar que as atuais demandas de leitura na contemporaneidade têm exigido dos leitores, cada vez mais, sua capacidade de garimpar os sentidos e construir suas próprias significações. Diante de um universo marcado pela pluralidade da linguagem, as palavras, assim como as cores, as formas, os sinais, os gestos, os signos, enfim, carregariam um significado, aquele que a ele estaria inevitavelmente atrelado, independentemente de qualquer condição.

Dessa forma, a leitura deve ser vista e trabalhada na sala de aula como um campo não passivo, mas como um jogo com avanços e recuos para correções, releituras, não comprometidas inicialmente com uma resposta definitiva, a certa, mas sim, com a própria construção de impressões e significações subjetivas e/ou coletivas (RANGEL, 2005).

Desse modo, considerando a sociedade atual, que se apresenta cada vez mais digital e interativa, é necessário incorporarmos a leitura de textos em ambiente digital, o que significa dizer que devemos:

Explorar suas potencialidades [...] levar em conta não só a forma de organizar os discursos e a linguagem utilizada, mas valorar outras linguagens agregadas aos textos verbais, tais como os ícones, a estrutura da interface, leitura dentro os aspectos. (ZACHARIAS, 2016, p. 25).

Por sua portabilidade e possível conexão por dados móveis, a leitura dos textos em ambiente digital pode ser realizada também através dos *tablets* e *smartphones*, oportunizando, assim, o aprendizado móvel. Vislumbramos o aprendizado móvel como uma possibilidade de estender às situações de sala de aula, haja vista que estas se limitam, sobretudo, ao tempo e ao espaço (GOMES *et al.*, 2016). O aprendizado móvel necessita de metodologias inovadoras que viabilizem o seu acesso, bem como a criação de atividades que o tornem significativo:

Dentro de um cenário onde as TMSF (tecnologias móveis sem fio) já estão presentes na escola por meio dos *smartphones* e *tablets* educacionais, se faz necessário a pesquisa e criação de atividades e metodologias inovadoras que possibilitem o

ensino dos conteúdos escolares com o uso dessas ferramentas. (LUIZ; SÁ, 2016, p. 26).

Nesse cenário de aprendizagem móvel, inserem-se os *Softwares* Educacionais, entendidos como grandes aliados no processo de ressignificação do ensino, já que suas “interfaces podem servir para configurar situações de aprendizagem que ajudam a constituir contextos nos quais as ações dos usuários levem-nos à aprendizagem desejada” (GOMES *et al.*, 2016, p. 72).

A presença das tecnologias na sala de aula desenvolve o potencial do aluno, no sentido de torná-lo um sujeito ativo na construção do seu conhecimento, ajudando também a desenvolver competências necessárias a essa nova sociedade. Cremos que os *Softwares* Educativos (SE) são apoios à mediação de atividades, logo, não os colocamos como os salvadores do ensino, nesse caso específico de Língua Portuguesa, mas o enxergamos como um auxílio metodológico para o professor.

Utilizar as novas tecnologias em sala de aula implica, sobretudo, na mudança de postura do professor, bem como sua atitude em relação a elas. É preciso que o professor não apenas se utilize das TDIC, mas se aproprie delas, entendendo a necessidade de atualização de suas práticas. Em vista disso, compreendemos que as mudanças na prática pedagógica não acontecem somente por causa da mídia, mas pelo uso que o professor faz dela. Por isso, a necessidade de apropriação das linguagens midiáticas por parte do docente.

Defendemos, pois, que é necessário harmonizar práticas e técnicas para avançar e melhorar os processos de ensinar e aprender. Não se trata de resolver os inúmeros problemas relacionados à leitura na escola, mas de propor caminhos, com o auxílio das tecnologias (no caso, do aplicativo para *smartphone*), para amenizar as questões que envolvem o déficit da formação leitora no Ensino Fundamental, tendo sempre em mente que

[...] não é suficiente equipar as salas de aula com recursos tecnológicos variados, mas repensar os ambientes de aprendizagem para que eles levem em conta as novas formas de organizar os saberes e de lidar com diferentes mídias. (ZACHARIAS, 2016, p. 24).

As práticas cotidianas atuais se concretizam por uma variedade de gêneros discursivos, que se materializam em diferentes suportes e que, agora, experimentam profundas modificações no contexto da cultura digital em que estamos inseridos. Por isso,

[...] o desafio que precisamos enfrentar é o de incorporar ao ensino da leitura tanto os textos de diferentes mídias (jornais impressos e digitais, formulários *online*,

vídeos, músicas, sites, blogs e tantos outros) quanto formas de lidar com eles. (ZACHARIAS, 2016, p. 17).

Nos Gêneros Digitais Literários, as linguagens, que antes eram periféricas, tornam-se salientes e, em muitos casos, são as protagonistas em eventos comunicativos, como é o caso de imagens fixas ou em movimento, destacando outras áreas como o *design*, sobretudo, a programação visual. Por tudo isso, acreditamos que a inserção desses gêneros, materializados no meio virtual, podem contribuir para o processo de formação leitora, através de textos literários potencializados pelas ferramentas oferecidas pela multimídia.

Hayles (2009) afirma que a Literatura Digital desenvolve uma experiência sinestésica, tátil e proprioceptiva, que envolve não apenas a atividade cerebral de decodificação, mas interações físicas com as palavras, como objetos perceptíveis que circulam no espaço.

A Literatura Digital favorece o trabalho com os Multiletramentos, pois se caracteriza como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, buscando ampliar o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados (como o caso do trabalho com hipercontos e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com o grafite) (ROJO, 2012).

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

Hayles (2009) indica que o leitor, ao se deparar com a Literatura Digital, já chega com um conhecimento de leitura preestabelecido, regido pelas leituras canônicas das obras impressas e pelas convenções por elas estabelecidas. A autora propõe que a literatura eletrônica deve preencher essas expectativas, mesmo à medida que as modifica e transforma.

Segundo Mestre (2017), a Literatura Digital pode ser entendida como uma literatura que faz uso das potencialidades do *ciberespaço* no processo de leitura e criação de seus textos, sendo, então, marcadamente interativa. De acordo com Hayles (2009), as variedades da literatura eletrônica são diversas, abarcando todos os tipos associados com a literatura impressa e acrescentando alguns gêneros únicos ao meio eletrônico em rede e programável:

Cada projeto de literatura digital não contém tudo isso ao mesmo tempo, assim como um filme pode prescindir dos efeitos visuais ou usá-los de forma comedida cada projeto de literatura tem uma forma de lidar com essas ferramentas,

considerando a limitação do autor ou da equipe de criação e, principalmente, o efeito estético pretendido com a obra. (SPALDING, 2018, p. 205).

Na Educação Básica, tem sido muito comum a dissociação das aulas de literatura e de ensino de língua, numa prática que se firma em currículos que priorizam a prescrição gramatical, sem a importância devida a algumas práticas de leitura voltadas para o letramento e a cidadania (GOMES; VIANNA, 2016). Na Educação Básica, sobretudo, no Ensino Médio, os textos da Literatura Digital mobilizam diferentes estratégias de leitura, sem mencionar que “a literatura pode ajudar na construção de saberes de diferentes áreas do conhecimento, por sua característica multifuncional e de refletir a sociedade de seu tempo” (HAYLES, 2009, p. 226).

Nesse contexto, a escola precisa assumir seu papel cosmopolita de aproximar os alunos dos gêneros que fazem parte do seu cotidiano e, em seguida, o fato de que, além de leitores, esses alunos podem ser, também, escritores desses novos gêneros digitais presentes na *web* (DIAS, 2012), ressignificando as práticas de leitura em sala de aula.

Mesmo destacando a importância do papel da escrita para o funcionamento desses gêneros, é preciso deixar claro que esse não foi o foco da nossa pesquisa, uma vez que focamos no processo de leitura e suas possíveis contribuições para os leitores.

Hoje, graças às invenções tecnológicas, temos mais modos de expressão e de circulação de textos, informação e conhecimento do que em outras épocas. Não cabe mais discutir se vamos usar. O debate se nutre de questões que versem sobre como e quais ferramentas ou linguagens empregar, para tais ou quais objetivos e funções (RIBEIRO, 2018).

3.5 O Hiperconto “Um estudo em Vermelho”, de Marcelo Spalding: construção narrativa

Os avanços tecnológicos têm contribuído para a divulgação de obras de diferentes culturas e diferentes localidades no continente. Nesse contexto de divulgação em profusão, temos a Literatura Digital, uma literatura que rompe os limites do texto estático ao trazer à tona textos dinâmicos e interativos (SANTOS; GROSS; SPALDING, 2017).

Faz parte dessa leva de textos o Hiperconto Multissemiótico, ou simplesmente Hiperconto. De acordo com Spalding (2009), o hiperconto é uma nova concepção do conto para ser lido na tela. É, geralmente, hipermodal, diferenciando-se do conto tradicional, apesar de manter as características da narrativa milenar:

O texto, naturalmente, ainda deve ser o cerne do hiperconto, preservando seu caráter literário. Mas um bom hiperconto será capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta da mesma forma que os livros infanto-juvenis, por exemplo, têm se utilizado da ilustração. (SPALDING, 2009, *web*).

De acordo com essas definições, é possível depreender que o Hiperconto é uma narrativa hipertextual que exige dos leitores outras competências, por conseguinte, outros letramentos, principalmente, os Multiletramentos. A respeito dessas competências, Oliveira (2017) discute, em sua monografia, o papel dos *links* na coesão e coerência do referido Hiperconto Multissemiótico, afirmando que:

A escrita de um hiperconto exige algumas competências como: a inserção dos *links*, a utilização de diferentes linguagens (multisemióse), a integração de sons, vídeos e cores. Todos estes elementos precisam estar harmonicamente dispostos, de forma que o efeito dado após a colocação dos recursos seja visto e compreendido pelo leitor. (OLIVEIRA, 2017, p. 28).

Compreendemos o termo “escrita”, colocado pela autora, como a construção narrativa do leitor permitida pelo acionamento dos *links* dados pelo Hiperconto. As possibilidades oferecidas pelo gênero são inúmeras, dentre elas a utilização de imagens, estáticas ou em movimento, o acréscimo de áudios e de hiperlinks (OLIVEIRA, 2017).

No Hiperconto “Um estudo em vermelho” (2009), há um intenso diálogo entre leitor e texto, baseado na cooperatividade e interatividade, saindo de uma situação de alguém que apenas lê para alguém que contribui para a construção da narrativa que está sendo lida. A partir do que já está posto, por meio do clique nos *links*, é possível estabelecer uma gama de sentidos, interferindo, então, na montagem da tessitura textual.

O detetive Mr. Dupin e seu contratante, comunicam-se por meio de *e-mails* e constroem a narrativa que depende das escolhas feitas pelo leitor, ou seja, os agenciamentos da leitura se dão pelos *links* acionados. O desenrolar da história e seu final, talvez uma das partes mais aguardadas pelos leitores, tem seu rumo definido pelo caminho que o leitor decide tomar. O leitor do Hiperconto é um leitor disperso (SANTAELLA, 2004), que precisa interagir com sua leitura.

Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópico tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. Enfim, o que se tem aí é um universo novo que parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da biblioteca de Babel, uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada ‘clique’ do mouse. (SANTAELLA, 2004, p. 33).

O leitor imersivo guia-se pelos nós, *links* no caso, que estabelecem novos nexos à medida que são interconectados e fazem significar. Os sentidos de sua narrativa só podem ser construídos e acionados através da imersividade da leitura, já que ela não se encontra apenas superficialmente, demandando, assim, uma leitura hipertextual.

De acordo com seu criador, o conceito ainda está sendo esboçado, no entanto, já é possível ver os frutos de se pensar uma narrativa curta, agregada a recursos do *ciberespaço*, como um espaço atrativo para a construção de outras formas de leitura, com outras possibilidades de construção de significado (SPALDING, 2009).

3.6 Estado da Arte

A busca que empreendemos no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES, em outubro de 2018, usando o termo “literatura digital” mostrou vinte e oito trabalhos sobre o assunto. Utilizando os termos “aplicativo literatura digital” e “aplicativo leitura de literatura digital”, não obtivemos nenhum resultado. No que diz respeito à pesquisa feita com base no primeiro termo, os trabalhos listados foram produzidos entre os anos de 2009 e 2018, em programas de pós-graduação diversos.

Foram identificadas dezenove dissertações de Mestrado e oito teses de Doutorado, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Relação das teses e dissertações encontradas no BTD da CAPES

Nº	Região	Título	Autor-data	Nível-instituição	Programa de Pós-Graduação
01	Sudeste	Hiperconto no Ensino de Língua Portuguesa: pop ups como forma de mediação da leitura literária	Pereira (2018)	Mestrado (UFTM/MG)	Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – UFTM/Uberaba
02	Sul	Literatura Digital Infantil: práticas de leitura no contexto familiar	Moro (2018)	Mestrado (ULBRA/RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação – ULBRA/Canoas
03	Sul	Das três escritas e uma estética da mutilação: ensaio sobre a expressão literária em meio digital	Nuesch (2016)	Doutorado (UEL/PR)	Programa de Pós-Graduação em Letras – UEL/Londrina.
04	Sul	Representações racializadas na literatura infanto-juvenil: o PNBE/2013 e uma pesquisa com jovens	Almeida (2016)	Mestrado (ULBRA/RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação – ULBRA/Canoas

		leitores			
05	Sudeste	Práticas de leitura literária digital entre leitores jovens Belo Horizonte	Araújo (2016)	Doutorado (UFMG/MG)	Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação – UFMG/Belo Horizonte
06	Nordeste	Trilha sonora de aplicativos para crianças e educação literária	Moraes (2016)	Doutorado (UFBA/BA)	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFBA/Salvador
07	Nordeste	Por uma lírica além do papel: o traço da memória em Ângela Vilma	Freitas (2016)	Mestrado (UFBA/BA)	Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura – UFBA/Salvador
08	Nordeste	Novo engenho, novas artes – literatura digital brasileira – reflexões e análises	Neto (2015)	Mestrado (UEFS/BA)	Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – UEFS/Feira de Santana
09	Distrito Federal	Novos paradigmas da literatura: uma leitura sobre poesia na era do texto digital	Duarte (2015)	Doutorado (UNB/DF)	Programa de Pós-Graduação em Literatura – UNB/Brasília
10	Sul	Curtir, comentar e compartilhar recursos educacionais abertos: representações e pedagogias culturais em ação no grupo REA do facebook	Silva (2015)	Mestrado (ULBRA/RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação – ULBRA/Canoas
11	Sul	Cultura Newborn: a pequena infância na cultura do consumo e da performatividade	Teixeira (2015)	Mestrado (ULBRA/RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação – ULBRA/Canoas.
12	Centro-Oeste	Um olhar sobre a poesia digital: procedimentos e práticas	Nascimento (2014)	Mestrado (PUC/GO)	Programa de Pós-Graduação em Letras – PUC/Goias
13	Sudeste	Gêneros textuais em ambiente digital e leitura: o caso da Hiperficção exploratória	Santos (2014)	Mestrado (UERJ/RJ)	Programa de Pós-Graduação em Letras – UERJ/Rio de Janeiro
14	Sudeste	O laboratório de ensino de matemática nas práticas do 4º ciclo do ensino fundamental	Bermudes (2014)	Mestrado (UFES/ES)	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT/Vitória
15	Sudeste	O uso do fanfiction nas aulas de produção textual no ensino médio	Clemente (2013)	Mestrado (UFRJ/RJ)	Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UFRJ/Rio de Janeiro
16	Sul	O ciberprofessor na era da convergência: modos de endereçamento no portal do professor	Pinheiro (2013)	Mestrado (ULBRA/RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação – ULBRA/Canoas
17	Sul	Pedagogias culturais e	Camilo	Mestrado	Programa de Pós-

		cinema: o Cyberpunk ensinando a ser pós-modernos	(2013)	(ULBRA/RS)	Graduação em Educação – ULBRA/Canoas
18	Sul	Pedagogias culturais e produção de identidades no youtube: quem são os sujeitos com síndrome de down?	Silva (2013)	Mestrado (ULBRA/RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação – ULBRA/Canoas
19	Sul	O que os jogos digitais ensinam sobre a saúde bucal da criança? Pedagogias culturais e cultura digital	Fialho (2013)	Mestrado (ULBRA/RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação – ULBRA/Canoas
20	Sul	Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no País das Maravilhas e de Através do Espelho para IPAD	Spalding (2012)	Doutorado (UFRS/RS)	Doutorado em Letras – UFRS/Porto Alegre
21	Sudeste	Digital Literature: Theoretical and Aesthetic Reflections'	Gattas (2011)	Doutorado (PUC/RJ)	Doutorado em Letras – PUC/Rio de Janeiro
22	Sul	A interatividade na poesia digital	Sales (2011)	Doutorado (UFSC/SC)	Doutorado em Letras – UFSC/Florianópolis
23	Sul	Práticas de Literatura na Internet: a nova figura do autor em meio digital	Santa (2011)	Mestrado (UEL/PR)	Mestrado em Letras – UEL/Londrina
24	Sul	Ensina-me a morrer: o cinema ensinando sobre a eutanásia	Carvalho (2010)	Mestrado (ULBRA/RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação – ULBRA/Canoas
25	Sul	Que os metaversos ensinam sobre o consumo? O caso second life	Larcen (2010)	Mestrado (ULBRA/RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação – ULBRA/Canoas
26	Sul	Identidades de autor literário no ciberespaço: Ziraldo do impresso ao eletrônico	Falcão Filho (2010)	Mestrado (ULBRA/RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação – ULBRA/Canoas
27	Distrito Federal	Cibernarratologia: um estudo integrado sobre narrativas ficcionais da cibercultura	Meneses (2009)	Doutorado (UNB/DF)	Programa de Pós-Graduação em Literatura – UNB/Brasília/DF

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria das dissertações encontradas (treze) no Banco de Tese e Dissertações da CAPES foi escrita em Programas de Pós-Graduação em Educação. Com relação às teses de Doutorado, a metade (quatro) foi escrita em Programas de Letras. As outras são ligadas a programas de Literatura e Educação. No levantamento, percebemos que os trabalhos não promovem reflexões interdisciplinares com as áreas de Letras e Linguística.

A proposição de um Plano de Atividades Interativo (PAI), a partir do trabalho com a leitura dos gêneros da Literatura Digital, por meio da utilização de um *app* para dispositivos móveis, permite correlacionar os saberes das duas grandes áreas das Letras, já que permite que atividade de leitura seja trabalhada a partir da perspectiva literária.

Além disso, é pertinente trazer à tona a discussão sobre Gêneros da Literatura Digital, tendo em vista que os livros didáticos já começam a trazê-los nos conteúdos, mesmo que de forma tímida e pouco contundente. Criar um aplicativo para visibilizar os Gêneros da Literatura Digital não somente coaduna com o abordado em sala de aula, como também dinamiza o trabalho e potencializa a sua leitura.

Quanto aos trabalhos realizados em Programas de Pós-Graduação Profissional, apenas dois trabalhos foram realizados na área de Ciências Humanas, um deles no Mestrado Profissional em Letras e o outro no Mestrado Profissional em Matemática. A escassez de trabalhos dessa natureza em Mestrados Profissionais, não somente justifica a realização da pesquisa, como também abre espaço para que mais pessoas enxerguem as possibilidades da realização de trabalhos com esse enfoque em pós-graduações, que pedem não somente uma reflexão teórica, mas, sobretudo, uma realização em termos práticos.

No que confere à regionalização das pesquisas, a maioria concentra seus trabalhos na região Sul do Brasil. Os trabalhos realizados na região Nordeste concentram-se no estado da Bahia. Durante o período de consulta no Banco da CAPES, não há menções a trabalhos no estado da Paraíba, seja qual for o Programa de Pós-Graduação: acadêmico ou profissional.

Nos trabalhos elencados, não há referências de criações físicas para o trabalho prático. Ao empregar o termo “criação física”, referimo-nos a recursos pedagógicos que possam ser disseminados e utilizados em outras salas de aula, que não só as contempladas com as referidas pesquisas. Em vista disso, acreditamos que a nossa pesquisa pode contribuir para as salas de aula do Brasil, pois é nossa pretensão disponibilizar gratuitamente o aplicativo para que mais professores possam utilizá-los e potencializarem as suas aulas de leitura.

4 DESVENDANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo se dedica à análise dos dados da pesquisa. Inicialmente, no primeiro subtópico, descrevemos o Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em Vermelho” (2009), de Marcelo Spalding, buscando analisar os possíveis percursos de leitura que o usuário/leitor pode realizar ao acessar o Hiperconto. O final da narrativa digital é condicionado pelas escolhas dos *links* anteriores, tudo isso através da interatividade e da presença do Hipertexto. Em seguida, no segundo subtópico, ocupamo-nos em descrever e analisar a SAD elaborada para a pesquisa, através da escrita do PAI, em cinco momentos, no intuito de sugerir um possível trilhar metodológico para o trabalho com a leitura do gênero Hiperconto Multissemiótico.

4.1 “Um estudo em vermelho” (SPALDING, 2009): Leitura (s)

A Figura 9, que corresponde à interface inicial/capa do Hiperconto Multissemiótico, se formos relacionar com a estruturação do livro físico, apresenta um conjunto de elementos que podem ser descritos e analisados individualmente. Passemos, primeiro, à descrição gráfica, como escolha de fontes, cores e imagens. Rojo (2012) acentua a importância das imagens e do arranjo no processo de diagramação de textos compostos por múltiplas linguagens, já que exigem do leitor práticas de compreensão e produção para cada uma delas. Na visão da autora, são, justamente, esses arranjos que dão sentido e significado ao texto, na mesma proporção ou até mais que a própria letra em si.

Figura 9 – Interface 1 do Hiperconto Multissemiótico

Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

Para que possamos entender tais escolhas, é preciso que digamos que a obra digital foi inspirada no livro “Um estudo em Vermelho” (1887), de Sir Arthur Conan Doyle, mais especificamente, no personagem principal do Romance, o detetive Sherlock Holmes, bem como no personagem criado por Edgar Allan Poe, o detetive Mister Dupin. Ambos os personagens estão inseridos, canonicamente, em histórias que apregoam o suspense, o mistério, uma certa nebulosidade narrativa, característico dos universos policiais.

Dessa forma, compreendemos que o tom de cores utilizado pelo autor do Hiperconto retoma, de certa forma, o ambiente misterioso e nebuloso que as narrativas primárias tinham, para sua narrativa digital. Nesse caso, o preto representaria o mistério e o vermelho seria uma referência ao título do livro de Conan Doyle. Além disso, quando acessamos o nosso imaginário popular, é possível associar a imagem utilizada na interface inicial do Hiperconto à figura do detetive, com sua capa, chapéu, e um olhar cheio de mistério encobrido pela aba do chapéu.

Todas as descrições, intencionais, contribuem para ambientação do leitor na narrativa digital, fazendo que ele já possa entender do que trata, possivelmente, a história. Além disso, o recurso de áudio contribui também para a ambientação da narrativa, ajudando na

instauração do clima misterioso que ela possui. Rojo (2012) pontua que textos dessa natureza criam outro leitor, que, segundo ela, seria um leitor navegador, errante, imersivo e lautor, tendo em vista que o texto digital não é mais somente o verbo, mas uma miríade de combinações multiculturais e multissemióticas, inaugurando, assim, um novo paradigma estético e conceitual, ampliado pelo paradigma tecnológico.

As caixas vermelhas com palavras brancas correspondem a uma espécie de sumário. A primeira palavra, “capa”, diz respeito à interface que requisita *login* e senha para o início da leitura do Hiperconto. No ícone “apresentação”, o autor do Hiperconto, Marcelo Spalding, apresenta sua proposta para o termo criado por ele, “Hiperconto”, além de explicitar questões estruturais de sua construção, como a confecção dos finais. Também mostra a questão da coautoria, a implicação das escolhas dos percursos de leituras, bem como seus possíveis leitores. Ainda na apresentação, faz uma breve apresentação do termo Literatura Digital e disponibiliza um *link* que dá acesso às informações do projeto Literatura Digital, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), do qual ele é precursor. No ícone “autor”, é possível encontrarmos sua biografia profissional, com destaque para sua formação e seus projetos em Literatura Digital.

No *link* “Literatura Digital”, Spalding faz um pequeno apanhado científico-teórico do conceito de Literatura Digital, baseado nas ideias da norte-americana Katherine Hayles, pesquisadora de Literatura digital, além de citar projetos que já foram feitos no Brasil nessa perspectiva, encabeçados por seu grupo de pesquisa na área.

No *link* “Hiperconto”, o autor caracteriza sua proposta e suas motivações em criá-la. Dentre as razões, destaca seus estudos de Doutorado e a importância que dá à fixação dos estudos em Literatura Digital no país.

O *link* “sala de aula” é um espaço de compartilhamento de experiências práticas com a utilização dos gêneros da Literatura Digital, não somente o Hiperconto, mas também outros tipos, além da indicação de livros e estudos acadêmicos sobre a área de Multiletramentos e Literatura Digital.

O ícone “Mural” é um local destinado aos usuários que querem compartilhar escrevendo suas experiências acerca da leitura do Hiperconto “Um estudo em Vermelho”. As postagens dos leitores funcionam como um *feedback* para o autor em relação às impressões de leitura dos usuários.

Por fim, temos o item “contato”, com o e-mail do autor ou a utilização de um formulário pronto, para aqueles que desejam interagir via correio eletrônico, tirando suas dúvidas ou fazendo alguma consideração que acharam pertinente.

Conforme já dito sobre o ícone “capa”, os espaços destinados ao nome e e-mail são cruciais para que o leitor acesse a narrativa e, por consequência, torne-se coparticipante dela. Vale ressaltar que a trama do Hiperconto versa sobre a escrita e resposta de e-mails entre um contratante, no caso o usuário que acessá-lo, e um detetive, o Mr. Dupin, para a solução de um suposto caso de desaparecimento de alguém. Por isso, a necessidade de fornecer um e-mail e de se identificar logo no início do Hiperconto.

A interface 2, disposta na Figura 10, correspondente à primeira página do Hiperconto e diz respeito ao primeiro e-mail mandado para o detetive pelo usuário, que na história assume o papel de contratante. No corpo do e-mail, encontramos o início da história que, basicamente, trata do desaparecimento da irmã caçula do/da contratante. Introdutoriamente, o contratante situa quem são, bem como os motivos pelos quais ela/ele pede sigilo no tratamento e resolução do caso. Além disso, pede-se uma resposta urgente, fazendo a promessa de que o detetive será bem recompensado.

Figura 10 – Interface 2 do Hiperconto Multissemiótico



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

Inevitavelmente, a materialidade literária deve ser considerada, com referências às obras já mencionadas e o próprio desenrolar narrativo. No entanto, convém que nos ocupemos

de elucidar as características próprias do gênero da Literatura Digital, principalmente a presença dos *links*, ou seja, a utilização do Hipertexto, que, de acordo com Hayles (2009), configura-se como um sinônimo de democracia e poder da decisão do usuário.

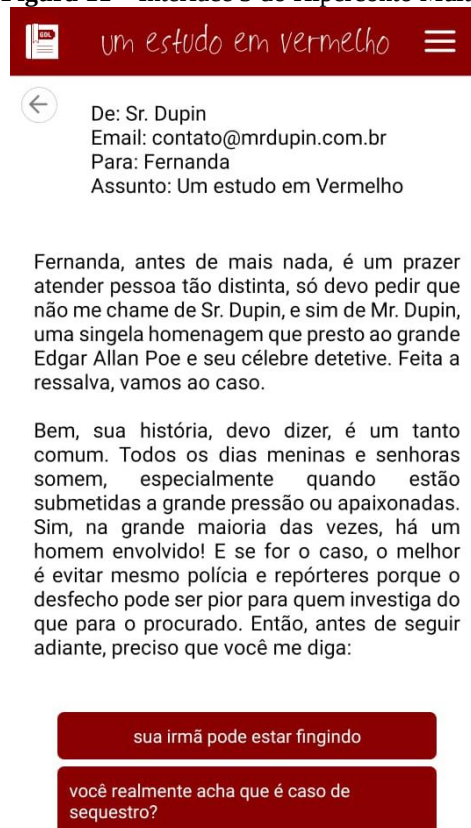
As possibilidades oferecidas por esses gêneros digitais contemporâneos, com uma estrutura narrativa multissemiótica, além de ampliar a participação do leitor na produção de sentidos, convida-o a revisitar, ou resgatar a autonomia no processo de criação da tessitura textual e ainda entregar com o hipertexto (DIAS, 2012, p. 102).

A interatividade propiciada pelo uso de *links* faz com que o usuário só possa continuar a desenvolver seu percurso de leitura quando, clicando em um deles nessa tela, o *link* “responder” é o responsável pelo início da construção. Ao clicar no *link* “responder”, o usuário é direcionado para outro e-mail, ou seja, a segunda página do Hiperconto.

Inicialmente, percebemos que se trata de uma narrativa regulada, em que podemos interferir em apenas alguns momentos, mas que tal regulação não apaga seu caráter colaborativo, mesmo que a intervenção, nesse ponto, não seja considerada tão incisiva. Sendo assim, devemos atentar que, na narrativa, o contratante é, na verdade, o usuário/leitor, que assume essa posição em face da construção do percurso de leitura trilhado. No entanto, o desenrolar narrativo também permite que o usuário/leitor se torne, em algum momento, o próprio detetive.

Dessa forma, percebemos que, nesses gêneros, o nível de agência é muito maior do que nos convencionais. Sem as ações do usuário/leitor na manipulação da interface, ou seja, sem a leitura do *design* e domínios de navegação, eles não têm possibilidade de se integralizar completamente, devido à sua própria constituição e funcionamento (ROJO, 2012).

Na interface 3 (Figura 11), temos a primeira resposta do detetive ao e-mail. De início, o detetive faz uma ressalva sobre a forma como gosta de ser chamado e, em seguida, uma breve explanação e opinião sobre o caso que, segundo ele, é aparentemente corriqueiro. Embora com esse pensamento, na conclusão de seu raciocínio, o detetive indaga o contratante apresentando-lhe duas situações: a primeira situação apresentada é o fingimento da irmã com relação ao sequestro e a segunda é a possibilidade de realmente ser um caso de sequestro.

Figura 11 – Interface 3 do Hiperconto Multissemiótico

Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

As duas possíveis respostas são cocadas para o leitor em forma de *link*, para que ele escolha o que acha. Nesse ponto, é vista uma intervenção e contribuição mais incisiva por parte do usuário/leitor. Cada *link* é responsável pelo delineamento de um percurso de leitura. Aqueles que optam pela opção do fingimento, provavelmente, terão um percurso diferente daqueles que optam pela opção do sequestro.

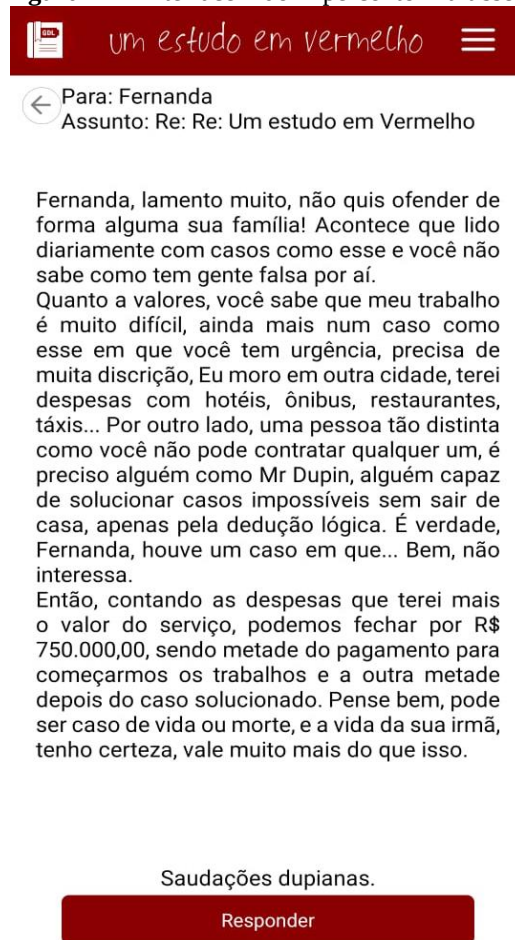
Os processos de agência, que se configuram na escolha das respostas, caracterizam o usuário/leitor como disperso e, ao mesmo tempo, imersivo (SANTAELLA, 2004), que leva à frente o processo com a leitura desenvolvendo, necessariamente, nas palavras de Mestre (2017), um esforço, concretizado a partir da interação física com texto, ou seja, o clique nos *links*. A autora portuguesa ainda pontua que é, justamente, pelas interações físicas e interatividade que os gêneros existem, se potencializam e se perpetuam:

Repare, assim, que o texto digital é construído mecanicamente, a partir das potencialidades do meio, prevendo, ele próprio, a partir das suas especificidades, um foco de atenção na figura do leitor, então, parece ser responsável reconhecer que a literatura digital, através da narrativa digital interativa, perpetua. (MESTRE, 2017, p. 114).

Também ressaltamos o fato de que, nessa interface, não encontramos a presença do *link* “responder”. Os *links* acima mencionados possuem a mesma função do *link* “responder”, pois uma das escolhas será responsável por dar progressão à narrativa.

Ao optar pela resposta “sua irmã pode estar fingindo”, conforme se verifica na interface 4 (Figura 12), Dupin se desculpa pelo ocorrido, mas ainda alerta o contratante que ele pode estar sofrendo um golpe. Além do alerta, também adverte que seus serviços não sairão baratos, já que precisará levar uma acompanhante e precisarão se hospedar.

Figura 12 – Interface 4 do Hiperconto Multissemiótico



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

Os usuários/leitores que escolhem o *link* “acha mesmo que será caso de sequestro?” são levados ao e-mail de Dupin em que ele justifica que desmascarará a irmã do contratante. Além disso, ele fala dos valores, da forma de pagamento e o porquê de tais cifras, assim como no e-mail de quem escolheu a primeira resposta. Como já foi mencionado, trata-se de uma narrativa regulada de progressão linear, no entanto, ainda que a criatividade literária, no sentido da originalidade, não esteja em voga, a proposta merece credibilidade, tanto pela

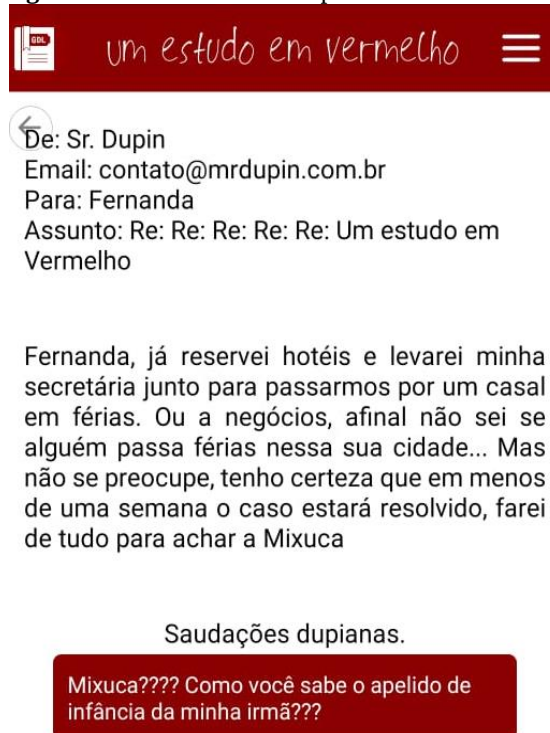
matéria multissemiótica e hipertextual, quanto pelo pioneirismo e ousadia em tentar algo novo.

No e-mail subsequente, o usuário/leitor é levado, novamente, para duas possíveis respostas, o que exige mais uma escolha. A primeira resposta possui um tom afirmativo, disposto a pagar o valor pedido pelo detetive, confirmando que ele é a pessoa certa para a resolução do caso. A segunda resposta, por sua vez, apresenta um tom mais forte em relação à primeira, irônico, por parte do contratante, acerca dos valores cobrados pelo detetive. Além disso, descarta seus serviços, afirmando que procurará sua irmã sozinha, como visto na interface 5, disposta na Figura 13.

Figura 13 – Interface 5 do Hiperconto Multissemiótico

Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

As duas respostas levarão o usuário/leitor a um e-mail persuasivo, alegando a necessidade de sua presença, reafirmando que sem a intervenção dele o caso não será resolvido. Nessa interface, o item “responder” equivale a “Mixuca???? Como você sabe o apelido de infância da minha irmã????”. Vejamos na Figura 14, que corresponde à interface 6 do Hiperconto.

Figura 14 – Interface 6 do Hiperconto Multissemiótico

Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

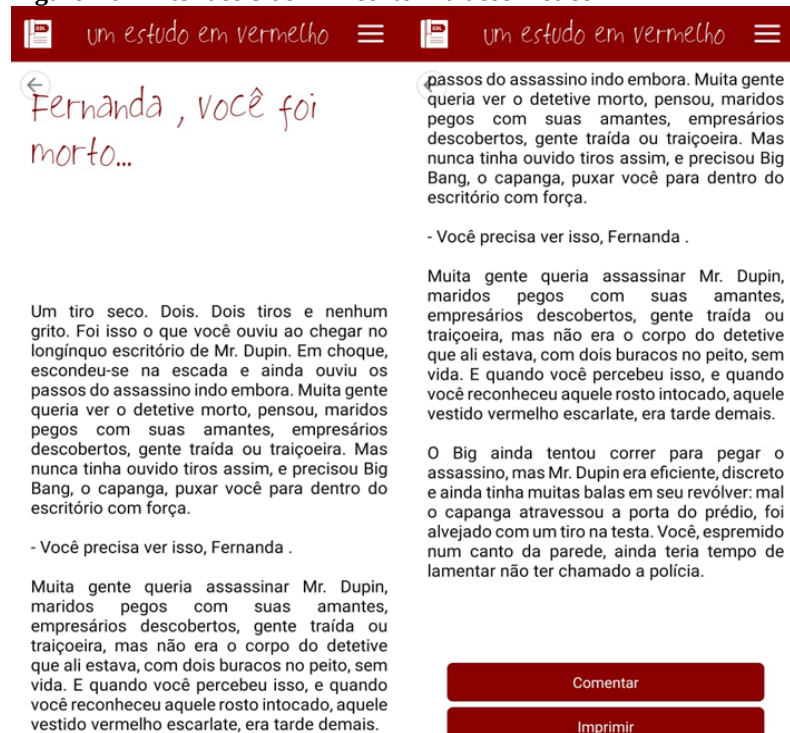
Desde o início, é visto que o Hiperconto Multissemiótico é híbrido, por sua natureza, já que apresenta características do e-mail, mesmo sendo um construto literário digital. De acordo com Santaella (2004), esses processos de hibridização de meios, códigos, de gêneros e sistemas sígnicos atuam como propulsores para o crescimento da linguagem nos mais diversos tipos, proporcionando uma confraternização hiperaudiovisual, nos termos da semiótica.

A tela posterior, novamente, traz o leitor para mais duas possíveis respostas. Antes delas, um pequeno enredo contextualizante. O contratante, desconfiado do detetive, por ele saber do apelido da sua irmã, fica em dúvida porque não sabe a quem recorrer, no caso, ao Silveira, do Distrito Policial (DP), ou ao Big, uma espécie de bandido contratado. Dessa maneira, o tom conferido ao discurso também muda, embora coincida com a desconfiança sobre o detetive Dupin. Vejamos na Figura 15, referente à interface 7 do Hiperconto.

Figura 15 – Interface 7 do Hiperconto Multissemiótico


Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

A tela final para quem escolhe a resposta relacionada ao DP diz respeito ao final 5: o Mr. Dupin foi morto. Aparentemente, o detetive possuía inimigos, sem contar que mantinha casos com mulheres casadas, tornando-se alvo fácil dos seus possíveis maridos. No enredo, a contratante presencia o caso e, inclusive, consegue ver o vulto do assassino, que cometeu o crime utilizando um revólver (Ver Figura 16).

Figura 16 – Interface 8 do Miniconto Multissemiótico


Fonte: Dados gerados pelo aplicativo

Escolhendo a tela relacionada ao delegado Silveira, o final destinado, dessa vez, é o final 4: a irmã do contratante fugiu com o dinheiro, ao lado do detetive. Através do e-mail ela explica os motivos e diz que o detetive a ajudou no plano, de modo que o dinheiro pago para que ele resolvesse o caso seria usado para fugirem juntos, conforme disposto na Figura 17.

Figura 17 – Interface 8 do Hiperconto Multissemiótico



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

Os *links* “imprimir sua versão” e “indicar para um amigo”, respectivamente, representam a interatividade propiciada pelo gênero. No primeiro *link*, o usuário tem a possibilidade de salvar o arquivo em PDF para imprimi-lo, posteriormente. Já o outro, dá a possibilidade de o usuário indicar a leitura para um amigo, formando o que poderíamos chamar de uma rede de compartilhamento de leituras.

Após compreendermos, pormenorizadamente, a construção narrativa do Hiperconto Multissemiótico, passemos à descrição e análise da SAD com foco em sua leitura, numa perspectiva sociointeracionista, favorecendo o trabalho com os Multiletramentos, em anuência com os dispostos legais e teóricos para a promoção significativa do ensino de leitura.

4.2 Trabalhando o Hiperconto Multissemiótico nas aulas de leitura

A Situação de Aprendizagem Digital (SAD) elaborada para esta dissertação sugere o trabalho com o Hiperconto Multissemiótico, a partir da teoria dos Multiletramentos proposta Rojo (2013). De acordo com a autora:

Trabalhar com os Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias..., mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas e referências do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros e mídias e linguagens por eles conhecidas, para buscar um enfoque crítico e pluralista, ético e democrático que envolva a agência de textos e discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados como o trabalho com o Hiper e o nanoconto, ou desvalorizados como trabalho com o picho. (ROJO, 2013, p. 8).

Assim, um trabalho para o desenvolvimento dos Multiletramentos não depende, exclusivamente, do uso das tecnologias, mas de um enfoque crítico que privilegie aquilo que já é de conhecimento do alunado, próprio de sua cultura, mas também que o permita ampliar seus horizontes, ou seja, estender seu repertório cultural.

Nesse sentido, a referida proposta busca trazer as culturas juvenis para o foco, sem deixar de privilegiar o aumento do repertório cultural dos alunos. Além de uma orientação metodológica para um trabalho em específico, é também um convite para que os professores aumentem seu círculo de atuação, incentivando a leitura, sobretudo, dos gêneros da Literatura Digital, na tentativa de que práticas requeridas socialmente e, muitas vezes, ainda despercebidas na escola, façam parte do ambiente escolar. A esse respeito, Custódio (2013) alerta que a juventude é uma etapa extremamente significativa na vida das pessoas e, por esse motivo, a educação formal deve pensar em formas de inserir os “mundos de vida” da juventude no currículo escolar, de modo a ampliá-lo.

Além dos Multiletramentos, esse fazer metodológico foi pensado levando em consideração os postulados de Luiz e Sá (2016), que, apoiados nas teorias freireanas sobre tema gerador e no método de Análise de Resolução de Problemas, propuseram o termo Situação de Aprendizagem Digital para designar uma atividade de ensino e aprendizagem baseada na resolução de um contexto específico, por meio da utilização de ferramentas digitais.

Feitas as devidas considerações e ressalvas, apresentamos a Situação de Aprendizagem Digital (SAD) elaborada. As atividades foram divididas em cinco momentos, que vão desde a leitura de capítulos do Romance até a própria leitura do Hiperconto Multissemiótico.

Os encontros foram pensados para alunos do Ensino Médio, mais especificamente, do 2º ano, em consonância com as orientações disponíveis pela BNCC (BRASIL, 2018), ao apontar que a maior preocupação dos profissionais deve ser o desenvolvimento do estudante em sua integralidade, deixando para trás uma perspectiva conteudista da aprendizagem, valorizando, pois, a autonomia dos educandos e sua capacidade de resolução de conflitos nos diversos âmbitos da vida social.

O foco da proposta centra-se na atividade de leitura, em meios impressos e, principalmente, digitais, tendo em vista a necessidade de propiciar aos alunos a experiência com práticas de linguagem em diferentes mídias, vinculadas ao enriquecimento da cultura, às práticas de cidadania, ao trabalho e à continuação aos estudos (BRASIL, 2018).

Nos moldes da perspectiva de leitura sociointeracionista, que demonstra a necessidade de interação durante o processo de leitura para construção de um leitor crítico, bem como reflexivo, através de relações intrínsecas com outras variáveis, que não só a materialidade linguístico/textual, a proposta também leva em consideração o princípio da mediação que, por mais que tenha seu cerne de fundação nos princípios psicológicos, inegavelmente coadunam com uma perspectiva de leitura que leva em consideração bem mais do que só o próprio texto, tendo, então, outros fatores como construtores de sentido(s).

Os encontros foram estruturados para aulas de 50 minutos, de acordo com a convencionalidade que circunda o ambiente escolar, considerando as possíveis reflexões suscitadas durante os momentos de socialização da leitura e da própria construção sobre os percursos propiciados pelo Hiperconto Multissemiótico, além da materialização escrita da leitura realizada, através dos *litlogs*.

Vejamos a seguir a estruturação dos momentos:

1º Encontro – 2 aulas

Para que o trabalho com a leitura se torne significativo é preciso que haja cooperação, tanto de alunos como de professores, sendo necessário, para isso, um planejamento sistemático da realização desse trabalho. De início, para atingir a cooperação necessária para a eficácia do trabalho, é necessário apresentar como as atividades de leitura irão se estruturar, os objetivos de cada momento, o porquê da seleção de cada leitura, bem como a ordem de acontecimento dessas leituras, dando função e importância a cada atividade realizada. Essa estratégia tem o objetivo de fazer com que os alunos se tornem parte integrante do processo e, também, para que os discentes se preparem para as leituras que irão realizar.

Após apresentar a proposta aos alunos, é necessário que alguns conceitos sejam esclarecidos e debatidos pelo professor, para que, nos momentos posteriores, os alunos possam se desenvolver com o mínimo de dúvidas possível. Vale ressaltar que, por mais que saibamos que os alunos são familiarizados com textos que circulam no *ciberespaço*, possivelmente, muitos podem não ter conhecimento sobre o que são e como são estruturados os gêneros da Literatura Digital, fazendo-se necessário tecer explicações sobre conceitos importantes como “Literatura digital”, “Colaboratividade”, “Interatividade”, “Hiperconto”, “Nanoconto”, além de mostrar as diferenças entre leitura e navegação. É papel do professor levar o aluno a

[...] compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas [...] e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias para se ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 481).

Nesse tipo de explicação, o professor deve convidar os alunos a refletirem que, na atualidade, as práticas sociais de leitura e escrita são consideradas práticas de Multiletramentos, porque envolvem múltiplas semioses e linguagens, o que, de certa forma, vai exigir do aluno maior participação e autonomia para se inserir nessas práticas, sendo, portanto, necessários os conhecimentos em relação aos conceitos acima destacados.

Feito isso, é importante apresentar o aplicativo que será utilizado, fazendo um breve tutorial de instalação, caso algum dos alunos possua dúvidas para instalar o *app*. No slide ou previamente, dependendo do grau de interação e da própria disponibilidade do próprio professor, deve ser disponibilizado o *link* do programa para ser baixado. O docente deve projetar o tutorial no slide, disponibilizando-se a ajudar os alunos a baixarem o aplicativo¹⁶.

Após a instalação do *app*, o professor deve explicar a funcionalidade de cada item disponível. E, para que a explicação se torne efetiva, os alunos devem estar com seus dispositivos móveis em mãos, para que, à medida que a explicação aconteça, eles possam visualizar sua funcionalidade. Cada item deve ser explorado individualmente.

A aprendizagem *u-learning*, mediada pelo uso do celular e do aplicativo, não somente possibilita a descentralização da aprendizagem, mas também da própria linguagem verbal, dando lugar, então, a diferentes formas de produzir conteúdo durante a leitura, resultado da combinação de variadas semioses.

¹⁶ O passo a passo para a instalação encontra-se no apêndice da pesquisa.

Na mesma apresentação de slides, é interessante apresentar o Hiperconto Multissemiótico, sua estruturação narrativa, sem, contudo, adentrar nos pormenores dos seus percursos de leitura, tendo em vista que isso será tratado especificamente num momento posterior.

2º Encontro – 2 aulas

No segundo encontro, é relevante que o professor mostre aos alunos as fontes intertextuais utilizadas pelo autor para a escrita do Hiperconto. A ambiência digital, por seu caráter topográfico-espacial, por si só, amplia a construção de significados de um texto, sobretudo, um texto *hiperlinkado* que existe em razão de sua própria natureza fragmentária e rizomática, no entanto, a materialidade literária também faz parte desse processo de construção. Logo, as referências a essa parte não podem ser ignoradas pelo professor.

Não podemos perder de vista que, na era contemporânea, tanto os textos impressos quanto os eletrônicos são profundamente interpenetrados pelo código (HAYLES, 2009), levando-nos a compreender que a força do código escrito não foi mitigada por recursos como a imagem e o som, por exemplo, mas que os novos gêneros, como os Gêneros Literários Digitais, são importantes aliados nesse *continuum* entre os meios impresso e digital, principalmente, em se tratando dos leitores da Literatura Digital, que, muito provavelmente, são também leitores do meio impresso.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), os novos gêneros surgem e se transformam em razão de nossas ações e procedimentos. Não se trata de substituição das mídias, mas a possibilidade de convergir as transformam, fazendo com que as relações intertextuais e midiáticas sejam cada vez mais propostas e intensificadas.

Antes de começar a leitura da primeira fonte intertextual, é importante levantar hipóteses, criar possíveis indagações sobre o porquê da realização da leitura, mostrar o vínculo da obra digital com as fontes impressas, entre outros aspectos. Esse levantamento de hipóteses pode ser realizado na forma de discussão ou, até mesmo, de forma escrita, caso os discentes prefiram registrar em seus cadernos.

Após isso, o professor deve disponibilizar para seus alunos, de preferência em arquivo PDF, devido a facilidade de leitura e manuseio, a obra “Um estudo em vermelho” (1887), narrativa que diverte leitores a mais de um século, e o primeiro escrito de sucesso do autor inglês Sir Arthur Conan Doyle. O romance é uma trama narrativa ambientada em Londres no

final do século XIX e no início do século XX, tendo como personagem principal o excêntrico e meticoloso detetive Sherlock Holmes e seu fiel escudeiro, Dr. Watson.

O enredo data do primeiro caso investigado por Holmes e acompanhado por Watson (narrador da história): o assassinato do norte-americano Enoch J. Drebber. O cadáver foi encontrado numa casa vazia e, embora não houvesse nenhum ferimento em seu corpo, havia sangue pelo chão. Usando esse mesmo sangue, o assassino escreveu a palavra “rache” em uma das paredes. Uma trama cheia de mistérios, pistas, deduções, interrogações, que fez com que o famoso detetive e seu ajudante se tornassem personagens emblemáticos da cultura ocidental, sendo conhecidos, até mesmo, por pessoas que nunca leram nada sobre a obra.

Sugerimos ao professor que leia e discuta com os alunos o primeiro capítulo do livro, intitulado “O mistério dos Jardins da Rua Lauriston”. Para essa atividade, é recomendada a leitura compartilhada do capítulo, a fim de que os alunos possam se ambientar ao contexto da narrativa que é, também, o contexto do Hiperconto.

Após a realização da leitura, o professor deve mediar as discussões, tentando, inicialmente, corroborar ou refutar as hipóteses construídas anteriormente. Para a promoção da socialização da leitura, o professor deve lançar mão de perguntas que envolvam as questões de ordem estrutural, como personagens, construção do enredo, da cena do crime, entre outras que ache pertinente durante a discussão.

O professor deve deixar bem claro o motivo pelo qual iniciaram as leituras em meio impresso, tendo em vista que a proposta principal é a leitura no *app*. Deve explicar que é necessário compreender o cerne da criação, para que, posteriormente, a leitura da obra digital não pareça aleatória e/ou desconexa. Também deve deixar claro para os discentes que leituras assim são realizadas como uma forma de ampliação dos horizontes culturais e das suas próprias bagagens de leitura.

É preciso que, nesse momento, também fique claro aos alunos a razão de só lerem o primeiro capítulo em vez da leitura da obra integral. O Hiperconto em questão, embora se inspire no personagem principal e no livro como um todo, centra-se na questão da cena do assassinato e da sua possível resolução, assim como acontece no primeiro capítulo do livro. Além disso, é preciso reforçar que tais leituras são realizadas como forma de contextualização da leitura principal, ou seja, da obra digital mencionada.

3º Encontro – 2 aulas

Nesse encontro, o professor deve exibir para os alunos o episódio “Um estudo em Rosa”, da série “Sherlock Holmes” (2010), criada por Steven Moffat e Mark Gattis. A renomada produção da BBC apoia-se na obra do inglês Conan Doyle, presentificando os acontecimentos.

Ainda que alguns elementos tenham preservado o cânone, como o endereço da Rua Baker Street 221B, o inimigo de Sherlock, no caso o psicopata Moryart, e o próprio passado do Dr. Watson, outras foram atualizadas para condizerem com os dias atuais, como as próprias vestimentas dos personagens, o diário do Dr. Watson, em que relatava a experiências da resolução dos casos por um blog, e o próprio vício do detetive que foi substituído por adesivos de Nicotina.

Os episódios seguem a mesma sequência cronológica dos livros, sendo “Um estudo em Rosa”, o primeiro episódio da série, inspirado no romance “Um estudo em Vermelho” (1887). Similar ao enredo do livro, o primeiro episódio também trata de um assassinato sem vestígios, a não ser pelo pouco de sangue utilizado para escrever a palavra “Rachel”. Dessa maneira, o episódio segue o mesmo fluxo narrativo, exceto por alguns acréscimos, necessários em razão de ser uma produção original, bem como em razão do gênero produzido.

Continuando a mostrar as fontes intertextuais para a produção do Hiperconto, o professor também deve explicar aos alunos que o ensino de Língua Portuguesa tem como um de seus principais objetivos preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e interação, e que textos que fazem parte do cotidiano dos discentes, como as séries disponíveis nos mais variados serviços de Streaming, e espalhadas por várias páginas na internet, são materiais importantes, capazes de suscitar leituras e reflexões que exijam um olhar crítico e articulado.

É com esse intuito, de articular e retomar informações, que o professor deve conduzir as discussões do episódio lido/assistido, fazendo com que os alunos reflitam, em termos de enredo, as semelhanças e as diferenças com o material lido anteriormente. As discussões devem levar os alunos a se questionarem sobre as mudanças ocorridas na série, se são somente em razão do suporte ou se os acréscimos percebidos potencializam a obra.

Nessa discussão, a multimodalidade deve ser explorada questionando os alunos a respeito da potencialização e construção de significados dados pelas imagens, seguidas de movimentos e sons. Dessa maneira, é importante que o professor sempre indague os alunos a respeito da leitura e seus possíveis objetivos, uma vez que esses também são influenciados pelo suporte e pelo contexto de produção.

Além de aspectos linguísticos, como a mudança de linguagem do personagem em relação ao livro, o professor também deve deixar espaço para que os alunos possam socializar suas opiniões, sem estarem tão presos a termos técnicos e discussões orientadas. Além disso, deve tentar fazer com que as leituras e discussões sejam prazerosas, de modo a incentivar os alunos a continuar lendo, buscando informações, consultando outras fontes e, até mesmo, realizando novas leituras a partir das que foram propostas.

Uma vez realizadas todas as ponderações, e percebendo que as discussões tenham sido encerradas, o professor deve orientar os alunos para o próximo encontro, solicitando que tragam o celular para próxima aula, para que iniciem a leitura do Hiperconto.

4º Encontro – 2 aulas

Finalmente, no quarto encontro, com a devida mediação do professor, os alunos deverão começar a leitura do Hiperconto Multissemiótico, por meio do *app* baixado no celular. No pensamento de Hayles (2009), a questão da mídia e da rede programável em que a Literatura Digital está engendrada é consequência de um rápido desenvolvimento que está transformando o modo de vida dos cidadãos ao lidar com suas atividades cotidianas, como, por exemplo, o uso das mídias móveis, que agora fazem parte de diversos contextos humanos, como o educacional.

Nesse sentido, participar da cultura letrada nos dias atuais impele a mediação de vários dispositivos, a exemplo das tecnologias móveis, que demandam do usuário outras maneiras de ler e se portar, atualizando concepções de leitura mais tradicionais. Essas formas de interação demandam habilidades de leitura e de produção específicas e, consequentemente, exigem uma formação mais específica dos integrantes (ZACHARIAS, 2017).

Ciente dessas questões, e como já visto anteriormente, o professor deve explicar como acessar o Hiperconto. Os alunos devem estar cientes de que qualquer atividade escrita que vierem a fazer será entendida como a materialização da compreensão leitora acerca do que foi lido.

O professor deve explicar que os gêneros da Literatura Digital possuem especificidades em relação à sua produção, que alguns podem demandar mais recursos tecnológicos do que outros e que especificidades, em sua maioria, não delimitam o juízo de valor no que diz respeito à qualidade do gênero da Literatura Digital. Mestre (2017) afirma que o suporte digital contribui para a construção de um novo leitor, que sua performance lhe confere mais agência, através de suas escolhas hipertextuais:

Desta forma, reconhecemos, portanto, que o suporte digital, pelas suas propriedades participativas, tem como implicação a criação e desenvolvimento de um leitor que se encontra cada vez mais envolvido com o texto, de um leitor cuja performance contribui para que este, em conjunto com o autor, possa “escrever”, ou concretizar, através das suas escolhas e das suas ações, uma das opções narrativas deixadas em aberto a partir da estrutura hipertextual. (MESTRE, 2017, p. 154).

A discussão deve levar os alunos a compreender as diferenças, sobretudo, estruturais, entre o Hiperconto e o Conto Clássico, como também outros tipos de conto, como o Nanoconto e o Microcontos. Deve contemplar as particularidades do Hiperconto e a importância do *Hiperlink* para a evolução e construção da leitura.

O primeiro ponto a ser explorado e destacado pelo docente é como o gênero foi escrito. Nesse caso, a partir da colaboração de duas pessoas e inspirado em textos de grande aceitação pública, no caso do célebre livro e da famosa produção serial da BBC de Londres.

O segundo ponto a ser destacado e analisado está relacionado aos recursos tecnológicos empregados para a construção do Hiperconto e como eles podem potencializar e influenciar a construção da leitura. É importante que o professor chame a atenção para o recurso de áudio utilizado, bem como para a imagem utilizada para retratar o detetive.

É fundamental que os alunos opinem a respeito da construção da figura e das cores, de forma que eles compreendam que as semioses e modalidades de linguagem empregadas para a construção desse gênero estão interligadas, e que a possibilidade de compartilhar as opiniões no Mural disponibilizado pelo próprio Hiperconto Multissemiótico pode alargar seus horizontes de leitura, além da opção de poder imprimir o próprio percurso de leitura.

Durante a SAD proposta, o professor deve advertir aos alunos que, por mais que a proposta seja realmente colaborativa, as decisões são, necessariamente, controladas pelas possíveis combinações já apresentadas na própria estruturação do gênero. A interação também não deve deixar de ser mencionada, já que, mesmo que controladamente, os leitores realizam interferência à medida que leem, em razão do acionamento dos *hyperlinks*.

Os alunos precisam ter em mente que os percursos de leitura que realizarão podem ser diferentes ou coincidir, se optarem por escolherem os mesmos *links*. O que o professor deve alertar e chamar atenção é, justamente, para o processo de escolhas que eles estão realizando e que os *links* que escolherem serão os responsáveis pela sequência da leitura.

Por fim, o professor deve aproveitar para destacar e perguntar se os alunos perceberam o grau de intertextualidade presente no Hiperconto, em relação ao livro e à série. Essa percepção intertextual é importante porque amplia o enfoque crítico dos discentes, à medida

que compreendem as nuances dos movimentos de leitura entre o impresso e o digital, pois, conforme alerta Hayles (2009), entrar na narrativa agora não significa deixar a superfície para trás, ou seja, inevitavelmente, a sua criação sofreu influências da mídia impressa.

Após tocarem nos pontos destacados, a socialização livre de padrões orientados também não deve ser considerada. Os alunos deverão expor sua opinião sobre o que acharam do enredo lido, como se sentiram ao se tornarem coparticipantes do processo de construção, se acrescentariam ou tirariam algo, ou se fariam alguma outra modificação.

Todos os itens anteriores servirão de base para que os alunos possam construir suas próprias impressões da leitura realizada, construção essa que será feita no último momento da proposta elaborada.

5º Encontro – 2 aulas

Após as leituras e as explicações necessárias, os alunos devem construir os *litlogs*, ou seja, a materialização de suas impressões de leitura. Como já dito, a nomenclatura “*litlog*” refere-se a uma denominação criada pela professora pesquisadora para designar comentários escritos no próprio aplicativo.

Os comentários mencionados devem ser compreendidos como a materialização escrita das impressões e leitura tidas pelos estudantes, tendo em vista que o foco das atividades está centrado na questão da leitura.

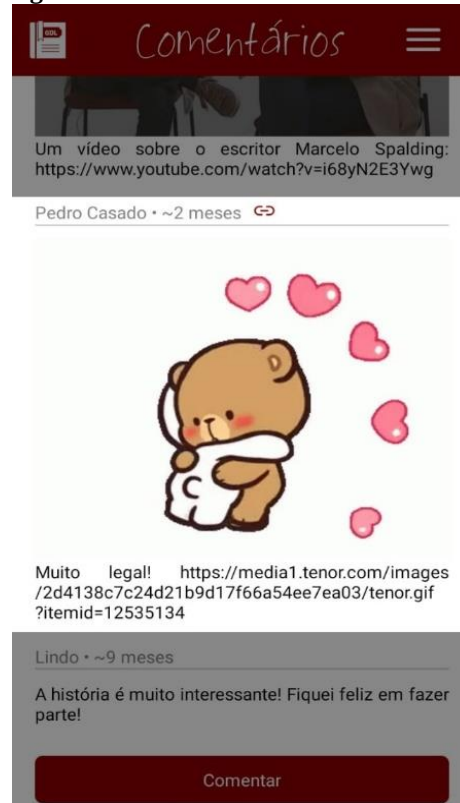
O ícone “comentário”, onde será alocado os *litlogs*, só pode ser acessado após a criação de um *login* e uma senha. Vale lembrar que o ícone em questão faz parte da própria arquitetura do aplicativo e não do Hiperconto, com a possibilidade de versão PDF e o mural próprio de comentários no gênero, por exemplo. Dessa maneira, o aluno deverá clicar na opção “Quero me registrar”.

Em seguida, o usuário/leitor será direcionado à outra interface que requererá informações necessárias para a geração do *login* e da senha, algumas de caráter opcional, como a foto perfil, outras de caráter obrigatório, a exemplo do e-mail para registro e da própria senha.

Depois de obtido o *login* e a senha, o usuário/leitor deverá retornar e acessar o ícone “comentário” para, então, construírem os *litglos*. Nesse espaço, além do texto escrito, há a possibilidade de utilizar imagens, *gifs*, vídeos e *emoticons*. Os recursos disponibilizados visam proporcionar aos usuários/leitores a possibilidade da construção de um comentário interativo, tendo em vista que as experiências de leitura são únicas e individuais, ainda que

construídas de forma colaborativa, e, por isso, algumas impressões podem extrapolar o código escrito, exigindo, então, movimento e som, por exemplo, para atingir o seu foco. Além disso, os alunos podem usar pseudônimos para a postagem dos *litlogs*. Abaixo (nas Figuras 18, 19 e 20), encontram-se alguns exemplos¹⁷ de como os comentários podem ser construídos:

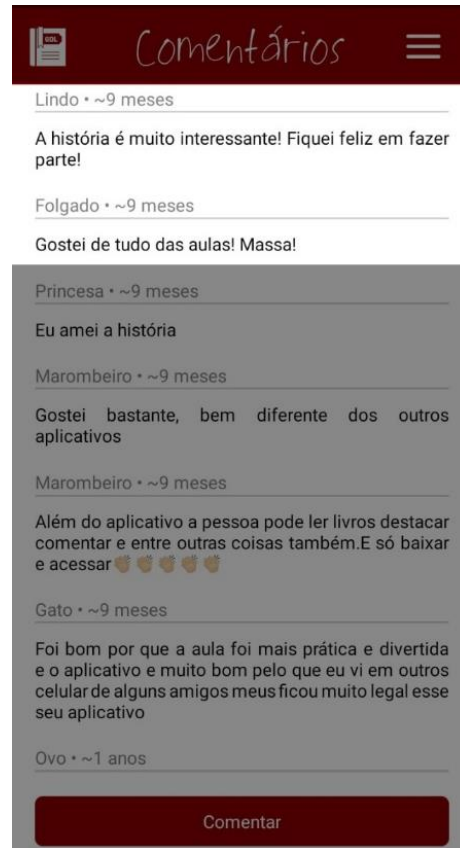
Figura 18 – Comentário com recurso GIF



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

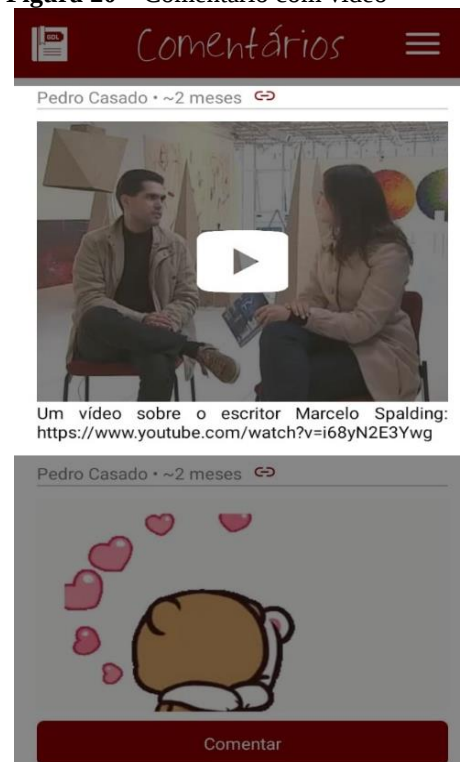
Figura 19 – Comentário com texto

¹⁷ Comentários produzidos inicialmente para a primeira ideia da pesquisa: a intervenção prática. No entanto, devido a intercorrências externas, o foco da pesquisa foi redirecionado.



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

Figura 20 – Comentário com vídeo



Fonte: Dados gerados pelo aplicativo.

Dadas as explicações técnicas para a construção do *litlog* por parte do professor, é necessário também fornecer comentários em face do conteúdo a ser postado. O professor deve orientar os alunos a realizarem seu comentário levando em consideração alguns pontos, como a experiência tida ao longo da Situação de Aprendizagem Digital, a utilização do aplicativo e, por fim, a leitura do Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em vermelho” (2009).

É preciso esclarecer que, devido ao ambiente em que o texto está situado, geralmente, comentários são objetivos, tendo em vista a velocidade e volatilidade pela qual os usuários interagem em rede. No entanto, não se pode privar os alunos, caso queiram alongar-se em sua construção.

Os alunos devem saber que os nortes disponibilizados servem, justamente, para guiar aqueles que, porventura, estejam com dificuldades em registrar suas impressões. No entanto, convém explicar também que os nortes podem e devem ser utilizados caso os discentes queiram. Além disso, os registros podem ser feitos levando em consideração vários pontos ao mesmo tempo em seu comentário, e não apenas um.

Dadas as devidas diretrizes, o professor deve dar o tempo necessário para que os alunos realizem a postagem do *litlog* no aplicativo. Feito isso, é importante socializar os *litlogs* postados, atentando para o fato de que todas as contribuições ficam disponíveis no aplicativo.

Ao final da experiência, o professor deve agradecer o comprometimento dos alunos durante toda a realização do trilhar metodológico, afirmando novamente a importância das leituras realizadas e os benefícios de sua realização. Por fim, o professor deve deixar uma reflexão para os alunos a respeito da diversidade e dos diferentes modos de leituras existentes, com os quais eles irão se deparar ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Dessa maneira, os discentes compreenderão que a leitura os circunda e se mostra como uma competência indispensável para as atividades nos mais variados âmbitos.

Compactuando com o dito por Spalding (2012), o desejo dos professores em relação à experiência e aprendizagem dos alunos sobre Literatura Digital é que eles avancem e compreendam a necessidade de se esforçar e tentar apreender sobre uma temática de proporções tão vastas.

5 (IN)CONCLUSÕES

Ao delinear esta pesquisa, tínhamos em mente contribuir, de forma significativa, para os estudos da leitura em ambiente digital, sobretudo, dos gêneros que fazem parte da Literatura Digital, por entender a necessidade dessa abordagem na educação contemporânea. Com base nesse pensamento, fomos guiados pela seguinte questão-problema: De que maneira é possível pensar, metodologicamente, no contexto do Ensino Médio, a relação entre pedagogia dos Multiletramentos e ensino-aprendizagem de leitura de gêneros da literatura digital, especialmente, o Hiperconto Multissemiótico?

Para responder a esse questionamento, propusemo-nos a verificar, na prática, as possíveis contribuições dessa abordagem, a partir do objetivo geral de propor um plano de Atividades Interativo (PAI) para o trabalho com a leitura do Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em Vermelho”, de Marcelo Spalding, através da utilização de um *app* para dispositivos móveis. Ao propormos para esta dissertação a elaboração de um PAI, tínhamos o intuito de contribuir para a formação leitora de alunos do Ensino Médio, tendo em vista as novas demandas sociocomunicativas que se apresentam na sociedade e que, portanto, não podem estar alheias à escola e aos alunos, bem como analisamos, à Luz de uma Situação de Aprendizagem Digital (LUIZ; SÁ, 2016), os caminhos interativos do Hiperconto Multissemiótico “Um estudo em Vermelho” (2009), de Marcelo Spalding;

Ainda de acordo com os objetivos propostos, percebemos que, ao sugerir possibilidades metodológicas para o trabalho com os gêneros digitais, apontando formas de trabalho com o Hiperconto Multissemiótico, estimulamos o uso da Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula, por meio da utilização de aplicativos para dispositivos móveis por meio caminhos metodológicos para o trabalho com a leitura.

Além disso, através de um trabalho dessa natureza, contribuímos com discussões que auxiliam o professor de Linguagens no planejamento de atividades voltadas à concepção de linguagem como atividade interativa e às tecnologias digitais como práticas sociais do mundo contemporâneo

Nesse sentido, é possível depreender que as TDIC modificaram nossos processos de interação, afetando diretamente nossas relações interpessoais, bem como a forma como nos relacionamos com os objetos e as situações, prova disso, é que, ao alcance de um clique, seja em qual dispositivo for, desde que conectado à internet, é possível pagar contas, agendar consultas, ver filmes, dentre outras possibilidades de interação com as TDIC.

De acordo com Ribeiro (2018), as tecnologias permitem realizar atividades que até, então, poderiam ser difíceis ou, até mesmo, impossíveis sem seu uso. É fato que, em se tratando de educação, as tecnologias favorecem o ensino e a aprendizagem, mas é preciso que elas estejam ajustadas a propósitos particulares, para que seu uso tenha sentido e seja profícuo. Todas essas rápidas mudanças, próprias do uso das tecnologias, que nos dão a impressão de que já fazem parte há muitos anos da engrenagem do mundo, não podem continuar distantes da escola. A dinamicidade proposta pelo novo paradigma tecnológico, impactado pela massificação das tecnologias móveis, como o *smartphone*, *tablet* e *notebook*, precisa estar incorporada aos currículos, prova disso, são as novas orientações criadas para reger o ensino, que demonstram a necessidade do uso das TDIC nas diferentes práticas em sala de aula.

Santaella (2008) chama atenção para o fato de que a possibilidade de comunicação e compartilhamento de dados e informações contribuem para o que, segundo ela, seria uma cultura da mobilidade, capaz de fazer produzir e circular diferentes sentido (s).

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, os novos gêneros, bem como novos suportes, que são responsáveis por proporcionar outras experiências de leitura para os discentes, apresentam-se como instrumentos de potencialização e ressignificação do processo de ensino-aprendizagem da língua. Trata-se, dessa forma, de criar um contexto de aprendizagem que desperte a sensibilidade dos aprendizes para um mundo globalizado marcado pelo digital (KALANTZIS; COPE *apud* ROJO, 2012).

Na visão de Oliveira e Aranha (2018), é necessário que o trabalho pedagógico seja enfatizado com esses gêneros, tendo em vista as possibilidades verbo-visuais que são oferecidas, o que, por consequência, ressignifica as atividades de leitura e escrita, marcada pela evolução dos modos contemporâneos de produzir e circular as informações.

Amparados por esse contexto, elaboramos a SAD apresentada neste estudo, através da montagem de um PAI, como um dos exemplos de como as habilidades previstas no currículo escolar, quando trabalhadas de forma sistêmica e contextualizada, pode se tornar significativa para os alunos, mostrando-se, também, como uma oportunidade de construirmos um processo educacional baseado na proatividade e colaboratividade, sem, contudo, deixar de pensar que as leituras sugeridas aguçam uma perspectiva intercultural às atividades, o que, por consequência, estimula o trabalho e a aprendizagem dos Multiletramentos. A esse respeito, conforme o dito por Ribeiro (2018), a tecnologia deve ser utilizada para potenciar um processo, sendo pertinente, então, sua utilização.

As reflexões montadas em face desta pesquisa permitem-nos refletir acerca dos ganhos que se poder ter com a incorporação de práticas como a que descrevemos, em se tratando dos avanços e possibilidades no ensino de leitura na aula de Língua Portuguesa. Uma proposta pedagógica como a elaborada não só se demonstra como um possível caminho de trabalho com a leitura, como também aponta para uma reflexão importante que os docentes devem fazer: incorporar em seu fazer docente aquilo que lhes pode trazer vantagens pedagógicas, a exemplo do uso do celular.

Os textos e as dinâmicas de leitura pensadas no PAI buscaram atender as demandas solicitadas nos documentos norteadores e oficiais, mas, além disso, buscaram atender nossos anseios como professores e, principalmente, como alunos que não tiveram a oportunidade de empreender tais reflexões durante o período escolar.

São essas motivações que nos impeliram a criar um produto que pudesse ser mediador do processo de leitura dos gêneros da Literatura Digital, especificamente, do Hiperconto Multissemiótico, gênero central da SAD, no intuito de oferecer algo significativo para os alunos. No entanto, como é fato, os momentos descritos e as sugestões elencadas só serão, efetivamente, marcantes, no que diz respeito à questão do trabalho com a leitura, com a mediação adequada do professor durante todo o processo.

A partir das reflexões propostas nesta pesquisa, evidenciamos o papel do professor frente aos novos paradigmas que lhe são inqueridos. De fato, não cabe mais ao professor o papel de um mero reproduzidor de informações, já que é parte do processo docente estar constantemente submetido a desafios. Em se tratando das possibilidades oferecidas por essa dissertação para os professores, destacamos, sobretudo, a reflexão em torno do planejamento e da elaboração de aulas, haja vista que a sistematização adequada coaduna para uma prática profícua.

Conhecer as vivências culturais dos alunos e seus gostos, construindo, dessa forma, projetos que os insiram em práticas autênticas de produção do conhecimento, sem descuidar-se do comprometimento em formar cidadãos participantes do ambiente que o circundam, de forma efetiva. Tudo isso aponta para que as novas práticas a serem ensinadas em sala de aula visem atender às culturas juvenis, combinando a isso o atendimento as demandas do nosso atual contexto (CUSTÓDIO, 2013).

Por fim, acreditamos que contribuições acadêmicas desta natureza contribuem para o cenário teórico das pesquisas sobre tecnologias digitais e seu uso na sala de aula, pois aponta caminhos para futuros trabalhos que tenham os gêneros da Literatura Digital como cerne, demonstrando que, com a sistematização adequada, é possível promover aprendizagens

significativas e condizentes com uma prática pedagógica pautada na reflexão e na construção de alunos críticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline. **Representações racializadas na Literatura Infanto-Juvenil: o PNBE/2013 e uma pesquisa com jovens leitores**. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016.

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. **Práticas de leitura literária digital entre leitores jovens**. 2016. 340 f. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão.; MAROJA, Maria Jozelma Cabral da Silva. A Teoria e a Prática em Contraponto: ser professor no contexto dos multiletramentos. *In*: CAVALCANTI, Iara Francisca Araújo; ASSIS, Dalva Lobão (org.). **Lingua(gens) e Discursos: pesquisas e vivências em sala de aula**. 1 ed. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 84-96.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão. Uma leitura de charges: palavra, imagem e discurso. *In*: JÚNIOR, I. C.; SOUZA, F. M. **Outros ensaios sobre leitura: vozes, experiências, reflexões**. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. p. 165-196.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão.; NASCIMENTO, Iara Costa. Softwares Aplicativos como Recursos Didáticos: a inserção de tecnologias digitais no contexto escolar. *In*: ARANHA, Simone Dália de Gusmão; SOUZA, Fábio Marques de. (org.). **Práticas de Ensino e Tecnologias Digitais**. v. 3. Campina Grande: EDUEPB, 2018. p. 91-112.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão.; MATA, Iolanda Paula de Lima Brito. A Inserção da Mídia e das Tecnologias Digitais na Educação: um enfoque a partir dos pressupostos dos letramentos. **Afluente**, v. 2, 2017. p. 96-112.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão.; ROCHA, Izabel Miranda. A Interação na Videocharge: o hiperleitor como construtor de sentidos. **Afluente**, v. 1, 2016. p. 176-199,

ARANHA, Simone Dália de Gusmão. Letramento Digital e Formação Docente: a incorporação de tecnologias em práticas de leitura e de escrita. *In*: XAVIER, Manassés Moraes. (org.). **Nos caminhos da linguística aplicada ao ensino de português: reflexões necessárias**. Campina Grande: Realize, 2011. p. 694-704.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão. Concepções de Leitura e suas implicações nas práticas educativas. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 2., 2005, João Pessoa. **Anais do II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. João Pessoa, 2005.

BERMUDES, Filipe Pinel Berbert. **O laboratório de ensino de matemática nas práticas do 4º ciclo do ensino fundamental**. 2014. 66 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRAGA, Denise Bertoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de Ensino e de reflexão social crítica. *In*: JÚNIOR, Adail Sebastião Rodrigues. *et al.* **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros curriculares do Nacionais (PCN+)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.

BUZATO, Marcelo El Khouri Buzato. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 1-38, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri Buzato. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., 2006, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo: CENPEC, 2006.

CAMILO, Alessandra da Rosa Trindade. **Pedagogias culturais e cinema: o Cyberpunk ensinando a ser pós-modernos**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.

CARVALHO, Francisco de Assis de. **Ensina-me a morrer: o cinema ensinando sobre a eutanásia**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. São Paulo: Makron Books, 2000.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priore, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CLEMENTE, Bianca Jussara Borges. **O uso do fanfiction nas aulas de produção textual no ensino médio**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. V.; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Franki; COSCARELLI, Carla Viana.; CANI, Joseane Brunetti. **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida. **Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas da juventude: diálogos possíveis**. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DIAS, Anair Valência Martins. Hipercontos Multissemióticos: para a promoção dos Multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

DUARTE, Elaine Cristina Carvalho. **Novos paradigmas da literatura**: uma leitura sobre a poesia na era do texto digital. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FALCÃO FILHO, Carlos Augusto. **Identidades de autor literário no ciberespaço**: Ziraldo do impresso ao eletrônico. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.

FIALHO, João Antônio da Cunha. **O que os jogos digitais ensinam sobre a saúde bucal da criança?** Pedagogias culturais e cultura digital. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.

FREITAS, Naiana Pereira de. **Por uma lírica além do papel**: o traço da memória em Ângela Vilma. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

GATTASS, Luciana Barroso. **Digital Literature**: Theoretical and Aesthetic Reflections'. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das letras – ALB, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alex Sandro. *et al.* **Cultura digital na escola**: habilidades, experiências e novas práticas. Recife: Pipa comunicação, 2016.

GOMES, C. M.; VIANNA, B. **Ensino de Língua e Literatura**: multimodalidade e hipertextos. Aracaju: Criação, 2016.

HAYLES, Katherine. **Literatura Eletrônica**: novos horizontes para o literário. São Paulo: Global, 2009.

KLEIMAN. Ângela Bustos. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

LARCEN, César Gonçalves. **O que os metaversos ensinam sobre o consumo?** 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.

LEFFA, Vilson Júnior. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.

LEFFA, Vilson Júnior. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson Júnior; PEREIRA, Aracy E. **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999.

LUIZ, Learcino dos Santos; SÁ, Ricardo Antunes. Aprendizagem com dispositivos móveis: reflexões epistemológicas e práticas no ensino de matemática. *In*: RAABE, A. L. A. *et al.* **Educação criativa**: multiplicando experiências para a aprendizagem. Recife: Pipa comunicação, 2016.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MENESES, Sarom Silva de. **Cibernarratologia**: um estudo integrado sobre narrativas ficcionais da cibercultura. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MENEZES, R. D.; SILVA, A. C. P.; SOUZA, F. M. Recursos multimodais como mediadores da aprendizagem em línguas adicionais. *In*: SOUZA, Fábio Marques. *et al.* (org.). **Multiletramentos, recursos multimodais, política e educação**. Campina Grande: Instituto Bioeducação, 2019.

MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010.

MESTRE, Ana Isa Bernardino. **Literatura 2.0**: para uma cartografia da narrativa digital. 2017. 496 f. Tese (Doutorado em Comunicação, Cultura e Artes) – Universidade do Algarve, Algarve, 2017.

MORAES, Giselly Lima de. **Trilha sonora de aplicativos para crianças e educação literária**. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MORO, Roberta Gerling. **Literatura digital infantil**: práticas de leitura no contexto familiar. 2018. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.

NASCIMENTO, Lucilelia Lemes de Castro Silva. **Um olhar sobre a poesia digital**: procedimentos e práticas. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

NETO, Pedro Anselmo Carvalho. **Novo Engenho, Novas Artes** – Literatura digital brasileira – reflexões e análises. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-95.

NUESCH, Enrique V. **Das três escritas e uma estética da mutilação**: ensaio sobre a expressão literária em meio digital. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

OLIVEIRA, Fernanda Karyne. **(Des)construindo o sentido**: a coesão e a coerência no Hiperconto Multissemiótico. 2017. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

OLIVEIRA, Fernanda Karyne.; ARANHA, Simone Dália de Gusmão. Literatura Digital na Sala de Aula: uma proposta didática com o Hiperconto Multissemiótico. **Leia Escola**, v. 18, p. 1-11, 2018a.

OLIVEIRA, Fernanda Karyne.; ARANHA, Simone Dália de Gusmão. Abordando a multimodalidade no hiperconto multissemiótico: alternativas para a sala de aula. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE LETRAMENTO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, 2., 2018, Campina Grande. **Anais do II CONBRALE**. Campina Grande: Realize, v. 1, 2018b. p. 1-10.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, Paula Cristina Damante. **Hiperconto no Ensino de Língua Portuguesa**: pop ups como forma de mediação da leitura literária. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

PINHEIRO, Ana Paula da Rosa. **O Ciberprofessor na era da convergência**: modos de endereçamento no portal do professor. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane *et al.* (org.). **Escola Conectada**: os Multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

TEIXEIRA, Edinara de Freitas. **Cultura Newborn**: a pequena infância na cultura do consumo e da performatividade. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

SALES, Cristiano. **A interatividade na poesia digital**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SANTA, Everton Vinicius de. **Práticas de literatura na internet**: a nova figura do autor em meio digital. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. A ecologia pluralista das mídias locativas. **Famecos**. Porto Alegre, v. 1, n. p. 37, 20-24, dez., 2008.

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

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da Ubiquidade para educação. **Ensino Superior Unicamp**. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SANTOS, Áurea Maria Brandão; GROSS, Letícia Granado; SPALDING, Marcelo. Conexões entre letramento digital e literatura digital. In: **Linguagem em Foco**, Ceará, v. 9, n. 1, p. 117-129, 2017.

SANTOS, Marcos Celírio dos. **Entre contos e hipercontos**: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos. 2015. 281 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

SANTOS, Viviane da Silva. **Gêneros textuais em ambiente digital e leitura**: o caso da Hiperficção exploratória. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Ana Cristina B.; FRANÇA, Rozelma Soares de; SILVA, Wagner C. Uma proposição de critérios para avaliação de softwares educativos de Língua Portuguesa. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 22., 2011, Aracaju. **Anais [...]**, Aracaju, SE, 2012.

SILVA, Geane Araújo da; SILVEIRA, Alessandro Frederico. O uso do celular na escola: um relato de experiência sob o foco de seus problemas e de suas potencialidades. In: SILVEIRA, Alessandro Frederico. *et al.* (orgs.). **Cotidiano Escolar e práticas pedagógicas**. Campina Grande: Eduepb, 2015.

SILVA, Adriano Chiarani da. **Curtir, Comentar e Compartilhar Recursos Educacionais Abertos**: Representações e Pedagogias Culturais em ação no grupo REA do Facebook. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

SILVA, Katia Cilene da. **Pedagogias culturais e produção de identidades no Youtube: quem são os sujeitos com Síndrome de Down?** 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.

SOARES, Madga. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez., 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SOUSA, Socorro Claudia Tavares. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. *In*: JÚNIOR, Adail Sebastião Rodrigues. *et al.* **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

SOUZA, Fábio Marques. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol** – língua estrangeira em formação inicial. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SPALDING, Marcelo. **Um Estudo em Vermelho**, 2009. Disponível em: <http://www.hiperconto.com.br/estudoemvermelho/>. Acesso em: 10 set. 2019.

SPALDING, Marcelo. **Escrita criativa para iniciantes**. Porto Alegre: Metamorfose, 2018.

SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para Ipad**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZACHARIAS, Valeria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICE A – PASSO A PASSO PARA INSTALAÇÃO DO APLICATIVO

Instalar aplicativo (Android) de fora do Google Play

PASSO 1

Abra as configurações do seu dispositivo

PASSO 2.1

Clicando na lupa no canto da tela, procure por “Instalar apps desconhecidos”

PASSO 3.1

Clique no “Chrome” e logo após ative “Permitir desta fonte”. Realize o mesmo passo para o “Drive”

Caso não tenha encontrado a opção “Instalar apps desconhecidos”, siga ao PASSO 2.2

Se tudo ocorreu conforme esses passos, você já poderá instalar o arquivo “apk” que deseja.

PASSO 2.2

Caso não tenha encontrado “Instalar apps desconhecidos”, volte às configurações e procure pela seção “Segurança”

PASSO 3.2

Ao entrar na seção “Segurança”, procure pela opção “Fontes desconhecidas” e ative-a. # Se tudo ocorreu conforme esses passos, você já poderá instalar o arquivo “apk” que deseja.