

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras da UFMG
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

Juliana Machado A. Souza

**RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL: um estudo de caso sobre a multimodalidade
empregada na transformação de contos impressos em hipercontos digitais**

Belo Horizonte

2021

Juliana Machado A. Souza

Retextualização multimodal: um estudo de caso sobre a multimodalidade empregada na transformação de contos impressos em hipercontos digitais

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Belo Horizonte
2021

S729r

Souza, Juliana Machado Anastácio.

Retextualização multimodal [manuscrito] : um estudo de caso sobre a multimodalidade empregada na transformação de contos impressos em hipercontos digitais / Juliana Machado Anastácio Souza. – 2021.

214 f., enc. : il., color.

Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

1. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 2. Leitura (Ensino Fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Ensino auxiliador por computador – Teses. 5. Letramento – Teses. 6. Retextualização – Teses. I. Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL: um estudo de caso sobre a multimodalidade empregada na transformação de contos impressos em hipercontos digitais

JULIANA MACHADO ANASTACIO SOUZA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 12 de março de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva - Orientadora

UFMG

Prof(a). Claudia Almeida Rodrigues Murta

UFTM

Prof(a). Adriane Teresinha Sartori

UFMG

Prof(a). Hércules Tolêdo Corrêa

UFOP

Prof(a). Adriana dos Santos Sales

CEFET-MG

Belo Horizonte, 12 de março de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva, Servidora aposentada**, em 26/03/2021, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 26/03/2021, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana dos Santos Sales, Usuário Externo**, em 26/03/2021, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **claudia almeida rodrigues murta, Usuário Externo**, em 28/03/2021, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hércules Tolêdo Corrêa, Usuário Externo**, em 29/03/2021, às 07:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_or_gao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0643818** e o código CRC **C3C383CD**.

*Aos meus alunos, inspiração desta pesquisa na
busca por meios para a edificação da educação
pública.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda a minha força e coragem.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, por sempre acreditar no meu trabalho, pela acolhida, pelo incentivo, pelas conversas e pela orientação ao longo desses quatro anos. Obrigada por tudo, Vera, principalmente por ter ajudado a me descobrir como uma professora-pesquisadora. Pela orientação atenciosa, minha gratidão!

À querida amiga e parceira acadêmica, Roberta Garcia, por todos os momentos nesta trajetória, desde a época do mestrado, por me incentivar e encorajar nesta empreitada, me fazendo acreditar na minha capacidade em momentos que nem eu mesma acreditava. Obrigada pelo apoio de sempre, Roberta! Pelo companheirismo, pela aprendizagem compartilhada, pelas valiosas contribuições para este e para outros tantos trabalhos. Obrigada por ser essa pessoa solícita, sempre disposta a contribuir!

Às queridas Profa. Dra. Adriane Sartori e Profa. Dra. Delaine Cafiero, pelo apoio e incentivo constantes; por compartilhar seus conhecimentos; pelo entusiasmo com a pesquisa e o ensino voltados para a edificação da educação básica, que nos encoraja a prosseguir nesta empreitada. Obrigada, principalmente, por abrir meus olhos para minhas inquietações profissionais, me instigando a pesquisar. Obrigada pelas grandes contribuições na qualificação (elas foram preponderantes para a efetivação desta pesquisa!) e por aceitarem participar novamente da banca. Vocês serão minhas eternas inspiradoras!

Ao querido prof. Dr. Hércules Tolêdo, por aceitar participar da banca na qualificação e na defesa desta tese; pela leitura atenciosa e por atender às demandas desta pesquisa prontamente, contribuindo com suas observações e mostrando meios teóricos para realizar aquilo que eu acreditava.

À minha querida diretora Alice Alves Porfírio, pela confiança, pelo apoio e por sempre acreditar em mim e no meu trabalho. E aos meus amigos da escola Padre Machado, em especial a Elaine, Luciano, Maria Helena, Adenilson e Henrique por suportarem meus lamentos durante o tempo de realização deste trabalho.

Aos meus queridos alunos, por participarem desta pesquisa encarando comigo todos os seus desafios. Vocês são a inspiração para estudos que primam por um ensino cada vez mais produtivo (embora também contribuam para muitos dos meus cabelos brancos!). Obrigada por me ensinar tanto em pequenos gestos e atitudes diárias. Obrigada também por me mostrar que a paciência é um exercício diário.

A tia Márcia, pelo incentivo de sempre e por ser meu grande modelo de força e perseverança.

À minha irmã Aneliza, por me apoiar e me ajudar a cuidar com tanta dedicação do Antônio, o bebê que nasceu bem no início do doutorado e hoje já é um menininho.

À tia Mágda e ao tio Jorge, por oferecem tanto carinho ao Antônio, cuidando dele com amor para que eu pudesse me ocupar desta pesquisa.

Aos meus filhos Maria Eduarda e Antônio, minha companheira e meu companheirinho. Vocês são os motivos que me fazem buscar ser uma pessoa melhor, a cada dia. Muito obrigada por entender minhas ausências, angústias e falta de atenção nos momentos de apreensão da escrita, sempre as retribuindo com todo o amor e carinho. Duda, obrigada por tolerar cada surto meu para concluir esta pesquisa. Sem a sua ajuda eu não teria conseguido. Duda e Antônio, vocês me trazem leveza! Obrigada pelo amor incondicional!

Ao meu marido Wilmar, meu companheiro da vida, pela presença, compreensão, ajuda e amor nos momentos felizes e, principalmente, nos mais difíceis dessa caminhada.

A todos que contribuíram de alguma maneira para o desenvolvimento desta pesquisa, e para a construção da pessoa e da profissional que eu sou hoje, obrigada!

“Ensinar inexistia sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível — depois, preciso — trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa intitulada *Retextualização multimodal: um estudo de caso sobre a multimodalidade empregada na transformação de contos impressos em hipercontos digitais*, que buscou investigar a maneira como um grupo de estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental produziram e ampliaram os sentidos construídos ao transformar um texto do gênero conto para um hiperconto, utilizando recursos multimodais. Partimos do pressuposto que a chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias digitais tem favorecido recentes práticas sociais de leitura e escrita, de modo que novos eventos de letramentos surgem e exigem a apreensão de conhecimentos cada vez mais substanciais. Consequentemente, os gêneros digitais vêm se fortalecendo, passando a exercer papel social relevante e apresentando novas possibilidades de ensino e aprendizagem da língua. Desta maneira esta pesquisa objetiva analisar o processo de retextualização (DELL'ISOLA, 2007) de textos impressos do gênero conto para hipercontos digitais, com foco no emprego da multimodalidade (KRESS & VAN LEUWEN, 2006; JEWITT, 2013). Para tanto, elaboramos e implementamos um projeto de ensino desenvolvido por meio de módulos de ensino que partiram da leitura de contos e culminaram em retextualizações de hipercontos para serem publicados em um site específico. Adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa. O método utilizado foi o estudo de caso. Nosso principal instrumento de pesquisa foi o projeto de ensino, cuja implementação nos possibilitou gerar registros sobre o processo e o produto da retextualização, bem como sobre a multimodalidade empregada em ambas as etapas. Além deste, também utilizamos outros instrumentos para a geração de dados, como a aplicação de questionários para os participantes, a observação participante, a gravação de aulas e as anotações em diário de campo da pesquisadora. Nossas análises se concentraram em dois aspectos que consideramos primordiais: o processo da retextualização e o produto da transformação do gênero-base para o gênero-alvo. Em relação ao primeiro, elas indicam uma tendência dos participantes dos grupos analisados em negociar as tomadas de decisões no decorrer do processo de retextualização, mantendo, suprimindo ou acrescentando informações ao texto-produto. Neste processo, a multimodalidade foi empregada de maneira ampla e abrangente, por meio de recursos tipográficos, imagéticos, sonoros e visuais, que, em integração, contribuíram para a produção de sentidos no hiperconto. Sobre o produto da retextualização, destacamos as novidades apresentadas nos hipercontos, embora haja aspectos que ainda precisam ser aprendidos. Por fim, os dados apontaram certa maturidade dos participantes ao mobilizarem a multimodalidade na transformação de um gênero impresso para um digital, embora evidenciem, ainda, as dificuldades em trabalhar com a produção de hipercontos no ensino fundamental.

Palavras-chave: Multiletramentos; Multimodalidade; Retextualização; Hipercontos.

ABSTRACT

This paper presents the results of the research, entitled “*Multimodal Retextualization: a case study on the multimodality used in the transformation of printed stories into digital hyperpoints*”, which sought to investigate the way in which a group of students enrolled in the final years of elementary school produced and expanded the constructed meanings by transforming a text from the short story in print to a hyper short story, using multimodal resources. We assume that the increasingly rapid and intense arrival of digital technologies has favored recent social practices of reading and writing, so that new literacy events arise and demand the apprehension of increasingly substantial knowledge. As a result, digital genres have been strengthening, starting to play a relevant social role and presenting new possibilities for teaching and learning the language. In this way, this research aims to analyze the retextualization process (DELL'ISOLA, 2007) of printed texts of the genre short story for digital hyperpoints, focusing on the use of multimodality (KRESS & VAN LEUWEN, 2006; JEWITT, 2013). To this end, we designed and implemented a teaching project developed through teaching modules that started from reading short stories and culminated in hypertext retextualizations to be published on a specific website. This study adopted the qualitative research methodology, using the case study as the core method. The main research instrument was the teaching project, the implementation of which enabled us to generate records on the process and product of retextualization, as well as on the multimodality employed in both stages. Moreover, the present study also applied other instruments for data generation, such as the application of questionnaires for participants, participant observation, recording of classes, and notes in the researcher's field diary. Final analyses focused on two paramount aspects: the process of retextualization and the product of the transformation from the base genre to the target genre. In relation to the first, these aspects indicate a tendency of the participants of the analyzed groups to negotiate decision-making during the retextualization process, maintaining, suppressing or adding information to the text-product. In this process, multimodality was employed in a broad and comprehensive manner, using typographic, imagery, sound, and visual resources, which, combined, contributed to the production of meanings in the hypertext. Regarding the product of retextualization, we highlight the novelties presented in hyperlinks, although there are aspects that still need to be learned. Finally, the data indicated a certain maturity of the participants when they mobilized multimodality in the transformation from a printed to a digital genre, although they still showed difficulties in working with the production of hyperpoints in elementary school.

Keywords: Multi-tools; Multimodality; Retextualization; Hyperpoints

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de la investigación *Retextualización multimodal: un estudio de caso sobre la multimodalidad empleada en la transformación de cuentos impresos en hipercuentos digitales*, en que se investigó la manera como un grupo de estudiantes matriculados en los años finales de la educación básica produjeron y ampliaron sentidos construidos al transformar un texto del género cuento en un hipercuento, utilizando recursos multimodales. Partimos del presupuesto de que la llegada cada vez más rápida e intensa de las tecnologías digitales ha favorecido recientes prácticas sociales de lectura y escritura, de modo que nuevos eventos de literacidad surgen y exigen la asimilación de conocimientos cada vez más sustanciales. Consecuentemente, los géneros digitales vienen fortaleciéndose, pasando a ejercer un papel social relevante y presentando nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje de la lengua. De esa manera, esta investigación objetiva analizar el proceso de retextualización (DELL'ISOLA, 2007) de textos impresos del género cuento para hipercuentos digitales, con foco en el empleo de la multimodalidad (KRESS & VAN LEUWEN, 2006; JEWITT, 2013). Por lo tanto, elaboramos e implementamos un proyecto de enseñanza desarrollado por medio de módulos de enseñanza que partieron de la lectura de cuentos y culminaron en retextualizaciones de hipercuentos para que fuesen publicados en una página específica. Adoptamos la metodología de investigación cualitativa. El método utilizado fue el estudio de caso. Nuestro principal instrumento de investigación fue el proyecto de enseñanza, cuya implementación nos permitió generar registros sobre el proceso y el producto de la retextualización, así como sobre la multimodalidad empleada en ambas etapas. Además, también utilizamos otros instrumentos para la generación de datos, como la aplicación de cuestionarios para los participantes, la observación participante, la grabación de clases y las anotaciones en diario de campo de la investigadora. Nuestros análisis se concentraron en dos aspectos que consideramos primordiales: el proceso de la retextualización y el producto de la transformación del género-base para el género-producto. En relación al primero, se identifica una tendencia de los participantes de los grupos analizados a negociar la toma de decisiones a lo largo del proceso de retextualización, manteniendo, suprimiendo o acrecentando informaciones al texto-producto. En ese proceso, la multimodalidad fue empleada de manera amplia y abarcadora, por medio de recursos tipográficos, imagéticos, sonoros y visuales, que, integrados, contribuyeron para la producción de sentidos en el hipercuento. Acerca del producto de la retextualización, destacamos las novedades manifestadas en los hipercuentos, aunque haya aspectos que aún precisen ser aprendidos. Por último, los datos apuntaron cierta madurez por parte de los participantes al movilizar la multimodalidad en la transformación de un género impreso para uno digital, a pesar de que evidencien, aún, dificultades al trabajar en la producción de hipercuentos en la enseñanza básica.

Palabras Clave: Multiliteracidad; Multimodalidad; Retextualización; Hipercuentos.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – As metafunções..... | 37 |
| Quadro 2 – A Gramática Visual. | 38 |
| Quadro 3 – Possibilidades de retextualização | 53 |
| Quadro 4 – Possibilidades de retextualização | 54 |
| Quadro 5 – Procedimentos para atividades de retextualização | 555 |
| Quadro 6 – O que lemos quando lemos o texto literário? | 622 |
| Quadro 7 – Comparação entre os elementos narrativos do conto <i>Faca Afiada</i> e do hiperconto <i>Faca Afiada</i> | 88 |
| Quadro 8 – Comparação entre os elementos narrativos do conto <i>A faixa manchada</i> e do hiperconto <i>Mansão de Assassinato</i> | 123 |

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

| | |
|--|--------------------------------------|
| Fig. 1 – Representação de uma imagem contendo ator, vetor e meta | 40 |
| Fig. 2 – Imagem de ação não transacional | 41 |
| Fig. 3 – Imagem de ação transacional | 41 |
| Fig. 4 – Imagem de ação bidirecional 1 | 41 |
| Fig. 5 – Processo reacional Transacional | 42 |
| Fig. 6 – Processo reacional Não transacional | 42 |
| Fig. 7 – Processo verbal..... | 42 |
| Fig. 8 – Exemplo de Conversão | 42 |
| Fig. 9 – Exemplo de Simbolismo geométrico | 42 |
| Fig. 10 – PR em posição de demanda..... | Erro! Indicador não definido. |
| Fig. 11 – PR's em posição de oferta..... | Erro! Indicador não definido. |
| Fig. 12 – PR's em posição de médio distanciamento, resultando em uma imagem de maior credibilidade e respeito: | 45 |
| Fig. 13 – PR's em posição de close-up que resulta em posição de maior afinidade | 45 |
| Fig. 14 – PR em perspectiva que oferece posição de poder em relação ao observador .. | 46 |
| Fig. 15 – PR em perspectiva que gera maior empatia com o leitor..... | 46 |
| Fig. 16 – PR em perspectiva que gera menor empatia com o leitor. | 46 |
| Fig. 17 – Dado / mediador / novo horizontal | 47 |
| Fig. 18 – Ideal /mediador/ real vertical..... | 47 |
| Fig. 19 – Exemplo de centro / margem vertical | 48 |
| Fig. 20 - Exemplo de centro / margem | |
| Fig. 21 – PR central em saliência | 48 |
| Fig. 22 – Exemplo de imagens com molduras..... | 49 |
| Fig. 23 – Exemplo de Tipografia na metafunção ideacional | 50 |
| Fig. 24 – Exemplo de Tipografia na metafunção interpessoal | 50 |
| Fig. 25 – Exemplo de Tipografia na metafunção textual | 51 |
| Fig. 26 – Exemplo de Tipografia..... | 51 |
| Imagem 27 – Captura de tela do hiperconto <i>Faca Afiada</i> | 1175 |
| Imagem 28 – Captura de tela do hiperconto <i>Faca Afiada</i> | 11917 |
| Imagem 29 – Captura de tela do hiperconto <i>Faca Afiada</i> | 11919 |
| Imagem 30 – Captura de tela do hiperconto <i>Mansão de Assassinato</i> | 13219 |
| Imagem 31 – Captura de tela do hiperconto <i>Mansão de Assassinato</i> | 13230 |

SUMÁRIO

| | |
|--|--------------------------------------|
| INTRODUÇÃO | Erro! Indicador não definido. |
| JUSTIFICATIVA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA | 19 |
| QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS | 21 |
| ORGANIZAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA | 22 |
| 1. CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO | 25 |
| 1.1 Os multiletramentos | 26 |
| 1.2 A multimodalidade..... | 30 |
| 1.3 A gramática do design visual | 35 |
| <i>1.3.1 A metafunção representacional</i> | 39 |
| <i>1.3.1.1 As representações narrativas</i> | 39 |
| <i>1.3.2 A metafunção interativa</i> | 43 |
| <i>1.3.3 A metafunção composicional</i> | 46 |
| <i>1.3.4 A tipografia como um sistema multimodal</i> | 49 |
| 1.4 A retextualização..... | 52 |
| 1.5 Leitura, literatura e leitura literária..... | 56 |
| <i>1.5.1 A literatura digital</i> | 62 |
| 1.6 Os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana | 66 |
| <i>1.6.1 Conceito de gêneros</i> | 66 |
| <i>1.6.2 O gênero conto</i> | 69 |
| <i>1.6.3 O gênero hiperconto</i> | 73 |
| 2. CAPÍTULO II – METODOLOGIA, CONTEXTO DE PESQUISA E PERFIS DOS PARTICIPANTES | 75 |
| 2.1 O desenvolvimento do estudo de caso | 77 |
| 2.2 perfis dos participantes..... | 80 |
| 2.3 O questionário inicial | 81 |
| 3. CAPÍTULO III- O PROJETO DE ENSINO: APRESENTAÇÃO IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE | 86 |
| 3.1. Análises da implementação do projeto de ensino | 91 |

| | |
|---|------------|
| A. Módulo I – leitura e análises de contos | 92 |
| B. Módulo II – leitura e análises de hipercontos..... | 100 |
| C. Módulo III – as retextualizações..... | 102 |
| 4. CAPÍTULO IV- DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS REGISTROS | 108 |
| 4.1 O processo de retextualização do hiperconto <i>Faca Afiada</i> | 109 |
| 4.1.2 <i>O produto da retextualização do hiperconto Faca Afiada</i> | 121 |
| 4.2 Mansão de Assassinato: o processo de retextualização..... | 126 |
| 4.2.1 <i>Mansão de Assassinato: o produto da retextualização</i> | 134 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 141 |
| REFERÊNCIAS | 147 |
| Apêndice A: Questionário inicial aplicado aos alunos..... | 153 |
| Apêndice B: Quadro analítico do questionário inicial | 159 |
| Apêndice C: TALE – Alunos | 168 |
| Apêndice D: TCLE – Pais..... | 169 |
| Apêndice E: Caderno de atividades do projeto de ensino | 171 |
| Anexo A: Parecer consubstanciado do CEP (COEP – UFMG) | 209 |

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Abrir os livros. Ler o texto. Responder às atividades de compreensão nos cadernos. Depois, às de análise linguística. Corrigi-las. Ações que dão conta do quanto mecanizada pode ser a prática de um professor de língua portuguesa na educação básica. Meus alunos me esperam à porta, e embora algumas expressões demonstrem enfado ao prever a dinâmica tradicional para a aula do dia, aquelas que revelam o ímpeto por novidades se destacam. Todos os dias, um ou outra pergunta: *Professora, o que faremos na aula de hoje?* É a partir de questionamentos como esse que percebo o quanto eles esperam mais das nossas aulas e o quanto eu posso oferecer mais a eles. São adolescentes, têm estilo peculiar e personalidade própria. A energia transborda, são barulhentos e até mesmo irritantes, mas não podemos duvidar: a maioria espera ser instigada por desafios maiores. Embora as constantes afrontas e a desvalorização profissional sofridas nos tempos recentes nos mantenha em alerta e longe de romantizar a profissão ou apagar os vários problemas que tornam seu percurso mais exaustivo, sejam os burocráticos ligados ao sistema educacional, sejam os de ordem mais social, relacionados às condições em que vivem os alunos, é fato que o professor precisa se reinventar a cada dia. Aulas tradicionais podem ser produtivas e até necessárias em alguns momentos, mas não o tempo todo. Insistir nesse modelo pode ser extremamente maçante não só para os estudantes, mas sobretudo para o professor, que se vê frustrado ao encontrar resultados menos produtivos do que os esperados para o seu trabalho. Os tempos são outros. Os alunos são outros. Nossas práticas precisam ser modernizadas, acompanhando as teorias mais atuais no campo dos estudos linguísticos para o ensino da língua materna. Diante deste contexto, surgem questões, como: quem é o meu aluno? Que interesses e necessidades ele traz em relação ao uso da língua? Em que práticas de letramento se envolve em seu dia-a-dia?

Como professora de Língua Portuguesa na educação básica há quase quinze anos, é impossível deixar de notar que a chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias digitais tem favorecido recentes práticas sociais de leitura e escrita. Aliadas à *Internet*, mídias e redes sociais, novos eventos de letramentos surgem e exigem a apreensão de conhecimentos cada vez mais substanciais. Consequentemente, os gêneros digitais - alguns mais familiares aos alunos do que para o professor - vêm se fortalecendo, passando a exercer papel social relevante e apresentando novas possibilidades de ensino e aprendizagem da língua, o que exige habilidades mais complexas. Em âmbito escolar não é diferente. Os mesmos alunos que nos esperam à porta também dispensam atenção especial a seus *smartphones* e outros aparatos tecnológicos que podem se apresentar, em alguns momentos, mais interessantes do que as aulas tradicionais.

Daí surgem minhas inquietações, que se constituem a partir de duas perspectivas: a de professora, com muitos anos de experiência, que vê chegar as novas tecnologias ao universo escolar; e a da pesquisadora, que se intriga com todo aparato teórico que vê disponível e se dispõe a levá-lo para sala de aula para que a teoria possa ali produzir efeitos significativos.

Sob a primeira perspectiva, vejo a necessidade de me adequar aos novos tempos, a de motivar meus alunos em suas leituras e produções, instrumentalizando-os para agirem socialmente como leitores e produtores de textos com propósitos comunicativos variados. Minhas experiências revelam o quanto pode ser frustrante, tanto para o professor, quanto para os alunos, insistir em práticas de ensino e aprendizagem convencionais, que não atendem às reais necessidades de usos cotidianos da língua. Dessa maneira, o que encontramos são estudantes desinteressados pelos estudos tais como ocorrem nos moldes habituais, em atitudes reveladas nas conversas excessivas em sala de aula, na falta de atenção e no descompromisso relacionado às tarefas escolares. Esses alunos nos exigem mais. São crianças e adolescentes imersos em um universo tecnológico e, embora estejam inseridos em uma tempestade de informações que surgem de todos os lados, precisam de meios para conectá-las, o que pode ser viável por meio de práticas pedagógicas para auxiliá-los a refletir sobre o próprio processo de conhecimento e a adotar uma postura mais crítica frente a vasta gama de informações que têm acesso.

Desde o mestrado profissional em letras, as leituras teóricas aliadas ao compartilhamento de experiências com os colegas professores à época, venho buscando reinventar minhas práticas de ensino de língua portuguesa. O deslocamento de práticas tradicionais para a adoção de um ensino mais moderno, fundamentado em uma concepção interacional, demonstra o quanto pode ser mais rico o processo de ensino e aprendizagem que prioriza a língua em uso, em sua dimensão social. Assim, posso dizer que participar da primeira turma do ProfLetras e contar com a experiência de grandes nomes da linguística aplicada ao ensino da língua materna, como as professoras Dra. Adriane Sartori e Dra. Delaine Cafiero, foi decisivo para chegar à visão atual do meu papel e da minha responsabilidade enquanto professora de língua portuguesa na educação básica. Foi a partir dessas mudanças que pude perceber como os meus alunos se interessavam mais e participavam de maneira mais ativa em atividades com propostas mais desafiadoras, integradas a uma abordagem mais interacional. Desde então, passei a incorporar práticas mais atrativas, que exigem uma postura mais crítica e reflexiva, garantindo maior participação dos estudantes, por meio de recursos mais instigantes nas atividades em que isso era possível.

Neste escopo cheguei ao doutorado, em 2017. Foram muitos desafios até delinear o

objeto de estudo desta pesquisa. A experiência no ensino da língua portuguesa em escolas públicas é repleta de desafios que podem se desdobrar em uma pesquisa, por isso é difícil eleger o mais urgente. Ao mesmo tempo, traçar objetivos de pesquisa, alinhando-os a objetivos de ensino não é tarefa simples. Por isso foi necessário refletir sobre os meus propósitos de pesquisadora e sobre as minhas próprias práticas e experiências profissionais, processo que me fez pensar em um problema tão evidente e, ao mesmo tempo, urgente: investir em práticas mais modernas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, que deem conta dos avanços tecnológicos que tanto entusiasma aos alunos.

Tais reflexões culminaram no desenho inicial desta pesquisa: desenvolver um trabalho com a leitura e produção de textos literários integrando gêneros em suportes impressos e digitais, com foco no uso de recursos multimodais. Daí advém minha inquietação sob a segunda perspectiva, a da pesquisadora que supõe a necessidade de conhecer melhor o processo pelo qual um gênero do impresso é retextualizado para outro gênero de uma mídia digital. Como fim último, é minha intenção significar as teorias na prática.

Dessa maneira, esta pesquisa exige reflexões que partem de dois olhares, o da pesquisadora e o da professora, que encontram intercessão em seus objetivos. Para tanto, partimos de uma investigação inicial informal, com o intuito de subsidiar minhas intuições de professora relacionadas às práticas de letramento cotidianas em que os estudantes estão inseridos. Minhas observações dão conta de muitos alunos frequentam a biblioteca da escola, mas em desvantagem está o laboratório de informática, que, segundo os próprios estudantes é pouco convidativo, já que a conexão à internet é lenta e os equipamentos estão desatualizados, conseqüentemente não é estranha a rara presença dos alunos neste ambiente. Outra constatação é relativa às práticas pedagógicas de leitura e escrita escolares que, em certa medida, se restringem à cultura do impresso e da escrita, ressaltando um afastamento das tarefas escolares da cultura digital. Dessa maneira, não é difícil concluir que nas atividades de leitura e escrita os recursos multimodais também são menos explorados, de modo que muitos alunos os dispensam ou sentem certa dificuldade em perceber sua integração na produção de sentidos. Em resumo, minhas intuições trouxeram elementos concretos, que justificam o meu olhar de pesquisadora, assim, o que constato é o distanciamento do universo escolar do universo cultural em que os alunos estão inseridos, revelado na falta de práticas de ensino e aprendizagem que acompanhem os avanços culturais vivenciados pelos alunos, que requerem - em relação ao ensino e aprendizagem da língua materna - um deslocamento de práticas conservadoras, em que se priorizam apenas a linguagem escrita como tecnologia. Ora, se atualmente a tecnologia é quase uma parte integrante dos estudantes, como ela pode não estar presente no ambiente

escolar? Por isso, consideramos que, neste contexto, a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades que contribuam para a aprendizagem mais efetiva podem ser ampliados por meio das tecnologias digitais. Nesse sentido, é preciso que a escola, uma das principais agências de letramento, considere as práticas sociais em que a leitura e a escrita são principalmente utilizadas por seus alunos, nos ambientes digitais. Assim, estende-se a noção de letramentos para *Multiletramentos* (ROJO, 2012), termo que dá conta de dois tipos de multiplicidades crescentes na sociedade: a multissemiótica dos textos em circulação e a multiplicidade de culturas em contato no mundo globalizado.

Diante deste quadro, reiteramos ser inadiável atentar para estratégias contemporâneas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que deem conta das necessidades atuais de uso da língua, e, ao mesmo tempo, atendam às expectativas dos estudantes, se aproximando do universo em que estão inseridos. Nesta pesquisa, investigamos a *retextualização*, proposta reconhecida por diversos autores (MARCUSCHI, 2007; CAVALCANTI, 2010; DELLIS'OLLA, 2007,) como uma importante estratégia para o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita. Para Marcuschi, a retextualização acontece quando um gênero textual, nas modalidades oral ou escrita, é transformado em outro texto, da mesma modalidade ou não, mas sempre mantendo o sentido original. Enquanto Marcuschi enfatiza transformações nas modalidades - oral e escrita - Cavalcanti (2007), realça as mudanças de gênero. Para a autora,

A retextualização é também a passagem de um gênero para outro, atividade que contribui para desenvolver habilidades de escrita (e também de leitura). Isso porque exige uma série de reflexões sobre os gêneros e os recursos mobilizados em sua construção. Dependendo do gênero selecionado, determinadas formas linguísticas serão mais adequadas/eficazes que outras (2007, p. 193)

Nesta pesquisa adotamos mais especificamente as mudanças relacionadas ao gênero, uma vez que uma de suas intenções é analisar o processo de retextualização de textos impressos do gênero *conto* para textos digitais do gênero *hiperconto*, com foco nos recursos multimodais empregados para a geração de sentidos ao texto.

Diante disso, é importante salientar que o gênero-alvo para retextualização nesta pesquisa, a saber, o *hiperconto*, foi abordado em Santos (2015). Em sua dissertação de mestrado, o pesquisador parte de constatações pessoais relativas à necessidade de um trabalho integrado com gêneros digitais e impressos, evitando-se a dicotomia digital x não digital, uma vez que, segundo o autor, os estudantes transitam entre esses textos naturalmente em suas

práticas de leitura fora do ambiente escolar. Assim, Santos se propôs a investigar um projeto de ensino para alunos do ensino fundamental, na perspectiva dos multiletramentos, para ensinar gêneros escritos digitais e não digitais, visando também desenvolver habilidades de leitura e de escrita, por meio do trabalho com textos dos gêneros conto e hiperconto. As conclusões do autor dão conta de que o trabalho com gêneros digitais deve ser implementado em âmbito escolar porque favorece o desenvolvimento dos multiletramentos e do letramento digital. Para o autor, os gêneros emergentes abordados no projeto de intervenção analisado em sua dissertação foram importantes não apenas nas atividades escolares, mas também por sua importância fora deste ambiente, representando as práticas de leitura e escrita realizadas na sociedade. Outra constatação é sobre a relevância em abordar gêneros do ambiente digital, que, segundo Santos constitui-se como um meio em que praticamos os multiletramentos. O autor termina sua dissertação lançando questões para investigações futuras, com foco em trabalhos integrados com gêneros digitais e não digitais e na leitura e produção de hipercontos.

Embora partam de motivações semelhantes, uma vez que buscam práticas inovadoras para o ensino da língua portuguesa, nossos estudos se diferem quanto aos objetivos, à metodologia e as análises. Nesta pesquisa o foco está em investigar o processo de retextualização de um gênero impresso para outro digital, com atenção especial para o emprego da multimodalidade, o que enfatiza o seu caráter inovador, na medida em que pretende analisar a retextualização multimodal de *contos* para *hipercontos*, tendo como base o conjunto de reflexões propostos por Dell’Isola (2007).

Os participantes foram um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Brumadinho/MG. As análises revelaram que a implementação do projeto de ensino, uma das etapas metodológicas desta pesquisa, promoveu uma aprendizagem mais significativa, por meio do ensino de um gênero multimodal, que suscitou maior interesse dos estudantes em participar da atividade desenvolvida. Além disso, entendo que uma proposta pedagógica como a apresentada nesta pesquisa pode também nortear pesquisas futuras, em âmbito educacional.

JUSTIFICATIVA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A evolução das tecnologias digitais possibilita a democratização de conhecimentos, tornando simples e rápido o acesso a dados e informações sobre os mais diversos assuntos. Além de promover, de certa forma, a interação social, esse processo também contribui para a troca de experiências, funcionando como um espaço de educação informal, que permite a interligação de informações e sua transformação em conhecimento. Esse processo de evolução invade o cotidiano dos alunos, leitores e escritores, provocando mudanças significativas nas práticas de letramento e nas relações entre os sujeitos envolvidos em tais práticas, o que requer a aquisição e o desenvolvimento de habilidades específicas, de acordo com as modalidades utilizadas.

Considerando as inovações tecnológicas e a multimodalidade como presenças cada vez mais abrangentes na sociedade, cabe à escola promover uma educação formal, que estabeleça conexões com o meio em que vivem seus alunos, promovendo trabalhos mais focados em suas realidades. Sendo assim, trabalhar com gêneros diversificados, com finalidades e suportes variados pode favorecer a aquisição de habilidades mais complexas. Contudo, os dados gerados por meio de uma investigação inicial informal para esta pesquisa confirma uma de minhas intuições enquanto professora: a de que o trabalho com a leitura e escrita na escola, em certa medida, acontece de maneira tradicional, em que se prioriza o texto verbal e impresso como a principal tecnologia, corroborando a afirmação de Ribeiro (2016) de que “de forma geral, os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como ‘ilustração’ do texto escrito ou ilustração ‘em diálogo’ com esse texto” (RIBEIRO, 2016, p. 42). Tal abordagem muitas vezes torna-se ineficaz, na medida em que não desperta o interesse no aluno, o que pode se transformar em um obstáculo para uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, o que eu observo em sala de aula é que os alunos, ao fazerem leituras, priorizam o texto escrito, refletindo a cultura escolar que prioriza a leitura das palavras. Assim, tendem a desconsiderar os recursos multimodais, como imagens, formas, tamanho, tipo e cor de fonte, diagramação, entre outros elementos gráficos. Dessa forma, não conseguem perceber que tais recursos não servem apenas como ilustração da escrita, mas também como uma “rede ampla de significados” (MENEZES, 2008, p. 324). Na mesma direção, Kress e van Leeuwen (2001, p. 45) defendem as estruturas imagéticas como “uma dimensão semântica de profunda importância”. Diante disso, pode-se dizer que é relevante tomar a multimodalidade como um recurso fundamental para a construção do significado na interação entre os diferentes modos

empregados no texto, uma vez que permite levar a um conhecimento mais analítico em relação ao uso desses recursos. A Base Nacional Comum Curricular¹ (BNCC, 2019) preconiza que a língua portuguesa estenda o contato dos estudantes com gêneros relacionados a vários campos de atuação, partindo de práticas mais simples, já vivenciadas pelos alunos para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Conforme recomendado em uma das competências gerais, estabelecidas no próprio documento, é importante que o aluno seja capaz de

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2019, p. 9)

Em relação às práticas de linguagem contemporâneas, mais especificamente no campo da Língua Portuguesa, o documento esclarece que essas

não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BRASIL, 2017, p. 66)

Nesse sentido, a pesquisa aqui relatada justifica-se pela preponderância em se estabelecer, em âmbito escolar, um trabalho voltado para a perspectiva dos *multiletramentos*, também previsto na BNCC. Este estudo se justifica, ainda, por representar uma maneira de

¹ Segundo consta no próprio documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso: 08 maio 2018.

atender às minhas inquietações apontadas anteriormente, tanto sob a perspectiva de professora, quanto para a perspectiva de pesquisadora, que culminaram na pergunta que o disparou. Em relação à primeira, esta pesquisa representou uma inovação ao implementar um projeto de ensino com base na abordagem dos multiletramentos, ao abordar a leitura de textos literários e a produção de textos digitais. Sob a perspectiva de pesquisadora, considero este estudo como um avanço para as teorias que versam sobre a retextualização e a multimodalidade no campo da linguística aplicada ao ensino da língua materna, na medida em que parte de estudos atuais e vai além deles, uma vez que constatamos a necessidade de ampliá-los e sugerimos meios para tal. Em síntese, acreditamos que um trabalho como este oportunizou aos estudantes o preparo para situações interacionais em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente aquelas que envolvam o estudo da língua, por meio dos gêneros emergentes no ambiente digital. Ao possibilitarmos aos estudantes o trabalho com textos multimodais, supomos ainda que as habilidades de leitura e escrita convencionais sejam ampliadas.

QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

A presente pesquisa teve como objetivo geral *Analisar o processo de retextualização de um texto impresso do gênero conto para um hiperconto, de acordo com o conjunto de reflexões propostos por Dell'Isola (2007)*. O cumprimento do objetivo principal aqui proposto orientou-se pela pergunta de pesquisa norteadora deste trabalho:

Como os alunos produzem e ampliam sentidos construídos, ao retextualizar o gênero conto impresso para hiperconto, utilizando recursos multimodais?

A busca por respostas para tal pergunta nos conduz à consecução dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar a familiaridade dos alunos em relação à leitura e à produção de textos multimodais e em relação aos seus conhecimentos referentes aos gêneros *conto* e *hiperconto*;
- Identificar quais os recursos multimodais os alunos empregam ao gênero retextualizado, de modo a ampliar o sentido do texto, e como se dá esse processo;

- Verificar a compreensão dos alunos em relação aos sentidos agregados, por meio de recursos multimodais utilizados no gênero retextualizado;
- Analisar como os alunos refletem sobre o processo de retextualização, focando as diferenças entre as características sociodiscursivas, estruturais, suportes, linguagem e provável leitor do gênero original e do retextualizado;
- Identificar as facilidades e as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de retextualização, utilizando a multimodalidade.

Uma vez apresentados os objetivos investigativos, mostraremos, a seguir, a organização da presente pesquisa.

ORGANIZAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A presente tese foi organizada em 6 capítulos principais. Nessa introdução, trouxemos uma breve contextualização e apresentação sobre o tema investigado. Além disso, apresentamos a delimitação do problema de pesquisa, sua justificativa, os objetivos que pretendemos alcançar e a organização de apresentação do trabalho.

No capítulo I, apresentamos a *fundamentação teórica* que orientou todo o processo investigativo. Em primeiro lugar, mobilizamos o conceito de *Multiletramentos* (COPE & KALANTZIS, 2006; 2009; ROJO, 2012; 2019) cuja noção foi crucial nesta pesquisa, uma vez que nos ofereceu subsídios para compreender as transformações provocadas pelos avanços tecnológicos nas práticas de letramento em que os estudantes se envolvem em seu dia-a-dia e em suas relações sociais, transformações essas que exigem a adoção de práticas pedagógicas mais modernas, visando acompanhar tal evolução. Aliado à definição de *multiletramentos*, a *Multimodalidade* (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001; 2006), foi outro conceito preponderante nesta pesquisa, norteando minhas análises sobre a construção dos sentidos gerados nos hipercontos produzidos pelos estudantes, a partir da interação entre os elementos multimodais selecionados por eles. Em segundo lugar, adotamos o conceito de *Retextualização* (DELLIS'0LA, 2007; CAVALCANTI, 2010), e os procedimentos e reflexões elencados em Dell'Isola como uma estratégia para nortear a elaboração das atividades do projeto de ensino, bem como para analisar o processo de retextualização dos hipercontos produzidos a partir da sua implementação. Dialogamos com a teoria da autora, considerando todas as suas recomendações e partimos delas para traçarmos um percurso próprio, a fim de atender às

necessidades que surgiram neste trabalho. Em terceiro lugar, retomamos as discussões de autores importantes no campo da *Leitura, Literatura e Leitura Literária* (LEFFA, 1996; COSSON, 2011, 2020), cujas reflexões julgamos essenciais nesta pesquisa. A seguir, trouxemos considerações sobre a *Literatura Digital* (COSSON, 2006; 2020; SPALDING, 2009), por considerá-la um conceito importante para orientar este trabalho. Por fim, recorremos a noção bakhtiniana de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006) para avaliar nos hipercontos retextualizados as três dimensões - conteúdo *temático*, a *construção composicional* e o *estilo* - que, segundo o autor, permitem reconhecer o gênero com tal. Para terminar o capítulo, tecemos consideramos sobre as definições de conto e hiperconto, gêneros abordados neste trabalho.

O capítulo II foi dedicado à apresentação da *metodologia de pesquisa*. Fizemos considerações sobre a sua natureza e abordagem, seguidas da apresentação do método adotado, a saber o *estudo de caso* (LEFFA, 1996; PAIVA, 2019), e discorremos brevemente sobre as medidas tomadas para garantir uma postura ética em sua condução. Em seguida, explicamos e justificamos a escolha dos procedimentos adotados para a geração de registros, que aconteceu por meio de observação participante, aplicação de questionário inicial, gravação de aulas em áudio e vídeo. Dada a sua relevância para a pesquisa, apresentamos, ainda, o seu contexto de desenvolvimento, seguida da descrição dos perfis socioeconômicos e culturais dos participantes. Por fim, apresentamos os dados gerados por meio da aplicação do questionário inicial, cujas análises serviram como base para a elaboração das atividades que compuseram os módulos do projeto de ensino.

No capítulo III, *Projeto de ensino: apresentação, implementação e análise*, apresentamos as atividades elaboradas para compor o projeto de ensino, sendo este o ponto de partida desta pesquisa. Devido à sua importância para o desenvolvimento deste trabalho, julgamos necessário uma apresentação mais detalhada de cada uma de suas etapas. Assim, antes de apresentar o projeto de ensino em si, consideramos importante esclarecer ao leitor como se deu a apresentação da situação comunicativa aos participantes no momento inicial da pesquisa, contribuindo, dessa forma, para o entendimento das próximas etapas. Em seguida, apresentamos os três módulos que compuseram o projeto de ensino organizados em quadros, com o intuito de proporcionar uma melhor visualização de informações importantes sobre eles, como os seus objetivos, as atividades desenvolvidas em cada um deles e a previsão de aulas para a implementação de cada atividade. Por fim, julgamos importante apresentar um relato analítico sobre a implementação do projeto de ensino, lançando mão da discussão de teóricos importantes no campo de práticas pedagógicas de leitura, literatura e leitura literária, e retextualização.

No capítulo IV, *Discussão e análise dos registros*, apresentamos e discutimos os hipercontos retextualizados por dois grupos de estudantes. Em primeiro lugar, tecemos nossas interpretações sobre o *Faca Afiada*, hiperconto produzido pelo grupo 1, a partir da leitura do conto de mesmo título, do autor Bratolomeu campos de Queiroz. Em seguida, trouxemos nossas considerações sobre o *Mansão de Assassinato*, retextualização realizada pelo grupo 2, a partir da leitura do conto de Arthur Conan Doyle *A faixa Manchada*. Para cada um dos hipercontos, buscamos construir uma análise detalhada, que se configurou em dois aspectos que julgamos essenciais para entender como se deu a transformação dos contos em hipercontos e quais os recursos multimodais os estudantes empregaram nesta transformação, por isso nossas considerações foram focadas no **processo** e no **produto** da retextualização. A partir desses aspectos, buscamos mostrar todo o trabalho empreendido pelos estudantes, por meio de decisões e negociações colaborativas, para chegar aos hipercontos.

Por fim, em nossas *Considerações Finais*, buscamos responder à pergunta inicial que norteou este percurso investigativo. Concluimos apresentando uma visão geral sobre os resultados alcançados em nossa pesquisa e mostramos possíveis desdobramentos para investigações futuras sobre o tema.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para desenvolver esta pesquisa, que analisa, por meio de um estudo de caso, a retextualização de textos impressos do gênero *conto* para *hipercontos digitais*, de acordo com o conjunto de reflexões propostos por Dell’Isola (2007), e, ao mesmo tempo, verifica quais recursos multimodais os alunos empregam ao gênero retextualizado mobilizaremos os conceitos de *Multiletramentos* (COPE & KALANTZIS, 2006; 2009; ROJO, 2012; 2019); *Multimodalidade* (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001; 2006); *Retextualização* (CAVALCANTI, 2010; DELLIS’OLA, 2007), *Leitura, Literatura e Leitura Literária* (LEFFA, 1996; COSSON, 2011, 2020), *Literatura Digital* (COSSON, 2006; 2020; SPALDING, 2009) e *Gêneros Discursivos* (Bakhtin, 2006). O capítulo foi organizado em seções que abordam esses conceitos e retomam as principais discussões sobre eles.

1.1 Os multiletramentos

A emergência das novas tecnologias da informação e comunicação na sociedade contemporânea proporcionou mudanças significativas nas práticas de letramento e nas relações entre os atores envolvidos em tais práticas. Diante desse panorama que dá conta dos avanços tecnológicos, proporcionando o estabelecimento de novas relações e práticas sociais, em meados da década de noventa, um grupo de especialistas em linguagem e educação, conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL)², articulou o conceito de *multiletramentos*, a partir da observação e interpretação das mudanças vigentes no mundo naquela época e ainda hoje. De acordo com os autores, o termo *multiletramentos* foi cunhado de forma a ser capaz de designar dois tipos de multiplicidade crescentes na sociedade, a multimodalidade dos textos em circulação e a multiplicidade de culturas em contato no mundo globalizado. Em visão semelhante, Rojo (2012, p. 13) ao definir os *multiletramentos*, enfatiza que o conceito

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades 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.

² Em inglês, New London Group (NLG)

Em relação à primeira das multiplicidades discutidas pelo Grupo de Nova Londres, a multimodalidade, pode-se dizer que a contemporaneidade apresenta um contexto comunicacional no qual a informação, por meio de variadas mídias, materializa-se em diversas modalidades de linguagem, que se combinam entre si durante o processo comunicativo, expandindo ou limitando a significação de um determinado discurso (LEMKE, 2011). Para Rojo, a multiplicidade de linguagens, é facilmente percebida nos textos que circulam socialmente, sejam eles impressos ou digitais, constituídos por imagens e diagramação que os tornam contemporâneos. Em outras palavras, são os textos multimodais, e exigem “capacidades e práticas de compreensão e produção (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Quanto à multiplicidade cultural, pode-se dizer que é expressa por diferentes linguagens em contextos específicos. Cope e Kalantzis (2006) explicam que, central à abordagem por eles proposta, está a crescente variedade de “linguagens sociais”, nomenclatura proposta por Gee (1996), em grupos de interesse ou afinidade, no âmbito profissional, nacional, étnico e cultural. Para os autores, a propagação das multiplicidades culturais e linguísticas acompanha a reorganização funcional de três âmbitos da vida humana: o do trabalho (diversidade produtiva), o da cidadania (pluralismo cívico) e o da vida social (KALANTZIS; COPE, 2006). Dessa forma, Cope e Kalantzis, defendem que uma educação linguística apropriada ao contexto contemporâneo precisa levar em conta a reestruturação desses âmbitos da vida humana e suas demandas, além de considerar as multiplicidades abarcadas pelos multiletramentos.

Quanto às transformações ocorridas no âmbito do trabalho, os autores salientam a modernização nas relações, que passam de uma organização baseada nos modelos fordistas, ou seja, por meio da divisão do trabalho em linha de produção e da produção em massa; para relações colaborativas, exigindo a necessidade de um trabalhador multicapacitado, autônomo e flexível para adaptação e mudanças constantes. Já em relação às reestruturações no âmbito do pluralismo cívico, Cope e Kalantzis alertam para o declínio do conceito de cidadania sob a perspectiva nacionalista e monocultural. Para os autores, em vez de organizações estatais baseadas em apenas uma cultura e uma língua, necessita-se de estados capazes de negociar a diferença e de desenvolver em seus cidadãos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho em que cidadãos se encontram. Além disso, os autores defendem “a ampliação dos repertórios culturais apropriados ao conjunto de contextos em que a diferença tem de ser negociada; e a capacidade de se engajarem numa política colaborativa que combina diferenças em relações de

complementaridade” (COPE; KALANTZIS, 2002, p. 139, tradução minha)³.

Sobre as transformações referentes ao âmbito da vida privada, Cope e Kalantzis ressaltam a diversidade de culturas existentes na contemporaneidade e vivenciadas por cada um de nós. Para os autores, tal hibridismo cultural é positivo, uma vez que ninguém consegue pertencer somente a uma comunidade; ao contrário, cada vez mais as pessoas estão inseridas em comunidades múltiplas, a depender de interesses pessoais, constituindo assim relações complexa entre si. Por esse motivo, Cope e Kalantzis afirmam ser necessário buscar um pluralismo integrativo, no qual a diversidade se torne a base paradoxal da coesão.

Segundo Cope e Kalantzis, simultaneamente às transformações ocorridas nos âmbitos da vida humana, as tecnologias digitais propiciaram uma nova configuração nas relações sociais e institucionais. Para os autores, o que ocorreu foi a substituição das antigas relações hierárquicas estado-cidadão (*top-down*) por uma relação em que as pessoas desenvolvem um papel cada vez mais ativo na sociedade, ao atuarem efetivamente (*bottom-up*). Os pesquisadores explicam, ainda, que a influência do estado é inversamente proporcional à emergência de estruturas que governam a si mesmas na sociedade civil, a exemplo de certos espaços na internet. Assim, quanto menor a primeira, mais presenciaremos a segunda. Tal autonomia evidencia-se também no controle de seleção de informação que chega até nós, bem como nos canais utilizados para isso, com destaque para as gerações mais jovens. Nas palavras dos autores

Eles (as novas gerações) buscam ser atores em vez de audiência, jogadores em vez de espectadores [...]. Não contentes com o rádio, essas crianças criam suas próprias playlists em seus iPods. Não contentes com a televisão tradicional, eles leem suas narrativas por DVDs e vídeos via internet stream, variando na profundidade dessa leitura (o filme, o documentário a respeito do making-of do filme) [...]. Não contentes com uma visão única da transmissão de jogos esportivos pela televisão aberta, eles escolhem seus próprios ângulos, replays e análises estatísticas na televisão interativa (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 173, tradução minha)⁴.

Por isso, está claro o protagonismo pessoal na busca e na seleção de informações para consumo próprio. Além disso, o contexto tecnológico tende a favorecer novas práticas e dilemas da cibercultura (LEMOS, 2002), como as fronteiras entre o público e o privado e os limites

³ [...] capacity to engage in collaborative politics which matches differences in relationships of complementarity [...]. (COPE; KALANTZIS, 2002 [2000], p. 139)

⁴ They are content with being no less than actors rather than audiences, players rather than spectators, agents rather than voyeurs and users rather than readers of narrative. Not content with programmed radio, these children build their own playlists on their iPods. Not content with programmed television, they read the narratives on DVDs and Internet-streamed video at varying depth (the movie, the documentary about the making of the movie) and dip into “chapters” at will. Not content with the singular vision of sports telecasting on mass television, they choose their own angles, replays and statistical analyses on interactive digital TV. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 173)

legais para práticas de remixagem⁵. Ao considerarmos tais assuntos como pertencentes ao campo dos multiletramentos, reconhecemos, portanto, que devem pertencer também à instituição escolar. Em complementaridade, Lemke (2010, p. 457) afirma que

As habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem, de forma aproximada, às habilidades tradicionais de produção textual e de leitura tradicionais de produção e leitura crítica, mas precisamos compreender o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto mais além do que estamos dando hoje nossos alunos precisarão no futuro. Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivo, videocliques, efeitos sonoros, voz em áudio, música animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.).

Dessa forma, assumimos com o autor que os desafios não são, de certa maneira, impostos pela organização multissemiótica dos textos atuais, mas sim pelas práticas escolares de leitura/escrita que, mesmo em textos impressos, já apontavam para alguma ineficiência (LEMKE, 2010). Por essa razão, é relevante inová-las, atentando para aquelas que prestigiem os gêneros multimodais, que, enquanto instrumentos semióticos, têm inovado as interações sociais, e podem proporcionar trabalhos interessantes. Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta encontra respaldo na perspectiva dos multiletramentos, que, conforme Rojo (*ibidem*, p. 23) são

interativos, fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e cultura).

Nessa abordagem, a partir da leitura e análise de *contos* impressos para posterior retextualização em *hipercontos*, visamos compreender quais recursos multimodais os estudantes empregam na retextualização do texto e como se dá esse processo.

⁵ Rojo (2017a, p. 200), ao definir o termo remix, recorre ao iDicionário Aulete, no qual “remixar” significa “fazer nova mixagem de (disco, fita etc.); fazer modificação em (música já gravada), acrescentado trechos, suprimindo outros, alterando o volume de um canal etc.” A autora explica que “o procedimento de alteração e mistura/hibridação originado da prática dos DJs na música, a remixagem, se estende hoje a imagens (estáticas e em movimento – vídeos), textos e todo o conjunto das outras linguagens”.

1.2 A multimodalidade

Afirmações sobre as transformações na comunicação, antes estritamente relacionada à escrita, para um modo cada vez mais visual e informativo são incontestáveis. Isolados ou em interação com outros modos, como a linguagem escrita, os recursos multimodais contribuem cada vez mais para a produção de sentidos, em suportes diversos, nas mais variadas esferas comunicacionais. Nesta abordagem, Kress e van Leeuwen (2006) alertam para a preponderância em propor métodos de análise compatíveis à apreensão das relações estabelecidas entre os recursos semióticos que formam um texto, e, em interação, constroem seu significado. Na mesma perspectiva, Hiippala (2014) alerta sobre as limitações teóricas para a abordagem dos gêneros multimodais. Segundo o autor, abordagens tradicionais tendem a analisar os gêneros como produtos estruturalmente lineares, o que pode ser um problema quando se trata da multimodalidade, já que, em gêneros multimodais existem recursos linguísticos e visuais, meios e objetivos que variam, conforme o contexto e as escolhas de cada autor. Em seu artigo, o autor delinea pesquisas atuais sobre gêneros multimodais começando com os modelos linguísticos iniciais de gênero, movendo-se para a pesquisa multimodal. Uma das pesquisas apontadas é o trabalho de Bateman (2011, p. 3) para quem gênero é um fenômeno "multi-estrático", ou seja, o "trabalho semiótico" envolve fazer escolhas em vários estratos. Um ponto interessante em Hiippala (2014) é a afirmação de que devemos ser capazes de ir além da ideia de que os recursos multimodais implementam linguagem e imagem simultaneamente, observando que os recursos dependem dos contextos, dos meios e das escolhas. Nesse sentido, é preponderante adotar práticas de ensino e aprendizagem que levem os estudantes a perceber a multimodalidade na construção dos sentidos de um texto, afirmação que corrobora esta pesquisa, que tem como um dos objetivos do projeto de ensino implementado em uma de suas etapas encorajar os estudantes a utilizarem elementos multimodais na retextualização de contos em hipercontos.

Antes de apresentar a sua categoria de análise para gêneros multimodais, Hiippala mobiliza dois conceitos citados em Bateman (2011), a saber: a *estratégia retórica* e o *modo semiótico*. O primeiro chama a atenção pela sua relevância em relação ao objetivo comunicativo. Segundo Hiippala, *estratégias retóricas* são as formas de se fazerem tipos de trabalho comunicativo, implantando e fazendo seleções dos modos semióticos disponíveis. O segundo conceito é o de *modo semiótico*. Na visão de Bateman (2011) um modo semiótico completo precisa de três estratos: (1) um substrato material, que carrega (2) os recursos

semióticos, cuja interpretação é guiada por (3) sua semântica de discurso. Nesse sentido, é possível verificar que os recursos semióticos permitem uma gama de escolhas, e os resultados dessas escolhas podem ser combinadas em estruturas, usando linguagem e imagem, entre outros recursos. Hiippala também aborda outras definições importantes, como **fluxo de página**, **fluxo de texto**, **fluxo de imagem estática** e **meio** (BATEMAN, 2009). Segundo o autor, o primeiro é o espaço de layout utilizado para comunicar significados adicionais; o segundo é reconhecido pela não linearidade, por exemplo, a inserção de elementos como diagramas, imagens, tabelas, entre outros; já o **fluxo de imagem estática** é responsável pela organização de elementos gráficos em sequências. Em relação ao **meio**, Hiippala afirma que “é visto como um local historicamente estabilizado para a implantação de alguma seleção de modos”.

É importante lembrar que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), a escrita também é uma maneira de comunicação visual. Os autores comentam que, na cultura ocidental, por um longo período, houve uma propensão pela linguagem escrita, para a *monomodalidade*. À época, os gêneros escritos eram predominantes e se configuravam em extensas páginas impressas, sem contar com quaisquer outros recursos, como ilustrações ou formatações gráficas. Contudo, os autores asseveram que, mais recentemente, os textos apresentam-se como artefatos cada vez mais visuais e imagéticos, desafiando as abordagens teóricas que não levam em conta esse aspecto. Nesse sentido, cria-se espaço para a reconfiguração no entendimento dos diferentes modos semióticos, que, antes interpretados isoladamente, passam a ser compreendidos em conjunto. Assim, Kress e van Leeuwen (2006) chamam a atenção para a expansão da linguagem para outros modos semióticos, abrindo espaço para a multimodalidade. Novamente, temos indícios que asseveram e justificam a relevância da pesquisa relatada neste trabalho, que abre espaço para a implementação de práticas de ensino e aprendizagem que levem em conta a expansão da linguagem, por meio da utilização de outros recursos multimodais em interação, além da escrita.

Kress e van Leeuwen (2006) examinaram textos visuais para identificar uma gama de recursos semióticos responsáveis por comunicar visualmente ideologias e discursos. Mais tarde, em *Multimodal Methods for Researching Digital Technologies*, Jewitt (2013) afirma que os estudos sobre a multimodalidade tiveram início nos anos 2000, na área da linguística e comunicação, tendo como precursoras as pesquisas de Halliday sobre a linguagem como um sistema social. Jewitt explica que, além das ideias da linguística, a multimodalidade emprega concepções de áreas como o cinema e a sociolinguística, que podem ser aplicadas a outros modos, ampliando e adaptando as noções de significado, e organizando princípios da linguagem falada ou escrita, de modo a reconhecer recursos como gesto, olhar e imagem. A autora

argumenta que a multimodalidade dá ênfase às escolhas que as pessoas fazem, em relação aos recursos semióticos e aos efeitos sociais dessas escolhas, de modo que o contexto passa a ser um elemento importante para a análise semiótica, já que é integrado por esses recursos. A esse respeito, Hippala (2014) argumenta que os recursos multimodais vão além da relação linguagem / imagem simultaneamente. O autor também ressalta a importância do contexto e destaca o suporte como igualmente relevante, uma vez que são elementos fundamentais, pois trazem informações sobre os usos e as escolhas sociais. Em concomitância aos estudos de Jewitt, Hartmut Stockl (2004) afirma que, recentemente, a multimodalidade adquiriu notoriedade no ambiente acadêmico. Nas palavras do autor, é “uma descoberta tardia do óbvio”, uma vez que o fenômeno é fundamental para a compreensão de todos os fatores envolvidos na comunicação. Oportunamente, Stockl assevera que a multimodalidade se refere

aos artefatos e processos comunicativos que combinam vários sistemas de signos (modos) e cujas recepção e produção recorrem a comunicadores para inter-relacionar, semântica e formalmente, todos os repertórios de signos representados (STOCKL, 2004, p. 9).

Para Jewitt (2013), a multimodalidade é

uma abordagem interdisciplinar extraída da semiótica social que entende comunicação e representação como mais que a linguagem e atende sistematicamente a interpretação social de uma variedade de formas de fazer sentido” (2013, p. 55).

Em diálogo com os estudos de Kress (2010), a autora complementa a definição argumentando que a multimodalidade fornece conceitos, métodos e um quadro para o registro e a análise de recursos visuais, auditivos, corporais e espaciais (JEWITT, 2013; KRESS, 2010). Nessa perspectiva, também se situam Kress e van Leeuwen (2006), com os quais concordo, para quem a comunicação acontece multimodalmente, por meio da combinação entre imagens, escrita, fala, sons, entre outros. Nesse sentido, Kress (2009) argumenta que, em uma abordagem multimodal, a língua não pode ser considerada como dominante, capaz de expressar todos os significados, mas como um modo entre outros para produzir significados. Com base nos autores citados acima, e, reconhecendo-os como fundamentais aos estudos da multimodalidade, ousamos apresentar uma definição própria para a multimodalidade, a saber, *uma abordagem*

que compreende todos os recursos e as camadas empreendidos na construção de sentidos em um texto, sejam esses, linguísticos, imagéticos ou sonoros, permeando a funcionalidade do gênero, desde o propósito comunicativo até a sua circulação social.

Segundo Jewitt (2009), o foco da multimodalidade está em investigar a interação entre sentidos comunicacionais, desafiando a predominância da linguagem falada e escrita em pesquisas, que passam a integrar um sistema multimodal. Em outras palavras, a multimodalidade enfatiza o contexto social e os recursos semióticos disponíveis para fazer sentido, de modo que surge a possibilidade para reconhecer, analisar detalhadamente e teorizar as diferentes formas por meio das quais os participantes constroem os significados e os relacionam. A autora apresenta quatro suposições teóricas que fundamentam a multimodalidade, a saber: (i) a língua é parte de um conjunto multimodal; (ii) em um conjunto multimodal, cada modo é realizado por meio de trabalhos comunicativos diferentes; (iii) os sentidos são orquestrados pelas pessoas, por meio da seleção e da configuração dos modos; e (iv) os sentidos dos signos formados a partir de recursos semióticos multimodais são sociais, assim como a fala.

Quanto à primeira suposição, Jewitt esclarece que a multiplicidade de modos amplia, na mesma proporção, as possibilidades de sentidos, ideia que confronta a monomodalidade, que coloca a língua como o modo central na produção de significado, especialmente quando se referem ao ensino e à aprendizagem. Nesse sentido, podemos citar como exemplos os gestos e imagens, que, com base em perspectivas voltadas à monomodalidade, podem ser entendidos como recursos não verbais ou paralinguísticos, servindo somente como instrumentos para a fala e escrita. Em relação à segunda suposição, a autora explica que à multimodalidade interessam os usos históricos, sociais e culturais dos modos, linguísticos ou imagéticos, que servem a determinados eventos sociais. No que se refere ao terceiro pressuposto, Jewitt trata a seleção e a configuração dos recursos semióticos como decisivas para a produção dos sentidos. Para a autora, a interação entre os modos deve ser levada em conta, uma vez que, nos eventos comunicativos, tais recursos podem ser combinados - em sentido complementar ou contraditório - para representar o conteúdo da mensagem, embora não o faça de maneira uniforme. Dessa forma, a investigação multimodal, segundo Jewitt, abrange tanto o movimento específico de cada modo, quanto a interação entre eles, quando formam um conjunto multimodal. Enfim, sobre o quarto, e último, pressuposto, Jewitt afirma que os significados relacionam-se diretamente às convenções operadas no momento da produção de sentidos, de maneira que, tanto o propósito comunicativo do produtor, quanto o contexto social em que ocorre, interferem na seleção dos recursos, e, por isso, devem ser tomados como elementos

importantes. Diante desses dois últimos pressupostos, vale adiantar uma percepção com base em nossas análises iniciais, relativas à multimodalidade empregada nos hipercontos retextualizados: a de que os elementos elegidos pelos alunos para compor o hiperconto, em momento algum, foram aleatórios, ao contrário, eles são complementares e, em interação, constroem o sentido do texto, ademais, servem à funcionalidade comunicativa. Outra observação refere-se a interação desses elementos que remetem a aspectos ideológicos e culturais, e serão detalhados na seção de análise dos registros deste relato. Jewitt (2013) ainda destaca seis conceitos-chave para as análises multimodais, a saber: **modo**, **recursos semióticos**, **materialidade**, **affordances modais**, **conjuntos multimodais** e **função de significado**. Para a autora, o **modo** pode ser interpretado como o conjunto de recursos reconhecidos social e culturalmente para fazer sentido, ou seja, o canal de representação ou comunicação. Tal definição está em sintonia com Kress (2006), para quem o **modo** é um recurso cultural e socialmente moldado para a produção de sentido. Tomando por base uma abordagem social, o autor salienta que as escolhas realizadas por membros de uma comunidade, como cores e fontes, quando usadas regularmente, produzem significados convencionais, e, por isso, são capazes de determinar um modo.

Já os **recursos semióticos**, Jewitt conceitua-os como as ações, os materiais ou os artefatos físicos - aparelho vocal, músculos utilizados nos gestos e expressões faciais - ou tecnológicos - caneta e tinta, hardware e software - usados na comunicação. Em consonância com van Leeuwen (2005, p. 8), para quem tais recursos “carregam as regularidades discerníveis das ocasiões e dos eventos sociais”, apresentando, portanto, certa estabilidade, Jewitt assevera que os recursos semióticos são centrais para a multimodalidade. Tal ideia encontra respaldo na perspectiva de Halliday, para quem a gramática de uma língua não deve ser definida por regras, mas por recursos que permitam a produção de sentidos (Halliday, 1978, *apud* van Leeuwen, 2005).

Em relação ao terceiro conceito, a **materialidade**, a autora explica que diz respeito às maneiras de organização dos modos para ser o resultado do trabalho dos agentes sociais, em outras palavras, a materialidade diz respeito aos efeitos do modo utilizado na recepção física, corpórea para a produção de sentidos. Kress (2009) também destaca a importância desse conceito-chave. Para o autor, cada modo apresenta seu canal fisiológico de recepção sensorial, sendo, por isso, capaz de se desenvolver culturalmente. Sobre as **affordances modais**, Jewitt destaca as possibilidades e restrições de diferentes modo. Em diálogo com tal ideia, van Leeuwen sugere que os usos recorrentes de um recurso semiótico podem evidenciar o seu **potencial de sentido**, assim como as suas potencialidades e restrições, o que o autor conceitua

como suas **affordances**. Por sua vez, Kress (1993, *apud* Jewitt, 2013, p. 24) usa *affordance modal* para se referir ao que “é possível expressar e representar facilmente com um modo”. Assim, é possível concluir que, tanto as *affordances*, na abordagem de Kress e Jewitt, como o *potencial de sentido de um modo*, na perspectiva de van Leeuwen, servem para designar as maneiras de significar de um modo, em contextos definidos.

Os **conjuntos multimodais** e as **funções de significado** podem ser interpretados como conceitos interligados, na medida em que, segundo Jewitt, o primeiro se refere às representações ou interações que consistem em mais de um modo; já o segundo, nas escolhas situadas e nos caminhos percorridos para a combinação e organização desses recursos em conjuntos multimodais.

A *metafunção*, outro elemento-chave citado em Jewitt (2009) guarda fortes semelhanças à *Gramática do Design Visual*, proposta elaborada por Kress e van Leeuwen (2006), sobre o que falaremos no tópico seguir.

1.3 A gramática do design visual

Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Robert Hodge são os autores dos dois livros considerados marcos iniciais para os estudos multimodais: *Reading Image: The Grammar to Visual Design* (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006) e, *Social Semiotics* (HODGE e KRESS, 1998). Tal pioneirismo se deve ao fato dos autores proporem o desenvolvimento das principais noções da Linguística Sistêmico-Funcional (modo, transitividade, dado/novo etc.), originalmente voltadas para o sistema linguístico, para outros modos de comunicação. Segundo declaração dos próprios autores, *A Gramática do Design Visual* (GDV) é uma expansão da *Gramática Sistêmico Funcional* (GSF) de Halliday e Matthiessen (2004), uma vez que “as funções propostas por Halliday podem ser usadas como categorias gerais e abstratas, aplicáveis não somente à linguagem verbal, mas também a todos os tipos de semioses humanas” (BRITO e PIMENTA, 2009, p. 87). Em consonância com Brito e Pimenta (2008), Dionísio (2014) corrobora a ideia de que as abordagens de estudos multimodais com viés social encontram respaldo na teoria linguística desenvolvida pelo linguista britânico M. Halliday. Segundo a autora, a perspectiva de análise da linguagem de Halliday – a *Linguística Sistêmico-Funcional* – sustenta a ideia de que as nossas escolhas, ao fazermos uso da língua, são sempre em função de um contexto social. Nesse sentido, Halliday defende a linguagem como um potencial semiótico ao qual recorreremos para significar, e os usos recorrentes consolidam as significações

contidas nesse potencial. Em outras palavras, ele compreende a linguagem como um modo semiótico, que cumpre propósitos sociais, na qual identificou a existência de três tipos de trabalho semiótico e os denominou de *metafunções*: ideacional, interpessoal e textual.

Nas metafunções de Halliday, a oração é a produção simultânea de três significados: uma *representação*, quando o significado funciona como um conteúdo; uma *troca*, quando o significado é tomado como uma forma de ação; e uma *mensagem*, quando o significado adquire relevância para o contexto, de maneira que cada um dos elementos pode ser explicado conforme a sua função no sistema linguístico. Sendo assim, nas palavras de Dionísio (2014),

Uma gramática funcional é aquela que constrói todas as unidades de uma língua como configurações de funções e tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo. Nela, uma língua é interpretada como um sistema semântico, entendendo como semântico todo o sistema de significados da língua (DIONÍSIO, 2014, p. 51).

É possível observar que Halliday entende a Teoria Sistêmica como “uma teoria do significado como escolha, através da qual uma linguagem, ou qualquer outro sistema semiótico é interpretado como redes de opções interligados” (PIMENTA e BRITO, 2009, p. 87). Para tanto, Halliday defende três suposições que sustentam a interpretação da linguagem como funcional: (i) nos textos: uma vez que estão relacionados a um contexto de uso; (ii) no sistema linguístico: em que o autor posiciona os componentes essenciais do significado, a saber, as três metafunções⁶ linguísticas: a textual, a interpessoal e a ideacional; e, enfim, (iii) nos elementos de estrutura linguística: partes funcionais em relação ao todo.

Oportunamente, Brito e Dionísio (2014) observam que, ainda que o foco de análise de Halliday seja a linguagem verbal, suas teorias se aplicam a outros modos semióticos, uma vez que o próprio autor considera a linguística um tipo de semiótica, e acrescenta que

Existem muitos outros modos de significado, em qualquer cultura, os quais estão fora do campo da linguagem. [...] Isto inclui tanto formas de arte como a pintura, a escultura, a música, a dança, e assim por diante, e outros modos de comportamento cultural que não estejam classificados como formas de arte, tais como forma de troca, modos de se vestir, estruturas de família, etc. Estas são algumas das formas de significado na cultura. De fato, nós podemos definir uma cultura como um conjunto de sistemas semióticos, um conjunto de sistemas de significado, estando assim, todos eles inter-relacionados (HALLIDAY, 1989, p. 4).

⁶ Pimenta e Brito (2009, p. 87-88) descrevem as metafunções da seguinte maneira: a *Textual* trata a oração como mensagem, sendo que suas escolhas se referem a forma de distribuição da informação para que esta seja elaborada na forma de um texto; a *Interpessoal*, lida com a relação de interação entre os falantes e as modalizações existentes em um evento comunicativo; e a *Ideacional*, que entende a oração como representação, estando sempre ligada ao entendimento da mensagem contida em uma frase ou em um texto.

Kress e van Leeuwen (2006) partem dos pressupostos teóricos de Halliday, aplicando-os à linguagem não-verbal, resultando na *Gramática do Design Visual*. Brito e Pimenta (2009) destacam que, assim como a linguagem verbal pode ser analisada à luz das teorias sistêmico-funcionais de Halliday, o visual e outros modos semióticos também seguem propósitos comunicativos. Nesse sentido, Kress (1996) argumenta que as teorias de Halliday não servem apenas a um modo semiótico, o que implica na afirmação de que as metafunções também podem ser úteis a análises de outros modos, como o visual. Tal noção anuncia o rompimento das barreiras entre o estudo do texto e o estudo da imagem.

Portanto, segundo Brito e Pimenta (2009), na visão da Semiótica Social, os textos são interpretados como artefatos multifuncionais e multimodais. Nessa perspectiva, as autoras destacam as três metafunções de Halliday, cujos pressupostos fundamentaram as análises de imagens na GDV.

Na *Gramática do Design Visual*, Kress e van Leeuwen (2006) reelaboram as metafunções propostas por Halliday, desenvolvendo categorias para descrever e compreender o potencial semiótico dos elementos visuais, sonoros, gráficos, entre outros que podem organizar um texto. As relações estabelecidas pelos autores podem ser resumidas no quadro 1, elaborado para este trabalho:

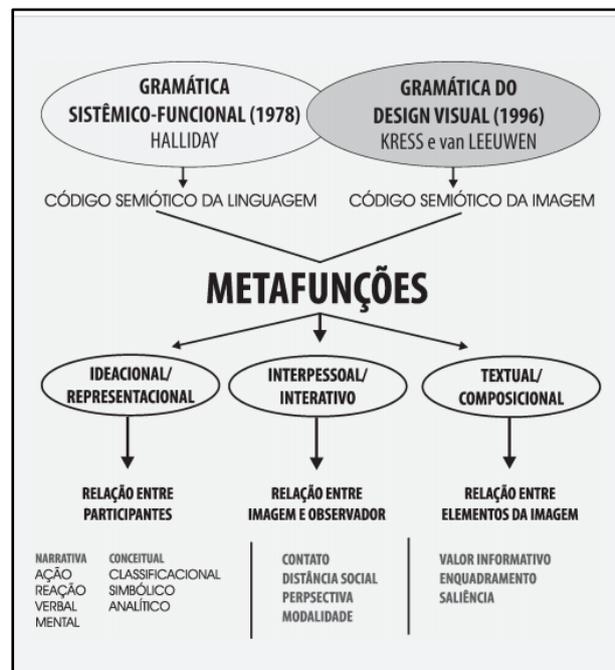
Quadro 1. As metafunções

| HALLIDAY | KRESS & VAN LEEUVEN | |
|-------------------|------------------------------------|---|
| IDEACIONAL | REPRESENTACIONAL | Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe que esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados. |
| | | Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), onde, de |

| | | |
|---------------------|----------------------|--|
| INTERPESSOAL | INTERATIVA | acordo com o autor, recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto. |
| TEXTUAL | COMPOSICIONAL | Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress & van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da distribuição do valor da informação entre os elementos da imagem. |

Fonte: Registros da autora

Quadro 2: A Gramática Visual



Fonte: Fernandes e Almeida (2008, p. 88)

Retomando Halliday, Dionísio pontua que diferentes redes sistêmicas codificam diferentes significados, estabelecendo uma relação intrínseca com as metafunções da linguagem. Nesse sentido, a autora complementa que

o sistema de transitividade, especificando os papéis dos elementos da oração como ator, meta etc., codifica a experiência do mundo, e liga-se, portanto, à metafunção ideacional. O sistema de modo, especificando metafunções como sujeito, predicador, complemento etc., diz respeito aos papéis da fala, e liga-se com a função interpessoal. O sistema de tema e informação, especificando as relações dentro do próprio enunciado, ou entre o enunciado e a situação, diz respeito à metafunção textual (DIONÍSIO, 2009, p. 54).

Dito de outra maneira, para Dionísio (2009), a metafunção ideacional está relacionada à categoria léxico-gramatical da transitividade; a interpessoal, ao modo e à modalidade; e a textual pelas estruturas temáticas.

Kress e van Leeuwen (2006) aplicam tais ideias às análises visuais, sem, no entanto, desconsiderar as diferenças entre os três potenciais semióticos. Para os autores, a ideia de uma gramática para a análise das imagens - a *sintaxe visual* - justifica-se pelo fato de que as imagens integram um contexto social, sendo, portanto, carregadas de sentido. Os autores argumentam, ainda, que a linguagem visual é dotada de uma sintaxe específica, em que “os elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente, até então associados exclusivamente à análise crítica de textos verbais” (ALMEIDA, 2008, p. 10). Trataremos, no próximo tópico, das categorias de análise visual apresentadas da GDV.

1.3.1 A metafunção representacional

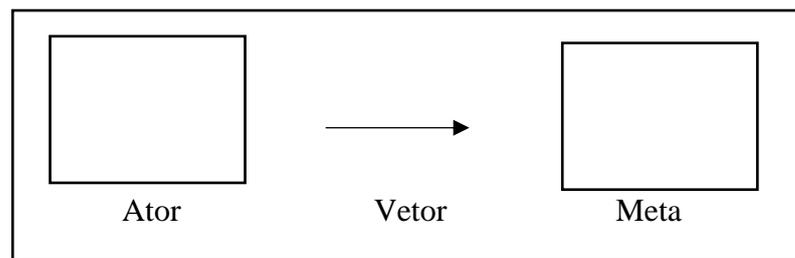
Assim como Halliday considera a oração como representação na metafunção ideacional na GSF, na GDV, Kress e van Leeuwen (2006) analisam as imagens com base nos personagens representados (PR) - pessoas, objetos, lugares – de maneira que o ordenamento sequencial é o que constrói a sintaxe na linguagem visual. Os autores subdividem a metafunção representacional em duas estruturas: A *Narrativa* e a *Conceitual*, sendo a última subdividida em *classificacional*, *analítica* e *simbólica*. Nesta pesquisa, interessam-nos somente as representações narrativas, cuja teoria fundamentará nossas análises, na seção metodológica.

1.3.1.1 As representações narrativas

Enquanto na linguagem verbal a ação é representada pelo grupo verbal e os participantes pelo grupo nominal; no campo das imagens os vetores se encarregam do processo de ação e interação entre os participantes. Nas representações narrativas, “os participantes estão sempre envolvidos em eventos e ações” (BRITO e PIMENTA, 2009, p. 89). É preponderante destacar o papel dos vetores, que são os responsáveis por indicar a ação dos fatos em uma representação imagética, função que, na linguagem verbal, é desempenhada pelos verbos de ação. Os vetores

podem ser representados por meio de setas ou pelo posicionamento dos participantes representados, levando o olhar do leitor para determinado ponto da imagem. O participante representado pode ser o ator, de onde surge o vetor, ou a meta, que é para onde o vetor indica, conforme representado na figura abaixo:

Fig. 01. Representação de uma imagem contendo ator, vetor e meta



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 89)

Kress e van Leeuwen (2006) subdividem os processos narrativos em: *de ação*, *reacional*, *verbal e mental*, *de conversão* e *de simbolismo geométrico*. Os **processos narrativos de ação** descrevem ou apresentam acontecimentos do mundo material. Para a análise das imagens, os autores dividem esses processos em: *não transacional*, *transacional* e *bidirecional*. O primeiro acontece quando somente a presença do participante é apresentada, assim, ele também será o ator, já que a meta não aparece na imagem. Equivale, na linguagem verbal, a orações com verbos intransitivos. Já na *ação transacional* temos a presença de dois ou mais participantes, em que um é o ator e o outro a meta, ou o alvo do objetivo. No processo narrativo *bidirecional*, estão presentes os dois participantes que são, ao mesmo tempo, ator e meta. Os processos narrativos de ação são apresentados nas imagens a seguir:

Fig. 2 Imagem de ação não transacional



Fonte:
https://br.freepik.com/fotos-premium/jovem-mulher-correndo-na-rua_3757241.htm.
 Acesso: 25 nov. 2019

Fig. 3. Imagem de ação transacional



Fonte:
 <https://br.freepik.com/fotos-gratis/homem-barbudo-bonito-beija-a-cabeca-da-mulher-concurso-em-pe-em-um-campo-de-verao-dourado_3712836.htm> Acesso:
 25 nov. 2019

Fig. 4. Imagem de ação bidirecional 1



Fonte: :<<https://pt-br.facebook.com/notes/necessito-de-um-abra%C3%A7o-n%C3%A3o-perguntas-n%C3%A3o-digas-nada-abra%C3%A7a-me-apenas-/homens-e-mulheres-t%C3%A3o-expectativas-diferentes-quando-se-abra%C3%A7am/527598243938999/>>

Já os **Processos Narrativos Reacionais** segundo Kress e van Leeuwen (2006), envolvem uma ação e uma reação, como indica o próprio nome. O vetor é formado pela direção do olhar do participante (que reage) a uma ação acontecida (fenômeno). Subdivide-se em *Transacional*, quando o olhar do participante se dirige ao fenômeno, que está na imagem (Fig.5), ou *Não transacional*, quando o olhar se dirige para algo fora da imagem. Neste caso, não é possível determinar para que (ou quem) o participante está olhando, ou, o fenômeno para o qual o participante está olhando não está presente na imagem (Fig.6)

Fig. 5. Processo reacional transacional



Fonte: <https://gestoranimal.com.br/4-manieras-para-separar-cachorros-brigando>. Acesso: 22 nov. 2019

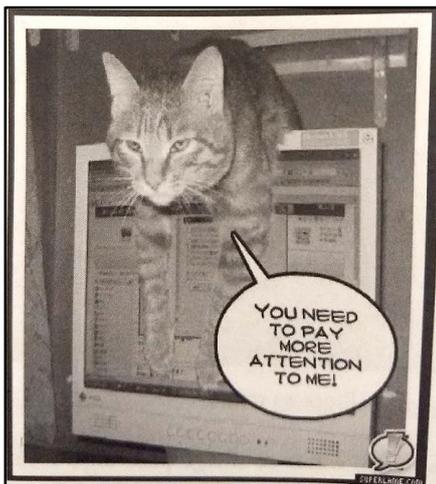
Fig. 6. Processo reacional não transacional



Fonte: <https://photy.org/pt/fotos-gratis/Homem-no-mar/50949.html>. Acesso: 22 nov. 2019

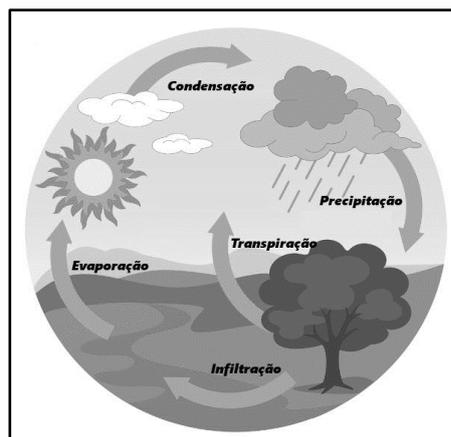
Quanto aos **Processos narrativos Verbal e Mental**, Kress e van Leeuwen destacam a ligação do participante - humano ou não – a um balão, cujo conteúdo representa um processo mental ou fala, como representado na figura X. Já nos **Processos narrativos de Conversão** a comunicação é representada em um ciclo. Kress e van Leeuwen chamam o participante de retransmissor, que pode exercer a função de ator, em relação a um participante, e meta, em relação a outro, simultaneamente. Por fim, nos **Processos narrativos de Simbolismo Geométrico** não existem participantes de qualquer espécie. Há apenas um vetor, que aponta para fora da imagem, como mostra a figura:

Fig. 7. Processo verbal



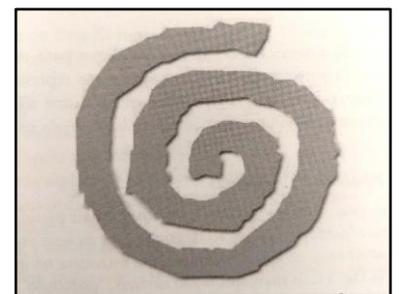
Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 92)

Fig. 8. Exemplo de Conversão



Fonte: <
<https://brasilecola.uol.com.br/biologia/ciclo-agua.htm>>. Acesso: 25 nov. 2019

Fig. 9. Exemplo de Simbolismo geométrico



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 95)

1.3.2 A metafunção interativa

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), na comunicação visual também existem recursos que exploram a constituição e a manutenção de outro tipo de interação: aquela estabelecida entre o produtor e o espectador da imagem. Nesse sentido, as imagens e os outros elementos multissemióticos envolvem os participantes representados - pessoas, lugares e coisas - e os participantes interativos - as pessoas que interagem por meio da imagem: produtor e espectador. Na visão dos autores, as relações entre os participantes podem ser classificadas em três tipos: (i) entre participantes representados; (ii) entre participantes representados e participantes interativos; e (iii) entre os próprios participantes interativos.

Do ponto de vista interativo, Kress e van Leeuwen (2006) classificam as imagens em três dimensões: *olhar*, *enquadramento* e *perspectiva*. Em relação ao olhar, as imagens podem ser caracterizadas como de *demanda* e de *oferta*. No primeiro caso, o participante representado – presente na imagem – olha diretamente para o leitor, estabelecendo um vínculo direto, como mostra a figura 10. Dessa forma, destacam Kress e van Leeuwen (2006), o participante representado requer algo desse leitor, ou, nas palavras de Pimenta e Brito, “quer que ele entre em algum tipo de relação imaginária com esse participante representado: seja de afinidade, de sedução ou mesmo de dominação” (2009, p. 96). Assim, entende-se que a imagem convida o leitor a aproximar ou distanciar-se, por exemplo, indicando, ainda, seu leitor ideal.

Fig. 10. PR em posição de demanda



Fonte:
<https://br.depositphotos.com/183390210/stock-photo-top-view-beautiful-woman-lying.html>
Acesso: 24 nov. 2019

Já as imagens *de oferta*, dirigem-se ao leitor indiretamente. Ao contrário das imagens e demanda, o leitor não é o seu objeto do olhar, mas o sujeito, já que observa o participante representado, sem ser observado, como mostra a imagem 11:

Fig. 11. PR's em posição de oferta



Fonte: <https://br.depositphotos.com/183390210/stock-photo-top-view-beautiful-woman-lying.html> Acesso: 24 nov. 2019

Neste caso, Brito e Pimenta (2009) esclarecem:

O participante representado “é captado pela imagem, como se estivesse em meio a uma ação. Com isso o papel do leitor será o de um observador invisível. Por isso, esse tipo de imagem é chamado de imagem de oferta: porque ela “oferece” o (s) PR (s) – sejam eles humanos ou não – ao leitor (observador), como item de informação, objeto de contemplação, como espécime em um local de observação (p. 97).

O *enquadramento*, segundo Kress e van Leeuwen (2006), está relacionado ao distanciamento entre o PR e o leitor. Para os autores, um menor distanciamento (por meio de imagens captadas a uma distância menor), especialmente as de demanda, indica uma maior proximidade com o leitor. Em outras palavras, “quanto menor for a distância entre o PR e o leitor observador, maior será o grau de criação de uma relação social imaginária por parte desse leitor” (BRITO e PIMENTA, 2009, p. 97). Em contrapartida, os autores observam que PR (s) fotografados a uma distância maior são percebidos pelo leitor como objetos de contemplação, podendo demonstrar respeito ou, ao contrário, certo preconceito, uma vez que o posicionamento marca a diferenciação entre o eu observador e o (s) outros (s). Para demonstrar diferentes tipos

de enquadramento de imagens, Kress e van Leeuwen lançam mão de termos geralmente utilizados no cinema e na TV, como o *close up*, que indica uma maior proximidade, e o *panorâmico*, que estabelece relação com o mundo real.

Fig. 12. PR's em posição de médio distanciamento, resultando em uma imagem de maior credibilidade e respeito



Fonte: <<https://www.opopular.com.br/noticias/magazine/brad-pitt-quer-a-cust%C3%B3dia-compartilhada-com-angelina-jolie-dos-6-filhos->

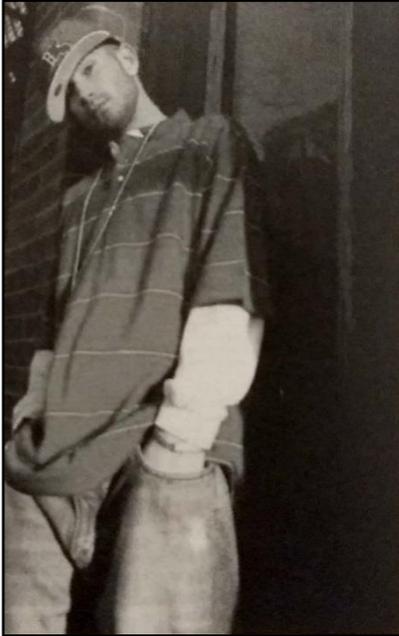
Fig. 13. PR's em posição de close-up que resulta em posição de maior afinidade



Fonte: <<https://www.ofuxico.com.br/noticias-sobre-famosos/sergio-guize-mostra-talento-para-pintura-em-video/2019/02/19-342896.html>> . Acesso 25 nov. 2019.

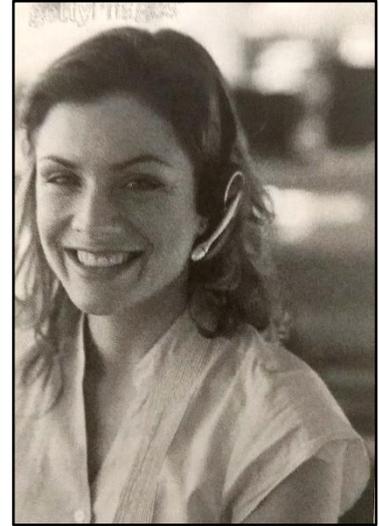
Já a *perspectiva*, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), está relacionada ao trabalho com a imagem através de um ângulo específico, de um determinado ponto de vista. Com origem no período Renacentista, os autores esclarecem que a perspectiva pode ser *subjetiva* ou *objetiva*. No primeiro caso, o PR pode ser visto apenas sob um ângulo específico; no segundo, a imagem revela tudo o que o seu produtor considerar relevante. Para os autores, os ângulos verticais utilizados na perspectiva revelam relações de poder; já os *horizontais*, podem demonstrar empatia.

Fig.14. PR em perspectiva que oferece posição de poder em relação ao observador.



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p.99)

Fig. 15. PR em perspectiva que gera maior empatia com o leitor.



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 100)

Fig 16. PR em perspectiva que gera menor empatia com o leitor



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 100)

1.3.3 A metafunção composicional

Kress e van Leeuwen (2006) retratam a *metafunção composicional* como a responsável por promover os arranjos composicionais que permitem a concretização de diferentes significados textuais, ou seja, a integração entre os elementos representacionais e os interacionais. Desse modo, asseveram os autores, a disposição espacial dos componentes de

uma determinada situação contribui para o estabelecimento de uma relação específica entre eles, de maneira que a alteração de uma composição espacial consequentemente promoverá uma mudança nessa relação. A composição relaciona os significados representacionais e os interativos da imagem, por meio de três sistemas inter-relacionados: o *Valor da informação*, a *Saliência* e o *Enquadramento*. O primeiro se refere ao valor de cada elemento da imagem, em relação aos outros, conforme a posição que ocupam. Para Kress e van Leeuwen (2006), a maneira como os elementos estão integrados em uma imagem oferece subsídios para a interpretação de seu significado. Os autores advertem que tais valores também se aplicam a diferentes tipos de layouts selecionados para um texto, como a *demarcação horizontal* - dado/novo - quando dispostos em uma linha horizontal, os elementos colocados à esquerda representam uma informação já conhecida pelo leitor; já os da direita representam o novo, aquilo que o leitor passará a saber; e a *demarcação vertical*, em que a parte superior apresenta algo que trará maior afinidade com o leitor - mundo imaginário - enquanto a inferior tende a ser mais informativa e prática, ligada ao mundo real. Já na composição *Centro / Margem*, segundo os autores, as informações são divididas em elementos centrais - de maior relevância - e os marginais. Kress e van Leeuwen (2006) também informam que a composição centro / margem é mais comum nas imagens de origem asiática, uma vez que, na cultura ocidental existe uma polarização entre os elementos dado, novo, ideal e real.

Fig. 17. Dado/mediador/novo horizontal



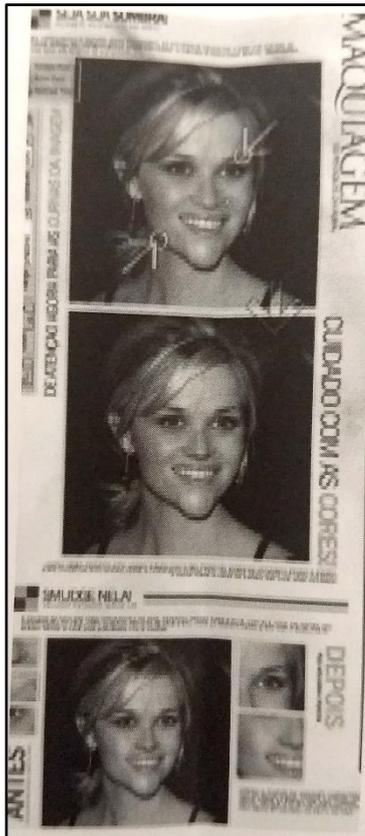
Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 110)

Fig. 18. Ideal /mediador/ real vertical



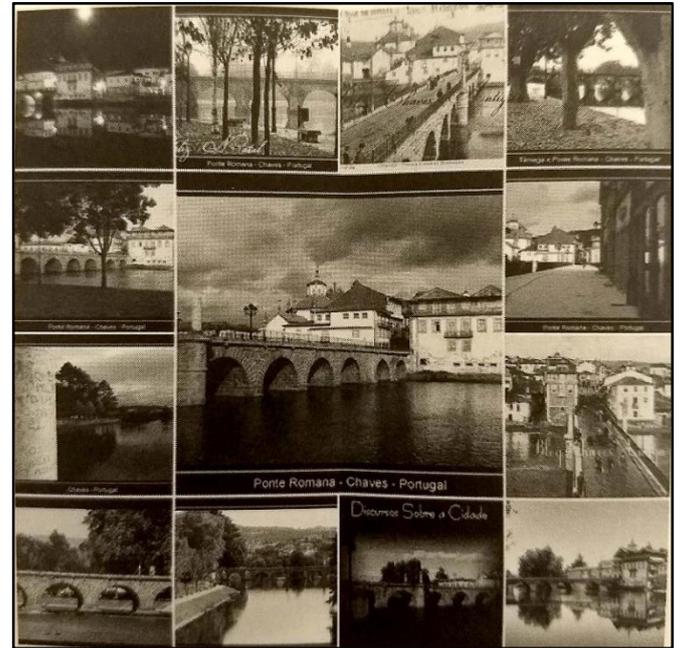
Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 110)

Fig. 19. Exemplo de centro / margem vertical



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 111)

Fig 20. Exemplo de centro / margem



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 111)

A *Saliência* diz respeito ao destaque dado a um elemento dentro da imagem. Tal evidência pode ser representada por meio de cores, tamanhos e contrastes, independentemente da posição em que o PR aparece:

Fig. 21. PR central em saliência



Fonte:

<https://novaescola.org.br/conteudo/11924/blog-de-alfabetizacao-alunos-contam-historias-na-educacao-infantil>>. Acesso 26 nov. 2019

Já o *Enquadramento* - ou *Moldura* - serve para desconectar os elementos de uma imagem, mostrando se pertencem a um núcleo informativo, ou não. Geralmente, as molduras podem ser identificadas em linhas divisórias ou espaços coloridos, nas margens das imagens, como no exemplo a seguir:

Fig. 22. Exemplo de imagens com molduras



Fonte: <<https://www.elo7.com.br/kit-8-cartoes-postais-colecao-mix-floripa/dp/E46B66>> Acesso: 25 nov. 2019

1.3.4 A tipografia como um sistema multimodal

Brito e Pimenta (2009) salientam a relevância da *Tipografia*, elemento que assumiu certo destaque, principalmente com o advento do computador. Segundo as autoras, o uso de diferentes fontes para expressar diferentes significados chamou a atenção de pesquisadores da Multimodalidade, como Machin (2007), para quem a tipografia pode ser analisada à luz das três metafunções de Halliday, assim como os outros modos semióticos. Nessa abordagem, na tipografia, a **metafunção ideacional** está relacionada à **escolha da Fonte** a ser utilizada, como mostra a figura 25:

Fig. 23. Exemplo de Tipografia na metafunção ideacional



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 113)

Enquanto a **metafunção interpessoal** está relacionada à expressão de atitudes em relação ao leitor, como de convencimento ou de sedução, na Tipografia ela pode ser identificada pela **espessura ou tamanho da fonte** apresentada. Na figura 26, retirada de Brito e Pimenta (2009), as duas últimas palavras aparecem em fontes diferentes da tradicionalmente utilizada na marca *Chanel*. As palavras *Coco* e *Mademoiselle* aparecessem irregulares, como se escritas à mão, destoando da tradição da marca, o que se confirma no vestuário - caracterizado por roupas tradicionais, mas, ao mesmo tempo sedutoras - e no olhar de demanda da PR. A palavra *Coco* – que, além de representar o nome da marca, traz a figura de sua criadora, ícone do mundo da moda no início do século XX – também está em negrito, recurso que enfatiza o termo, em relação à palavra *Mademoiselle*, que aparece abaixo.

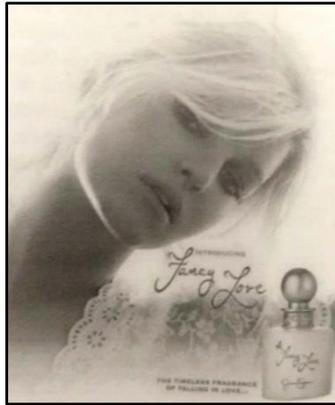
Fig. 24. Exemplo de Tipografia na metafunção interpessoal



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 114)

Já a **metafunção textual**, na tipografia, faz referência à coerência entre os diversos signos em determinado contexto. Na figura 27, é possível observar a tipografia em consonância ao ambiente estabelecido na imagem, corroborando para o estabelecimento da suavidade e do romantismo.

Fig. 25. Exemplo de Tipografia na metafunção textual



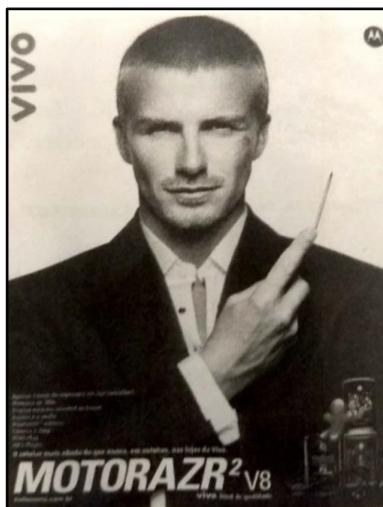
Fonte: Brito e Pimenta (2009, p.113)

Van Leeuwen (2006) apresenta os seguintes critérios para a observação da tipografia:

espessura (em negrito ou mais afilada), expansão (se condensada ou não), formato (cursiva, tipográfica), curvatura, conectividade (sem uso de separação por espaços, orientação (letra mais altas ou mais baixas), regularidade (de formato irregular), desenho próprio (exclusivo de determinada fonte) e alinhamento (centralizado, à esquerda, à direita ou justificado) acabam por agregar significado ao texto em si (BRITO e PIMENTA, 2009, p.114).

A título de exemplo, analisaremos os critérios do autor na figura 28:

Fig. 26. Exemplo de Tipografia



Fonte: Brito e Pimenta (2009, p. 115)

Neste exemplo, observamos o nome do smartphone - *MOTORAZR* - em destaque: letras maiúsculas, em negrito e itálico, e maiores que as das outras informações apresentadas na imagem, atributos que, além de enfatizar o nome do objeto, agrega a ideia de força e inovação. Outra observação importante diz respeito ao alinhamento do texto que aparece acima do produto: o alinhamento à esquerda, que pode trazer maior informalidade pelo estilo mais livre e criativo.

1.4 A retextualização

De acordo com Marcuschi (2007), o termo *retextualização* foi inaugurado por Travaglia (2003), em sua tese de doutorado, sobre a tradução de uma língua para outra, defendida em 2003 no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Neste estudo, o autor defende que o processo da tradução não envolve apenas os critérios linguísticos, mas também os textuais, como conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado; informatividade; focalização; inferência; relevância; fatores pragmáticos; situacionalidade; intertextualidade; e intencionalidade e aceitabilidade (TRAVAGLIA, 2003, p. 63).

Em *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*⁷, livro em que Marcuschi (2007) se dedica a analisar as operações mais importantes na retextualização da fala para a escrita o termo adquiriu notoriedade. Para o autor, a retextualização é “uma das operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito” (*ibidem*, p. 46). Marcuschi esclarece que o processo “demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos na relação oralidade-escrita” (*op. cit.*), e, por isso, não acontece mecanicamente. Para o autor, “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2007, p. 48). Conforme pontua Marcuschi, a **compreensão** é um elemento-chave nos processos de retextualização, uma vez que está relacionada diretamente à coerência textual. Tal afirmação dialoga com a visão de Dell’Isola (2007), que assevera a importância da compreensão do que foi dito ou escrito para a retextualização. Nas palavras da autora

⁷ Embora não seja o foco desta pesquisa, uma vez que nos dedicamos a verificar o processo de retextualização de um gênero escrito para um multimodal, é importante considerar o trabalho em que o autor se dedica a analisar as operações mais importantes na retextualização da fala para a escrita

Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, **inevitavelmente**, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos gerados pelo texto escrito. Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a **compreensão**, atividade cognitiva que tanto pode ser o caminho livre para que se realize essa transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da **coerência**. (DELL'ISOLA, 2007, p. 14, grifo nosso)

Embora mantenha o foco na transformação da fala para a escrita, Marcuschi apresenta outras três possibilidades e exemplos de retextualização, que estão descritos no quadro abaixo:

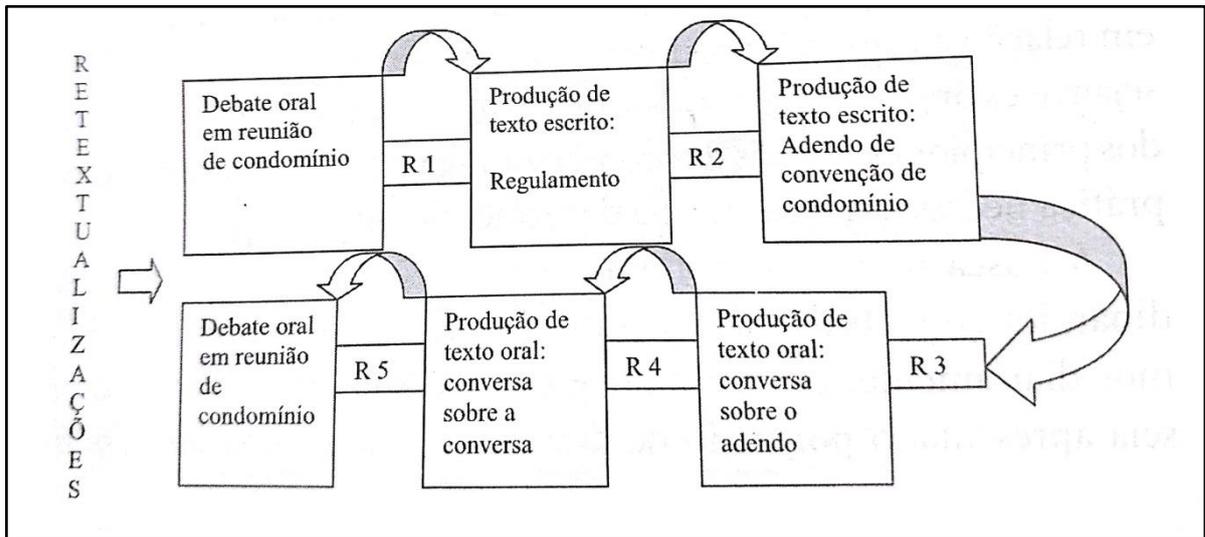
Quadro 3. Possibilidades de retextualização

| | | | | | | |
|----|---------|---|---------------------|------------------|-------------------------|----------------------|
| 1. | Fala | → | Escrita | (entrevista oral | → | entrevista impressa) |
| 2. | Fala | → | Fala (conferência | → | tradução simultânea) | |
| 3. | Escrita | → | Fala (texto escrito | → | exposição oral) | |
| 4. | Escrita | → | Escrita (texto | → | escrito resumo escrito) | |

Fonte: Marcuschi (2007, p. 48)

Às sugestões de Marcuschi, acrescentamos a possibilidade de retextualização de textos escritos impressos para textos digitais multimodais, que é um dos objetivos deste trabalho.

Voltada para a prática da escrita no ensino da língua materna, Dell'Isola (2007) define a retextualização como “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, a refacção ou reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL'ISOLA 2007, p. 10). Embora a autora, inicialmente, afirme que a retextualização é a transformação de uma modalidade a outra, posteriormente, considera que ela também é fruto de um trabalho de escrita de um texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero (DELL'ISOLA, 2013, p. 140). Em sua visão, a retextualização não deve ser entendida como tarefa artificial, que ocorre somente em ambiente escolar, ao contrário, é uma atividade que acontece de maneira diversificada, corriqueiramente, o que a autora reitera por meio dos exemplos: (1) assuntos debatidos em uma reunião de condomínio, (2) culminam na produção de um regulamento, (3) que pode ser transformado em um documento escrito para ser registrado em cartório. O esquema a seguir ilustra as possibilidades de retextualização, apresentadas pela autora, em que R1 demonstra o processo da fala para a escrita; R2, da escrita para a escrita; R3, da escrita para a fala; R4 e R5, da fala para a fala:

Quadro 4. Possibilidades de retextualização

Fonte: Dell'Isola (2007, p. 40)

Diferentemente de Marcuschi, Dell'Isola dedica atenção especial para as operações de retextualização que envolvem a passagem de um texto escrito para outro texto escrito. A autora acredita que a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo fidelidade às suas informações de base é uma atividade bastante produtiva. Dessa forma, para o seu desenvolvimento, a autora apresenta um conjunto de procedimentos e de reflexões necessárias a esta transformação (DELL'ISOLA, 2007, pp. 41- 42), descritos no quadro 5⁸:

⁸ As recomendações de Dell'Isola apresentadas por meio dos procedimentos apresentados no quadro serão detalhadas na seção metodológica e nas análises desta pesquisa.

Quadro 5. Procedimentos para atividades de retextualização

- 1) *Leitura* de textos publicados, previamente selecionados;
- 2) *Compreensão* textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido;
- 3) *Identificação* do gênero, com base na leitura, compreensão e observações feitas;
- 4) *Retextualização*: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero;
- 5) *Conferência*: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido;
- 6) *Identificação*, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização;
- 7) *Reescrita*, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).

Fonte: Dell’Isola (2007, p. 41)

Outros autores se dedicaram a investigar o processo que envolve as atividades de retextualização. Cavalcanti (2010) a define como “a passagem de um gênero para o outro, atividade que contribui para desenvolver habilidades de escrita (e também de leitura)” (CAVALCANTI, 2010, p. 193). Alinhada aos pressupostos de Dell’Isola, a autora defende que esta atividade “exige uma série de reflexões sobre os gêneros e os recursos mobilizados em sua construção” (*Ibidem*).

Com base nos estudos citados, concluímos que a retextualização funciona como um mecanismo interessante para a prática de escrita, tanto na educação básica, como em outra modalidade de ensino, uma vez que, para a sua condução, são exigidas uma série de habilidades, que vão desde a compreensão dos gêneros-base e de destino, ao trabalho com os critérios de textualidade. Nesse sentido, o conceito de retextualização adotado neste trabalho leva em conta a necessidade em buscar novas abordagens relativas ao uso da linguagem no ensino de língua portuguesa. A relevância de um trabalho que alia a retextualização à multimodalidade está no fato de oportunizar uma reflexão quanto à compreensão e ao uso de recursos que, em interação, contribuem para a produção de sentido. Contudo, ao considerarmos que nossas análises sobre as operações de retextualização realizadas na transformação dos contos em *hipercontos* tiveram como foco especial a inserção de elementos multimodais, sentimos a necessidade de ampliar a noção de retextualização apresentanda em Marcuschi (2007), e Dell’Isola (2007; 2013). Assim consideramos que a retextualização, além de contemplar a passagem de uma modalidade à outra

(oral à escrita), como descreve Marcuschi (*ibidem*), ou a transformação de um gênero escrito em outro gênero escrito, tal como descreve Dell’Isola (*ibidem*) precisa contemplar também a multimodalidade. Por isso, entendemos a retextualização multimodal como a transformação de um gênero escrito em qualquer gênero multimodal, seja ele digital ou não, sendo o primeiro o texto-base para a transformação, operação que agrega os recursos multimodais, como as imagens, os elementos sonoros, os links, entre outros elementos, de acordo com a funcionalidade e os propósitos comunicativos do gênero-alvo. Em outras palavras, a retextualização multimodal tem foco na inserção da multimodalidade. A partir desta visão, o que pretendemos é promover um conhecimento mais analítico por parte dos estudantes, em relação ao conhecimento e ao uso dos recursos multimodais e da rede de significados que eles constroem, ampliando assim o sentido do texto. Também é nossa pretensão que, a partir dessas reflexões, os estudantes ampliem suas habilidades relacionadas à multimodalidade, aplicando-as de maneira competente em suas tarefas escolares e nas práticas letradas em que estão envolvidos.

Nesta pesquisa, cujo foco foi analisar a multimodalidade empregada no processo e no produto das operações de retextualização, que envolveram a passagem de textos impressos para textos digitais, trabalhamos com *contos* e *hipercontos multimodais*, com ênfase na transformação, especificamente, de um gênero escrito impresso para um gênero multimodal, ampliando a noção de Dell’Isola (2007, 2013) para focar nos recursos multimodais empregados neste processo.

1.5 Leitura, literatura e leitura literária

Com o intuito de discutir a leitura, a literatura e a leitura literária, pontos fundamentais nesta pesquisa, adotamos a ideia de que ler é satisfazer a alma em desenvolvimento, é experimentar as particularidades de cada leitura, considerando o método e as possibilidades para ensinar a literatura e fazer dela um instrumento de aprendizagem. Ao mesmo tempo, é importante considerar também o lugar que a literatura ocupa na escola e na sociedade, bem como as práticas de ensino implementadas para fomentar hábitos saudáveis de leitura.

Para fundamentar tal ideia, retomaremos alguns conceitos e considerações importantes para este estudo, como a situação da leitura na escola e a necessidade de pensar sobre maneiras efetivas para se implementar a leitura literária no ambiente escolar, a partir do que dizem os pesquisadores da área.

Em relação à definição de leitura, partimos do pressuposto teórico do *Modelo Interacionista* ou *Perspectiva Interativa*, segundo o qual “o processo de leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que é lido” (LEFFA, 1996, p. 1). Tal perspectiva baseia-se na aprendizagem da leitura por meio do processo de interação entre o leitor, a obra e o contexto em que estão inseridos.

Na mesma perspectiva, Cosson (2011) destaca a leitura como um processo cognitivo, na medida em que é realizada por um indivíduo, e social, já que depende de fatores que extrapolam limites individuais, como os meios materiais e os discursos que informam a construção de sentidos em uma sociedade. Para ele, o processo de leitura está centralizado em quatro elementos, a saber: o texto, o autor, o leitor e o contexto. Segundo o pesquisador, o texto pode ser concebido como “uma tessitura, uma teia de sentidos registrada em signos” (COSSON, 2011, p. 3); sobre o segundo elemento, o *autor*, Cosson afirma que é o próprio produtor, ou “aquele que propõe a teia para a leitura”; já sobre o terceiro elemento, o *leitor*, Cosson afirma ser aquele que se apropria do texto para atualizar os sentidos propostos. Por fim, o quarto elemento envolvido no processo de leitura é o *contexto*, a que o pesquisador se refere como os espaços em que o texto é atualizado, ou o “espaço que caminha com o texto” (*ibidem*, p. 3).

Nessa ótica, está claro que o processo de leitura ocorre a partir da interação entre os quatro elementos apontados por Cosson e pode ser entendido essencialmente como um diálogo, que acontece desde as interações mais simples, como as conversas amenas que se revelam em leituras para distração, até as mais elaboradas, reveladas em leituras enigmáticas, em que o leitor precisa decifrar os signos, em textos fora da sua área de expertise. Assim, o autor argumenta que seja qual for o teor dessas conversas e os objetos nela envolvidos, ler enquanto diálogo é sempre conversar com a experiência dos outros. Nesse sentido, Cosson assevera que “ler é participar de uma conversa em que o leitor se encontra com o outro e trava relações com ele” (COSSON, 2011, p. 4).

O mesmo autor deixa claro que essas relações são mediadas por *objetos de leitura*, como o texto, o contexto e o intertexto, uma vez que, em sua visão, o processo de leitura é sempre permeado por esses três objetos, simultaneamente. Assim, conclui-se que o texto pode ser entendido como o ponto de encontro entre o autor e o leitor, cuja leitura implica necessariamente um contexto, que é espaço que possibilita a conversa. Texto e contexto são permeados pelo intertexto, cuja definição passa pelas experiências de leitura anteriores. Em outras palavras, “quando lemos, sempre lemos o texto, o contexto e o intertexto, podendo cada um desses objetos receber maior ou menor atenção do leitor” (COSSON, 2011, p. 12).

Para abordar o ensino de literatura, mobilizaremos estudos de pesquisadores da área, entre eles Cosson (2006; 2020) e Paulino (1998; 2007). É consenso entre esses autores que a leitura de obras clássicas, da literatura universal ou da literatura brasileira ainda não pode ser considerada um hábito, embora seja perceptível um esforço da escola contemporânea em cultivar práticas como “contar histórias” e visitar à biblioteca, no sentido de disseminar a leitura em sala de aula e na escola. Os mesmos autores apontam para a ideia de que o trato com o texto literário, em especial os clássicos da mitologia, contos, lendas e fábulas, infelizmente não acontece como no passado. Na mesma direção, Tzvetan Todorov (2010), renomado crítico da literatura, em seu artigo *A literatura em perigo* lamenta que o ensino da literatura tenha se perdido em métodos e aplicações de teorias em lugar da leitura de obras. Para ele, a análise de obras literárias na escola deveria ter como propósito principal “nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2010, p. 90). Na mesma perspectiva, Leahy-Dyos (2001) lembra a obrigatoriedade da literatura no ensino médio, e destaca o seu apagamento no ensino fundamental, uma vez que aparece relegada, ao ceder espaço a conteúdos gramaticais. Dessa maneira, “os problemas examinados se concentram na microestrutura das salas de aula em que a literatura é ensinada e estudada como matéria compulsória para os exames pós-ensino médio, para o ingresso no domínio acadêmico das universidades” (p. 189). Nesse sentido, o que se percebe são práticas de ensino direcionadas à preparação intelectual de candidatos para a seleção em exames de ingresso no ensino superior, que, brutalmente, desconstituem o domínio cultural e prazeroso da literatura.

Na mesma direção, Cosson (2006) advoga que ler literatura é estabelecer um diálogo especial, pois “a experiência da leitura literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2006, p. 17). É por isso que a literatura não pode deixar de se fazer presente na leitura escolar, afinal, como bem argumenta Bernardes, “o contato com o texto literário constitui uma possibilidade rara de viver, em alteridade, situações, valores e experiências que moldaram as comunidades humanas ao longo dos séculos, instituindo referências basilares de que nunca poderemos prescindir” (BERNARDES, 2005, p. 125). À esse respeito, Fontão (2010), adverte que

não basta ao aluno ler um clássico ou mesmo um livro didático que traga fragmentos de textos de obras-primas da literatura universal e brasileira, **mas sim ler pelo gosto do ler, pela aventura do ler, pelo desejo de penetrar no mundo da leitura daquele determinado texto**, daquela determinada história, apreendendo sobre a estética, as regras, características e parâmetros, a fim de descortinar e sanar o nível de dificuldade em realizar a leitura de diferentes

gêneros textuais, produzir e interpretar textos (FONTÃO, 2010, p. 187, grifos nossos).

Entretanto, essa é uma dificuldade que parece desafiar professores e estudantes, em todos os níveis de ensino, como apontam diferentes instrumentos de avaliação que atestam o despreparo dos estudantes, em relação à capacidade leitora. Talvez, a realidade dos estudantes brasileiros em relação à leitura proficiente seja decorrente, entre outros fatores, do pouco trabalho realizado na escola, como aponta Cosson (2020, p. 70), ao afirmar que “são vários os estudiosos que mostram que o ensino da literatura no ensino fundamental se perde ao servir de pretexto para questões gramaticais”. Outro engano reside no fato de associar a leitura literária ao prazer, uma vez que ninguém nasce gostando ou não de ler. Por isso, é preciso despertar nos sujeitos a habilidade de leitura, uns irão gostar, outros entender que é necessário, e assim, o farão. Diante dessas constatações, parece urgente discutir o ensino/aprendizagem de literatura, de modo a transformá-lo em uma prática mais significativa e prioritária em nossas escolas. Para tanto, retomaremos o conceito, bem como algumas considerações sobre a literatura, seu valor e função social.

Lajolo (1989), no segundo capítulo do seu livro *O que é Literatura* apresenta os seguintes questionamentos

Será que é errado dizer que literatura é aquilo que cada um de nós considera literatura? ”, “Por que não incluir num conceito amplo e aberto de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais? Ou aquele conto que alguém escreveu e está guardado na gaveta? Por que excluir da literatura o poema que seu amigo fez para a namorada?

A resposta, segundo a autora, vem da crítica, seja a consagrada ou a dos jornais e revistas especializadas, segundo as quais nem tudo pode ser incluído nas “Altas Literaturas”. Isso posto, podemos concluir que é possível trabalhar com os clássicos, os cânones, os textos mais consagrados da literatura brasileira e universal, sem, contudo, desconsiderar a literatura regional, e as próprias produções dos estudantes. Nesse sentido, os clássicos serviriam de base para a construção da intelectualidade e o conhecimento de obras da literatura valorizada. Mas, nesse caso, a que nos referimos quando falamos de boa leitura? Sem a pretensão de esgotar as respostas, mas refletir sobre elas, buscando um caminho possível recorreremos ao conceito de literatura a partir do que diz Antonio Candido (1995), em seu ensaio *O direito à literatura*:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade (CÂNDIDO, 1995, p. 195).

Cândido chama a atenção para a presença da literatura e suas manifestações em cada um de nós, que se realizam nas mais variadas maneiras, desde as anedotas aos causos, modas de viola aos sambas carnavalescos. Logo, o crítico concebe a literatura como uma “necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CÂNDIDO, 1995, p. 244).

Com o intuito de melhorar o ensino de literatura na escola, vários estudos apontam para o letramento literário, em que a literatura é entendida de maneira mais ampla. Paulino (1998) define o letramento literário como “outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16).

Com base nas noções de leitura, literatura e leitura literária defendidas nesta seção, percebemos nesta pesquisa - que em uma de suas etapas conta com a leitura de textos literários dos gêneros conto e hiperconto - a oportunidade de aproximar os alunos do universo literário, levando-os a apreciar e - porque não? - a produzir literatura. Com essa iniciativa, também é nossa pretensão contribuir para o letramento literário. Outra definição para o termo é apresentada de maneira bem clara por Cosson, no Glossário Ceale⁹

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. Também nos apropriamos literariamente

⁹ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso: 20 abr. 2020.

de um romance quando aprendemos com um personagem que há mais de um modo de percorrer os caminhos da vida. Por fim, é um processo de *apropriação da literatura enquanto linguagem*, ou da *linguagem literária*. Neste caso, não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona.

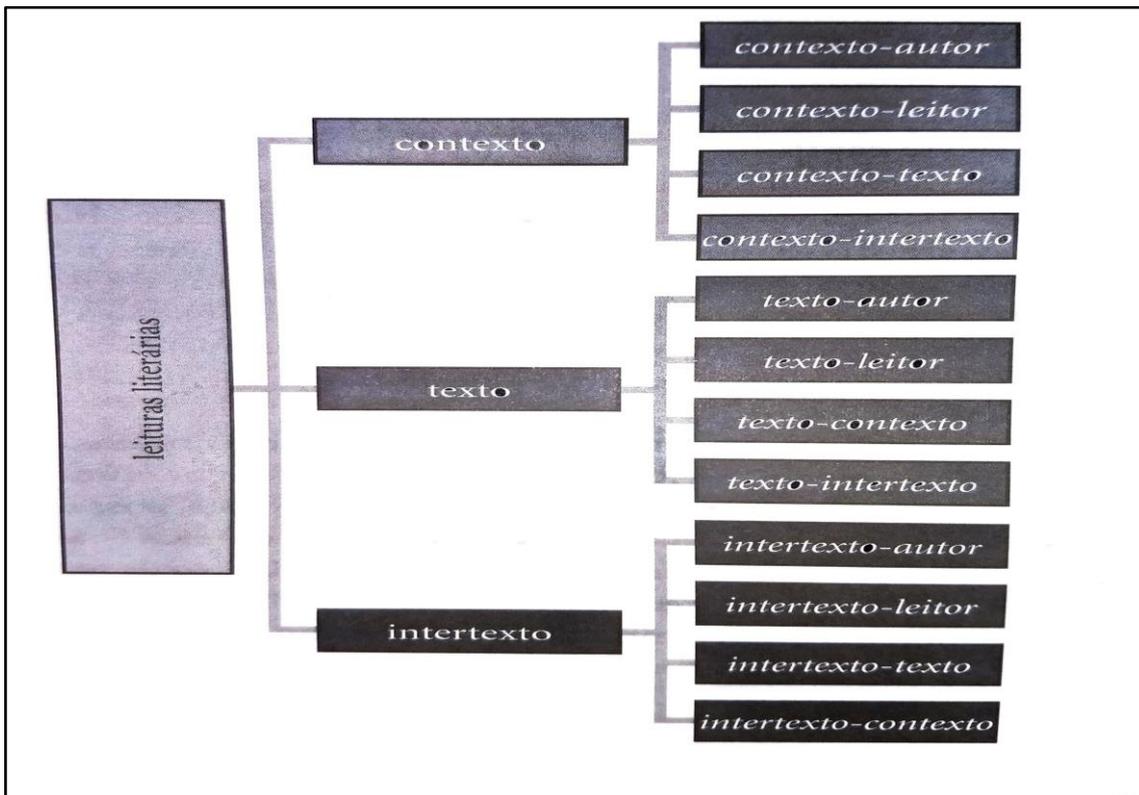
Com base em Paulino, é possível afirmar que o letramento literário, em certa medida, acaba por envolver somente o fenômeno da leitura, uma vez que as habilidades de escrita literária não costumam ser cobradas dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisadora (1998) destaca que

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que **aprecie construções e significações verbais de cunho artístico**, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar **estratégias de leitura adequadas aos textos literários**, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 1998, p. 56)

Assim, concordamos com Paulino que, na perspectiva do letramento literário o foco também está nas habilidades de compreensão e ressignificação dos textos, e não apenas na aquisição de habilidades de ler gêneros literários.

Nessa perspectiva, assumimos com Paulino (1998) e Cosson a ideia de que, ao proporcionar o contato com o texto literário, a escola promove diferentes modos de ler literatura, que surgem do diálogo diverso e multifacetado entre os quatro elementos (autor, texto, leitor, contexto) e os três objetos (texto, contexto, intertexto) que geram a leitura. Em uma de suas obras, Cosson (2020) apresenta estratégias que visam desenvolver o letramento literário na escola. Tendo a leitura como objetivo principal desse tipo de letramento, o autor destaca que a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada. Dessa forma, partindo da inter-relação entre os elementos e os objetos que compõem tal prática o autor apresenta doze modos distintos para ler ou estudar literatura. A ideia apresentada consiste na visão de um objeto a partir de um elemento, o que vai gerar modos determinados de leitura, como pode ser visualizado no quadro a seguir, elaborado pelo próprio autor:

Quadro 6. O que lemos quando lemos o texto literário?



Fonte: Cosson (2020, p. 72)

Segundo Cosson (2020), os modos de ler listados no quadro servem para demonstrar que a leitura literária não tem apenas um caminho e que o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras. Da mesma maneira, esse diálogo pode se efetivar de várias práticas, que envolvem diferentes estratégias. Na seção metodológica detalharemos algumas dessas estratégias, uma vez que seus pressupostos serviram de base para a elaboração, implementação e análise das atividades de leitura que compuseram o projeto de ensino implementado em uma das etapas dessa pesquisa.

1.5.1 A literatura digital

O atual cenário proposto pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), favorecido também pelo intenso uso das Redes Sociais Interativas (RSI), exerce forte influência não apenas nas interações sociais, mas também sobre os modos de ler e escrever. De acordo com Chartier (1998), os objetos lidos e as formas de ler também estão em transformação: novas atitudes foram construídas, ao passo que, ao passar do tempo, outras desaparecem. Em relação à leitura e a escrita, é possível afirmar que tais mudanças e ressignificações também

alcançaram a literatura. Nesse sentido, Silva (2016) argumenta que o surgimento dos gêneros emergentes demanda novas posturas do leitor, exigindo maior maleabilidade em relação à concepção de objetos culturais contemporâneos. A autora sugere um desprendimento da literatura clássica, em direção às novas produções culturais, o que exige desprender-se também de ideias pré-concebidas, que tendem a desvalorizar novas formas de manifestações literárias. Fato é que leituras com diferentes propósitos exigem abordagens diferentes, como comenta Rojo

O surgimento e ampliação de contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, provocaram mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade (ROJO, 2013, p. 19).

Nessa perspectiva, está a *Literatura Digital*, conceito de extrema importância, adotado neste trabalho, termo difundido no Brasil por Marcelo Spalding (2012), em sua tese de doutorado. Idealizador do gênero hiperconto, o pesquisador se refere à Literatura Digital como aquela proveniente do meio digital, ou seja, um objeto digital de primeira geração, criado pelo uso de um computador, e geralmente, lido em uma tela eletrônica. No site <http://www.literaturadigital.com.br/>, encontramos o manifesto elaborado pelo próprio autor referente às definições para a Literatura Digital:

Manifesto Literatura Digital

1 – A Literatura Digital é aquela obra literária feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel;

2 – A Literatura Digital busca criar uma nova experiência de leitura para o usuário;

3 – A Literatura Digital requer um novo tipo de texto e de autor; 4 – Por literatura entende-se a arte da palavra; portanto, um projeto de literatura digital deve conter texto. Não ser um projeto de literatura digital não é ser melhor ou pior, apenas outra coisa, como videoarte;

5 – A Literatura Digital é um novo gênero literário, não substituindo os gêneros da literatura tradicional em papel ou e-book;

6 – A Literatura Digital pode ser multimídia, hipertextual, colaborativa etc., mas não é necessário que todos os recursos sejam usados simultaneamente;

7 – A Literatura Digital pode ser encarada como uma ferramenta para incentivar a leitura em ambientes digitais. Não queremos que um usuário largue um livro para ler literatura digital, e sim que ele largue por 10 minutos seus joguinhos ou redes sociais e leia um projeto de literatura digital;

8 – Livro digital não é livro digitalizado – confundi-los seria o mesmo que filmar uma peça de teatro e chamar isso de cinema;

9 – A Literatura Digital é uma atividade lúdica, mas não é um jogo, pois num jogo o ‘objetivo principal é antes de mais nada e principalmente a vitória’ (vide Homo Ludens, de Huizinga);

10 – Substitui-se aqui o conceito de livro pelo conceito de obra, entendido como ‘um objeto dotado de propriedades estruturais definidas, que permitam, mas coordenando-os, o revezamento das interpretações, o deslocar-se das perspectivas’ (vide Obra Aberta, de Umberto Eco). (MELLO; SPALDING; KAYNA, [201-], grifos do autor).

Tais acepções respaldam a relevância em se adotar a literatura digital como um importante conceito neste trabalho, uma vez que, no hiperconto, gênero-alvo das retextualizações, são contempladas muitas características apresentadas no manifesto de Spalding.

Em certa medida, é possível afirmar que grande parte dos gêneros emergentes, representantes da literatura digital combinam cores, áudios, links, imagens estáticas ou em movimento que, em interação, contribuem para a construção do sentido do texto. Nesse sentido, concordamos com Cosson (2014, p. 15), para quem a “literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outras formações artísticas”: a chamada literatura digital.

Em consonância com as ideias de Cosson e Spalding, Mestre (2017), em sua tese de doutorado, apresenta a Literatura Digital como

um tipo de literatura que engloba um conjunto de características e de propriedades que configuram, com uma finalidade estética própria, um novo modo de entender o literário, desenhado a partir das possibilidades tecnológicas deixadas em aberto pela tecnologia digital. (MESTRE, 2017, p. 87).

Dessa maneira, é possível entender que os gêneros representantes da literatura digital são compostos por estética variada, como nas narrativas interativas, ou hipercontos, gênero em que os leitores constroem seu percurso de leitura, por meio da realização simultânea de seleção de links e atividades de leitura, resultando em seus próprios sentidos. Para Rojo (2013), neste tipo de atividade, o leitor pode ser considerado um “lautor”, uma vez que, neste processo, a geração de sentido depende de suas contribuições. Para a autora, o leitor em rede constrói o seu próprio percurso de leitura, ao mesmo tempo em que é o responsável pela atualização, seleção de informações relevantes, e, conseqüentemente, pela geração de sentidos.

Nesse sentido, observamos na literatura digital uma forte tendência em romper a lógica

estética tradicional, o que a configura como uma construção com características cibernéticas. Na mesma ótica, Silva (2016), ao tratar das características dos gêneros literários contemporâneos, argumenta sobre a necessidade em discutir as estruturas narrativas do gênero literário prosa, sobretudo, o conto e o romance, uma vez que suas concepções mais antigas já não suportam a emergência de obras e tendem a engessá-las em conceitos que só servem de base para a leitura e compreensão de textos que atendem aos conceitos clássicos para os gêneros conto e romance. Nessa perspectiva, cabe refletir em que medida as tecnologias interferem no funcionamento das linguagens, e a maneira como convivem. Sobre esse aspecto, vale ressaltar o que dizem Sales e Azevedo (2012). Segundo os autores

O que notamos na ambiência digital é que o significado das palavras não cabe mais somente nelas mesmas. Assim como, matematicamente, há um lado escuro do cubo, cuja existência não é invalidada por não conseguirmos vê-lo, a palavra, no meio digital, parece evocar problema parecido. Há um significado que não mais está ligado a um signo usual ou poético, mas sim a um signo que se mostra em expansão, dilatando-se. Ele, o significado, está lá, mas só é detectado pelos seus componentes binários, que, diga-se de passagem, estão entrelaçados aos componentes binários do som, da imagem e demais acontecimentos manifestados na tela do computador. (SALES e AZEVEDO, 2012, p. 53)

Assim, é relevante considerar a afirmação de Chartier (2002, p. 24), com quem concordamos, na argumentação de que o processo de inovação na textualidade digital “é ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita”. Na mesma direção, ressaltamos as palavras de Cosson (2014, p. 22), para quem a literatura digital “faz parte da vida desses jovens porque eles a produzem no ato da simulação, aparentemente vivenciando a narrativa ficcional de um modo muito mais intenso do que aquela tradicionalmente atribuída à leitura de um romance”.

Nesse sentido, é possível concluir que a leitura de um hipertexto exige outras habilidades, além daquelas necessárias à leitura de textos impressos, que podem ser determinantes à construção de sentidos para o texto. Para Cosson (2014, p. 21), na literatura digital é notória a

interação, que aproxima o texto literário do jogo e da criação conjunta, apagando ou tornando menos nítidas as posições de leitor e autor, a construção textual em camadas superpostas e multimodais como resultado da exploração dos muitos recursos disponibilizados pelo meio digital.

De tal forma, inaugura-se um paradigma na leitura literária, uma vez que, na literatura digital, a palavra escrita perde a centralidade, abrindo espaço para o suporte e para outros elementos, como a multimodalidade, que, em interação, constroem o sentido do texto. Nesse sentido, reiteramos a relevância em abordar a literatura digital, uma vez que este é um conceito imprescindível na abordagem do gênero-alvo nesta pesquisa, cujo o conceito será apresentado em sequência. Na próxima seção, falaremos sobre o *Conto* e o *Hiperconto*, gêneros potenciais neste trabalho.

1.6 Os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana

Nesta seção retomamos a abordagem Bakhtiniana dos gêneros discursivos, que é a que orienta esta pesquisa. Primeiramente, apresentamos o conceito conforme tal perspectiva, para, a seguir, mobilizar as definições dos gêneros abordados neste trabalho, a saber, o *conto* e o *hiperconto*, a partir dos estudos de pesquisadores da área, entre eles Corrêa (2009), Costa (2012), Spalding (2009).

1.6.1 Conceito de gêneros

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2006) chama a atenção para a natureza social da língua. Segundo o autor “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quantos os campos da atividade humana” (*ibidem*, p. 261). Nessa perspectiva, o sujeito ganha destaque, sendo perceptível seu papel crucial ao ocupar um papel de destaque nas situações interativas, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das diferentes relações sócio históricas que caracterizam uma sociedade. Assim, as diversas esferas sociais, preponderantemente heterogêneas, comunicam-se de maneiras diversas e múltiplas por meio da linguagem. Antes de apresentar o conceito de gêneros, é importante esclarecer a definição de *enunciado*, outra definição importante na teoria bakhtiniana. Para o autor, o emprego da língua dá-se em forma de enunciados caracterizados como “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (*op. cit.*). Tais enunciados carregam em suas essências significados que vão refletir as condições em que foram

elaborados, em cada situação comunicativa, materializando-se em gêneros. Por sua vez, na perspectiva Bakhtiniana, os gêneros discursivos são conceituados como

Tipos *relativamente estáveis* de enunciados, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas acima de tudo, por sua construção composicional (p.261 – grifo do autor).

De acordo com o autor, tais enunciados, relativamente estáveis, constituídos por marcas sociais, históricas e temporais, assim o são pelo fato de refletirem as finalidades e condições específicas de cada instância comunicativa que, à medida que se torna mais complexa, amplia o seu repertório de gêneros discursivos.

Dada a sua relevância para as nossas análises relativas ao reconhecimento das retextualizações produzidas pelos estudantes como exemplares do gênero hiperconto, julgamos importante mobilizar as três dimensões genéricas apresentadas em Bakhtin (2006). Segundo o autor, reconhecer os gêneros implica em observar suas três dimensões: o *conteúdo temático*, a *construção composicional* e o *estilo*. A primeira pode ser entendida como o objeto do discurso. A segunda refere-se à estrutura formal propriamente dita, que, em alguns gêneros, conforme Bakhtin (2006), pode ser mais padronizada, tal como em documentos oficiais. Já a terceira contempla questões individuais, seletivas e opcionais, como o vocabulário, as estruturas frasais e as preferências gramaticais. É importante esclarecer que, em nossas análises, não tivemos a pretensão de esgotar as observações analíticas sobre tais dimensões, mas buscamos nos basear nelas para delinear nossas observações e construir uma interpretação mais sólida.

Dando continuidade à argumentação de Bakhtin percebemos sua preocupação em enfatizar a natureza sociointerativa dos gêneros discursivos, compreendidos como forma de materialização das atividades mediadas pela linguagem nos diversos grupos sociais, que refletem funcionamentos culturais e ideológicos. De tal forma, é possível concluir que a “relativa estabilidade” citada pelo autor reflete a maleabilidade dos gêneros, que, por responderem a necessidades sociais, estão em constantes mudanças. Dessa maneira, nega-se a rigidez dos gêneros e impede-se sua categorização por meras características estruturais – algo que, entretanto, pode ser frequentemente observado em práticas escolares, evidenciando uma das dificuldades de transposição da teoria bakhtiniana para o ensino de língua portuguesa.

Conforme o autor, dada a diversidade de domínios sociais e a complexidade de cada um, os gêneros discursivos mediam inesgotáveis possibilidades de interação nas diversas esferas. Das breves réplicas do diálogo face-a-face aos elaborados documentos oficiais, há uma

heterogeneidade funcional dos gêneros, o que, segundo Bakhtin, dificulta um plano único para seu estudo.

Nesse sentido, visando balizar o estudo dos gêneros, o filósofo (2006) propõe sua classificação em dois grandes grupos: os *primários e os secundários*. Aqueles, caracterizados como “simples”, são os gêneros da vida cotidiana, constituindo-se e desenvolvendo-se em circunstâncias discursivas verbais espontâneas e imediatas (orais), como os gêneros da conversa familiar; estes resultam de um convívio ideológico mais complexo (predominante escrito), surgindo em circunstâncias comunicativas culturalmente mais elaboradas, como os gêneros que mediam as atividades jurídicas e religiosas. No processo constitucional desses últimos, incorporam-se e reelaboram-se os gêneros primários.

Quando se refere ao objetivo real da comunicação, Bakhtin (*ibidem*) critica o estruturalismo da linguística do século XIX, que, segundo ele, deixa a função comunicativa da linguagem em segundo plano. O filósofo sustenta a ideia de que a compreensão se dá por meio da interação, ou seja, no encontro. Em suas palavras,

O ouvinte, ao perceber o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (*ibidem*, p. 271).

Para Bakhtin, os *enunciados*, considerados unidades da comunicação discursiva — e, conseqüentemente, os gêneros discursivos — têm uma natureza necessariamente interacional, contrapondo-se às orações, concebidas como unidades da linguagem. Conforme o autor, quando isolada, a oração é limitada em seu caráter social e não suscita “capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante” (*ibidem*, p.287). Somente ganha validade semântica na interação, quando se torna enunciado, o qual possibilita que se ocupe uma *posição responsiva*.

Bakhtin (2006) atribui ao enunciado três peculiaridades que identificam seu caráter sociointeracional. A primeira delas corresponde à *alternância dos sujeitos*, que, segundo o autor, “emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados [...] e o distingue da unidade da língua” (*ibidem*, p.280). A segunda refere-se à *conclusibilidade* específica do enunciado, que diz respeito à possibilidade de os envolvidos na situação discursiva ocuparem uma posição responsiva. A terceira faz referência à relação do enunciado com o seu autor, ou seja, o próprio falante, e com outros participantes

da comunicação discursiva, levando em conta o endereçamento do enunciado. De acordo com o autor,

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). [...] Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (2006, p. 282).

Nesse sentido, o gênero, constituído pelo enunciado, atende às diversas necessidades de comunicação, determinadas por sua função, posição social e relação entre os participantes, ou seja, na interação, em diversos campos de atividade humana. Assim, podem revelar desde formas rigorosamente padronizadas a formas mais flexíveis e plásticas. Essa é a perspectiva que orienta esta pesquisa e norteia suas ações. Os gêneros focados neste estudo de caso, a saber, o conto e o hiperconto, serão apresentados em seguida.

1.6.2 O gênero conto

Corrêa (2011) ao pesquisar referências para a construção de uma definição para o gênero *conto* é enfático: trata-se de um conceito fluido. O autor complementa argumentando sobre a possível origem de tal instabilidade: um conceito não menos fluido, do qual decorre o primeiro: a literatura. Partindo desta constatação, fica claro a empreitada com que nos deparamos nesta seção: encontrar uma definição para o conto, que abarque a funcionalidade do gênero neste trabalho. Para tanto, partimos das discussões Corrêa (2011), que mobiliza referências importantes para conceituar o gênero, desde definições encontradas em verbetes de dicionários, a discussões apresentadas por outros estudiosos do tema.

Primeiramente, apontaremos as definições etimológicas. Uma delas é a que aparece na edição eletrônica do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, que apresenta uma hipótese sobre a etimologia do vocábulo “conto”, a palavra latina *computare*: contar, inicialmente enumerar objetos, que passou a significar, metaforicamente, a enumeração de acontecimentos. Outra possibilidade aparece em torno do termo latino *commentum*, que está relacionado à invenção ou ficção. Outros dicionários também apresentam possibilidades para a etimologia da palavra conto, como o dicionário etimológico *Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, que

apresenta a derivação latina para *contus* e grega para a palavra *kóntos*, como a extremidade inferior da lança ou bastão.

Em um viés mais funcional, no *Dicionário de Gêneros Textuais* (2012), Costa apresenta outra definição relevante para o gênero. Neste material, o autor define o *conto* como “um gênero narrativo, geralmente um texto mais curto, ou seja, é uma narrativa pouco extensa, historicamente verificável. De acordo com Costa (*ibidem*), a característica de síntese compreende

(i) Número reduzido de personagens ou tipo; (ii) esquema temporal e ambiente econômico, muitas vezes, restrito; (iii) uma ou poucas ações, concentrando os eventos e não permitindo intrigas secundárias como no romance ou novela; e (iv) uma unidade de técnica e de tom (fracção dramática, sedutora, em que tempo, espaço e personagem se fundem, muitas vezes) (COSTA, 2012, p. 86).

Segundo o autor (*ibidem*), a limitação e extensão do conto tem a ver com suas origens socioculturais e pragmáticas. Sobre a origem do gênero, o pesquisador menciona os casos populares, de tradição oral, e revela um desejo de compartilhar acontecimentos, sentimentos e ideias. Na mesma direção, Corrêa (2011, p. 92), assevera que

o conto em suas múltiplas formas de manifestação - como o mito, a lenda, a fábula, a parábola, o apólogo... – ao que tudo indica constitui uma das mais antigas formas de expressão literária, tendo sua origem na oralidade, como manifestação coletiva de produção de histórias que sempre alimentaram o homem – um ser interativo mediado pela linguagem, em suas múltiplas línguas.

Na tentativa de recuperar algumas possibilidades de definição para o gênero *conto*, Corrêa retoma as palavras de Mário de Andrade, para quem “conto é tudo aquilo que o autor – ou outros estudiosos do assunto - quiser chamar de conto”, definição que, a meu ver, pode estar relacionada à fluidez conceitual apontada por Corrêa. Outra definição de Andrade também é mencionada: “um romance para revista”, do que podemos deduzir outras características para o gênero, como o caráter sintético deste tipo de narrativa, e as condições de leitura instauradas pelos diferentes suportes.

Outras definições igualmente relevantes para o gênero *conto* são retomadas por Corrêa, entre elas, as palavras de Nelly Novaes Gomes, no *e-dicionário de termos literários* e as de Luzia Maria Rodrigues Reis, no volume *O que é conto*. Em um viés mais tradicional, a primeira autora afirma que

Desde as origens, o conto é definido, formalmente, pela brevidade: uma narrativa curta e linear, envolvendo poucas personagens; concentrada em uma única ação, de curta duração temporal e situada num só espaço. Dessa necessidade de brevidade, deriva a grande arte do conto, que mais que qualquer outro gênero em prosa, exige que o escritor seja um verdadeiro alquimista na manipulação da palavra.

Já a definição de Reis (1987), que se incumbe à empreitada de introduzir o leitor na discussão das várias modalidades de conto, começa por distingui-lo como:

Uma forma simples, expressão do maravilhoso, linguagem que fala dos prodígios fantásticos, oralmente transmitido de gerações a gerações e o conto adquirindo uma formulação artística, literária, escorregando do domínio coletivo da linguagem para o universo do estilo individual de um certo escritor (REIS, 1987, p. 10, apud CORRÊA, 2011, p. 94).

Com base nesses conceitos, Corrêa classifica o gênero *conto* em categorias diversas, que variam conforme o tema, o estilo e as formas de narrar. Assim, temos contos de humor, fantásticos, de mistério e terror, realista, psicológicos, dentre outras categorias.

Ao abordar a construção do gênero, Corrêa retoma o escritor argentino Ricardo Piglia, para quem a arte de escrever bem o gênero é a consciência de que ele apresenta duas histórias: uma em primeiro plano e outra que se constrói em segredo, daí a arte do contista: entrelaçar essas histórias e, só ao final, revelar a que se construiu abaixo da superfície, por meio de um elemento surpresa. O autor traça, ainda, um paralelo entre a organização dos contos clássicos e dos contemporâneos. Em relação aos primeiros, afirma que são organizados em cadeias de acontecimentos que centralizam o poder de atração, apresentando, conseqüentemente, ação, personagens e diálogos. Á título de exemplo, o autor cita a narração de um episódio, ou seja, uma ação única, com começo, meio e fim, concentrados em espaço e tempo reduzidos, e que se destaca pela unidade de tempo e ação.

Já no conto contemporâneo, segundo Corrêa, os elementos são encadeados em um movimento diferente daquele geralmente encontrado na estrutura clássica, tanto em relação à composição temática, quanto em relação à estrutura. Nesse sentido, o autor assevera que o conto contemporâneo

substitui a estrutura clássica pela construção de um texto curto, com o objetivo de conduzir o leitor para além do dito, para a descoberta de um sentido do não dito. A ação se torna ainda mais reduzida, surgem monólogos, a exploração de um tempo interior, psicológico, a linguagem pode, muitas vezes chocar pela rudeza, pela denúncia do que não se quer ver. Desaparece a construção dramática tradicional que exigia um desenvolvimento, um clímax e um

desenlace. Em contrapartida, cobra a participação do leitor, para que os aspectos constitutivos da narrativa possam por ele ser encontrados e apreciados. Exige uma leitura que descortine não só o que é contado, mas, principalmente, a forma como o fato é contado, a forma como o texto se realiza (CORRÊA, 2011, p. 95).

Quanto à concepção de materiais didáticos e de professores de literatura para o gênero, Corrêa afirma que há um consenso na direção de conceituar o conto como “uma narrativa curta, com poucas páginas e com uma unidade narrativa” (p. 96). Na contramão, alguns materiais didáticos para o ensino médio apresentam uma definição mais abrangente, como no exemplo a seguir, extraído do livro *Língua Portuguesa*, de Lopes et al. (2005, p. 512):

Uma das características principais do conto é a sua extensão reduzida. Em inglês, o conto recebe o nome de *short story*, ou seja, “história curta”. Evidentemente, as limitações impostas à extensão da obra refletem-se decisivamente no efeito que o autor consegue provocar em seus leitores. Como diria Machado de Assis: “o tamanho não é o que faz mal a este gênero de histórias; é naturalmente a sua qualidade”. E Machado era um mestre nesta arte. Por se tratar de uma narrativa curta, o conto exige uma economia e, ao mesmo tempo, uma condensação de seus elementos. O bom conto é aquele em que, com os recursos estritamente necessários (a caracterização das personagens, as descrições, a construção da trama e seu desfecho), conta-se uma história que impressione o leitor.

A discussão acima nos leva a conclusão de que é consenso entre os autores apontar o *conto* como um gênero narrativo, de extensão reduzida, originalmente baseado na tradição oral. Ainda assim, concordamos com a visão de Corrêa, citada no início desta seção, ao afirmar que se trata de um conceito fluido. Considerando a relevância do gênero neste trabalho, cuja implementação partiu da leitura de exemplares do gênero, todos eles pertencentes à esfera literária, ousamos apresentar um conceito próprio, que leve em conta seu propósito comunicativo e função social. Assim, a partir das considerações de Corrêa, elaboramos uma definição própria, apresentando o conto como *um gênero literário predominantemente narrativo, construído por meio de um enredo que se revela a partir de elementos que podem ou não estar presentes, como a situação inicial, o clímax e o desfecho, desenvolvendo-se em espaço e tempo determinados*. Finalizadas nossas considerações sobre o gênero conto, abordaremos outro gênero essencial nesta pesquisa: o *hiperconto*.

1.6.3 O gênero hiperconto

Embora caracterizado como um gênero literário emergente no ambiente digital, o *Hiperconto* apresenta uma definição clara: *uma versão do conto para a era digital* (SPALDING, 2009). Sua idealização se deu em meados de 2008, quando Marcelo Spalding investigou em sua dissertação de mestrado as manifestações da literatura na Internet e como seria sua permanência nas mídias. No entanto, foi em 2009 que o autor resolveu estudar sobre romances colaborativos e ciberpoemas e começou o trabalho com o *hiperconto*, termo que jamais havia sido utilizado em estudos literários. Segundo Marcelo Spalding (2009), além de uma versão do conto para a era digital, o gênero tem natureza ficcional, concretizando-se como uma narrativa em formato de hipertexto. De acordo com o autor, esse gênero requer narratividade, intensidade, tensão, ocultamento e autoria. Spalding diz, ainda, que o texto escrito é o cerne do *hiperconto*, o que preserva o seu caráter literário, mas conta com imagens (em movimento ou estáticas), áudios, hiperlinks, interatividade e quebra de linearidade.

Ao abordar o hiperconto, Marcuschi (2010) observa que, por seu caráter emergente, o *hiperconto* tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita, como os contos literários e contos (casos) populares. A interatividade presente nos *hipercontos* permite que o leitor navegue pelo texto, fazendo escolhas entre rumos predeterminados pelo(s) autor(es), o que reforça a ideia de Miller (2014), quando fala que a Internet transforma o público em comunidades participativas, na medida em que o próprio leitor vai percorrendo seu caminho, participando da construção do sentido do texto. Assim, a cada conflito presente na narrativa, o leitor se vê diante de links que possibilitam diferentes caminhos para a continuidade do enredo. Os diferentes desenvolvimentos da narrativa definidos previamente pelo (s) autor (es) podem ser visualizados em páginas diferentes. Os recursos multimidiáticos, como fotografias, imagens, vídeos, sons, músicas, gráficos, integram-se à materialidade linguística, ressignificando a experiência do leitor com os textos escritos, ampliando os efeitos de sentido e os significados do texto. Segundo Dias (2012), as diversas possibilidades oferecidas pelos gêneros digitais ampliam a participação do leitor na produção de sentidos, e o convidam a “revisitar, ou a resgatar, a autonomia no processo de criação da tessitura textual e, ainda, a interagir com o hipertexto” (DIAS, 2012, p. 102).

Em relação à escrita de um *hiperconto*, uma das atividades propostas neste trabalho, o autor deve compreender as especificidades do gênero, considerando a importância de elementos, como: os conflitos na narrativa; a inserção de links; o uso de diversas linguagens,

imagens, sons, vídeos, e cores que estabeleçam uma interação com o texto escrito. É importante salientar que a construção do texto e a combinação de recursos multimodais demandam o planejamento de cada etapa da escrita. No mais, ao convidar os leitores a criarem seus próprios *hipercontos*, o idealizador, Marcelo Spalding, deixa um espaço propício para a participação e colaboração do público.

Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos que fundamentaram nossa pesquisa e nortearam o seu percurso investigativo. Inicialmente, retomamos os trabalhos de autores importantes sobre *Multiletramentos* (COPE & KALANTZIS, 2006; 2009; ROJO, 2012; 2019) e *Multimodalidade* (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001; 2006), por entendê-los como o aporte teórico fundamental para esta pesquisa, subsidiando nossa metodologia de execução e análise dos registros gerados. Em relevância proporcional, mobilizamos as definições de *Retextualização* (CAVALCANTI, 2010; DELLIS'OLA, 2007), *Leitura, Literatura e Leitura Literária* (LEFFA, 1996; COSSON, 2011, 2020), *Literatura Digital* (COSSON, 2006; 2020; SPALDING, 2009), trazendo as discussões dos principais autores sobre o tema e dialogando com a teoria. Para fundamentar nossas análises sobre o produto das transformações dos contos em hipercontos, recorreremos a noção bakhtiniana de *Gêneros Discursivos* (Bakhtin, 2006), abordagem que nos permitiu avaliar o hiperconto retextualizado, a partir das três dimensões que o autor aponta como constituintes do gênero, a saber, *conteúdo temático*, a *construção composicional* e o *estilo*. Por fim, consideramos importante apresentar os conceitos de *conto* e *hiperconto*, uma vez que esses foram os dois gêneros focados no trabalho de retextualização multimodal desenvolvido nesta pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia, o contexto de pesquisa os perfis dos seus participantes.

CAPÍTULO II
METODOLOGIA, CONTEXTO DE
PESQUISA E PERFIS DOS
PARTICIPANTES

2. METODOLOGIA, CONTEXTO DE PESQUISA E PERFIS DOS PARTICIPANTES

Esta pesquisa tem natureza aplicada e é uma abordagem qualitativa (PAIVA, 2019). Segundo Paiva, a pesquisa aplicada “tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos **processos e tecnologias**” (2019, p. 11). Nesse caso, o presente estudo tem o potencial de gerar novos conhecimentos na área da linguística aplicada ao ensino de língua materna, com base em teorias que tratam da retextualização e da multimodalidade, na medida em que parte de estudos anteriores e vai além contribuindo para o avanço de pesquisas na área.

A abordagem qualitativa nos possibilitou analisar e refletir sobre os dados gerados por meio de questionários, gravações de aulas, notas em diário de campo e implementação de um projeto de ensino, interpretando os procedimentos adotados pela professora pesquisadora no decorrer das etapas da pesquisa, com a participação efetiva do grupo de alunos envolvidos no trabalho. De acordo com Zacharias (2012), estudos qualitativos partem do pressuposto de que o tema da pesquisa deve ser entendido de forma holística, levando em conta uma multiplicidade de fatores, que podem afetar os participantes. Assim, pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre, numa perspectiva integrada. Para André (2008, p. 47), as pesquisas qualitativas se fundamentam em uma “perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”. Na mesma abordagem, Paiva (2019) retoma Flick (2007) e afirma que a pesquisa qualitativa “acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 20017, p. ix *apud* Paiva, 2019, p.13). Para a autora, tais formas também “incluem análise de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas, etc.)” (PAIVA, 2019, p. 13).

O método de pesquisa utilizado nesse trabalho foi o estudo de caso. Segundo Paiva,

o estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado para a pesquisa (PAIVA, 2019, p. 65).

Em visão semelhante, Leffa (2006) refere-se ao estudo de caso como uma metodologia representativa da pesquisa qualitativa, uma “investigação profunda e exaustiva de um

participante ou pequeno grupo”, que visa a uma análise de todas as informações específicas e relevantes ao tema em estudo. Para tanto, o autor recomenda a utilização de procedimentos diversos, como entrevistas, questionários, gravações de áudio, entre outros, com o intuito de ultrapassar a investigação de uma variável determinada e descrever aspectos que envolvem a situação, em sua totalidade. Leffa (*ibidem*) acrescenta que o estudo de caso se preocupa em explorar e descrever minuciosamente determinado evento, chamando a atenção para dois importantes aspectos: sua isenção em descobrir verdades universais (visto que, como método intuitivo, a teoria dá-se por observações empíricas) e aplicação à educação como técnica de ensino. Tomando como base os estudos de Yin (1993), Leffa considera que este tipo de estudo vai além de uma descrição da realidade, faz explicações, levando em conta as relações de causa e efeito.

Conforme André (2013)

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nesse sentido, o estudo de caso se mostrou uma metodologia viável para esta pesquisa, porque possibilitou o contato direto do pesquisador com a realidade em que os estudantes estavam imersos, e a oportunidade de ouvi-los em seu processo de aprendizagem. Tal abordagem permitiu compreender como se deu a retextualização de *contos* impressos para *hipercontos*, com ênfase na maneira como foram empregados os recursos multimodais. O registro e a interpretação dessas informações – que contaram com interpretação intuitiva, livre de expectativas conceituais definidas *a priori* – serviram como base na identificação de familiaridade dos alunos em relação à leitura e à produção de textos multimodais e ao conhecimento dos gêneros estudados nesta pesquisa

2.1 O desenvolvimento do estudo de caso

O desenvolvimento deste estudo de caso aconteceu em uma escola pública de Brumadinho/MG, tendo como participantes 26 alunos matriculados em uma turma do 9º do

ensino fundamental. É importante ressaltar que, para a implementação da pesquisa, foi obtida a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), por meio de parecer consubstanciado nº 3.284.797 (Anexo I). Tanto os alunos quanto os seus responsáveis foram devidamente orientados sobre o projeto, concordando com sua participação por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo II), para os primeiros, e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo III), para os segundos. Ambos os termos esclareciam os procedimentos adotados na implementação da pesquisa, como a gravação de aulas e a geração de registros pela pesquisadora, por meio de um diário de campo, e pelos alunos, por meio das atividades desenvolvidas, garantindo a participação voluntária e a possibilidade de divulgação dos resultados, respeitando-se o anonimato. O trabalho se deu entre os meses de agosto a novembro de 2019, em parte das aulas regulares de língua portuguesa. Para a implementação do projeto de ensino, que foi uma das etapas do estudo de caso, foram elaborados três módulos de atividades, cuja execução durou aproximadamente 48 aulas, com duração de 50 minutos. O corpus desta pesquisa foi constituído pelas atividades desenvolvidas por 4 grupos e um trio de alunos.

Para a execução de um estudo de caso, André (2013) sugere três procedimentos principais: “fazer perguntas (e ouvir atentamente as respostas), observar eventos (e prestar atenção no que acontece), e ler documentos” (2013, p. 99). Em complementaridade, Paiva (2019) com base nos estudos de Leffa (2006), reitera a relevância em ser capaz de se adaptar e ser flexível para reagir adequadamente a diferentes situações, conhecer os fundamentos teóricos da questão estudada, além da necessidade de não ter ideias preconcebidas. Seguindo as recomendações desses autores, utilizamos o diário de pesquisa para as anotações sobre as aulas de língua portuguesa em que o projeto de ensino foi implementado e conversamos com os alunos buscando levantar seus interesses e expectativas relacionadas ao envolvimento na pesquisa em questão. Embora informal, essa foi uma das etapas que consideramos essencial, uma vez que os dados gerados nos forneceram elementos para delinear as etapas de implementação do projeto de ensino. Com base nesses registros, partimos para uma fase exploratória mais formal, por meio de um questionário inicial, para a definição de procedimentos como análises qualitativas sobre as práticas de letramentos dos alunos, além da intenção de verificar a familiaridade em relação aos gêneros abordados na pesquisa e ao uso e à análise de recursos multimodais empregados em textos de gêneros variados. A análise qualitativa das respostas serviu como base para a elaboração das etapas metodológicas e das atividades desenvolvidas no projeto de ensino.

Além do questionário inicial, os outros procedimentos utilizados para a geração de

registros neste estudo de caso foram a observação participante com anotações em diário de pesquisa, as gravações das aulas em áudio e vídeo e a produção documental, que aconteceu por meio das atividades escritas e da produção de hipercontos realizadas pelos alunos no decorrer da implementação do projeto de ensino.

As gravações em áudio e vídeo das aulas em que a pesquisa foi realizada somadas às minhas anotações registradas no diário de pesquisa no decorrer das observações participantes foram cruciais para as análises posteriores do processo de retextualização dos hipercontos. Por meio das gravações das aulas consegui registrar detalhes sobre as negociações entre os integrantes dos grupos de trabalho, que os levaram às tomadas de decisões no processo de retextualização. Para a interpretação dos dados gerados por meio dessas interações, transcrevi os momentos que julguei essenciais para que eu compreendesse melhor suas escolhas por determinados caminhos no processo de transformação dos textos, e como elas foram feitas. Dessa maneira, o conjunto de procedimentos elencados acima me forneceram elementos suficientes para concluir as etapas de geração de registros e interpretação de dados, compondo o estudo de caso descrito nesta pesquisa.

Cabe esclarecer que, embora todos os alunos integrantes da pesquisa tenham participado ativamente das atividades relacionadas à sua execução, para fins de análise decidi selecionar os hipercontos retextualizados por dois grupos, por considerar que ambos forneceram elementos para uma análise qualitativa consistente e não repetitiva. Os critérios para a escolha foram a observação da maior interação entre os integrantes dos grupos nas negociações e tomadas de decisões no processo de transformação dos contos em hipercontos. A partir deste critério, passei a designá-los por números, como grupos 1 e 2.

O estudo de caso foi desenvolvido em etapas, conforme o esquema:



Dessa forma, os procedimentos adotados para a execução do estudo de caso permitiram analisar mais profundamente o trabalho realizado pelos grupos 1 e 2 nas negociações e tomadas de decisões que aconteceram no momento da transformação dos contos em hipercontos. Assim, a retomada das gravações de áudio e vídeo das aulas em que o projeto foi implementado, somadas as anotações pessoais no diário de pesquisa, entre outros procedimentos, nos permitiu analisar mais detalhadamente cada etapa, contribuindo para compreender melhor como ocorreu todo o processo de retextualização, em relação aos aspectos focados neste estudo, configurando o estudo de caso.

2.2 Perfis dos participantes

Os participantes desta pesquisa foram, conforme já mencionado, estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Brumadinho/MG, onde atuo como professora de Língua Portuguesa. Formavam uma classe constituída por 26 adolescentes, com idade aproximada de 14 a 16 anos, entre os quais se encontram 2 alunos multirrepetentes. De maneira geral, foi avaliada pela equipe escolar como uma turma que apresentava boa produtividade e rendimento, tendo em vista os resultados de suas avaliações.

Do ponto de vista socioeconômico, as observações no cotidiano escolar e o contato com suas famílias permitiram afirmar que a grande maioria possuía boas condições no que diz respeito à moradia e à alimentação. Exceto um aluno, todos tinham *smartphones* modernos,

conectados à internet, que pareciam aparatos imprescindíveis às suas rotinas. Embora estivessem sempre atentos aos smartphones, chamou a minha atenção o fato de vários alunos - principalmente as meninas - demonstrar grande interesse pela literatura: elas sempre traziam um livro à mão - leituras autônomas, não exigidas pelos professores - e se mostram orgulhosas de suas leituras, o que constatei pelo modo entusiasmado como compartilham as histórias que estão lendo.

Quanto ao desempenho nas tarefas escolares, boa parte dos estudantes demonstraram interesse, participaram das atividades propostas e apresentaram grandes perspectivas, como a de prestar vestibular e concorrer a uma vaga para cursar o ensino médio em escolas federais. Como esses estudantes estavam no último ano do Ensino Fundamental, a maioria já havia alcançado as habilidades de escrita esperadas para esta etapa. Eventuais problemas de escrita foram constatados, mas foram resolvidos por meio de observações pontuais; contudo, não constituíam o foco da nossa pesquisa, cujo objetivo principal foi o processo de emprego da multimodalidade na retextualização de contos impressos para hipercontos.

Em relação ao comportamento em sala de aula, esse foi condizente com a faixa etária em que se encontravam: conversavam bastante, distraíam-se facilmente com suas brincadeiras, mas também se mantinham concentrados nas atividades que exigem atenção. Dessa forma, o rendimento nas atividades escolares não era prejudicado, podendo ser considerado produtivo. Tomá-los como participantes desta pesquisa justificou-se exatamente pelo perfil da turma: adolescentes que se interessavam pelas tecnologias, e, ao mesmo tempo, eram sensíveis à literatura, e apreciavam livros impressos. Esta foi a condição que me fez pensar nesta pesquisa que aliou a literatura às tecnologias.

2.3 O questionário inicial

Como já dito, o ponto de partida desta pesquisa foi uma fase exploratória, por meio de um questionário inicial, cujo principal intuito foi levantar o conhecimento prévio e familiaridade dos estudantes em relação aos contos e hipercontos - gêneros abordados nesta pesquisa - além da intenção de verificar a familiaridade em relação ao uso e à análise de recursos multimodais empregados em textos de gêneros variados. Composto por vinte e quatro perguntas, em sua maioria objetivas, as questões exploraram as práticas de letramento em que os estudantes estão envolvidos em seu cotidiano, como: (i) o envolvimento com a leitura

(hábitos, motivos, frequência à biblioteca escolar, importância que dão a tal prática, gêneros contemplados nas aulas de Língua Portuguesa); (ii) levantamento de informações mais específicas relacionadas ao conto (familiaridade com o gênero, tipos de contos preferidos); (iii) o acesso à literatura digital (em casa, por interesse próprio, na escola, por indicação do professor); gêneros lidos na *web*, familiaridade com o hiperconto); suportes frequentemente contemplados nas leituras escolares e presença da multimodalidade nas práticas escolares de leitura e escrita e o envolvimento / interesse dos estudantes nessas atividades. No momento da apresentação da pesquisa, expliquei aos alunos que, inicialmente, eles responderiam a um questionário, cujas respostas serviriam como base na elaboração das etapas posteriores. Na ocasião, percebi que muitos deles demonstraram certo “desinteresse” em responder à tarefa, o que pude confirmar por meio dos questionamentos que vieram em seguida, como “*são muitas perguntas?*”, “*são perguntas abertas?*”, “*somos obrigados a responder?*” A partir desses questionamentos concluí que, se apresentado da maneira tradicional, o questionário poderia não funcionar como uma ferramenta eficiente para a geração dos primeiros registros, que seriam imprescindíveis à elaboração das próximas etapas e para a condução da pesquisa. Assim, comecei a pensar em uma maneira para diminuir o desconforto dos participantes em relação a essa atividade, o que também poderia aumentar a sua efetividade. Uma alternativa seria apresentar o questionário *online*, por meio de um formulário, recurso disponibilizado pelo *Google Drive*. No encontro seguinte, perguntei se gostariam que a atividade funcionasse de maneira diferente, e a propus da seguinte forma: eu enviaria o link do questionário pelo *WhatsApp*, para o grupo da turma, de modo que cada participante poderia acessar e respondê-lo. Todos concordaram. Dessa forma, o questionário foi concluído. Como já dito, suas análises fundamentaram a elaboração das atividades desenvolvidas para a implementação da pesquisa. Para fins de apresentação das respostas dos estudantes, por meio de uma análise qualitativa, decidimos por uma organização em blocos, como mencionado no início dessa seção. Nos anexos deste trabalho, consta o questionário completo, com uma descrição mais expandida dos dados gerados. Nas questões relativas ao envolvimento dos estudantes com práticas cotidianas de leitura, pôde-se perceber que a maioria da turma aprecia tal prática (57%), enquanto 10 participantes (38,5%) declararam interesse mediano em relação à leitura. Apenas um dos participantes afirmou não gostar de ler. Embora em resposta à uma das questões muitos tenham afirmado gostar de ler, quando perguntados sobre o propósito de suas leituras, a maioria dos participantes (57%) o relacionou a práticas de estudo e à aprendizagem. Provavelmente, os demais participantes que responderam de maneira diferente são aqueles que possuem maior intimidade ou gosto real pela leitura. Quanto à percepção dos participantes sobre a relevância

da leitura enquanto um instrumento para o desenvolvimento intelectual, a grande maioria, 24 participantes (92,3%), se posicionou de maneira afirmativa. Aqui é importante ressaltar a interferência de uma voz social, ou seja, os alunos parecem devolver à escola o que a instituição quer ouvir, quando reitera assertivas como: “estude, senão fica ignorante; leia, senão não aprende a escrever, ou não terá vocabulário”, entre outras frases que reforçam ideias como essas, que, em certa medida, são típicas em instituições escolares mais tradicionais.

Sobre as visitas à biblioteca da escola e a frequência com que elas ocorrem, com exceção de apenas 1 participante, todos afirmaram frequentar o espaço, sendo que 34% iam raramente, enquanto a maioria dos participantes (61%) ia com mais frequência. Esses dados revelam que a escola tem uma biblioteca, e mantém seu funcionamento de maneira bastante efetiva, com o empréstimo de livros e maneiras para incentivar a leitura, por meio da criação de projetos. As respostas dos estudantes também permitem afirmar que eles sentem a biblioteca como um espaço que os acolhe, por isso gostam de estar lá. Outro dado interessante revelado nas respostas é o que dá conta de que as meninas leem fora da escola, mas também na escola, principalmente quando são lançados projetos literários. Os dados gerados por meio das primeiras questões refletem o que outras pesquisas consagradas no país já afirmaram, como mostra o livro *Retratos do Brasil* (Prado, 2012); um aspecto que se repete é o fato de as meninas lerem mais do que os meninos, que segundo o referido livro, é um fator causado por razões histórico-culturais.

Em relação ao suporte mais utilizado para as leituras escolares nota-se que o livro didático foi o mais citado, seguido pelo material produzido pelo professor. Esse dado sugere a ideia de que as tecnologias ainda são pouco utilizadas no ambiente escolar. A indicação do livro como o suporte mais utilizado mostra que o material impresso ainda é o mais frequente na sala de aula. Tal constatação sugere, ainda, que os recursos tecnológicos eram pouco utilizados nas práticas pedagógicas.

Sobre os gêneros mais lidos nas aulas de língua portuguesa, de acordo com os participantes, as atividades de leitura eram realizadas em suportes impressos -demonstrando novamente a pouca intimidade com ferramentas tecnológicas - em que predominavam textos literários, dos gêneros conto e crônica, informativos, como as notícias, e argumentativos, como os artigos de opinião, as tirinhas, as charges, os cartuns e as reportagens. Os dados sugerem que a escola, em anos anteriores, fez um trabalho significativo com gêneros da esfera literária e a jornalística, esta última no que diz respeito a textos que exigem atualidade, como é o caso de tirinhas e charges.

As análises das questões seguintes foram de grande importância para a pesquisa, já que revelaram o conhecimento dos estudantes em relação aos recursos multimodais e ao

conhecimento dos gêneros conto e hiperconto. Em relação à primeira, que se refere à presença da multimodalidade nos textos lidos na escola, os dados mostraram que grande parte dos alunos (61%) percebiam a presença de outros recursos, além da escrita. Contudo, é importante considerar a afirmativa de uma quantidade elevada de participantes (34%) sobre a preponderância da escrita nos textos escolares. Tal afirmação nos levar a pensar sobre a maneira como esses alunos entendiam a presença e os significados de outros recursos presentes no texto, uma vez que, nas retextualizações dos contos para hipercontos, o uso de tais recursos se faz importante. Quanto ao conhecimento dos estudantes relativos aos gêneros conto e hiperconto, podemos afirmar que todos os participantes conheciam o propósito / função social do primeiro, visto que a grande maioria afirmou ter lido, estudado ou produzido um conto. Já sobre o hiperconto, embora, em pergunta anterior, muitos participantes afirmassem ter tido algum contato com a literatura digital, quando interrogados sobre o conhecimento do *hiperconto*, mais da metade dos participantes declarou não conhecer o gênero. Tal informação sugere que o esse ainda é um gênero pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa, o que assevera sua abordagem nesta pesquisa. Outros oito participantes afirmaram conhecer o gênero, mas nenhum deles declarou já ter produzido um texto do gênero.

Os estudantes também foram interrogados sobre os tipos de contos que gostariam de encontrar nas atividades da pesquisa: os dados mostraram que os participantes apreciam temáticas comuns para o universo adolescente, como o terror ou o suspense. Muitos optaram também pelos contos de humor. Entretanto, os contos de romance, um dos temas que eu esperava encontrar grande adesão foi escolhido por apenas dois participantes. Outro dado interessante para a execução da pesquisa foi em relação à frequência de uso do laboratório de informática da escola nas aulas, cuja respostas foi unânime: dos vinte e seis alunos participantes, vinte e cinco afirmaram que o espaço nunca era utilizado, ou seja, quase todos os alunos. Tal constatação, provavelmente, se deve ao fato de o espaço não oferecer a estrutura adequada e não contar com aparatos em bom estado de conservação e funcionamento, o que, novamente, revela a tradição escolar em utilizar meios impressos, e um certo afastamento da cultura digital.

Por fim, os dados gerados por meio da aplicação do questionário inicial foram essenciais para nortear a elaboração das próximas etapas da pesquisa. Em resumo, a partir dele foram reveladas questões relevantes, como (i) o conhecimento que os estudantes demonstram em relação aos gêneros conto e hiperconto: a grande maioria conhece o primeiro, e já leu e/ou produziu um exemplar do gênero, mas muitos ainda não tiveram contato com o hiperconto; (ii) grande parte dos alunos frequenta a biblioteca e utiliza os serviços prestados por ela, mas a imensa maioria não frequenta o laboratório de informática, o que revela a forte presença de uma

cultura do escrito na escola, e um certo afastamento da cultura digital; e (iii) os recursos multimodais ainda são pouco explorados nas atividades de leitura / escrita nas aulas de língua portuguesa, de modo que muitos alunos dispensam sua presença e não conseguem perceber a sua integração na produção de sentidos nos textos.

Neste capítulo, apresentamos o método de pesquisa utilizado para a geração e para as análises dos registros, bem como o contexto da pesquisa e os perfis de seus participantes. Também discorreremos brevemente sobre as medidas éticas tomadas no processo investigativo visando proteger os participantes. Asseveramos que a pesquisa tem natureza aplicada e abordagem qualitativa, configurando-se com um estudo de caso. Dessa maneira, os procedimentos utilizados para a sua condução foram a observação participante, com anotações em diário de pesquisa, as gravações das aulas em áudio e vídeo e a produção documental, que aconteceu por meio das atividades escritas e da retextualização de hipercontos realizadas pelos grupos de alunos no decorrer da implementação do projeto de ensino. As discussões deste capítulo servirão de base para a melhor compreensão das análises que serão apresentadas no capítulo IV, à luz do referencial teórico exposto no capítulo I desta pesquisa, uma vez que os resultados têm base nos registros gerados por meio da implementação do projeto de ensino, cuja metodologia e análises serão descritas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III
O PROJETO DE ENSINO:
APRESENTAÇÃO,
IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE

3. O PROJETO DE ENSINO: APRESENTAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE

O público-alvo desta pesquisa, como mencionado anteriormente, compreendeu alunos matriculados em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental que participaram de um trabalho com ênfase na multimodalidade, envolvendo a retextualização de textos impressos do gênero *conto*, para *hipercontos*. Parti do pressuposto de que um trabalho com foco na multimodalidade podia contribuir para a aquisição de algumas habilidades específicas propostas na BNCC (2019), além de consolidar aquelas habilidades que os alunos já possuíam. Ao mesmo tempo, analisei os recursos multimodais que os alunos empregaram ao gênero retextualizado e a maneira como ocorreu esse processo. Os dados gerados por meio de respostas do questionário inicial serviram como base para a elaboração das atividades que integraram o projeto de ensino, que será descrito e analisado neste capítulo. Antes de iniciar as atividades, apresentei aos alunos participantes a situação comunicativa da tarefa a ser realizada: a retextualização de textos impressos do gênero *conto*, para textos digitais do gênero *hiperconto*, cujos produtos seriam divulgados em um site criado para esse fim. Na ocasião, as atividades de leitura e retextualização constantes no projeto de ensino, bem como os objetivos de cada uma, também foram informadas, a saber: (i) leitura e análise de textos do gênero *conto*; (ii) leitura e análise de *hipercontos*; e, (iii) a retextualização de um *conto* para um *hiperconto*. Dessa forma, a atividade de linguagem realizada pelos participantes foi a seguinte: a partir da leitura de exemplares do gênero *conto* ocorreu a retextualização para a transformação dos textos originais em textos do gênero *hiperconto*. Os textos finais foram divulgados em um site¹⁰ criado para tal finalidade. De tal forma, o projeto de ensino se configurou como uma das etapas de execução deste estudo de caso. Sua organização se deu em módulos, cujas sequências de atividades¹¹ são apresentadas a seguir:

¹⁰ Link para acesso ao site de divulgação dos *hipercontos* retextualizados:
<https://julianamachado915.wixsite.com/hipercontos>

¹¹ O caderno completo com as atividades originais elaboradas para o projeto de ensino consta nos anexos deste trabalho.

Quadro 7. Apresentação dos módulos do projeto de ensino

| MÓDULO 1 | |
|---|---|
| LEITURA E ANÁLISE DE EXEMPLARES DO GÊNERO <i>CONTO</i> | |
| <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a situação sociocomunicativa do gênero Conto; ▪ Identificar a estrutura do texto narrativo; ▪ Explorar os elementos do gênero. <p>Tempo previsto: 10 aulas de 50 minutos</p> | <p>Atividade 1: <i>O retrato oval</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Assistir ao vídeo de animação baseado no conto; • Analisar a multimodalidade em duas capas diferentes do livro; • Ler e interpretar o conto; |
| | <p>Atividade 2: <i>Um Apólogo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Assistir ao vídeo de animação baseado no conto; • Analisar a multimodalidade em duas capas diferentes do livro; • Ler e interpretar o conto. |
| | <p>Atividade 3: <i>A faixa manchada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler o conto; • Assistir ao vídeo de animação baseado no conto; • Analisar e comparar o texto e o vídeo. |
| | <p>Atividade 4: <i>A cartomante</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a multimodalidade em duas capas diferentes do livro “<i>A cartomante</i>”; • Ler e analisar o conto; • Assistir ao vídeo de animação baseado no conto; • Comparar os efeitos do texto lido e do vídeo. |
| | <p>Atividade 5: <i>Faca afiada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a multimodalidade em duas capas diferentes do livro “<i>Faca Afiada</i>”; • Ouvir e analisar o conto; • Elaborar versões diferentes para o conto transformando o conflito, o clímax e o desfecho. |
| <p>MÓDULO II</p> <p>LEITURA E ANÁLISE DE EXEMPLARES DO GÊNERO <i>HIPERCONTO</i></p> | |
| <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a situação sociocomunicativa do gênero <i>Hiperconto</i>; ▪ Identificar a multimodalidade presente no gênero; | <p>Atividade 1: <i>Um estudo em vermelho</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a multimodalidade presente na página inicial do hiperconto; • Ler e analisar o hiperconto; • Analisar as possibilidades de desfechos do hiperconto lido; |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar os elementos multimodais; ▪ Compreender a estrutura de um <i>hiperconto</i>; ▪ Explorar as possibilidades de conflitos e desfechos no gênero. <p>Tempo previsto: 6 aulas de 50 minutos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar os elementos multimodais presentes no texto. <hr/> <p>Atividade 1: <i>Assalto ao banco</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a multimodalidade na página inicial do hiperconto; • Ler e analisar o hiperconto; • Analisar as possibilidades de desfechos do hiperconto lido; • Analisar a multimodalidade presente no texto; |
| <p>MÓDULO III</p> <p>RETEXTUALIZAÇÃO DE <i>CONTO</i> PARA <i>HIPERCONTO</i></p> | |
| <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retextualizar um texto do gênero Conto para um Hiperconto; ▪ Selecionar as características do texto-base que serão mantidas ou não no texto retextualizado; ▪ Integrar elementos multimodais ao gênero retextualizado; | <p>Atividade 1: <i>Planejar a retextualização</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolher o conto para ser retextualizado; • Selecionar os elementos que serão modificados – acrescentados ou suprimidos – do texto-base para o texto retextualizado; <hr/> <p>Atividade 4: <i>Trabalhar no aplicativo Documentos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o aplicativo <i>Documentos</i>; |

| | |
|---|--|
| Tempo previsto: 10 aulas de 50 minutos | <ul style="list-style-type: none"> • Planejar a produção colaborativa do hiperconto, por meio do aplicativo <i>Documentos</i>. |
| | <p>Atividade 2: <i>Planejar o hiperconto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir as etapas para a produção do hiperconto; • Produzir a situação inicial e o primeiro conflito, em grupos; • Produzir as tentativas de solução para o primeiro conflito e para os conflitos que surgirem, em duplas; • Produzir as possibilidades de desfechos para cada hiperconto. |
| | <p>Atividade 5: <i>Revisão e reescrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar e reescrever os hipercontos retextualizados. |

Fonte: Registros da autora

Na próxima seção, apresentaremos a análise da implementação do projeto de ensino.

3.1. Análises da implementação do projeto de ensino

Conforme descrito anteriormente, o projeto de ensino foi organizado em três módulos, a saber: (i) leitura e análise de textos do gênero conto; (ii) leitura e análise de exemplares do gênero *hiperconto*; e (iii) Retextualização de contos para *hipercontos*. No primeiro, cujo objetivo principal foi o de conhecer a situação comunicativa do gênero, foram implementadas atividades de leitura e interpretação de cinco contos. A implementação dessas atividades será analisada a seguir.

A. Módulo I – Leitura e análises de contos

A primeira atividade do módulo I partiu do conto *O retrato Oval*, um dos textos clássicos escritos por Edgar Allan Poe. A escolha do título se deu em razão da preferência dos participantes por contos de suspense/terror, interesse manifestado no questionário inicial. Antes da leitura, assistimos a um vídeo de animação¹² do produtor espanhol Antonio Frías, baseado no conto de Poe. Embora fosse uma produção espanhola, os alunos não tiveram problemas para compreendê-la. Pedi que, durante o vídeo, observassem atentamente a caracterização dos espaços, das cenas e dos personagens, a fim de anteciper o tema do conto que leríamos posteriormente. Também chamei a atenção para a importância dos elementos multimodais, como as cores e os sons, na construção do sentido do vídeo. Após assistirmos à animação, discutimos sobre alguns aspectos importantes para a sua compreensão, como os personagens, o enredo e as estratégias utilizadas pelo autor para alcançar o sentido pretendido.

A seguir, apresentei duas capas diferentes do livro *O retrato Oval* e pedi que observassem as cores e as figuras em destaque, em primeiro e em segundo plano. Falamos sobre as possibilidades de interpretação de cada uma delas e traçamos um paralelo com o enredo do vídeo de animação. Chegamos à conclusão de que, embora retratadas de modo diferentes, ambas as capas davam ênfase ao retrato, que é um dos elementos-chave do conto.

Finalmente, chegamos à leitura do texto, momento em que as recomendações de Cosson (2020) serviram como norteadoras ao encaminhar estratégias para a leitura. No capítulo *Práticas de leitura literária*, Cosson (2020, p. 97) assevera que “a leitura literária não tem apenas um caminho e que o diálogo pode ser iniciado de diversas maneiras”, podendo ser efetivado por meio de práticas variadas, visando contribuir para o diálogo da leitura literária, sendo a escola o cenário principal. A partir daí o autor sugere algumas formas de interação com o texto literário que podem ser efetivadas no ambiente escolar: a *participação*, o *comentário* e a *análise*, sem que haja hierarquia ou ordenamento fixo entre elas. Outra recomendação relevante é o alerta do pesquisador quanto à implementação dessas práticas nas atividades de leitura, assim faz um alerta para que não sejam tomadas como estratégias destinadas apenas a explorar o texto, “mas sim como recursos para envolver o leitor com o texto e, por meio desse envolvimento, promover a construção literária dos sentidos, isto é o

¹² Link para acesso ao vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=G7R2ULluMjs&feature=related>>

letramento literário” (COSSON, 2020, p. 116).

Em relação à *participação*, Rildo Cosson busca maneiras para compartilhar as leituras, antes, durante e depois do ato físico de ler. Uma delas é a atitude do professor, antes de iniciar a leitura, de apresentar o livro aos estudantes, estimulando-os a predizerem o seu conteúdo com base na capa e no título. Foi por esse ponto que iniciamos a primeira atividade: perguntei aos alunos se já conheciam ou haviam lido outros textos de Edgar Allan Poe. Alguns responderam positivamente e, inclusive, compartilharam um pouco de suas leituras. Outros não conheciam o autor e nunca tinham lido um de seus trabalhos. Também levantamos algumas hipóteses sobre o título e, a seguir, passamos à leitura do texto. Para tanto, utilizamos a leitura protocolada, uma maneira de participação sugerida por Cosson (*ibidem*), que demanda um envolvimento maior entre o professor e o leitor no diálogo que constitui a leitura. Tal estratégia é a *pausa protocolada*, e foi definida por Cosson (*ibidem*) como um meio para

estabelecer com os leitores predições sobre o texto com base no título e na capa. O professor inicia a leitura ou os próprios alunos leem um trecho e param para verificar se as predições se confirmaram. Em seguida, discutem e realizam novas predições e assim por diante até terminar o texto (COSSON, 2020, p. 117).

Fizemos uma leitura compartilhada, utilizando as pausas protocoladas e outras formas de participação para promover a interação dos estudantes com o texto, sugeridas em Cosson (2020). Além dessa, no decorrer da leitura também implementamos uma série de recursos, também recomendados em Cosson (*ibidem*), a saber: (i) a *ativação do conhecimento prévio*, que, segundo o autor, funciona como uma estratégia-base, já que é usada em todos os momentos de uma leitura e também pode contribuir com outras. Sobre tal estratégia, o autor ainda argumenta que ativar o conhecimento prévio consiste em “inserir o texto a ser lido em um contexto” (COSSON, 2020, p. 117), ou seja, sua implementação pode auxiliar os estudantes a mobilizar os conhecimentos que já possui e relacioná-los ao assunto do texto; (ii) a *conexão*, é o recurso por meio do qual o leitor pode estabelecer associações pessoais com o texto, ou se lembrar de um episódio semelhante narrado por alguém, fazer uma ligação com outro texto ou relacioná-lo com situações sociais amplamente reconhecidas; (iii) a *inferência*, que consiste em reunir pistas oferecidas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação sobre a leitura; (iv) a *visualização*, que recorre à representação de imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto, por meio da mobilização das experiências de mundo; e, por fim, outras

estratégias importantes para o processo de leitura que são a (v) *sumarização*, ou a seleção de elementos importantes para o texto, que pode ser feita por meio de anotações nas margens, e a (vi) *síntese*, que, segundo o autor, “vai além do resumo do texto ao demandar que o leitor apresente uma visão pessoal do que foi lido.

Ao terminarmos a leitura do texto, alguns alunos se surpreenderam com o final da história, outros ficaram decepcionados. Um dado registrado no diário de campo da pesquisadora revela uma observação interessante, feita por um dos alunos, que merece ser retratada: “*Mas se, enquanto pintava o quadro da esposa, ele permaneceu o mesmo tempo que ela sem se alimentar e sem ver a luz do sol, por que só ela não resistiu?*”. Nesse momento, aproveitamos para abrir espaço para o compartilhamento das leituras que cada um fez da obra, aspecto que pode ser considerado um dos quesitos fundamentais para o letramento literário. Várias foram as leituras realizadas pelos outros alunos: alguns afirmaram que o pintor poderia ser mais forte, outros disseram que ele era alimentado pelo seu fascínio com a esposa. Enfim, foi uma discussão bastante produtiva, reveladora do envolvimento dos estudantes com a primeira atividade, se constituindo como uma oportunidade para o letramento literário.

Dando prosseguimento, propus que respondessem às atividades de compreensão escrita, etapa condizente à análise do texto, entendida por Cosson como “uma vasta gama de atividades [...] que vão desde um simples roteiro de leitura até uma sofisticada crítica cultural, passando por métodos e teorias da literatura as mais diversas (COSSON, 2020, p. 125. Assim, o objetivo principal foi o de analisar mais profundamente os elementos da narrativa, como o foco narrativo, o espaço, o tempo, e os personagens. Também analisamos a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho, que, em conjunto, constroem o enredo. Além dessas, outras atividades com foco na compreensão e interpretação do conto compuseram as análises. Ao concluir a primeira atividade, posso dizer que os alunos se demonstraram interessados, o que foi evidenciado pela maneira entusiasmada com que participaram da aula e realizaram as tarefas propostas. Aqui é interessante retomar Cosson, quando o autor argumenta que “ao adotar a prática das estratégias de leitura o professor precisa atentar para alguns aspectos dessa prática, para não correr o risco de esvaziá-la de sentido e transformá-las em mais uma atividade mecânica da escola” (*ibidem*, p. 118). Dessa forma, o autor sugere que a relevância das estratégias utilizadas é proporcional à riqueza de sentidos dos textos lidos, por isso ele recomenda a seleção de textos com bom nível de elaboração estética. Outra informação imprescindível é a compreensão de que, conforme Cosson, as estratégias são um meio e não um fim, em suas palavras “elas são importantes para compreender os textos, para o processo da leitura, mas o fim é a leitura daquele texto, o que ele diz e como diz, a sua compreensão e

interpretação é que deve ser o resultado da atividade” (*ibidem*, p. 118). Finalizadas as considerações sobre a primeira atividade, passemos à próxima. O segundo conto proposto para análise foi *Um Apólogo*, clássico de Machado de Assis. A escolha se deu em razão de ser um clássico da literatura produzido por um renomado escrito brasileiro, a quem os estudantes precisam ter a oportunidade de ler. Nesta atividade, os procedimentos e estratégias adotadas antes, durante e depois da leitura seguiram conforme na primeira: inicialmente, assistimos e analisamos um vídeo de animação produzido pela TV Escola¹³, baseado no conto de Machado; a seguir, analisamos duas capas diferentes do livro *Um Apólogo*, com ênfase para a multimodalidade, visando, além disso, oportunizar aos alunos o contato mais próximo com a obra; lemos a biografia de Machado de Assis - momento em que os estudantes puderam conhecer um pouco mais sobre o autor – discutimos o significado apresentados pelo dicionário para a palavra *apólogo*, buscando relacioná-lo ao conto e, a partir do título levantamos hipótese sobre o texto. Partimos para a leitura, seguida da proposta de atividades para análise e interpretação. No decorrer da tarefa, percebi que os alunos sentiram um pouco de dificuldade naquelas questões que propunham uma reflexão sobre o comportamento dos personagens, relacionando-os à sociedade da época e à atual, o que poderia dificultar a compreensão global do conto, condição que, segundo Dell’Isola, é essencial ao processo de retextualização. Também percebi que, embora todos tenham participado desta etapa, o envolvimento foi um pouco menor do que na primeira atividade. Talvez, possa ter causado certo estranhamento o fato de o conto selecionado ser um texto mais clássico, de linguagem mais rebuscada. Contudo, no momento de compartilhar suas leituras, discutindo as proximidades e os distanciamentos entre suas interpretações, tal desconforto foi minimizado, de modo que esclarecemos os aspectos que geraram maiores dificuldades no entendimento e os participantes puderam compreender melhor o texto.

Já o terceiro conto proposto para leitura e análise me surpreendeu quanto à adesão dos alunos. Todos demonstraram-se bastante e empolgados, interesse que percebi logo no início da tarefa, quando mencionei o título do conto: *A faixa Manchada*. O texto é um clássico de Arthur Conan Doyle, notório escritor de contos de enigma, dos quais participam duas de suas personagens mais famosas, o detetive Sherlock Holmes, e seu companheiro Watson. Antes de ler, falamos sobre o autor e formulamos algumas teorias sobre o assunto do texto, levando em conta o título e sua relação com o tema do conto, incentivando a participação dos estudantes. O

¹³ Link para acessar o vídeo: <<https://tvescola.org.br/tve/video/umapologo>>

fato de alguns alunos conhecerem o estilo das obras de Doyle foi interessante, pois, a partir do que alguns já sabiam ou haviam lido sobre o autor, foi possível estabelecermos hipóteses sobre o conto proposto para esta tarefa, colocando em prática a conexão, uma das estratégias de leitura já mencionada. Para esta atividade, propus um movimento diferente: enquanto nas primeiras iniciamos com o vídeo de animação, nesta, optei por começarmos pela leitura do conto. Distribuí o material didático elaborado para a tarefa e pedi que os estudantes acompanhassem a leitura, que foi feita por mim. Aproveitei a oportunidade para enfatizar a entonação, fazendo jus ao suspense proposto no texto. Mesmo sendo extensa, senti que todos os estudantes acompanhavam a leitura, afoitos por desvendar o suspense. Antes de discutir o texto, assistimos a um vídeo de animação¹⁴ baseado no conto, momento em que eles puderam comparar os enredos e eleger o mais interessante. Alguns estudantes afirmaram que o texto, por oferecer mais detalhes, chama mais a atenção do que o vídeo; outros, observaram que os recursos oferecidos por essa mídia, como o som que evidenciava o clima de suspense, agradam mais ao interlocutor, uma vez que enriquecem a história. Enfim, considero esse momento importante, uma vez que os alunos tiveram acesso ao mesmo enredo, em linguagens distintas, e tiveram a oportunidade de refletir sobre as possibilidades e restrições oferecidas em cada uma. Tal abordagem foi uma etapa relevante para a pesquisa, já que, nas retextualizações previstas para o último módulo do projeto de ensino, os participantes poderiam contar com os recursos e estratégias utilizadas nas duas mídias, para construir o sentido em seus hipercontos.

As discussões sobre o conto *A Faixa Manchada* também foram produtivas. Sobre tal estratégia, vale lembrar a afirmação de, para quem a discussão em sala de aula é uma prática de análise da leitura interativa ainda pouco associada à análise de obras literárias, sendo também pouco reconhecida como importante para o processo de interpretação dos textos. Segundo o autor, discutir em sala de aula implica que

os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor. [...] que não pode ser confundido com o questionário oral, no qual o professor faz perguntas e os alunos recitam respostas com base na memorização de trechos de livros. Ao contrário, “trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto com o professor (COSSON, 2020, p. 126),

¹⁴ Link para acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=HVRWsp_ercw>

Considerando a efetividade em discutir os textos em sala de aula, retratamos alguns pontos levantados durante a discussão. O primeiro deles foi o fato de os participantes levarem em conta as estratégias utilizadas para despistar o leitor, criando novos suspeitos, com a introdução de novos personagens. O segundo diz respeito às observações sobre as pistas lançadas no decorrer da história, para que o verdadeiro assassino fosse descoberto. Finalizamos as discussões com a proposta de atividades de análise, que foi desenvolvida em grupos. Essas foram baseadas em um livro didático de Língua Portuguesa, do 8º ano, da coleção *Para Viver Juntos* e abordavam aspectos de compreensão, estudo e construção do texto.

O quarto conto proposto para leitura foi *A cartomante*, outro clássico de Machado de Assis. A escolha do título se deu por duas razões: a primeira delas foi a intenção de incentivar os estudantes a ler o texto, uma vez que, no questionário inicial, a maioria mostrou-se interessada pelos contos de suspense; e, a segunda, oportunizar a leitura de um texto clássico da literatura, de um autor renomado, e que, ao mesmo tempo, aborda o feminicídio, um assunto atual, que merece ser discutido em sala de aula. Os procedimentos adotados nesta atividade foram os mesmos mencionados nas primeiras, contando com as devidas adaptações. Antes de ler, discutimos o título do conto e sua relação com o texto. A fim de aproximar os alunos da obra, observamos as capas de dois livros cujos títulos eram o mesmo do conto, aproveitando para notar suas semelhanças e diferenças e estabelecer uma relação entre os elementos multimodais, como as cores, as imagens e os tipos de letras e o assunto. Após as análises e discussões, solicitei aos estudantes que lessem o conto, silenciosamente. Ao final desta etapa, perguntei aos alunos sobre as sensações que tiveram no decorrer da leitura. Muitos revelaram, por meio de suas respostas, que tiveram um pouco de dificuldade em compreender o enredo, pois confundiram os personagens e a relação entre eles. Por isso, propus uma leitura compartilhada, com pausas protocoladas, de modo que, a medida em que líamos, também discutíamos o conto. Neste momento, aproveitei para chamar a atenção sobre as pistas que o autor oferece, ao longo da leitura, incentivando os alunos a construir inferências. Um ponto produtivo foi a abordagem sobre a maneira como os personagens foram construídos, e como esse recurso contribui para traçarmos a personalidade de cada um. Pedi que, voluntariamente, alguns estudantes descrevessem suas leituras sobre cada um dos personagens e suas personalidades, conforme as características oferecidas pelo autor, momento em que pudemos perceber a diversidade presente em suas interpretações. Por fim, discutimos a provável intenção do autor ao inserir, no início do texto, a seguinte citação de Hamlet: “*há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia*”, ao que concluímos ser uma espécie de presságio anunciando o trágico desfecho. Dessa maneira, acredito que, ao término das discussões, as dificuldades na

compreensão do texto foram superadas, o que pude confirmar quando, ao final da leitura compartilhada, muitos alunos manifestaram suas opiniões sobre o conto: alguns revelaram satisfação com a morte dos personagens Rita e Camilo, já que ambos foram os traidores; outros demonstraram indignação com o desfecho, afirmando que foi um exagero assassinar os personagens. Enfim, todos os participantes se posicionaram de alguma maneira diante do conto de Machado de Assis, reiterando o valor das discussões em sala de aula.

Continuando a tarefa, solicitei que respondessem às atividades de compreensão escrita, as quais envolviam aspectos sobre os elementos e a construção da narrativa. A seguir, assistimos a um vídeo de animação sobre o conto *A cartomante*, fazendo comparações da maneira como os personagens foram retratados no texto escrito e no vídeo. A última etapa serviu como uma preparação para a retextualização: os alunos participantes foram convidados a produzir, em grupos, uma nova versão para o conto de Machado de Assis, que integrasse outros recursos, além da escrita. Como resultados, foram apresentados textos bastante interessantes. A maioria dos grupos utilizou a escrita na maior parte dos seus textos, entretanto, todos acrescentaram desenhos próprios, combinando-os com o texto escrito. É interessante notar que, ainda que em menor escala, outros recursos multimodais – como os sons - apareceram nas produções. Também merece destaque o fato de que esses recursos não foram introduzidos aleatoriamente, ao contrário, em sua maioria, os desenhos integravam as novas versões para o conto, contribuindo para a geração do sentido, o que revela certo avanço dos alunos em relação às habilidades relacionadas ao uso da multimodalidade.

Para a quinta, e última, atividade do primeiro módulo, selecionei o *Faca Afiada*, texto de Bartolomeu campos de Queiroz, escritor mineiro apontado com um dos nomes mais importante na atual literatura para jovens e crianças. Trata-se de uma narrativa leve e divertida, mas, ao mesmo tempo, cheia de suspense. O texto conta a trama de uma família simples, composta pelo pai trabalhador, a mãe dona de casa, os três filhos e a avó, que era muito querida pelos garotos. Certa noite, o filho mais velho ouve uma conversa dos pais e deduz que eles planejam o assassinato da avó, mas, ao final, descobre que tudo não passou de um mal-entendido.

Iniciamos a tarefa da mesma maneira que as anteriores, utilizando os procedimentos e estratégias de leitura já mencionados. Antes de ler, considerei interessante apresentar a biografia do autor, visando uma aproximação com os alunos, uma vez que se trata de um mineiro, de Belo Horizonte. A seguir, analisamos duas capas diferentes do livro *Faca Afiada*, momento em que os alunos puderam tocar e folhear os livros. Pedi que observassem a multimodalidade presente em ambas as capas, com ênfase para as diferenças mais marcantes, e, a seguir,

indicassem qual delas era a mais condizente com o título. As respostas foram unânimes e coerentes: todos elegeram a primeira capa como a mais condizente com o título, uma vez que as letras maiúsculas e em negrito, compondo o título bem ao centro, indicavam o suspense anunciado, o que, novamente, indica certa maturidade na compreensão dos estudantes em relação à multimodalidade.

Para prosseguir, li o conto para os alunos, cuidando para criar o clima de suspense merecido, e eles ouviam atentamente. De maneira leve, mas bem construída, o autor dá pistas de um assassinato frio e cruel, tramado pelos próprios pais, para se verem livres da avó. Embora o texto também sugira, sutilmente, pistas sobre o verdadeiro desfecho, somente no final, os estudantes percebem que não havia crime algum, e que, na verdade, em suas conversas, os pais se referiam a uma galinha. Quando se deram conta, muitos reclamaram do desfecho, argumentando que não fazia jus ao suspense criado ao longo do texto; outros se divertiram com a história. Terminada a leitura e as discussões, propus algumas atividades para a compreensão escrita, envolvendo aspectos como a checagem das hipóteses levantadas inicialmente e os elementos da narrativa. Na última etapa, os estudantes foram convidados a elaborar, em grupos, novos clímaxes e novos desfechos para o conto, o que considerei uma maneira de prepará-los para a produção dos hipercontos, tarefa que foi proposta no terceiro módulo do projeto de ensino. Vale notar que, nesta atividade, as condições de produção foram devidamente esclarecidas, conforme reproduzo a seguir:

*Imagine a seguinte situação: A escola vai promover uma releitura de contos tradicionais e você foi convidado para elaborar novas versões para o conto *Faca Afiada*. Para isso, escreva outra versão para o conflito, para o clímax e para o desfecho. Lembre-se: 1) Seu texto será lido pelos colegas da escola; 2) As novas versões devem ser diferentes da original, mas coerentes com a situação inicial. Em duplas, compare as suas versões com as do colega e verifique se ambas estão coerentes com a situação inicial do texto original.*

Os resultados foram produções bastante criativas: enquanto alguns grupos desenvolveram clímaxes e desfechos trágicos, em que a avó era realmente assassinada, outros cuidaram para desfazer o mal-entendido gerado quando o filho ouve a conversa dos pais. Enfim, a quinta e última atividade do primeiro módulo pode ser avaliada como as anteriores: foram tarefas produtivas, que contaram com o envolvimento dos estudantes participantes. Foi nosso objetivo proporcionar o contato com textos variados do gênero conto, levando ao conhecimento de sua situação sociocomunicativa. Ademais, neste módulo, foi possível avançar nas habilidades relacionadas à leitura literária, de acordo com as recomendações de Cosson (2020),

além daquelas relacionadas à compreensão e ao uso de outros recursos multimodais, além da escrita, uma vez que, em todas as cinco atividades, foram contempladas propostas de leitura e análise desses recursos, em suportes impressos, e em suportes digitais, como os vídeos de animação. O uso da multimodalidade também foi proposto, em algumas das tarefas, com a finalidade de contribuir para a geração de sentido aos textos produzidos pelos participantes. passemos, então, a análise da implementação do segundo módulo do projeto de ensino.

B. Módulo II – Leitura e análises de hipercontos

Para o segundo módulo do projeto de ensino, foram elaboradas duas atividades contemplando a leitura e análise de exemplares de hipercontos. O objetivo principal foi proporcionar o contato com o hiperconto, uma vez que esse seria o gênero-alvo das retextualizações, além de contribuir também para uma maior aproximação dos estudantes com a literatura digital. Outros objetivos também foram estipulados para o módulo II, a saber: conhecer a situação sociocomunicativa do gênero; identificar e analisar a multimodalidade presente nos exemplares selecionados; compreender a estrutura de um hiperconto; e, por fim, explorar as possibilidades de conflitos e desfechos no gênero.

O texto selecionado para a primeira atividade foi *Um estudo em Vermelho*¹⁵, o primeiro hiperconto divulgado no Brasil, texto produzido por Marcelo Spalding. Antes de iniciarmos a leitura, recorri a uma informação gerada por meio de uma das questões do questionário inicial, sobre o conhecimento a respeito do gênero. Como a grande maioria já havia declarado não ter familiaridade com o hiperconto, sugeri aos que conheciam o gênero que contassem um pouco sobre ele. Apenas dois alunos se manifestaram, retratando os hipercontos, de maneira bem superficial, como uma espécie de conto, com a integração de imagens e sons. Como o laboratório de informática da escola estava desativado, solicitei aos alunos que possuíam notebooks que os trouxessem para a aula, e aqueles que não tinham o equipamento poderiam utilizar o smartphone. Também disponibilizei três notebooks da escola, de maneira que todos puderam participar da atividade. Após conectar os equipamentos à rede *wifi*, orientei aos alunos que acessassem a página inicial. Fiz a projeção no quadro, por meio do auxílio do *Data-show*, de modo que foi possível analisá-la coletivamente. Sugeri que navegassem na página

¹⁵ Link para acesso ao hiperconto: < <http://www.hiperconto.com.br/> >

observando as cores, as imagens e explorassem o menu, verificando as informações de cada link. Perguntei o que chamava a atenção de cada um na página inicial e, a partir dela, o que poderiam antecipar em relação ao conteúdo do texto. Em seguida, acessamos o link que direcionava para a definição do gênero, de modo que os alunos conhecessem uma explicação oferecida pelo próprio autor. Antes de prosseguir para a leitura, expliquei que, diferentemente dos contos trabalhados anteriormente, o hiperconto oferece outras possibilidades de leitura, que proporcionam a interação com leitor, e podem levar a percursos e desfechos diferentes, dependendo de suas escolhas. Além de apresentar novas possibilidades de leitura, esclareci que, nos hipercontos, a multimodalidade é um recurso fundamental para a construção do sentido, uma vez que é constante a presença de elementos como as cores, os sons, as imagens, entre outros.

No decorrer da leitura foi possível observar a satisfação dos alunos participantes, que, ao terminarem, faziam questão de compartilhar os desfechos. Seguimos, então, para as atividades de compreensão escrita, em que exploramos os finais e os percursos de leitura que levaram a cada um deles. Abordamos, ainda, os recursos multimodais, observando o modo como a integração desses recursos contribuiu para ampliar o sentido do texto. Chamei a atenção para outro recurso muito explorado em *Um estudo em vermelho*: os sons. O texto conta com oito possibilidades de desfecho, e, para cada um, há um som diferente. Por isso, pedi que os estudantes comparassem seus desfechos e os sons presentes neles, buscando estabelecer uma relação entre eles.

Uma atividade interessante foi a comparação entre o *Conto* – gênero abordado no módulo anterior – e o Hiperconto. Por meio de um quadro comparativo elaborado para este fim, os alunos analisaram o propósito comunicativo, a linguagem, o suporte e a circulação de cada um, estabelecendo semelhanças e diferenças.

Outra atividade tão produtiva quanto as anteriores foi a análise dos hiperlinks presentes no texto. Os hiperlinks aparecem por todo o texto, destacados na cor amarela e dispostos ao longo da história. Eles remetem a alguma informação importante para a compreensão do hiperconto, ou ao final de cada etapa, determinam os caminhos de leitura e os desfechos da história. Um exemplo para o primeiro caso é o link que remete a biografia de Edgar Allan Poe, o que Spalding justifica como uma homenagem ao escritor e ao detetive Mr. Dupin, que é um de seus personagens mais conhecidos. Já os que aparecem ao final de cada etapa indicam as possibilidades ou os caminhos para o leitor prosseguir com a leitura. Por meio dessa atividade, os alunos participantes também tiveram a oportunidade de aprender a criar hiperlinks, já que esse recurso é uma característica importante para o gênero-alvo desta pesquisa. Dessa maneira,

cada um foi convidado a praticar a criação de hiperlinks, em um documento no editor de textos.

O segundo hiperconto analisado foi *Assalto ao banco*¹⁶, texto produzido por um grupo de alunos matriculados no oitavo, em uma escola municipal de Contagem. Sua análise foi organizada conforme a atividade anterior: iniciamos pela observação da página inicial, com atenção especial para a multimodalidade. A seguir, os estudantes foram orientados a ler o texto, individualmente, para, ao final, discutirmos os desfechos a que chegaram, por meio dos percursos de leitura elegidos por cada um. Finalizados os comentários, prosseguimos para a compreensão escrita do hiperconto, atividade que foi desenvolvida em grupos, visando alcançar os seguintes propósitos: levantar as possíveis dificuldades geradas no decorrer da leitura; estabelecer as diferenças e semelhanças entre os propósitos comunicativos e a estrutura dos gêneros conto e hiperconto; levantar a afinidade dos alunos com cada um deles e os efeitos gerados pelo emprego de recursos multimodais. A atividade contou, ainda, com um quadro de análise dos elementos que compõe a narrativa, a saber: a situação inicial, o conflito e as tentativas de solução, o clímax e o desfecho.

Nessa atividade, observei que os estudantes estavam tão interessados quanto na primeira, em que analisamos o hiperconto *Um estudo em Vermelho*. O fato de estarem participando de uma tarefa diferente daquelas tradicionalmente preconizadas nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo o uso de recursos tecnológicos, parece ter despertado neles uma curiosidade maior em relação às outras possibilidades de leitura e interação com o texto, que acabaram de conhecer. Como eles sabiam da próxima etapa da pesquisa, em que seriam convidados a produzir seus próprios hipercontos, a partir de retextualizações, posso dizer que todos demonstraram dedicação e interesse na participação das tarefas propostas. Na próxima seção, analisaremos a implementação do terceiro módulo do projeto de ensino, que foi dedicado à retextualização dos contos para hipercontos.

C. Módulo III – As retextualizações

O terceiro módulo, cujo objetivo foi o de retextualizar um texto do gênero conto para um hiperconto, com foco no emprego de recursos multimodais, foi organizado em quatro etapas, a saber: o planejamento da retextualização; o planejamento do hiperconto; a inserção de elementos multimodais; o trabalho com o aplicativo *Documentos*; e por fim, a revisão e a

¹⁶ Link para o acesso ao hiperconto: <<https://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/assalto-ao-banco>>

reescrita do texto. Antunes (2003), em seu livro *Aula de Português* discorre sobre as diferentes etapas da escrita. Para a autora, o planejamento, a escrita e a reescrita são etapas distintas e intercomplementares. Em relação ao planejamento, Antunes (*ibidem*) afirma que este é o momento para o sujeito

ampliar seu repertório; **delimitar** o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado; eleger o **objetivo**, a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de **ordenação das ideias, das informações**; prever as condições dos possíveis **leitores**; considerar a **situação** em que o texto vai circular; decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação; estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções (ANTUNES, 2003, p. 58, grifos da autora).

Com base em Antunes, na primeira etapa os estudantes foram convidados a trabalhar em grupos. Novamente, apresentamos a situação comunicativa: escolher um dos contos analisados no módulo anterior para ser transformado em um hiperconto, texto que, posteriormente, seria divulgado em um *site* criado para este fim. Este também foi o momento para discutir sobre os possíveis leitores deste site, para traçarmos um possível perfil dos seus textos. Além disso, discutimos sobre a autoria dos hipercontos e combinamos que, ao final de cada um haveria a discriminação dos nomes dos autores, ou seja, os participantes de cada grupo.

Para a seleção dos textos-base, os membros de cada grupo concordaram em escolher o texto que gostariam de retextualizar, sem a necessidade de sorteio ou de outra forma para a seleção. Assim, cada grupo ficou encarregado de transformar um dos contos em um hiperconto. A partir daí os grupos foram orientados a produzir a retextualização. Antunes esclarece que a escrita é uma “**etapa intermediária**, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito” (ANTUNES, 2003, p. 58, grifos da autora). Segundo a autora, é o momento para o aluno “pôr no papel o que foi planejado; realizar a tarefa motora de escrever; cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos (*ibidem*, p. 57).

Para desenvolver esta atividade, elaboramos um quadro, em que os estudantes deveriam colocar informações importantes do conto, como os personagens, o espaço e o tempo das ações, além dos momentos da narrativa, e, a partir delas, selecionar as que seriam mantidas ou suprimidas na retextualização, além das informações que seriam acrescentadas. Este momento foi importante para levar os grupos a refletirem sobre o que gostariam de manter ou suprimir em suas retextualizações, e o que pretendiam acrescentar, uma vez que, nos hipercontos, as

possibilidades de leitura diferem das do conto, o que pode tornar a retextualização um texto mais abrangente.

Os registros gerados por meio das anotações no diário de campo e das gravações das aulas permitem afirmar que, na visão dos alunos, a retextualização é uma espécie de reescrita. Talvez esse pensamento justifique a manutenção das principais características do enredo, que aparece como a preocupação mais importante. Só depois de conseguirem planejar o novo enredo, que guarda semelhanças bem próximas ao do texto-base, é que os estudantes passam para a seleção de outros recursos multimodais, como as imagens. Dessa forma, com as primeiras transformações em mente, passamos a retextualizar os contos em hipercontos. Para tanto, contamos com um quadro disponível em Santos (2015), em que o autor apresenta uma estrutura para a elaboração coletiva de um hiperconto. Em sua proposta, o autor sugere a elaboração coletiva da situação inicial até o estabelecimento do primeiro conflito. A partir daí, seguindo as orientações do pesquisador, o grupo se dividirá em duplas, que deverá escrever uma tentativa de solução para o primeiro conflito, até que se estabeleça um segundo, momento em que cada estudante começa a trabalhar individualmente na produção de uma tentativa de solução para este conflito, até chegar a um clímax, para, então, produzir dois desfechos. Na proposta de Santos, o hiperconto conta com uma situação inicial e um conflito - momentos em que deverão aparecer os personagens, o tempo e o espaço da narrativa – duas tentativas de solução para o conflito inicial, dois conflitos secundários; quatro tentativas de solução para os segundos conflitos; quatro clímaxes e oito desfechos. Embora a estrutura apresentada em Santos (2015) seja uma proposta exequível, nesta pesquisa optamos por adaptá-la aos interesses e necessidades de cada grupo de trabalho, flexibilizando-a. Assim, cada grupo ficou livre para estabelecer o número de conflitos e desfechos viáveis.

Outra orientação essencial para o planejamento dos hipercontos foi relativa à multimodalidade, uma de suas características preponderantes. Segundo o idealizador do gênero, Marcelo Spalding,

um bom hiperconto deve ser capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta da mesma forma que os livros infanto-juvenis, por exemplo, têm se utilizado da ilustração. Imagens, em movimento ou não, áudios, hiperlinks, interatividade e quebra da linearidade são apenas algumas das possibilidades do hiperconto. Claro que um bom hiperconto não precisa utilizar todos esses recursos ao mesmo tempo, assim como há filmes belíssimos sem efeitos especiais. Mas também não podemos deixar de perceber que um conto de Borges simplesmente digitado e publicado na internet não passará a ser um hiperconto ou um exemplo de literatura digital apenas por estar na internet, e sim continuará sendo um belo conto de Borges. (SPALDING, 2012, p. 3)

Com base na argumentação de Spalding, sugeri que os estudantes retomassem os hipercontos analisados no módulo anterior, buscando relembrar todos os outros recursos empregados, como as imagens, os sons, os hiperlinks e a escrita. Retomamos algumas análises de *Um estudo em Vermelho*, abordando, entre outros elementos, as cores, fontes e tamanhos de letras empregadas no texto. Assim, os estudantes participantes foram encorajados a produzir suas retextualizações, investindo nos recursos multimodais. Para auxiliar a produção dos hipercontos, sugeri o aplicativo *Documentos*, uma ferramenta gratuita, disponível para download na loja de aplicativos dos *Smartphones*. A escolha se deu, principalmente, pela possibilidade de compartilhamento de arquivos disponível no aplicativo, o que viabilizava trabalhar em grupos, simultaneamente. Outro recurso que chamou a atenção foi a opção de inserir imagens e sons, entre outros elementos, direto da *web*. Uma observação importante é a presença dos *Smartphones* na turma: como todos possuem o aparelho, não tivemos problemas em usá-lo para executar a tarefa. Quanto ao funcionamento do aplicativo, pode-se dizer que é semelhante aos editores de textos mais comuns, assim, os alunos não tiveram dificuldades em trabalhar no *Documentos*, ao contrário, foi uma atividade bastante produtiva, e até mesmo prazerosa. Por se tratar de uma tarefa diferente das que estavam acostumados a desenvolver em sala de aula, o surgimento de dúvidas eventuais, principalmente as relativas ao aplicativo, é natural. Contudo, quando apareceram, elas foram esclarecidas por mim ou pelos próprios colegas, que apresentavam maior intimidade para lidar com recursos tecnológicos.

Considero importante ressaltar que, nesta atividade, os alunos não apenas produziram a retextualização do hiperconto, mas foram além, uma vez que tiveram a oportunidade de desenvolver uma tarefa de escrita colaborativa, por meio do uso de uma ferramenta tecnológica. Segundo Paiva (2019, p. 5)

A escrita colaborativa é realizada em grupo, de modo sincrônico ou não, com colaborações de todos os integrantes e autoria compartilhada para produzir um texto fruto de relativo consenso. Pode ocorrer em ambientes acadêmicos, governamentais e privados; pode ser desenvolvida em redes on-line abertas, como nas wikis, com participantes indiscriminados, ou produzida em redes fechadas, como no Google Drive, com participantes convidados, e em encontros presenciais off-line face a face.

Paiva afirma que a escrita colaborativa apresenta três características essenciais, a saber, a *construção de consenso*, a *autoria conjunta* e a *colaboração dos parceiros* em todo o processo. Para o autor, é da perspectiva sociointerativa desses elementos que decorrem os

benefícios social e cognitivo para os participantes, como habilidades de liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade de grupo. Por outro lado, é dessa característica intrínseca de construção de consenso que podem surgir alguns desafios, como a tendência de um integrante do grupo não realizar o seu trabalho, o consenso prematuro, receio de editar o texto alheio, edições inconscientes, pouca comunicação, um integrante não enxergar o trabalho do outro e diferenças estilísticas, conforme alerta o autor. Contudo, na pesquisa em análise, as dificuldades encontradas no trabalho com a escrita colaborativa foram mitigadas, sobressaindo os pontos positivos que serão elencados posteriormente. Ao final da atividade, os grupos foram convidados para a outra etapa importante nas tarefas de produção de texto: a reescrita. Ao abordar essa etapa, Antunes recomenda

Rever o que foi dito; **confirmar** se os objetivos foram cumpridos; avaliar a **continuidade temática**; observar a **concatenação** entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos; avaliar a **clareza** do que foi comunicado; avaliar a **adequação** do texto às condições da situação; rever a fidelidade de sua formulação linguística à normas da **sintaxe** e da **semântica**, conforme prevê a gramática da estrutura da língua; rever aspectos da superfície do texto, tais como a **pontuação**, a **ortografia** e a **divisão do texto em parágrafos** (ANTUNES, 2003, p. 59, grifos da autora).

Por meio de uma tabela elaborada para a avaliação dos hipercontos retextualizados, os alunos foram levados a refletir tanto sobre os aspectos abordados em Antunes para a reescrita, quanto sobre processo de retextualização como o propósito comunicativo do gênero, e atentando, especialmente, para a multimodalidade. Os estudantes também foram alertados sobre problemas de escrita encontrados em seus textos. Contudo, estes não foram enfatizados, uma vez que o trabalho com a escrita não é o foco desta pesquisa.

A primeira retextualização foi produzida pelo grupo *Forca*, denominação atribuída pelos próprios componentes, e será analisada no próximo capítulo. O nome foi escolhido por um dos integrantes do grupo e acatado pelos outros. A composição contou com a presença de dois meninos e duas meninas. Os componentes eram adolescentes com idades entre treze e quinze anos e apresentavam bom aproveitamento escolar, com exceção de um dos meninos, cuja participação nas aulas e interação com os colegas era pequena, que, de acordo com a coordenadora pedagógica, fosse, talvez, reflexo de um histórico familiar bastante conturbado. Contudo, o garoto me surpreendeu quanto à sua participação na retextualização do hiperconto. Ele foi o que mais se envolveu na atividade, sempre apresentando sugestões para o novo texto.

De acordo com a supervisora pedagógica da instituição, durante as aulas, embora retraído, ele era um garoto bastante inteligente, e, quando o assunto era do seu interesse, fazia perguntas e questionava as respostas; mas, dificilmente realizava as tarefas solicitadas pelos professores, por isso, seu envolvimento nas atividades do projeto de ensino me surpreendeu, uma vez que pode revelar o potencial de envolver os estudantes das atividades implementadas nesta pesquisa. Os outros quatro componentes eram mais travessos, mas também participaram da atividade, dando sugestões e se dedicando na criação de novas possibilidades de leitura e na seleção de recursos multimodais para compor a história.

Neste capítulo, apresentamos as atividades elaboradas para compor o projeto de ensino, sendo este um dos principais instrumentos de investigação utilizados nesta pesquisa. Devido a sua importância para o desenvolvimento deste trabalho, julgamos necessário uma apresentação mais detalhada de cada uma de suas etapas. Assim, antes de apresentar o projeto de ensino em si, consideramos importante esclarecer ao leitor como se deu a apresentação da situação comunicativa aos participantes no momento inicial da pesquisa, contribuindo, dessa forma, para o entendimento das próximas etapas. Em seguida, apresentamos os três módulos que compuseram o projeto de ensino organizados em quadros, com o intuito de proporcionar uma melhor visualização de informações importantes sobre eles, como os seus objetivos, as atividades desenvolvidas em cada um deles e a previsão de aulas para a implementação de cada atividade. Por fim, julgamos importante apresentar nossas considerações analíticas sobre a implementação do projeto de ensino, lançando mão da discussão de teóricos importantes no campo de práticas pedagógicas de leitura, literatura e leitura literária, e retextualização. No próximo capítulo, apresentaremos nossas discussões tecidas a partir das análises dos hipercontos retextualizados pelos grupos 1 e 2.

CAPÍTULO IV
DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS
REGISTROS

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS REGISTROS

Neste capítulo, apresentamos os registros gerados por meio das análises da retextualização de dois hipercontos: o *Faca Afiada* e o *Mansão de Assassinato*, produzidos pelos grupos 1 e 2, respectivamente. Por sua vez, essas análises foram fundamentadas em Dell'isola (2007), Santos (2015), Kress e van Leeuwen (2006), e Jewitt (2013) e concentradas em dois aspectos que consideramos cruciais nesta pesquisa: o **processo** e o **produto** da retextualização de *contos* impressos em *hipercontos* digitais. Para tanto, organizamos o capítulo da seguinte maneira: a primeira parte foi dedicada às análises do hiperconto retextualizado pelo grupo 1 e, na segunda parte focamos nas análises do processo e do produto da transformação do conto para o hiperconto retextualizado pelo grupo 2.

4.1 O processo de retextualização do hiperconto *Faca Afiada*

O hiperconto focado nesta análise foi o *Faca afiada*¹⁷, cujo texto-base para a retextualização foi o conto de mesmo título, do autor Bartolomeu Campos de Queiroz. A primeira versão dá conta de que aspectos importantes foram apreendidos pelo grupo de alunos, em relação à transformação de um gênero em outro e aos acordos e procedimentos adotados pelos integrantes do grupo nesse processo. Como mencionado na seção anterior, esta atividade foi desenvolvida em um grupo composto por cinco alunos, sendo três meninos e duas meninas e liderado por um dos meninos. Para fins de análise, buscamos construir uma interpretação mais aprofundada nas escolhas realizadas pelos alunos no processo da retextualização e nos sentidos produzidos por elas no texto-produto. Para tanto, a primeira parte de nossas análises se concentrou no primeiro aspecto previsto no objetivo proposto: o **processo** da retextualização dos contos em hipercontos.

Em referência ao **processo** da retextualização é relevante destacar as negociações entre os integrantes do grupo para chegar a um consenso em relação aos elementos que compuseram o hiperconto e como elas ocorreram. Em primeiro lugar, uma interpretação mais generalizada revela que, em certa medida, o grupo atendeu ao planejamento elaborado em uma das atividades implementadas em momento anterior, que previa tal objetivo: eles delimitaram os personagens

¹⁷ O hiperconto pode ser encontrado no seguinte endereço: <https://julianamachado915.wixsite.com/hipercontos>

(descrevendo-os logo no início do texto) e o papel de cada um na trama. Partiram de uma situação inicial, criaram percursos de leituras diferentes que levam a conflitos também diferentes para um mesmo desfecho.

Em relação à delimitação dos personagens, é interessante enfatizar a preferência dos estudantes em escolher uma família completamente diferente, em termos culturais e comportamentais, para representar a família descrita no conto de Bartolomeu Campos de Queiroz: eles escolheram os *Simpsons* – série de animação americana que fez sucesso na década de 1990. Enquanto, no texto-base, Queiroz retrata uma família culturalmente tradicional composta por um pai, uma mãe, dois filhos e uma avó, membros que desempenham papéis pré-definidos em uma sociedade mais conservadora, a família *Simpson* revela um comportamento diferente do primeiro: Homer é um sujeito cuja representação paterna diverge dos moldes tradicionais - o personagem faz uso de bebidas alcoólicas em ocasiões inapropriadas, inclusive nos horários de trabalho, se esquivava das suas responsabilidades paternas e domésticas e frequentemente se envolve em conflitos - O filho Bart é retratado como um garoto delinquente - além de não gostar de estudar, ele apronta travessuras na escola e sempre confronta o pai. Marge é a mãe. Mesmo sendo considerada a mais tranquila tem seus momentos de desespero perante as maluquices da família. Lisa parece ser a mais sensata da família demonstrando compromisso com os estudos e zelo nas atitudes que envolvem a família. Maggie é a caçula da família e sua condição de bebê permite apenas que participe dos episódios sem grandes interferências.

A opção do grupo pela família *Simpson* me fez pensar em questões que podem elucidar o processo da retextualização, como: Por que escolheram uma família tão diferente daquela retratada no conto? Como chegaram a esta escolha? Houve negociação entre os participantes do grupo? Se o desenho fez sucesso na década de 90 - época em que os alunos ainda não haviam nascido – o que os levou a eleger a família *Simpson*? Todos os alunos do grupo conheciam o desenho? Possíveis respostas surgiram de uma análise mais minuciosa de momentos gravados em áudio e vídeo nas aulas em que se deram a transformação dos contos em hipercontos. Por meio dos registros gerados nas transcrições, me dei conta de que a escolha da família *Simpson* foi sugestão de um dos alunos, o mais velho do grupo, e acatada pela maioria. Apenas um dos integrantes pareceu não concordar plenamente, por meio de justificativas como “*A família Simpsons é muito diferente da do texto, o pai bebe o tempo inteiro e o Bart é um safado*”. Um deles respondeu: “*Mas eu entendi que não precisa ser igual ao conto, então a família pode ser um pouco diferente*”. Dessa maneira, decidiram acatar a sugestão inicial e prosseguiram com a ideia. Contudo, o mesmo aluno alertou para o fato de que, além dos pais, as duas famílias tinham

composições distintas: enquanto a original contava com três irmãos e uma avó, nos *Simpsons* apareciam um irmão, duas irmãs e um avô que surgia em episódios eventuais. Diante do impasse, um terceiro integrante se manifestou, lembrando uma informação anterior: “*Se não precisa ser igual ao conto, podemos mudar os membros da família também, em vez de dois irmãos, colocamos o Bart, a Lisa e a Maggie e trocamos a avó pelo avô*”. Novamente o grupo se mostrou receptivo à sugestão, demonstrando certa empolgação com as novas ideias.

Como a seleção dos personagens fez parte da elaboração da situação inicial, tarefa que deveria ser desenvolvida em conjunto, o fato de apenas um contestar a ideia inicial, mas não sugerir outra me levou à resposta para outro questionamento: a constatação de que eles conheciam o desenho ou já tinham ouvido falar sobre ele, uma vez que, suas conversas demonstravam que apresentavam várias informações sobre os *Simpsons*, como o enredo comumente abordado e o perfil de cada personagem.

Outro dado interessante é relacionado aos fatores que podem ter levado um dos alunos a pensar nos *Simpsons* como personagens para representar a família do texto-base. A proposta surgiu do líder do grupo, cuja identidade foi preservada nesta pesquisa, por isso será identificado carinhosamente pelo codinome Léo. O fato desse aluno apresentar um histórico familiar bastante conturbado pode lançar luz sobre a sua escolha, além de trazer à tona reflexões sobre em que medida sua própria história pode ter sido refletida na representação daquela família eleita para compor o hiperconto. Uma hipótese é a de que Léo pode não ter se identificado com a família tradicional, assim, não se sentiu representado e, por isso, decidiu eleger aquela que mais se aproximasse do seu contexto real. É gratificante observar que, mesmo enfrentando vários problemas em casa, muitos deles envolvendo assuntos delicados, que poderiam interferir negativamente em seus estudos, Léo é um aluno interessado nos estudos. Nas aulas em que a pesquisa foi implementada, ele apresentava postura crítica, mas, às vezes, desafiadora, revelada em atitudes como a de não escrever nada em seu caderno, nem mesmo as atividades propostas. Ainda assim, estava sempre atento às explicações, o que podia ser percebido nos momentos mais interativos e no trabalho em grupo, dos quais participava ativamente, por meio de palpites e argumentos coerentes. Diante disso, possivelmente a escolha dos *Simpsons* seja fruto de duas razões: uma simples ironia - atitude comum em um grupo de adolescentes; ou uma forma velada de criticar a organização familiar tradicional representada na história contada por Bartolomeu Campos de Queiroz, já que, em certa medida, difere em muitos aspectos de famílias reais, inclusive a do líder do grupo.

Em relação ao papel de cada personagem no hiperconto, notamos que, embora o grupo optasse por personagens com características psicológicas bem diferentes das do texto-base,

houve uma mudança no perfil dos novos personagens, demonstrando uma tentativa de aproximá-los aos do texto-base, principalmente em termos culturais. Para tanto, o grupo promoveu adaptações, modificando os comportamentos dos personagens tais como conhecidos no seriado. Assim, enquanto originalmente Homer apresenta atitudes diferentes daquelas esperadas para um pai mais tradicional, no texto-produto essas atitudes são apagadas para dar lugar a um pai mais conservador, semelhante ao personagem do pai presente no texto-base. Assim, o que se percebe é que os alunos aproveitaram apenas a imagem dos personagens e, mesmo firmes na escolha da família *Simpsons* para representar os personagens do hiperconto, seus comportamentos foram modificados quando os personagens migraram para o hiperconto, ou seja, trata-se da mesma família, com atitudes diferentes. Assim, as associações ficaram apenas no plano familiar. A meu ver, essa opção pode ter sido um pouco problemática, uma vez que descaracterizou os personagens *Simpsons* conforme são retratados originalmente e, por isso, pode abrir espaço para interpretações equivocadas. Mesmo não podendo afirmar se foram escolhas propositais ou impensadas, é muito interessante notar o trabalho em conjunto empregado para reconstruir as características psicológicas dos personagens para inseri-los em um novo contexto. Retomando as gravações das aulas, foi possível perceber que a mudança comportamental do pai Homer e do irmão Bart foram propostas por dois integrantes do grupo e complementadas pelos demais. Desse modo, Homer passou a exercer o papel de um pai mais dedicado ao trabalho e aos cuidados familiares e Bart deixou de lado o comportamento inadequado.

Alguns procedimentos elencados em Dell'Isola (2007), contribuíram para analisar o processo da retextualização, a saber a *leitura*, a *compreensão* e a *identificação* do gênero. Embora a autora trate os dois primeiros isoladamente, nesta análise optamos por abordá-los em conjunto, uma vez que, a meu ver são aspectos importantes e complementares, ou seja, a leitura atenta e minuciosa é parte preponderante para a efetivação da compreensão. Na mesma proporção, a identificação do gênero faz-se essencial, já que a partir daí também são identificadas suas funcionalidades, como o propósito comunicativo e os possíveis leitores. Dessa maneira, a leitura, a compreensão e a identificação do gênero em textos previamente publicados foram desenvolvidas nos módulos I e II, momento em que os estudantes tiveram a oportunidade de ler e analisar exemplares do gênero-base - os contos - e do gênero alvo - os hipercontos. Foram procedimentos essenciais ao processo de transformação do texto-base para o texto-produto, uma vez que os integrantes do grupo precisaram ler e compreender o enredo, para recuperar informações importantes para a construção da coerência no hiperconto, incorporando-as ao texto-produto. Tal constatação está evidente logo na situação inicial do

hiperconto, parte em que os alunos decidiram manter o enredo, sendo fiéis ao texto-base, como retratam as passagens *Mesmo sem fatura na mesa, a família vivia feliz: o pai trabalhava fora para sustentar o lar*. A partir daí o grupo foi desmembrado e cada subgrupo ficou responsável pela criação de novos conflitos e clímaxes até a reintegração do primeiro grupo para a elaboração conjunta de um desfecho coerente para todos os conflitos. A subdivisão das tarefas mostrou-se uma estratégia oportuna no processo de retextualização, uma vez que abriu espaço para a incorporação de novas informações, desenhando o estilo do novo gênero, a saber o hiperconto. Embora não fosse uma organização rígida, essa maneira de trabalho adotada mostra que, em certos momentos, as decisões ou negociações relativas ao acréscimo ou manutenção de informações do texto-base aconteceram com a participação de todos os alunos e, em outros, foram tomadas pelos integrantes dos grupos menores. Assim, conclui-se que os conflitos e clímaxes elaborados em um subgrupo não sofreram interferência dos outros. Assim, cada subgrupo foi o responsável por instigar o leitor a prosseguir o percurso de leitura elaborado por ele, cuidando para que todos fossem condizentes com o desfecho único. Por isso foi necessário compartilhar as informações constantes em cada conflito e clímaxes e negociá-las para obter um final coerente e sem contradições, etapa que justifica a opção pela escrita colaborativa, por meio do aplicativo *Documentos*. Em resumo, a leitura e compreensão do texto-base foram etapas essenciais para a transformação do texto-base no texto-produto, uma vez que permearam todo o processo de retextualização, por meio da negociação das informações que seriam mantidas, acrescentadas ou suprimidas no texto-produto, cuidando para a sua coerência.

A multimodalidade foi amplamente explorada no processo da retextualização, por meio do uso de recursos como cores, imagens - estáticas e em movimentos - sons e links o grupo demonstrou investimento potencial na integração de modos verbais, visuais e sonoros para a produção de sentidos. Para Jewitt (2009), o foco da multimodalidade está em investigar a interação entre sentidos comunicacionais, com ênfase para o contexto social e os recursos semióticos disponíveis para fazer sentido. Dessa maneira surge a possibilidade para reconhecer, analisar detalhadamente e teorizar sobre as diferentes formas por meio das quais os participantes constroem os significados e os relacionam. Ampliando a leitura de Kress (2006), Jewitt (2013), destaca seis conceitos-chave para as análises multimodais, já descritos na seção teórica, a saber: **modo**, **recursos semióticos**, **materialidade**, **affordances modais**, **conjuntos multimodais** e **função de significado**, que basearam as análises dos recursos multimodais empregados no texto-alvo. Para uma apresentação mais elaborada, nos organizamos da seguinte forma: primeiramente nos detivemos em analisar os recursos tipográficos, seguida de análises relativas aos modos visual e verbal, e considerações analíticas sobre elementos como links,

páginas e o modo sonoro.

Em relação à tipografia, consideramos importante destacar as cores e outros aspectos utilizados no processo de transformação do texto-base no texto-produto, por meio de negociações colaborativas. Para tanto, vamos nos deter primeiramente na multimodalidade empregada para designar os personagens no texto-produto, associada a outros recursos tipográficos a que os alunos recorreram para destacar cada personagem e o seu papel no decorrer do hiperconto. Para cada um deles foram selecionadas cores, fontes e tamanhos variados, que segundo os próprios estudantes foram pensadas para atribuir maior significado ao texto. Brito e Pimenta (2009) destacam a tipografia como um dos elementos mais relevantes para a produção de sentidos, caracterizando-o como o uso de diferentes fontes para expressar diferentes significados. Ao longo do hiperconto, além das cores, percebe-se a presença de fontes de tamanho e espessura variadas, selecionadas de modo a contribuir para a construção de sentido do texto. Quando questionados sobre os motivos que os levaram a optar por cores determinadas para se referir a cada personagem, os integrantes do grupo afirmaram tratar de negociações decididas no momento em que trabalhavam juntos, ao escrever a situação inicial, para tornar o hiperconto mais expressivo, e, assim, deveriam ser mantidas nas etapas posteriores, em que o grupo seria subdividido. van Leuween (2006) apresenta uma série de critérios relativo à análise tipográfica, como a espessura, a expansão, o formato, a orientação e o alinhamento, que, segundo o autor, agregam significado ao texto em si. Alguns deles foram observados no hiperconto em análise. Como já mencionado, quando se referiam aos personagens, os estudantes optaram por letras de fontes, tamanhos e cores variadas, como representado na imagem a seguir, capturada em uma das telas do hiperconto:

Imagem 27: Captura de tela do hiperconto *Faca Afiada*

Fonte: hiperconto *Faca Afiada*

Um exemplo é a palavra pai, que aparecem em letras maiúsculas, maiores, negritada, e na cor verde: **PAI**. Perguntados sobre os motivos que os levaram a escrever a palavra dessa forma, os integrantes do grupo responderam que a opção pela letra maiúscula foi uma tentativa de representar a figura do pai e o papel representado por ele no texto-produto: aquele que trabalha e provê a família, sendo o principal responsável por ela, por isso as letras maiores, em relação aos outros personagens. Já a palavra mãe, foi grafada em letras minúsculas e teve o azul selecionado para representá-la, cor culturalmente reconhecida como forte, mas, ao mesmo tempo, agradável, que pode ter sido selecionada justamente para representar a subserviência de uma mãe que trabalha muito em casa, sendo responsável pela sua organização, mas cujo trabalho é invisível. Em todos os momentos em que aparece no texto, a palavra mãe é representada da mesma maneira: **mãe**. Tal escolha foi justificada pelo grupo como uma tentativa de desconstruir crenças culturais relativas ao uso de cores determinadas para homens e mulheres, por isso decidiram usar o azul na palavra mãe, cor que geralmente é associada ao sexo oposto. Contudo, a escolha de letras maiúsculas para a palavra pai e minúsculas para mãe demonstra exatamente o contrário, podendo, em minha visão, desvelar uma cultura machista ou sexista. Para os demais personagens, também foram utilizados os recursos tipográficos, como cores, tamanhos e fontes determinadas para o avô, e para as crianças. É interessante ressaltar que a cor selecionada para retratar a palavra crianças foi também utilizada para todas as outras palavras que se referem ao termo, como as palavras filhos e meninos, e para citar o nome de cada uma delas, recurso que também foi utilizado com uma intenção: contribuir para a

expressão de sentidos do texto. Dessa maneira, para cada personagem do grupo familiar, os estudantes elegeram uma cor, que foi utilizada para citá-los no decorrer da história. Uma possibilidade de interpretação para o uso de cores para identificar personagens ao longo do hiperconto é a de que os alunos podem ter feito uma “mistura”, entre práticas culturais comuns em materiais impressos e digitais, ou seja, pode ter acontecido uma tentativa de dinamizar a atividade - como a tarefa de colorir palavras, comuns em atividades escolares – e o uso das cores para indicar a criação de links – como acontece em meio digital. Nesse sentido, foi importante alertá-los para o cuidado ao explorar o recurso, uma vez que as cores poderiam criar falsas pistas da existência de links no decorrer da leitura. Ainda assim, as negociações do grupo que levaram ao uso de cores na retextualização podem ser interpretadas como um processo em que os estudantes tendem a unir práticas mais tradicionais a outras mais atuais nos textos que produzem.

Para abordar os modos constituintes no hiperconto em análise, o relacionamos à composição dos aspectos que permitiram o funcionamento do gênero, conforme seu propósito comunicativo. Neste caso, o hiperconto apresentou os modos visual ou imagético, escrito e sonoro, que, em interação, possibilitaram ao leitor identificar a função social do texto e a interagir com ele. Visando organizar a seção, partimos de uma interpretação mais pontual dos modos visual e verbal e dos outros elementos multimodais constitutivos, para ao final, analisá-los globalmente. Dessa forma, iniciaremos com as análises das imagens presentes no texto-produto, seguidas de considerações sobre o texto escrito, os links, as páginas e os sons mobilizados no processo de retextualização.

Em relação ao modo visual, é importante observar que todas as imagens selecionadas para compor o hiperconto foram selecionadas pelo grupo de alunos em sites de busca na *web*, ou seja, eles não criaram, mas copiaram um discurso pré-existente, fato que reitera a norma de produção de muitos textos na *web* e, a meu ver, isso não desvaloriza o trabalho do grupo. Assim, a busca por imagens prontas pode ser considerada uma atitude comum na produção de textos em ambientes digitais. No texto-alvo, todas elas estavam integradas à uma parte escrita, e eram relacionadas à família *Simpsons*. Minha interpretação é de que o fato de utilizarem o aplicativo *Documentos* como um recurso semiótico para a retextualização pode ter contribuído nesta etapa de seleção das imagens, uma vez que uma das suas potencialidades é a possibilidade de inserir esse e outros recursos diretos da *web*. Dessa forma, à medida em que sentiam a necessidade de inserir uma imagem, os alunos realizavam a busca optando pela que melhor atendesse ao objetivo.

A imagem em destaque na tela inicial é um *gif* e retrata a família *Simpsons* em uma

atitude um tanto suspeita. Nela os personagens *Marge, Homer, Bart, Lisa, Maggie e Abe* são os novos representantes da família. O *gif* mostra os membros da família se preparando para assistir a um programa na televisão, e a atitude suspeita está no fato do avô estar descansado no sofá, mas a família precisar do espaço para acomodar-se, por isso eles simplesmente enrolam o avô na poltrona e sentam-se por cima dele. O *gif* chama a atenção pelo fato de que a pequena narrativa que apresenta não condiz com o perfil criado para os personagens no hiperconto. Assim, o problema está na desconstrução dos personagens originais para representarem a família, cujo perfil é apresentado na parte escrita, o que pode confundir o leitor ou, novamente, oferecer falsas pistas que não serão concretizadas ao longo do texto. Talvez o *gif* tenha atraído os estudantes por motivos variados, como pelo fato de ser uma narrativa engraçada, o que pode tê-los distraído e por isso, não terem percebido essa quebra na integração do texto e imagem.

Em relação à parte escrita, percebemos novidades relacionadas ao emprego de recursos tipográficos, dentre eles, o uso de fontes em tamanhos e espessura diferentes, que, segundo os próprios alunos foram selecionados para destacar as palavras, enfatizando-as. Tais recursos foram amplamente explorados, uma vez que apareceram em quase todas as telas do hiperconto. À título de exemplo, apresentamos capturas de telas do texto-produto em que a tipografia foi empregada:

Imagem 28: Captura de tela do hiperconto *Faca Afçada*

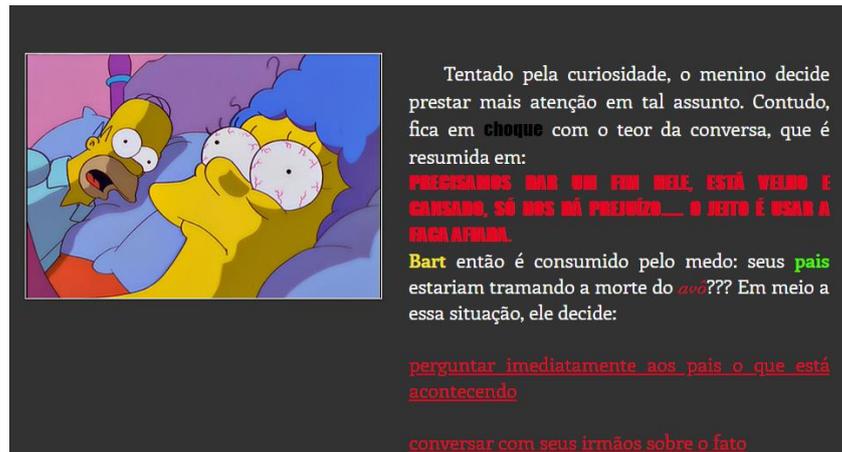


Fonte: Hiperconto *Faca Afçada*

Na página inicial, o grupo demonstrou que, em certa medida, conhece recursos tipográficos variados e sabe usá-los para produzir determinados efeitos de sentidos. Um dos exemplos foi escolha de fontes diferentes para o título e o texto, destacando o primeiro em letras maiúsculas, fonte, tamanho e cor diferente das outras palavras. As informações geradas por meio da análise da gravação das aulas permitem afirmar que tais escolhas, na maior parte em

que ocorreram, foram encaminhadas por um dos membros do grupo, que aparentava conhecer melhor esses recursos e saber utilizá-los mais confortavelmente. As gravações também revelam que, embora um dos alunos tomasse a frente das indicações relacionadas ao uso dos recursos tipográficos, ele sempre se preocupava em justificá-las, cuidando para que os colegas entendessem o motivo em usá-las em momentos determinados, sendo possível concluir que foram decisões negociadas. Na página seguinte, a palavra *choque* escrita em fonte, tamanho e cor diferente é outro exemplo da integração de recursos para a produção de um efeito mais expressivo, usados certamente para chamar a atenção do leitor. Nela também há um parágrafo inteiro em letras maiúsculas, negrito e em cor diferente das outras partes, revelando novamente o uso de recursos tipográficos integrados para a geração de sentidos. O parágrafo em análise apresenta uma das falas da conversa entre os pais, cujo conteúdo foi o que gerou o mal-entendido e, no hiperconto, foi representada da seguinte forma: **PRECISAMOS DAR UM FIM NELE, ESTÁ VELHO E CANSADO, SÓ NOS DÁ PREJUÍZO... O JEITO É USAR A FACA AFIADA**. Nesta tela, é interessante notar a coerência entre a escrita e a imagem que os estudantes do grupo selecionaram para gerar o sentido: nela, os pais aparecem deitados em uma cama, se preparando para dormir, suas feições demonstram que estão apavorados ou preocupados, o que endossa o teor da conversa entre eles. Na mesma tela surge a palavra *avô*, representada em itálico e letras minúsculas, recursos que, de acordo com o próprio grupo foram utilizados como uma tentativa de representar a fragilidade do avô. Em seguida, o grupo optou por oferecer ao leitor dois percursos diferentes para continuar a sua leitura, ambos relacionados à reação de Bart ao ouvir a conversa entre os pais: *perguntar imediatamente aos pais o que está acontecendo* ou *conversar com seus irmãos sobre o fato*. Minha interpretação é que as duas opções indicadas nos links são interessantes e podem motivar o leitor a prosseguir, uma vez que contribuem, em primeiro lugar, para a criação de suspense para a narrativa e para reforçar a sua interação com a leitura, uma vez que, ao escolher o link, seleciona também o caminho que leva à continuação da narrativa, satisfazendo a sua curiosidade.

Imagem 29: Captura de tela do hiperconto *Faca Afiada*



Tentado pela curiosidade, o menino decide prestar mais atenção em tal assunto. Contudo, fica em **choque** com o teor da conversa, que é resumida em:

PRECISAMOS DAR UM FIM NELLE, ESTÁ VELHO E CANSADO, SÓ NOS MÃ PREJINHO... O JEITO É USAR A FACA AFIADA.

Bart então é consumido pelo medo: seus **pais** estariam tramando a morte do **avô**??? Em meio a essa situação, ele decide:

[perguntar imediatamente aos pais o que está acontecendo](#)

[conversar com seus irmãos sobre o fato](#)

Fonte: hiperconto Faca Afiada

Nas outras páginas em que aparecem, os links também foram utilizados adequadamente, nos moldes das páginas anteriores, cuidando para a criação de suspense em relação ao próximo momento da narrativa, como indicado na tela abaixo:

Imagem 30: Captura de tela do hiperconto *Faca Afiada*



O menino opta por esperar o clarear do dia para bolar um plano com suas **irmãs**: precisavam salvar seu **avô** desse plano maligno.

No outro dia, conta a **Lisa**, a irmã do meio, e a **Maggie**, a bebê, o que ouviu seus pais conversarem. Elas ficam também em choque, e os dois maiores criam planos:

Qual plano você vai seguir?

Plano de Bart:
Fugir é a melhor opção. Vamos levar a **Maggie** e o vovô para o asilo, e de lá chamamos a polícia. Que tal, **Lisa**?

Plano de Lisa:
Eu acho melhor nós chamarmos a polícia logo depois que chegarmos da escola hoje. Assim,

Fonte: hiperconto Faca Afiada

Na tela seguinte, prossegue a narrativa dando conta de que, depois de ouvir a conversa entre os pais e interpretá-la de maneira equivocada, Bart procura Lisa que também leva um susto ao saber do problema. Juntos, os irmãos pensam em uma maneira para salvar o avô da crueldade dos pais, e decidem elaborar planos. Os dois links surgem a partir de uma pergunta: *qual dos planos você quer seguir?* e parecem sugerir respostas para ela, por meio de

informações sobre os planos elaborados pelos irmãos Bart e Lisa. O leitor opta em prosseguir a leitura a partir daquele que mais o agrade.

Sobre a organização das páginas que compõe o hiperconto, uma análise mais atenta de cada uma delas revela que foram criadas obedecendo uma estrutura padrão: quase todas apresentam uma imagem posicionada à direita e, ao lado, o texto escrito, sendo que, apenas duas trazem somente o modo verbal. Esta foi uma maneira de organização bem elaborada e, de acordo com depoimentos do próprio grupo, percebemos que ela foi um acordo entre eles, após ser eleita pelos representantes como a mais adequada. Nas palavras de um dos integrantes, a organização visou “*promover a interação entre os modos verbal e visual, uma vez que, em cada página, as imagens estão diretamente relacionadas ao texto escrito*”, afirmação que revela apropriação de uma das características estruturais do gênero-alvo, que é presença de recursos multimodais integrados. Com exceção do *gif* selecionado para compor a página inicial – que apresenta a família cometendo uma crueldade com avô, a meu ver – o grupo demonstrou competência ao selecionar as outras imagens para compor as demais páginas, já que elas contribuíram significativamente para a geração de sentido. Além da interação entre os modos verbal e visual, as páginas também apresentam uniformidade em relação à presença de outros elementos, como links para oferecer ao leitor diferentes percursos de leitura. A página final oferece, ainda, a opção para o leitor opinar sobre o hiperconto, por meio de um box criado para comentários. Outro incentivo é o convite para o leitor criar e publicar textos do gênero, estratégias que podem ser consideradas também como *affordances modais* (Jewitt, 2013), uma vez que oferece possibilidades de leitura participativa, e instiga o leitor a participar por meio da produção de hipercontos próprios. Outro recurso empregado de maneira bastante enriquecedora no processo de retextualização foi o uso de sons. Eles aparecem em dois momentos: na página inicial e na final. Na primeira, gera uma expectativa positiva, ao ouvimos automaticamente a reprodução da trilha sonora original da série de animação *Simpsons*, mas, por outro lado pode confundir o leitor, uma vez que remete ao conteúdo original do desenho, que não é mantido no enredo do hiperconto. Já na página final a seleção do som de *Happy Day* foi mais acertada, uma vez que condiz com o final do hiperconto. Em relação ao processo de escolha dos elementos sonoros, percebemos por meio das gravações das aulas e das anotações registradas no diário de pesquisa que, embora fossem negociadas entre os integrantes, elas obedeceram a um padrão mais intuitivo do que reflexivo. Para o primeiro som, eles não tiveram dúvidas de que o áudio original dos *Simpsons* faria sucesso, uma vez que é “*facilmente reconhecido por todo mundo*”, já na segunda ocorrência eles admitiram que buscaram a opção *músicas para finais felizes* em um site e escolheram aquela que mais lhes agradaram. Ainda

assim, o som contribuiu significativamente para finalizar o enredo, corroborando a ideia de um desfecho próspero.

Em resumo, as verificações sobre o processo de retextualização revelaram a riqueza no emprego de elementos para produzir o sentido e atender ao propósito comunicativo do novo gênero. Além disso, as observações analíticas também demonstraram que o trabalho em grupo, com destaque para a produtividade das negociações colaborativas, levou a resultados satisfatórios. Finalizadas as análises sobre o processo, passaremos às considerações referentes ao produto da retextualização.

4.1.2 O produto da retextualização do hiperconto *Faca Afiada*

Para analisar o hiperconto, que foi o texto-produto da retextualização, é importante esclarecer todas as condições de produção combinadas com os alunos no momento de planejar o texto. Inicialmente explicamos que a tarefa consistiria na transformação de um texto do gênero *conto* em um *hiperconto*, para ser divulgado em um site específico. Para tanto, deveriam selecionar as informações do texto-base que seriam mantidas (ou não) no texto-produto e integrar a multimodalidade. Os textos seriam divulgados na escola, para os outros estudantes e funcionários, por meio de um site criado para esta finalidade e apresentado em um evento cultural da escola, como fruto da contribuição dos alunos da turma. Portanto, seus leitores principais seriam os colegas e a comunidade escolar.

Conforme mencionado anteriormente, Dell'Isola (2007) sugere uma série de procedimentos para as atividades de retextualização. Aqueles que se referem ao texto-produto serão tratados a seguir, a saber a *retextualização*, a *conferência* e a *identificação*. Sobre o primeiro é interessante ressaltar a manutenção de informações do texto-base, o que, em certa medida, pode indicar a sua compreensão efetiva. Embora os estudantes tenham negociado a criação de um novo enredo, informações importantes foram mantidas, como a constituição da família e suas características psicológicas. Embora houvesse uma preocupação do grupo em manter a caracterização familiar do texto-base - uma formação tradicional, com relações culturalmente preservadas - as informações que vem a seguir parecem desconectadas. Exemplo disso é contradição entre a pequena narrativa representada no *gif* selecionado para representar a família no texto produto, que mostra a família escondendo o avô no sofá, e a imagem em seguida, em que os pais aparecem assustados, gerando uma quebra de expectativa, uma vez que

o núcleo informacional não foi mantido. A meu ver, o problema não está em propor ao leitor a quebra de expectativa, mas no entendimento dos alunos em relação à consciência dos diferentes sentidos que o leitor poderá construir a partir dela. Desse modo, não ficou claro se o grupo conseguiu entender a relação existente entre a geração de sentidos provocada por escolhas mais conscientes no momento da produção do texto-alvo. Na mesma medida está a relevância da consciência sobre a responsabilidade em escolher as imagens, cuidando para não cair em armadilhas ou contradições como a descrita acima. Em resumo, dois motivos podem justificar essa falta de conexão observada entre o *gif* presente na tela inicial e o texto escrito: a falta de cuidado dos estudantes ao “copiar” as imagens da *web*, no processo da retextualização; ou mesmo a falta de percepção de que a imagem contradiz a parte escrita.

Outro aspecto importante observado no texto-produto é relativo ao acréscimo de informações, revelando um novo enredo. A criação de conflitos diferentes para o mesmo desfecho foi uma dessas novidades. Enquanto, no texto-base, o leitor poderia chegar a apenas um desfecho, no texto-produto, esta possibilidade foi ampliada, revelando a apropriação de uma das funcionalidades do gênero-alvo, que conta a possibilidade de desfechos diferentes, a depender dos percursos de leitura selecionados. No gênero-produto em análise, o *Faca Afiada*, o grupo optou por uma construção própria: diferentes percursos de leitura indicados por meio de links, conduzindo o leitor a um mesmo desfecho, ou seja, independentemente das escolhas realizadas ao longo do texto, todos chegariam ao mesmo final. Embora fosse um único desfecho para diferentes percursos de leitura, a estratégia me pareceu interessante, uma vez que, para que todas as possibilidades selecionadas levassem ao mesmo fim, foi necessário estabelecer um fio condutor entre elas. Esta construção pode ser considerada uma inovação, já que, nos dois hipercontos selecionados para as atividades de compreensão e análise no módulo II, cada caminho conduzia a um desfecho diferente. Neste sentido, é possível afirmar que o grupo inaugurou seu próprio plano para a retextualização do hiperconto. O quadro abaixo sintetiza e organiza as informações mantidas, suprimidas ou acrescentadas ao texto-produto, comparando-as ao texto-base.

Quadro 8: Comparação entre os elementos narrativos do conto *Faca Afiada* e do hiperconto

Faca Afiada

| | TEXTO-BASE | TEXTO-ALVO |
|-----------------|--|---|
| PERSONAGENS | <p>Pai</p> <p>Mãe</p> <p>Filhos (três meninos)</p> <p>Avó</p> <p>Gato</p> | <p>Pai (Homer)</p> <p>Mãe (Margie)</p> <p>Filhos (Bart, o mais velho e duas irmãs, Lisa e Maggie)</p> <p>Avô</p> <p>Cachorro e gato de estimação</p> |
| ESPAÇO | <p>Casa da família</p> <p>Escola</p> | <p>Casa da família</p> <p>Escola</p> |
| TEMPO DAS AÇÕES | | |
| ENREDO | <p>Situação inicial: uma família humilde, composta por pai, mãe, filhos e avó, sentados à mesa para o jantar</p> <p>Conflito: O filho mais velho ouve uma conversa entre os pais e deduz que eles planejam o assassinato da avó.</p> <p>Clímax: Os filhos chegam da escola e não encontram a avó em casa</p> <p>Desfecho: o filho mais velho percebe o equívoco, e descobre que, na verdade, quando ouviu a conversa dos pais, eles planejavam matar a galinha, e não a avó.</p> | <p>Situação inicial: Família humilde, formada por novos membros: Homer, Margie, Bart, Lisa e Maggie, se preparando para dormir.</p> <p>Conflito 1: Bart ouve uma conversa entre os pais.</p> <p>Clímax 1: Bart tenta dormir</p> <p>Clímax 2: Bart ouve a conversa</p> <p>Clímax 3: Bart pergunta aos pais o que está acontecendo.</p> <p>Tentativas de solução para o conflito: Bart conversa com os irmãos e, juntos, elaboram um plano.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Plano de Lisa 2. Plano de Bart <p>Desfecho: Tudo não passa de um mal-entendido e os filhos percebem que, na verdade, o cachorro da família seria mandado para uma fazenda.</p> |

Fonte: Registros da autora

Sobre a *conferência*, procedimento apontado em Dell'Isola como a verificação do atendimento às condições de produção é possível afirmar que os estudantes, em certa medida, atenderam à tarefa proposta. Ao transformarem o texto-base, a saber, o conto *Faca Afiada* no texto-produto de mesmo título, mediante as negociações colaborativas, eles produziram um hiperconto de leitura acessível ao público-alvo, com enredo semelhante ao do texto-base, mantendo algumas informações e suprimindo outras e integrando a multimodalidade. Ao considerarmos a afirmação de Dell'Isola sobre a centralidade em manter o conteúdo do texto-base no texto produto - ainda que em parte - percebemos que, embora tenham sido feitas modificações relevantes - como a mudança no teor da conversa entre os pais, e nas maneiras como o filho reage à situação - e outras mais problemáticas - como a desconexão entre imagem e texto escrito - o fio condutor principal do texto original foi mantido, com a centralidade da história em uma família e o conflito causado por uma má interpretação de um dos filhos ao ouvir a conversa dos pais.

Já na *identificação* das características do gênero-produto, outro procedimento mencionado em Dell'Isola, foi possível observar que os alunos também alcançaram o objetivo, na medida em que ao revelarem características do gênero-produto, suas retextualizações podem ser caracterizadas como hipercontos, apresentando, portanto, tanto o propósito comunicativo, quanto a estrutura do gênero. Em relação ao primeiro, é possível estabelecer uma semelhança entre os textos-base e produto, ou seja, o conto e o hiperconto, que é o de divertir/ entreter. Já em relação à estrutura, as diferenças foram significativas, mas condizentes à cada gênero. Enquanto o conto apresentava uma narrativa linear, com situação inicial seguida pelo conflito, clímax e desfecho, no hiperconto tal linearidade não existiu, já que o leitor seria o responsável por criar seus próprios percursos, ao selecionar as opções indicadas nos links. Dessa maneira, havia mais de uma possibilidade para o conflito, e outras tantas para o desfecho. Assim, reiteramos que o hiperconto produto da retextualização é uma versão do conto para a era digital (SPALDING, 2009), e, como tal, apresenta características próprias, como a presença de hiperlinks e mais de um percurso de leitura que levam ao mesmo desfecho. Elementos narrativos essenciais para a produção do sentido, entre eles tempo, espaço e progressão temática também foram mantidos no texto-produto. Para a manutenção de tais aspectos destacamos novamente as negociações entre os integrantes do grupo, processo que demonstrou, ainda, a atenção dos integrantes para a importância desses elementos na manutenção do fio condutor. O **tempo** foi marcado em passagens do texto com expressões temporais indicando os momentos

da narrativa (*Certo dia, todos já estavam a postos em suas camas prontos para dormir / No outro dia*); o **espaço**, também contou com expressões para orientar o leitor sobre os lugares em que ocorreram as ações (*O menino opta por se levantar da cama e ir ao quarto dos pais*). A **progressão temática**, embora se distancie minimamente daquela observada no texto-base, foi outro acordo do grupo. Embora seja perceptível o acréscimo ou a supressão de algumas informações ao texto-base, o fio condutor da narrativa foi mantido. Algumas alterações interessantes foram realizadas: ainda que a centralidade da história permanecesse em uma família, a mudança para os membros da família *Simpsons* revelou-se criativa, ao optarem por personagens bastante conhecidos - em grande parte no universo adolescente - mas ousada, ao desencadear uma série de adaptações, que, de certa forma, desconstruíram os personagens tal como são conhecidos culturalmente.

Na confluência dos sons, imagens, escrita, links, e de outros elementos multimodais que constituíram o hiperconto, temos o **conjunto multimodal** composto a partir das affordances dos modos verbal (escrita), visual (imagens) e sonoro. A integração dos recursos multimodais e a produção de significados que emergiram a partir da interação entre esses elementos consistiu no que Jewitt (2013) define como as **funções de significado**, e revelaram a competência dos integrantes ao negociá-los no processo de retextualização.

Para uma avaliação mais específica, mobilizamos as dimensões que compõe o gênero, conforme a teoria Bakhtiniana de gênero, retomada no capítulo de fundamentação teórica desta pesquisa, a saber: *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*. A primeira pode ser entendida como o objeto do discurso. A segunda refere-se à estrutura formal propriamente dita, que, em alguns gêneros, conforme Bakhtin (2006), pode ser mais padronizada, tal como em documentos oficiais. E o terceiro contempla questões individuais, seletivas e opcionais, como o vocabulário, as estruturas frasais e as preferências gramaticais. Em resumo, a avaliação das dimensões citadas em Bakhtin no hiperconto produzido pelo grupo 1 levam ao seu reconhecimento como um exemplar dos hipercontos, uma vez que o *conteúdo temático* apresentado condiz com a funcionalidade do gênero, ou seja, é uma narrativa para ambientes digitais, produzida para ser lida por um público específico; a *construção composicional* foi consituída conforme os acordos sociais estabelecidos para o gênero, como a presença de recursos multimodais integrados e a circulação em suporte digital; e, por fim, o *estilo* foi estabelecido por meio das negociações colaborativas e das preferências do grupo ao personalizar a transformação do conto em um hiperconto.

4.2 *Mansão de Assassinato*: o processo de retextualização

Mansão de Assassinato foi o hiperconto retextualizado pelo grupo 2, a partir do conto *A faixa manchada*, de Arthur Conan Doyle, escritor reconhecido pelos seus contos de enigma. O fato desse conto ter sido um dos preferidos pelos estudantes nas atividades de leitura que ocorreram no primeiro módulo de implementação do projeto de ensino pode ter contribuído para que a sua versão retextualizada para o hiperconto tenha alcançado bons resultados. As análises do texto-produto demonstram a apreensão de aspectos relevantes relacionados aos procedimentos e acordos adotados pelo grupo de alunos no processo de transformação de um gênero em outro.

Como mencionado no início deste capítulo, esta atividade também foi realizada por um grupo de cinco alunos, uma menina e quatro meninos, designados como grupo 2. Suas análises seguiram o mesmo plano das do hiperconto *Faca Afiada*, retextualizado pelo grupo 1, ou seja, buscamos focar em uma interpretação mais intensa nas negociações e nas escolhas realizadas pelos integrantes do grupo 2 no processo da retextualização e nos sentidos gerados por tais escolhas, que resultaram no texto-produto. Sendo assim, nossas considerações serão sob os dois aspectos previstos no objetivo proposto: o **processo** e o **produto** da transformação do conto *Faixa Manchada* para o hiperconto *Mansão de Assassinato*.

Quanto aos procedimentos adotados pelo grupo 2 no **processo** da retextualização destaco novamente a riqueza nas negociações e acordos entre seus integrantes para compor o hiperconto *Mansão de Assassinato*. Tais observações foram possíveis por meio da retomada de alguns momentos das gravações em áudio e vídeo e as transcrições daqueles que elegi como os essenciais para uma melhor interpretação e entendimento dos caminhos percorridos pelo grupo 2 no processo de transformação de um gênero em outro. Em termos gerais, é possível afirmar que as primeiras negociações entre os integrantes do grupo 2 para chegar a um consenso em relação aos elementos que compuseram o gênero-alvo foram semelhantes ao modo como elas ocorreram no grupo 1, ou seja, eles iniciaram a tarefa recuperando o planejamento para a retextualização, elaborado em momento anterior, que previa o objetivo da tarefa em questão: transformar o conto *A faixa manchada* em um hiperconto, com foco no emprego de elementos multimodais. A retomada dos registros gravados em áudio mostra que, primeiramente, ocorreu a delimitação dos personagens e o papel de cada um na trama. Nesta etapa, destaco a ousadia do grupo em incluir o leitor como um dos personagens principais da trama, por meio de uma interlocução direta marcada pelo referente *você*, substituindo o assistente de Watson. Dessa

forma, o leitor ocupou um papel, sendo convocado a participar diretamente das ações em vários momentos do texto, e a interagir com os outros personagens, por meio de escolhas em relação às tomadas de decisões propostas no enredo. Além do leitor, estão presentes os personagens Helen, sua irmã gêmea Júlia, Sherlock, e o padrasto. Com exceção de Júlia, os demais personagens tiveram suas características mantidas conforme apresentadas no texto-base: Helen continua sendo a mocinha assustada que busca a ajuda do detetive Sherlock para tentar solucionar o assassinato de sua irmã gêmea Júlia, evitando assim sua própria morte, sendo o padrasto o principal suspeito. Já a personagem Júlia que não tem participação expressiva no conto ganha uma nova roupagem na retextualização e surge como a vilã em alguns desfechos criados pelo grupo 2.

Com exceção da inclusão do leitor como um dos personagens, a seleção dos outros personagens não apresentou novidade em relação ao texto-base. O fato de os alunos preservarem os mesmos personagens do conto reitera o envolvimento que tiveram com o enredo do texto original, tanto que decidiram mantê-los na retextualização, assim como decidiram também pela manutenção do fio condutor da história. Dessa forma, o que se percebe ao continuar a leitura é que o grupo preservou vários aspectos do texto-base, mas acrescentou novas informações e pistas para levar o leitor a desvendar o mistério que pairava sob a mansão dos Roylots.

Além da manutenção de quase todos os personagens, outro aspecto mantido na retextualização foi o espaço onde se dão os acontecimentos principais: a mansão dos Roylots. Embora algumas das ações também aconteçam na casa de Holmes, é na mansão onde se passam os conflitos e clímaxes que levam aos diferentes desfechos.

Em relação à configuração estrutural do hiperconto do grupo 2 percebe-se semelhanças com retextualização do primeiro grupo, reveladas na ideia de partir de uma situação inicial, momento em que os personagens foram apresentados, e, a partir dela, criar diferentes caminhos de leitura. Entretanto, houve uma diferença relevante: enquanto o primeiro conta com um desfecho para diferentes caminhos de leitura, o grupo 2 inovou, na medida em que seus integrantes criaram desfechos diferentes para cada conflito, a depender dos percursos selecionados para a leitura. Dessa maneira, o hiperconto *Mansão de Assassinato* conta com sete desfechos, enquanto o *Faca Afiada* apresenta apenas um. Entretanto, essa observação não desqualifica o trabalho do primeiro grupo, ao contrário, demonstra e destaca as diferentes maneiras selecionadas pelos grupos de trabalho no processo de retextualização. Por meio da recuperação de partes do vídeo gravado em uma das aulas em que a atividade foi desenvolvida, posso afirmar que a opção do grupo 2 em criar desfechos diferentes foi negociada entre os seus

integrantes, que se basearam principalmente nas configurações estruturais de *Um estudo em Vermelho*, hiperconto analisado em uma das oficinas constantes no módulo 2 do projeto de ensino. A ideia de seguir configurações semelhantes ao texto citado foi sugerida por um dos integrantes e acatada pelos demais. Segundo os próprios integrantes do grupo, a possibilidade de oferecer mais de um desfecho atraiu a atenção do grupo, já que, de tal maneira poderiam instigar os leitores a prosseguir a leitura criando seus próprios percursos para chegar a desfechos diferentes, e, em suas palavras, surpreendentes.

Finalizadas as análises sobre o processo de construção dos personagens e dos aspectos estruturais do hiperconto, passamos a observar como se manifestam os procedimentos elencados em Dell’Isola (2007), a saber a *leitura*, a *compreensão* e a *identificação* do gênero, na retextualização do hiperconto *Mansão de assassinato*. Tais procedimentos foram fundamentais à transformação do conto para o hiperconto, uma vez que a leitura atenta do conto - subsidiando sua compreensão efetiva - levou os alunos integrantes do grupo 2 a selecionarem as informações que gostariam de manter ou suprimir no texto-produto, assim como perceber maneiras como inserir essas novas informações, a partir de pistas do texto original que poderiam desencadear novos conflitos no hiperconto, o que se deu pela leitura minuciosa do conto. Quanto à identificação do gênero, não há dúvidas sobre sua essencialidade no processo de transformação, já que, enquanto artefato social ele oferece um horizonte de expectativas, funcionalidades que podem antecipar ao leitor o propósito comunicativo, a esfera de circulação e os possíveis leitores, entre outros aspectos. Dessa maneira, a leitura, a compreensão e a identificação do gênero em textos previamente publicados, etapas desenvolvidas por meio nos módulos I e II, por meio das atividades leitura, em que os estudantes leram e analisaram o conto *Faixa Manchada* para transformá-lo no hiperconto *Mansão de Assassinato*. As evidências começam na situação inicial, quando o grupo 2 manteve a mesma composição do enredo do texto original, sendo fiéis à narrativa do gênero-base:

[...] ela mora com seu padrasto, o último representante de uma das famílias mais antigas da Inglaterra, os Royslott. A família era, antigamente, uma das mais ricas. Porém, no século passado, foram levados à ruína graças a herdeiros gastadores. Helen não tinha mãe, esta faleceu há alguns anos deixando uma quantia formidável de dinheiro ao padrasto pedindo com que este dinheiro fosse dado às filhas quando casassem.

Para continuar a retextualização, o grupo 2 optou por uma organização diferente da escolhida pelo grupo 1: enquanto os integrantes do primeiro grupo subdividiram-se em duplas para escrever conflitos e clímaxes diferentes e voltaram a reunir o grupo para a produção do desfecho, no grupo 2 o trabalho completo de retextualização foi desenvolvido em conjunto pelos integrantes, ao mesmo tempo. Assim, todos participaram da produção das etapas do hiperconto, sendo os responsáveis pela criação dos conflitos, dos clímaxes e dos desfechos diferentes para cada um deles. Tal arranjo foi negociado entre os integrantes do grupo, que o justificaram pela preferência em escrever juntos. Desse modo, o esquema de trabalho adotado revelou que a manutenção ou o acréscimo de informações no texto-produto se deu por consenso, após os integrantes discutirem e chegarem a combinações entre eles. O grupo 2 também desenvolveu todo o trabalho de escrita da retextualização por meio do aplicativo *Documentos*, de modo que todos os integrantes participavam das discussões e, quando chegavam a um consenso, as registravam por meio do aplicativo. Em síntese, os procedimentos de leitura, compreensão e identificação do gênero do texto-base se confirmaram como etapas cruciais para a retextualização, uma vez que auxiliaram o processo da transformação do conto *A Faixa Manchada* no hiperconto *Mansão de Assassinato*, por meio de negociações entre os integrantes do grupo em acrescentar ou suprimir informações, sem desconstruir o enredo original.

O aspecto em análise a partir de agora é a multimodalidade, recurso amplamente empregado no processo de retextualização do hiperconto produzido pelo grupo 2, por meio do uso de cores, imagens, sons e links, de maneira integrada. Assim, os modos verbais, visuais e sonoro contribuíam substancialmente para a produção de sentido no novo gênero. Para uma análise mais detalhada, recorreremos aos conceitos-chaves para análises multimodais (JEWITT, 2013): **modo, recursos semióticos, materialidade, affordances modais, conjuntos multimodais e função de significado**. Dessa maneira, iniciamos pela observação dos recursos tipográficos, para analisar em seguida os modos verbal e visual e os links, páginas e sons que compuseram o hiperconto. Quanto à tipografia, ressaltamos a diversidade de cores, fontes e tamanhos de letras escolhidos para referir os personagens do hiperconto. Assim como ocorreu no grupo 1, o grupo 2 também selecionou cores específicas para marcar os personagens do texto, ideia que surgiu de um dos integrantes do grupo. Considerando as afirmações de Brito e Pimenta (2009), que consideram a tipografia uma poderosa aliada à produção de sentidos, por meio do uso de diferentes fontes para construir diferentes sentidos, concluímos essas escolhas não foram aleatórias, mas seleções pensadas em razão de seu potencial de contribuição para os sentidos do texto. Por tratar de um recurso que também foi utilizado pelo grupo 1, considerei interessante perguntar aos integrantes do grupo 2 sobre a maneira como decidiram selecionar

cores e letras diferentes para os personagens. A resposta mais interessante veio da única menina integrante, segundo ela, o uso de cores diferentes era frequentemente utilizado nas atividades escritas das outras disciplinas para destacar ou chamar a atenção para alguma informação importante, de modo que decidiram empregá-lo também no hiperconto, para atrair a atenção dos leitores. Informação que ratifica minhas interpretações sobre uma hibridização entre práticas culturais comuns em materiais impressos e digitais, como colorir palavras para realçá-las em materiais impressos e colorir links para indicá-los, em ambiente digital. A imagem a seguir, capturada de uma das telas do hiperconto, demonstra o uso da tipografia:

Imagem 31: Captura de tela do hiperconto Mansão de Assassinato



Fonte: hiperconto Mansão de assassinato

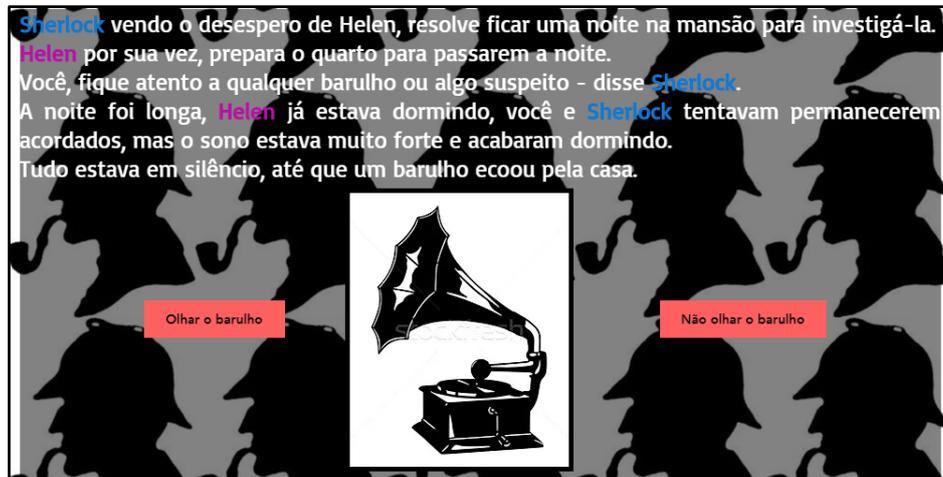
Exemplos do uso da tipografia foram registrados em todo o hiperconto, a começar pelo título, que foi registrado com letras de fontes e tamanhos diferentes: na palavra *mansão* foram usadas letras maiúsculas, em uma tentativa de expressar a grandiosidade do mistério que envolve o lugar, segundo o próprio grupo. A expressão *de assassinato* também foi destacada por meio do uso de uma fonte diferente, segundo os alunos, para instigar os leitores a pensar sobre o crime cometido no local e, assim, levá-los a desvendá-lo. Outra informação encontrada nos registros das gravações em áudio foi a intenção dos integrantes do grupo 2 em manter no hiperconto o clima de suspense do conto de Arthur Conan Doyle, que é uma das marcas dos textos do autor, como uma maneira de referenciar o texto original. Também encontramos ocorrências tipográficas em outras partes do hiperconto, expressas nas cores escolhidas para os personagens - azul, para Sherlock; rosa para as irmãs gêmeas Helen e Júlia, amarelo para a palavra medo e verde na palavra trêmula, que, além da cor, combina letras maiúsculas e minúsculas, espaçadas entre si, simulando o movimento que expressa.

A seguir, passamos a analisar os modos que compuseram o hiperconto. Esses estão

relacionados à constituição do gênero-produto, que foi construído por meio da integração entre os modos escrito, visual ou imagético e sonoro que, juntos, construíram os significados do texto, contribuindo também para consolidar o propósito comunicativo e a função social do gênero, possibilitando ao leitor identificá-lo como tal. Visando apresentá-los de maneira mais organizada, primeiramente examinamos separadamente o modo verbal, seguido dos modos visual e sonoro e de outros elementos multimodais que os constituíram, para chegar a uma análise global. Sendo assim, começamos por abordar o texto escrito para, em seguida, analisar as imagens presentes no hiperconto e terminar com as observações sobre os links, as páginas e os efeitos sonoros empregados no processo de retextualização.

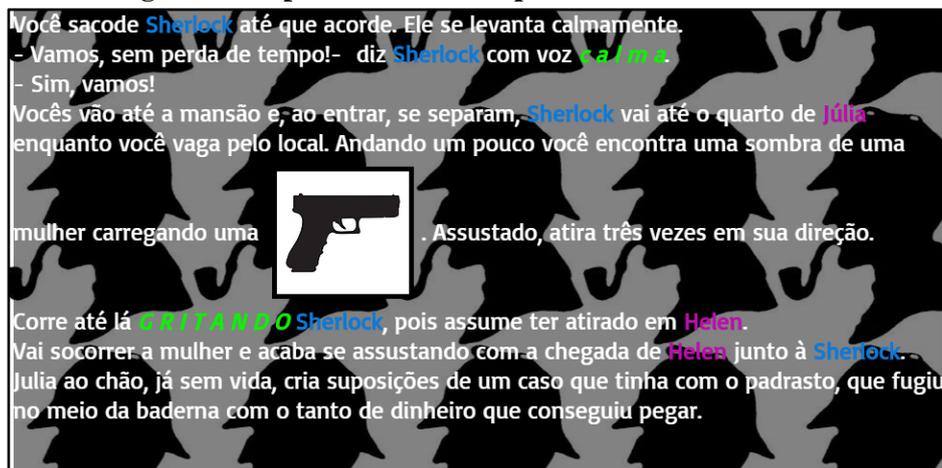
Sobre o modo visual ou imagético, observamos que todas as imagens presentes na composição do hiperconto também foram selecionadas em sites de busca na *web*, como ocorreu na retextualização do grupo 1, ou seja, o grupo não criou suas próprias imagens. O fato de ambos os grupos terem utilizado o aplicativo *Documentos* como um recurso semiótico para auxiliar o trabalho é uma justificativa para essa coincidência, já que ele oferece a facilidade em buscar e inserir recursos de maneira rápida e eficaz. Assim, o que aconteceu foi a cópia de imagens para o hiperconto, e não a criação delas. Por outro lado, notamos uma regularidade muito interessante na seleção das gravuras: todas elas são pretas, apresentam contornos marcados, simulando a silhueta dos objetos que representam, de modo que essa regularidade de seleção funcionou como uma padronização para o layout do hiperconto. Segundo os integrantes do grupo 2, a opção em escolher esse tipo de imagem foi inspirada em uma das imagens usadas para representar o famoso detetive Sherlock Holmes nos textos escritos pelo autor que o criou e a intenção foi justamente padronizar o layout. Outra constatação possível dá conta de que as imagens foram selecionadas de maneira consciente, em razão de um objetivo concreto: contribuir para a construção de sentido do texto, o que exclui a possibilidade de uma escolha aleatória, como se funcionassem apenas como ilustração para o texto escrito. Assim, nas páginas em que aparecem as gravuras estão integradas ao texto escrito, complementando a sua interpretação e contribuindo para a geração de sentidos, como revelam as seguintes telas capturadas do hiperconto:

Imagem 32: Captura de tela do hiperconto *Mansão de Assassinato*



Fonte: hiperconto Mansão de assassinato

Imagem 33: Captura de tela do hiperconto *Mansão de Assassinato*



Fonte: hiperconto Mansão de assassinato

Em relação ao modo verbal, as novidades estão no emprego de recursos tipográficos, principalmente. Letras em fontes, tamanhos e espessuras variadas são um exemplo de uso desses recursos, que apareceram em todas as páginas do hiperconto, dando conta de sua ampla exploração, como mostraram as telas apresentadas anteriormente. Na primeira tela, o grupo demonstrou conhecer e usar com maestria diferentes recursos tipográficos visando produzir efeitos de sentido determinados, ao escolher fontes diferentes para as palavras do título, destacando-as em relação ao corpo do texto. Outras ocorrências aparecem ao longo do hiperconto, em que foram utilizados recursos como o negrito, o itálico e a combinação de letras maiúsculas e minúsculas, que, de acordo com minhas anotações no diário de pesquisa, foram negociadas pelos integrantes do grupo 2, contando com a participação de todos. Uma

observação pessoal é a de que o aplicativo *Documentos* favoreceu o emprego da tipografia, uma vez que oferece a opção de acesso a tais recursos, de maneira descomplicada. Na mesma tela, as palavras *trêmula* e *medo* demonstram a eficiência quanto ao uso combinado de recursos tipográficos, e revelam, ainda, a sua integração ao texto escrito, mostrando a capacidade do grupo para trabalhar com modos diferentes na produção de sentidos. Ao final da página, o grupo oferece duas opções indicadas por meio de botões coloridos que trazem links para o leitor escolher o caminho que deseja seguir a leitura, Sherlock dorme na mansão ou Sherlock não dorme na mansão. Todas as duas opções são interessantes e motivam o leitor a continuar a leitura, uma vez que o instigam a sua curiosidade em desvendar o suspense criado na situação inicial, e, dessa maneira, provocam a interação do leitor com o texto ao fazer com que ele escolha a sua opção para continuar a narrativa. Nas próximas páginas, os links também seguem uma padronização em relação ao modo de inserção e o conteúdo indicado: botões coloridos que remetem a continuidade da narrativa, por meio do oferecimento de duas possibilidades de percursos. Na próxima tela, a narrativa prossegue, conforme a opção selecionada. Se o leitor escolhe a primeira vai descobrir o que Sherlock encontra ao passar a noite na mansão de Helen; e ao escolher a segunda opção, ele vai saber o que aconteceu com Helen ao voltar para a mansão e passar a noite sozinha com o padrasto.

Uma análise mais minuciosa sobre a composição das páginas do hiperconto indica que elas também foram organizadas de modo a obedecer a uma estrutura padrão, em relação aos elementos que a compõe. Todas apresentam o mesmo plano de fundo, com a caricatura do detetive Sherlock Holmes, trazem uma parte escrita integrada a uma imagem que está posicionada à direita ou ao centro, e, ao final de cada uma, estão os botões coloridos escolhidos para apresentarem os links que dão continuidade à narrativa. De acordo com um dos integrantes do grupo 2, essa maneira de organização foi estabelecida por seus integrantes, visando deixar o texto “*organizado e com uma apresentação agradável*” para os leitores, depoimento que assevera a apreensão de características funcionais do gênero hiperconto, como a integração dos modos verbal e visual e possibilidade de interação com o leitor. Além desses elementos, a página final oferece a opção para o leitor deixar sua opinião sobre o texto, por meio de um box para comentários.

Quanto aos elementos sonoros, percebemos que o mesmo áudio foi empregado em todas as páginas. Trata-se de um som de suspense, que contribui para criar o clima de mistério no texto, tornando a narrativa mais concreta, já que o efeito sonoro enfatiza seu caráter enigmático. Quando interrogado sobre os motivos que levaram a escolha do áudio, os integrantes responderam, depois de discutirem o assunto concluíram que “*uma história de suspense não*

está completa se não apresentar uma música arrepiante ao fundo”, por isso decidiram integrar um som capaz de intensificar os sentidos do texto, demonstrando um comportamento mais reflexivo na escolha desse elemento. Assim, concluímos que foi uma decisão negociada entre os integrantes do grupo 2. Minha avaliação é de que o áudio selecionado cumpre o objetivo a que se propõe, favorecendo o clima de expectativa quanto aos acontecimentos da narrativa.

Para terminar nossas reflexões sobre o processo de retextualização desenvolvido pelo grupo 2, tecemos algumas considerações: o trabalho em grupo foi efetivo e aconteceu de maneira colaborativa, favorecendo as negociações e acordos entre seus integrantes; a possibilidade de empregar a multimodalidade atraiu a atenção do grupo, motivando-os a trabalhar em grupos e a refletir sobre os recursos utilizados, o que foi evidenciado por meio da percepção sobre o modo de integração de recursos para a produção de sentido no texto.

4.2.1 *Mansão de Assassinato: o produto da retextualização*

Antes de analisar o *Mansão de Assassinato*, texto-produto da retextualização desenvolvida pelo grupo 2, julgamos importante esclarecer as combinações feitas com todos os alunos no momento de planejamento do texto: transformar um texto do gênero conto em um hiperconto para ser divulgado em um site específico para este fim. Para tanto, o grupo deveria retomar o texto-base e selecionar as informações que desejavam manter ou suprimir no novo gênero, de acordo com suas características. Os hipercontos retextualizados seriam divulgados na escola, para os outros estudantes e funcionários, por meio de um site a ser apresentado em um evento cultural da escola, como contribuição dos alunos da turma.

Como na análise anterior, que trata do trabalho desenvolvido pelo grupo 1, retomamos os procedimentos de Dell’Isola (2007) mais específicos para a observação do produto de retextualizações, são eles: a *retextualização*, a *conferência* e a *identificação*. Sobre o primeiro destacamos as informações do texto-base que foram mantidas no hiperconto, indicando, em certa medida, a sua compreensão efetiva. Mesmo que o grupo tenha criado novos desfechos, provocando alterações no enredo, o fio condutor principal foi mantido na história, preservando os personagens principais e suas características. Dessa maneira, afirmamos que os acréscimos não prejudicaram o novo enredo, ao contrário, contribuíram para a criação de novos caminhos, levando a novos desfechos. Desse modo, não houve alterações problemáticas ao entendimento do texto.

Outra observação relativa ao acréscimo de informações foi a novidade na criação de conflitos e climaxes diferentes, que levam a sete desfechos diferentes. Na nova organização, o grupo precisou criar novos finais indicados por pistas oferecidas ao leitor ao longo do texto. Enquanto a leitura do conto conduz a um desfecho único, na retextualização é possível chegar a sete finais diferentes, dependendo dos percursos de leitura selecionados, demonstrando que o grupo 2 se apropriou de uma das características do gênero-alvo, relativa à possibilidade de oferecer uma leitura mais participativa. Sobre a decisão do grupo em criar desfechos diferentes, as gravações em áudio revelam que as negociações feitas no grupo para chegar a ela foram baseadas nos hipercontos selecionados para leitura e compreensão nas atividades no segundo módulo do projeto de ensino, o que reitera a relevância de sua implementação como uma das etapas importantes para a retextualização desenvolvida neste estudo de caso. Nesse sentido, o grupo 2 se baseou em leituras anteriores de exemplares do gênero para executar seu plano de retextualização. Para uma melhor visualização das informações mantidas, suprimidas ou acrescentadas ao hiperconto, elaboramos o quadro comparativo a seguir.

Quadro 9: Comparação entre os elementos narrativos do conto *A faixa manchada* e do hiperconto *Mansão de Assassinato*¹⁸

| | TEXTO-BASE | TEXTO-ALVO |
|-----------------|--|---|
| PERSONAGENS | Helen Júlia Padrasto Sherlock Watson Animais: Víbora do brejo, babuíno e leopardo. | Helen Júlia Padrasto Sherlock Leitor (Watson) Animais: cobra, macaco e leopardo |
| ESPAÇO | Casa de Sherlock Mansão dos Hoylots | Casa de Sherlock Mansão dos Hoylots |
| TEMPO DAS AÇÕES | | |
| ENREDO | <p>Situação inicial: Após ficar noiva, Helen ocupa o quarto da irmã, devido a uma reforma na casa. Certa noite, ela ouve o mesmo assobio que escutou no dia da morte de Júlia. Temendo ser a nova vítima, Helen procura Sherlock e Watson para desvendar a morte da irmã.</p> <p>Conflito: Sherlock vai até a mansão dos Hoylots para buscar pistas sobre o assassinato de Júlia.</p> <p>Clímax: O detetive e seu assistente ouvem um assobio seguido de gritos de dor e decidem ir até o</p> | <p>Situação inicial: Muito assustada por ouvir os mesmos barulhos que escutou no dia da morte da irmã Júlia, Helen procura Sherlock e o leitor (Watson) para ajudá-la a desvendar o mistério que envolve o assassinato da irmã.</p> <p>Possibilidades de Conflitos: Sherlock dorme na mansão / não dorme na mansão</p> <p>Possibilidades de Climaxes: Um barulho ecoa pela casa. Sherlock precisa decidir se vai investigá-lo ou não</p> |

¹⁸ O quadro comparativo contempla uma das possibilidades de conflito, clímax e tentativa de solução para o hiperconto retextualizado, uma vez que, a partir da sua situação inicial, os acontecimentos serão guiados pelos percursos de leitura selecionados, levando o leitor a seis desfechos possíveis.

| | | |
|--|---|--|
| | <p>quarto do Dr. Roylott onde encontram uma cobra enrolada em seus cabelos.</p> <p>Desfecho: o padrasto foi vítima de sua própria armadilha e morre ao ser atacado pela víbora do brejo.</p> | <p>Possibilidades de tentativa de solução: Sherlock e Helen percebem que o barulho vinha de um toca-discos do quarto do padrasto e precisam escolher entre investigá-lo ou apenas retirá-lo e voltar a dormir.</p> <p>Possibilidades de desfecho</p> <p>1: Todos os personagens morrem: Helen e Sherlock foram picados pela cobra; o leitor foi acertado por um tiro do padrasto; o padrasto foi atacado pelo leopardo.</p> <p>2: Helen descobre que Júlia forjou a própria morte para colocar em prática o plano de pegar o dinheiro da herança e fugir com o padrasto.</p> <p>3: Helen foi assassinada com um corte na garganta. Sherlock e o leitor não conseguem desvendar o crime, mas desconfiam do padrasto porque ele fugiu com o dinheiro.</p> <p>4: O leitor impede o padrasto de soltar a cobra venenosa que matou Júlia.</p> <p>5: Helen e o padrasto foram picados pela serpente. Antes de morrer, ele atira duas vezes e acerta Sherlock e o leitor, matando-os.</p> <p>6: O leitor atira em uma mulher e, desesperado, grita por Sherlock pois pensava ter acertado Helen. A moça chega ao local e eles percebem quem a mulher assassinada foi Júlia. Sherlock, Helen e o leitor concluem que Júlia era amante do padrasto, por isso ela forjou a própria morte e, juntos, planejavam matar Julia e fugir com o dinheiro.</p> |
|--|---|--|

Fonte: Elaborado pela autora

O próximo aspecto analisado foi a *conferência*, procedimento que diz respeito à verificação do atendimento às condições de produção, na retextualização, de acordo com Dell’Isola. O exame do hiperconto retextualizado pelo grupo 2 indica que esta etapa foi desenvolvida adequadamente, uma vez que os estudantes cumpriram a tarefa atendendo adequadamente aos aspectos solicitados em sua proposta. Nesse sentido, ao retextualizarem o conto *Faixa Manchada* para o hiperconto *Mansão de assassinato*, eles produziram um texto condizente ao público-alvo, sendo fiéis ao enredo principal do texto original, e dessa forma, atendendo à observação de Dell’Isola sobre a centralidade em manter o conteúdo do texto-base

no texto-produto. Embora o hiperconto conte com o acréscimo de novas informações, a centralidade da história foi preservada, revelando o cuidado do grupo para adaptá-la ao novo gênero, sem descaracterizar o enredo original. Dessa maneira, afirmamos que as condições de produção foram atendidas de maneira muito eficiente, contando com as mudanças exigidas pelo novo gênero, como a adaptação da narrativa à criação de novos desfechos e, principalmente, a integração da multimodalidade.

A *identificação* das características do gênero-produto está clara demonstrando que o grupo 2 alcançou o objetivo da tarefa proposta. Ao verificar o hiperconto retextualizado percebem-se as características do gênero, como o atendimento ao propósito comunicativo e aos aspectos estruturais, de modo que é possível caracterizá-lo como tal. Sobre o primeiro, o hiperconto deixa claro o seu caráter literário, cujo propósito é proporcionar uma experiência estética de leitura agradável ao leitor. Já em relação à estrutura, ocorreram mudanças mais substanciais, visando atender às características do novo gênero. Dessa maneira, enquanto o texto-base teve uma narrativa mais linear, com situação inicial seguida pelo conflito, clímax e desfecho, no hiperconto esse aspecto precisou ser reconstituído, já que o leitor participa da história de maneira responsiva, ao criar seus próprios caminhos de leitura, por meio da seleção de opções indicadas nos links. Assim, encontramos mais de uma possibilidade para o conflito, e outras tantas para o desfecho. De tal forma, reiteramos que o hiperconto *Mansão de Assassinato*, tal como a retextualização do grupo 1, são versões do conto para a era digital (SPALDING, 2009), e, como tal, apresentam características próprias, como a presença de hiperlinks e mais de um percurso de leitura que levar a desfechos iguais ou diferentes.

Sobre a presença de elementos narrativos essenciais para a produção do sentido no hiperconto, como o tempo, o espaço e a progressão temática evidenciamos sua manutenção no texto-produto, tal como ocorreram no texto-base, mediante negociações entre os integrantes do grupo 2 realizadas no processo da retextualização. Á título de exemplo, reproduzimos algumas passagens do hiperconto, em que estão destacados termos ou expressões evidenciando o tempo em que se passam as ações e o espaço onde elas acontecem:

Antes, na mansão onde Helen **mora** havia Julia, sua irmã gêmea, além do padrasto, um leopardo e um macaco [...]. Mas o que houve com Júlia? Morreu **há dois anos atrás**, e este **era** o motivo da busca de Helen a Sherlock; A pedido da mulher seguem para **a mansão** com você levando sua arma caso fosse preciso.

Quanto à **progressão temática**, percebemos que o enredo progrediu de acordo com os novos conflitos e clímaxes criados pelo grupo 2, por meio da inserção de novas informações acordadas entre os seus integrantes. Embora o acréscimo de informações provocasse novas direções para o hiperconto, houve a manutenção do fio condutor da narrativa, na medida em que a história se desenvolveu a partir da busca de Júlia por Sherlock, a fim de descortinar a misteriosa morte de sua irmã gêmea Júlia. Já as novas informações acrescentadas pelo grupo 2 estão nas possibilidades em desvendar o que aconteceu com Júlia, encaminhadas na medida em que o leitor seleciona os próprios percursos de leitura que levam a desfechos diferentes.

Para terminar a análise do hiperconto **produto** da retextualização desenvolvida pelo grupo 2, a partir do texto-base *A faixa Manchada*, abordamos o **conjunto multimodal**, composto pelas *affordances* dos modos verbal, visual e sonoro, por meio da convergência entre escrita, imagens, sons, links e outros elementos que o compuseram. A produção de significados emergente da integração desses recursos multimodais consistiu nas Funções de significado (JEWITT, 2013), demonstrando a competência do grupo ao negociar a incorporação desses recursos no processo de retextualização. Na convergência dos sons, imagens, escrita, links, e de outros elementos multimodais que constituíram o hiperconto, temos o **conjunto multimodal** composto a partir das *affordances* dos modos verbal (escrita), visual (imagens) e sonoro. A integração dos recursos multimodais e a produção de significados que emergiram a partir da interação entre esses elementos consistiu no que Jewitt (2013) define como as **funções de significado**, e revelaram a competência dos integrantes ao negociá-los no processo de retextualização. Ao final de nossas análises, afirmamos que o grupo 2 alcançou o objetivo da retextualização, já que o texto produto da retextualização pode ser reconhecido como um hiperconto. Para avaliá-lo de maneira mais específica, observamos as dimensões constituintes do gênero, de acordo com Bakhtin (2006), a saber, *conteúdo temático*, que apresenta uma narrativa literária, criada para ser lida por um público que se interesse pelo tema; a *construção composicional* que dá conta de um texto digital, estruturado de modo a permitir a leitura participativa; e, por fim, o estilo, que foi criado a partir das negociações entre os integrantes do grupo 2 para personalizar o hiperconto produto da retextualização.

Para finalizar o capítulo, sintetizamos nossas observações analíticas sobre o processo e o produto dos hipercontos retextualizados pelos grupos 1 e 2, a saber o *Faca Afiada* e o *Mansão de Assassinato*. Nossas análises nos permitem afirmar que os dois textos-alvos atenderam às expectativas, em certa medida. Nesse sentido, concluímos que os hipercontos produzidos a partir do processo de retextualização desenvolvido pelo alunos atingiu os seus objetivos, uma vez que a avaliação das dimensões constitutivas do gênero permitiram reconhecê-los como tal.

Além disso, notamos uma série de operações interessantes nesse processo, entre elas a manutenção, a supressão ou o acréscimo de informações demonstrando que os dois grupos de alunos responsáveis pela atividade compreenderam os aspectos funcionais do gênero conto, por meio de leituras de exemplares do mesmo gênero, e, com base nelas foram capazes de identificar o gênero para depois retextualizá-lo, atendendo às modificações exigidas. O exame do processo de retextualização dos dois grupos dá conta da mobilização de uma série de recursos multimodais, que, em integração, tornaram-se preponderantes na produção do novo gênero, demonstrando, ainda, a competência dos integrantes dos grupos ao negociá-los no decorrer das etapas de transformação de um gênero em outro. Uma constatação importante é a de que, embora se confirme como uma estratégia eficiente ao ensino da escrita, a proposta original de Dell'Isola (2007) torna-se limitada, uma vez que, ao tratar especificamente das operações de transformação de um gênero escrito em outro gênero escrito, sua noção deixa de contemplar os gêneros multimodais, principalmente os veiculados em suportes digitais. Embora a autora não especifique quais gêneros devem ser focados na retextualização, em seu trabalho, ela dedica atenção especial para as transformações que envolvem a passagem de um texto escrito para outro texto escrito. Por isso, consideramos relevante ampliar tal noção, dessa forma, passamos a tratar a retextualização multimodal como a transformação de um gênero escrito para qualquer gênero multimodal, seja ele digital ou não. Assim, consideramos interessante complementar a proposta inicial descrita em Dell'Isola (*ibidem*), acrescentando outros procedimentos importantes para a retextualização multimodal, a partir de aspectos revelados nesta pesquisa, por meio de nossas análises sobre a transformação de textos impressos para digitais. Tais procedimentos compõe outra categoria no processo de retextualização: a que observa a construção de sentidos gerados por meio da inserção de elementos multimodais na transformação de gêneros escritos para gêneros multimodais. Nesse sentido, além de observar todos os procedimentos apresentados em Dell'Isola (*ibidem*), também precisamos estar atentos à multimodalidade. Daí o caráter inovador desta pesquisa, que analisa a retextualização de um gênero escrito para um gênero multimodal, com foco para a multimodalidade, aspecto não abordado em estudos anteriores.

Por fim, complementamos reiterando as inovações apresentadas no texto-produto - como a inclusão dos elementos multimodais e a possibilidade de vários desfechos ou de apenas um final para conflitos variados - embora haja aspectos que ainda precisam ser aprendidos, o que é natural acontecer em um grupo de adolescentes submetidos a uma nova tarefa, diferente daquelas tradicionalmente preconizadas em suas atividades escolares habituais.

Este capítulo teve como objetivo apresentar e discutir os resultados encontrados nesta pesquisa. Nele, apresentamos nossas análises dos hipercontos retextualizados por dois grupos de estudantes, à luz do referencial teórico exposto no capítulo I desta tese. Em primeiro lugar, tecemos nossas interpretações sobre o *Faca Afurada*, hiperconto produzido pelo grupo 1, a partir da leitura do conto de mesmo título, do autor Bratolomeu campos de Queiroz. Em seguida, trouxemos nossas considerações sobre o *Mansão de Assassinato*, retextualização realizada pelo grupo 2, a partir da leitura do conto de Edgar Alla Poe *A faixa Manchada*. Para cada um dos hipercontos, buscamos fazer uma análise detalhada, que foi concentrada em dois aspectos que julgamos essenciais para entender o como se deu a transformação dos contos em hipercontos e quais recursos multimodais os estudantes empregaram nesta transformação, por isso nossas considerações foram focadas no **processo** e no **produto** da retextualização. A partir desses aspectos, buscamos analisar todo o trabalho empreendido pelos estudantes, por meio de decisões e negociações colaborativas, para chegar aos hipercontos. Assim, os registros apontam que, em ambos os grupos, os estudantes se esforçaram para transformar os contos em hipercontos, resultando em textos possíveis de serem caracterizados como tal, uma vez que atendem as funcionalidades e aos propósitos comunicativos do gênero, embora apresentem aspectos que ainda precisam ser aprendidos. Embora os resultados apresentem, em certa medida, hipercontos satisfatórios, nossas análises nos levam a crer que as possibilidades de trabalho com a retextualização multimodal não se esgotam nesta pesquisa, de modo que possíveis perguntas poderão ser levantadas ao longo deste trabalho e ficarão para investigações futuras. Entre outras possibilidades, uma delas seria investigar melhor a maneira como os alunos selecionam as imagens para integrar aos hipercontos, e os sentidos que eles constroem a partir das imagens que encontram. Tratam-se de buscas aleatórias? Ou são escolhas realizadas com vistas a construção de sentido? Enfim, esse foi um dos questionamentos que nos ocorreram no decorrer da pesquisa e poderão ser discutidos em trabalhos futuros. Terminadas nossas considerações sobre as análises dos resultados alcançados neste processo investigativo, passemos, enfim, às nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo e o produto da retextualização de textos impressos do gênero *conto* para *hipercontos digitais*, de acordo com o conjunto de reflexões propostos por Dell’Isola (2007) e em teorias que tratam de análises multimodais (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006; JEWITT, 2013). Esperamos que este estudo contribua para o avanço das pesquisas em linguística aplicada ao ensino da língua materna, por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais profícuas em relação ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa. Elegemos o estudo de caso como o método adequado para a sua execução. Para tanto, contamos com a observação participante e adotamos a gravação de aulas em áudio e vídeo e o uso de questionário, além da implementação de um projeto de ensino como os principais instrumentos para nos fornecer elementos para compor esta investigação.

Os participantes foram os estudantes matriculados em uma turma de 9º ano de uma escola municipal, em Brumadinho/ MG. A abordagem inicial aconteceu por meio de conversas informais com os alunos a respeito de suas práticas de letramento diárias relativas aos gêneros abordados nesta pesquisa, seguida de uma abordagem mais formal que se deu por meio da aplicação de um questionário inicial. Foi nesta etapa que geramos dados importantes para a elaboração das etapas subsequentes. Em síntese, os registros gerados por meio deste instrumento nos levaram à interpretação de que as práticas escolares em que os participantes se envolviam em seu dia-a-dia se afastavam da cultura digital, e tendiam, em certa medida, a priorizar a escrita como a principal tecnologia. Tal observação foi confirmada por meio de aspectos observados no momento de implementação das atividades constantes nos módulos I e II do projeto de ensino: enquanto no primeiro módulo, relacionado à leitura e análise de contos impressos, os participantes desenvolveram as atividades com maior autonomia, demonstrando familiaridade com as características funcionais e estruturais do gênero, no módulo II, relativo à leitura e à análise de *hipercontos*, eles demonstraram certo estranhamento ao funcionamento do gênero digital. De certa forma, tal constatação pode ser explicada pela pouca exploração de gêneros dessa natureza nas práticas escolares mais valorizadas na esfera escolar. Na próxima etapa, implementamos o projeto de ensino, que foi organizado em três módulos, com o intuito de preparar os estudantes para a tarefa de retextualização multimodal. Dessa maneira, o primeiro módulo foi dedicado à leitura e à análise de contos; o segundo à leitura e à análise de *hipercontos*; e, por fim, o terceiro, à retextualização dos contos em *hipercontos*. Este último,

resultou na transformação de quatro textos impressos do gênero conto em *hipercontos digitais*, a saber: o *Faca Afiada*, retextualização do conto de mesmo nome, escrito por Bartolomeu Campos de Queiroz; o *Mansão de Assassinato*, transformação do conto *Faixa Manchada*, do escritor Arthur Conan Doyle; *O retrato da alma*, hiperconto retextualizado a partir do conto *O retrato Oval* (Edgar Allan Poe); e o *Mistérios do Amor*, retextualização de *A cartomante* (Machado de Assis), todos eles desenvolvidos em grupos de aproximadamente quatro estudantes, entre os quais dois foram selecionados para análise, a saber, *O Faca Afiada* e o *Mansão de Assassinato*, a partir das observações criteriosas que avaliaram a interação entre os integrantes dos grupos nas negociações e tomadas de decisões no processo de transformação dos contos em *hipercontos* e no produto desta transformação.

Dessa forma, nossas análises foram concentradas em dois aspectos que consideramos essenciais para compreender a maneira como ocorreu o trabalho dos grupos na retextualização, na mobilização dos recursos multimodais e no emprego de tais elementos nos *hipercontos*, o que nos levou a alcançar os objetivos desta pesquisa. Por isso, em nossas análises buscamos dar ênfase no **processo** e o **produto** da retextualização, com base em Dell'Isola (2007), Kress e van Leeuwen (2006), e Jewitt (2013).

Quanto ao **processo** de transformação dos contos em *hipercontos*, destacamos, em primeiro lugar, a eficiência do trabalho colaborativo executado pelos dois grupos analisados, levando ao cumprimento exitoso da tarefa de retextualização, o que resultou na produção de textos que contaram com novidades e recursos interessantes, cujas características funcionais e estruturais nos permitiram identificá-los como exemplares do gênero *hiperconto*. Em segundo lugar, consideramos relevante destacar a fidelidade na manutenção de informações do texto-base nos *hipercontos* retextualizados, característica apontada em Dell'Isola (2007) como um dos desafios nas operações de retextualização. Ainda que os estudantes tenham acrescentado novas informações ao gênero-alvo, ou suprimido outras, os dois grupos foram fiéis ao enredo do texto-base, mantendo o seu fio condutor. Dessa maneira, as modificações realizadas por meio dos acréscimos ou supressões de informações ocorreram em razão do propósito comunicativo do novo gênero. Em terceiro lugar, salientamos o emprego da multimodalidade nas transformações dos contos em *hipercontos*. Para avaliar este aspecto, contamos com categorias próprias, uma vez que, ao focar nas operações de retextualização que abordam a passagem de um texto escrito para outro texto escrito, Dell'Isola (2007) não menciona a possibilidade de acrescentar elementos multimodais, como imagens, sons, cores, entre outros recursos, o que nos levou a pensar na necessidade de ampliar a noção inicial, por meio da elaboração de procedimentos para analisar a retextualização multimodal. A partir dessa

reflexão, elaboramos as seguintes categorias para avaliar a retextualização multimodal realizada pelos participantes desta pesquisa: (i) a identificação da presença desses elementos no gênero-alvo, (ii) a análise da maneira como eles foram empregados e (iii) a verificação da contribuição desses elementos para a geração de sentidos no novo gênero. Dessa maneira, nossas análises a respeito da multimodalidade empregada no processo de transformação dos contos em hipercontos revelaram a multiplicidade em relação ao uso de elementos como a tipografia, os links, as páginas e os sons mobilizados na transformação dos contos em *hipercontos*. Tanto no *Faca Afiada*, quanto no *Mansão de Assassinato* notamos a riqueza de elementos multimodais e o cuidado com que eles foram empregados, para garantir a integração desses recursos e a sua contribuição na construção de sentidos do texto. Em uma escala gradual, podemos dizer que a tipografia foi o recurso mais explorado em ambos os *hipercontos*, por meio do uso de letras em fontes, tamanhos, espessuras e cores variadas, todos eles selecionadas cuidadosamente, com o objetivo de criar efeitos de sentido pré-determinados. Além desse, outros recursos também mereceram destaque pela maneira como foram mobilizados: as imagens, os links, as páginas e os sons. Sobre as imagens, é relevante destacar que esses elementos foram frutos de buscas na *web*, e não uma criação dos próprios estudantes, o que aconteceu em ambos os grupos, mas não comprometeu o resultado do trabalho. Ao contrário, percebemos a competência dos dois grupos em selecioná-las, cuidando para a sua integração ao modo verbal. Quanto aos links, na maioria das vezes em que ocorreram, notamos a preferência dos estudantes em inseri-los ao final das páginas, para indicar diferentes percursos de leitura. Ocorrências menores indicavam o conceito de alguma palavra ou referência que os estudantes julgaram importante esclarecer. Já em relação às páginas também observamos uma certa regularidade em suas composições: em sua maioria, elas foram organizadas por meio da integração entre os modos verbal (texto escrito) e visual (imagens), quase todas trouxeram uma imagem posicionada à direita, o texto escrito ao lado e os links foram disponibilizados ao final, estrutura organizada pelos próprios grupos, com o intuito de promover uma integração entre os modos verbal e visual, contribuindo, assim, para a geração de sentidos. Por fim, os recursos sonoros empregados nos dois hipercontos analisados demonstram, novamente, a maneira eficiente como os grupos trabalham nas retextualizações. Em *Faca Afiada* os estudantes selecionaram dois sons para a composição do hiperconto: a trilha original do seriado, que aparece na tela inicial, possibilitando ao leitor uma possível recuperação imediata de memórias que remetem a ele; e, no final, o leitor é surpreendido com o *happy day*, som condizente ao final do hiperconto, momento em que os equívocos provocados por uma má interpretação de informações foram desfeitos, levando a um final agradável. Já em *Mansão de Assassinato*, o emprego dos recursos sonoros aconteceu de outra forma: enquanto o

grupo 1 selecionou dois sons diferentes, empregados em momentos distintos, no grupo 2, os estudantes selecionaram o mesmo som para todas as páginas, assegurando que o clima de suspense criado pelo som na tela inicial perpassasse todas as telas, até chegar ao final do texto. Embora os grupos tenham mobilizados os recursos sonoros de maneiras diferentes, ambos demonstraram eficiência em integrar o recurso ao hiperconto.

Sobre o **produto** da transformação dos contos em hipercontos, podemos afirmar que os hipercontos retextualizados pelos dois grupos alcançaram o objetivo pretendido, apresentando características funcionais e estruturais que nos permitiram caracterizá-los como exemplares do gênero. Para chegar ao gênero-produto, os grupos realizaram uma série de procedimentos, como a retextualização, a conferência e a identificação (DELL'ISOLA, 2007). Em relação ao primeiro, destacamos a manutenção do fio condutor, por meio da conservação de informações importantes e do acréscimo de outras informações para atender ao propósito comunicativo do novo gênero. Na mesma proporção, destacamos o emprego dos elementos multimodais na composição do gênero-produto. Em relação ao procedimento que versa sobre o atendimento às condições de produção, concluímos que os dois grupos atenderam à tarefa proposta, uma vez que produziram hipercontos condizentes ao público-alvo, mantendo algumas informações relevantes do gênero-base e suprimindo outras. Quanto à identificação das características do hiperconto, também concluímos que os grupos alcançaram a tarefa de maneira produtiva, uma vez que em seus textos foi possível verificar tanto o propósito comunicativo, quanto a estrutura do gênero. Outro critério analítico que nos permitiu chegar a tal conclusão se deu pela avaliação das três dimensões que compõem o gênero, segundo Bakhtin (2006), a saber, o *conteúdo temático*, a *construção composicional* e o *estilo*. Em síntese, consideramos que o produto das retextualizações produzidas pelos dois grupos são exemplares de hipercontos, uma vez que o conteúdo temático que apresentaram foram condizentes à funcionalidade do gênero, ou seja, uma narrativa para ambientes digitais, produzida para ser lida por um público específico; a *construção composicional* se deu conforme os acordos sociais estabelecidos para o gênero, como a presença de recursos multimodais integrados e a circulação em suporte digital; e, por fim, o *estilo* adotado pelos próprios integrantes dos grupos foi estabelecido por meio de suas negociações colaborativas e de suas preferências ao transformarem o conto em um hiperconto, instituindo um estilo personalizado.

Enfim, terminamos nossas considerações reconhecendo o esforço dos grupos em cumprir a tarefa proposta, transformando os contos impressos em hipercontos digitais, empregando a multimodalidade. Embora os dois hipercontos analisados se configurem com exemplares do gênero, admitimos problemas que ainda precisam ser solucionados, por se

tratarem de adolescentes realizando uma tarefa complexa, diferente das práticas em que estão acostumados. Um desses desafios é o de entender melhor o processo como os estudantes constroem os significados de recursos multimodais, como uma imagem, por exemplo, ao buscá-los na *web* e integrá-los ao seu texto, com o intuito de contribuir para a geração de sentido. Tais problemas poderão incentivar pesquisas futuras, que aprofundem investigações sobre as dificuldades e as potencialidades encontradas no ensino da produção de hipercontos no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. *O que é um estudo de caso*. Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p.95-103, jul./dez.2013.

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

BATEMAN, John A. *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. London: Palgrave Macmillan. Bateman, John A. 2009. Discourse across semiotic modes. In Jan Renkema (ed.), *Discourse, of course: An overview of research in discourse studies*, 55–66. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATEMAN, John A. forthcoming. *Genre in the age of multimodality: some conceptual refinements for practical analysis*. In Paola Evangelisti-Allori, Vijay K. Bhatia and John A. Bateman (eds) *Evolution in Genres: Emergence, Variation, Multimodality*. Linguistic Insights, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009.

BATEMAN, John A. *The decomposability of semiotic modes*. In Kay L. O'Halloran and Bradley A. Smith (eds) *Multimodal Studies: Multiple Approaches and Domains*, 17–38. London: Routledge, 2011.

BERNARDES, José Augusto. A literatura no ensino secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In: DIONÍSIO, Maria de Lourdes e CASTRO, Rui Vieira de (Orgs). *O português nas escolas – ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2019.

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, Cássia H.P.; PIMENTA, Sônia M. de O.; AZEVEDO, Adriana, M T. *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistemico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro, Livre Expressão, 2009.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006[2000], p. 203-234.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies – New Literacies, New Learning*. Pedagogies: An International Journal, Vol.4, 2009, p. 164-195.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Tradição e contemporaneidade em livros de contos em bibliotecas escolares. In: PAIVA, Aparecida; SOUZA, Renata Junqueira; CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Literatura e ensino médio: acervos, gêneros, práticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. Literatura: modos de ler na escola. In: BOCCHESI, Jocelyne et al. (Orgs.). *O cotidiano das letras*. Anais da Semana de Letras. Porto Alegre: Ed PUCRS, 2011. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs.br/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>>. Acesso: nov. 2019.

COSSON, R. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2020

COSTA, S. R. *Dicionário De gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Aula de Português: parâmetros e perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 156 p. : il. (Coleção Proleitura; v.6).

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 95-122.

DIONISIO, Angela P. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em:<<http://pibidletras.com.br/serie-esperimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-leituras.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

FERNANDES, José David; ALMEIDA, Danielle Barbosa de. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. L. B. *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

HALLIDAY, M. & MATTIENSON, C. *An Introduction to Functional Grammar*. New York: Oxford University Press, 1989.

HIIPPALA, T. Multimodal genre analysis. In.: *Interactions Images and Texts: A Reader in Multimodality*. Berlin & New York: De Gruyter Mouton, 2014.

HIIPPALA, T. Multimodal genre analysis. In.: *Interactions Images and Texts: A Reader in Multimodality*. Berlin & New York: De Gruyter Mouton, 2014. Disponível em: <<http://www.helsinki.fi/~thiippal/publications/2014-genre.pdf>> Acesso: 10 jan. 2019

JEWITT, C. Multimodal methods for researching digital technologies. In: PRICE, S; JEWITT, C; BARRY B. (Orgs.) *The SAGE handbook of digital technology research*. SAGE: Los Angeles, p. 250-265, 2013.

JEWITT, C. Multimodal methods for researching digital technologies. In: PRICE, S; JEWITT, C; BARRY B. (Orgs.) *The SAGE handbook of digital technology research*. SAGE: Los Angeles, p. 250-265, 2013.

JEWITT, Carey. (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York, Routledge Press, 2009.

KRESS, G. van LEEUWEN, T. *Reading images: The grammar of visual*. London, Routledge, 2006.

LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Nova Cultural/Ed. Brasiliense, 1989.

LEFFA, Vilson J. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v.15, 1.15, p.143-159, 1996.

LEFFA, Vilson J. (Org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. Parte 2: Estudo de caso como metodologia representativa. p.13-30.

LEMKE, J. L.. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. *Trab.linguist. apl.* [online]. 2010, vol.49, n.2, pp. 455-479. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009. Acesso em 20 de março de 2015.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Signos brasileiros da educação literária*. In: *Educação Literária como metáfora social*. Rj: EDUFF, 2001.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III Congresso Internacional da Abralín. Anais. 2003. Disponível em:<http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/referenciacao_e_retextualizacao_MariaMatencio.pdf> Acesso em: 07 Jan. 2019.

MENEZES, V. Multimedia Language Learning Histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V, & BARCELOS, A.M.F (orgs.), *Narratives of Learning and Teaching EFL* (pp. 199-213). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.

MILLER, Carolyn R. *Genre as Social Action* (1984), Revisited 30 Years Later (2014). *Letras & Letras*. v. 31, n. 3, p. 56-72, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/30666/16701>>Acesso: 08 Jul 2018.

MESTRE, A. I. B. *Literatura 2.0: para uma cartografia da narrativa digital*. Tese (Doutorado) - Curso de Comunicação, Cultura e Artes, Universidade do Algarve, Algarve, 2017.

NOVAIS, Ana Elisa; Dias, Marcelo Cafiero. *Por uma matriz de letramento digital*. III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009.

PAIVA, Francis Arthuso. *Jornal Letra A*, CEALE. Belo Horizonte. Janeiro / Junho de 2019 ano 15, nº 52, p. 5.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PAULINO, Graça. *Das Leituras ao Letramento Literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPEl, 2010.

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

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SALES, C; AZEVEDO, W. *A Literatura Digital e sua Escritura Expandida: uma reflexão sobre a obra Volta ao Fim*. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. Rio de Janeiro: ABRALIC, v. 1, n. 20, 2012.

SANTOS, M. C. *Entre Contos e Hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos*. 2015. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, A.P.D. *Aspectos do conto e do romance da atualidade: problemas de ordem teórico-conceitual*. In: SILVA, A.P.D. (Org.). *O conto e o romance contemporâneo na perspectiva das literaturas pós-autônomas*. Campina Grande: Eduepb, 2016.

SPALDING, M. *Um estudo em vermelho* (2009). Disponível em: <<http://www.hiperconto.com.br>> Acesso em: 28 jun. 2018.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TRAVAGLIA, N. G. *Tradução retextualização: tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.

APÊNDICES E ANEXOS

10. Hipercontos

11. Outros: _____

07. Em relação ao gênero CONTO, você: (Pode marcar mais de uma)

1. Conhece, pois já leu / estudou o gênero
2. Conhece, e já produziu o gênero na escola
3. Não conhece / nunca leu ou produziu um texto do gênero

08. Em relação aos tipos de Conto listados abaixo, quais você gostaria de encontrar nas atividades que serão desenvolvidas nesta pesquisa: (Pode marcar mais de uma)

1. Contos de humor
2. Contos de terror
3. Contos realistas
4. Contos infantis
- 5 Outros _____

09. Você tem ou já teve acesso à literatura digital? Esse acesso acontece/ aconteceu:

1. Não, nunca me interessei pela literatura digital
2. Sim, por meio de interesse próprio
3. Sim, por meio da indicação de um professor

10. Que textos você costuma ler na internet? (Pode marcar mais de uma)

1. Notícias
5. Editorial, artigos de opinião, ou artigos de colunistas
6. Esportes
7. Previsão do tempo
8. Programação de TV
9. Programação de cinema, teatro, shows e exposições
10. Classificados
11. Humor, quadrinhos, passatempos, palavras-cruzadas
12. Horóscopo
13. Arte, cultura
14. Literatura
15. Turismo, viagens
16. Informática, computadores
17. Automóveis
18. Moda e estilo

19. Saúde
20. Casa, Decoração
21. Seção infantil
22. Outros. Quais?

11. Em relação ao gênero HIPERCONTO, você: (Pode marcar mais de uma)

1. Conhece e já leu algum texto do gênero
2. Conhece e já produziu um texto do gênero
3. Não conhece / nunca leu ou produziu um texto do gênero

12. Geralmente, os textos que você lê na escola apresentam como suporte: (Pode marcar mais de uma)

1. O livro didático
2. Jornais / revistas impressas
3. Jornais / revistas *online*
4. Material produzido pelo professor
5. Outros: _____

13. Em relação à modalidade, em sua maioria, esses textos apresentam: (Pode marcar mais de uma)

1. Somente escrita
2. Escrita e imagens
3. Escrita, imagens e sons
5. Outros: _____

14. Ao ler um texto que apresenta escrita e imagens, você geralmente: (Pode marcar mais de uma)

1. Desconsidera as imagens e presta mais atenção na parte escrita
2. Desconsidera a parte escrita e dá mais atenção às imagens
3. Considera as duas modalidades complementares

15. Na sala de aula, quando o professor (a) apresenta um texto que traz imagens, ele:

1. Desconsidera as imagens e dá atenção especial a parte escrita
2. Dá mais atenção para as imagens
3. Procura relacionar às imagens à escrita

16. Para você, as imagens (gráficos, tabelas, entre outras...) e outros recursos que podem ser acrescentados ao texto (letras, negrito, cores diferentes...) servem para:

1. Ilustrar a escrita
2. Agregar / Complementar o sentido ao texto
3. Não alteram / complementam o que está escrito

17. Que gêneros você costuma PRODUZIR na escola (Pode marcar mais de uma)

1. Contos
2. Notícias
3. Reportagens
4. tirinhas / charges /cartuns
5. Artigos de opinião
- 4.Cronicas
5. Entrevistas
- 6.Gráficos
7. Infográficos
8. Hipercontos
- 9.Outros: _____

18. Na escola, você já foi solicitado a produzir algum gênero digital? Marque o recurso que utilizou para concluir a tarefa:

1. Sim, utilizei o computador
2. Sim, utilizei o smartphone
3. Não, nunca fui solicitado a produzir um gênero digital

19. Em poucas palavras, conte o que achou dessa experiência:

20. Nas produções de texto escolares, você já foi solicitado a utilizar outro recurso além da escrita?

Que recurso (s) foi (foram) esse (s)?

- 1.Sim, utilizei desenhos próprios
2. Sim, utilizei recortes de imagens de revistas ou jornais
3. Não, nos textos que produzi utilizei apenas a escrita

21. Com que frequência você acessa a internet?

1. Diariamente

2. cinco vezes por semana
3. duas vezes por semana
4. uma vez por semana
5. mensalmente
6. raramente

22. Nesses acessos, você utiliza a internet para: (Pode marcar mais de uma)

1. Interações no WhatsApp
 2. Interações em outras redes sociais
 6. Compras online
 7. Pesquisas escolares
 8. Pesquisas de assuntos pessoais na Internet
 9. Enviar e-mail
 10. Fazer cursos online (Educação a distância)
 11. Leitura de livros / textos literários
 12. Assistir a vídeos na Internet
 13. Jogos digitais online
 14. Baixar aplicativos, jogos, programas, vídeos ou músicas na Internet
 15. Participação em grupos ou comunidades na Internet
- Outros _____

23. Quais das ferramentas abaixo você costuma utilizar mais para acessar a internet?

1. Computador
2. Notebook
3. Tablet
4. Celular

24. Você considera os seus conhecimentos de informática (pode marcar mais de uma)

1. Limitados, não entende quase nada
2. Sabe utilizar, baixar programas, aplicativos, vídeos e músicas, tranquilamente
3. Sabe utilizar jogos, baixar programas, aplicativos, vídeos e músicas, com alguma dificuldade
4. Não sabe ligar / desligar um computador
5. Domina bem algumas ferramentas do Word
6. Utiliza as ferramentas do Word com alguma dificuldade
7. Sabe navegar na internet com tranquilidade
8. Sabe navegar na internet com alguma dificuldade
9. Sabe fazer planilhas com tranquilidade
10. Sabe fazer planilhas com alguma dificuldade
11. Sabe armazenar dados no drive com tranquilidade
12. Sabe armazenar dados no drive com alguma dificuldade

13. Sabe inserir imagens, áudio e vídeos com tranquilidade
14. Sabe inserir imagens, áudio e vídeos com alguma dificuldade

25. Com que frequência os professores costumam ir ao laboratório de informática da escola?

1. Sempre
2. Raramente
3. Nunca

26. Utilizar a internet para dinamizar as aulas seria uma ideia:

1. Razoável
2. Muito boa
3. Ótima

APÊNDICE B — Quadro analítico do questionário inicial

| PERGUNTAS / DADOS GERADOS EM UM TOTAL DE 26 PARTICIPANTES | ANÁLISE QUALITATIVA |
|---|---|
| <p>Você gosta de ler?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gosto: 15 2. Não gosto: 1 3. Mais ou menos: 10 | <p>Em relação ao gosto pela leitura, a maioria afirmou apreciar a prática (57%), enquanto 10 participantes (38,5%) declararam interesse mediano em relação à leitura. Apenas um dos participantes afirmou não gostar de ler.</p> |
| <p>Você costuma ler apenas para estudar ou para aprender alguma coisa?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sim: 15 2. Não:11 | <p>Embora, na questão anterior, muitos tenham afirmado gostar de ler, quando perguntados sobre o propósito de suas leituras, a maioria dos participantes (57%) o relacionou a práticas de estudo e à aprendizagem. Provavelmente, os demais participantes que responderam de maneira diferente são aqueles que possuem maior intimidade ou gosto real pela leitura.</p> |
| <p>Você considera que a leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Não interfere no desenvolvimento intelectual: 1 2. Pode ajudar, mas não é essencial para o desenvolvimento intelectual:1 3. É essencial para o desenvolvimento intelectual: 24 | <p>Quanto à percepção dos participantes sobre a leitura como um importante instrumento para o desenvolvimento intelectual, a grande maioria, 24 participantes (92,3%), estão de acordo. Já meu ver, isso significa que há uma voz social e escolar, ou seja, os estudantes devolvem à escola o que acreditam que a instituição quer ouvir.</p> |
| <p>Você frequenta a biblioteca da escola? Com que frequência?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca vou à biblioteca: 1 2. Vou raramente:9 3. Vou frequentemente: 16 | <p>Sobre as visitas à biblioteca da escola e a frequência com que elas ocorrem, com exceção de apenas 1 participante, todos afirmaram frequentar o espaço, sendo que 34% iam raramente, enquanto a maioria dos participantes (61%) ia com mais frequência. Com base nesses dados, percebe-se que</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>a escola tem uma biblioteca em funcionamento, que empresta livros, que cria projetos, dessa maneira, Os alunos percebem a biblioteca como um espaço acolhedor, onde eles podem buscar respostas.</p> |
| <p>Geralmente, essas visitas acontecem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Voluntariamente:14 2. Para atender a uma ordem do professor: 8 3. Para participar de algum projeto literário:7 | <p>Já os propósitos elencados para tais visitas foram variados. Enquanto 14 participantes (53%) afirmaram fazê-las voluntariamente, hábito que demonstra certa autonomia e pode estar associado ao gosto pela leitura, 8 (30%) alunos declararam que somente visitavam o espaço quando a tarefa era solicitada pelo professor, o que pode evidenciar certo desinteresse. Já o fato de 7 participantes (27%) afirmarem que visitavam a biblioteca quando era proposto um projeto literário pode mostrar que eles se interessavam pela atividade. A partir desses dados, o que se percebe é que as meninas leem fora da escola, mas também dentro, principalmente quando estão envolvidas em projetos literários.</p> |
| <p>Geralmente, os textos que você lê na escola apresentam como suporte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O livro didático:25 2. Jornais / revistas impressas: 5 3. Jornais / revistas online: 5 4. Material produzido pelo professor: 12 5. Textos e livros apresentados pelo professor: 1 | <p>Nota-se que o suporte mais utilizado para as leituras escolares é o livro didático, seguido pelo material produzido pelo professor. Esse dado sugere a ideia de que as tecnologias ainda são pouco utilizadas no ambiente escolar. A indicação dos suportes mais utilizados mostra que o material impresso ainda é o mais frequente na sala de aula. Tal constatação sugere, ainda, que os recursos tecnológicos eram pouco utilizados nas práticas pedagógicas.</p> |
| <p>Que gêneros você costuma LER nas aulas de L.P.?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contos: 21 | <p>De acordo com os participantes, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura eram realizadas em suportes impressos, em que predominavam textos</p> |

| | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 2. Notícias: 19 3. Reportagens: 9 4. Tirinhas / charges / cartuns: 18 5. Artigos de opinião: 12 6. Crônicas: 21 | <p>literários, dos gêneros conto e crônica, informativos, como as notícias, e argumentativos, como os artigos de opinião, as tirinhas, as charges, os cartuns e as reportagens. Com base nos dados, percebe-se que a escola fez/faz um trabalho significativo com gêneros da esfera literária (contos, entre outros) e da jornalística (tirinhas, charges, entre outros).</p> |
| <p>Em relação à composição, em sua maioria, esses textos apresentam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Somente escrita: 09 2. Escrita e imagens: 16 3. Escrita, imagens e sons: 1 | <p>Quanto à presença da multimodalidade nos textos lidos na escola, os dados mostraram que grande parte dos alunos (61%) percebiam a presença de outros recursos, além da escrita. Contudo, é importante considerar a afirmativa de uma quantidade elevada de participantes (34%) sobre a preponderância da escrita nos textos escolares. Tal afirmação nos levar a pensar sobre a maneira como esses alunos entendiam a presença e os significados de outros recursos no texto.</p> |
| <p>Em relação ao gênero CONTO, você:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhece, pois já leu / estudou textos do gênero: 14 2. Conhece e já produziu textos do gênero na escola: 12 3. Não conhece / nunca leu ou produziu um conto: 0 | <p>Quanto aos conhecimentos sobre o <i>Conto</i>, podemos afirmar que todos os participantes conheciam o propósito / função social do gênero, visto que a grande maioria afirmou ter lido, estudado ou produzido um conto.</p> |
| <p>Entre os tipos de contos listados abaixo, quais você gostaria de encontrar nas atividades que serão desenvolvidas nesta pesquisa?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contos de humor: 17 2. Contos de terror: 17 3. Contos realistas: 8 4. Contos de suspense: 17 | <p>Em relação aos tipos de contos que gostariam de encontrar nas atividades da pesquisa, os dados mostram que os participantes apreciam temáticas comuns para o universo adolescente, como o terror ou o suspense. Muitos optaram também pelos contos de humor (17). Entretanto, os contos de romance, um dos temas que eu esperava encontrar grande adesão foi escolhido por apenas 2 participantes.</p> |

| | |
|---|--|
| 5. Contos de romance: 2 | |
| <p>Você tem ou já teve acesso à literatura digital? Esse acesso aconteceu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Não, nunca me interessei pela literatura digital: 2 2. Sim, por meio de interesse próprio: 10 3. Sim, na escola, por meio da indicação do professor: 14 | <p>Sobre o contato com a literatura digital, foi surpreendente o número de participantes que afirmaram ter acesso a esse tipo de literatura, seja na escola, pela indicação do professor, seja por interesse próprio. No primeiro caso, se considerarmos a falta de estrutura da escola em questão - como a ausência de um laboratório de informática, o que acaba gerando alguns entraves - ou a falta de formação dos professores para lidar com esses recursos, é interessante constatar que alguns profissionais conseguem “driblar” os obstáculos e apresentar leituras em suportes variados.</p> |
| <p>Que textos você costuma ler na internet?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Notícias: 15 2. Editorial, artigos de opinião, ou artigos de colunistas: 4 3. Esportes: 10 4. Previsão do tempo: 9 5. Programação de TV: 8 6. Programação de cinema, teatro, shows e exposições: 9 7. Classificados: 2 8. Humor, quadrinhos, palavras-cruzadas: 5 9. Horóscopo: 4 10. Arte, cultura: 5 | <p>Quanto as leituras mais comuns em ambiente digital, percebemos gêneros variados, que vão desde textos informativos e argumentativos, como notícias, editoriais e artigos de opinião, até os de entretenimento, como programação de cinema, TV, quadrinhos, horóscopo, entre outros. Alguns participantes afirmaram, ainda, usar a web para acessar gêneros literários, como os animes e os mangás.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>11. Literatura: 8</p> <p>12. Turismo, viagens: 8</p> <p>13. Informática, tecnologias: 2</p> <p>14. Automóveis: 4</p> <p>15. Moda e estilo: 8</p> <p>16. Seção infantil: 1</p> <p>17. Terror / ficção: 2</p> <p>18. Animes:1</p> <p>19. Mangás: 4</p> | |
| <p>Em relação ao gênero HIPERCONTO, você:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhece e já leu algum texto do gênero: 8 2. Conhece e já produziu algum texto do gênero: 0 3. Não conhece / Nunca produziu um texto do gênero: 18 | <p>Embora, em pergunta anterior, muitos participantes afirmassem ter acesso à literatura digital, quando interrogados sobre o conhecimento do <i>Hiperconto</i>, mais da metade dos participantes declarou não conhecer o gênero. Tal informação sugere que o hiperconto ainda é um gênero pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa, o que assevera sua abordagem nesta pesquisa. Outros 8 participantes afirmaram conhecer o gênero, mas nenhum deles declarou já ter produzido um texto do gênero.</p> |
| <p>Ao ler um texto que apresenta escrita e imagens, você geralmente: (Pode marcar mais de uma)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desconsidera as imagens e presta mais atenção na parte escrita: 4 2. Desconsidera a parte escrita e dá mais atenção às imagens:1 3. Considera as duas modalidades complementares: 21 | <p>Esse é um dado importante nesta pesquisa, pois revela que a maior parte dos participantes (21) considerou tanto a escrita quanto a imagem como recursos complementares à produção de sentido. Contudo, é importante observar que 4 participantes afirmaram que, ao ler um texto em que as duas modalidades são apresentadas, tendem a considerar a escrita como a portadora de maior significado, o que pode prejudicar uma compreensão mais efetiva.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Para você, as imagens (gráficos, tabelas, entre outras...) e outros recursos que podem ser acrescentados ao texto (letras, imagens, negrito, cores diferentes...) servem para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ilustrar a escrita: 6 2. Agregar / Complementar o sentido ao texto: 19 3. Não alteram / complementam o que está escrito: 1 | <p>Os dados aqui gerados reforçam a ideia de que a maioria dos participantes (19) entendiam a multimodalidade como um recurso que integra / complementa o texto, atribuindo significado a ele. Entretanto, 6 participantes ainda demonstram compreender a multimodalidade apenas como uma forma de ilustração para a escrita, o que pode revelar um entendimento equivocados, em relação aos recursos multimodais.</p> |
| <p>Que gêneros você costuma PRODUZIR na escola (Pode marcar mais de uma)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contos: 24 2. Notícias: 21 3. Reportagens: 6 4. tirinhas / charges /cartuns: 3 5. Artigos de opinião: 18 6. Crônicas: 23 7. Entrevistas: 7 8. Gráficos: 4 9. Infográficos: 1 10. Hipercontos: 3 | <p>Entre os gêneros mais produzidos na escola foram citados textos típicos na esfera escolar como as notícias, os contos, as crônicas e os artigos de opinião. Esses, em contexto escolar, são predominantemente escritos, e tem a multimodalidade pouco explorada. Nota-se que poucos participantes citaram gêneros multimodais, como o infográfico ou o hiperconto.</p> |
| <p>Na escola, você já foi solicitado a produzir algum gênero digital? Marque o recurso que utilizou para concluir a tarefa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, utilizei o computador: 0 2. Sim, utilizei o smartphone: 0 3. Não, nunca fui solicitado a produzir um gênero digital: 26 | <p>As respostas obtidas por meio desta questão reforçaram as informações geradas ao longo do questionário inicial, sobre a prevalência de uma tradição escolar, em que são preconizados os suportes e os gêneros impressos, em detrimento daqueles que utilizam as tecnologias. Todos os participantes declararam não ter sido solicitados a produzir um gênero digital.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>19. Nas produções de texto escolares, você já foi solicitado a utilizar outro recurso além da escrita? Que recurso (s) foi (foram) esse (s)?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, utilizei desenhos próprios: 6 2. Sim, utilizei recortes de imagens de revistas ou jornais: 6 3. Não, nos textos que produzi utilizei apenas a escrita: 14 | <p>Quando interrogados sobre os recursos utilizados nas produções de texto escolares, 14 participantes responderam que, em suas produções, a escrita foi o modo prevalente. Alguns declararam ter utilizado outros modos, além desse, como desenhos próprios ou imagens recortadas de jornais ou revistas. Nesta questão, chama a atenção o fato de que, em suas produções, os participantes atendem a uma proposta, que é feita pelo professor. Suas respostas revelam que, tais tarefas, em certa medida, preconizam a escrita como o recurso fundamental, já que a maior parte dos alunos afirma utilizá-la, em maior escala. Em menor proporção, aparecem as tarefas que solicitam outros recursos multimodais, além da escrita, em que os participantes afirmaram valer-se de desenhos próprios ou imagens recortadas.</p> |
| <p>Com que frequência você acessa a internet?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diariamente: 26 | <p>É importante observar que todos os participantes declararam o acesso à internet como uma prática habitual, que acontece diariamente. Esse é um dado importante, uma vez que reforça o interesse pelas tecnologias e mídias digitais, que podem favorecer o trabalho com a multimodalidade, em sala de aula.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Nesses acessos, você utiliza a internet para: (Pode marcar mais de uma)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interações no WhatsApp ou em outras redes sociais: 26 2. Pesquisas escolares ou pessoais: 9 3. Fazer cursos online: 5 4. Assistir a vídeos: 23 5. Jogos digitais online: 11 6. Participação em grupos ou comunidades virtuais: 6 7. Baixar aplicativos, jogos, programas, vídeos ou músicas na Internet: 15 | <p>Observa-se que o tempo de navegação na internet era aproveitado de maneira variada. Em primeiro lugar, apareceu o WhatsApp e outras redes sociais, aplicativos típicos para interações virtuais. Outros usos frequentes citados pelos participantes, estão relacionados aos vídeos, pesquisas escolares e jogos. Em menor quantidade estão os downloads de aplicativos, programas, entre outros, e os cursos online.</p> |
| <p>Quais das ferramentas abaixo você costuma utilizar mais para acessar a internet?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Computador / notebook: 5 2. Tablet: 5 3. Celular: 26 | <p>É notável o protagonismo do Smartphone como o aparato mais utilizado pelos participantes para o acesso à internet. Equipamentos como o computador, o notebook e o tablete foram significativamente menos citados. A intimidade dos participantes com o Smartphone e a facilidade que apresentaram ao lidar com o aparelho é outro dado importante e foi levado em conta nesta pesquisa.</p> |
| <p>Você considera os seus conhecimentos de informática (pode marcar mais de uma)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Limitados, não entende quase nada: 3 2. Domina bem algumas ferramentas do Word: 12 3. Utiliza as ferramentas do Word com alguma dificuldade: 7 4. Sabe navegar na internet com tranquilidade: 22 5. Sabe inserir imagens, áudio e vídeos com tranquilidade: 12 6. Sabe inserir imagens, áudio e vídeos com alguma dificuldade: 5 | <p>Sobre os conhecimentos de informática, é notável a liderança das habilidades relacionadas à navegação na web (90%). Já outras habilidades como a inserção de imagens, áudios e vídeos ou a utilização de programas editores de textos foram menos citadas. Apenas 3 participantes afirmaram que seus conhecimentos de informática eram limitados.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Com que frequência os professores costumam usar o laboratório de informática da escola?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Sempre: 02. Raramente: 13. Nunca: 25 | <p>Em relação à frequência de uso do laboratório de informática da escola nas aulas, as respostas foram unânimes: dos 26 alunos participantes, 25 afirmaram que o espaço nunca era utilizado. Tal constatação, provavelmente, se deve ao fato de o espaço não oferecer a estrutura adequada e não contar com aparatos em bom estado de conservação e funcionamento.</p> |
| <p>Utilizar a internet para dinamizar as aulas seria uma ideia:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Razoável: 32. Muito boa: 113. Ótima: 12 | <p>Quanto à proposta de utilização da internet nas aulas, como uma maneira de dinamizá-las, a maioria dos participantes considerou uma ideia ótima ou muito boa. Apenas 3 alunos assinalaram a ideia como razoável. Esse dado reforça o interesse e a intimidade que os alunos participantes apresentam em relação aos recursos tecnológicos, ideia que corrobora e justifica a pesquisa.</p> |

APÊNDICE C — TALE: Alunos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) aluno (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Retextualização multimodal: um estudo de caso”, desenvolvida pela Profa. Me. Juliana Machado Anastácio, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Poslin - sob orientação da Prof. Dra. Vera Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa pretende colocar em prática um projeto de ensino que visa verificar como os alunos matriculados no 9º ano da Escola Municipal Padre Machado, em Brumadinho/MG, acrescentam sentido ao texto, ao retextualizar o gênero conto impresso para hipercontos, utilizando recursos multimodais. As atividades envolverão os alunos da turma 9º ano 3, e serão desenvolvidas pela pesquisadora Juliana Machado Anastácio, nas aulas de Língua Portuguesa, **nos meses de setembro e outubro deste ano, totalizando 16 encontros.**

Você será convidado (a) a responder a um questionário para a geração de registro sobre práticas de letramento das quais participa, e a realizar atividades de interpretação e produção de textos (orais e escritos). Pretendemos, também, gravar algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido. Você não é obrigado (a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Português. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. **É importante esclarecer que, dada à natureza do suporte em que circularão os hipercontos produzidos - um website a ser criado para este fim - você poderá optar por ter a sua produção identificada no site, desde que atenda ao seu interesse próprio e seja expressamente autorizada pelos pais ou responsáveis. Caso escolha não ser identificado, você poderá utilizar um pseudônimo, sem qualquer prejuízo.**

Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto. Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-5492, e-mail: vlmop@gmail.com. O Comitê de ética em pesquisa (COEP) também pode ser contactado, a qualquer momento, para esclarecer dúvidas de aspecto ético. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,, confirmo estar esclarecido (a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

.....
Nome do aluno

.....
Prof. Dra. Vera Menezes de Oliveira e Paiva
Pesquisadora Responsável

Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

| |
|--|
| Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br . |
|--|

APÊNDICE D — TCLE: Pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) pai/mãe ou responsável:

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**Retextualização multimodal: um estudo de caso**”, desenvolvida pela Profa. Me. Juliana Machado Anastácio, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Poslin - sob orientação da Prof. Dra. Vera Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Pedimos a sua autorização para a coleta de dados, por meio de gravação, fotografias ou filmagens, que serão realizadas na turma do 9º ano 3, juntamente com a professora/pesquisadora, na escola municipal Padre Machado, em Brumadinho/MG. A utilização do material gerado está vinculada somente a este projeto de pesquisa. Nesta pesquisa pretendemos colocar em prática um projeto de ensino que visa verificar como os alunos matriculados no 9º ano da Escola acima citada acrescentam sentido ao texto, ao retextualizar o gênero conto impresso para hipercontos, utilizando recursos multimodais. As atividades envolverão os alunos da turma 9ºano 3, e serão desenvolvidas pela pesquisadora Juliana Machado Anastácio. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

- A. Aplicação de um questionário aos alunos para auxiliar na identificação dos conhecimentos prévios e do grau de familiaridade em relação aos gêneros *Conto* e *Hiperconto*;
- B. Apresentação da situação sociocomunicativa e da atividade de linguagem a ser realizada pelos alunos: Leitura e análise de exemplares dos gêneros *Conto* e *Hiperconto*, atentando para seu funcionamento social e para suas características estruturais;
- C. Oficinas para leitura e análise de elementos multimodais presentes em *Hipercontos*;
- D. Retextualização de *Contos* para *Hipercontos*;
- E. Revisão, reescrita, análise e comparação dos textos iniciais e dos textos finais;
- F. Criação de um *site* para a circulação dos textos produzidos pelos estudantes.

Tais procedimentos terão duração aproximada de 3 meses, a partir do segundo semestre de 2019. **Os encontros para a implementação da pesquisa acontecerão semanalmente, às quartas e quintas-feiras, nas aulas de Língua Portuguesa, nos meses de setembro e outubro, totalizando 16 encontros.** Para a execução das tarefas, os alunos serão assistidos pela professora/pesquisadora, durante toda a implementação do projeto de ensino, visando sanar dúvidas e eventuais dificuldades. **É importante esclarecer que as imagens e/ou vídeos gerados no decorrer da pesquisa NÃO serão divulgados, sendo o acesso restrito aos pesquisadores.**

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em desconforto em relação ao tempo dedicado a responder ao questionário, além do possível constrangimento na realização de algumas das atividades de leitura e produção de textos. Contudo, para minimizar os riscos, serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade, e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/12.

A pesquisa contribuirá para a construção de um projeto de ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva dos multiletramentos; além de favorecer o uso e a análise da multimodalidade de forma mais crítica, em ambiente escolar.

Para o (a) seu (sua) filho(a) participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) e seu (sua) filho (a) terão o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejarem e estarão livres para participarem ou recusarem-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, retirar o consentimento de guarda e utilização do material armazenado no arquivo pessoal da pesquisadora, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A participação do (a) seu (sua) filho(a) é

voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que seu (sua) filho(a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. **É importante esclarecer que, dada à natureza do suporte em que circularão os hipercontos produzidos pelos estudantes ao final da pesquisa - um website a ser criado para este fim - o estudante poderá optar por ter a sua produção identificada no site, desde que atenda ao interesse do próprio aluno e seja expressamente autorizada pelos pais ou responsáveis. Caso escolha não ser identificado, o participante poderá utilizar um pseudônimo, sem qualquer prejuízo. Ao optar pelo primeiro caso, o responsável deverá concordar com tal divulgação, marcando o espaço reservado ao final deste termo.**

Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir do material gerado, estarão à sua disposição quando finalizada. **O nome do participante, ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.**

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, em seus arquivos pessoais, e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável pelo período de decorrência da pesquisa, ou seja, aproximadamente 04 (quatro) anos, em seu gabinete, sala 4036, na Faculdade de Letras da UFMG, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a identidade do (a) seu(sua) filho(a) com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o (a) senhor(a) poderá contatar a orientadora deste trabalho, a Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pesquisadora responsável pelo projeto na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6044, e-mail: vlmop@gmail.com, ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

Assim, se o (a) Sr(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada **“Retextualização multimodal: um estudo de caso”**, desenvolvida pela Profa. Me. Juliana Machado Anastácio, doutoranda no Poslin, sob orientação da Prof. Dra. Vera Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de consentir a participação do (a) meu (minha) filho(a) se assim o desejar. **Caso surjam dúvidas de aspecto ético relacionadas à pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) poderá ser contactado, a qualquer momento.**

- () Autorizo a gravação e utilização de imagens para fins acadêmicos.
- () Autorizo a identificação na produção do aluno no site.
- () Concordo que o material gerado seja utilizado somente para esta pesquisa.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

APÊNDICE E — Caderno de atividades do projeto de ensino

Módulo I: Leitura e análise de Contos

Objetivos:

- Conhecer a situação sociocomunicativa do gênero Conto;
- Identificar a estrutura do texto narrativo;
- Explorar os elementos do gênero.

Atividade 1

Assista ao vídeo *O retrato oval*

O vídeo que você vai assistir é uma animação baseada no conto “O retrato oval”, do escritor Edgar Allan Poe. Embora esteja em língua espanhola, você não terá problemas para compreender o vídeo: preste atenção nas cenas, no espaço em que a história está se passando, nas atitudes dos personagens, para compreender o enredo.

Link para o vídeo:

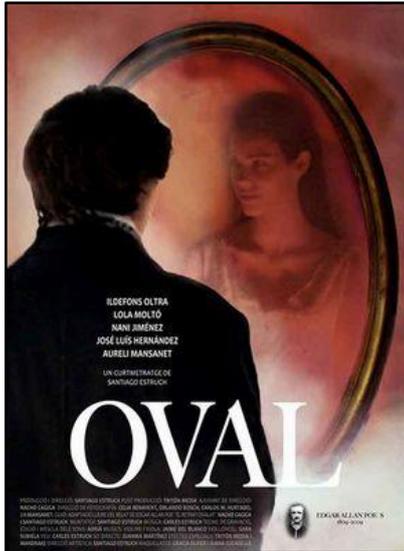
<https://www.youtube.com/watch?v=G7R2ULluMjs&feature=related>

Após o vídeo, discuta as seguintes questões:

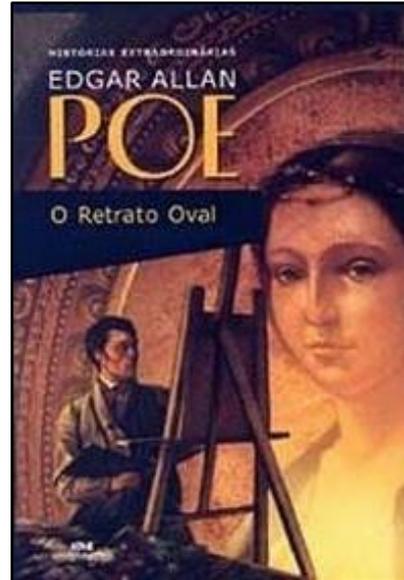
- Quem eram os dois homens que aparecem no início?
- Onde eles se abrigaram da chuva?
- Descreva o lugar.
- O que chamou a atenção de um dos homens?
- Há uma história de amor que acontece dentro da história principal. Quem eram as pessoas que viveram esta história de amor?
- Como o homem ficou sabendo da história de amor entre o casal?
- O que o rapaz resolveu fazer com relação à mulher amada?
- Como foi realizado este trabalho?
- A mulher parecia feliz com o trabalho do rapaz?
- Que estratégia o roteirista utilizou para demonstrar a passagem de tempo no vídeo?
- O que aconteceu com a mulher?
- Quem poderia contar toda a história com suas palavras?

2. Observe duas capas¹⁹ diferentes do livro *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe, e responda às questões para análise:

¹⁹ Imagens disponíveis em: < http://espanoladasyole.blogspot.com/2009_11_01_archive.html >; < <http://www.tradepar.com.br/detalhes/retrato-oval-o-228322-445.html> >. Acesso: 20 ago. 2018



http://espanoladasyole.blogspot.com/2009_11_01_archive.html



<http://www.tradepar.com.br/detalhes/retrato-oval-o-228322-445.html>

- O que está em destaque na figura 1, ou seja, em primeiro plano?
- E na figura 2?
- Ambas as capas destacam o retrato. Como isto pode ser percebido?
- pelas imagens destacadas, é possível antecipar o assunto?

O conto que você vai ler foi escrito por Edgar Allan Poe.

1. Finalmente você vai conhecer *O retrato oval*, conto do escritor Edgar Allan Poe.

- Você já ouviu falar sobre o autor? Já leu algum texto de sua autoria?
- Você já viu um retrato oval?
- A partir do título, que hipóteses sobre o assunto do texto podemos antecipar?

Preste atenção na leitura e verifique se suas hipóteses iniciais serão confirmadas.

O RETRATO OVAL

Edgar Allan Poe

O chateau em que meu criado se arriscara a forçar entrada, em vez de me deixar, em minha desesperadora condição de ferido, passar uma noite ao relento, era uma daquelas construções mesclando melancolia e grandeza que por muito tempo carranquearam entre os Apeninos, tanto na realidade quanto na imaginação da Sra. Radcliffe. Ao que tudo indicava, fora abandonado havia pouco e temporariamente. Acomodamo-nos num dos quartos menores e menos suntuosamente mobiliados, que ficava num remoto torreão do edifício. Sua decoração era rica, porém esfarrapada e antiga. As paredes estavam forradas com tapeçarias e ornadas com diversos e multiformes troféus heráldicos, juntamente com um número inusual de espirituosas

pinturas modernas em molduras de ricos arabescos dourados. Por essas pinturas, que pendiam das paredes não só de suas principais superfícies, mas de muitos recessos que a arquitetura bizarra do chateau fez necessários; por essas pinturas meu delírio incipiente, talvez, fizera-me tomar interesse profundo; de modo que ordenei a Pedro fechar os pesados postigos do quarto – visto que já era noite – acender as chamas de um alto candelabro que se encontrava à cabeceira de minha cama e abrir amplamente as cortinas franjadas de veludo negro que a envolviam. Desejei que tudo isso fosse feito para que pudesse abandonar-me, ao menos alternativamente, se não adormecesse, à contemplação das pinturas e à leitura atenta de um pequeno volume encontrado sobre o travesseiro, que se propunha a criticá-las e descrevê-las.

Por longo, longo tempo li, e com devoção e dedicação contemplei-as. Rápidas e gloriosas, as horas voaram e a meia-noite profunda veio. A posição do candelabro me desagradava, e estendendo a mão com dificuldade, em vez de perturbar meu criado adormecido, ajuntei-o a fim de lançar seus raios de luz mais em cheio sobre o livro.

Mas a ação produziu um efeito completamente imprevisto. Os raios das numerosas velas (pois eram muitas) agora caíam num nicho do quarto que até o momento estivera mergulhado em profunda sombra por uma das colunas da cama. Assim, vi sob a luz vívida um quadro não notado antes. Era o retrato de uma jovem, quase mulher feita. Olhei a pintura apressadamente e fechei os olhos. Não foi a princípio claro para minha própria percepção por que fiz isso. Todavia, enquanto minhas pálpebras permaneciam dessa forma fechadas, reví na mente a reação de fechá-las. Foi um movimento impulsivo para ganhar tempo para pensar – para me certificar de que minha vista não me enganara – para acalmar e dominar minha fantasia para uma observação mais calma e segura. Momentos depois, novamente olhei fixamente a pintura.

O que agora eu via, certamente não podia e não queria duvidar, pois o primeiro clarão das velas sobre a tela dissipara o estupor de sonho que me roubava os sentidos, despertando-me imediatamente à realidade.

O retrato, já o disse, era o de uma jovem. Uma mera cabeça e ombros, feitos à maneira denominada tecnicamente de vinheta, muito ao estilo das cabeças favoritas de Sully. Os braços, o busto e as pontas dos radiantes cabelos se dissolviam imperceptivelmente na vaga mas profunda sombra que formava o fundo do conjunto. A moldura era oval, ricamente dourada e filigranada à mourisca. Como objeto artístico, nada poderia ser mais admirável do que aquela pintura em si. Mas não seria a elaboração da obra nem a beleza imortal daquela face o que tão repentinamente e com veemência comoveu-me. Tampouco teria minha fantasia, sacudida de seu meio-sono, tomado a cabeça pela de uma pessoa viva. Vi logo que as peculiaridades do desenho, do vinhetado e da moldura devem ter dissipado instantaneamente tal ideia – e até mesmo evitado sua cogitação momentânea. Pensando seriamente acerca desses pontos, permaneci, talvez uma hora, meio sentado, meio reclinado, com minha vista pregada ao retrato. Enfim, satisfeito com o verdadeiro segredo de seu efeito, caí de costas na cama. Descobri o feitiço do quadro numa absoluta naturalidade de expressão, a qual primeiro espantou-me e por fim me confundiu, dominou-me e me aterrorizou. Com profundo e reverente temor, recoloquei o candelabro na posição anterior. Sendo a causa de minha profunda agitação colocada assim fora de vista, busquei avidamente o volume que tratava das pinturas e suas histórias. Dirigindo-me ao número que designava o retrato oval, li as vagas e singulares palavras que se seguem:

“Era uma donzela de raríssima beleza, não mais encantadora do que cheia de alegria. Má foi a hora em que viu, amou e desposou o pintor. Ele, apaixonado, estudioso, austero, e tendo já em sua Arte uma esposa; ela, uma donzela de raríssima beleza, não mais encantadora do que cheia de alegria; toda luz e sorrisos, e travessa como uma corça nova; amando e acarinhando todas as coisas; odiando apenas a Arte, sua rival; temendo só a paleta, os pincéis e

outros desfavoráveis instrumentos que a privavam do rosto do amado. Era, portanto, uma coisa terrível para essa dama ouvir o pintor falar de seu desejo de retratar justo sua jovem esposa. No entanto, ela era humilde e obediente, e posou submissa por muitas semanas na escura e alta câmara do torreão, onde a luz caía somente do teto sobre a pálida tela. Mas ele, o pintor, glorificava-se com sua obra, que continuava hora após hora, dia após dia. E era um homem apaixonado, impetuoso e taciturno, que se perdia em devaneios; de maneira que não queria ver que a luz espectral que caía naquele torreão isolado debilitava a saúde e a vivacidade de sua esposa, que definhava visivelmente para todos, exceto para ele. Contudo, ela continuava a sorrir imóvel, docilmente, porque viu que o pintor (que tinha grande renome) adquiriu um fervoroso e ardente prazer em sua tarefa e trabalhava dia e noite para pintar a que tanto o amava, aquela que a cada dia ficava mais desalentada e fraca. E, em verdade, alguns que viram o retrato falaram, em voz baixa, de sua semelhança como de uma poderosa maravilha, e uma prova não só da força do pintor como de seu profundo amor pela qual ele pintava tão insuperavelmente bem. Finalmente, como o trabalho se aproximava da conclusão, ninguém mais foi admitido no torreão, pois o pintor enlouquecera com o ardor da obra, raramente desviando os olhos da tela, mesmo para olhar o rosto da esposa. Não queria ver que as tintas que espalhava na tela eram tiradas das faces da que posava junto a ele. E quando muitas semanas nocivas se passaram e pouco restava a fazer, salvo uma pincelada na boca e um tom nos olhos, o espírito da dama novamente bruxuleou como a chama no bocal da lâmpada. Então, a pincelada foi dada e o tom aplicado, e, por um momento, o pintor se deteve extasiado diante da obra em que trabalhara. Porém, em seguida, enquanto ainda a contemplava, ficou trêmulo, muito pálido e espantado, exclamando em voz alta: ‘Isto é de fato a própria Vida!’ Voltou-se repentinamente para olhar a amada: – Estava morta!’”

Disponível em: Acesso: 20 ago. 2018

Após a leitura, discuta:

1. Qual é e como foi desenvolvido o enredo?
2. Onde e quando se passam os acontecimentos do conto?
3. Quais são as personagens presentes no conto?

Análise dos elementos do gênero:

1. *O retrato oval* é uma narrativa exemplar do gênero Conto. Os textos narrativos apresentam a seguinte estrutura: enredo, tempo, espaço, personagens e foco narrativo. No quadro a seguir, registre as passagens do texto que correspondem à descrição dos elementos estruturais:

| | | |
|--------------------|---|--|
| Enredo | Conjunto dos fatos narrados. Geralmente, responde à pergunta <i>o quê?</i> | |
| Tempo | Refere-se ao momento em que os fatos acontecem. Pode ser cronológico (quando é facilmente localizado no texto, em horas, dias, semanas, etc.) ou psicológico (quando não se identifica em horas, dias, etc. – é o tempo vivido ou lembrado pela personagem). Deve responder à pergunta: <i>quando?</i> | |
| Espaço | Refere-se ao lugar em que os fatos acontecem. Deve responder à pergunta: <i>onde?</i> | |
| Personagens | Os participantes da narrativa. Deve responder à pergunta: <i>quem?</i> | |
| Narrador | Quem narra os fatos. O narrador pode ser em 1ª pessoa (quando também é uma personagem) ou em 3ª pessoa (quando o narrador não participa dos acontecimentos, é conhecido como narrador observador ou onisciente). | |

2. Além da estrutura narrativa, os textos do gênero Conto também apresentam alguns elementos básicos, como a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. No quadro abaixo, registre as passagens do texto que correspondem à descrição de cada elemento:

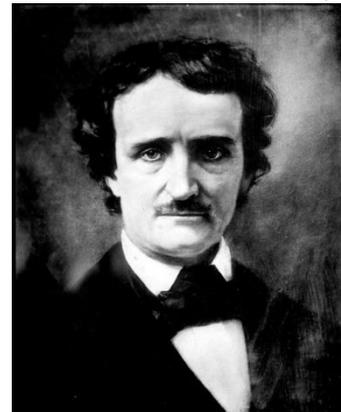
| | | |
|-------------------------|--|--|
| Enredo | Conjunto dos fatos narrados. Geralmente, responde à pergunta <i>o quê?</i> | |
| Situação inicial | Apresenta as personagens, o tempo e o espaço onde acontecem as ações. | |
| Conflito | É o problema. Rompe o equilíbrio dos personagens e precisa ser solucionado. | |
| Clímax | É o ponto de maior tensão no texto | |
| Desfecho | É o resultado do conflito, ou seja, o desenrolar dos acontecimentos ou a situação final. | |

3. Inicialmente, o conto apresenta informações sobre a identidade do narrador e as circunstâncias que o levaram até o castelo. Que informações são essas? De que maneira elas contribuem para a continuidade da narrativa?
4. O conto *O retrato oval* é composto por duas histórias. Em qual delas é possível identificar um fato inusitado? Por que esse fato pode ser considerado inesperado?
5. No decorrer da leitura, é possível conhecer algumas características dos personagens. Com base no texto, descreva o perfil físico e psicológico de cada personagem.
6. No decorrer da leitura percebe-se que o quadro e a sua imagem são descritos gradualmente. Que efeito isso provoca?
7. Relei o seguinte trecho:
"as horas passaram céleres e agradáveis até que a meia-noite escura se instaurou"
 Registre a relevância para acentuar o clima de mistério no conto.
8. Do momento em que o narrador observa o quadro até a sua compreensão dos fatos, quanto tempo, provavelmente se passou? Transcreva do texto elementos que indicam essa passagem.

Sobre o autor:

Edgar Allan Poe (1809-1849) foi um poeta, escritor, romancista, crítico literário e editor norte-americano. Autor do famoso poema “O Corvo”. Escreveu contos sobre mistério, inaugurando um novo gênero e estilo na literatura.

Nasceu em Boston, nos Estados Unidos, no dia 19 de janeiro de 1809. Filho dos atores de teatro, David Poe e Elizabeth Arnold, ficou órfão de mãe e seu pai abandonou a família. Foi acolhido, mas nunca foi formalmente adotado, por uma família de ricos comerciantes de Baltimore, na Virgínia, que lhe proporcionaram uma educação de qualidade, dos melhores professores da época.



Edgar Allan Poe ingressou na Universidade de Virgínia, onde se destacou no estudo de Línguas Românticas, antigas e modernas. Era inquieto e indisciplinado. Nessa época passava a maior parte do tempo envolvido com mulheres e bebidas. Desde cedo mostrou interesse pela literatura. Sua carreira de escritor começou pouco depois de abandonar a Universidade, com a publicação de uma coleção anônima de poemas denominada, “Tomerlane and Other Poemas” (1827). Em 1829 entrou para a carreira militar, na Academia de West Point, mas acabou expulso por indisciplina. Perdeu a mesada de seu tutor e passou a escrever para sobreviver, tornou-se editor de uma revista de Richmond. Foi morar com sua tia, viúva, e sua filha Virgínia Clemm. Em 1836 casa-se, em segredo, com sua prima, Virgínia, de apenas 13 anos de idade. Pouco tempo depois perdeu o emprego e passou por dificuldades financeiras, superadas ao vencer os concursos de conto e poesia, promovidos pela revista “Southern Literary Messenger”.

Convidado para dirigir a revista, durante dois anos esteve à frente do periódico, onde publicava contos, poemas e artigos de crítica literária. Viciado na bebida perdeu seu emprego. Nessa época sua esposa adoece. Passou a produzir como free-lancer, sem grandes resultados, afunda-se na bebida, e a morte da mulher agrava o problema.

Edgard Allan Poe deixou poemas, contos, romance, temas policiais e de horror. Muitas de suas obras exploram a temática do sofrimento causado pela morte. O poeta acreditava que nada seria mais romântico que um poema sobre a morte de uma mulher bonita. É considerado o criador do conto policial, seus poemas mergulham na tristeza e as narrativas em temas de horror. Suas obras foram um marco para a literatura norte-americana contemporânea, com destaque para "Contos do Grotesco e Arabesco", publicado na França com o título de "Histórias Extraordinárias" (1837), contos que influenciaram diversas gerações de escritores de livros de suspense e terror, e os poemas, “O Corvo” (1845) e “Annabel Lee” (1849). Poe falece numa taberna, em Baltimore, em decorrência de doenças provocadas pelo álcool, no dia 07 de outubro de 1849.

Módulo I: Leitura e análise de Contos

Objetivos:

- Conhecer a situação sociocomunicativa do gênero Conto;
- Identificar a estrutura do texto narrativo;
- Explorar os elementos do gênero.

Atividade 2

Assista ao vídeo *Um apólogo*

O vídeo que você vai assistir é uma animação baseada no conto “Um apólogo”, do escritor Machado de Assis. Para compreender o enredo, preste atenção nas cenas, no espaço em que a história está se passando, nos personagens e em suas atitudes dos personagens.

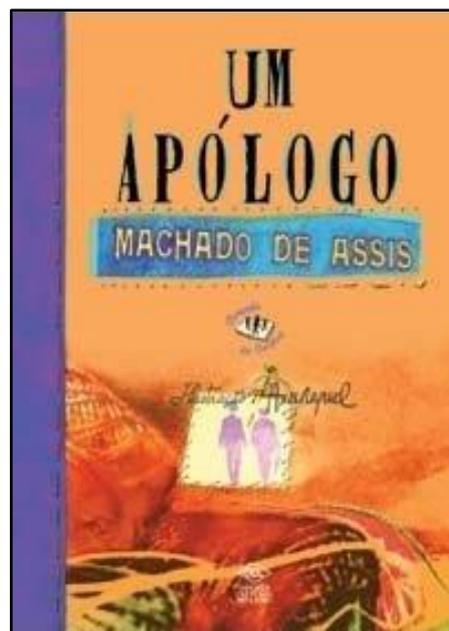
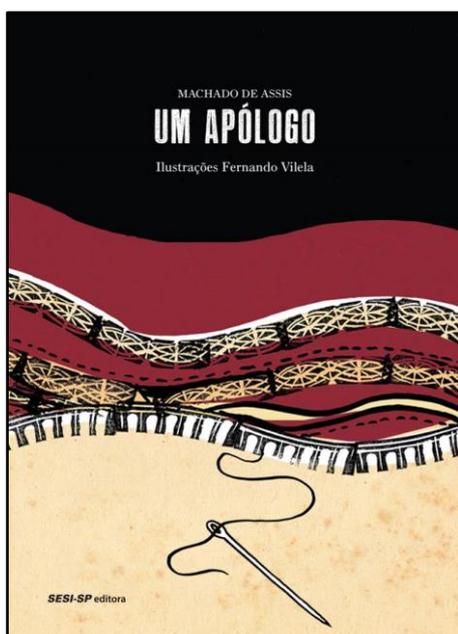
Link para o vídeo:

<https://tvescola.org.br/tve/video/umapologo>

Após o vídeo, discuta as seguintes questões:

- Quem são os personagens do conto?
- Esteticamente, como esses personagens são retratados?
- Descreva o lugar onde se desenvolve o enredo.
- Inicialmente, qual é o conflito?
- Quem poderia contar toda a história com suas palavras?

2. Observe duas capas²⁰ diferentes do livro *Um Apólogo*, de Machado de Assis, e responda às questões para análise:



²⁰ Imagens disponíveis em: <<http://machado-de-assis-8537703885>>;

<<http://www.saraiva.com.br/um-apologo-nova-edicao-169338.html>> <https://www.buscape.com.br/um-apologo->
Acesso: 20 ago. 2018

- a) Que elementos estão em destaque em cada uma das imagens?
 b) Quais as semelhanças e diferenças entre as imagens das capas 1 e 2? Qual delas mais atrai a sua atenção?
 c) Pelas imagens destacadas em ambas as capas, é possível antecipar o assunto?

O conto que você vai ler foi escrito por Machado de Assis, renomado autor brasileiro, que foi considerado um dos melhores escritores de contos e crônicas. Leia uma breve biografia do autor

Joaquim Maria Machado de Assis

Filho de um pintor de paredes mulato e de uma lavadeira, Joaquim Maria Machado de Assis nasceu pobre, no subúrbio carioca e tornou-se o mais importante dos escritores brasileiros. Publicou poemas, contos, crônicas e romances em capítulos nos jornais para os quais trabalhou. A vivência nos jornais transformou o garoto do subúrbio num homem da cidade. O grande tema de toda a sua obra foi justamente a vida na cidade, no caso, o Rio de Janeiro



2. Agora você vai ler *Um apólogo*, conto de Machado de Assis

- Você conhece o significado da palavra Apólogo? Veja a definição apresentada na página do *dicio*, dicionário on line de Língua Portuguesa:

Significado de Apólogo — substantivo masculino

Narrativa que, geralmente em prosa ou verso, traz consigo uma lição moral, sendo os personagens seres inanimados, animais ou objetos que dialogam como humanos.

Etimologia (origem da palavra apólogo). Do latim *apologus*.i; do grego *apólogos*.ou. Apólogo é uma narrativa que, geralmente em prosa ou verso, traz consigo uma lição moral, sendo os personagens seres inanimados, animais ou objetos que dialogam como humanos.

Disponível em: <https://www.dicio.com.br/apologo/>. Acesso 22 ago 2018

- A partir do título, que hipóteses sobre o assunto do texto podemos antecipar?

Preste atenção na leitura e verifique se suas hipóteses iniciais serão confirmadas.

Um Apólogo

Machado de Assis

ERA UMA VEZ uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima.

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E quando compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000269.pdf> Acesso: 20 ago. 2018

Após a leitura, discuta:

4. Qual é e como foi desenvolvido o enredo?
5. Onde e quando se passam os acontecimentos do conto?
6. Quais são as personagens presentes no texto? Comente suas principais características.
7. Que comparações podemos estabelecer entre as atitudes dos personagens e os comportamentos de algumas pessoas na sociedade atual?
8. Que situações retratadas no texto podem ser transpostas para a sociedade contemporânea?

Análise dos elementos do gênero:

9. O conto *Um apólogo* é uma narrativa e apresenta a seguinte estrutura: enredo, tempo, espaço, personagens e foco narrativo. Registre as passagens do texto que correspondem à descrição de tais elementos:

| | |
|--------------------|--|
| Enredo | |
| Tempo | |
| Espaço | |
| Personagens | |
| Narrador | |

10. Além da estrutura narrativa, os textos do gênero Conto também apresentam elementos que, em conjunto, constituem o enredo. São eles: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. Com base no texto, registre as passagens do texto que correspondem à descrição de cada elemento:

| | |
|-------------------------|--|
| Enredo | |
| Situação inicial | |
| Conflito | |
| Clímax | |
| Desfecho | |

11. O conto apresenta duas personagens principais: a agulha e a linha. Com base nos acontecimentos do texto e nas atitudes de cada personagem, trace um perfil psicológico de cada uma.

12. Releia o trecho abaixo refletindo sobre o papel que cada personagem desempenha no conto.

“Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha: — Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico”.

Responda:

- Em relação à atitude do alfinete, que hipóteses podem ser levantadas? O que essa atitude revela?
- Que sentidos podem ser inferidos da expressão *de cabeça grande*?

13. Ao longo do texto percebe-se que o autor faz uma crítica em relação a um tipo de comportamento comum na sociedade da época. Que comportamento era esse? O que você pensa sobre isso?

Módulo I: Mergulho no universo dos Contos

Objetivos:

- Ler e analisar Contos;
- Conhecer a situação sociocomunicativa do gênero;
- Identificar a estrutura do texto narrativo;
- Explorar os elementos do gênero.

Atividade 3

Leitura de conto de enigma: *A faixa manchada*²¹

O texto que você vai ler é um trecho de um conto de enigma, do escritor britânico Arthur Conan Doyle. Desse conto participa sua personagem mais famosa, Sherlock Holmes, um detetive brilhante que resolve todos os casos baseando-se na observação dos detalhes e no raciocínio dedutivo. A história é narrada por Watson, inseparável companheiro de Sherlock. Em uma manhã de abril de 1883, a jovem senhorita Stoner vai a Londres procurar a ajuda do famoso detetive. O trecho que você vai ler inicia-se com o diálogo entre ela, Sherlock e Watson.

- Você já ouviu falar sobre Sherlock Holmes? O que sabe sobre ele?
- Considerando que Sherlock é considerado um grande detetive, conhecido por solucionar todos os casos que investiga, levante hipóteses: qual o provável assunto do texto?
- O título do conto é *A faixa Manchada*. Que hipóteses podemos inferir a partir do título?

— Meu nome é Helen Stoner, e moro com meu padrasto, que é o último representante de uma das famílias saxônicas mais antigas da Inglaterra, os Roylott, de Stoke Moran, na margem ocidental do Surrey. [...]

— A família era, antigamente, uma das mais ricas da Inglaterra. No século passado, contudo, quatro sucessores herdeiros dissolutos e gastadores, levaram a família à ruína [...]. Meu padrasto, percebendo que tinha de adaptar-se aos novos tempos, conseguiu um empréstimo de um parente, formou-se em medicina, e foi para Calcutá [...]

“Ainda na Índia, o dr. Roylott casou-se com minha mãe, sra. Stoner, jovem viúva do major-general Stoner, da artilharia de Bengala. Minha irmã Júlia e eu éramos gémeas e tínhamos apenas dois anos quando nossa mãe se casou pela segunda vez. Ela tinha bastante dinheiro, umas mil libras anuais, que confiou ao dr. Roylott para administrar enquanto morássemos com ele, com a condição de que certa quantia anual nos fosse dada quando casássemos. Logo depois que voltamos à Inglaterra, minha mãe morreu. Foi num acidente de trem perto de Crewe, há oito anos. Então o dr. Roylott desistiu da clientela que começara a adquirir em Londres e nos levou para morar na casa de seus ancestrais, em Stoke Moran. O dinheiro que minha mãe nos deixou era suficiente para todas as necessidades, e parecia não haver obstáculos à nossa felicidade.

“Entretanto, nosso padrasto transformou-se completamente; em vez de fazer amigos e visitar nossos vizinhos, felizes por verem um Roylott retornando à velha casa da família, ele se trancou e raramente saía, a não ser para se envolver em discussões ferozes com quem quer que aparecesse. Temperamento violento, beirando ao psicótico, sempre foi característico dos homens da família [...]

“[...]Ele não tem amigos, a não ser os ciganos, a quem deixa acampar nos poucos hectares que representam a propriedade da família. [...] Ele também gosta de animais indianos, que lhe são enviados por um amigo. Atualmente tem um leopardo e um macaco, que andam livremente e são temidos pelo povo tanto quanto o dono.

²¹ Atividade inspirada no livro didático da coleção Para Viver Juntos, 8º ano.

“Assim, os senhores podem imaginar que eu e minha pobre irmã Júlia não tínhamos grandes alegrias na vida. Nenhum criado queria trabalhar para nós, e acabamos, as duas, fazendo todo o serviço da casa. Ela tinha menos de trinta anos quando morreu, mas eu cabelo já começara a branquear. Como o meu, aliás.”

— Então sua irmã morreu?

— Morreu há dois anos, e é da sua morte que lhe quero falar. Pode imaginar que, levando a vida que levávamos, era difícil estar em contato com pessoas da nossa idade. Tínhamos uma tia solteirona, sra. Honoria Westphail, irmã mais nova de mamãe [...] Júlia foi lá no Natal, há dois anos e conheceu um major licenciado dos Fuzileiros, de quem ficou noiva. Meu padraço ficou sabendo do noivado quando ela voltou, mas não colocou objeções. No entanto, quinze dias antes da data marcada para o casamento, aconteceu algo terrível, que me privou de minha única companhia. [...]

— Como eu já disse, a mansão é muito velha e somente uma das alas é habitada. Os quartos, nessa ala, ficam no térreo, enquanto as salas de estar ficam no centro da construção. O primeiro quarto é o do dr. Royslott, o segundo da minha irmã e o terceiro é o meu. Não há comunicação entre eles, mas todos se abrem para o mesmo corredor. [...] Na noite fatal, o dr. Royslott foi cedo para o seu quarto.

— Não consegui dormir naquela noite. [...] O vento uivava lá fora, enquanto, enquanto a chuva batia contra as janelas, de repente, em meio aos sons da tempestade, rompeu um grito de mulher aterrorizada. Reconheci a voz de minha irmã. Pulei da cama, coloquei um xale e disparei para o quarto. Ao abrir a porta, ouvi um assobio baixo, como o que ela descrevera. Logo depois, ouvi o som de algo metálico, caindo. [...] À luz do corredor vi minha irmã aparecer, o rosto branco de terror [...]. Primeiro, pensei que não me reconheceria, mas, quando me curvei sobre ela, ouvi-a guinchar numa voz que nunca esquecerei: “oh, Deus! Hele! Foi a faixa! A faixa manchada!”. Ela queria dizer mais alguma coisa, mas não consegui. Aponto o dedo na direção do quarto do doutor, porém uma nova convulsão abafou suas palavras, fazendo-a desmaiar. [...]

— [...] Quais forma as conclusões do delegado?

— Ele investigou o caso cuidadosamente, pois o comportamento do dr. Royslott era conhecido em todo o condado, mas não conseguiu determinar a causa da morte. Meu testemunho mostrou que a porta estivera trancada por dentro, enquanto as janelas, todas as noites, eram trancadas por grossas barras de ferro. As paredes foram examinadas e se mostraram muito sólidas. O chão também foi investigado, sem novidades. A chaminé é larga, mas gradeada por quatro amplas barras. Portanto, concluiu-se que minha irmã estava sozinha na hora em que encontrou seu fim. Além disso, não havia marcas de violência nela.

— E quanto ao envenenamento?

— O legista investigou essa hipótese, sem sucesso.

[...]

Holmes balançou a cabeça, parecendo longe de estar satisfeito.

— Dois anos se passaram desde então e minha vida se tornou ainda mais solitária. Há um mês, um amigo muito querido, que conheço há muitos anos, honrou-me com um pedido de casamento. [...] Meu padraço não se opôs à união e devemos nos casar na primavera. Há dois dias começaram reformas na ala oeste da casa e a parede do meu quarto foi afetada. Assim, mudei-me para o quarto em que minha irmã morreu [...]. Imagine, então, meu medo quando, na noite passada, acordei e ouvi, no silêncio da madrugada, o assobio que anunciou sua morte. Pulei da cama e acendi a luz, mas não havia nada de estranho no quarto. Fiquei muito abalada para dormir de novo [...]

— Este caso é bastante intrincado – ele disse, finalmente. [...] Se fossemos a Stoke Moran hoje, seria possível examinarmos os quartos, sem que seu padraço soubesse?

— Por acaso, ele falou em ir a cidade, hoje, para tratar de assuntos muito importantes. É provável que fique fora durante todo o dia, de modo que não haveria nada para atrapalhá-lo. [...] A edificação de pedras cinzentas e cobertas de musgo. Com um bloco central elevado e duas alas curvas [...]. Holmes andou para cima e para baixo pelo gramado malcuidado, enquanto examinava o exterior das janelas. [...]

— Hum! – ele disse, coçando o queixo e um pouco perplexo. – [...] Ninguém conseguiria passar por estas persianas se estivessem trancadas. Vamos ver se o lado de dentro sugere algo. [...]

[...] Holmes puxou uma das cadeiras para o canto e se sentou, em silêncio, enquanto examinava todos os detalhes do dormitório. [...] andou até a cama e passou algum tempo olhando para ela, para depois observar a parede, de alto a baixo. Então, pegou a corda da campainha e deu-lhe um puxão.

— Ora, é falsa – disse ele.

— Não toca?

— Não, nem está presa a fio algum. Isso é muito interessante. [...]

O quarto do dr. Grimesby Roylott era maior que o da enteada, embora fosse mobiliado de forma igualmente simples. [...]

— Bem, olhe isto! — Holmes pegou um pires de leite que estava sobre o cofre.

— Não, não temos um gato. Mas temos uma pantera e um balbuíno.

— Ah, sim, é claro. Bem, uma pantera não deixa de ser um gato grande. Mesmo assim, eu diria que um pires de leite não seria suficiente para satisfazê-la. Há mais um ponto que eu preciso verificar.

Holmes se abaixou em frente à cadeira de madeira e examinou-lhe o assento com muita atenção.

— Obrigado! Acho que é isso – ele disse, levantando-se e guardando sua lupa no bolso. – Opa! Isto é interessante.

O objeto que lhe atraía a atenção era uma guia de cachorro pendurada num canto da cama. A guia, contudo, estava amarrada de modo a formar o laço. [...]

— Passaremos a noite em seu quarto e investigaremos a causa do ruído que tem lhe perturbado.

[...]

Como hei de me esquecer de vigília tão terrível? [...] uma luz brilhou na direção da abertura, mas logo desapareceu. Senti então o cheiro de óleo queimando e metal aquecido. Ouvi suaves ruídos de movimentação e, então, o silêncio voltou [...]. Então outro som fez ouvir-se. Era suave como um jato de vapor escapando continuamente da chaleira [...] Holmes pulou da cama, acendeu um fósforo e começou a bater furiosamente com sua vara na corda da campainha.

[...] Quando Holmes acendeu a luminária e nos conduziu pelo corredor. Holmes bateu a cabeça duas vezes na porta do doutor, sem resposta. Então virou a maçaneta e entrou; eu fui logo atrás, com o revolver engatilhado.

Encontramos uma cena singular. Sobre a mesa havia uma lanterna semiaberta, que iluminava o cofre de ferro, com sua porta aberta. Ao lado da mesa, na cadeira de madeira, estava o dr. Grimesby Roylott [...] em seu colo jazia a guia em que reparamos durante o dia. À volta de sua cabeça ele tinha uma faixa amarela com manchas amarronzadas, que parecia amarrada firmemente. [...]

— É uma víbora do brejo! – exclamou Holmes. – a cobra mais mortal da Índia. [...]

Essa foi a forma como morreu o dr. Grimesby Roylott, de Stoke Moran. Não é necessário que eu prolongue uma narrativa, já que está muito comprida para contar como demos a notícia à aterrorizada garota [...]. O pouco que me faltava saber, Holmes contou no dia seguinte, em nossa viagem de volta.

Cheguei - ele começou - a uma conclusão totalmente equivocada. Isso demonstra, meu caro Watson, como é perigoso raciocinar com informações insuficientes. A presença dos ciganos e o uso da palavra “faixa”, usada pela pobre irmã para explicar o que vira sob a luz do fósforo, foram insuficientes para me colocar na pista errada. Só posso ter o mérito de ter reconsiderado meu ponto de vista instantaneamente quando ficou claro pra mim que o perigo que ameaçava a ocupante do quarto não poderia vir da janela ou da porta. Como já lhe disse, minha atenção foi chamada pela abertura [de ventilação] e pela corda da campainha que se pendurava sobre a cama. Descobrir que a campainha era falsa e que a cama estava presa ao chão me fez suspeitar que a corda fosse a ponte para algo passar pelo buraco e chegar até a cama. Assim, ocorreu-me a ideia de uma cobra. Associando isso ao fato de que o doutor recebia estranhas criaturas da Índia, pareceu-me estar no caminho correto. Pensar em usar uma forma de veneno que não fosse descoberta por testes químicos era algo que ocorreria a um homem cruel e inteligente, que passou parte da vida no Oriente. A rapidez com que esse veneno age também seria uma vantagem, do ponto de vista dele. O delegado precisaria ser muito perspicaz para notar os dois pontos pretos que mostravam onde as presas do réptil inocularam o veneno. Então pensei no assobio. É claro que ele precisava recolher a cobra antes que a luz do dia a revelasse. Ele a treinara, provavelmente com o leite que vimos, para voltar quando necessário. Ele colocava a serpente pela abertura na hora em que achasse apropriado, com a certeza de que desceria pela corda até a cama. Poderia morder ou não a vítima. Talvez ela conseguisse escapar por algumas noites, mas, cedo ou tarde, seria mordida pela cobra.

“Cheguei a essa conclusão antes mesmo de entrar no quarto do doutor. O exame de sua cadeira mostrou que ele tinha o hábito de ficar de pé sobre ela, provavelmente para alcançar a abertura. O cofre, mais o pires de leite e a guia com o laço me dispersaram as últimas dúvidas. O ruído metálico ouvido pela srta. Stoner foi obviamente causado pelo pai ao fechar o cofre com sua terrível ocupante dentro. Após formular minha teoria, coloquei-a na prática, mediante os procedimentos que você acompanhou. Ouvi o silvo da criatura, e acredito que você também, e me pus a atacá-la.

E também fazendo-a atacar seu dono do outro lado. Alguns dos golpes que dei com a vara a acertaram, excitando seu instinto de cobra. Assim, ela atacou a primeira pessoa que pôde. Dessa forma, sou indiretamente responsável pela morte do dr. Grimesby Roylott. Não posso dizer que sinto a consciência pesada.

Arthur Conan Doyle. O roubo da coroa de berilos e outras aventuras. São Paulo: Melhoramentos, 2006. P.24-46.

Agora você vai assistir a uma animação do conto que você acabou de ler:

link para o vídeo:

https://www.youtube.com/watch?v=HVrWsp_ercw

Após o vídeo, discuta as seguintes questões:

- Quem eram os dois homens que aparecem no início? Descreva-os fisicamente. Que recursos foram utilizados para caracterizá-los? Que características chamam a sua atenção? Qual a relação entre essas características e o papel que cada personagem representa?
- O que a música sugere?
- Além da música, que outros elementos do vídeo contribuem para a produção do sentido? No texto escrito, como esses sentidos são atribuídos?
- Quem é a terceira personagem que aparece no vídeo? Como ela está caracterizada?
- O vídeo mostra uma cena que não é contada no texto escrito. Que cena é essa? Ela contribui para a compreensão do conto?
- Ao chegar a mansão, o que chamou a atenção de um dos homens?
- Que recursos são utilizados na animação para provocar o suspense?
- Embora apresentem o mesmo enredo, o texto escrito e o vídeo possuem recursos diferentes para alcançarem o propósito desejado. Qual das duas opções você considera mais interessante: o texto escrito ou o vídeo, por quê?

Questões para compreensão:

1. As aventuras de Sherlock Holmes são quase sempre narradas pelo médico dr. Watson, que o acompanha em suas investigações. Identifique, no texto lido, trechos que explicitem o narrador. Em que pessoa ele aparece?
2. Os contos de enigma apresentam algumas personagens clássicas: o criminoso, a vítima, os suspeitos e o detetive. O conto lido apresenta todas essas personagens? Identifique cada uma delas.
3. Nos contos de enigma, a descrição das personagens pode fornecer elementos para a solução do mistério.
 - a) De acordo com o texto, descreva psicologicamente as personagens Helen e dr. Grimesby Roylott.
 - b) Qual desses personagens apresenta características que podem ser relacionadas ao crime? Justifique.

4. Nem todas as informações dadas por Helen ao detetive serviram para esclarecer o mistério. Cite uma informação sobre o dr. Roylott que não tem relação direta sobre o assassinato.
5. Por que Helen só procura o detetive após dois anos da morte da irmã?
6. No texto original, há uma informação sobre o título:

“[...] quando me curvei sobre ela, ouvi-a guinchar numa voz que nunca esquecerei: ‘Oh, Deus! Helen! Foi a faixa! A faixa manchada’. Ela queria dizer mais alguma coisa, mas não conseguiu.”

- a) Por que Julia Stoner teria se referido a uma faixa manchada?
- b) Helen percebe que sua irmã queria dizer mais alguma coisa, se tivesse conseguido explicar o que era a faixa manchada, haveria um enigma a resolver?
- c) O título “A faixa manchada”, ao mesmo tempo que é enigmático, representa uma pista para o leitor. Explique essa afirmação.

7. Releia o trecho:

“Como eu já disse, a mansão é muito velha e somente uma das alas é habitada. Os quartos, nessa ala, ficam no térreo, enquanto as salas de estar ficam no centro da construção. O primeiro quarto é o do dr. Roylott, o segundo de minha irmã e o terceiro é o meu. Não há comunicação entre eles, mas todos se abrem para o mesmo corredor”.

- a) Helen está enganada a respeito de uma dessas informações. Qual?
 - b) Por que foi importante para o assassinato que Helen passasse a usar o quarto da irmã?
8. Levante hipóteses: por que dr. Roylott assassinou Julia e tentou matar Helen?
 9. A lógica do enredo revela que o assassinato de Júlia não foi cometido à toa. Ele foi o desdobramento de uma situação anterior, que propiciou o surgimento do motivo para o crime, os meios de obter uma arma e de evitar suspeitas. Relacione no caderno os trechos do relato aos itens numerados.

1. Meio de conseguir a arma
2. Motivo do crime
3. Meio de evitar testemunhas
4. Conhecimento sobre venenos

- () “[...] moro com meu padrasto em [...] a família já esteve entre as mais ricas da Inglaterra [...] contudo, quatro sucessivos herdeiros levaram a família à ruína [...]”
- () “[...] meu padrasto, percebendo que precisava se adaptar aos novos tempos, conseguiu um empréstimo de um parente, formou-se em medicina e foi para Calcutá [...]”
- () “[...] mamãe se casou novamente. Ela tinha bastante dinheiro, [...] que confiou ao dr. Roylott para administrar enquanto orássemos com ele, com a condição de que uma certa quantia anula nos fosse dada quando nos casássemos. ”
- () Ele também gosta de animais indianos, que lhe são enviados por um amigo.”
- () Nenhum criado queria trabalhar para nós, e acabamos, as duas, fazendo todo o serviço da casa.”

O enredo dos contos de enigma caracteriza-se pela **lógica**:

- Uma primeira série de fatos e ações, ocorridos num tempo anterior ao da narrativa, resulta no crime.
- A execução do crime produz vestígios.
- A análise dos fatos anteriores ao crime e dos vestígios leva à solução do enigma. O autor deve planejar o enredo de modo que haja não só um **motivo** para o crime e um meio de executá-lo, mas também **pistas** que o detetive, usando o raciocínio lógico, consegue seguir, chegando à solução do mistério – um processo que o leitor também vai poder seguir.

10. Com base nas informações acima, identifique no conto os elementos abaixo:

| | |
|-------------------------|--|
| SITUAÇÃO INICIAL | |
| CONFLITO | |
| CLÍMAX | |
| DESFECHO | |

Módulo I: Mergulho no universo dos Contos

Objetivos:

- Ler e analisar Contos;
- Conhecer a situação sociocomunicativa do gênero;
- Identificar a estrutura do texto narrativo;
- Explorar os elementos do gênero.

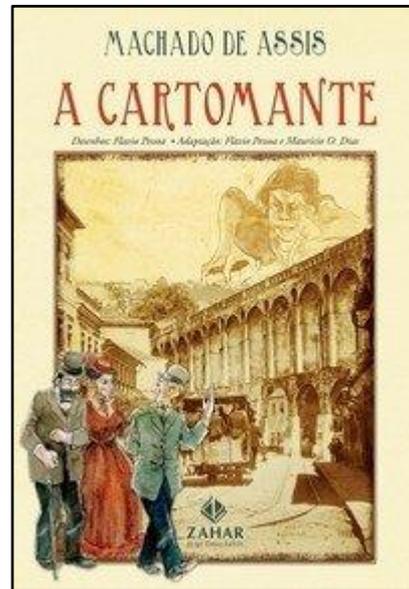
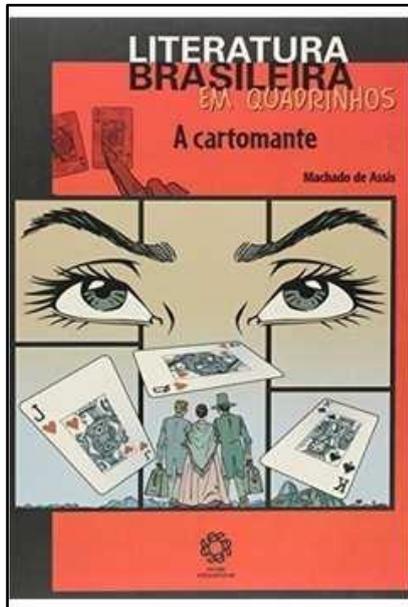
Atividade 4

1. Leitura do conto *A cartomante*, de Machado de Assis

O texto que você vai ler é um conto de Machado de Assis, renomado autor brasileiro, conhecido como um dos melhores escritores de contos e crônicas

- Você já leu textos de Machado de Assis? Lembra alguma característica da escrita do autor?

- Você conheceu ou já ouviu falar em alguma cartomante? Geralmente, essas pessoas são conhecidas por que motivo?
- O título do conto que você vai ler é *A cartomante*. Que hipóteses podemos inferir a partir do título?
- Observe e compare duas capas de livros que apresentam o texto que você vai ler:



- a) Que semelhanças e diferenças existe entre elas?
- b) Qual parece ser a mais atual? E a mais antiga? Que elementos levam a essa conclusão?
- c) O que o olhar e as cartas em destaque na primeira capa sugerem?
- d) A partir do título e das capas, é possível antecipar o assunto do conto?

2. Agora você vai ler *A cartomante*, conto de Machado de Assis

Preste atenção na leitura e verifique se suas hipóteses iniciais serão confirmadas.

A cartomante

HAMLET observa a Horácio que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

— Errou! Interrompeu Camilo, rindo.

— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Vilela podia sabê-lo, e depois...

— Qual saber! Tive muita cautela, ao entrar na casa.

— Onde é a casa?

— Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez:

— Tu crês de veras nessas cousas? Perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? Exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo, falava sempre do senhor.

Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos de veras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição. Uniram-se os três.

Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. Odor di femmina: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; — ela mal, — ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as cousas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas.

Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração, não conseguia arrancar os olhos do bilhete. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as cousas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura, mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas.

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rrear as visitas à casa de Vilela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a aleivosia do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: — a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

— Bem, disse ela; eu levo os sobrescritos para comparar a letra com as das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a... Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Vilela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas cousas com a notícia da véspera.

— Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, — repetia ele com os olhos no papel.

Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a idéia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a idéia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Vilela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas, ou então, — o que era ainda pior, — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a

própria voz de Vilela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a idéia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num tálburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

"Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim..."

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e peçadas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho: ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a idéia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvaír-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

— Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras cousas: mas a voz do marido sussurrava-lhe a orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar. Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas cousas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários: e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se... ?

Deu por si na calçada, ao pé da porta: disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não, viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve idéia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio.

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

— Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto... Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

— E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma cousa ou não...

— A mim e a ela, explicou vivamente ele. A cartomante não sorriu: disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuidadas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela curioso e ansioso.

— As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela: ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita. . . Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

— A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendido a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante. Esta levantou-se, rindo.

— Vá, disse ela; vá, ragazzo innamorato... E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria sibila, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

— Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

— Pergunte ao seu coração, respondeu ela. Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

— Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá, tranqüilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tálburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras cousas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Vilela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobrira a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

— Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer cousa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: — Vá, vá, ragazzo innamorato; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.

— Desculpa, não pude vir mais cedo; que há? Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

1. *A Cartomante* é um conto que surpreende pela estrutura narrativa, dividida em partes. Destaque no texto, em cores diferentes, onde começam e onde terminam a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho.
2. Qual é o foco narrativo? Qual a importância deste narrador para o desenvolvimento do texto?
3. O autor inicia o conto com uma referência a uma citação de Hamlet. Qual seria sua provável intenção?
4. A história acontece em torno de três personagens principais: Camilo, Vilela e Rita. Descreva cada um desses personagens com trechos do texto. Depois, fale sobre a relação entre eles.

| | |
|---------------|--|
| Rita | |
| Camilo | |
| Vilela | |

5. Embora seja considerada como uma personagem secundária, a cartomante é determinante no enredo, aparecendo em momentos decisivos na narrativa. Como você interpreta essa personagem? Você acredita que ela teve um envolvimento maior na história?
6. Em relação ao tempo e ao espaço, ONDE e QUANDO se passam os acontecimentos da narrativa?
7. Releia a parte que descreve o momento da chegada de Camilo frente à cartomante e descreva os artifícios usados por ela para "adivinhar o que o preocupava".
8. Qual o sentido simbólico que a figura da cartomante pode assumir na história? Para o autor, que significado teria a crença das pessoas em cartomantes ou adivinhos? Por que o ser humano teria necessidade de iludir-se?
9. Embora tenha sido escrito em 1869, o conto de Machado de Assis aborda um tema bastante atual, que é a história de adultério que termina em feminicídio. Se a história fosse real e acontecesse atualmente, você acha que o final seria diferente? Que outro desfecho você daria para o conto de Machado de Assis?
10. Assista à animação do conto *A cartomante*. A seguir, responda:

Link para o vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=qcj3ZEKJmY>

- a) Como os personagens são retratados no vídeo?
- b) A animação apresenta alguma novidade em relação ao texto que você leu?

c) Qual dos dois modos (texto escrito e vídeo) chama mais a sua atenção? Por quê?

11. Imagine a seguinte situação: você foi convidado a participar de um concurso com a produção de uma nova versão conto de Machado de Assis. O vencedor será aquele que produzir a versão mais interessante, utilizando como apoio alguns recursos tecnológicos. Qual das duas maneiras você acha que poderia vencer o concurso: uma nova versão escrita ou em vídeo? Ou uma versão que combinasse os dois modos?

Módulo I: Mergulho no universo dos Contos

Objetivos:

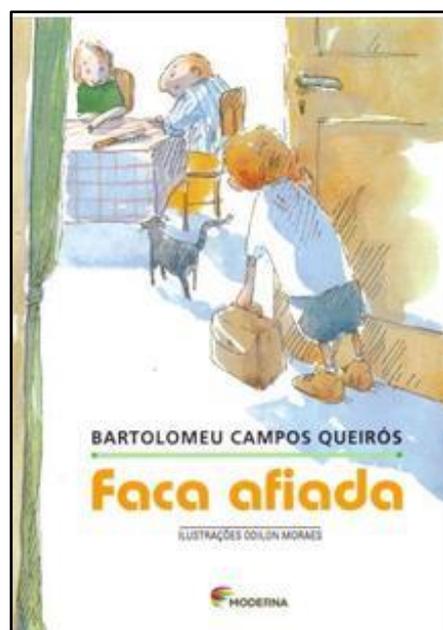
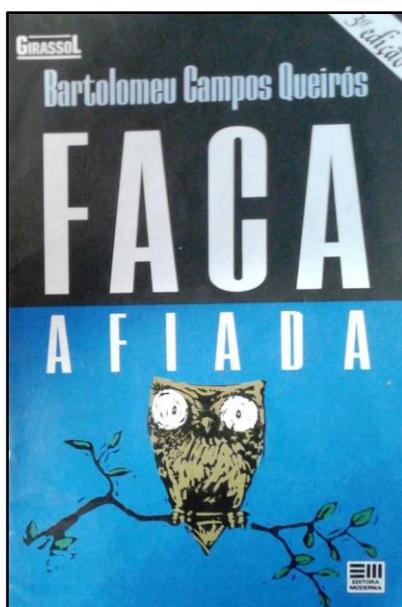
- Analisar o conto *Faca afiada*
- Conhecer a situação sociocomunicativa do gênero;
- Identificar a estrutura do texto narrativo;
- Explorar os elementos do gênero.

Atividade 5

1. Leitura e análise do conto *Faca afiada*, de Bartolomeu Campos de Queiroz

Antes de ler:

Observe duas capas²² do livro *Faca Afiada*:



a) Embora representem um mesmo livro, as duas capas são bastante diferentes. Qual delas você considera mais adequada ao título? Que elementos o levam a essa conclusão?

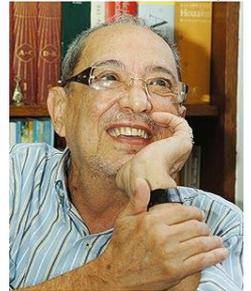
²² Imagens disponíveis em <http://www.tanlup.com/livro-faca-afiada-bartolomeu-campos-queiros-829085>

<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/teen/literatura/faca-afiada-3148276> Acesso: 30. Ago. 2018

- b) Na primeira capa, a palavra *faca* é reproduzida em letras maiúsculas, maiores, em fundo de cor diferente da palavra *afiada*. O que isso sugere?
- c) O que pode sugerir a coruja representada na primeira capa?
- d) Quais as principais diferenças entre a primeira e segunda capa?
- e) A partir do título e das capas é possível antecipar o assunto do conto?

O conto que vai ouvir foi escrito pelo escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queiroz. Leia uma breve biografia do autor:

Bartolomeu Campos de Queiroz é mineiro. Nasceu no interior, vive e trabalha em Belo Horizonte. Teve seu primeiro livro, *O peixe e o pássaro*, publicado em 1971. Depois vieram *Pedro, Onde tem bruxa tem fada*, entre outros. Recebeu prêmios significantes por seu trabalho literário, entre eles: Selo de Ouro da fundação Nacional do livro Infanto-juvenil, Prêmio Bial de São Paulo e Prêmio Jabuti. Pelo conteúdo poético de seus livros, a crítica tem apontado a obra de Bartolomeu Campos de Queiroz como uma das mais importantes na atual produção literária para crianças e jovens. Atua no movimento cultural do Estado de Minas Gerais em seus vários níveis, tendo ocupado relevantes cargos em diversas entidades. Tem trabalhos publicados em diversos jornais e revistas do país, bem como obras traduzidas, peças teatrais e poesias.



Após ouvir a leitura, responda:

1. Suas hipóteses iniciais sobre o assunto do texto foram confirmadas?
2. Em *Faca afiada*, Bartolomeu Campos de Queiroz conta a história de uma família. Descreva os personagens presentes no conto e a relação entre eles.
3. Ao ouvir a leitura de *Faca afiada*, é possível imaginar onde e quando se passam os acontecimentos da história. Descreva minuciosamente o cenário e o tempo em que o enredo acontece.
4. O que leva o irmão mais velho a pensar na possibilidade de os pais tramarem o assassinato da avó?
5. No decorrer da leitura, o leitor compreende que os pais não pretendem assassinar a avó, e sim uma galinha. Em que momento é possível que o leitor compreenda o mal-entendido?
6. Com base na texto, preencha, com suas palavras, o quadro baixo:

| | |
|-------------------------|--|
| SITUAÇÃO INICIAL | |
| CONFLITO | |
| CLÍMAX | |
| DESEFECHO | |

7. Imagine a seguinte situação: A escola vai promover uma releitura de contos tradicionais e você foi convidado para elaborar novas versões para o conto *Faca Afiação*. Para isso, escreva outras duas versões para o conflito, para o clímax e para o desfecho. Lembre-se: 1) Seu texto será lido pelos colegas da escola; 2) As novas versões devem ser diferentes da original, mas coerentes com a situação inicial. Em duplas, compare as suas versões com as do colega e verifique se ambas estão coerentes com a situação inicial do texto original.

Módulo II: Leitura e análise de Hipercontos

Objetivos:

- Conhecer a situação sociocomunicativa do gênero *Hiperconto*;
- Identificar a multimodalidade presente no gênero;
- Analisar os elementos multimodais;
- Compreender a estrutura de um *hiperconto*;
- Explorar as possibilidades de conflitos e desfechos no gênero.

Atividade I

Antes de ler:

Você conhece o Hiperconto? Já leu algum texto do gênero? Nessa atividade, você terá o primeiro contato com um *hiperconto*. Para acessá-lo você deve digitar o endereço indicado abaixo, no computador ou no *smartphone*.

| |
|---|
| Link para o hiperconto: http://www.hiperconto.com.br/ |
|---|

Observe a página inicial do hiperconto e discuta as seguintes questões:

- O que chama a sua atenção?

- A partir das características do personagem apresentado na capa, é possível imaginar de quem se trata?
- As cores utilizadas indicam alguma coisa?
- É possível navegar nessa página? Explore cada link, verifique a que informações eles direcionam e faça anotações sobre cada um deles.
- Transcreva, resumidamente, a definição de hiperconto presente no menu do site.

1. Leitura do hiperconto *Um estudo em Vermelho*

Você ler *Um estudo em Vermelho*, escrito por Marcelo Spalding. No hiperconto, você vai perceber que os caminhos de leitura são um pouco diferentes do conto: há a possibilidade de interagir com a história, você vai participar dela e o desfecho dependerá de suas escolhas no decorrer da leitura. Atente para todos os recursos presentes no texto: além da escrita, há sons, imagens e cores, que podem ampliar o significado. Antes, conheça uma breve biografia do autor:

Marcelo Spalding é professor, escritor e jornalista. Formado em Jornalismo e Letras, é também mestre e doutor em Literatura pela UFRGS. Trabalha na UniRitter como professor de Língua Portuguesa para os cursos de Direito, Sistemas de Informação, Administração, Arquitetura e Design, além da Oficina de Criação Literária, Redação Jornalística e Mídias Digitais. É também editor-executivo da Editora UniRitter e coordenador do Pós-Graduação em Produção e Revisão Textual da mesma instituição. É o idealizador do movimento Literatura Digital, tendo publicado dois projetos inéditos de literatura digital, 'Minicontos Coloridos' e o hiperconto 'Um Estudo em Vermelho'.



Disponível em: <<http://www.marcelospalding.com/biografia>>. Acesso em 10.09.2018

Clique na página inicial e boa leitura!

2. Em grupos, discutam as seguintes questões:

- a) Qual foi o final da história de cada um?
- b) No decorrer da leitura, houve alguma dificuldade?
- c) Além da escrita, que outros recursos foram utilizados pelo autor para dar sentido ao texto?
- d) Faça sua avaliação: o que achou da leitura do hiperconto? Quais as principais diferenças e semelhanças entre os gêneros *conto* e *hiperconto*? Qual deles você considera o mais interessante? Por quê?
- e) Com base em suas observações acima, preencha o quadro abaixo:

| | Conto | Hiperconto |
|------------------------|--------------|-------------------|
| Propósito comunicativo | | |

| | | |
|------------|--|--|
| Leitores | | |
| Linguagem | | |
| Suporte | | |
| Circulação | | |

4. Compreensão do texto

1. Embora não faça muitas referências ao espaço, é possível perceber onde se passam os acontecimentos? Essa falta de informações prejudica a compreensão?
2. Algumas passagens do texto permitem situar os acontecimentos, em relação ao tempo. Identifique duas dessas passagens.

| | FINAL | SOM CORRESPONDENTE | RELAÇÃO SOM/TEXTO |
|---|---|-------------------------------|------------------------------|
| 1 | A Irmã e detetive eram amantes e forma presos | | |
| 2 | A irmã foi presa e escreve da prisão para o irmão | | |
| 3 | A herdeira, sequestrada pelo detetive, foi salva através da denúncia feita pelo leitor. | | |
| 4 | A irmã fugiu com o detetive e enviou uma carta ao irmão | | |
| | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 5 | O leitor, a irmã e o capanga foram mortos. | | |
| 6 | A irmã e seu amante, Mr. Dupin, foram mortos. | | |
| 7 | O corpo do leitor foi encontrado no escritório de Mr. Dupin. | | |
| 8 | A irmã fugiu com o dinheiro. | | |

3. Quem são os personagens principais? Identifique cada um deles.

4. No decorrer da leitura, percebemos a presença de sons e cores específicos. Que efeitos esses elementos provocam? Na sua opinião, eles contribuem para o sentido do texto?

5. Uma das principais características de um *hiperconto* são as possibilidades de desfechos diferentes, que dependem do percurso de leitura de cada leitor. Em *Um estudo em vermelho*, existem oito desfechos diferentes. Um importante recurso utilizado em cada um deles é o uso de sons. No quadro abaixo, identifique os sons correspondentes a cada desfecho. A seguir, estabeleça uma relação entre os desfechos e os sons que surgiram no decorrer da leitura.

6. Na segunda página duas palavras estão sublinhadas, ou seja, são hiperlinks. Identifique essas palavras e explique por que elas foram destacadas. Na sua opinião, o recurso utilizado foi importante?

O que é?

Hiperlink é sinônimo de link e significa qualquer coisa que se coloca em uma página da web e que, quando clicada com o lado esquerdo do mouse, abre uma página diferente, ou um lugar diferente, da internet. A página diferente pode ser do próprio site ou de outro site.

7. Logo no início da leitura, Sr. Dupin envia uma resposta que faz referência a um importante personagem criada por um autor renomado: Mr. Dupin. Você sabe quem é esse autor? Conhece alguma de suas obras?

8. Imagine a seguinte situação: Você está escrevendo um hiperconto e quer fazer referência sobre um autor importante. Contudo, seus leitores não conhecem esse autor e a falta de informações pode prejudicar a compreensão do texto. De que maneira esse problema poderia ser resolvido? Como você poderia inserir informações sem prejudicar o desenvolvimento do seu texto?

9. Clique no link “terminar”, na última página do hiperconto. Você será encaminhado para o “Mural” do autor do texto, onde os leitores enviam comentários para o escritor. Clique em “Envie seu depoimento”, preencha os campos solicitados e redija um comentário para o

autor. Diga o que você achou da experiência de ler um hiperconto. Se achar interessante, conte também que você é um estudante e que sua turma está participando de um projeto em que haverá a produção de hipercontos.

10. Agora vamos analisar uma das versões do hiperconto *Um estudo em Vermelho*. A partir desta versão responda:

- a) Que estratégias o autor usou para chegar a esse final?
- b) Como se deu a participação do leitor na construção do texto?
- c) Houve a introdução de novas personagens no texto? Como isso foi realizado?
- d) Que estratégias foram utilizadas para prender o leitor do texto?
- e) Que estratégias o autor utilizou para chegar a cada conflito no texto?

Módulo II: Leitura e análise de Hipercontos

Objetivos:

- Conhecer a situação sociocomunicativa do gênero *Hiperconto*;
- Identificar a multimodalidade presente no gênero;
- Analisar os elementos multimodais;
- Compreender a estrutura de um hiperconto;
- Explorar as possibilidades de conflitos e desfechos no gênero.

Atividade II

1. O hiperconto que você vai ler foi produzido por um grupo de alunos matriculados no 9º ano. Seu título é *Assalto ao banco*

Para acessá-lo você deve digitar o endereço indicado abaixo, no computador ou no *smartphone*.

Link para o hiperconto:

<https://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/assalto-ao-banco>

Antes de ler, observe a página inicial do hiperconto e discuta as seguintes questões:

- O que chama a sua atenção?

- Qual a relação entre a imagem e o título?
- As cores e o tamanho da fonte utilizadas no título indicam alguma coisa?
- Qual a situação inicial?
- A partir da situação inicial, o leitor é convidado a participar da história. Como esse convite acontece? Que recurso os autores utilizaram para destacar esse convite? O que você acha da possibilidade de participar da história?
- Qual o provável assunto do texto?

2. Leitura do hiperconto *Assalto ao banco*

Você vai ler *Assalto ao banco*, hiperconto produzido por alunos do 9º ano. Você vai perceber que, como no hiperconto anterior, os caminhos de leitura são um pouco diferentes do conto: há a possibilidade de interagir com a história, você vai participar dela e o desfecho dependerá de suas escolhas no decorrer da leitura. Atente para todos os recursos presentes no texto: além da escrita, há sons, imagens e cores, que podem ampliar o significado. **Clique na página inicial e boa leitura!**

3. Após a leitura:

Em grupos, discutam as seguintes questões:

- a) Qual foi o final da história de cada um?
- b) No decorrer da leitura, houve alguma dificuldade?
- c) Além da escrita, que outros recursos foram utilizados pelo autor?
- d) Faça sua avaliação: o que achou da leitura do hiperconto? Quais as principais diferenças e semelhanças entre os gêneros *conto* e *hiperconto*? Qual deles você considera o mais interessante? Por quê?
- e) Com base em suas observações acima, preencha o quadro:

| | FINAL | SOM CORRESPONDENTE | RELAÇÃO SOM/TEXTO |
|---|---|--------------------|-------------------|
| 1 | O dinheiro do roubo foi distribuído igualmente para todos e cada um fez o seu bem querer. | | |
| 2 | Dois comparsas, Jefferson e Vitor, morreram e os outros foram presos. Agora, só sairão daqui a 30 anos para a próxima missão. | | |
| 3 | O dinheiro foi distribuído conforme o combinado e, depois de quatro dias, eles fugiram. Cada um seguiu sua vida, tendo tudo que sempre quis e sonhou. | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| 4 | Todos morreram. Infelizmente o leitor foi o primeiro a ser morto. O plano não deu certo; Tentaram roubar o dinheiro e acabaram morrendo. Fizeram coisas erradas sem pedir perdão e agora o inferno os aguarda! | | |
| 5 | Tiveram alguns problemas, mas conseguiram pegar todo o dinheiro. Jefferson morreu, mas isso não os abalou. Fugiram para bem longe, cada um para seu canto. | | |
| 6 | Isaque virou o helicóptero e atirou, mas a polícia percebeu e se desviou. Eles mandaram um míssil em nosso helicóptero, que começou a rodar no céu e caiu. A polícia desceu e avisou no rádio: — Não há nenhum sinal de sobrevivente. Todos morreram! | | |
| 7 | O leitor foi o único a se dar bem! Hoje sua vida é boa, sendo dono de três restaurantes de luxo, duas empresas de carros importados e patrocinador do jogador português Cristiano Ronaldo. Está casado com uma mulher “super gata”, atriz da FOX e tem um filho com ela, que será o herdeiro de sua fortuna. Resumindo, seu dinheiro nunca irá acabar | | |
| 8 | Todos foram presos, pois não tinham como escapar. É...aquele não foi um dia de sorte. | | |

| | | |
|--|--------------|-------------------|
| | Conto | Hiperconto |
|--|--------------|-------------------|

| | | |
|------------------------|--|--|
| Propósito comunicativo | | |
| Leitores | | |
| Linguagem | | |
| Suporte | | |
| Circulação | | |

4. Compreensão do texto

1. Onde e quando se passam os acontecimentos do texto?
2. Algumas passagens do texto permitem situar os acontecimentos, em relação ao tempo e ao espaço. Identifique duas dessas passagens.
3. Quem são os personagens principais? Identifique cada um deles.
4. No decorrer da leitura, percebemos a presença de imagens, sons e cores específicos. Que efeitos esses elementos provocam? Na sua opinião, a interação desses recursos contribui para o sentido do texto?
5. Uma das principais características de um *hiperconto* é a possibilidade de desfechos diferentes, que dependem do percurso de leitura de cada leitor. Em *Assalto ao banco*, existem oito desfechos diferentes. Um importante recurso utilizado em cada um deles é o uso de sons. No quadro abaixo, identifique o seu desfecho, a seguir descreva o som correspondente e a sua relação com o texto.
7. Ao longo do texto aparecem alguns palavrões, provavelmente para se aproximar à linguagem usada por assaltantes. Como esse vocabulário poderia ser substituído, sem causar prejuízo ao significado?
8. Em alguns momentos, os autores usam frases inteiras escritas em letras maiúsculas. Qual seria a provável intenção ao utilizar esse recurso? Que outros recursos poderiam proporcionar o mesmo efeito?
9. Em um dos desfechos aparece o nome de uma arma que pode não ser conhecida pelos leitores. De que maneira os autores poderiam oferecer essa informação, sem causar prejuízo à continuidade do texto?

Módulo III: Retextualização de conto para hiperconto

Objetivos:

- Retextualizar um texto do gênero Conto para um Hiperconto;

- Selecionar as características do texto base que serão mantidas ou não no texto retextualizado;
- Acrescentar elementos multimodais ao gênero retextualizado;

Atividade I

Caro aluno participante, estamos chegando ao final da pesquisa! Esta é uma etapa muito importante, para a qual vimos nos preparando. Com base em um dos cinco contos analisados anteriormente, você será solicitado a produzir um *hiperconto*. A atividade será desenvolvida em grupos de **6** participantes e cada grupo escolherá, entre os contos analisados, aquele que deseja retextualizar. Preste atenção nas orientações abaixo:

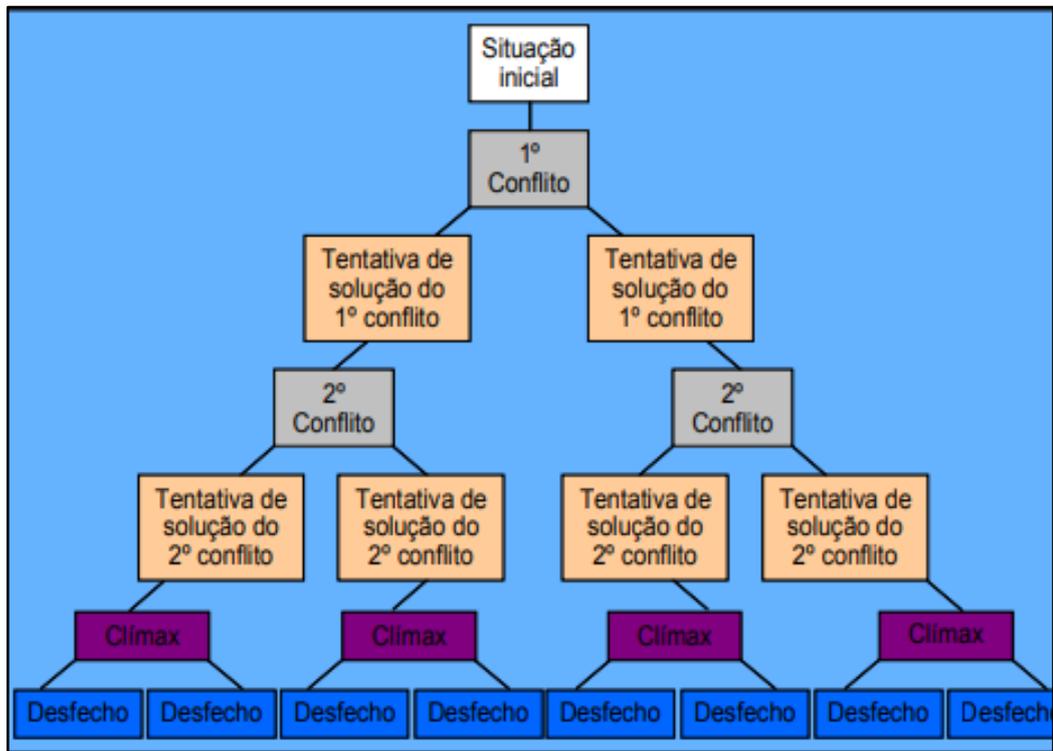
1. Planejando a retextualização:

Após escolher o conto a ser retextualizado, retome suas atividades de análise. Isso os ajudará a relembrar as características do texto base. Planeje seu texto de acordo com o quadro abaixo:

| TEXTO BASE | TEXTO RETEXTUALIZADO |
|-------------------|-----------------------------|
| Título: | |
| Personagens: | |
| Espaço: | |
| Tempo: | |
| Situação inicial: | |
| Conflito: | |
| Clímax: | |
| Desfecho: | |

2. Planejando o hiperconto

Após o planejamento inicial, o grupo pode optar por seguir a seguinte estrutura para escrever o seu hiperconto:



O grupo que optar pela estrutura acima iniciará a produção coletiva da situação inicial até se estabelecer o primeiro conflito. A partir de então, o grupo se dividirá em duas duplas que produzirão, uma tentativa de solução para o primeiro conflito até que se estabeleça um segundo conflito. A partir do segundo conflito, cada aluno, individualmente, dará continuidade ao hiperconto, produzindo uma tentativa de solução para esse conflito até chegar ao clímax para, então, produzir dois desfechos. Dessa forma, o hiperconto terá: uma situação e um conflito inicial; duas tentativas de solução do conflito inicial; dois conflitos secundários; quatro tentativas de solução para os segundos conflitos; quatro clímaxes e oito desfechos. Atenção: Na situação inicial até o primeiro conflito deverão aparecer os seguintes elementos:

- a) Personagem principal (ou personagens principais);
- b) Tempo da narrativa (quando os fatos aconteceram? Quanto tempo duraram?);
- c) Espaço (onde tudo começou? Onde os acontecimentos se desenvolveram?).

3. Inserindo os elementos multimodais

Leia o que Marcelo Spalding, o idealizador do hiperconto, diz sobre o gênero

“um bom hiperconto deve ser capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta da mesma forma que os livros infanto-juvenis, por exemplo, têm se utilizado da ilustração. “Imagens, em movimento ou não, áudios, hiperlinks, interatividade e quebra da linearidade são apenas algumas das possibilidades do hiperconto. Claro que um bom hiperconto não precisa utilizar todos esses recursos ao mesmo tempo, assim como há filmes belíssimos sem efeitos especiais. Mas também não podemos deixar de perceber que um conto de Borges simplesmente digitado e publicado na internet não passará a ser um hiperconto ou um exemplo de literatura digital apenas por estar na internet, e sim continuará sendo um belo conto de Borges”.

Nas atividades desenvolvidas no módulo anterior, você pôde observar que, nos hipercontos, além da escrita, estão presentes vários outros recursos como imagens, sons e hiperlinks. Você deve ter percebido como esses recursos, em interação, podem ampliar o sentido do texto, tornando-o muito mais dinâmico. Nesta etapa, você também pode (e deve!) aproveitar as ferramentas tecnológicas para acrescentar recursos como esses em seu hiperconto. Ao digitar o seu texto num editor de textos, por exemplo, você tem a opção de usar letras de fontes, cores e tamanhos variados, tudo de acordo com suas escolhas! Para acrescentar imagens, além de criar seus próprios desenhos, você pode fazer uma busca na internet e selecionar aquelas que mais se adequarem ao seu trabalho. Os sons são outro recurso que pode fazer um grande efeito em seu trabalho, escolha aquele que mais combina e arrase no seu hiperconto!

4. Trabalhando com o aplicativo Documentos

Uma boa ferramenta para auxiliar a produção do seu hiperconto é o aplicativo *Documentos*. Ele é uma boa opção para o trabalho em grupos, pois permite compartilhar o arquivo, de modo que os integrantes podem trabalhar em conjunto, simultaneamente. O grupo também pode compartilhar o arquivo com o professor pesquisador, que acompanha o trabalho. Além disso, o aplicativo oferece a possibilidade de inserir imagens e sons direto da *web*. O aplicativo tem um funcionamento semelhante aos documentos criados no GoogleDrive, assim, se você já conhece esse recurso, não vai encontrar dificuldades. Mas se não conhece, é só dedicar alguns minutos a explorar o aplicativo, que é bem parecido com os editores de textos mais comuns. Para acessá-lo, vá até a loja de aplicativos do seu celular, baixe o *Documentos* e comece a trabalhar!

5. Hora de revisar e reescrever

Depois do hiperconto retextualizado é hora de revisar e reescrever o que for necessário. Releia seu texto, atentando para as siga as orientações da tabela abaixo:

| | :-) | :-/ | :-(|
|---|-----|-----|-----|
| 1. O texto mantém relação com o texto base? Que elementos foram conservados? Quais foram introduzidos ou modificados? | | | |
| 2. Os elementos presentes no hiperconto estão de acordo com o gênero? | | | |
| 3. Os personagens, o tempo e o espaço da narrativa estão claros? | | | |
| 4. Os elementos multimodais selecionados contribuem para a produção do sentido do texto? | | | |
| 5. Há coerência entre os desfechos produzidos e as outras partes da narrativa? | | | |

ANEXO A — Parecer consubstanciado do CEP (COEP – UFMG)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RETEXTUALIZAÇÃO MULTIMODAL: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador: Vera Lucia Menezes de Oliveira e

Paiva **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 05375518.7.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.284.797

Apresentação do Projeto:

Trata-se de versão do projeto de pesquisa que responde diligências do parecer de número 3.186.542.

Desenho de pesquisa inalterado em relação ao referido parecer.

Pesquisa que será realizada em uma escola municipal, no município de Brumadinho/MG, "tendo como público-alvo alunos de uma turma do 9º ano, do Ensino Fundamental". Pesquisadores pretendem trabalhar a multimodalidade, por meio da retextualização de textos impressos do gênero Conto, para Hipercontos. A metodologia da proposta é assim apresentada: "A pesquisa será desenvolvida em etapas, conforme o seguinte esquema: 1. Apresentação explicativa para os estudantes, seus familiares e para a comunidade escolar (diretora, coordenadora pedagógica, professores de português e de outras disciplinas), sobre o trabalho proposto, ocasião em que os alunos e demais participantes serão solicitados a assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respectivamente; 2. Aplicação de um questionário que auxilie na identificação dos conhecimentos prévios e do grau de familiaridade dos alunos em relação ao conhecimento dos gêneros em estudo e ao uso e à análise de recursos multimodais; 3. Aplicação do Projeto de intervenção constituído de sequência de atividades, visando desenvolver habilidades em práticas de leitura e escrita em ambiente digital. Prevemos as seguintes etapas: (A) Apresentação da situação sociocomunicativa e da atividade de linguagem a ser realizada pelos alunos; (B) Leitura e análise de exemplares dos gêneros Conto e Hiperconto, atentando para seu funcionamento social e para suas características estruturais; (C) Oficinas para leitura e análise de elementos multimodais presentes em Hipercontos já publicados; (D)

Retextualização de Contos para Hipercontos; (E) Revisão, reescrita, análise e comparação dos textos iniciais e dos textos finais; (F) Criação de um site para a circulação dos textos produzidos pelos estudantes".

Objetivo da Pesquisa:

Conforme formulário de informações básicas atual:

Objetivo Primário: Esta pesquisa tem dois objetivos primários, contemplando cada momento da investigação. No primeiro momento, pretendo analisar como se dá o processo de retextualização de um texto impresso do gênero Conto para um Hiperconto, de acordo com o conjunto de reflexões propostos por Dell'isola (2007). Posteriormente, pretendo verificar quais recursos multimodais os alunos empregam ao gênero retextualizado, de modo a ampliar o sentido do texto, e como se dá esse processo.

Objetivo Secundário: • Investigar a familiaridade dos alunos em relação à leitura e à produção de textos multimodais e em relação aos seus conhecimentos referentes aos gêneros Conto e Hiperconto; • Verificar a compreensão dos alunos em relação aos sentidos agregados, por meio de recursos multimodais utilizados no gênero retextualizado; • Analisar como os alunos refletem sobre o processo de retextualização, focando as diferenças entre as características sociodiscursivas, estruturais, suportes, linguagem e provável leitor do gênero original e do retextualizado; • Identificar as facilidades proporcionadas e as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de retextualização, utilizando a multimodalidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme informado pelos pesquisadores no formulário de informações básicas:

Riscos:

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em desconforto em relação ao tempo dedicado a responder ao questionário inicial, além do possível constrangimento na realização de algumas das atividades ou quanto à exposição de suas imagens. Contudo, para minimizar os riscos, serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/12.

Benefícios:

Construção de projeto de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos; favorecimento do uso e da análise da multimodalidade de forma mais crítica, em ambiente escolar".

Com relação à avaliação de riscos de identificação dos participantes, a proponente informa que possibilitará a identificação do participante, caso ele queira, por meio do TCLE e do TALE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa do Programa PosLin, da FALE.

Prevê intervenção em turma de ensino fundamental, com produção textual de hipercontos, que, conforme proposta, não interfere na avaliação dos estudantes.

Término previsto para o final de 2019.

Pendências do parecer de número 3.186.542 foram atendidas de maneira satisfatória, conforme documento de carta-resposta (cartaresposta.pdf) e modificação nos documentos de TALE e TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos adequados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprova-se o projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|--|-----------------|
| Informações básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PETO_1245229.pdf | 27/03/2019 18:28:02 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 27/03/2019 18:27:28 | Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE.pdf | 27/03/2019 18:26:54 | Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva | Aceito |

| | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|---|--------|
| Outros | cartaresposta.pdf | 27/03/2019 18:24:04 | Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva | Aceito |
| Outros | parecerarimbado.pdf | 17/12/2018 23:13:12 | Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva | Aceito |
| Outros | ProjetoCoep.docx | 17/12/2018 23:12:16 | Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva | Aceito |
| Outros | questionarioinicial.docx | 17/12/2018 23:05:20 | Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | CARTEDEANUENCIA.pdf | 13/11/2018 13:17:21 | Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETODETALHADO.pdf | 13/11/2018 12:57:12 | Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHAROSTO.pdf | 13/11/2018 12:55:18 | Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 25 de Abril de 2019

**Assinado por:
Eliane Cristina de Freitas Rocha
(Coordenador(a))**