

# A produção de hipercontos: potencialidades para a formação de professores em uma perspectiva dos multiletramentos

## *The production of hypercontos: potentialities for the teacher's education in multiliteracies perspective*

### **Pedro Henrique Cardoso**

Graduando do 4º período de Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).  
E-mail: [pedro.cardoso@letras.ufla.br](mailto:pedro.cardoso@letras.ufla.br)

### **Helena Maria Ferreira**

Professora do Departamento de Estudos da Linguagem – Universidade Federal de Lavras (UFLA).  
E-mail: [helenaferreira@del.ufla.br](mailto:helenaferreira@del.ufla.br)

---

**Resumo:** Diante dos avanços tecnológicos vivenciados pela sociedade contemporânea, torna-se essencial o estudo de como essas tecnologias podem favorecer o ambiente pedagógico. Portanto, o presente trabalho tem por objetivo investigar as potencialidades do gênero textual hiperconto para o aprimoramento das habilidades relacionadas aos multiletramentos. Dessa forma, problematiza-se a formação docente e o ensino da escrita que não contempla de maneira plena os multiletramentos. Para tal, analisou-se um projeto desenvolvido por futuros professores que produziram e trabalharam com o gênero digital hiperconto. Como fundamentação teórica, utilizaram-se estudos desenvolvidos por Rojo (2012), Moran (1995) e Koch (2007). No decorrer da pesquisa, evidenciaram-se fragilidades referentes à formação docente que precisam ser trabalhadas para que os futuros professores estejam realmente preparados tanto tecnológica quanto metodologicamente.

**Palavras-chaves:** Hiperconto. Multiletramentos. Formação de professor.

**Abstract:** In view of the technological advances experienced by contemporary society, it is essential to study how these technologies can favor the pedagogical environment. Therefore, the present work aims to investigate the potentialities of the textual hyper tales genre for the improvement of abilities related to multiliteracies. In this way, the teacher training and the teaching of the writing that does not contemplate of the multiliteracies are analyzed. For that, we analyzed a project developed by future teachers who produced and worked with the digital genre hypertales. As a theoretical basis, studies developed by Rojo (2012), Moran (1995) and Koch (2007) were used. In the course of the research, weaknesses regarding teacher education have been shown and also a need work on these weaknesses so that future teachers are actually prepared both technologically and methodologically.

**Keywords:** Hypertales. Multiliteracies. Teacher education.

---

## *1 Considerações iniciais*

Com a disseminação de novas possibilidades de interação suscitadas pelas tecnologias da informação e comunicação, novas demandas são impostas ao processo

educativo e, por consequência, à formação de professores. Nesse contexto, este artigo tem por objetivo provocar uma discussão sobre as potencialidades dos hipercontos para a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos, a partir de experiências vivenciadas no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES).

Na contemporaneidade, o redimensionamento das práticas de ensino nos cursos de formação inicial de professores terá de corresponder às exigências sociais para a preparação de cidadãos que possam, efetivamente, ler, escutar e produzir textos multimodais (orais, escritos e multissemióticos) que circulam “em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (BRASIL, 2017, p. 83). Não se trata, contudo, de revolucionar os cursos de licenciatura, mas de buscar estratégias de organização pedagógica e de criação de espaços institucionais que favoreçam o aperfeiçoamento de competências docentes que serão requeridas para o enfrentamento dos desafios de propósitos educativos e para o atendimento às demandas sociais.

Nos cursos de formação inicial, é recorrente a percepção de que os saberes dos licenciandos sobre a ação docente embasam-se em modelos didáticos advindos das experiências como estudantes de escolas de educação básica e em crenças/pré-concepções nem sempre organizadas sobre o que é ser professor, o que, notadamente, perpetua a reprodução de práticas situadas em paradigmas tradicionais (NÓVOA, 1992).

Nessa direção, os cursos de licenciatura em Letras devem tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro exercício da profissão. Assim, se o esforço proposicional é formar para os multiletramentos, é imprescindível capacitar os professores para o trabalho com as múltiplas linguagens que circulam na sociedade da informação. Nesse caso, a discussão sobre a produção de textos na formação inicial assume relevância, porque pode fornecer bases epistemológicas e metodológicas para o trabalho com as atividades escritas na escola.

Com base nesse pressuposto, a proposta deste trabalho foi idealizada. Assim, este artigo busca problematizar a formação docente e o ensino da escrita na escola à luz da pedagogia dos multiletramentos. Para tal, analisa os resultados de um projeto de intervenção em que foi proposta a produção de hipercontos a grupo de futuros professores, que integraram as ações do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UFLA.

## *2 A formação docente na perspectiva dos multiletramentos*

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica preveem que a ação docente deve envolver “o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (BRASIL, 2015, p. 3), a proposição de situações didáticas em que os multiletramentos sejam tomados como referência para as ações formativas parece ser de grande valia.

No entanto, em entrevista concedida por Rojo ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância Juventude e Mídia (2013), são evidenciados alguns desafios ainda encontrados na formação de professores, ou seja, a adoção de práticas ainda arraigadas na lógica do século XIX da educação transmissiva e a necessidade de uma compreensão mais efetiva do funcionamento da vida social contemporânea, em que as práticas de linguagem são, notadamente, intermediadas por tecnologias. Segundo a autora referenciada, um gesto basilar para a minimização dessas dificuldades seria o provimento de materiais adequados conjugado com uma formação adequada dos professores para o adentramento e o enfrentamento nessa/dessa realidade.

Partindo dessa consideração, ressalta-se que as condições estruturais das escolas e a formação pedagógica dos professores ainda carecem de um tratamento que atenda às demandas da sociedade da informação. Nesse sentido, trabalhar com as práticas linguístico-discursivas (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) na contemporaneidade exige a exploração de diferentes suportes, gêneros discursivos, situações sociocomunicativas, saberes e tradições. Por isso, a noção de multiletramentos instaura uma concepção mais ampliada das práticas de linguagem.

Nesse contexto, Rojo (2012, p. 13) destaca que

diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (grifos da autora)

Assim, no que diz respeito à multiplicidade cultural, enfatiza-se a abertura de acesso às diferentes produções culturais possibilitadas pelas interações sociais mediadas pelos diferentes artefatos tecnológicos, que aproximam e hibridizam modos tradicionais e contemporâneos, campos populares e eruditos, formas regionais e coletivas. Já em relação à multiplicidade semiótica, podem-se considerar os diferentes modos e recursos mobilizados no processo de produção textual. Dito de outro modo, os gêneros discursivos se materializam em formas de representação multimodal (fala, escrita, imagens), que, por sua vez, são constituídas por diferentes semioses (entonação, ritmo, modulações, gestualidades, silêncios, tamanho da letra, design, cores, imagens, cenários, iluminação, perspectivas, planos, sons ou movimentos etc.).

Complementando o exposto, Santaella (1998) legitima a posição de que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem, então, pode-se admitir que “todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido” (p. 2).

Nessa direção, Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 70) consideram que

os gêneros discursivos, em função de seu estatuto semiótico, são constitutivamente e discursivamente, complexos, em função dos inúmeros

recursos mobilizados para o processo de produção de sentidos. [...] Consideramos que estudar a linguagem em seus aspectos semióticos é considerar as escolhas e as combinações signícas e suas formas de organização para direcionar sentidos e para evocar interpretações. “De fato, um signo só é “signo” se “expressar ideias” e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem como uma atitude interpretativa” (JOLY, 2012, p. 29).

Compreender as funções, os contextos e os efeitos das diferentes semioses possibilita aos leitores entender como os sentidos se movimentam, se inscrevem, se significam e ressignificam, ou seja, como esses sentidos são instaurados em face das potencialidades propiciadas pelo contexto de produção (gênero discursivo, objetivo comunicativo, interlocutores, suporte textual, escolhas linguístico-discursivas etc.). Essa questão se reveste de complexidade, uma vez que contempla diferentes dimensões.

Buscando caracterizar essas dimensões, apoiando-se em autores como Lankshear, Snyder e Green (2000), Quirino de Sousa (2011) advoga que o trabalho na perspectiva dos multiletramentos comporta três dimensões que deveriam compor a prática de ensino e aprendizagem, a saber: operacional, cultural e crítica.

A dimensão operacional abarca o desenvolvimento de competências para a interação com as ferramentas, técnicas e procedimentos necessários para o trabalho com a multimodalidade, que contempla também os contextos em que um determinado texto pode ser lido e (re)produzido. Isso implica a necessidade de se desenvolver habilidades específicas de ler e escrever no âmbito do processo de ensino-aprendizagem para o aluno buscar e produzir informações, de modo proficiente, em diferentes contextos da vida. Além disso, surge também a demanda de um caminho didático-metodológico que crie oportunidades para que os alunos possam mobilizar estratégias para construir sentidos e perceber as mudanças de paradigmas advindas das novas tecnologias em sua vida cotidiana.

Já a dimensão cultural diz respeito ao desenvolvimento de capacidades mobilizadoras de construção de sentidos para os textos na relação com os contextos de leitura e de produção textual. Desse modo, é importante perceber que as escolhas são culturalmente constituídas e desvelam intencionalidades e projetos de sentidos. Nesse âmbito, é relevante destacar que o autor de um texto não escolhe apenas o tema a ser abordado, mas também faz um recorte da realidade por ele mesmo construída, definindo como essa realidade será apresentada. Assim, o professor, que tem a sua prática orientada teoricamente, poderá encaminhar uma prática pedagógica de modo menos intuitivo, evidenciando os potenciais efeitos emanados das escolhas autorais para o processo de produção de sentidos.

Por fim, tem-se a dimensão crítica, que se relaciona à capacidade interpretativa para construir novas visões culturais, que, aparentemente, estão veladas no texto, ou seja, refere-se à conscientização de que todas as práticas sociais, bem como as práticas linguístico-discursivas são socialmente construídas e seletivas, o que incluem determinados valores, regras, padrões e perspectivas em detrimento de outros. Essa dimensão se estende para as práticas educativas, pois, dependendo dos recortes que os professores realizam, ao planejar e implementar atividades de leitura e escrita, essas

práticas podem revelar valores e perspectivas, o que demonstra que o processo de aquisição/ampliação de multiletramentos não é neutro<sup>1</sup>. Baseando-se em Giroux (2005), Quirino de Sousa (2011, p. 31) postula que “todas as práticas educacionais são informadas por ideais e valores, mesmo aquelas que privilegiam questões didático-metodológicas – o que e como ensinar – em detrimento de questões filosóficas – que indivíduos se formam a partir das práticas propostas”.

A partir dessas três dimensões supramencionadas, destaca-se a importância de que a perspectiva dos multiletramentos contemple tanto a formação docente nos cursos de licenciaturas quanto o processo de ensino-aprendizagem em escolas de educação básica. Essa pontuação pode ser corroborada pela afirmação de Moran (1995, p. 126), que acentua que “a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores”.

Nessa abordagem, Sancho (1998, p. 41) reporta-se ao ritmo acelerado de inovações tecnológicas que

exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias.

Assim, reitera-se a simetria, mencionada no início deste texto, qual seja, a de que a formação docente deve estar intrinsecamente atrelada ao exercício profissional. Nesse contexto, a assunção pela perspectiva dos multiletramentos como princípio epistemológico do processo formativo de docentes vislumbra possibilidades de se contemplar o caráter pluridimensional dos multiletramentos (dimensões operacional, cultural e crítica) e de contemporizar, simultaneamente, questões linguísticas, textuais, discursivas e socioculturais como experiências efetivas de linguagem. Essas experiências possibilitam uma formação crítica que poderá redimensionar a atuação profissional, uma vez que as trocas propiciadas pelas atividades de linguagem instauram processos reflexivos sobre o processo de ensino e de aprendizado da leitura e da escrita.

Considerando que o enfoque deste texto é discutir a produção de hipercontos por parte de futuros professores, passa-se a uma breve caracterização desse gênero.

---

<sup>1</sup> Takaki (2012, p. 46) pontua que uma prática de leitura e interpretação, a começar pelos currículos escolares, deve conscientizar os cidadãos das interpretações dominantes, travestidas de senso comum e/ou canonicidade (leituras aceitas e consumadas por determinados grupos sociais detentores de capital simbólico aparentemente hegemônico) e promover uma mudança de foco em tais práticas de sorte a analisá-las sob a perspectiva sociocultural, considerando os conhecimentos e as experiências que os cidadãos trazem para a sala de aula e, por extensão, os hiperleitores.

### 3 O gênero hiperconto: uma breve caracterização

Ao discorrer sobre os hipercontos, considera-se essencial apresentar, ainda que de modo propedêutico, o conceito de hipertexto. Para Gomes (2010, p. 20), existem diferentes enfoques na literatura que versam sobre o tema, que se complementam e se inter-relacionam, porém, o autor considera necessário entender as especificidades desse gênero a partir da ótica da linguística, investigando os processos de produção e recepção e sua usabilidade, que, por sua vez, estão articulados à ideia de um produto tecnológico. Para o autor, “a visão que tivermos do hipertexto trará implicações aos papéis que atribuímos aos seus autores e aos leitores”. Nessa direção, pode-se partir do próprio termo hipertexto *per si*, o prefixo “hiper” não imprime uma ideia de superioridade em relação ao texto (linear), mas remonta à ideia de espaço hiperbólico (da linguagem matemática – espaço de muitas dimensões). Assim, o hipertexto configura-se como um texto multidimensional.

Mesmo reconhecendo a existência de dissensos e consensos acerca das características dos hipertextos, é comum a convergência entre os pesquisadores de que os hipertextos podem ser dimensionados na perspectiva da usabilidade (características tecnológicas) e da construção dos sentidos (Linguística e Ciências Cognitivas). Nesse contexto, os hipertextos podem ser considerados a partir de suas características estruturais compostas por links e de um indiciamento de possibilidades de uma leitura não linear. No entanto, há posicionamentos díspares no que tange à distinção entre textos impressos ou textos eletrônicos/digitais, uma vez que, em ambos os casos, os formatos e designers dos textos podem conjugar elementos interconectados, ou seja, características hipertextuais.

De acordo com Berk e Devlin (1991 apud KOCH, 2007), a característica hipertextual refere-se à tecnologia de leitura e escrita não-sequenciais, que comporta uma técnica, uma estrutura de dados e uma interface de usuário. Nesse sentido, pode ser considerado um hipertexto uma coleção de textos (ou excertos), imagens e sons – nós – ligados por atalhos eletrônicos para formar um sistema cuja existência depende do computador. Nessa configuração, “o usuário/leitor caminha de um nó para outro, seguindo atalhos estabelecidos ou criando outros novos” (p. 24), ou seja, em um movimento autogerenciado.

Complementando o exposto, Gomes (2010, p. 32) reitera que os links que integram a organização composicional de um hipertexto têm que estar no texto exercendo uma função textual, e não apenas navegacional. Essa distinção permite antever que “nem todo texto eletrônico é um hipertexto, mas todo hipertexto é eletrônico” (p. 30-31).

Para uma compreensão mais ampliada dessa questão, pode-se considerar a classificação prescrita por Braga (2004, apud GOMES, 2010) que considera que os hipertextos podem diferir tanto no tipo de navegação que oferecem ao usuário (abertos ou fechados<sup>2</sup>), quanto no tipo de interação que permitem (só leitura ou leitura e produção).

---

<sup>2</sup> Abertos: os conteúdos podem estar distribuídos em vários repositórios ou servidores e podem fazer referências (links) entre documentos armazenados em servidores distintos. Fechados: os

O estatuto interativo, próprio da constituição e do funcionamento dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos, que ocorre em “vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.)”, permite que “o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.)” (ROJO, 2012, p. 23). Nesse viés, as ações dos usuários ativos (não meros receptores ou espectadores) são características que se sobrepõem nos gêneros hipertextuais, propiciando ao leitor a realização de escolhas no percurso de leitura e ao produtor de textos a criação de possibilidades para o compartilhar autoria.

Direcionando a discussão ora empreendida para o gênero hiperconto, é possível reiterar a possibilidade de realização de escolhas sugeridas pelo autor/designer, que mobiliza uma participação mais ativa por parte do leitor. Embora preserve características peculiares ao conto (tradicional, impresso, linear), o hiperconto se configura como um gênero emergente e pode propiciar a interatividade com o leitor e a oferta de hiperlinks para o desenvolvimento da narrativa. Além disso, o gênero permite a integração de outras semioses (palavras, imagens, sons, músicas, vídeos, cores, gestos, expressões faciais etc.).

Nesse sentido, o gênero textual hiperconto diferencia-se dos demais gêneros, uma vez que a sua leitura e produção sucedem de modo dessemelhante dos diversos gêneros textuais popularmente conhecidos. A leitura e a produção de contos, crônicas e romances, por exemplo, costumam ocorrer de modo progressivo e linear, fazendo com que a história comece, desenvolva e finalize com apenas uma possibilidade de final. Em contrapartida, a leitura e a produção de hipercontos acontecem de forma totalmente interativa e não linear, permitindo múltiplos finais e uma maior interação do texto com o leitor.

Para Spalding (2009), o hiperconto é uma reconfiguração do conto literário, em termos de suporte (impresso para o digital) e de formato (linear para estilo combinatório). Nesse âmbito, o autor adverte que o hiperconto deve preservar o caráter literário e desencadear, por meio das diferentes ferramentas, novas possibilidades para potencializar a construção dos sentidos tal como acontecem nos livros infanto-juvenis, por exemplo, que se utilizam de ilustrações.

O autor ainda complementa que esse gênero possibilita a conjugação de diferentes recursos semióticos, além da interatividade, conforme já destacado neste artigo. Para o autor supracitado,

qualquer obra literária traz por si só essa abertura que pede um leitor participativo, cúmplice, capaz de preencher os "lugares vazios", para usarmos um termo de Iser. Entretanto, quando se fala em interatividade associada às ferramentas digitais, o que está se esperando é uma gradação maior de participação do leitor na estrutura, no próprio andamento do texto, da história. Interagir, na nova era e com as novas ferramentas, é mais do que preencher alguns espaços vazios em busca da "verdade" de um autor, e sim construir juntamente com o autor a partir de possibilidades e alternativas que ele possa

---

conteúdos se encontram armazenados em uma única unidade de armazenamento e os links só podem ser feitos entre documentos residentes no mesmo servidor.

ter criado. Nesse contexto, clicar ou arrastar não são ações interativas se essas ações não representarem alterações no texto final, na construção da obra, por mais atraente que sejam os livros digitais com essas ferramentas. Por outro lado, não podemos negar que tais ações demonstram que a literatura é mais do que o objeto livro e atravessará, sim, séculos e gerações através de gêneros hipertextuais, gêneros multimídia e/ou gêneros interativos. E, talvez, isso seja mesmo motivo de encantamento por parte de quem está descobrindo esse gênero agora. (2012, texto online)

Complementando a questão exposta pelo Spalding (2012), pode-se ressaltar que o leitor, ao interagir com os hiperlinks, possibilitados pelos hipercontos, vivenciará um processo de formação para os multiletramentos, uma vez que, além dos conhecimentos prévios mobilizados, terá que mobilizar outros saberes e outras habilidades para fazer as escolhas a serem realizadas. Essas escolhas abarcam conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos, estéticos, além de diferentes semioses para a produção dos sentidos e dimensões socioculturais inerentes aos textos literários. Para elucidar essas questões, apresenta-se um relato da proposta de leitura e de produção de textos realizada em um projeto de iniciação à docência.

#### *4 Experiências e atividades desenvolvidas*

A proposta de trabalho com os hipercontos foi desenvolvida no âmbito do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), e contemplou 20 bolsistas. A proposta esteve pautada na leitura e na discussão de vários textos teóricos sobre multimodalidade e multiletramentos, sobre produção de textos e a formação de professores de língua portuguesa. A seguir, foram realizadas as atividades de produção de hipercontos, que abarcaram as seguintes etapas:

- 1) Leitura do hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding.
- 2) Leituras e análise de textos diversos sobre o gênero hiperconto.
- 3) Produção de um hiperconto.
- 4) Socialização dos hipercontos produzidos no grupo.
- 5) Organização das equipes para leitura e sugestões de revisão dos hipercontos.
- 6) Revisão dos hipercontos.
- 7) Transformação das versões finais dos hipercontos em páginas da Web<sup>3</sup>.
- 8) Socialização das dificuldades encontradas no percurso de produção.
- 9) Proposição de leitura de hipercontos em turmas de escolas de educação básica.
- 10) Socialização das experiências.

Para efeitos de discussão, foi selecionado o hiperconto “Doces ou Travessuras?”, escrito pela bolsista Isabela Lima. Na história, o narrador conta a história dos três irmãos que resolveram ir atrás dos tradicionais doces de Halloween. Mas, após verem uma sombra estranha dentro de um casarão abandonado, resolvem

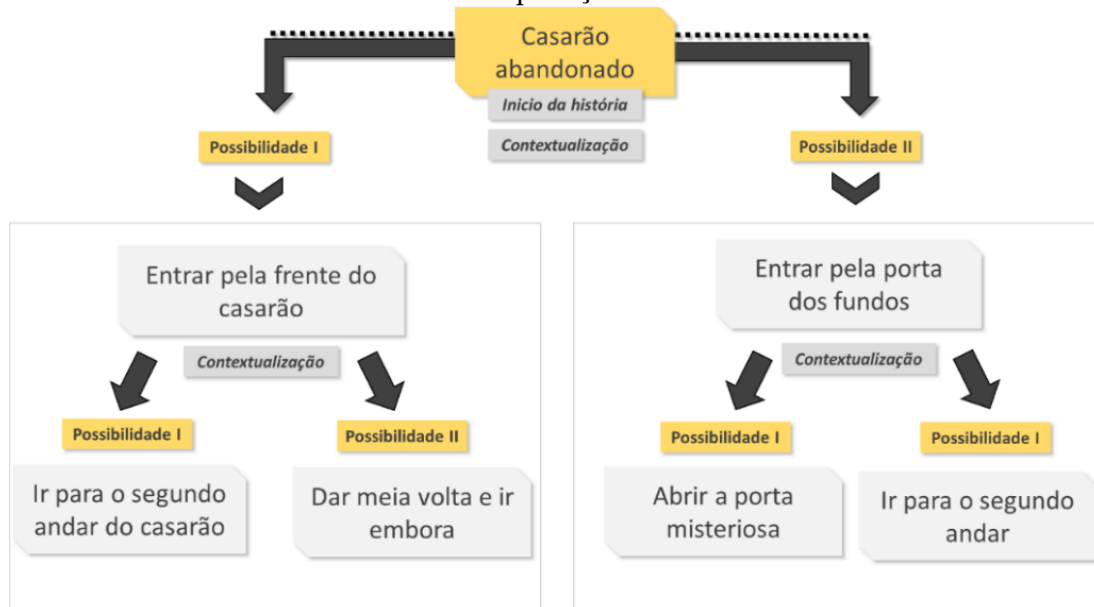
---

<sup>3</sup> Processo feito pelo bolsista Pedro Henrique Cardoso.



adentrá-lo para descobrir quem é que estava lá. Dentro desse contexto, ao fim da primeira narrativa, a história possibilita que o leitor faça a seguinte escolha: (i) entrar com os irmãos pela porta da frente no casarão; (ii) entrar com os irmãos pela porta dos fundos do casarão, conforme se pode ver na imagem a seguir.

**Imagem 1:** Diagramação das primeiras possibilidades de escolhas do leitor e suas implicações



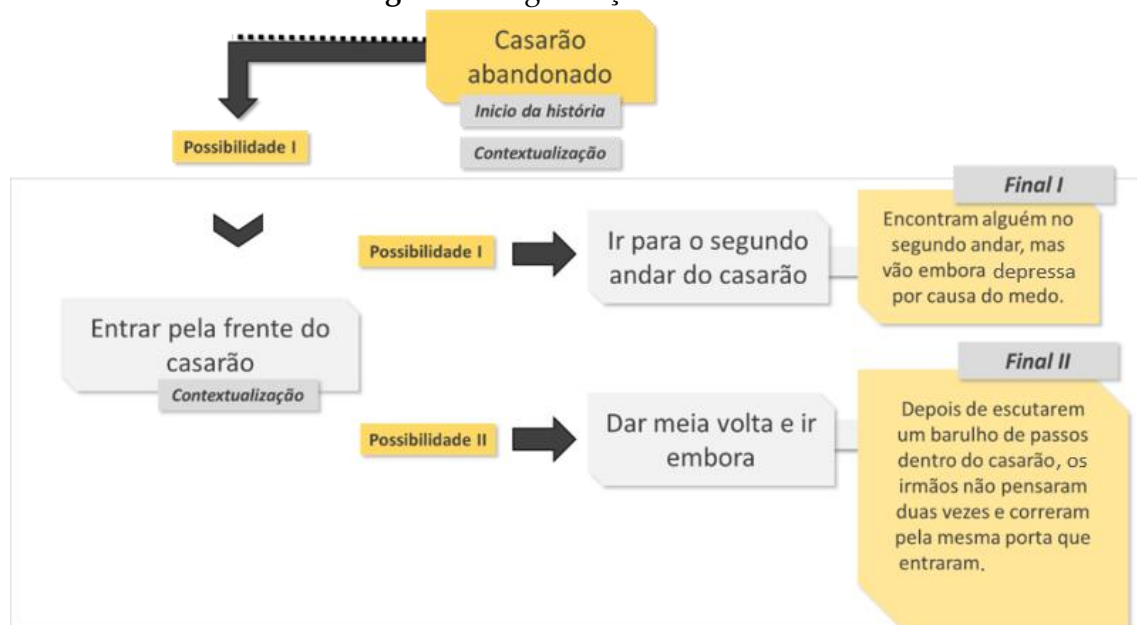
Analisando essa imagem, é possível entender que, de acordo com as escolhas que o leitor fizer, a história é direcionada – logicamente – para uma situação diferente. Assim, pode-se constatar que o leitor que elege entrar com os personagens pela porta da frente (demonstrando receio de entrar pela porta dos fundos) é, em seguida, direcionado para uma outra situação, em que uma das alternativas possíveis é ir embora. Avaliando essa situação, é possível entender a lógica proposta pela autora, de que esse leitor demonstrou medo e, por isso, na situação a seguir, ele tem como alternativa possível desistir da ação.

Ainda em relação à imagem 1, pode-se perceber que existe uma outra alternativa lógica. É o caso do leitor que decide adentrar no casarão pela porta dos fundos (demonstrando ousadia) e que, em seguida, o texto permite que ele se aventure a entrar por uma outra porta misteriosa. A autora, ao escrever essa sequência narrativa, levou em conta que o leitor que decide entrar no casarão pela porta dos fundos demonstra mais coragem do que aquele que decide entrar pela porta da frente e, por isso, são disponibilizados enredos diferentes, de acordo com a opção selecionada pelo leitor.

Compreende-se, dessa forma, que a formulação de um hiperconto mobiliza conhecimentos de natureza diversa e habilidades diferentes, uma vez que, nesse gênero textual, nenhuma opção é disponibilizada aleatoriamente, pois sempre existe uma relação entre as preferências do leitor e o caminho a que ele irá percorrer. Além disso, não somente a narrativa da história muda de acordo com essas escolhas do

leitor, mas também os finais são influenciados por elas. Essa afirmação pode ser confirmada na imagem a seguir.

**Imagem 2:** Diagramação do final I e II



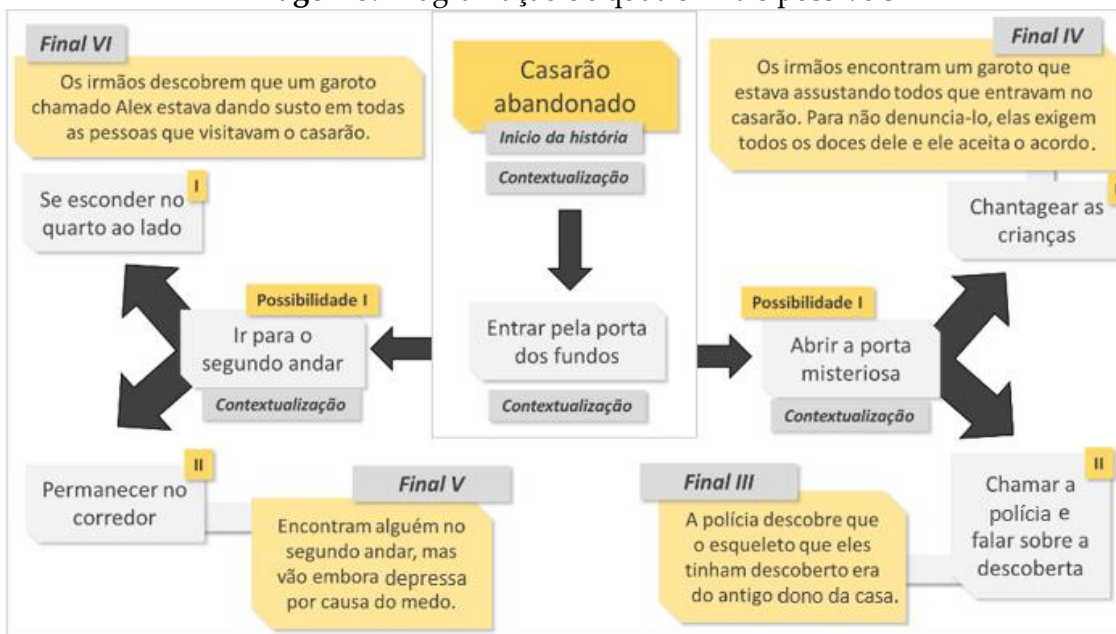
Avaliando essa imagem, observa-se que os finais também fazem parte da sequência lógica da história, uma vez que mudam de acordo com o caminho trilhado pelo leitor. Os dois finais, presentes nessa imagem, comprovam essa conexão, já que ambos são ramificações do leitor que escolheu entrar pela porta da frente (evidenciando medo). Em decorrência disso, ambos finalizam com os personagens indo embora sem se aventurar pela história. Spalding (2009, s.p.) explica isso:

vale lembrar que há autoria na escolha dos finais e sua relação com o caminho percorrido, não sendo os finais de forma alguma aleatórios. Por exemplo, se o leitor foi sempre intempestivo nas suas escolhas, acabará com um final violento, talvez até morrendo.

É possível perceber que tanto o percurso como o final estão totalmente entrelaçados e que um é justamente consequência do outro. Além disso, Spalding (2009) destaca a importância da montagem dos finais. Para ele, o autor precisa eleger possibilidades que sigam uma linha lógica, de acordo com as preferências do leitor.

No hiperconto selecionado para análise neste artigo, a autora disponibilizou seis finais possíveis (sendo que dois já foram expostos). Todos esses finais seguiam uma lógica. Assim, dependendo das escolhas que o leitor fizesse, ele poderia desvendar o mistério do casarão no final ou se deparar com um final em que eles apenas saem do casarão com os doces de um garoto que estava dando susto em todos que entravam no casarão. Essas possibilidades podem ser analisadas na imagem a seguir.

**Imagem 3:** Diagramação de quatro finais possíveis



Após a análise da lógica dos percursos, reitera-se que a produção de um hiperconto exige uma narrativa coesa e coerente e que as possibilidades que são disponibilizadas necessitam direcionar a história para situações e finais que se harmonizam às preferências feitas pelo leitor. Além disso, é válido ressaltar que, por esse gênero textual ser publicado no meio digital, ele pode se constituir como objeto de aprendizagem capaz de mobilizar o interesse dos alunos pela leitura. Por isso, foi feita a opção de propiciar situações de leitura dos textos produzidos por parte de alunos de educação básica, para que o percurso formativo dos licenciandos participantes da atividade fosse enriquecido a partir de práticas efetivas em sala de aula.

As histórias foram publicadas em um servidor de hospedagem gratuito. Por consequência disso, elas ficaram disponíveis somente por um tempo na internet. Após publicadas, os seus respectivos endereços web foram enviados para os leitores. Com isso, eles puderam ler as histórias de forma interativa. Essa interação ocorria da seguinte maneira: o leitor, ao se deparar com uma situação interativa, necessitava apenas de clicar nos botões que eram disponibilizados. Portanto, por exemplo, o leitor que gostaria de “entrar pela porta da frente”, na história, necessitava apenas clicar no botão que aparecia na tela com essa opção, como mostra a imagem a seguir.

Imagem 4: Página web da história da bolsista Isabela Lima



Após as atividades vivenciadas nas escolas, os participantes do projeto – futuros professores – foram incentivados a relatar suas experiências. Por meio desses relatos, foi possível constatar a presença de inúmeras dificuldades apresentadas pelos licenciandos na produção de seus textos e no desenvolvimento das atividades na escola de educação básica.

A partir dos relatos, foi possível empreender a seguinte sistematização proposta no quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** – Dificuldades, motivações e possibilidades no contexto do trabalho com hipercontos

Dificuldades relatadas	Motivações	Possibilidades
Falta de criatividade.	Falta de leitura de textos literários. Falta de hábitos de leitura, de assistir filmes de ação. Falta de reflexão sobre as leituras literárias realizadas. Falta de oportunidades para a produção de textos. Falta de uma formação mais voltada para a formação de leitores.	Ampliação dos momentos de leitura recreativa (leitura não acadêmica). Inserção nas disciplinas de atividades de discussão teórica sobre o ensino da leitura e de práticas de leitura. Viabilização de momentos de discussão sobre os diferentes recursos semióticos e seus efeitos para a produção dos sentidos (não houve exploração de áudios nos hipercontos, imagens). Falta de domínio dos recursos tecnológicos (não foi possível alterar os textos depois de inseridos na web, por não ter domínio do sistema). Diminuição da distância entre teoria e prática (existe muita teoria sobre multimodalidade, mas a formação de professores e de leitores ainda apresenta distância).

(conclusão)

Desconhecimento do gênero conto (hiperconto).	O estudo sobre gêneros textuais na graduação se limita às teorias sobre gêneros, não há um estudo sobre as especificidades de cada gênero.	Ter uma formação mais aprofundada sobre cada gênero, que envolve o estudo das características, a leitura e a produção de textos.
Dificuldades de produção de textos escritos.	Foi exigida a observância a cada etapa da produção de textos: planejamento, escrita propriamente dita e revisão/reescrita, mas, na prática, a produção acontece de forma intuitiva. Essa questão é muito pouco explorada nas discussões sobre as metodologias de ensino da produção de textos.	Possibilitar momentos de discussões sobre cada etapa da produção. Oferecer cursos para revisão/reescrita de textos (a formação de professores é deficitária, pois as falhas foram evidentes mesmo entre alunos no final do curso de Letras).
Dificuldades para ajudar os alunos nas escolas.	Muitos alunos da escola de educação básica tiveram dificuldades para realizar as associações entre as diferentes partes da história e para acessar os hiperlinks (manusear o mouse). Não se tem noção dos tipos de saberes que os alunos de escolas de educação básica possuem, porque a interação com essas escolas ainda é restrita a determinados momentos da formação.	Trabalhar de forma mais intensa a leitura em outros suportes. Viabilizar o maior uso do laboratório de informática da escola.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A partir da atividade de produção de hipercontos, foi possível problematizar diversas questões que estão implicadas no processo de multiletramentos. Essas questões são fundamentais para o processo de formação de um professor, que precisa atender ao disposto nas diretrizes orientadoras do ensino de língua portuguesa, quais sejam, as de ampliar as possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, é importante destacar que há diferenças entre ler em suporte impresso e ler em suporte digital. Assim, é essencial que os cursos de licenciatura não somente preparem os futuros professores para o trabalho didático-pedagógico com as diferentes tecnologias e recursos semióticos, mas que também promovam espaços para a apropriação de habilidades e competências relacionadas aos multiletramentos e para que as interações mediadas pelas tecnologias sejam concebidas como movimento para uma formação cultural.

### *5 Considerações finais*

O trabalho em pauta teve por objetivo provocar uma discussão sobre as potencialidades da produção de hipercontos para a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos e para a formação docente. A partir do trabalho empreendido, foi possível observar que a formação de professores na perspectiva dos letramentos envolve dimensões que não se circunscrevem na discussão sobre teorias e metodologias – há um outro aspecto igualmente relevante – a formação cultural do professor, que precisa acionar conhecimentos prévios para a proposição de atividades mais ricas. Aprender e ensinar por meio de tecnologias ressignifica as interações sociais, exige uma compreensão da reconfiguração dos textos e de seus usos na sociedade, demanda habilidades relacionadas às práticas linguístico-discursivas (oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica).

Assim, a produção de hipercontos – proposta que foi o objeto de análise deste artigo – possibilitou uma reflexão acerca das configurações dos cursos de formação, da natureza dos recursos/materiais didáticos, dos conceitos de multiletramentos, de habilidades relacionadas às demandas de usos da linguagem nos múltiplos contextos de interação.

Nesse contexto, a produção de hipercontos evidenciou fragilidades dos cursos de formação docente que, recorrentemente, inserem, em seus currículos, conteúdos diversos de formação geral, mas que se distanciam das reais necessidades formativas dos futuros professores.

Diante disso, acredita-se que a proposição de projetos que abarquem dimensões teórico-metodológicas necessárias ao exercício qualificado da docência pode representar uma alternativa para o atendimento mais específico das demandas de formação, seja em relação ao domínio e ao manejo de conteúdos e metodologias, seja em relação ao trabalho com as diversas linguagens, tecnologias e inovações. Sem uma prática pedagógica teoricamente orientada, os hipertextos e sua multidimensionalidade continuarão negligenciados nas propostas de ensino de línguas, o que pode trazer prejuízos substanciais para a formação de leitores e para a atuação social dos sujeitos-cidadãos.

### *Referências*

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017 Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2015b. Seção 1, p. 8-12.

FERREIRA, Helena; VILLARTA-NEDER, Marco A. Textualização e Enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação Escolhas da Vida. *Revista Prolíngua*. v. 12, n. 2- out/dez de 2017.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na Digital*. Jundá: Paco Editora, 2010.

KOCH, Ingedore. Hipertexto e construção do sentido. *Alfa*, São Paulo, n. 51, p. 23-38, 2007.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, vol. 23, n2. p.126, set. / out. 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992

QUIRINO DE SOUSA, Renata Maria Rodrigues. *Multiletramentos críticos: o ensino sob novas perspectivas*. São Paulo, USP, 2011. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. ROJO, R.; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: <[http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19](http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SANCHO, Juana. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SPALDING, Marcelo. *Sobre o hiperconto*. 2009. Disponível em:  
<[http://www.artistasgauchos.com.br/\\_estudovermelho/?pg=2590](http://www.artistasgauchos.com.br/_estudovermelho/?pg=2590)> Acesso em: 28 fev.  
2017.

SPALDING, M. *Literatura, interação e interatividade*. 2012. Disponível em:  
<[http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3607&titulo=Literatura,\\_Interacao\\_e\\_Interatividade](http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3607&titulo=Literatura,_Interacao_e_Interatividade). <http://www.literaturadigital.com.br/?pg=25010>>.  
Acesso em: 28 fev. 2017.

TAKAKI, N. H. *Letramentos na Sociedade Digital: navegar é e não é preciso*. São Paulo:  
Paco Editorial, 2012.