



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
Departamento de Letras e Artes



Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações

JOSEANE SANTOS BOAVENTURA

**O TRABALHO COM A LEITURA HIPERTEXTUAL A PARTIR DE GÊNEROS
SELECIONADOS POR UM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ILHÉUS-BAHIA
2022

JOSEANE SANTOS BOAVENTURA

**O TRABALHO COM A LEITURA HIPERTEXTUAL A PARTIR DE GÊNEROS
SELECIONADOS POR UM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), como requisito para a obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Língua/Linguagem em perspectiva interdisciplinar

**ILHÉUS-BAHIA
2022**

B662

Boaventura, Joseane Santos.

O trabalho com a leitura hipertextual a partir de gêneros selecionados por um livro didático do ensino fundamental / Joseane Santos Boaventura. – Ilhéus, BA: UESC, 2022.

100f. : il.

Orientadora: Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL
Inclui referências.

1. Leitura. 2. Hipertexto. 3. Livros didáticos. 4. Análise do discurso. 5. Uruçuca (BA). I. Título.

CDD 372.4

JOSEANE SANTOS BOAVENTURA

**O TRABALHO COM A LEITURA HIPERTEXTUAL A PARTIR DE GÊNEROS
SELECIONADOS POR UM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Ilhéus, 31 de março de 2022.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo (Orientadora)
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
(Presidente)

Profa. Dra. Zaira Bonfante dos Santos (Examinadora)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
(Membro externo ao Programa)

Prof. Dra. Walkiria França Vieira e Teixeira (Examinadora)
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
(Membro interno ao Programa)

A Deus, pela oportunidade de me conceder mais uma conquista em meio a tantas aflições vividas nesse contexto que vivemos.

Aos meus filhos, Rodrigo e Liz, que me ensinam e impulsionam a seguir caminhos enquanto mãe, profissional, estudante e, sobretudo, ser humano.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo o cuidado e generosidade, que me capacitou e me deu força para resistir e persistir. Eu consagro a Ti todas as minhas conquistas, pois tão grande é o teu amor e benevolência.

Ao meu filho Rodrigo, que compreendeu a minha ausência e permitiu dividir a minha atenção entre os livros e o computador. A minha pequena Liz, que, mesmo sem compreender muita coisa, sentia falta do meu afago e aconchego e dividia a cadeira comigo durante a escrita. Amo vocês!

Aos meus pais por me oportunizarem a herança eterna que levarei comigo sempre, a educação; e que vibram comigo a cada conquista.

A meu esposo, por acreditar e confiar em mim, incentivando na realização dos meus sonhos. Muito obrigada pela compreensão nesses anos que tive que abdicar de muitas coisas, que sem o seu companheirismo não seria possível.

À minha orientadora professora doutora Isabel Azevedo, uma grande referência acadêmica e profissional, que exerceu seu papel com êxito e dedicação, me ensinando com muito desvelo mais do que eu precisava. Nunca esquecerei das palavras de incentivo, das críticas construtivas necessárias para o meu desenvolvimento acadêmico.

Às professoras Walkíria França e Zaira Bonfante, pelas sugestões e comentários valiosos concedidos durante o exame de qualificação e por aceitar o convite de fazer parte também da banca de defesa.

À minha querida e estimada Verena Abreu, minha eterna orientadora, que me inspirou a trilhar pelos caminhos da Linguagem e Tecnologias.

Ao corpo docente do PPGL/UESC, pela dedicação, competência, apoio e todo conhecimento compartilhado.

Aos colegas do PPGL, que, apesar das aulas acontecerem em formato remoto, compartilhamos momentos valiosos de muito conhecimento que contribuíram muito para a minha trajetória acadêmica; em especial às colegas Iolanda Ferreira dos Santos e Maria Elia dos Santos Teixeira pelas palavras de incentivo e carinho.

À CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

À todos que de alguma forma contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desse sonho.

Reitero a minha imensa gratidão a todos!

“o hipertexto seria, sobretudo, uma forma de se entender os modos de tessitura de sentidos e organização de nosso dizer. Não somos lineares por natureza, não somos uma sequência de racionalidade nem somos explicitude.”

Marcuschi (2005)

BOAVENTURA, Joseane. **O trabalho com a leitura hipertextual a partir de gêneros selecionados por um livro didático do ensino fundamental**. 100 f. 2022. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Ilhéus, 2022.

RESUMO

A leitura é um processo de construção de significados que possibilita a aquisição de conhecimentos e, por isso, integra as atividades de língua portuguesa na escola. Observa-se que, com o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação, houve mudanças na prática da leitura em ambientes digitais, visto que as pessoas passaram a conviver com uma variedade de textos multissemióticos que também são apresentados em rede. Entre eles, os hipertextos merecem especial atenção, pois exigem dos leitores mais autonomia devido às características desse modo específico de produção de linguagem. Nesse contexto, o livro didático (LD) cumpre um papel de destaque no desenvolvimento de estratégias que possam auxiliar à realização da leitura hipertextual, uma vez que é um recurso muito utilizado pelos professores da rede pública de ensino de Uruçuca – cidade à qual esta pesquisa está circunscrita, e devido ao fato de as escolas do município não possuírem recursos tecnológicos disponíveis aos estudantes. Dessa forma, este estudo se apoia nos pressupostos teóricos da pesquisa documental de acordo com as concepções de Bakhtin (2011 [1993]), Coscarelli (2003; 2006; 2009), Kleiman (1995), Koch (2002); Marcuschi (2001) Santaella (2012); com objetivo de analisar as relações entre o trabalho com os gêneros discursivos propostos pela coleção *Tecendo Linguagens*, do ensino fundamental (séries finais), e o desenvolvimento de estratégias da leitura hipertextual. Para tanto, foram estabelecidos três objetivos específicos: (I) analisar as atividades com os gêneros discursivos no livro didático *Tecendo Linguagens*, que possibilitam o trabalho com a leitura hipertextual; (II) identificar possibilidades de trabalho que favoreçam o desenvolvimento de estratégias para a leitura hipertextual a partir de materiais impressos; (III) apresentar sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas a partir dos textos da coleção em análise. De acordo com a sistematização dos dados que integram os *corpora* desta pesquisa, foram encontradas poucas atividades relacionadas a hipertextos que circulam no meio digital, cujas ocorrências foram analisadas qualitativamente por meio de critérios previamente estabelecidos. Os resultados desta pesquisa permitiram observar que o livro didático não colabora de forma efetiva com a ampliação das possibilidades de didatização da leitura hipertextual, apenas considera a sua função específica de colocar textos variados (verbais, visuais, sonoros etc.) em relação uns com os outros. Contudo, com base nos elementos reunidos nesta pesquisa, foi possível identificar que existem outras possibilidades para o desenvolvimento da leitura hipertextual que foram sugeridas ao longo deste trabalho acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Hipertexto. Livro Didático. Gêneros Discursivos.

BOAVENTURA, Joseane. **O trabalho com a leitura hipertextual a partir de gêneros selecionados por um livro didático do ensino fundamental**. 100 f. 2022. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL-UESC. Ilhéus, 2022.

ABSTRACT

Reading is a process of meaning construction that enables the acquisition of knowledge and, therefore, integrates Portuguese language activities at school. It is observed that, with the emergence of new information and communication technologies, there have been changes in the practice of reading in digital environments, as people have come to live with a variety of multisemiotic texts that are also presented in a network. Among them, hypertexts deserve special attention, as they require more autonomy from readers due to the characteristics of this specific mode of language production. In this context, the textbook (TB) plays a prominent role in the development of strategies that can help the realization of hyper textual reading, since it is a resource widely used by teachers in the public school system of Uruçuca - city to which this research is limited, and due to the fact that municipal schools do not have technological resources available to students. Thus, this study is based on the theoretical assumptions of documentary research according to the conceptions of Bakhtin (2011 [1993]), Coscarelli (2003; 2006; 2009), Kleiman (1995), Koch (2002); Marcuschi (2001) Santaella (2012); in order to analyze the relationship between the work with the discursive genres proposed by the collection *Tecendo Linguagens*, from elementary school (final grades), and the development of strategies for hyper textual reading. To this end, three specific objectives were established: (I) to analyze the activities with the discursive genres in the textbook *Tecendo Linguagens*, which make it possible to work with hyper textual reading; (II) identify work possibilities that favor the development of strategies for hyper textual reading from printed materials; (III) present suggestions for activities that can be developed from the texts of the collection under analysis. According to the systematization of the data that make up the *corpora* of this research, few activities related to hypertexts that circulate in the digital environment were found, these were qualitatively analyzed through previously established criteria. The results of this research allowed us to observe that the textbook does not effectively collaborate with the expansion of the didactic possibilities of hyper textual reading, it only considers its specific function of placing varied texts (verbal, visual, sound, etc.) in relation to each other. However, based on the elements gathered in this research, it was possible to identify that there are other possibilities for the development of hyper textual reading that were suggested throughout this academic work.

KEYWORDS: Reading. Hypertext. Textbook. Discursive Genres.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Livro didático 6º ano (Unidade 1, capítulo 1).....	59
Quadro 2- Livro didático 6º ano (Unidade 1, capítulo 2).....	60
Quadro 3- Livro didático 6º ano (Unidade 2, capítulo 3).....	62
Quadro 4- Livro didático 6º ano (Unidade 2, capítulo 4).....	63
Quadro 5- Livro didático 6º ano(Unidade 3, capítulo 5).....	64
Quadro 6- Livro didático 6º ano (Unidade 3, capítulo 6).....	65
Quadro 7- Livro didático 6º ano (Unidade 4, capítulo 7).....	66
Quadro 8- Livro didático 6º ano (Unidade 4, capítulo 8).....	67
Quadro 9- Livro didático 7º ano (Unidade 1, capítulo 1).....	68
Quadro 10- Livro didático 7º ano (Unidade 1, capítulo 2).....	69
Quadro 11- Livro didático 7º ano (Unidade 2, capítulo 3).....	70
Quadro 12- Livro didático 7º ano (Unidade 2, capítulo 4).....	71
Quadro 13- Livro didático 7º ano (Unidade 3, capítulo 5).....	73
Quadro 14- Livro didático 7º ano (Unidade 3, capítulo 6).....	74
Quadro 15- Livro didático 7º ano (Unidade 4, capítulo 7).....	75
Quadro 16- Livro didático 7º ano (Unidade 4, capítulo 8).....	76
Quadro 17- Livro didático 8º ano (Unidade 1, capítulo 1).....	77
Quadro 18- Livro didático 8º ano (Unidade 1, capítulo 2).....	78
Quadro 19- Livro didático 8º ano (Unidade 2, capítulo 3).....	79
Quadro 20- Livro didático 8º ano (Unidade 2, capítulo 4).....	80
Quadro 21- Livro didático do 8º ano (Unidade 3, capítulo 5).....	81
Quadro 22- Livro didático 8º ano (Unidade 3, capítulo 6).....	82
Quadro 23- Livro didático 8º ano (Unidade 4, capítulo 7).....	83
Quadro 24- Livro didático 8º ano (Unidade 4, capítulo 8).....	84

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1- Coleção Tecendo Linguagens.....	45
Figura 2- Texto 1.....	50
Figura 3- Texto 2.....	51
Figura 4- Texto 3.....	53
Figura 5- Texto 4.....	56

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação
CGI	Comitê Gestor da Internet
CERN	<i>Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire</i>
GIF	<i>Graphic Interchange Format</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
LD	Livro Didático
OAB	Ordem de advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 REFERENCIAL TEÓRICO	20
1.1 AS PERSPECTIVAS DE LEITURA	20
1.1.1 As estratégias de leitura.....	23
1.2 GÊNEROS DIGITAIS E O ENSINO	27
1.3 HIPERTEXTO: BREVÍSSIMO HISTÓRICO	29
1.3.1 CONCEPÇÕES DE HIPERTEXTO.....	30
1.3.2 Características do hipertexto.....	32
1.3.3 O hipertexto e as práticas de leitura	35
1.4 HIPERTEXTO E LETRAMENTO VISUAL	39
2 METODOLOGIA.....	42
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO	42
2.2 APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO TECENDO LINGUAGENS	44
2.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE	46
3 RESULTADOS DA PESQUISA	48
3.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA DE HIPERTEXTOS DIGITAIS PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO.....	48
3.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO.....	59
3.2 DISCUSSÃO RELATIVA À ANÁLISE DAS ATIVIDADES.....	85
3.3.1 Das características favoráveis à leitura hipertextual.....	86
3.3.2 Do ambiente e recursos digitais.....	88
3.3.3 Das estratégias de leitura	89
3.3.4 Das relações entre a linguagem verbal e os textos multimodais	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
FONTES	96
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa concentra-se na área da Linguística Aplicada, considerando como temática o Livro Didático (doravante LD) como um propulsor para práticas de leitura em aulas de língua portuguesa, por meio da interpretação de hipertextos. De acordo com Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 265), as orientações contidas no LD têm influência no ensino de línguas, por se constituírem, muitas vezes, como o elemento central disponibilizado pela escola para o planejamento das aulas. Consequentemente, orientam as atividades de leitura a serem desenvolvidas em sala de aula. Logo, as práticas textuais do meio digital precisam ser didatizadas para que os discentes possam ter acesso aos textos que circulam no meio midiático, uma vez que são tão comuns no seu cotidiano.

A escolha por essa temática representa de forma significativa a experiência desta pesquisadora como docente da educação básica. Nas práticas escolares, foi possível verificar as lacunas dos estudantes em relação à leitura e interpretação textual devido à falta de estratégias que fundamentassem todo o processo de construção de sentido do texto. Por essa perspectiva, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) permitiram novas possibilidades para o ensino da leitura com a diversidade de textos no ambiente digital, o que exige, além de estratégias de leituras para a compreensão textual, a seleção de informações por meio da navegação em hipertextos. Eles são apresentados em forma de uma rede de nós que exigem que os leitores tenham a possibilidade de conhecimento autônomo, pois permitem maior liberdade, visto que o público pode escolher as sequências que preferir, tendo em vista o objetivo da sua leitura.

Outrossim, foi possível identificar também com a prática, a dificuldade em propiciar a leitura dos gêneros que são veiculados no meio digital, uma vez que as escolas não dispunham de aparatos tecnológicos necessários para o trabalho com os gêneros digitais. Dessa forma, os gêneros impressos e, muitas vezes, apenas os canônicos, ou seja, os clássicos reconhecidos pela tradição escolar, eram preferencialmente utilizados pelos docentes, pois eram reunidos pelos LDs.

Além da prática docente, na condição de pesquisadora, desenvolvi anteriormente uma investigação que se constituiu como trabalho de conclusão da Especialização em Educação Científica e Cidadania, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), campus Uruçuca. Intitulada “Multiletramentos e Multimodalidade: do conhecimento técnico ao letramento digital”, nessa pesquisa foi possível traçar o perfil de estudantes de informática do IF Baiano, como usuários leitores e produtores de textos na

internet, além de possibilitar a produção de campanhas sociais a serem divulgadas em redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*. Foi possível constatar que, mesmo com o conhecimento técnico e sendo considerados “nativos digitais” (PRETTI, 2001), a mediação do professor é essencial para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, tanto no meio digital quanto no impresso.

Por ser uma atividade complexa, a leitura requer o uso de habilidades e estratégias para que seja utilizada de forma eficaz e proveitosa. Nesse sentido, autores como Koch (2006) atribuem a sua complexidade à produção de sentidos que se realizam a partir dos elementos superficiais do texto e a sua forma de organização. Ademais, com o advento da internet e os avanços dos meios tecnológicos, além do texto verbal escrito, outras linguagens foram integradas, a exemplo de imagens, sons, barras de rolagem, animações, vídeos etc. Tal multiplicidade de linguagens possibilitou que os textos se tornassem ainda mais elucidativos, seja por um viés artístico, seja pelo informativo. Além disso, os *links* propiciaram o acesso a textos diversos simultaneamente em rede, por meio de nós, os hipertextos, que ainda requerem um grau maior de complexidade em virtude da variedade de textos. Logo, há de se perguntar o que se alterou em relação à leitura quando falamos em hipertexto.

Devido às várias possibilidades de seleção pelo leitor, alguns autores como Marcushi (1999), Xavier (2004) e Gomes (2011) consideram o hipertexto como um texto móvel, aberto, que permite uma leitura descontínua e fragmentada, um recurso que oferece a oportunidade de realizar uma leitura de modo não-linear. Dessa forma, argumentam que a leitura hipertextual é diferente da que se faz a partir de um material impresso, uma vez que pode não ser sequencial e exige estratégias distintas de organização, seleção e codificação de informações, pois os *links* acessados dependem do percurso definido pelo leitor.

Em contrapartida, autores como Coscarelli (2003; 2006; 2009; 2012), Ribeiro (2005; 2012) e Koch (2002) atribuem a noção de hipertexto a todo texto, seja ele digital ou impresso, e isso pode ser confirmado nas palavras de Coscarelli (2012, p. 150): “todo texto é um hipertexto e toda leitura é um processo hipertextual”. Desse modo, a autora reconhece que a leitura hipertextual digital estabelece relações com procedimentos de leitura de material impresso, apesar de existirem diferenças que impactam a leitura quando o material possibilita navegação. Assim, a leitura de materiais impressos também requer capacidades relacionadas à hipertextualidade, como as escolhas das informações, seja pela seleção por meio do texto, seja a partir das estratégias cognitivas.

Com base na prática docente desta pesquisadora, observo que o desenvolvimento de práticas de leitura por meio de hipertextos ainda se constitui um desafio para o ensino de

língua portuguesa, uma vez que muitas escolas não dispõem de aparatos tecnológicos necessários para consecução do trabalho com os gêneros digitais. Ao observar realidades desse tipo, Araújo (2008, p. 45) enfatiza que a “presença de gêneros digitais no Livro didático (LD) reforça a tese de que a internet e os gêneros textuais nela surgidos, vão paulatinamente ganhando espaço nos mais diversos contextos educacionais”.

Dessa forma, o LD, por ser um recurso muito utilizado pelos professores da educação básica, pode favorecer o desenvolvimento de estratégias para a leitura hipertextual mesmo no impresso. Conforme Rojo (2013), o LD é um estruturador da ação pedagógica docente e define as metodologias de ensino e seus enfoques teóricos, logo, a didatização dos gêneros digitais pode incluir o trabalho com a leitura hipertextual, por meio dos gêneros incluídos no LD, tornando-se um roteiro valoroso para o processo pedagógico.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a leitura hipertextual pode também ser trabalhada por meio do texto impresso, uma vez que autores como Coscarelli (2003), Ribeiro (2005) e Koch (2002) defendem a ideia de que a hipertextualidade está tanto no ambiente digital quanto no impresso. Embora não seja possível trabalhar com técnicas de navegação na prática, por meio de computadores, no impresso é possível estabelecer estratégias que são exigidas na leitura hipertextual. Portanto, este estudo tem relevância significativa por proporcionar o trabalho com a leitura hipertextual por meio do LD, uma vez que ele se constitui como um dos principais recursos adotados na escola em que esta pesquisa está circunscrita.

O *corpus* de análise deste estudo encontra-se no livro didático adotado pelas escolas do ensino fundamental do município Uruçuca-BA, cidade onde esta pesquisadora reside e trabalha. Localizada no sul da Bahia, com a população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), de 19.837 habitantes, o município possui 41 escolas de ensino fundamental. Dessas, apenas três oferecem as séries finais: o Centro Educacional do Município de Uruçuca, com 782 alunos matriculados; a Escola Maria Antonieta da Conceição, com 277 alunos; e a Escola de ensino fundamental Eliés Haum, localizada no distrito de Serra Grande, com 329 alunos matriculados. Ambas adotam a mesma coleção *Tecendo Linguagens*, indicada no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD-2020).

Essas escolas não possuem computadores disponíveis aos estudantes, tampouco laboratórios de informática que favoreçam o manuseio de textos digitais. Além disso, a internet é limitada, o que impede o uso dos *smartphones* dos discentes dentro das unidades escolares. Diante disso, o livro didático é um recurso importante para o desenvolvimento de estratégias da leitura hipertextual desses discentes. Segundo a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), instrumento que orienta as práticas que devem ser realizadas na

Educação Básica, o ensino de língua portuguesa precisa “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2018, p.87). Assim, partimos da hipótese de que o LD pode potencializar o trabalho com os gêneros discursivos digitais para o desenvolvimento das estratégias da leitura hipertextual e isto será foco desta investigação.

Considerando o contexto das referidas escolas e a importância do livro didático para essas unidades de ensino, a questão a ser respondida nesta pesquisa é: Quais as características constitutivas dos gêneros discursivos na coleção *Tecendo Linguagens*, aprovada pelo PNLD-2020 e adotada pelas escolas do ensino fundamental (anos finais) do município de Uruçuca, que podem favorecer o desenvolvimento da leitura hipertextual?

Com base nessa questão, pretende-se avaliar se as atividades, envolvendo estratégias de leitura por meio de hipertextos, podem ser aprimoradas pela escola, visto ser a leitura uma prática alinhada à agência de letramento. Kleiman (1995) destaca que o livro didático pode ser um recurso indispensável para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes a partir de práticas de leitura que são comuns no ambiente digital.

A fim de concretizar esta investigação, pretende-se como objetivo geral: analisar as relações entre o trabalho com os gêneros discursivos na coleção *Tecendo Linguagens* e o desenvolvimento de estratégias da leitura hipertextual. Para tanto, será necessário perseguir os seguintes objetivos específicos: (I) Analisar as atividades com os gêneros discursivos no livro didático *Tecendo Linguagens*, que possibilitam o trabalho com a leitura hipertextual; (II) Identificar possibilidades de trabalho que favoreçam o desenvolvimento de estratégias para a leitura hipertextual a partir de materiais impressos; (III) Apresentar sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas a partir dos textos da coleção em análise.

No intuito de discutir a temática abordada, esta investigação, de cunho qualitativo, utiliza-se dos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa documental, uma vez que os *corpora* serão extraídos de uma coleção didática de língua portuguesa. A coleção em questão foi aprovada pelo PNLD, na edição de 2020. Para a escolha da coleção foi considerada a seleção de livros e a obra adotada pelas escolas municipais de Uruçuca: o Centro Educacional do Município de Uruçuca, a Escola Maria Antonieta da Conceição e a Escola Eliés Haum, visto que todas as unidades escolares oferecem o ensino fundamental e optaram pela mesma coleção.

Assim, esta pesquisa está apoiada na análise de três dos quatro livros da coleção *Tecendo Linguagens*, do 6º ao 9º ano, das autoras Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicada pela editora IBEP no ano de 2018. Essa coleção possui o “Livro do

Estudante”, o “Manual do professor”, no qual são encontradas orientações para o professor no “Manual Geral” e no “Manual em U”; além do “Material Audiovisual”, importante para esta investigação. A escolha por apenas três dos quatro livros da coleção justifica-se por corresponder aos anos de experiência desta pesquisadora como professora da educação básica.

Desse modo, a relevância deste estudo está associada à apresentação de alternativas para que o LD possa ser um recurso que favoreça o desenvolvimento de estratégias da leitura hipertextual. O contato com os gêneros discursivos, reunidos pelo livro didático, mesmo que de forma limitada, pode ser vinculado à dinamicidade proporcionada pelo ambiente digital, viabilizando um processo de ensino e aprendizagem distinto e formativo.

A fim de atender aos objetivos elencados e à proposição deste estudo, esta dissertação se divide em cinco seções. A primeira explica as características da leitura hipertextual nos LD em função das novas práticas de linguagem e de comunicação fundadas nas tecnologias digitais em uso nos contextos sociais. Ainda são apresentadas as justificativas que levaram à produção desta pesquisa, além dos objetivos que foram originados a partir das indagações sobre a leitura hipertextual em materiais impressos.

Na segunda seção, são ressaltadas as principais teorias e concepções que nortearam os processos de investigação e de análise de dados. Em primeiro lugar, foi necessário descrever as abordagens pedagógicas que vêm influenciando as práticas de leitura. Em segundo lugar, a estratégias de leitura, por conseguinte o conceito relacionado aos gêneros digitais de acordo com as concepções de Marcuschi (2010) e outros pesquisadores. Também foi abordada a história de origem do hipertexto, de acordo com o avanço da internet. Dessa forma, a partir dos estudos de Gomes (2011) e Marcuschi (2010), foram reunidas algumas concepções de hipertexto, bem como as suas características. Além disso, apresentam-se as discussões relativas às práticas de leitura por meio de hipertextos, desenvolvidas por Coscarelli (2003; 2006; 2009; 2012), Ribeiro (2005; 2012) e Koch (2002). Por fim, associa-se essa reflexão ao letramento visual.

A terceira apresentou o objeto de investigação e os procedimentos metodológicos adotados por essa pesquisa. Primeiramente, apresentou-se o caráter qualitativo, as orientações que nortearam a escolha da coleção e o percurso seguido pra o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, foram apresentados os LD da coleção *Tecendo Linguagens*, procurando descrever as potencialidades para o desenvolvimento da competência leitora. Por fim, foram delineados os critérios adotados para a análise das atividades de leitura propostas pelo LD.

A quarta seção contém os resultados das análises e a interpretação das propostas de leitura abordadas pelo LD. *A priori*, foram apresentados os resultados da análise das

atividades de leitura de hipertextos propostas pela coleção, por conseguinte, foram detalhadas as potencialidades das habilidades de leitura desenvolvidas pelo LD, por meio de quadros que descreveu por capítulo a partir dos critérios estabelecidos.

Por fim, na quinta seção, com a intenção de propor possíveis indicações para os estudos posteriores, foram reunidas as considerações finais, que possibilitaram retomar a trajetória da pesquisa concluída e uma breve retrospectiva dos estudos empreendidos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

O interesse dessa pesquisa é discutir como o ensino de leitura hipertextual tem sido incluído nos contextos escolares por meio do LD e quais são as estratégias desenvolvidas para as práticas com os gêneros digitais em materiais impressos do ensino fundamental (anos finais). Ao analisar a coleção *Tecendo Linguagens*, adotada pelas escolas do município de Uruçuca, além de observar quais são as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da leitura hipertextual, também serão verificadas as possibilidades de trabalho com esse tipo de leitura por meio dos gêneros apresentados na coleção.

Por essa razão, neste capítulo descreveremos as abordagens pedagógicas que vêm influenciando as práticas de leitura. Assim, elucidaremos as perspectivas de leitura, bem como suas estratégias; os gêneros digitais e ensino; a história do hipertexto, suas concepções e suas características; a leitura hipertextual; o hipertexto e o letramento visual. Esses temas são basilares para a interpretação desta pesquisa, que se ampliam progressiva e continuamente com as novas formas de leitura, interação e comunicação decorrentes das tecnologias digitais.

1.1 AS PERSPECTIVAS DE LEITURA

A leitura, durante muitas décadas, esteve associada à ideia de alfabetização, pois saber ler era uma habilidade de juntar as letras, sílabas, palavras e frases em um processo mecânico de decodificação do texto para o acesso do seu significado (ROJO, 2004). Esse modelo de leitura, também chamado de ascendente, considerava o texto como uma unidade de análise suficiente para a compreensão da leitura, um código a ser decifrado pelo leitor. Conforme afirma Leffa (1999, p. 6), “o aspecto mais importante da leitura, nesta perspectiva textual é a obtenção do conteúdo que subjaz o texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto.”

Já as práticas tradicionalistas de cunho estruturalista do ensino de leitura eram baseadas na utilização do texto apenas como um meio para o ensino das classificações gramaticais. Conforme menciona Vereza (2011, p. 17), “os textos usados em materiais didáticos eram vitrines mais ou menos glamorosas que apresentavam os itens gramaticais e lexicais a serem trabalhados nas unidades.”

Desse modo, a abordagem da leitura como decodificação seria insuficiente para relacionar o uso da língua em sociedade. Assim, de acordo com Kleiman (1995, p. 20), “[...] a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática

social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização.” Nas instituições de ensino de Uruçuca, essa ainda é uma realidade, pois a abordagem da leitura como decodificação permeia atividades escolares para o ensino de língua portuguesa.

A partir de algumas críticas às práticas da perspectiva estruturalista, surgem propostas de abordagem cognitivista, também conhecida como modelo descendente, que direcionava o foco de análise aos processos mentais articulados pelo leitor na prática de leitura. Nessa perspectiva, a tarefa de construção de sentido é atribuída ao leitor por meio do seu conhecimento linguístico, textual e de mundo. Goodman (1976 apud TIRABOSCHI e FIGUEIREDO, 2017, p. 73), um dos percussores desse modelo, considera a leitura como um processo seletivo que “envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas disponíveis selecionadas a partir de insumo perceptual baseadas na perspectiva do leitor.”

Nesse sentido, segundo Goodman (1987 apud ZACHARIAS 2013), são mobilizadas operações articuladas pelo leitor que utiliza estratégias e coloca em evidência antes, durante e depois da leitura, são elas: a predição (capacidade do leitor de antecipar o texto); a seleção (seleção de índices relevantes); a inferência (associação dos conhecimentos prévios); a confirmação (verificação se as predições e as inferências estão corretas ou necessita de uma reformulação); a correção (encontrar alternativas, caso a predição não seja confirmada).

Assim, esse modo de entender a leitura, com ênfase no leitor, possibilitou que as práticas escolares e, principalmente, o livro didático, estivessem relacionados a um conjunto de perguntas sobre o texto. Essa ideia é defendida por Vereza (2011, p. 17-18) ao afirmar que:

o uso de estratégias de pré-leitura e previsão (acionar os conhecimentos prévios, ou escolher o material da obra, para continuar em nossa metáfora de construção), durante a leitura (direcionar o foco de leitura para aspectos gerais-skimming- ou específicos-scanning) e pós-leitura (explorar o texto “construído” pelo aprendiz).

Dessa forma, não era possível considerar o contexto sociocultural em que tanto o texto quanto o leitor estavam inseridos, pois as práticas de leitura consistiam apenas em um conjunto de perguntas sobre o texto.

Por outro lado, a leitura como processo cognitivo se preocupa com os processos mentais do leitor e é considerada por alguns autores, como Kleiman (2013) e Solé (1998), um meio de interação entre leitor e o texto ou entre o autor e o leitor por intermédio do texto, com o intuito de atingir os objetivos específicos da compreensão textual. Essa relação interativa que se estabelece é muito importante porque possibilita diferentes leituras.

Assim, diante da necessidade de considerar os aspectos sociais e contextuais para a construção de sentido do texto surgem perspectivas interacionistas. Nestas, a linguagem

enquanto dimensões sociais e culturais precisam ser consideradas, uma vez que a leitura é concebida como um ato de comunicação por meio do qual os textos são construídos além da interação entre autor-texto-leitor, mas a partir de significações pelo leitor em diferentes contextos de produção. Dessa forma, o processo de aprendizagem de leitura não está associado à alfabetização, mas à ideia de letramento que, segundo Soares (1998, p. 72), afirma que “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”

Com o desenvolvimento das pesquisas e inúmeros estudos, autores como Leffa (1996), Solé (1998), Kleiman (2013), Rojo (2010) e Santaella (2012) expandiram o conceito de leitura. De acordo com esses autores, a leitura passou a ser vista como um ato de representação, cognição, compreensão, que envolve o conhecimento de mundo associado às práticas sociais e ao conhecimento linguístico.

A partir da ideia de leitura como processo de representação, associado ao conhecimento de mundo, Leffa (1996, p. 10) afirma: “ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.” Assim, o leitor é responsável pela construção do sentido, visto que a leitura é permeada por seu conhecimento de mundo adquirido previamente, pois, por meio desse conhecimento, ele atribui sentido ao texto.

Com o advento da internet, houve mudanças nos hábitos de ler, pois se tornou habitual a leitura de textos por meio das telas de computadores ou até mesmo de *smartphones*. Os novos recursos e suportes, bem como os espaços multimidiáticos, possibilitaram a simultaneidade e diversidade de textos por meio de *links*, os hipertextos, que, além da linguagem verbal, oferecem relações com recursos variados, como imagens, sons, vídeos e imagens em movimento, que tornam os textos mais atrativos e dinâmicos.

Dessa forma, autores como Santaella (2004), Chartier (1998), Rojo e Moura (2012) e Coscarelli (2009) têm realizado estudos sobre a permanente mudança nos hábitos de ler. Isso porque, com a chegada da internet, na tela do computador, a disposição da diversidade textual e a relação com a palavra, a imagem e o som oferecem uma nova dinâmica de leitura, cabendo à escola, no processo de ensino e aprendizagem da leitura, considerar a diversidade textual e leitora. Nesse sentido, a concepção de leitura se amplia nos espaços multimidiáticos. “O ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando [...] as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda.” (SANTAELLA, 2012, p. 11).

Logo, o importante não é introduzir na escola vários recursos tecnológicos e linguagens que emergem no meio digital, mas, sobretudo, criar formas de leituras. Estas devem considerar a realidade da instituição de ensino e do educando, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que são desenvolvidas fora da escola. Para isso, é necessário considerar as estratégias de leitura que serão importantes para a caracterização das propostas de leitura apresentadas pelo LD.

1.1.1 As estratégias de leitura

A leitura é considerada como uma atividade complexa que requer o uso de habilidades e estratégias para que seja utilizada de forma eficaz e proveitosa. Nesse sentido, autores como Koch (2006) atribuem a sua complexidade à produção de sentidos que se realiza a partir dos elementos superficiais do texto e a sua forma de organização.

Autores como Solé (1998) tratam das estratégias de leitura para os textos impressos, mas ainda faltam mais pesquisas voltadas à leitura do texto digital, em um campo de investigação exclusivamente relacionado ao hipertexto. Coscarelli (2016) ressalta que a leitura *online* demanda, além das estratégias do impresso, habilidades e ações que são específicas do ambiente digital, por exemplo, clicar, buscar, localizar, avaliar e selecionar.

Assim, há necessidade de discutir as estratégias do texto impresso que têm sido postuladas por alguns autores, como Kleiman (1993; 2013), Solé (1998), Coscarelli (2009), Novais (2009) e Ribeiro (2008), a fim de definir as estratégias que possibilitam a leitura hipertextual. Embora tais estratégias estejam relacionadas ao espaço midiático, são consideradas também na análise de atividades da leitura hipertextual a partir do LD, uma vez que as escolas que são referendadas neste estudo não possuem recursos tecnológicos que possibilitem práticas pedagógicas em meios digitais. Dessa forma, entende-se que o LD pode ser um articulador para o trabalho com o desenvolvimento de estratégias para a leitura hipertextual.

Ao considerar a relação entre texto e leitor na extração de informações, foram desenvolvidas as capacidades mentais da leitura, denominadas como estratégias cognitivas e metacognitivas. Segundo Kleiman (2013), a primeira consiste em operações inconscientes do leitor, são ações que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura de modo automático, alcançando a compreensão do texto de forma rápida, tais como: inferir, antecipar, comparar, verificar, analisar (cognitivas); já a segunda são estratégias de natureza pragmáticas que permitem o controle e o regulamento do conhecimento, realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, podendo, assim, dizer e explicar sua ação (metacognitivas).

Para Koch (2007), as estratégias cognitivas consistem no uso do conhecimento do leitor, ou seja, da quantidade informações que a leitura desperta no usuário do texto. Assim, para a autora, as estratégias não dependem somente das características textuais, mas, sobretudo, do conhecimento que o leitor já tem em relação àquilo que está sendo enunciado no texto, a partir de seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo.

Desse modo, as estratégias usadas para a compreensão de um texto são operações mentais realizadas de modo intuitivo por leitores proficientes. Porém, isso não impede que o seu desenvolvimento seja estimulado nos alunos por meio de atividades criadas pelo professor. Assim, o LD, como um recurso muito utilizado, deve contribuir para o desenvolvimento dessas estratégias, com a possibilidade de ser um mecanismo eficiente para ampliar as propostas de atividades de leitura que nele já existam.

Portanto, a visão de ensino-aprendizagem das estratégias de leitura utilizadas neste estudo se aproxima das concepções de Solé (1998), que defende que,

as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através do qual o professor proporciona aos alunos os andaimes necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (SOLE, 1998, p.76).

Logo, pode-se inferir que o professor não aplica as estratégias, elas são construídas pelos leitores, embora possam ser estimuladas por meio de atividades. O docente pode ser um mediador desse processo, pois deve criar possibilidades para orientar os discentes para que possam dominá-las progressivamente e adquirir a sua autonomia leitora, tornando-se leitor proficiente.

Segundo Solé (1998), existem estratégias de facilitação da compreensão leitora, que poderão ser invocadas nas três etapas da leitura: antes, permitindo situar o leitor diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante, permitindo construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, predispondo-se a unificar as etapas anteriores de forma concreta.

As estratégias antes da leitura são caracterizadas por determinar quais são seus objetivos, a ativação dos conhecimentos prévios e a predição. Para Solé (1998), quanto aos objetivos, eles podem ser muito variados, isso dependerá da situação e do momento. Dessa forma, a autora descreve alguns deles, a exemplo de ler para: obter uma informação precisa; seguir instruções; compreender o que lê; obter informação de caráter geral; aprender; revisar um escrito próprio; obter prazer; comunicar um texto para um auditório; praticar a leitura em voz alta, dentre outros.

Sobre essa perspectiva, Kleiman (1993) relaciona os objetivos da leitura de acordo com as especificidades dos gêneros, como, a leitura para obter informação está relacionada aos gêneros jornalísticos, já a leitura por prazer está associada aos gêneros literários. Assim, de forma geral, os objetivos da leitura vão variar de acordo com as especificidades e funcionalidades de cada gênero.

Além dos objetivos antes da leitura, é preciso estimular os conhecimentos prévios do leitor. Segundo Kleiman (2008, p. 25), a ativação do conhecimento prévio é essencial para a compreensão do texto, pois “o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto todo coerente.”

Nesse sentido, as inferências são de extrema importância para a compreensão do texto, pois é um processo através do qual o leitor liga a informação textual a itens do seu conhecimento, estabelecendo a coerência textual. Coscarelli (1999) afirma que as inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir novos sentidos daquilo que encontrou durante a leitura. A autora destaca que um texto só terá sentido para o leitor que for capaz de estabelecer as relações entre as suas partes, ou seja, as palavras, frases, parágrafos, a relação entre o texto e o título, o texto e a ilustração. Além disso, buscar informações que não se encontram no próprio texto, mas nas experiências que o leitor traz consigo, implica fazer inferências.

Dessa forma, considera-se pertinente o uso de inferências como uma estratégia importante para o desenvolvimento da leitura, ao relacionar o texto às partes que lhes são constituintes (modo verbal e não verbal). Coscarelli (1999) define como estímulos: as associações no próprio texto; com texto escrito e as imagens; e o texto em ambiente multimídia, acompanhado das diferentes multimodalidades, imagens, sons, movimentos. Tanto no impresso quanto nos meios digitais, existem possibilidades de associações das diversas linguagens possibilitadas pelo texto, permitindo a relação entre os diferentes estímulos que devem ser trabalhados pela escola.

O modelo de leitura defendido por Coscarelli (1999) tem como pressupostos as estratégias de domínios cognitivos que realizam operações diferentes, mas sofrem interferência um dos outros. Para a autora, esses domínios atuam de forma não-linear, porém relacionando-se a todo momento. Nesse modelo, o pressuposto fundamental é que:

todas as partes se relacionem, mas sem perder sua autonomia; em que não haja necessariamente uma arquitetura linear, ou seja, em que o processamento não seja inerentemente ordenado; que lide com conceitos mais flexíveis e dinâmicos (COSCARELLI, 1999, p. 49).

Nesse sentido, esse modelo do sistema cognitivo defendido por Coscarelli (1999) é dividido em:

- Processamento lexical: “são ativadas informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas das palavras” (COSCARELLI, 1999, p. 51). Para o leitor proficiente, esse processo ocorre de forma inconsciente. Porém, para leitores menos experientes, é necessário o uso de inferências a fim de que o significado seja processado, construindo, assim, o sentido para o texto.
- Processamento sintático: “quanto maior a complexidade e menor a canonicidade sintática da frase, mais difícil será seu processamento” (COSCARELLI, 1999, p. 57). Nesse sentido, se o texto for mais complexo, exigirá do leitor a busca por referências externas que extrapolam os limites do texto. Assim, a sua compreensão ocorrerá de forma lenta. Dessa forma, isso dependerá do conhecimento e habilidades do leitor.
- Construção da coerência (ou significado) local: “está relacionada à articulação de frases e trechos para formar um sentido global” (NOVAIS, 2009, p. 125). O leitor precisa construir relações de significado entre as partes do texto como expressões, títulos, subtítulos, boxes e imagens.
- Construção da coerência temática: “representação semântica de partes maiores do texto ou do texto inteiro” (COSCARELLI, 1999, p. 63). Nesse caso, um significado mais amplo, permite que o leitor reconheça as ideias mais relevantes do texto e relacione aos seus objetivos de leitura. Quando há o contato entre vários textos, é possível fazer associações e conexões para melhor avaliá-los.
- Construção da coerência externa ou processamento integrativo: “acontece quando o leitor recorre ao seu conhecimento prévio e avalia a pertinência das informações que processou para seus objetivos de leitura.” (NOVAIS, 2009, p. 125). Dessa forma, há a articulação das ideias que foram desenvolvidas a partir da construção local e temática e a utilização de inferências para a compreensão textual, avaliando a pertinência das informações e os objetivos da leitura.

Diante dos modelos de leitura apresentados, é importante ressaltar a relevância da sistematização dessas estratégias no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o incentivo das estratégias de leitura auxilia na representação coerente do texto para o leitor, além do trabalho com diferentes gêneros, sejam eles impressos, sejam digitais.

Para o desenvolvimento desse estudo, é necessário entender os gêneros que emergem com a internet, os chamados gêneros digitais. Para tanto, é preciso descrever seu conceito e

suas características, a fim de verificar as estratégias que podem ser usadas para o trabalho com a leitura hipertextual também no impresso.

1.2 GÊNEROS DIGITAIS E O ENSINO

O ensino de uma língua tem sido influenciado pelo reconhecimento de que ela pode ser entendida como um fenômeno cultural e social. Dessa forma, o uso de um idioma exige do usuário a escolha adequada do gênero à situação de comunicação, daí a importância dos estudos de Bakhtin. Para este autor, os gêneros discursivos são constituídos de acordo com os campos de atividade humana. São tipos de enunciados relativamente estáveis porque precisam atender às necessidades de cada tempo e lugar, são caracterizados pelos conteúdos temáticos, pela construção composicional e pelo estilo, que é tanto do gênero quanto do autor (BAKHTIN, 2011 [1953]).

Considerando a variedade existente de situações comunicativas, não se pode delimitar a quantidade de gêneros existentes. Além disso, com as TDICs e a ampliação das mídias digitais na vida social, emergiram novos gêneros discursivos, e ocorreu a reelaboração e transformação de outros já existentes – os chamados gêneros emergentes da mídia digital, denominação utilizada por Marcuschi (2010) para os gêneros digitais.

Nesse sentido, em alinhamento às ideias de Araújo (2016), entende-se que, apesar das diversas práticas comunicativas e interacionais que ocorrem na internet, “[...] não existem esfera digital nem gêneros digitais, pois a Web não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendam às demandas de um suposto discurso digital [...]” (ARAÚJO, 2016, p. 52). Porém, tanto a esfera quanto os recursos digitais requerem o conhecimento de suas especificidades durante a leitura, por isso a necessidade de ampliar as possibilidades de leitura. Assim, o referido autor propõe, seguindo uma base epistemológica bakhtiniana, a terminologia gêneros discursivos digitais, para designar os gêneros do discurso que surgem/reelaboram-se, principalmente nos domínios da Web. Dessa forma, o ambiente digital vai muito além de uma tecnologia e exerce o papel de diversas esferas da atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos.

Segundo Marcuschi (2010, p. 39), “uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, em muitos casos síncronos, embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala e escrita.” O autor ainda destaca que, por meio dos gêneros digitais, há possibilidade cada vez maior da inserção de

diversas linguagens como os elementos visuais (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes) em uma interação de recursos semiológicos. Dessa forma, a emergência dos novos gêneros requer um conceito mais amplo de leitura, pois, segundo Rojo (2010), as mudanças dos textos possibilitam alterações nas competências e habilidades de leitura requeridas, daí a importância de abordagens direcionadas à hipertextualidade e suas relações e ainda às diversas linguagens articuladas no texto.

É importante considerar que Marcuschi (2010) reforça a ideia de que hipertexto não pode ser considerado um gênero, mas um modo de produção que pode se estender a todos os gêneros, dando-lhes características e formas específicas. Quando ocorre a expressão por meio de gêneros em ambientes digitais, observa-se que a produção textual se diversifica, e os gêneros que passam a circular nas esferas sociais podem se tornar objetos de estudo na escola.

Portanto, a escola, como grande agência de letramento, não deve ignorar as diversas práticas de linguagem do ambiente digital. Principalmente porque muitos gêneros discursivos digitais tornam-se cada vez mais frequentes no cotidiano dos sujeitos, sobretudo em idade escolar. Colaboram com esse tipo de trabalho os novos manuais didáticos, que podem trazer reflexões relativas aos gêneros que são veiculados no ambiente digital.

Ademais, é importante considerar que o hipertexto também deve fazer parte desses materiais didáticos, como um meio de produção utilizado para um contato indireto e inicial com diversos gêneros que normalmente aparecem no ciberespaço. Porém, o trabalho não pode se limitar apenas a esse suporte, pois há necessidade de propiciar o conhecimento sobre esse recurso por meio também do impresso.

Entretanto, devido à dinamicidade, variedade e não linearidade do hipertexto no suporte digital, a sua representação nos livros didáticos não acontece na totalidade, pois o impresso não permite a versatilidade que os recursos digitais possibilitam. Logo, devido à ausência de recursos tecnológicos nas unidades de ensino mencionadas nesta pesquisa, o LD pode ser um potencializador da leitura por meio de hipertextos. Assim, o desenvolvimento de estratégias favorecerá o desenvolvimento de habilidades para uma leitura mais autônoma pelos educandos por meio da orientação pedagógica mediada pelo professor.

Para entender os processos de leitura e a necessidade de trabalho com a inserção dos gêneros digitais no processo ensino-aprendizagem, passa-se a descrever a história do hipertexto e seus os conceitos. Isso no intuito de possibilitar a compreensão de sua funcionalidade e características para o desenvolvimento de práticas de leitura por meio de diferentes gêneros.

1.3 HIPERTEXTO: Brevíssimo histórico

Nos estudos que tratam da origem do hipertexto, Gomes (2011), Marcuschi (2007) e Levy (2004) afirmam que os termos hipertexto e hipermídia foram cunhados por Theodore Holm Nelson, em 1964, ao finalizar um trabalho de um curso de pós-graduação. A ideia do autor consistia na criação de um sistema que permitisse a escrita e a leitura não sequencial, por meio de uma máquina que copilasse diversos blocos de textos que permitissem a sua articulação, semelhante ao funcionamento da mente humana. Segundo Gomes (2011), para Nelson, o hipertexto era compreendido como um trecho de texto verbal ou pictórico interconectado com inúmeros outros trechos, por meio de *links*, de forma complexa (não linear), que não poderia ser representado convenientemente na forma impressa.

A partir da década de 1990, com a grande expansão da *www* (*World Wide Web*) proposta por Tim Berneres-Lee, pesquisador da CERN, laboratório de pesquisa sediado na Suíça, passou-se a considerar o hipertexto como uma teia (complexa malha de informações interligadas) que utiliza de uma interface gráfica e permite acesso a diversos dados (textos, animações, filmes, músicas) por meio do mouse e de ícones da tela. A partir da *www*, o hipertexto se popularizou, ganhou novas dimensões e passou a ser objeto de estudo de vários pesquisadores.

Em 1993, com o surgimento de vários navegadores, como Internet Explorer, o Mozilla Firefox e os mecanismos de busca, como o Google, a rede expandiu consideravelmente. Além disso, as intranetes, redes que ligam determinados computadores e pessoas, passaram a ser desenvolvidas nas empresas, o que permitiu o acesso a diferentes recursos de forma *online*.

A evolução da Web foi marcada por grandes mudanças, especialmente ao que se refere à interação. Gomes (2011) enfatiza que a grande virada da Web foi justamente da geração 1.0 para a 2.0. O autor destaca, além do aumento das possibilidades de interação, a apropriação de tecnologias multissemióticas com a confluência de imagens, sons, vídeos, *links* etc., oportunizada pela rede ao leitor.

Com a Web 2.0, os usuários passaram também a ser produtores de conteúdos nos inúmeros ambientes de interação, como as redes sociais (blogs, *Facebook*, *Instagram*) e plataformas como o *YouTube*. De acordo com Gomes (2011), a Web ficou mais livre e mais confusa ao colocar palavras-chave não padronizadas, favorecendo os equívocos na categorização dos dados, pois, ao utilizar os buscadores, é possível obter resultados diferentes daqueles que foram solicitados na pesquisa. Dessa forma, a liberdade de escolha pode alterar os resultados e gerar leituras variadas em função das diferenças na construção de sentido.

Assim, a facilidade do acesso a informações e às diversas formas de interação, além da produção de conteúdo, tornaram-se cada vez mais cotidianas e favoreceram o contato dos leitores com diferentes textos. No entanto, a facilidade de acesso dificulta o aprofundamento da leitura e, por vezes, a compreensão dos hipertextos. Nessa situação, a leitura se torna desorientada, dado que, por não utilizar estratégias para a compreensão textual os textos passam a ser conhecidos apenas superficialmente.

Segundo Santaella (2004), a hipermídia não é feita para ser lida do começo ao fim, mas oferece a possibilidade de buscas, as quais, devido à sua estrutura flexível e seu acesso não linear, permitem escolhas divergentes e caminhos múltiplos. Dessa forma, é preciso conhecer o hipertexto e suas características. Assim, Coscarelli (2012) destaca que na literatura da área encontram-se distintos formatos que o hipertexto pode apresentar, em função dos recursos disponíveis no meio digital e no impresso, o que requer o desenvolvimento de habilidades bastante específicas.

1.3.1 Concepções de hipertexto

Levy (1993, p. 33) define o hipertexto por seu nível estrutural, como “[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto.” Portanto, o hipertexto seria “[...] definido como uma coleção de informações multimodais dispostas em rede para uma navegação rápida e múltipla” (LÉVY, 1996, p. 44). Embora utilize o termo “hipertexto informático”, o referido autor não considera o espaço virtual como uma condição para a existência desse formato. Para ele,

A metáfora do hipertexto dá conta da estrutura indefinidamente recursiva do sentido, pois já que ele conecta palavras e frases cujos significados remetem-se uns aos outros, dialogam e ecoam para além da linearidade do discurso, um texto já é sempre um hipertexto, uma rede de associações (LÉVY, 1993, p.73).

Nesse sentido, Levy defende a ideia de hipertexto como um processo cognitivo da leitura em que todo texto faz relação a outras ideias, seja por meio das associações feitas pelo leitor, ou até no seu processo de enunciação, a intertextualidade, por exemplo.

Contrapondo-se a essa concepção, autores como Xavier defendem que o hipertexto mantém o caráter estritamente virtual, ao afirmar que:

Em outras palavras, a convergência de suportes de leitura propiciada por tecnologia digital (em especial pelo computador) produzem uma nova tecnologia enunciativa- o hipertexto -, que por sua vez faz nascer um novo modo de enunciação, o digital e sua respectiva *linguagem digital*. Ela coloca à disposição do usuário todos os modos enunciativos anteriores concomitantemente (XAVIER, 2009, p. 13, grifo do autor).

Gomes (2011, p. 15) corrobora a mesma ideia ao postular que “o hipertexto pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links [...] é um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links.” Diante das concepções desses autores, a ideia de hipertexto está associada à unidade composicional estritamente relacionada às tecnologias.

No entanto, a diferença entre o “hipertexto digital” (denominação utilizada por Coscarelli, em 2012, para designar os textos que estão veiculados no meio digital) e o texto impresso está no suporte. Nesse cenário, a construção de sentido entre os textos se dá mediante a outros textos, quer aqueles presentes na situação comunicativa, quer no contexto sociocultural, pois isso não ocorre apenas devido às ferramentas que os caracterizam.

Desse modo, para Koch (2003, p.61), “a diferença com relação ao hipertexto eletrônico está apenas no suporte e na forma e rapidez do acessamento.” Além disso, a autora afirma que não há “[...] limitação do interlocutor, que pode ser qualquer um desde que conectado à rede, já que o hipertexto não constitui um texto realizado concretamente, mas apenas uma virtualidade” (KOCH, 2003, p. 72).

Coscarelli (2012) afirma que a diferença entre o que defende e as ideias defendidas por outros autores, como Xavier (2009) e Gomes (2011), reside no fato de esses autores focalizarem a navegação, a forma de apresentação do conteúdo e a interação do usuário com texto. Para Koch (2003), Ribeiro (2005) e Zacharias (2013), a atenção não está no suporte ou forma de apresentação dos textos, mas na sua compreensão como um processo cognitivo. Assim, as autoras propõem que a hipertextualidade pode ser identificada, com algumas diferenças, em todo processo de leitura, devido à navegação podem ser observadas especificidades, mas isso não torna o hipertexto algo que se distancia completamente do texto impresso.

De acordo com as concepções de hipertexto apresentadas, nesta pesquisa pretende-se defender, inicialmente, a noção de hipertexto como atributo de todo texto. Para isso é necessário conhecer as suas características a fim de identificar quais são as estratégias que facilitam a leitura, seja de textos impressos, seja de textos digitais, por meio do livro didático de língua portuguesa. Apesar disso, será reconhecido que um tipo de trabalho específico também pode ter espaço na escola, quando o acesso aos recursos digitais é possibilitado.

1.3.2 Características do hipertexto

Com base na discussão sobre as concepções de hipertexto, levantaram-se algumas características do hipertexto no ciberespaço. De acordo com estudos realizados por Marcuschi (2001), Dias (2012), Santaella (2004) e Komesu (2005), determinados aspectos especificam a natureza do hipertexto no suporte digital, a saber:

1. não linearidade: refere-se à leitura não sequencial. Diante dessa característica, o leitor pode escolher o caminho que deseja percorrer durante a leitura, devido às diferentes possibilidades de textos que são disponibilizadas. Nesse caso, autores como Xavier (2009) destacam que é importante estabelecer estratégias e traçar objetivos para que o leitor não se perca nas informações e, desse modo, ao se perder, faça dessa leitura um processo meramente superficial.
2. volatilidade: não é estável, pois permite que o leitor faça suas escolhas de forma passageira quanto às conexões estabelecidas. Na internet não há uma permanência do material como no impresso, uma página pode ser alterada facilmente, ou simplesmente tornar-se inexistente.
3. topográfico: não há limites definidos no espaço de escrita e leitura, pois a escrita eletrônica pode ser de diferentes representações, seja verbal, seja visual, sem limites no seu desenvolvimento.
4. multissemiótico: possibilidade de estabelecer conexão simultânea entre a linguagem verbal e não verbal (imagens, sons, animações), de forma integrativa. De acordo com essa diversidade de recursos, pode-se perceber a dificuldade de representação de alguns deles nos textos impressos, mas não impede que sejam desenvolvidas práticas que os integrem de formas diversas, como a exploração de imagens e a representação de uma música por sua letra, dentre outras possibilidades.
5. fragmentário: ocorre devido ao não controle do autor dos tópicos e fragmentos escolhidos pelo leitor. Nessa característica, entra em discussão a questão da coautoria defendida por Chartier (2002), Xavier (2004) e Gomes (2011), em que o leitor também passa a ser um autor, devido às escolhas que faz à medida que lê o texto, ou seja, ele escolhe o percurso da sua leitura.
6. interativo, possibilitada pela multissemiose e pela acessibilidade ilimitada, permite ao leitor a relação com vários autores. De acordo com Santaella (2004), quanto maior a interatividade, maior também será a imersão do leitor diante da interação instantânea e contínua dos estímulos recebidos.

7. acessível: em função da facilidade de acesso e a variedade de recursos disponíveis nos *sites*, o acesso às informações ocorre de forma ilimitada. Contudo, isso também exige do leitor o estabelecimento de limites definidos em função dos objetivos de leitura, do tempo disponível para a navegação, de interesses específicos etc.
8. intertextual: marcada pelos *links* que permitem o acesso a vários textos que circulam na rede, o autor faz escolhas estratégicas de *links* para estimular o leitor a percorrer os caminhos que considera desejáveis (KOMESU, 2005).

De acordo com as características apresentadas e o ponto de vista defendido nesta pesquisa, entende-se que tais características são constitutivas do hipertexto, embora não representem sua singularidade frente aos textos impressos. Partindo dessa premissa, autores como Coscarelli (2003) e Dias (2012) justificam a aplicabilidade dessas definições como atributos de qualquer texto, seja ele impresso ou digital.

Nesse sentido, Coscarelli (2003) considera que nem os textos são lineares, muito menos, a leitura pode ser considerada linear; sobretudo, entende-se que essa característica não define especificamente o hipertexto. Assim, o fato de um texto impresso se organizar sequencialmente não o torna linear, uma vez que isso depende da postura do leitor e não da forma como o texto está apresentado, pois ele pode iniciar a leitura a partir da parte que desejar.

Além disso, durante a leitura são mobilizadas várias operações cognitivas para a compreensão textual, logo, considera-se neste estudo toda construção de sentido como uma rede hipertextual. Dessa forma, as relações semânticas, sintáticas e lexicais se relacionam com os elementos não verbais e ativam associações com conhecimentos adquiridos e os objetivos da leitura, formando, assim, uma rede de hipertextualidade (COSCARELLI, 2012). Marcuschi (2005, s.n.) enfatiza que “o hipertexto seria, sobretudo, uma forma de se entender os modos de tessitura de sentidos e organização de nosso dizer. Não somos lineares por natureza, não somos uma sequência de racionalidade nem somos explicitude.”

Assim, as habilidades que são desenvolvidas durante a leitura mostram que não se pode considerá-la como linear e isso independe do suporte em que os textos sejam veiculados – se impressos ou digitais. Portanto, essa ideia torna-se relevante para este estudo ao designar as estratégias e possibilidades de trabalho da leitura hipertextual, seja por meio dos gêneros digitais seja pelos impressos, possibilitando práticas de leitura relacionada a diversas linguagens, principalmente a visual, que muitas vezes é pouco explorada.

Quanto ao aspecto fragmentário, Coscarelli (2005) destaca que a própria linguagem possui elementos que sinalizam sua fragmentação, como os elementos de coesão, que se

referem tanto a momentos anteriores quanto posteriores ao texto. Além disso, com relação à intervenção do leitor, chamada de coautoria por alguns autores, Coscarelli (2012) afirma que é um processo limitado, pois ele não pode modificar tudo o que quiser, uma vez que existem espaços apropriados para que o leitor faça suas intervenções. Ademais, a coautoria também está relacionada à “liberdade” de escolha do leitor em relação aos *links*, embora essa ‘liberdade’ não seja totalmente real, pois a escolha dos *links* é feita pelo autor. Assim, há determinação de limites impostos pelo texto, ou seja, o leitor não vai aonde ele quer, mas sim até o limite que o hipertexto possibilita.

Após dez anos desse estudo, tem crescido o número de recursos que possibilitam a autoria colaborativa, isso possibilita que os autores possam fazer intervenções no texto do outro. Dessa forma, com os avanços tecnológicos, nossos recursos são desenvolvidos para que a escrita colaborativa se desenvolva.

Quanto às características multissensuosa e acessibilidade, Dias (2012) as considera como atributos do meio digital, pois facilitam a conexão com diferentes mídias em um mesmo suporte e o acesso sincrônico a diversos recursos visuais, sonoros, ampliando as possibilidades de linguagens do texto impresso. Porém, devido à falta de recursos tecnológicos de muitas unidades de ensino para o trabalho com os gêneros e recursos dos meios digitais, é necessário que sejam elaboradas alternativas que proporcionem o contato com esses recursos pelos discentes. Além disso, a didatização desses gêneros e os recursos alternativos utilizados pelo professor (painéis, retroprojeto) constituem uma possibilidade de orientar as práticas pedagógicas dos professores. Assim, o LD que proporciona essas diversas formas de trabalho pode ser uma alternativa de elucidar as diferentes linguagens proporcionadas pelo ambiente digital, mesmo que de forma limitada.

Portanto, diante das características apresentadas, assume-se que o texto gutenberguiano¹, não se torna linear, estável, hierárquico, não fragmentado, de acessibilidade limitada, unisemiótico não interativo e sem recursividade em si mesmo, pois depende da relação estabelecida entre o leitor e o texto. Em relação ao hipertexto, conforme Dias (2012), não é possível defini-lo por seu uso social, uma vez que não se trata de um gênero textual, mas um formato de organização digital que reúne diversos gêneros. Logo, as características aqui discutidas visam possibilitar as estratégias de leitura em qualquer suporte, seja ele impresso, seja digital.

¹ Reconhece-se como texto gutenberguiano aquele que passou a circular no Ocidente a partir da invenção, por Gutemberg, da prensa para a impressão de textos (trata-se de um sistema mecânico de tipos móveis), por volta de 1439.

1.3.3 O hipertexto e as práticas de leitura

A cultura digital ampliou as possibilidades de leitura e produção de textos, pois os novos suportes de veiculação textual propiciaram o contato com a diversidade de linguagens, como sons, animações, vídeos, que não são apresentadas no impresso da mesma forma que aparecem em meios digitais, devido às limitações do suporte. Além disso, destaca-se em muitos estudos a especificidade do hipertexto, que é visto, muitas vezes, como uma ruptura do texto impresso, pois, além de exigir estratégias que são comuns em qualquer leitura, são utilizadas as técnicas de “navegação.” Nesse sentido, as discussões relacionadas à leitura por meio de hipertextos vêm considerando indagações sobre se há diferenças desse tipo de leitura para a dos textos impressos.

Autores como Chartier (2002), Xavier (2004) e Gomes (2011) consideram pertinente a diferença entre o texto impresso e o hipertexto, pois, para eles, isso ocorre em relação às características como: a leitura descontínua, fragmentada, que possibilita ao leitor uma leitura não-linear; a diversidade de informação devido à presença dos *links*; o leitor como coautor, uma vez que pode adicionar informações ao texto; a capacidade de combinar multissemioses, sendo o som e a imagem em movimento algumas delas, o que torna impossível a sua representação no texto impresso.

Por outro lado, autores como Coscarelli (2003, 2006, 2009, 2012), Ribeiro (2005, 2012) e Koch (2007) defendem que toda leitura é um processo hipertextual. As autoras argumentam que existem diferentes recursos de como a hipertextualidade é apresentada no texto impresso, como: sumário, imagens, notas de rodapé, citações, referências bibliográficas. Dessa forma, pode-se afirmar que a leitura apresenta um percurso também não-linear definido pelo leitor, por isso é preciso fazer as escolhas para alcançar os objetivos pretendidos.

Portanto, Coscarelli (2012) afirma que a única diferença entre as duas ideias defendidas é que os autores focalizam na forma de apresentação do texto, ou seja, a “navegação”, enquanto a sua concepção é a compreensão do texto como um processo cognitivo. Nesse sentido, Bakhtin (1992, p. 300) defende o caráter hipertextual ao considerar que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Dessa forma, pode-se inferir que o texto está inserido em diferentes planos e conexões que não podem deixar ser considerados. Assim, de acordo com essa ideia, depreende-se que toda leitura deve ser considerada como um processo hipertextual.

De acordo com a visão de hipertexto de Coscarelli (2009) os textos, impressos ou projetados em tela, requerem dos leitores o desenvolvimento de habilidades que são comuns

independentemente do suporte. Porém, a diferença existente consiste na navegação, ou seja, na escolha das informações que são relevantes para a construção de sentido do texto. Para Azevedo (2013), “a navegação está relacionada à busca de informação e as estratégias que o leitor/usuário desenvolve para explorar e manter-se localizado no conteúdo.” Portanto, a seleção de informações, embora seja mais superficial que a leitura, é importante para a construção de sentido do texto. Porém, as estratégias para o desenvolvimento de habilidades das escolhas das informações, muitas vezes não são exploradas pela escola, mesmo em textos impressos, o que dificulta a formação de leitores proficientes.

Tendo em vista a relação entre a navegação e a leitura, conforme Coscarelli (2016, p. 77), destaca-se que “na leitura online, há uma parte do processo que requer a localização de informações (buscar + avaliar para selecionar) e a outra que requer compreender essa informação mais profundamente (analisar, criticar, sintetizar).” Assim, a autora considera que isso acontece concomitantemente, não são ações isoladas, uma está relacionada à busca de informação, enquanto a outra tem como objetivo construir um significado mais profundo do texto.

Logo, neste estudo, pretende-se defender a noção de hipertexto como qualquer texto, seja ele impresso seja digital, como assumem as autoras Coscarelli (2003, 2006, 2009, 2012), Ribeiro (2005, 2012) e Koch (2002). É preciso, então, orientar os alunos a construir sentidos entre os textos por meio de estratégias de leitura, como selecionar informações relevantes, relacionar o texto com os conhecimentos prévios, construir inferências, estabelecer relações sintáticas e semânticas, e isso ocorre tanto nos textos impressos quanto digitais.

Além das estratégias que já foram sistematizadas na seção 2.1.1, importantes para a construção de sentido do texto, é preciso considerar também a necessidade de as distinguir das habilidades de navegação que são mais superficiais. Segundo Coscarelli (2016, p. 78) consistem em:

- reconhecer as ferramentas de busca;
- avaliar palavras-chave usadas nos resultados de busca;
- ler e compreender os resultados que os mecanismos de busca produzem;
- inferir quais os *links* indicados nos resultados da busca serão mais úteis;
- reconhecer elementos gráficos e linguísticos que indicam a presença de um *link*;
- visualizar e visitar eficientemente os sites;
- avaliar se a informação de um *link* é pertinente aos objetivos da pesquisa;

Assim, as habilidades de navegação não geram diferenças na compreensão do texto, elas auxiliam na busca por informações, logo, para analisá-las e sintetizá-las, se exige o uso

das estratégias de leitura anteriormente listadas. Portanto, é preciso considerar que essa diferença entre a navegação e a leitura considerada por esses autores não traz dificuldades para leitores proficientes, uma vez que os textos apresentados na hipermídia são uma reelaboração dos gêneros impressos. Dessa forma, é preciso formar leitores que estejam aptos a estabelecer sentidos com as diversas formas de linguagem, seja ela verbal, seja visual, seja sonora, por meio de estratégias que facilitam a compreensão entre os textos e os processos cognitivos desenvolvidos por meio da leitura.

Portanto, tendo em vista as habilidades de navegação, é necessário considerar o uso da internet como uma ferramenta para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em diferentes espaços sociais, e a escola não pode ignorar práticas que favoreçam o letramento dos discentes. Nesse sentido, Zacharias (2016, p. 21) afirma que ser letrado digitalmente não é apenas ter domínio das competências técnicas, como usar a barra de rolagem, o teclado, por exemplo; vai muito além disso, pois é preciso saber utilizar a linguagem adequada, escolher informações relevantes e confiáveis, compreender a multimodalidade dos textos através dos seus recursos midiáticos. Torna-se, então, importante a formação de bons leitores, que consigam acessar, selecionar e compreender as informações necessárias para a sua prática social e, sobretudo, interagir em sociedade por meio de uma postura crítica.

Dessa forma, a escola, na condição de principal agência de letramento, tem como compromisso social orientar os estudantes quanto ao uso dos mecanismos de busca, considerando os distintos projetos gráficos dos *sites*, as diversas formas de linguagem que são caracterizadas pela multimodalidade (imagens em movimento, sons, vídeos). Isso deve ocorrer com o intuito de orientar na seleção de informações relacionadas aos objetivos de leitura, além de possibilitar a produção de conteúdos nos meios digitais. Essas propostas precisam ser mediadas pelo professor, o qual deve criar condições favoráveis e adequadas à escola, não deixando de oportunizar aos estudantes práticas que são desenvolvidas fora do ambiente escolar, não limitada apenas aos textos impressos.

Como favorecer essa prática de letramento se muitas escolas não dispõem de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades para leitura por meio de hipertextos? A partir desse questionamento, considera-se importante a contribuição dos LD como propulsores para o trabalho com a leitura hipertextual.

Pesquisas que tratam da abordagem dos gêneros digitais no LD de língua portuguesa, como Coscarelli (2009), mostram a necessidade de dinamizar as práticas de leitura dos gêneros digitais e produção de texto no LD. Na investigação dessa autora, foram analisadas as atividades dos LD aprovados pelo PNLD (2008), e percebeu-se que elas

contribuíram pouco para o letramento digital, pois o computador era apenas uma fonte de informação. Nesse sentido, o hipertexto atendia a esse propósito informacional, pois foi encontrada apenas a utilização do termo nas referências bibliográfica e não houve o desenvolvimento de nenhuma prática de leitura que considerasse suas características e formas de uso por meio dele.

Outra pesquisa, realizada por Abreu (2018), a partir de coleções de língua portuguesa do PNLD (2017), indicou que, de alguma forma, as coleções analisadas já contemplavam atividades que envolvem os gêneros discursivos digitais. Porém, a autora reitera que os recursos tecnológicos não devem ser vistos apenas como um recurso, pois não adianta um livro didático indicar *hyperlinks* que não são acessados. Assim, Abreu (2018) destaca que as tecnologias devem ser incluídas em um processo relacionado às práticas sociais e aos modos de proceder dos envolvidos da prática pedagógica.

Diante desses estudos, esta pesquisa se compromete em ampliar as investigações acadêmicas com essa temática, uma vez que as obras aprovadas pelo PNLD (2020) já estão em uso nas escolas. Embora seja em um contexto adverso, devido à pandemia de coronavírus – agente desencadeador da COVID-19, uma doença que pode ser fatal –, as aulas nessas unidades de ensino de Uruçuca estão acontecendo em formato remoto, com um número limitado de discentes, devido às condições de acesso desses estudantes aos meios eletrônicos. Dessa forma, nota-se a desigualdade de acesso ao conhecimento digital, portanto, propostas com atividades digitais podem ser uma alternativa para atenuar essa discrepância, permitindo aos estudantes oportunidades de contato com práticas de leitura que elucidem esse suporte.

Assim, o livro didático pode possibilitar o contato desses estudantes com o universo digital, mesmo que de forma limitada, a fim de desenvolver o letramento digital, pois considera-se possível a promoção de práticas de leitura hipertextual por meio de material impresso do LD. Destaca-se, nesse sentido, que o LD é um dos principais roteiros utilizados pelos professores para as aulas de língua portuguesa, uma vez que as escolas referenciadas nesta pesquisa não possuem aparatos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades por meio da leitura hipertextual em meios digitais.

Cumprir lembrar que a leitura de que se trata neste texto não se refere somente à linguagem verbal escrita, mas também à leitura de imagens que têm grande representatividade no material didático em análise. Assim, torna-se pertinente a discussão acerca do hipertexto e o letramento visual.

1.4 HIPERTEXTO E LETRAMENTO VISUAL

As tecnologias possibilitaram o contato com vários textos de diferentes semioses, como imagens, sons, design, cores. Dessa forma, o termo letramento não se restringe mais apenas ao processo de alfabetização, mas à compreensão dos textos e todos os artefatos impressos em sua forma composicional. Nesse sentido, o conhecimento sobre a capacidade relativa a outras semioses torna-se cada vez mais necessário para as práticas de leitura, principalmente quando se trata de leitura e hipertextualidade. Não basta apenas compreender os textos verbais, mas estabelecer sentidos a partir das imagens que se tornam cada vez mais presentes no nosso cotidiano, devido às tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse sentido, Rojo afirma que:

a multissemióse ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito- é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolam os limites do ambiente digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2009, p. 105-106).

Nesta perspectiva, os textos imagéticos têm se destacado como recurso linguístico recorrente na composição dos gêneros e, por isso, a necessidade de ampliar a noção de letramento para as diferentes formas de linguagem, sobretudo para o campo da imagem. Assim, considera-se a importância de inserir o letramento visual nas práticas pedagógicas, como uma necessidade de trabalhar a articulação da linguagem de diversos modos, uma vez que estamos imersos em ambientes semióticos que exigem a formação de leitores para atender essas novas formas de comunicação.

Segundo Albuquerque (2015, p. 49), o letramento visual é uma “habilidade social que o sujeito precisa desenvolver para utilizar as informações visuais, buscando dialogar com os sentidos que essas informações fornecem.” Além dos sentidos estabelecidos, Barros e Costa (2012) afirmam que é preciso atribuir sentidos em função dos contextos históricos em que as imagens foram criadas ou circulam. Assim, ao considerar o hipertexto como uma forma de integrar vários textos de diferentes linguagens, é importante orientar práticas de leitura também voltadas para imagem da leitura hipertextual, como uma rede de construção de sentidos.

Diante deste posicionamento, pode-se considerar que o LD, como é defendido neste estudo, configura-se como o principal material de acesso aos gêneros discursivos e às práticas de escrita de muitos estudantes, daí o seu importante papel na formação de leitores. Por isso, a

importância de compreender e analisar como os gêneros discursivos multimodais são apresentados na coleção em análise, uma vez que se constitui parte integrante da hipertextualidade.

Além disso, Bunzen e Rojo consideram o LD como uma construção composicional multimodal, ao afirmar que:

Uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou exercitar determinadas capacidades (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 89).

Dessa forma, é preciso que o LD possa integrar essas várias formas de linguagem para a construção de sentido, pois a leitura precisa ser vista como um processo dinâmico que articula os diferentes textos que podem integrar-se para também compor a hipertextualidade. Além disso, a imagem não pode ser vista como um pretexto para se trabalhar a análise linguística ou manter simplesmente uma função apenas ilustrativa, o que indica a importância do LD propor atividades que possam utilizá-las como parte integrante da construção de sentidos.

Costa e Barros (2012) desenvolveram uma pesquisa para analisar as propostas de letramento digital sugeridas pelo livro didático indicado pelo PLND (2009). As autoras atribuíram como posição/função dos gêneros multimodais no livro didático, a saber: ilustrar, desenvolver/compreender conceitos, atividade gramatical, atividade de leitura, atividade de produção de textos e abertura de unidade. Os resultados dessa pesquisa comprovaram que as imagens propostas pelo LD eram pouco elucidativas, tendo a função apenas de ilustrar usadas com uma maior incidência nos livros.

Assim, pode-se considerar que essa atribuição da imagem como função meramente ilustrativa não propõe o letramento visual para os discentes, é preciso que haja atividades que possam integrar os sentidos dos diversos modos de significar articulando a compreensão a atribuição de sentidos aos textos. Paes de Barros (2009), sob a perspectiva da semiótica social que considera a língua como parte de um contexto sociocultural no qual a cultura é produto de um processo de construção social, desenvolveu estratégias que cunhou como estratégias de observação da multimodalidade, sendo elas:

1. Seleção e verificação das informações verbais – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.

3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.
4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (PAES DE BARROS, 2009, p. 166).

Portanto, não basta apenas inserir os gêneros multimodais como proposta de atividade para letramento visual, deve-se ensinar o aluno a ler estabelecendo significados com outras linguagens, como a verbal, ou com o contexto histórico ao qual o texto está inserido. Por esse viés, neste estudo, será analisada a função dos gêneros multimodais que compõem as atividades de práticas de leitura propostas pelo LD, para construção de sentido do texto e o desenvolvimento do letramento visual.

2 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar as opções metodológicas que fundamentam a elaboração desta pesquisa e explicitar os critérios e as concepções que nortearam a definição dos objetos de análise. Para tanto, será apresentada a estrutura da coleção *Tecendo Linguagens*, utilizada para esta investigação, suas características e sua forma de organização, sobretudo no que tange às atividades de leitura.

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação está inserida no campo da Linguística Aplicada e visa a prospectar meios para manter a articulação entre a produção acadêmica e as práticas de linguagem, o que requer a integração de várias áreas do conhecimento. Conforme Lopes (1996), “o linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social, e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possa iluminar teoricamente a questão em jogo [...]”. Dessa forma, este estudo pretende inserir as linguagens possibilitadas pelas tecnologias digitais em aula de língua portuguesa que, embora já sejam utilizadas por muitos estudantes na vida cotidiana, precisam ser compreendidas em detalhes, o que pode acontecer por meio da mediação do professor e do suporte do LD. Isso porque, para usá-las, precisam entender e participar de práticas de leitura e de letramento que podem ser promovidas pelo ambiente escolar, principalmente quando é tematizada a leitura por meio de hipertextos.

Este estudo tem por base os pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa documental, uma vez que os *corpora* foram extraídos de uma coleção didática de língua portuguesa. Com o objetivo de analisar as relações entre o trabalho com os gêneros discursivos e o desenvolvimento de estratégias da leitura hipertextual, elegeu-se a coleção *Tecendo Linguagens*, do ensino fundamental (séries finais), por ser uma das obras aprovadas pelo PNLD (2020). Para a escolha dessa coleção foram considerados os livros pelas escolas municipais de Uruçuca: o Centro Educacional do Município de Uruçuca, a Escola Maria Antonieta da Conceição e a Escola Eliés Haum. Além disso, o interesse em investigar os livros adotados especialmente por esse município deu-se por ser também uma escolha pessoal da signatária desta dissertação, que reside nesse município e, além disso, exerceu a função de docente, durante oito anos (2010-2018), nesse local. Dessa forma, a experiência permitiu conhecer a realidade e as características dessas instituições de ensino existentes no município.

A abordagem qualitativa orientou a interpretação dos dados selecionados no LD, bem como os significados atribuídos aos dados oriundos da utilização de três critérios de análise. Como é esclarecido a seguir,

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequentes na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (TELLES, 2002, p. 102).

Assim, por se investigar um tema da leitura hipertextual no âmbito educacional, resolveu-se partir dos gêneros selecionados no LD e das atividades voltadas ao uso deles nas práticas escolares, o que exigiu reconhecer a realidade do objeto a ser investigado. De acordo com Oliveira (2007, p. 37), citado por Siena (2007), “a pesquisa qualitativa tem um processo de reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.”

Segundo Goldemberg (1999), o princípio fundamental para a realização de uma pesquisa científica é a existência de uma pergunta que se deseja responder; a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; e a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida. Partindo desse pressuposto, o ponto de partida desta pesquisa está circunscrito ao seguinte problema: Como as características constitutivas dos gêneros discursivos na coleção *Tecendo Linguagens*, aprovada pelo PNLD (2020), podem favorecer o desenvolvimento da leitura hipertextual?

A partir desse questionamento, inicialmente realizou-se o levantamento bibliográfico, para isso foram consultados livros teóricos e diferentes tipos de publicações como artigos, dissertações e teses científicas relacionados à proposta da discussão acerca das estratégias de leitura, hipertexto, leitura hipertextual, dos gêneros discursivos digitais e letramento visual. Assim, em uma análise preliminar, notou-se que a coleção talvez dispusesse de algumas características que poderiam favorecer o desenvolvimento da leitura hipertextual, uma vez que, com a didatização de gêneros que estabelecem relações multisemióticas, o estudante pode compreender como os variados elementos se articulam a partir dos textos impressos. Apesar disso, autores como Xavier (2004), Gomes (2011) e Marcushi (1999) não defendem a didatização dos hipertextos, considerando-os como algo exclusivo do ambiente digital. Frente a essa concepção, Xavier (2009, p. 114) reage às propostas didáticas afirmando que: “a impressão do hipertexto não resolve esse problema, porque uma vez impresso, ele deixa de ser ‘hiper’, perde sua virtualidade e imaterialidade, torna-se um texto gutenberguiano”.

Diante de posições em disputa, este estudo constitui-se como um desafio, uma vez que práticas de hipertextos devem ser desenvolvidas pelas instituições de ensino, mesmo por aquelas que não dispõem dos recursos tecnológicos e internet. Nesse sentido, o trabalho realizado de forma *online* pode tratar de pontos constitutivos da leitura hipertextual, antes de os estudantes utilizarem os recursos diretamente na internet. Assim, o desafio aqui proposto é conseguir explorar o material disponível no LD, tornando-o um recurso favorável para o desenvolvimento de práticas de leitura hipertextual, mesmo que seja de forma inicial e preliminar.

Pretende-se, então, avaliar as atividades de leitura de três dos quatro livros didáticos de língua portuguesa (6º, 7º e 8º anos), da coleção *Tecendo Linguagens*, aprovado pelo PNLD (2020), a fim de observar como podem promover a concretização da leitura hipertextual, considerando alguns de seus aspectos constitutivos. A seleção desses volumes foi realizada pelo fato de esta pesquisadora possuir experiência profissional apenas nesses anos. A partir da avaliação que será empreendida, optou-se também por incluir sugestões que visam a colaborar com o desenvolvimento de estratégias para as práticas de leitura e letramento visual que elucidem a hipertextualidade e aspectos relacionados à multimodalidade, necessários para a formação de leitores proficiente. Essas sugestões serão organizadas mediante a adaptação das atividades propostas a partir dos textos indicados pela coleção em análise.

Ao compreender a coleção *Tecendo Linguagens* como fonte interpretativa de dados, a metodologia da pesquisa organizou-se da seguinte forma: 1) Análise das atividades que favoreçam o desenvolvimento de estratégias da leitura hipertextual que se encontram na coleção; 2) definição dos critérios alinhados aos pressupostos teóricos traçados com base no referencial teórico estudado para eleger o corpus da pesquisa, isto é, as atividades de leitura a serem analisadas; 3) estabelecimento de critérios de análise do corpus, com base na leitura hipertextual; 4) análise das atividades de leitura selecionadas, segundo os critérios de análise definidos; 5) com base na discussão do corpus, sugestão de propostas de aprimoramentos das atividades de leitura por meio de hipertextos, pensando no que poderia ser feito para avançar o seu uso como material complementar no ensino de língua portuguesa.

2.2 APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO TECENDO LINGUAGENS

A coleção *Tecendo Linguagens*, das autoras Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, conforme a figura 1, está voltada aos anos finais do ensino fundamental e foi publicada pela editora IBEP no ano de 2018, como apontado anteriormente na introdução. Essa coleção é composta de quatro volumes do 6º ano ao 9º ano, cada volume é dividido em

quatro unidades organizadas em torno de uma temática que faz a tessitura entre os capítulos e seções. As sequências apresentadas, de modo geral, se repetem em todos os volumes, podendo haver variações, conforme o objetivo de cada uma delas. Serão destacados neste estudo as seções e subseções que estão relacionadas à leitura, considerada como objeto desta investigação.

Figura 1- Coleção *Tecendo Linguagens*



Fonte: PNLD (2020)

<https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>

Cada uma das quatro unidades é composta por dois capítulos. No início de cada unidade é apresentada a seção denominada “Para começo de conversa”, em que é proposta uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado. Normalmente, são apresentados textos imagéticos com algumas questões sugeridas sobre a temática a ser discutida ao longo do capítulo. Neste momento são levados em consideração os conhecimentos do aluno acerca do tema, o que permite que ele faça inferências, deduções, levante hipóteses; desenvolvendo, assim, procedimentos da leitura antecipatória.

Na seção denominada “Prática de leitura”, são apresentados os textos de diferentes gêneros e temáticas para o desenvolvimento da competência leitora. Ao longo do capítulo são propostos vários temas, sendo enumerados os textos que dialogam com a mesma temática. No final do capítulo há uma intertextualidade entre os textos apresentados, em uma seção denominada “Conversa entre os textos”. São propostas, então, as comparações dos textos apresentados no capítulo no que se refere à linguagem, temática, estrutura composicional, entre outros aspectos.

Os textos da seção “Prática de leitura” são associados a um glossário que apresenta o significado de algumas palavras do texto lido; além de haver um box denominado “Conhecendo o autor”, que traz uma pequena biografia do autor do texto lido. Além disso, subordinada a essa seção, é apresentada a subseção “Por dentro do texto”, que propõe

questões de interpretação do texto lido. Segundo as autoras, são indicadas questões que proporcionam a retomada das hipóteses criadas durante as atividades de leitura antecipatória e a produção de inferências formuladas antes, durante e depois da leitura. Há ainda a seção “Linguagem do Texto”, que analisa os aspectos da linguagem do texto discutido.

2.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os quatro livros didáticos foram analisados cuidadosamente, a fim de identificar os textos e/ou as atividades que propiciassem o trabalho com a leitura hipertextual. Foram identificadas atividades que faziam menção às práticas de leitura por meio de hipertextos no livro do 6º ano e do 8º ano. Resolveu-se por analisar as potencialidades de cada uma, a fim de tentar identificar como seria possível enriquecer a prática pedagógica do professor em torno da leitura hipertextual, caso venha a ter contato com as sugestões reunidas nesta dissertação.

Assim, os *corpora* extraídos do livro didático foram analisados a partir das abordagens de leitura, dos conceitos de gêneros discursivos digitais, hipertexto, práticas de leitura hipertextual e letramento visual, referendadas no capítulo 2. Nessa direção, a interpretação das atividades foi organizada a partir dos seguintes pontos:

1. Análise das características dos gêneros discursivos para um trabalho didático-pedagógico com a leitura hipertextual;
2. Exame das indicações propostas pelo LD para a exploração do ambiente e das ferramentas digitais;
3. Análise das estratégias de leitura consideradas pelo LD para a compreensão textual do aluno.
4. Relações estabelecidas entre a linguagem verbal e os textos semióticos favoráveis para o letramento visual da coleção.

O primeiro critério identifica as particularidades dos gêneros tendo em vista sua forma composicional, conteúdo temático e o estilo. Além disso, procura destacar os contextos reais de usos desses gêneros a fim de favorecer a leitura hipertextual. O segundo item procura evidenciar como é sugerida a exploração do ambiente digital pelo LD e de que forma são adaptadas ao material impresso, tendo em vista a didatização dos gêneros que emergem no meio digital para o desenvolvimento da leitura hipertextual.

O terceiro trata das estratégias de leitura são organizadas no trabalho pedagógico e se colaboram com a leitura hipertextual, considerando a perspectiva cognitiva ou metacognitiva. Ademais, visa a identificar como são orientadas as atividades que favorecem a construção de relações de sentido, estabelecidas pelo uso dos *links* presentes nos textos. O quarto, por fim, propõe analisar de que forma o LD estabelece as relações entre os diversos modos de linguagens e como os aspectos imagéticos são considerados na coleção para o favorecimento do letramento visual.

A partir dos critérios definidos acima (características dos gêneros discursivos, propostas didáticas encontradas nos LDs e os recursos e ambientes digitais, estratégias de leitura e considerações do letramento visual), foi realizada a análise das atividades encontradas na obra, o que passa a ser descrito na próxima seção. Em alguns casos serão acrescentadas algumas indicações que podem colaborar com o desenvolvimento da leitura hipertextual a partir do material encontrado disponível no referido LD.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, as atividades com os gêneros discursivos que possibilitam a leitura hipertextual selecionadas na referida coleção serão analisadas a partir dos critérios descritos na seção de metodologia da pesquisa. Pretende-se, desse modo, investigar quais características constitutivas dos gêneros discursivos na coleção didática *Tecendo Linguagens* podem favorecer o desenvolvimento da leitura hipertextual. Considera-se que, dos quatro livros analisados da coleção, em apenas três foram feitas algumas menções aos hipertextos, por isso foram selecionados para análise, como se observa a seguir.

3.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA DE HIPERTEXTOS DIGITAIS PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO

De acordo com a análise realizada em três dos volumes da coleção *Tecendo Linguagens*, constatou-se que todos, com muita frequência, recomendam a visita a vários sites, como fonte de enriquecimento de pesquisa. Além disso, a obra apresenta gêneros, sobretudo reportagens e notícias, que são veiculados na internet, com um formato parecido à tela do computador, embora não haja nenhuma elucidação acerca das estratégias de leitura de hipertextos digitais.

Nesse sentido, o LD apresenta textos do ambiente digital, o trabalho com os *hyperlinks*, mediados por hipertextos, visando a contribuir para o desenvolvimento de estratégias que auxiliam não só a promover o alcance dos objetivos da leitura, mas, principalmente, efetivar a compreensão do hipertexto. Assim, conseqüentemente, pretende proporcionar mais autonomia para os discentes ao selecionar as informações na internet a fim de construir o sentido para o texto.

Segundo Coscarelli (2006, p. 4) “toda leitura envolve colocar em prática diversas habilidades cognitivas que refletem o funcionamento de vários domínios de processamento. Ler não é realizar uma ou outra habilidade, mas um conjunto delas que juntas resultam na construção de sentido(s).” Dessa forma, a compreensão de textos, tanto impressos quanto digitais, dependem de uma série de conhecimentos como predição, levantamento de hipóteses e inferência contextual (TIRABOSCHI, 2017).

Portanto, o hipertexto digital possibilita novas estratégias, como as de navegação, mas que não inviabiliza as estratégias já utilizadas para a leitura do texto impresso. Considera-

se que a posição assumida neste texto não restringe o hipertexto ao suporte digital, embora o considere como prioridade, tendo em vista as possibilidades de trabalhar propostas de leitura da internet através do LD. Os textos selecionados para análise, então, foram escolhidos com base na proposta de trabalhar a partir do LD os mecanismos de navegação de acordo com o hipertexto digital., como a presença de *links* ou ícones, a relação entre os textos, aspectos da multimodalidade ou modos verbais.

Conforme Koch (2007, p. 65), “os hiperlinks são dotados da função dêitica, pelo fato de monitorarem a atenção do leitor no sentido da seleção de focos de atenção, permitindo-lhes uma leitura mais aprofundada e rica em pormenores sobre o tópico.” Dessa forma, as orientações sobre o hipertexto no LD, mediadas pelo professor, podem auxiliar a lidar com as diversas indicações, além da informação, como o estabelecimento de sentido por meio da sua função coesiva. Segundo a autora, outra função dos *hiperlinks* é amarrar as informações de modo a permitir que os leitores extraíam delas conhecimento para conclusões relativamente seguras.

Com base na análise realizada na coleção *Tecendo linguagens*, estão presentes nos livros variados gêneros digitais, como e-mail, mensagens instantâneas por aplicativo, *gifs*, verbete enciclopédico digital, meme e *videocast*. Além disso, são considerados os gêneros que também são vinculados ao impresso, como notícia e reportagem, mas que permitem ao estudante verificar como são apresentados nos sites. No que concerne à leitura em suporte digital, foram encontradas algumas considerações em torno do hipertexto, principalmente no que se refere à estrutura do *link*.

No livro didático do 6º ano, na unidade 4, o capítulo 8, denominado “Diversidade Cultural”, inclui dois textos retirados de um mesmo site, um exemplar do gênero reportagem e outro relativo a uma receita, em torno de uma mesma temática: comida brasileira. Contudo, esses textos são apresentados separadamente, sem que sejam estabelecidas quaisquer relações entre eles.

Considerando o assunto apresentado em cada gênero, a reportagem, apresentada na seção práticas de leitura, conforme a figura 2, trata da diferença entre a moqueca baiana e a capixaba, apresentando os ingredientes peculiares de cada uma delas. O texto é apresentado como uma página da web, embora não tenha marca de nenhum *hiperlink*, como palavras ou expressões destacadas que façam relação com outro texto, ou indique possibilidades de outras leituras. As palavras em destaque referem-se apenas aos vocabulários “rixa”, “cocção” e “cura”, que remetem a um hipertexto do formato impresso, que é o glossário apresentado no final do texto.

Figura 2 – Texto 1

https://www.gazetadopovo.com.br/bomgourmet/moqueca-capixaba-moqueca-baiana-diferencas/

O quê é que as moquecas têm? Veja as diferenças entre a baiana e a capixaba

A resposta depende do estado em que se estiver. Para os baianos, leite de coco e azeite de dendê. No Espírito Santo, óleo de urucum e caldo de peixe bem temperado

Por Flávia Schiochet – Publicado em 11/06/2017 às 09h

A decisão para a **rixa** de quem mantém a receita da verdadeira moqueca passa por uma posição geográfica: estando na Bahia, faça como os baianos. Se for ao Espírito Santo, concorde com os capixabas. Apesar de serem ensopados de peixe cozidos rapidamente em panela de barro e finalizados com coentro, a composição das moquecas muda bastante.



Moqueca baiana.

"Para o capixaba, se colocar leite de coco vira peixada", diz Alexandre Bressanelli, professor [...]. Na receita do Espírito Santo, o peixe é cortado preferencialmente em postas e os temperos são refogados em óleo com urucum, que dá a cor vermelha característica da moqueca. De líquido, apenas caldo de peixe. **"Para as moquecas é preciso que seja peixe de carne firme e branca, como garoupa, cação, robalo ou pescada amarela"**, cita Ivan Lopes, *chef* [...].

Com forte influência africana, a **Bahia acrescentou leite de coco e azeite de dendê**, dois ingredientes que contribuem com sabor marcante, além de levar **pimentões verde e amarelo e pimenta dedo-de-moça**. **"A baiana preza pelo conjunto dos ingredientes, enquanto a capixaba quer o sabor do peixe"**, define Bressanelli.

A escolha da panela é importante: **a de barro mantém o calor** e o caldo continua borbulhante depois de sair do fogo. A origem da caçarola é indígena e o ofício das paneleiras de Goiabeiras Velha, bairro de Vitória, é reconhecido como patrimônio imaterial do Brasil.

Caso não dê para ir até o Espírito Santo comprar suas panelas, o *chef* Ivan indica Paranaguá e Florianópolis. **"Dá para usar outros tipos de panela, o tempo de cocção é o mesmo e o sabor não vai mudar muito"**, explica o *chef* [...]. **"Mas sem panela de barro não pode chamar de moqueca"**, brinca.

Para evitar que a panela de barro rache, o *chef* Ivan Lopes indica fazer a **cura** com óleo e água todos os meses ou a cada seis meses, caso a panela não seja usada frequentemente. O mesmo processo vale para o primeiro uso: **besunta-se com óleo vegetal toda a superfície interna da panela, até as bordas, e coloca-se de dois a três dedos de água. Deixe no fogo até a água secar e a panela "queimar"**.

SCHIOCHET, Flávia. O que é que as moquecas têm? Veja as diferenças entre a baiana e a capixaba. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 11 jun. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2DzDf2R>. Acesso em: 27 set. 2018.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 232 - 233).

O gênero receita da moqueca capixaba, na seção "Conversa entre os textos", que tem como objetivo promover a comparação de informação e de abordagem de gêneros textuais

diferentes, é indicado como uma sugestão de leitura que complementa o texto anterior. São apresentadas as características do gênero como os ingredientes e o modo de preparo, conforme a figura 3, porém, não há indicação de que exista uma relação de sentido entre os textos. A princípio, como os textos são apresentados com independência um do outro e não há um ícone ou uma palavra destacada que articule os *hiperlinks*, cabe ao leitor saber isso, sem que haja orientações específicas.

Considera-se que essa ausência de marcação pode se tornar uma oportunidade para o professor propor esse tipo de marcação com os próprios estudantes, orientando-os a perceber um recurso que é muito utilizado quando a leitura de hipertextos é realizada. Também pode ocorrer um trabalho de leitura da imagem representativa da moqueca. Com base nos ingredientes que são descritos na matéria, os estudantes podem tentar observar quais deles podem ser mais facilmente identificados na foto. Notar que as palavras em negrito no texto, como “pimentões”, é justamente o produto que aparece no centro da moqueca não é trivial, por isso pode não ser percebido. Trata-se de uma relação entre duas modalidades (a escrita e a imagética), que é frequente na composição de hipertextos, cuja percepção pode ser iniciada a partir do trabalho com materiais impressos.

A figura 3, embora também represente uma moqueca capixaba, destaca outros produtos, o que já permite perceber, pela leitura de imagem, que essa receita pode ter variações em sua composição.

Figura 3 – Texto 2

Moqueca capixaba

por Alexandre Bressanelli [...]

Tempo de preparo: 40 minutos Rendimento: 4 pessoas

Ingredientes

- 1 xícara de óleo de milho
- 3 colheres de sopa de sementes de urucum
- 1 kg de robalo (ou cação ou posta de badejo)
- 2 unidades de cebola bem picadas
- 6 unidades de tomates bem maduros sem pele e sementes cortados em cubinhos
- 2 dentes de alho picados
- 1 xícara de caldo de peixe
- 2 colheres de sopa de coentro picado
- 2 colheres de cebolinha verde picada
- 1 unidade de limão
- sal a gosto



BONCHANSHUTTERSTOCK

Moqueca capixaba.

Modo de preparo

Tempere o peixe com limão e sal e deixe descansar por uma hora na geladeira. Prepare o óleo de urucum aquecendo as sementes no óleo de milho por cinco minutos em fogo médio. Desligue o fogo, deixe esfriar, coe e descarte as sementes.

Em vidro fechado, o óleo dura cerca de uma semana.

Aqueça em fogo alto a panela de barro por 20 minutos. Coloque cinco colheres de sopa de óleo de urucum e refogue rapidamente o alho e a cebola. Acrescente os tomates e continue refogando até que se forme líquido no fundo da panela. Coloque os peixes por cima, sem sobrepor-los.

Coloque 1 xícara de caldo e deixe cozinhar de 15 a 20 minutos ou até o peixe ficar macio. Corrija o sal e finalize com coentro e cebolinha.

Dica do *chef*: Não mexa no peixe enquanto estiver cozinhando e não cozinhe demais para não desmanchar a carne.

BRESSANELLI, Alexandre. Moqueca capixaba. *Gazeta do Povo*. Disponível em: <<http://bit.ly/2OUiX5y>>. Acesso em: 27 set. 2018.

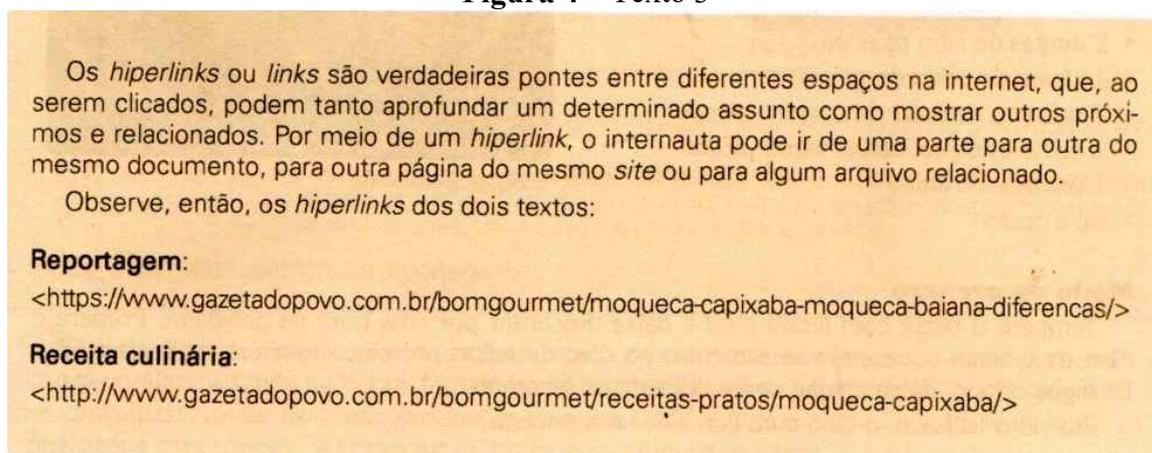
Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 235 - 236)

Nas atividades propostas a partir dos dois textos, nota-se como estratégia de leitura a predição que prepara o leitor para a leitura do texto e guia na compreensão de sentido. Isso pode ser observado com os seguintes questionamentos; “Que comida é típica em sua cidade?” “Há algum dia ou festividade específica para cozinhar esse prato?”; “Você já comeu moqueca de peixe?”; “Será que há diferença entre a moqueca baiana e a capixaba? O que você acha?”. Esses questionamentos propõem uma discussão acerca da diversidade cultural brasileira, procurando mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado. Além disso, são questionadas as diferenças existentes entre os dois textos como estrutura, abordagem, público-alvo e objetivo da produção.

A atividade somente demarca tratar de um hipertexto e ressalta como única característica conter *hiperlinks*, cuja definição pode ser confirmada na figura 4. Além disso, o leitor encontra os endereços eletrônicos de ambos os gêneros, mas o estudante não é orientado ao que fazer ao acessar o site. Conforme os questionamentos sugeridos na atividade, identificou-se apenas a relação com estrutura do *hiperlink*, como se vê a seguir: “Esses hiperlinks demonstram que os textos são do mesmo site ou não?”; “Qual a parte ou partes dos hiperlinks é (são) diferente(s)? Qual a função dessa diferença?” “O que a leitura dos hiperlinks pode revelar sobre a relação entre a reportagem e a receita culinária?”. Assim, pode-se destacar que o trabalho com o hipertexto digital não está relacionado à orientação para leitura ou a navegação em meios digitais, apenas com a identificação do *hiperlink*, quando é encontrado em algum material verbal.

Dessa forma, como ampliação do que está sendo proposto pelo LD, seria possível construir essa relação com base em uma atividade realizada *offline*. Com a disponibilidade de um retroprojetor e um computador, mesmo sem internet, é possível fazer essa construção de sentido entre os textos, a fim de analisar como essa relação acontece nos meios digitais. Por meio do *Powerpoint*, o professor poderia criar a simulação de uma navegação com os *links* apresentados em uma função endofórica, cuja página a ser aberta encontra-se no mesmo site. Nesse caso, o professor deveria digitalizar o texto de origem, salvar o texto secundário em uma pasta do computador que esteja utilizando, e na função do *Powerpoint* “inserir hiperlink”, anexar o texto que foi salvo e gostaria de expor para os estudantes. Como a atividade não sugere a palavra-chave, seria possível fazer essa escolha juntamente com a turma. Ademais, o profissional poderia inserir outros textos e relacionar como as imagens que foram apresentadas no livro, com a função meramente ilustrativa, discutindo a relação entre a imagem e os textos, conforme descrito na sugestão anterior.

Figura 4 – Texto 3



Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 236)

No Manual do professor, há uma orientação sobre a atividade para sugerir aos alunos fazerem a leitura do *hiperlink* para a identificação do portador do texto e auxiliá-los a analisar a estrutura e compreender o seu funcionamento. Além disso, explica que é possível fazer uma escrita hipertextual, de modo que uma palavra ou ícone seja encaminhado para determinada parte do texto ou para um site específico, embora não traga nenhuma evidência de palavras-chave que possibilitem a integração entre os textos, a fim de estabelecer a relação hipertextual.

Por essa perspectiva, poderia ser acrescentada a importância da relação coesiva entre os elementos e sugerir que os discentes indicassem qual palavra poderia fazer essa conexão. Seria possível também criar outro texto a partir de um *link* definido por eles com a

apresentação do gênero receita por meio de vídeo, propondo uma reconfiguração do gênero em meios digitais, tendo em vista o seu contexto cultural por meio da moqueca baiana, uma vez que nesta pesquisa o espaço de estudo situa-se em escolas da cidade de Uruçuca, na Bahia. Ainda que o LD estivesse sendo utilizado em outra localidade, outro estado, entende-se como pertinente essa ideia de escrita e reescrita de uma receita local, seja moqueca ou outra similar, como forma também de promoção de uma cultura regional, identificada com as vivências dos discentes.

Após a descrição da proposta, ao analisar a atividade a partir do primeiro critério, relacionado às características dos gêneros discursivos, nota-se que são considerados em ambos os textos o objetivo da produção, o público-alvo, a estrutura do gênero, o conteúdo temático. Quanto à relação existente entre os dois textos, por tratar da mesma temática, poderiam estar vinculados, a fim de possibilitar ao estudante a visualização da forma como estão dispostos na internet, pois as características do suporte devem ser preservadas e não desvinculadas do contexto de produção.

Além disso, não houve recomendações que contribuíssem para a compreensão e interpretação dos possíveis sentidos construídos a partir dos dois textos. Como a leitura hipertextual no ambiente digital amplia as possibilidades de construção de sentido devido à quantidade de diferentes gêneros textuais reunidos nele, se houvesse um trabalho específico com a leitura hipertextual, o estudante poderia explorar mais detalhadamente as características de cada um deles.

Nota-se que, na exploração das ferramentas digitais, há uma ênfase nos *links* de acesso dos textos, o que reforça apenas sua estrutura. Sem uma atividade de orientação, o estudante não tem como perceber quais são as semelhanças e diferenças existentes entre eles, nem entender por que motivos foram reunidos em um mesmo *site*. Perde-se, também, a oportunidade de explorar o caráter imagético do texto, além das perspectivas interculturais e multiletradas.

Nesse caso, apenas a indicação do endereço eletrônico deixa de elucidar outras características do ponto de vista funcional do *hiperlink*, como seu valor semântico, ou seja, as associações estabelecidas pelas ligações a partir dos sentidos das palavras-chaves. Ademais, as capacidades de exploração do ambiente digital, como selecionar e buscar informações, não foram suficientemente exploradas, assim como se dá a navegação pelos *links* e os diferentes percursos definidos pelo leitor para construir significações.

Assim, conforme foi sugerido, por meio da representação do hipertexto em *Powerpoint*, é possível questionar aos discentes qual a função do *hiperlink*, uma vez que

tiveram essa representação na prática, mesmo que de forma figurativa. Ao entrar em um consenso sobre a sua função, tem-se a possibilidade de discutir o sentido da inserção da quantidade de *hiperlinks* no texto. Um texto sem *hiperlink* pode dar a impressão de não ter sido bem pesquisado, pois não oferece condições que orientem o leitor quanto aos mecanismos de busca; a sua inserção pode fazê-lo ser mais factual e ainda orientar os discentes a levar em conta o que está sendo “linkado”, como acréscimo ao texto. Além de possibilitar a inclusão de *hiperlinks*, os estudantes passam a conviver com um recurso que pode dificultar a leitura, quando não é bem encaminhado pelo docente, dado que é necessário percorrer variados caminhos, tendo em vista os objetivos da leitura previamente estabelecidos. Na atividade em análise, é preciso praticar a distinção entre as duas receitas, levar em consideração as relações que são estabelecidas entre elas e, a partir dessa relação de sentido, estabelecer correlações com situações de vida.

Segundo Gomes (2011), nos hipertextos, os *links* são utilizados para introduzir conceitos, definir termos, expandir sentidos que favorecem a progressão de sentido entre eles. Assim, é importante que essas relações possam ser bem representadas pelo LD, para que o estudante possa ser orientado quanto aos caminhos que podem ser percorridos para a construção de sentido do texto. Além disso, por meio da função dêitica e exofórica, são abertas possibilidades para a pesquisa de textos que estão fora do espaço de origem. A ausência dessas informações demonstra a superficialidade do LD ao tratar sobre o hipertexto, pois limita as alternativas para o trabalho com os textos do ambiente digital.

Tendo em vista o terceiro critério, pode-se depreender que não são desenvolvidas estratégias de leitura hipertextual. Isso porque o *hiperlink* é utilizado apenas de forma técnica, não apresenta necessariamente as possibilidades de leituras por meio de hipertexto digital.

A outra atividade que cita o hipertexto encontra-se no livro do 8º ano, na unidade 3, capítulo 6, intitulado “Educação na era digital”. Na seção “Prática de leitura”, é apresentado o gênero artigo de divulgação científica, conforme figura 5, retirado do seguinte site: http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-adolesc.pdf. No entanto, com esse *link* de acesso não é possível verificar as informações disponíveis, pois o site tem acesso restrito.

Figura 5 – Texto 4

← → http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf

Saúde de crianças e adolescentes na era digital

Dados e indicadores da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da internet (CGI) e o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (Cetic.br), a TIC KIDS ONLINE-Brasil de 2015, estudaram em entrevistas domiciliares nos 350 municípios das cinco regiões do Brasil, 3 068 famílias selecionadas em amostragem estratificada com os pais de crianças e adolescentes entre 9 a 17 anos de idade. Do universo de 29,7 milhões nesta faixa etária, 23,7 milhões ou 80% são usuárias da internet: 97% nas classes sociais A e B, 85% na classe C e 51% nas classes D e E. O uso diário é intenso e 66% acessam a internet mais de uma vez ao dia. O telefone celular se tornou o principal dispositivo em 83%, além dos computadores de mesa, *tablets* ou computadores portáteis ou consoles para *videogames*. Importante observar que 1 em cada 3 crianças e adolescentes ou 31% da amostra acessaram a internet apenas por meio do telefone celular, 86% em casa, 73% na casa de outra pessoa, 31% na escola e 19% em *lanhouses*.

Dados relevantes e demonstrativos dos danos à saúde podem ser resumidos, como: em 37% viram alguém ser discriminado na internet, nos últimos 12 meses ou 8,8 milhões de crianças e adolescentes que são expostos aos discursos de ódio, intolerância e violência, além de 20% que foram tratadas de forma ofensiva na internet, caracterizando uma das formas de *cyberbullying*.

Nesta amostra, 21% dos adolescentes deixaram de comer ou dormir por causa da internet, 17% procuraram por formas de emagrecer, 10% formas para machucar a si mesmo (*self-cutting*), 8% relataram formas de experimentar ou usar drogas e 7% formas de cometer suicídio. Muitos outros dados merecem nossa reflexão, como: 77% enviam mensagens instantâneas ou usam as redes sociais quando sozinhos e 61% já postaram fotos ou vídeos na internet, 39% já tiveram contato com pessoas que não conheciam pessoalmente e 18% encontraram com desconhecidos – sendo que na faixa etária entre 15-17 anos este dado aumenta para 27% – além de 21% já terem repassado informações pessoais para outras pessoas que só tiveram contato a partir da relação *on-line*. Em 11% das famílias, os pais nada sabiam sobre as atividades de seus filhos e em 41% sabiam mais ou menos, demonstrando os problemas de segurança e de privacidade de crianças e adolescentes que assim estão expostos numa rede totalmente incontrolável e acessível em qualquer momento ou horário ou de qualquer lugar.

Portanto, a SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP), que agrega 22 000 médicos pediatras cuidando do futuro do Brasil, RECOMENDA:

- O tempo de uso diário ou a duração total/dia do uso de tecnologia digital seja limitado e proporcional às idades e às etapas do desenvolvimento cerebral-mental-cognitivo-psicossocial das crianças e adolescentes.
- Desencorajar, evitar e até proibir a exposição passiva em frente às telas digitais, com exposição aos conteúdos inapropriados de filmes e vídeos, para crianças com menos de 2 anos, principalmente, durante as horas das refeições ou 1-2 h antes de dormir.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018c, p. 185)

Antes da leitura desse texto, as autoras propõem uma conversa inicial sobre os limites e perigos ocasionados pelo uso excessivo da internet. Para tanto, apresentam três perguntas como forma de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes: I. “Em sua opinião, qual será o limite seguro para crianças e adolescentes ficarem conectados? Explique”; II. “Em sua opinião, como as crianças e adolescentes podem ser protegidos dos limites da internet?”; III. “Você acha que utiliza a internet de forma saudável? Compartilhe suas experiências com seus colegas.”

O gênero artigo de divulgação científica permite o acesso do público leitor às pesquisas e seus resultados, dessa forma a divulgação desse gênero transforma o conteúdo científico em informação jornalística, tornando mais acessível ao público leitor. Esse gênero permite utilizar tabelas, gráficos e imagens que possibilitam dar mais visibilidade ao que está sendo divulgado, daí a importância do hipertexto para estabelecer a relação dos dados ou gráficos e complementar ou ampliar as informações do texto verbal, tornando-o mais elucidativo para o leitor.

Esse texto apresentado pelo LD relaciona a saúde de crianças e adolescentes aos riscos por exposição prolongada à tecnologia digital. Como argumentação, são apresentados os resultados de uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet (CGI) e o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (Cetic.br). Além disso, há algumas recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) quanto ao uso da tecnologia digital.

O texto não apresenta, a princípio, nenhum *hiperlink*, conforme a figura 5, incluído no impresso, o que não significa estar impossibilitado o planejamento de atividades voltadas à leitura hipertextual. Na atividade, conforme a figura 6, no item (A), há evidência do *hiperlink*, sendo representado em um trecho do texto por meio da expressão em destaque “Cetic.br”, que remete a um outro texto no ambiente digital, como se vê no *print* da tela, representado pelo item (B) da figura a seguir, ilustrando o *site* em que essa pesquisa foi divulgada.

Figura 6 – Texto 5

5. b) Atualizar seus conhecimentos sobre o tema e os assuntos relacionados. Dialogar com a família sobre mudanças e estilos de vida que podem ser prejudiciais. Colaborar com a mídia, dando entrevistas sempre que convidado a fim de alertar e esclarecer sobre os sintomas dos transtornos causados, como os apresentados no fragmento 1. Participar com palestras ou campanhas de conscientização para comunidade.

A Dados e indicadores da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da internet (CGI) e o **Cetic.br** – Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, a TIC KIDS ONLINE-Brasil de 2015 estudaram, em entrevistas domiciliares nos 350 municípios das cinco regiões do Brasil, 3 068 famílias selecionadas em amostragem estratificada com os pais de crianças e adolescentes entre 9 a 17 anos de idade.

B

de 1 hora por dia, para crianças entre 2 a 5 anos de idade. Crianças entre 6 a 10 anos não devem fazer uso de televisão, computador nos próprios quartos. Adolescentes não devem ficar isolados nos seus quartos ou ultrapassar suas horas saudáveis de sono às noites. Crianças menores de 6 anos precisam ser mais protegidas da violência virtual, como jogos on-line com cenas violentas. Os pais precisam ser exemplos e também desconectar as oportunidades de conviver com a família com amigos.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018c, p.188)

Da forma como está no LD, não dá para identificar quais são as informações que são organizadas na página. Todavia, considera-se de grande relevância a ampliação dessa atividade pelo professor, por meio da identificação dos mecanismos de busca do site, apresentados pelo destaque e realce em cores diferentes, reconhecendo pelos elementos gráficos e linguísticos a presença de *links*. Além disso, deve-se avaliar o que está sendo apresentado no texto principal e quais são as informações que podem ser acrescentadas, o que torna necessário identificar tanto as palavras-chave do *hiperlink* quanto a relação semântica que é possível estabelecer entre os materiais.

Pode-se confirmar que a atividade selecionada não inclui orientações de leitura para o ambiente digital, pois foram considerados apenas o questionamento sobre o que é e qual a função do *hiperlink*, conforme está indicado nas subseções: I. “A expressão destacada trata-se de um hiperlink. O que é um hiperlink? O que pode indicar que trata de um?” II. “O que ocorrerá se você clicar na expressão dentro do texto, no computador ou dispositivos móveis?” III. “Observe a imagem da página reproduzida. Qual é a relação entre o trecho acima, a expressão destacada nele e a reprodução da página?” IV. “Por que os autores de textos de divulgação científica fazem o uso de hiperlink?” Além disso, propõe uma pesquisa sobre o significado da palavra hipertexto. Dessa forma, observa-se que alternativas possíveis para explorar o ambiente digital estão ausentes, não ocorre a problematização do percurso definido pelo *link* durante a leitura nem são feitas comparações, observações e interpretações das informações e da associação delas por meio das linguagens presentes no texto.

Ademais, no *Manual do Professor*, há a sugestão de levar os alunos para a sala de informática ou permitir que acessem o texto pelo dispositivo móvel para pesquisar o conceito de *hiperlink* e hipertexto e como ocorre a remissão para conceitos, outros sites ou arquivos. Dessa forma, essa proposta não é acessível à realidade das escolas relacionadas nesta pesquisa, uma vez que não dispõem de aparato tecnológico para a realização dessa atividade.

Nesse sentido, com base nos critérios definidos para análise, essa segunda atividade não especifica as características dos gêneros para o favorecimento da leitura hipertextual, já que não verifica a coerência entre os gêneros “linkados” e/ou consistência entre as duas fontes analisadas. Dessa forma, apenas considera a função do *hiperlink* no texto e observa a relação existente entre o trecho e a expressão destacada, ou seja, o *hiperlink*.

Com relação à exploração do ambiente digital, a atividade recupera o *print* da tela para o qual o *link* encaminha, conforme o item (B) da figura 6, o que aproxima o leitor do modo como é apresentada na internet. No entanto, não são consideradas as técnicas de navegação necessárias para a seleção do *hiperlink*, apenas há a inserção dele, como uma

única forma de representação, por meio da linguagem verbal. Além disso, a página sugerida ainda apresenta outros *hyperlinks* que poderiam ser explorados de acordo com o sentido estabelecido entre eles.

Portanto, a elaboração da sequência didática proposta pelo livro, muitas vezes, se distancia da realidade das escolas descritas nesta pesquisa, pois não possuem recursos digitais para o desenvolvimento do trabalho com esses gêneros. Assim, os textos e as atividades propostas devem representar fonte de inspiração tanto para adaptá-los quanto para utilizá-los em outros contextos. Desse modo, as considerações que serão explicitadas a seguir são análises das atividades propostas pelo LD e sugestões para o desenvolvimento de estratégias da leitura hipertextual.

3.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO

Este estudo representa uma análise da coleção *Tecendo Linguagens*, os livros foram analisados por capítulo, somente as seções relacionadas à leitura. Procurou-se observar as atividades desenvolvidas a partir dos gêneros selecionados e as características favoráveis para o desenvolvimento de estratégias de leitura hipertextual. Além disso, foi verificada a exploração do ambiente digital, tendo em vista os gêneros e os recursos digitais utilizados, assim como as estratégias consideradas para o desenvolvimento da leitura. Ademais, foi considerada a relação entre a linguagem verbal e os textos multimodais favoráveis para o letramento visual.

Com base nos critérios acima, as considerações foram sistematizadas em 24 quadros, correspondendo aos livros do 6º ao 8º ano, uma vez que foi analisado até o livro em que foi encontrada menção explícita à leitura hipertextual – dessa forma, o livro do 9º ano não fez parte dessa análise. Ao longo das análises, foram descritas nos quadros as atividades de leitura sugeridas pelo livro e as possibilidades de ampliação das que já estavam postas pelo LD nos comentários localizados abaixo de cada quadro.

Quadro 1 – Livro didático 6º ano (Unidade 1, capítulo 1)

Unidade I: Ser e descobrir-se	
Capítulo 1	Tema: Quem é você
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • História em quadrinhos-HQ (O Menino Maluquinho- Ziraldo) • Tela (Velázquez- Rodrigo Cunha) • Fragmento de romance “O menino no espelho” (Fernando Tavares Sabino);

	<ul style="list-style-type: none"> • Autobiografia: “Nasce uma menina” (Malala Yousafzai); • Notícia: “Malala Yosafzai, vencedora do Nobel da Paz, retorna a Mingora no Paquistão” (Correio Braziliense).
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	Abordam a mesma temática, o que favorece a construção de sentido entre eles, porém, não há uma integração entre os textos. O gênero autorretrato, por exemplo, permite fazer uma relação com uma nota explicativa que caracteriza o gênero em análise; e isso pode incentivar a prática da leitura hipertextual.
Ferramentas digitais	Foram utilizados os endereços do <i>site</i> da notícia e da biografia retiradas da internet. Além disso, há sugestão do <i>blog</i> como um meio de veiculação da biografia. No entanto, não há nenhuma exploração desse ambiente digital.
Estratégias de leitura	Ativação dos conhecimentos prévios do leitor, por meio da discussão sobre as questões relacionadas à identidade, tema de abertura da unidade, estimulando o levantamento de hipótese e inferências em relação ao tema. Relação entre os textos multissemióticos, HQ e tela, com o fragmento do romance “O menino no espelho”, favorecendo a construção e desenvolvimento da estratégia de leitura coerência temática.
Relações das diferentes linguagens	No gênero HQ há uma preocupação maior com a interpretação da linguagem verbal, não se coloca em discussão, por exemplo, as expressões faciais das personagens ou os diferentes formatos de chapéu que o Menino Maluquinho utiliza, referenciado pelo seu conflito existencial. Assim, não há uma organização quanto às informações da sintaxe visual, prioriza-se apenas a linguagem verbal. A tela é a representação de um autorretrato, exercido pela função da linguagem metalinguística em que é utilizada a arte para explicar a própria arte. Nela é possível identificar a relação de sentido expresso pelos elementos da imagem, como cores, expressão facial da personagem, e sobre os elementos estáticos e parados da imagem.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018a, p. 14-40).

Diante da apresentação do capítulo, nota-se a relevância em discutir uma temática, apresentando diferentes gêneros, cada um com suas especificidades. Observa-se ainda que não há uma integração entre eles, pois, embora apresentem a mesma temática, encontram-se desconectados. Logo, a integração entre os textos e criação de situações que possam sugerir a leitura hipertextual podem ser alternativas para que os alunos possam traçar seu percurso de leitura com a orientação do professor, a fim de garantir a sua autonomia no processo.

Quadro 2 – Livro didático 6º ano (Unidade 1, capítulo 2)

Unidade I: Ser e descobrir-se	
Capítulo 2	Tema: Aprendendo a ser poeta
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Conto “A incapacidade de ser verdadeiro” (Carlos Drummond de Andrade); • Poema “Identidade” (Pedro Bandeira); “Diversidade” (Tatiana Belinky); • Foto; • Poema visual e Ciberpoema “Xícara” (Fábio Sexugi); “Xadrez” (Sérgio Capparelli); • Biografia.

Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	Associação de fotos à poesia “Diversidade” de Tatiana Belinky. “Identidade”, poema de Pedro Bandeira, apresenta o nome da mitologia Hércules e Sansão. Para compreender o sentido desses termos no poema, é necessário conhecer o contexto histórico no qual esses personagens estão inseridos – isso só é apresentado na atividade.
Ferramentas digitais	A utilização de ciberpoema: gênero destinado à exploração dos recursos multissemióticos em meios digitais. O poema “Xadrez” associa o sentimento amor a um tabuleiro; e na versão digital são apresentados sons e os movimentos das letras como se fossem as peças que compõem o jogo. Embora não seja possível apresentá-lo no livro impresso, sendo justificado pelas autoras, o Manual do professor sugere às escolas a organização do ciberpoema “Xadrez” e outros em um arquivo eletrônico a ser apresentado pelos discentes.
Estratégias de leitura	A estratégia que mais se destaca neste capítulo é a inferência, por predominar os textos literários que permitem uma leitura bastante produtiva por meio de variadas associações entre os textos, permitindo a ampliação de sentido. Com o uso de inferências, é possível construir associações ao processamento lexical, uma vez que esses textos apresentam uma subjetividade em relação ao uso das palavras.
Relações das diferentes linguagens	No capítulo, há vários gêneros multimodais como a foto e o poema visual ou o ciberpoema. O primeiro é utilizado como um pré-texto para a leitura do poema “Diversidade”, nele são apresentadas duas imagens de pessoas de diferentes etnias, questionando apenas suas semelhanças e diferenças. O segundo é um poema diferente do que é habitual, pois utiliza a linguagem verbal e a não verbal, representada pelo jogo de tabuleiro. Neste há uma relação do significado do que as cores representadas sugerem, além disso, enfatiza a dependência entre a imagem e a linguagem verbal para a construção de sentido do texto.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018a, p. 4-69).

Tendo em vista o que foi apresentado, podemos destacar como objetivo principal do capítulo a leitura por prazer, uma vez que é apresentada uma diversidade de textos que possuem a integração das multissemioses, como foto, poesia, música, embora a canção seja apresentada apenas para explorar aspectos de análise linguística. Assim, pode-se considerar que o capítulo extrapola a linguagem figurada, promovendo diversas associações com a temática proposta “Ser para descobrir-se”.

Porém, existem outras possibilidades que contribuem para ampliar as leituras propostas. No poema de Pedro Bandeira são mencionados dois nomes da mitologia grega, o que possibilita fazer a associação do poema com uma nota explicativa para identificar as características desses personagens. Dessa forma, auxiliaria a entender os sentidos implícitos dos personagens no texto para a construção de sentido. Contudo, isso não foi sugerido no LD, nem no Manual do Professor, apenas apresenta como uma sugestão de atividade, e não como uma leitura paralela ao texto principal.

Quadro 3 – Livro didático 6º ano (Unidade 2, capítulo 3)

Unidade 2: Ser e conviver	
Capítulo 3	Tema: Da escola que temos à escola que queremos
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Charge; • Romance (fragmento) “A escola da vila”; • Biografia: Viriato Correia; • Capa de um livro: “Malala: A menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca; “Uma professora muito maluquinha”, de Ziraldo; • Crônica: “Na escola”, de Carlos Drummond de Andrade; • Artigo de opinião “Roupa ou uniforme: vantagens e desvantagens”, de Lígia Menezes; • Relato de memória “Sua presença em minha vida foi fundamental”, de Ziraldo; • Biografia: Ziraldo Alves Pinto.
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	<p>Associação da capa do livro “Malala: A menina que queria ir para a escola” com o que fora visto no capítulo 1. Para a interpretação da imagem é preciso retomar o capítulo anterior para compreendê-la. Esse poderia ser um ponto positivo em possibilitar essa leitura por meio de um box com o texto a ser acrescentado à imagem.</p> <p>Todos os textos relacionam-se à mesma temática, possibilitando a sua inter-relação, favoráveis para simular uma navegação caso estivessem no impresso, por intermédio da ligação entre eles.</p>
Ferramentas digitais	Não foram utilizadas ferramentas digitais, apenas indicam <i>sites</i> para pesquisa e realização de um trabalho voltado à educação à distância.
Estratégias de leitura	Antecipações por meio da charge apresentam a realidade das escolas tendo em vista a atitude dos pais em relação à educação dos filhos, como se vê no capítulo. Inferências por meio da discussão e ponto de vista acerca do questionamento proposto pelo artigo de opinião, com discussão dos discentes quanto ao uso do uniforme. É possível contrastar as ideias discutidas no texto com as opiniões dos colegas a fim de promover a síntese do tema proposto pela leitura dos textos.
Relações das diferentes linguagens	<p>Na charge, é levada em consideração apenas a linguagem verbal, não há uma relação sobre o comportamento da família, extremamente demarcado pelas expressões faciais, o comportamento passivo e agressivo representados respectivamente em cada um dos quadros.</p> <p>A capa do livro de Malala, para ser compreendida, requer recorrer à coerência externa, uma vez que o local apresentado na imagem não é comum ao contexto dos alunos, por isso a necessidade de explorar o ambiente. Já a capa do livro de Ziraldo “Uma professora muito Maluquinha” leva em consideração aspectos da imagem com a disposição das letras, cores e as características da personagem central, que fogem do padrão peculiar normalmente utilizado por esse profissional.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018a, p. 72-103).

De acordo com a análise do capítulo, considera-se pertinente a variedade de textos apresentados, principalmente a distinção e as formas de abordagem em diferentes gêneros, como a crônica e o artigo de opinião. Com base neles, é possível explorar diferentes estratégias de leitura, a exemplo de antecipar, inferir, comparar, contrastar, a fim de estabelecer as generalizações que contribuem para a síntese do que está sendo proposto.

Embora não seja um capítulo elucidativo para os recursos digitais, as sugestões de sites podem ser uma possibilidade de o professor sugerir e adaptar esses textos ao impresso, com o objetivo de contribuir para a ampliação sobre a educação à distância. Ademais, considerar a proximidade da temática e elaborar proposta de leitura hipertextual com sugestões de palavras-chaves, ou informações que podem ser acrescentadas, o mapa mental pode ser uma oportunidade de fazer essas ligações no impresso.

Quadro 4- Livro didático 6º ano (Unidade 2, capítulo 4)

Unidade 2: Ser e conviver	
Capítulo 4	Tema: Nossos relacionamentos
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Diário íntimo; • Capa de livro “Segredos de agenda”, de Telma Guimarães Castro Andrade; • Biografia; • Classificado poético: “Qualquer coisa”, de Telma Guimarães Castro Andrade; Classificado de imóvel; • Poema “Bilhete ao pai adotivo” de Haydée Schlichting Hostin Lima. • Romance “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry.
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	<p>As propostas desenvolvidas pelos gêneros não favorecem ao desenvolvimento de habilidades para a leitura hipertextual, apenas a relação existente entre o autor e sua respectiva biografia.</p> <p>De acordo com a temática do capítulo, os relacionamentos podem ser mediados por diferentes experiências culturais, isso pode ser explorado de modo bem diverso no ambiente digital, sobretudo a partir nas redes sociais.</p>
Ferramentas digitais	<p>Não foi apresentada relação com o ambiente digital. No entanto, de acordo com temática desenvolvida no capítulo “Nossos relacionamentos” e o gênero trabalho diário íntimo, poderia ser explorado o blog. Este gênero emergiu com a internet e se aproxima dos diários pessoais, nele os blogueiros (autores dos blogs) divulgam informações pessoais e têm o poder de influenciar outras pessoas, sendo utilizados para anotações diversas, como: poema, crítica literária, crítica de cinema, letras de música, exposição de ideias, opiniões políticas, além de possibilitar interações.</p>
Estratégias de leitura	<p>No início do capítulo, a leitura é preparada a partir de reflexões sobre o relacionamento familiares dos alunos, há uma referência a uma imagem de uma árvore genealógica. Em seguida são consideradas as características do suporte em que o diário íntimo está apresentado, uma agenda, que não é comum. Após apresentado o texto, há uma relação com os elementos dispostos na página do diário, uma embalagem de um bombom e uma carta da mãe presa com um clipe no papel. Nesse caso há a comparação da estrutura dos dois gêneros, o diário e a carta, tendo em vista as partes que os compõem.</p> <p>Ao longo do capítulo, existem as comparações e relações entre os gêneros por meio da apreciação e identificação de teses de cada um, é apresentado o classificado poético com a linguagem figurada e o anúncio classificado com a divulgação de produtos e serviços publicados em jornais. Ademais, o poema, com o título bilhete, contrastando as duas estruturas de gêneros distintos.</p> <p>Há uma ênfase neste capítulo quanto ao objetivo de realizar a leitura em voz alta, principalmente nos poemas e no romance, que são demarcadas pela fala de personagens e do narrador.</p>

Relações das diferentes linguagens	A relação com as imagens é pouco desenvolvida neste capítulo, apenas por meio da capa de um livro que estabelece uma relação de sentido entre a interrogação formada por diversas imagens, ao título do livro “Segredos de agenda”. As demais ilustrações que compõem os textos do capítulo são apenas ilustrativas, não contribuem para a relação entre os diferentes modos de linguagem.
---	--

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018a, p. 104-133).

Tendo em vista a análise do capítulo, pode-se dizer que há uma ênfase nos modos de produção, estrutura e recepção dos gêneros. Quanto aos objetivos de leitura, observa-se a ênfase em obter informações de caráter geral, por meio da estratégia de obter os sentidos globais do texto através da coerência externa, recorrendo aos conhecimentos prévios e avaliando a pertinência das informações. Além disso, a leitura em voz alta, com característica da entonação dos textos poéticos e do romance, poderia colaborar com a integração dos efeitos comportamentais das personagens que o compõem.

Considerando a temática “Nossos relacionamentos”, são diferentes os modos de interação e de integração de recursos por meio das redes sociais. Desse modo, poderiam ser exploradas diversas formas de comunicação que são utilizadas por eles, por exemplo, no *Twitter*, escrever para estabelecer relações ou reflexões em poucos caracteres é um exercício bem exigente; no *YouTube* deve ter um número limitado de caracteres. Dessa forma, poderiam ser exploradas diferentes formas de praticar o processo de sumarização, uma estratégia de leitura necessária no meio acadêmico e favorável às interações instantâneas em redes sociais.

Quadro 5 – Livro didático 6º ano (Unidade 3, capítulo 5)

Unidade 3: Conviver em sociedade	
Capítulo 5:	Tema: Construindo um mundo melhor
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Cartum: “Ecologia em quadrinho”, Luca Novelli; • Notícia: “Torcedores japoneses e senegaleses impressionam na Rússia ao limpar estádio após jogos”; “Após Réveillon, garis retiram 290 toneladas de lixo de Copacabana” • Fôlder de campanha em combate ao <i>Aedes aegypti</i>; • Charge: “Jogada certa”; • Reportagem: “Brasil diz adeus ao maior lixão da América Latina, em Brasília”.
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	Os gêneros jornalísticos são bastante favoráveis ao desenvolvimento da leitura hipertextual. Esse suporte favorece explorar as diversificadas estruturas sintáticas e a seleção de textos disponibilizada conforme diferentes objetivos da leitura.
Ferramentas digitais	Apresenta os <i>sites</i> em que foram divulgadas as notícias, contrastando informações publicadas em dois <i>sites</i> : Agência Brasil e Portal G1.
Estratégias de leitura	São recuperados os conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas da unidade e do capítulo, a partir do cartum que apresenta de forma sintetizada o descuido com o planeta. Observa-se a solicitação de antecipações e inferências antes da análise com a identificação do tema

	<p>(necessidade de despoluição do planeta), a crítica social (o ser humano como responsável pela degradação), visando ao compromisso do ser humano na reparação do planeta.</p> <p>Além do cartum, as notícias apresentadas visam a desenvolver a sensibilidade, responsabilidade e o senso crítico quanto à produção do lixo e sua destinação após sua coleta. Nesse caso, é utilizada a coerência local, com a relação do título, subtítulo e imagem para a construção de significado do texto; bem como a coerência externa que avalia a pertinência das informações, fazendo refletir e sensibilizar o leitor sobre a temática apresentada.</p>
Relações das diferentes linguagens	<p>São explorados gêneros que contribuem para o letramento visual, como o cartum, o pôster de campanha e charge. No cartum, é apresentada apenas a linguagem não verbal, a função da imagem é para a realização de atividade de leitura, permitindo a construção de sentido por meio das cenas apresentadas. Na atividade proposta, o leitor deve sugerir palavras para definir a imagem (inferências lexicais) e explorar as ações das personagens e o comportamento delas, além de recorrer aos conhecimentos prévios para construir sentidos a partir do texto (coerência local e externa).</p> <p>O pôster de campanha é utilizado para desenvolver atividade de análise linguística, elucidando apenas o uso dos verbos no imperativo. No entanto, as imagens poderiam ser exploradas a fim de atender à proposta sociodiscursiva do gênero, a conscientização.</p> <p>A charge também é utilizada para as atividades de práticas de linguagem, embora sejam explorados poucos recursos da linguagem não verbal, como a diferença entre as expressões das personagens.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018a, p. 136-163).

A partir das considerações sobre o capítulo, pode-se depreender que os gêneros jornalísticos apresentados podem contribuir de forma significativa para o favorecimento da leitura hipertextual no impresso. Considerando a primeira página desse suporte, é possível o contato com a síntese das informações que o leitor escolherá o que ler de acordo com seu objetivo de leitura. Dessa forma, seria possível trabalhar com as estratégias de navegação e adaptá-las para o impresso, por meio da análise das informações pertinentes ao objetivo da pesquisa, seleção das informações, análise da disposição de diferentes gêneros, bem como dos sentidos que podem ser depreendidos deles.

Quadro 6 – Livro didático 6º ano (Unidade 3, capítulo 6)

Unidade 3: Conviver em sociedade	
Capítulo 6	Tema: Construindo um mundo sustentável
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Tela “Retirantes”, do artista plástico Di Faria; • Revista em quadrinhos “Vidas Secas”; • Notícia “País tem 917 municípios em crise hídrica”; • “Infográfico “Crise da água”; • Entrevista “Economia de água deve virar rotina, defende especialista” • Campanha social “Economiza água, cada gota conta!”;
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	<p>Neste capítulo, destaca-se o infográfico como um gênero favorável à leitura hipertextual, por ser um texto multimodal cuja finalidade é fornecer informação clara e didática, pois alia textos curtos e imagens. Nesse sentido, podem ser desenvolvidas as habilidades de localização de</p>

	informações (navegar) e de relação e avaliação dos diferentes modos de apresentação imagéticos e verbais, a fim de favorecer a compreensão e sistematização das ideias e inferências relativas às próximas informações.
Ferramentas digitais	São utilizados sites de onde as notícias foram retiradas, além de haver uma sugestão do manual digital sobre o infográfico com um vídeo explicativo com as orientações de como ler esse gênero.
Estratégias de leitura	Pode-se destacar como estratégias predominantes no capítulo a antecipação das ideias por meio do conhecimento prévio antes de cada texto apresentado; a comparação e relação entre os textos que discutem a mesma temática; sumarização por meio da recapitulação de todos os gêneros que foram trabalhados durante o capítulo.
Relações das diferentes linguagens	A tela e o HQ são os gêneros bastante explorados neste capítulo e são utilizados com o objetivo de explorar a leitura. Nas atividades propostas, tanto a tela quanto a imagem estimulam analisar as cores fortes relacionadas pelo clima, característica daquela região, isso permite refletir sobre o contexto social e histórico da produção do texto. Além das cores, os alunos são orientados a perceber o movimento das personagens e a representação da natureza, a partir de uma imagem estática: um quadro relativo aos retirantes. Ademais, a campanha social amplia a leitura entre as ilustrações e as orientações contidas nele, destacando a importância da imagem para tornar ainda mais compreensível o gênero.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018a, p. 164 - 193).

A variedade de gêneros contribui de forma significativa para a exploração da leitura hipertextual, desde que sejam apresentados os indicativos e roteiros para que o texto seja explorado. Portanto, a mediação do professor é importante no intuito de orientar o percurso dessa leitura no texto impresso, principalmente o infográfico, que dispõe de uma relação de sentidos expressos pela variedade de imagens e a linguagem verbal.

Quadro 7 – Livro didático 6º ano (Unidade 4, capítulo 7)

Unidade 4: Ser e conviver	
Capítulo 7	Tema: Histórias que o povo conta
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrações e fotos • Causo: “Dois Caboclos na enfermaria”, de Rolando Boldrin; “O defunto vivo”, de Antônio Henrique Weitel; “Aquele animal estranho” de Mário Quintana. • Resenha: “Os casos de Rolando Boldrin” • Cordel: “A história da literatura de cordel” de Abdias Campos; “O boi zebu e as formigas”, de Patativa do Assaré. • Notícia: “Florianópolis realiza Semana do Contador de Histórias”
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	Os gêneros predominantes neste capítulo são os causos e a literatura de cordel, que possibilitam um contato com os aspectos culturais com temas diversos, como: folclore brasileiro, religiosidade, sagrado e profano, política, dentre outros. Isso pode ampliar as possibilidades de leitura por meio da exploração das variações linguísticas apresentadas no texto, além de seus aspectos culturais representados pela linguagem literária.
Ferramentas digitais	Nesse capítulo há a sugestão de sites que contam causos por meio do gênero <i>podcasts</i> , para que os alunos ouçam e consigam compreender a entonação e sotaque característicos desses gêneros textuais, por meio da linguagem informal e a presença marcante da oralidade.

Estratégias de leitura	É utilizada como sugestão de leitura no manual do professor a leitura silenciosa e dramatizada para os causos apresentados. Nesse sentido, a dramatização possibilita não só a entonação e o comportamento durante a leitura, mas a observação dos papéis sociais assumidos pelas personagens, além das variedades linguísticas empregadas em decorrência deles.
Relações das diferentes linguagens	As imagens apresentadas estão relacionadas aos contos populares para que os alunos façam associações às histórias que já ouviram. São utilizadas com o objetivo de apresentar o que será discutido ao longo do capítulo, por meio da descrição sobre o que os alunos veem na imagem, isso pressupõe que façam inferências quanto seus aspectos culturais, para compreender o sentido do gênero. Porém, as ilustrações, que aparecem junto aos textos, são utilizadas apenas com a função ilustrativa. Assim, pode-se considerar que elas não contribuem de forma efetiva para o letramento visual, pois não são explorados os detalhes que são apresentados para que os alunos organizem as informações dos elementos visuais para a construção da significação.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018a, p. 196 - 223).

A linguagem literária, evidenciada neste capítulo, possibilita a compreensão dos textos por meio de sentidos diversos na leitura. Dessa forma, a construção desses sentidos deve ser explorada por meio de inferências sobre a presença de valores sociais, culturais e de diferentes visões de mundo. Assim, reconhece a possibilidade desses textos de estabelecer múltiplos olhares sobre a identidade, sociedade e cultura considerando o contexto social e histórico da sua produção.

Quadro 8 – Livro didático 6º ano (Unidade 4, capítulo 8)

Unidade 4: Ser e conviver	
Capítulo 8	Tema: Diversidade cultural
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Tela e fotos; • Notícia: “Fãs do festival de Parintins fazem fila desde ontem para entrar no bumbódromo” por Bianca Carla; • Reportagem “O que é que as moquecas têm? Veja as diferenças entre a baiana e a capixaba”, por Flávia Schiochet”; “Bloco Ilê Aiyê: 44 anos de ‘reafricanização’ do carnaval brasileiro” por Juliana Gonçalves. • Receita culinária “Moqueca Capixaba”, por Alexandre Bressanelli.
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	Os gêneros jornalísticos, notícia e reportagem, podem ser explorados de forma bem diversa, conforme já descrito nesta análise, favorecendo o desenvolvimento de estratégias para a leitura hipertextual.
Ferramentas digitais	No capítulo é mencionada apenas a estrutura do hiperlink e o seu conceito, conforme destacado no capítulo deste texto “ <i>Análise das atividades de leitura de hipertextos digitais propostas pelo livro didático</i> ”.
Estratégias de leitura	A ativação dos conhecimentos prévios e o levantamento de hipóteses na predição na leitura. Por conseguinte, é feita a checagem dessas hipóteses para verificar se foram confirmadas ou não. Por fim, são feitas as comparações de informações e abordagens do assunto por meio dos gêneros textuais diferentes que foram trabalhados no capítulo.
Relações das diferentes linguagens	No início do capítulo são utilizados os gêneros pintura em tela e fotos, representando diferentes manifestações artísticas e culturais como a dança, festividades, artesanatos, lutas que são peculiares de diversas

	regiões. O objetivo dos gêneros imagéticos é inferir valores culturais que formam a diversidade do povo brasileiro. Essa proposta é bastante elucidativa, pois contribui para desenvolver e compreender o conceito proposto pela temática do capítulo.
--	--

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018a, p. 224 - 255).

A proposta dos textos apresentados no capítulo é muito interessante, pois permite que os alunos tenham conhecimento da diversidade cultural que muitas vezes não conhecem. Dessa forma, contribui para ampliar discussões acerca de estigmas e preconceitos que, frequentemente, são criados pela falta de conhecimento. Portanto, a leitura é utilizada com o objetivo de obter informações de caráter geral por meio de imagens e gêneros que possibilitam a valorização das diversas manifestações artísticas e culturais do país.

Além disso, como a atividade com a receita já sugere a apresentação estrutural do hiperlink, é possível estabelecer essa relação para compreender o sentido que essa relação entre os *links* proporciona à leitura. Assim, é possível explorar o reconhecimento do mecanismo de busca apresentado normalmente com palavra em destaque em azul ou um ícone que sugere a intertextualidade. Além disso, as possibilidades de sugestão de palavras-chave para relacionar os textos e avaliar a pertinência da informação que é possibilitada pelo texto principal.

Quadro 9 – Livro didático 7º ano (Unidade 1, capítulo 1)

Unidade 1: Ligado na era da comunicação	
Capítulo 1	Tema: Comunicação em diferentes linguagens
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura Rupestre; • Crônica: “Comunicação”, de Luiz Fernando Veríssimo; • Tela: “O grito”, de Edvard Munch; • Mensagens instantâneas por aplicativo; • E-mail; • Carta.
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	Os gêneros digitais, mensagens instantâneas e e-mail, permitem contribuir com as discussões levantadas no capítulo sobre as novas formas de comunicação e o relacionamento entre as pessoas frente às tecnologias digitais de informação.
Ferramentas digitais	A mensagem instantânea é orientada no capítulo como um recurso de comunicação utilizado muitas vezes de maneira informal que contribui para o uso de abreviações (internetês), onomatopeias que são exploradas com o uso do gênero. Além disso, possibilita o contato com vários textos multissemióticos, como áudio, vídeos, <i>emoticons</i> , figurinhas que expressam vários sentidos e precisam ser compreendidos pelo leitor. O e-mail é estudado no capítulo como uma reelaboração do gênero carta, é considerada a identificação do remetente, destinatário, assunto e a finalidade do gênero. Assim, é uma atividade que possibilita a análise das diferenças entre esses gêneros, tendo em vista a formalidade, linguagem, estrutura. Logo, é preciso compreender o seu funcionamento e as práticas de linguagem que são possíveis para a utilização desses gêneros, contribuindo para o letramento digital.

Estratégias de leitura	Mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema do capítulo para que façam inferências e deduções, produzam hipóteses favoráveis à leitura antecipatória. A comparação entre as informações e características dos diversos gêneros apresentados no capítulo.
Relações das diferentes linguagens	Por tratar como temática central do capítulo a comunicação, permite a exploração de diversos textos. No início do capítulo, para estimular as discussões, é apresentada uma figura rupestre, mas não são explorados os elementos que são apresentados na imagem, apenas a comparação entre os elementos da comunicação. No entanto, ao longo do capítulo são analisados placas, charges, símbolos, com o objetivo de apresentar a linguagem não verbal e suas diferentes manifestações. Além disso, na tela “O grito”, são considerados diversos significados a partir do que as cores representam, tendo em vista as nossas emoções e sensações.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018b, p. 14 - 53).

O capítulo propõe diferentes formas de comunicação utilizadas atualmente. É importante salientar que, além dos textos que são citados, muitos estão sendo ressignificados para atender à demanda e necessidade de informações cada vez mais rápidas propiciadas pelos meios digitais, que possibilitam sentidos diversos com a multissemiose. Nesse sentido, podem ser exploradas outras formas de leitura que são compartilhadas por meio das mensagens instantâneas por aplicativo como vídeos, *links* orientando-os sobre a necessidade de verificar quais podem ser compartilhadas ou a relação existente entre elas.

Além disso, o ambiente digital é pouco explorado. Para ampliar as possibilidades, podem ser feitas orientações claras de como acessar a internet e criar um e-mail, considerando o uso desse gênero no cotidiano dos alunos.

Quadro 10 – Livro didático 7º ano (Unidade 1, capítulo 2)

Unidade 1: Ligado na era da comunicação	
Capítulo 2	Tema: Comunicação em diferentes linguagens
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Fotodenúncia; • Reportagem: “Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório”, por Viviane Souza; “Voluntárias brasileiras dão assistência a refugiados venezuelanos em Roraima”, ONU. • Notícia “500 imigrantes e refugiados são resgatados em um único dia no mediterrâneo”; “Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana”, Portal UOL. • Comentários de leitores; • Charge;
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	Os textos jornalísticos são favoráveis à leitura hipertextual, pois ampliam o contato com diversos gêneros, conforme foi explicado anteriormente. Além disso, os comentários de leitores podem contribuir para a leitura hipertextual, pois possibilita a relação da criticidade categorizada pelo público com o que está sendo apresentado no gênero, estabelecendo uma relação de sentido. Ademais, o trabalho com as notícias possibilita instruí-los quanto à verificação dos <i>links</i> , questionando sobre a veracidade do que está sendo informado, a fim de evitar a disseminação de <i>fake news</i> . Assim, é possível orientá-los em relação ao compartilhamento de <i>links</i>

	que associam informações variadas. Analisar se decorrem de fontes confiáveis é imprescindível na atualidade.
Ferramentas digitais	São utilizados os sites jornalísticos em que as reportagens e as notícias foram publicadas, além do <i>podcast</i> , texto gravado em áudio.
Estratégias de leitura	Nas atividades relacionadas à prática de leitura são apresentadas questões a serem discutidas que estimulam as antecipações e levantamento de hipóteses na predição de leitura, por conseguinte é realizada a checagem das hipóteses se foi confirmada ou não. Além disso, são feitas análises com relação aos elementos que compõem os gêneros analisados no capítulo e a função de cada um para a construção de sentido, nesse caso são utilizadas tanto a coerência local e externa.
Relações das diferentes linguagens	O gênero foto denuncia sobre alguma violação dos direitos humanos. Nesse caso, são apresentados os riscos que famílias correm ao fugir do seu país de origem para buscar melhores condições de vida. Para isso, são apresentadas apenas questões relacionadas às características do gênero e a sua finalidade, considera-se como proposta de análise imagética somente o lenço utilizado por uma mulher para identificação da sua cultura. Assim, a foto é utilizada apenas como ilustração para o início do capítulo, poderiam ser ampliadas as possibilidades de leitura para instigar a interpretação do aluno. Essas atividades poderiam consistir em explorar a identidade daquelas pessoas, fisionomia, a situação que está envolvida na foto antes de apresentar a ideia pronta sobre a consistência da imagem.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018b, p. 54 - 87).

Sempre que voltam a ser utilizados, os gêneros jornalísticos ampliam as possibilidades de leitura por meio dos diversos gêneros que são reunidos, o que possibilita recobrir uma quantidade vasta de informações. Nesse sentido, preparar a turma para interagir com jornais digitais, que amplifica as possibilidades de leituras, justifica o esforço do professor em tentar reproduzir alguns recursos de modo analógico, por exemplo: por meio de *prints* de tela que podem criar novas de escolhas textuais (verbais e não-verbais) em um mesmo suporte ou a partir de cópias de outros textos que poderiam ser relacionados às variadas referências; o *podcast*, por exemplo, também seria uma forma de possibilitar o contato com outros gêneros, pois o áudio é um recurso mais simples que é possível ser utilizado na escola.

Quadro 11 – Livro didático 7º ano (Unidade 2, capítulo 3)

Capítulo 3: Entretenimento é coisa séria	
Capítulo 2	Tema: Trocando passes
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Tela: “Seleção brasileira (1999)”, de José Cláudio Canato; • Artigo de opinião: “Violência e futebol” de Francisco Souza; • Narração de jogo de futebol: “Corinthians 1x Palmeiras 0”; • Notícia: “Cães de rua são mortos para limpar cidades russas que sediarão a copa” • Conto: “Corinthians (2) x Palestra (1)” de Antônio Alcântara Machado.

Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	O artigo de opinião permite explorar a construção de opiniões a partir de diferentes situações sociais, dessa forma é possível entender que o leitor precisa se posicionar criticamente diante daquilo que ler. Nesse caso, podem ser ampliadas as possibilidades de leitura argumentativas a partir de outras temáticas.
Ferramentas digitais	São utilizados apenas os <i>sites</i> em que as notícias foram publicadas, mas podem ser utilizadas formas de violência que surgem com frequência nas redes sociais.
Estratégias de leitura	São utilizadas as estratégias de predição, inferência e a comparação de informações entre os textos, uma vez que eles dialogam com a mesma temática. Podem ser propostas sínteses dos textos por meio de um resumo discursivo ou um esquema, a fim de armazenar as informações que foram discutidas.
Relações das diferentes linguagens	O gênero imagético tela, trabalhado neste capítulo, é utilizado para iniciar a discussão da temática e são desenvolvidas atividades para a compreensão da imagem como um todo. Dessa forma, leva o aluno a observar os elementos visuais, como sequenciação de imagens, a definição de figura, o fundo, o ângulo, as tonalidades das cores e os sentidos produzidos por ela.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018b, p. 90- 115).

A temática desenvolvida no capítulo “Entretenimento é coisa séria” possibilita o contato com gêneros orais que não são comuns de serem analisados por meio da escrita, como a narração de um jogo. Além disso, existem outras possibilidades de relacionar a ideia de entretenimento como algo sério, que é por meio as redes sociais, podem ser relacionadas às formas como utilizam as redes, como *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp*, que também é uma forma de entretenimento, mas precisa ser utilizado de forma responsável. Assim, podem ser discutidos temas como a violência que é propagada em rede com o discurso de ódio, a cultura do cancelamento e o *cyberbullying*.

Além disso, o professor poderá ampliar as sugestões de leitura com os gêneros argumentativos. Desse modo, a seleção de outros textos com a mesma temática possibilita o confronto de ideias e permite que os discentes possam também assumir a sua posição em relação ao que está sendo discutido. Ademais, podem ser discutidas outras formas de violência que caracterizam o espaço virtual, como o *cyberbullying*, uma vez que o capítulo fala sobre entretenimento e essa característica é popularmente atribuída às redes sociais. Dessa forma, podem ser consideradas várias formas de relação entre os textos por meio de *links* com as ideias que já foram propostas.

Quadro 12- Livro didático 7º ano (Unidade 2, capítulo 4)

Capítulo 3: Entretenimento é coisa séria	
Capítulo 2	Tema: A imaginação em cena
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografia e texto informativo; • Texto dramático: “Romeu e Julieta”; • História em quadrinhos: Turma da Mônica “A cena do balcão”;

	<ul style="list-style-type: none"> • Resenha: “Espetáculo Os Saltimbancos chega à casa de cultura” • Conto: “os músicos de Bremen” de Jacob Grimm e Wilhelm Grimm; • Auto de natal (fragmento): “Fantasma de camarim” de Sylvia Orthof.
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	A relação da temática com os gêneros escolhidos para compor o capítulo permite as associações para a compreensão dos textos. Nesse sentido, os boxes “Para saber mais” e “Para você que é curioso” trazem informações sobre a origem do teatro. Dessa forma, a contextualização histórica pode ser ampliada pelo professor para indicar outras possibilidades de leitura, pois muitas vezes quando não são cobradas nas atividades não há interesse que o aluno leia.
Ferramentas digitais	Não são explorados aspectos digitais, apenas os sites de onde os textos foram retirados.
Estratégias de leitura	No capítulo há uma ênfase sobre o gênero teatral que utiliza como um dos principais objetivos da leitura a expressividade, utilizando a entonação de voz, pontuação, gestos e expressões faciais que favoreçam a fruição e diversão com a leitura. Dessa forma, para compreender a expressividade possibilitada pelo gênero é utilizada como estratégia a leitura dramática que permite compreender a relação dos sentidos expresso da representação por meio do texto. Além do texto teatral, é analisada a resenha de uma peça teatral “Os Saltimbancos” que permite relacionar aspectos tanto do resumo quanto à criticidade em relação à leitura. Nesse caso é utilizada a estratégia de síntese que permite ao aluno considerar o que é relevante diante do que seja secundário, isso favorece o desenvolvimento da autonomia na leitura de qualquer texto, priorizando o que é essencial na leitura.
Relações das diferentes linguagens	A imagem do interior do teatro Amazonas e um texto verbovisual que traz informações sobre o local corresponde à apresentação da unidade. São explorados apenas os elementos visuais do primeiro texto, já o segundo é considerado apenas a linguagem verbal. Nesse caso, seria possível fazer a comparação das duas imagens, a representação do interior do teatro e exterior, uma vez que trazem aspectos da arquitetura que poderiam estar relacionados ao contexto histórico daquele período.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018b, p. 116 - 149).

De acordo com análise, o gênero dramático, em destaque no capítulo, pode nortear as atividades que visam à leitura de forma expressiva, além de possibilitar a reflexão sobre o contexto histórico e social que esses textos foram produzidos, como o auto “Fantasma de Camarim” que reúne traços característicos da cultura nordestina. Além disso, pode-se fazer uma correlação com o auto da “Compadecida”, de Ariano Suassuna, e o auto da “Barca do Inferno”, de Gil Vicente, propondo o trabalho com o texto literário para além de aspectos estéticos com a sugestão de elaboração de um auto pelos discentes. Essas possibilidades de leitura são formas de suscitar a leitura hipertextual, visto que são solicitados outros conhecimentos, provenientes de variadas áreas de conhecimento, para a compreensão do texto e a produção de sentidos.

Além disso, os boxes informativos utilizados no capítulo podem ser associados aos textos por meio da escolha de uma palavra ou expressão que possa fazer o *link* com a

informação. Ademais, podem ser acrescentados ao roteiro dos textos teatrais as características dos personagens, a descrição do local, contextualização história, dentre outras possibilidades, a fim de montar a ideia de *links* que podem ser criados a partir do texto de origem.

Quadro 13 – Livro didático 7º ano (Unidade 3, capítulo 5)

Capítulo 5: Ler é uma viagem	
Capítulo 2	Tema: O livro em minha vida
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Tela: “My heads”, de Antonio Peticov; Tirinha “Suriá” de Laerte e fotografias; • Depoimento: “A troca”, de Lygia Bojunga; • Tirinha: “O menino maluquinho”, de Ziraldo; • Cartaz: “Os superpoderes da leitura”, de Francisca Rêgo; • Romance: “Infância” (fragmento 1 e 2), de Graciliano Ramos; • Conto maravilhoso: “Os dois pequenos e a bruxa”, de Consiglieri Pedroso; • Carta ao leitor: “Vantagens e desvantagens entre livros impressos e digitais”, por Henrique Matteus.
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	Há destaque para a carta ao leitor que propõe a discussão entre o texto impresso e digital, isso também permite ampliar as relações entre textos diversos projetados em <i>links</i> , gráficos animados, pequenos vídeos, <i>Graphic Interchange Format</i> - GIF mesmo sendo mostrados de modo estático. Dessa forma, é possível indicar aos discentes como ocorre a leitura por meio de diferentes suportes, uma vez que muitos deles não têm acesso aos recursos digitais.
Ferramentas digitais	A carta ao leitor é um gênero que foi retirado de um blog, porém não há descrição sobre as características desse suporte digital, apenas há o questionamento sobre a finalidade desse gênero em um blog.
Estratégias de leitura	Neste capítulo, além das estratégias que se repetem em todo livro, como predição, levantamento de hipóteses, conhecimentos prévios, são utilizadas a coerência local por meio da construção de sentido com as partes menores do texto como título, subtítulo e com base nas escolhas lexicais.
Relações das diferentes linguagens	A imagem, a história em quadrinhos e as fotografias são apresentadas para levantar os conhecimentos prévios do leitor, no texto são analisadas de forma muito limitada sobre os recursos imagéticos, como cores predominantes e a sensação que elas sugerem ao texto. Ademais, na história em quadrinhos há uma análise ainda mais superficial dos elementos que compõe a imagem, com ênfase maior para a linguagem verbal, principalmente sobre a significação das palavras para a construção de sentido no texto. No caso das fotografias, por meio das legendas, são incluídas informações adicionais sobre a imagem. Já a imagem que ilustra os “superpoderes” da leitura em nosso cérebro promove a associação das cores com partes específicas do cérebro, além de explorar a reação da criança que lê. Nesse caso, orienta-se o percurso compreensivo do texto por meio de questões que visam à reflexão e às associações entre a imagem e a linguagem verbal pelo estudante.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018b, p. 152 - 189).

A temática do capítulo enfatiza a importância da leitura por meio de vários gêneros como depoimento, cartaz, tirinha, charge, contos, romances. Ao comparar a leitura do

impresso com a digital, por meio da carta ao leitor, o LD se restringe à função, às características do gênero e à interpretação das informações que constam no texto por meio da coerência local. Dessa forma, é preciso ampliar as propostas do LD, a fim de desenvolver a competência leitora em diferentes suportes, seja ele impresso, seja digital, pois conforme apresentado na pesquisa, muitos alunos não têm acesso aos recursos tecnológicos.

Quadro 14 – Livro didático 7º ano (Unidade 3, capítulo 6)

Capítulo 5: Ler é uma viagem	
Capítulo 6	Tema: Guerreiros e heróis em lendas e mitos
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Lenda Africana “O adivinho escolhe sua esposa entre três pretendentes” de Reginaldo Prandi; • Lenda “A história de Chico Rei”, de Theobaldo Miranda Santos; Capa de livro “Erinlé, o caçador e outros contos africanos”, de Adilson Martins; “Cordel do Chico Rei”, de Sandra Lopes. •Artigo científico: “Chico Rei e o Congado no Brasil”, por Rosângela Oliveira; “Quais foram os 12 trabalhos de Hércules”, por Redação Mundo Estranho.
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	São propostas atividades de relacionar os heróis da ficção com os que fazem diferenças na vida de muitas pessoas, como médicos, bombeiros, policiais, professores que salvam a vida das pessoas de alguma forma. Essa pode ser uma característica para o desenvolvimento da leitura hipertextual, por meio de associações.
Ferramentas digitais	Os recursos digitais são utilizados apenas como fonte de sugestões de pesquisa, além da evidência dos sites em que os textos foram publicados.
Estratégias de leitura	O levantamento de conhecimentos prévios é utilizado como estratégia de leitura, por meio de questões introdutórias dos textos para que além da ativação dessas informações sejam estabelecidas as hipóteses que serão confirmadas ou não ao longo do texto. Além disso, propõe o uso da estratégia de coerência externa e sintática que os alunos, além de recorrerem a seus conhecimentos, irão extrapolar os limites do texto, por meio da sugestão do material do professor em buscar informações sobre a escravidão, contexto histórico relacionado à lenda “A história de Chico rei”.
Relações das diferentes linguagens	Em todo o capítulo são utilizadas imagens, principalmente junto com os textos verbais, porém elas são postas apenas de forma ilustrativa, não há um trabalho desenvolvido em relação ao sentido expresso por elas e a linguagem verbal dos textos. Nas capas dos livros analisados, é considerada a relação da imagem com a sinopse apresentada, considerando as características do personagem como forte, corajoso guerreiro. Porém, explorar o ambiente em que o personagem se encontra, o instrumento que utiliza, seus acessórios, possibilitaria discutir aspectos relacionados à cultura, dentre outras possibilidades.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018b, p. 190 - 219).

De acordo com a temática do capítulo, a literatura possibilita ampliar os sentidos do texto por meio das significações que lhes são atribuídas, tendo em vista alguns aspectos como o contexto histórico e a cultura, que são necessários para compreendê-lo. Dessa forma, para

entender os sentidos do texto e os elementos que estão implícitos nele, é necessário que sejam propostas atividades que ampliem essas temáticas, por meio da coerência externa. Assim, o professor pode possibilitar a ampliação de sentidos, por meio de pesquisas ou considerar esses aspectos para serem abordados a fim de compreender o que está sendo proposto.

Além disso, os heróis apresentados pelos textos literários como lenda, conto, desenhos animados podem ser integrados, compondo um painel de forma que sejam utilizados exemplos do contexto social dos discentes, para que compreendam a importância da relação de sentido expressos pela ficção e a realidade. Dessa forma, essa atividade possibilita o trabalho com a coerência que possibilita extrapolar os sentidos que são sugeridos pelos textos, considerando o contexto atual da sua enunciação.

Quadro 15 – Livro didático 7º ano (Unidade 4, capítulo 7)

Unidade 4: Ler para se informar	
Capítulo 7	Tema: Controlar gastos e conhecer direitos
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Charges, HQs e tirinhas; • Reportagens: “Maioria dos brasileiros utilizou crédito por impulso em fevereiro”, por Leonardo Guimarães; “Os direitos do consumidor relativos ao SAC”, publicado em O globo; “Exclusivo: conheça o texto do novo decreto do SAC”, por Ivan Ventura; • Artigo de opinião: “Adolescentes: essencial e supérfluo”; • Infográfico: “Comportamento de consumidor”; • Poema de cordel: “Cordel do consumidor”, por Odila Schwingel Lange; • Cartas de reclamação: “Comprei um livro e não entregaram”; “Carta de reclamação de defeito de produto”.
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	<p>Nas atividades propostas, é sugerida, com base nos dados apresentados, a construção de gráficos para elucidar as informações. Dessa forma, a partir da criação desses gráficos, podem ser criados <i>links</i> para estabelecer a relação do texto de forma que sistematizem as informações apresentadas.</p> <p>Além disso, a relação entre o artigo de opinião e o infográfico constitui-se uma relação de leitura hipertextual, pois apresenta a definição entre o que é essencial e supérfluo, além de categorizar os dados que apontam os motivos ou justificativas das pessoas que compram compulsivamente. Portanto, com integração de informações é possível estabelecer sentidos entre as ideias apresentadas, pois os textos se complementam.</p>
Ferramentas digitais	Embora não esteja diretamente relacionada à leitura, mas com a oralidade, há a proposta de produção de um vídeo com os “10 mandamentos do jovem consumidor” para compor um <i>vlog</i> , este suporte digital permite a publicação de informações em forma de vídeo, ao contrário do blog, em que as informações são escritas.
Estratégias de leitura	A proposta deste capítulo é conscientizar os alunos acerca da importância da educação financeira, levando-os a refletir sobre a necessidade do consumo consciente em favor da sustentabilidade. Para além das estratégias de antecipação, inferências, é proposta a síntese de dois textos, com o objetivo de sistematizar as ideias apresentadas. Ademais, a leitura da carta de solicitação e reclamação bem como a o cordel do consumidor permitem conhecer para reivindicar, com estratégias para estimular o desenvolvimento da leitura crítica e atender às suas práticas sociais.

Relações das diferentes linguagens	O texto multissemiótico, charge, é utilizado no início da unidade para levantar os conhecimentos prévios dos alunos, só é questionado qual a relação existente entre os elementos visuais e verbais na charge. Assim, explora a percepção do todo unificado de sentido, que, muitas vezes, só o leitor proficiente tem esse conhecimento. Nos gêneros HQs e tirinhas é indicada a finalidade do gênero, além da descrição das imagens, com ênfase para os estudos de análise de vocabulário e gramaticais. Já o infográfico é um texto secundário ao artigo de opinião, explorando somente a relação elementos visuais e verbais, com ênfase à linguagem verbal.
---	--

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018b, p. 222 - 251).

Considerando a temática sobre os problemas causados pelo consumismo e suas consequências, este capítulo propõe a educação para o consumo e sustentabilidade. De acordo com a temática, a escolha dos gêneros utilizados no capítulo possibilita desenvolver habilidades de leitura enquanto prática social. Dessa forma, o gênero carta de reclamação sugere formas de orientar os alunos quanto à reivindicação de seus direitos, esses estão relacionados no cordel, que embora não seja um texto informativo, mas por meio de versos, provoca a conscientização dos cidadãos sobre seus direitos. Assim, é possível considerar que o capítulo reúne textos que se interrelacionam de forma a construir sentidos pelo leitor.

Quadro 16 – Livro didático 7º ano (Unidade 4, capítulo 8)

Unidade 4: Ler para se informar	
Capítulo 8	Tema: Proteção e trabalho na infância e na adolescência
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Tela: “Menino de rua”, de Gilmar França; • Poema: “Menino de rua”, Patativa do Assaré; Crônica: “De quem são os meninos de rua?”, de Marina Colasanti; • Charges: “Trabalho infantil”, de Nani; “Mãe Gentil” de Ivan Cabral; • Notícia: “Governo de Paraíso apoia campanha de combate ao trabalho infantil”, por Ana Paula Gomes; • Cartaz de campanha sobre o combate ao trabalho infantil; • Reportagem: “Brasil tem quase 1 milhão de crianças e adolescentes em trabalho irregular”; • Artigo de lei do Eca sobre proteção e trabalho infantil.
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	A relação de coerência temática entre os textos permite estabelecer <i>links</i> que diversificam as abordagens enfatizadas pelas características de cada gênero.
Ferramentas digitais	São sugeridas pesquisas na internet para ampliar os conhecimentos que são apresentados nos textos em análise.
Estratégias de leitura	São propostas atividades de comparação entre a notícia e a campanha, além de utilizar a coerência local para a construção de sentido por meio do título e suas escolhas lexicais. Além disso, é proposta a síntese das ideias principais do texto, por meio das conclusões gerais sobre a situação problema relacionada ao trabalho infantil.
Relações das diferentes linguagens	Diante da reflexão sobre os direitos da criança e do adolescente proposta, a abertura do capítulo apresenta uma imagem de uma criança em situação de rua. Por meio dessa imagem são explorados os sentidos por meio das cores, a posição dos elementos semióticos que se

	encontram em primeiro plano e em segundo plano e os efeitos de sentidos produzidos por essa relação imagética. Na campanha, são explorados aspectos que fortalecem a persuasão do cartaz da campanha, para isso são analisadas nas imagens, as cores, o símbolo do cata-vento de pontas coloridas que é a representação da luta para a erradicação do trabalho infantil. Essas ideias não estão postas, mas são sugeridas pesquisas e reflexões para que o aluno compreenda essa relação de sentido entre os recursos visuais e a linguagem verbal.
--	---

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018b, p. 252 - 277).

A diversidade de gêneros analisados no capítulo facilita a construção de sentido sobre a temática abordada. No entanto, se essa leitura não for orientada, os discentes tendem a analisar os textos separadamente, sem observar a relação expressa entre as abordagens que tratam da mesma temática, porém com objetivos, características e estruturas diferentes. A exemplo disso, podem ser feitas associações dos textos com a lei que assegura a proteção das crianças e adolescentes, para tanto é necessário que o professor oriente essas leituras a fim de que sejam construídos os sentidos entre os textos pelos alunos.

Assim, para os alunos que, em sua maioria têm muita dificuldade em ler e interpretar textos, a orientação das sequências didáticas utilizadas pelo livro não é suficiente para compreendê-los. É preciso que os educadores possam estimulá-los a buscar informações além do que está explícito no texto.

Quadro 17 – Livro didático 8º ano (Unidade 1, capítulo 1)

Unidade 1: Vem trocar comigo	
Capítulo 1	Tema: Baú de palavras
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Verbete enciclopédico; • Poemas; • Palavras-imagens; • Verbete poético: “Palavra” de Adriana Franco de Abreu Falcão; • Tirinha: “Calvin”, de Bill Watterson; • Crônica: “Trágico acidente de leitura”, de Mário Quintana; • Artigo de opinião: “O poder das palavras”, de Sandra Duarte Tavares; • Conto: “Chuva abensonhada”, de Mia Couto; • Romance: (fragmento) “Fala sério, mãe!” de Thalita Rebouças;
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	O capítulo aborda sobre a importância da palavra, para isso são mobilizados vários textos que elucidam sobre seu sentido literal e figurado. Dessa forma, podem ser feitas associações entre os textos por meio de palavras de forma a integrá-los, as escolhas lexicais podem ser realizadas pelos próprios alunos, a fim de estabelecer as conexões.
Ferramentas digitais	É sugerida a reflexão de como o uso das palavras na internet podem impactar de forma negativa a vida das pessoas. Para isso, é proposta pesquisa sobre a violência verbal, com ênfase para as práticas desse tipo de violência nos meios digitais caracterizadas por <i>cyberbullying</i> .
Estratégias de leitura	Além das estratégias utilizadas nos demais exemplares como: predição, inferências, ativação dos conhecimentos prévios; são destacadas pelas autoras do livro, nas orientações do professor, a necessidade de buscar o contexto da Guerra Civil em Moçambique para a compreensão do conto

	proposto “Chuva: a abensonhada”, de Mia Couto. Essa estratégia, conforme destacado neste texto, na seção estratégias de leitura, refere-se ao processamento sintático que, devido à complexidade do texto, exigirá do leitor a busca por referências externas que extrapolam seus limites.
Relações das diferentes linguagens	No capítulo são utilizadas imagens que somente integram a composição textual, pois elas têm a função ilustrativa.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018c, p. 14 - 47).

O capítulo apresenta uma temática relevante ao destacar a importância da palavra no contexto social, uma vez que ela tem um impacto na vida, seja para acolher, seja para maltratar. Nesse sentido a temática se estende para o uso da palavra na internet, contexto em que os comentários ofensivos se propagam rapidamente e o uso da palavra se transforma em desrespeito. Dessa forma, os gêneros utilizados para o desenvolvimento das habilidades de leitura vão desde o sentido literal da palavra com o verbete enciclopédico, o artigo de opinião; até o seu sentido figurado com o verbete poético, a crônica, o conto, este recebe um título que brinca com as palavras com o neologismo “abensonhada”.

Para ampliar a significação desse conto pelos alunos e para complementar a estratégia de leitura processamento sintático, pode ser utilizado um boxe com informação da contextualização história sobre a Guerra civil em Moçambique. Isso possibilitaria a compreensão do conto “Chuva: a abensonhada” de Mia Couto.

Quadro 18 – Livro didático 8º ano (Unidade 1, capítulo 2)

Unidade 1:Vem trocar comigo	
Capítulo 2	Tema: Adolescer
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Reportagem: “Hiperconectividade pode afetar convívio social na adolescência”, por Diário do Nordeste; • Poema: “Mascarados” Cora Coralina; “Palavras de amor”, Sérgio Capparelli; • Romance infantojuvenil (fragmento): “Um bom sujeito” de Antônio Carlos Olivieri;
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	O texto informativo (reportagem) e os literários (poema e romance) levantam algumas questões que são relacionadas ao público que recebe o nome no capítulo “Adolescer”. Como proposta de atividade a partir da reportagem “Hiperconectividade pode afetar o convívio social na adolescência” é sugerida a produção de cartaz sobre os problemas de saúde que o uso excessivo do celular pode causar. De acordo com as orientações, as informações deveriam ser procuradas em <i>sites</i> confiáveis, porém não há orientação em como fazer isso nem sugestão de como fazer isso sem recursos digitais.
Ferramentas digitais	São utilizados os <i>sites</i> em que os textos disponibilizados para as leituras foram publicados, porém, tendo em vista a temática da reportagem, há possibilidade de trabalho com as redes sociais que podem ser a causa dessa hiperconectividade dos adolescentes.

Estratégias de leitura	Para as estratégias antes da leitura, é considerada a inferência de sentido das palavras, utilizadas no título do texto. Nesse caso, tem-se a coerência local em que são utilizadas as partes do texto para a construção de significado. Além disso, por serem utilizados textos literários, principalmente os poemas, as inferências lexicais podem favorecer a compreensão do texto.
Relações das diferentes linguagens	Os textos imagéticos são utilizados apenas como uma ilustração para o texto verbal, embora seja possível explorar as imagens, principalmente no gênero literário, para fazer associações com o poema, a fim de contribuir para a compreensão textual.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018c, p.48-79).

Complementando a temática da unidade 2 o capítulo é intitulado com o sentido figurado “Adolescer” para referir-se a entrada da fase da adolescência. São escolhidos gêneros que dialogam entre si por meio de temáticas relacionadas a essa fase de várias mudanças no corpo que repercutem na personalidade desses indivíduos. Assim, devido à construção temática afim, permite fazer associações e comparações entre os textos que facilitam a compreensão entre eles, desde que essa leitura seja orientada e sugerida pelo professor.

Para as pesquisas realizadas no capítulo, seria pertinente a orientação do professor. Por meio de retroprojektor e computador, o profissional poderia realizar a simulação da navegação em sala, ou trazer exemplos de informações impressas de sites que não são confiáveis. Assim, os alunos teriam essa orientação antes de analisar as informações.

Quadro 19 – Livro didático 8º ano (Unidade 2, capítulo 3)

Unidade 2: Com palavras, narradores e poetas	
Capítulo 3	Tema: Lendas e cantadores
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Capa de folheto de cordel: “Galopando o cavalo pensamento”, de Marco Aurélio; • Autobiografia: de Patativa do Assaré; • Poema de cordel: “O poeta da roça”, de Patativa do Assaré; “O burro é o ser humano”, de José de Acaci; • Lenda: “Irapuru: o canto que encanta”, de Valdemar de Andrade, • Verbete enciclopédico digital: “Uirapuru-verdadeiro”, por Lúcia Helena Salvetti de Cicco; • Mito: “O príncipe infeliz e as abóboras desprezadas”, de Reginaldo Prandi;
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	A temática do capítulo 3 visa a refletir sobre a cultura local, considerando as manifestações e expressões populares como fatores de identidade cultural. De acordo com o tema, são propostas leituras ao longo do capítulo e, paralelo a elas, são sugeridas algumas leituras complementares que contribuem para ampliar a leitura do texto principal. Dentre elas, a história da literatura de cordel e a “A antiga biblioteca de Alexandria” que contribui para ampliar o sentido do termo que se refere aos “sábios de Alexandria” do texto principal. Além disso, como sugestão é proposta a leitura sobre a fundação da Academia Brasileira de Literatura de Cordel. Dessa forma, a intertextualidade é uma característica marcante do hipertexto e o capítulo sugere com a ampliação das leituras, porém é preciso que o professor oriente e solicite a discussão ou síntese das leituras complementares.

Ferramentas digitais	São sugeridas pesquisas complementares em sites, além de apresentar o verbete enciclopédico digital que amplia a leitura da lenda “Irapuru: o canto que encanta”.
Estratégias de leitura	Leitura compartilhada dos poemas de cordel com entonação, pausas, ritmo, linguagem corporal por meio de expressões gestos.
Relações das diferentes linguagens	O texto imagético, capa do folheto de cordel, com a técnica da xilogravura, possibilita fazer inferências em torno do que será apresentado no cordel e as relações sociais associadas ao gênero. Porém, nas atividades é questionada apenas a relação de sentido entre o título e a ilustração que compõe a capa do folheto.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018c, p. 82 - 117).

A temática desenvolvida no capítulo permite contribuir com a reflexão sobre a importância cultural popular para o desenvolvimento local, que muitas vezes é esquecida, mas que tem grande representação na história e características de locais e pessoas. Dessa forma o capítulo se apropria da literatura de cordel, conto e lenda para dar sentido a essa cultura popular, utilizando também da arte da xilogravura, que contribui para a ampliação de sentidos expressas pelo texto.

Quadro 20 – Livro didático 8º ano (Unidade 2, capítulo 4)

Unidade 2: Com palavras, narradores e poetas	
Capítulo 4	Tema: De repente... o inesperado
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Romance de aventura (fragmentos): “A origem da personagem Robinson Crusóe e sua primeira aventura”, de Daniel Defoe; • Conto: “A terra dos meninos pelados”, de Graciliano Ramos; • Reportagem: “Com muitas áreas navegáveis, Brasil é ideal para passeios de barco”, por G1.
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	A leitura do romance de aventura é dividida em três fragmentos, diferentemente dos textos trabalhados nas unidades anteriores, eles são extensos o que pode dificultar ou tornar a leitura menos atrativa para os discentes. Dessa forma, é preciso que os alunos compreendam a narrativa considerando os elementos principais que a compõem como: personagens e suas características; narrador; espaço; enredo (situação inicial, problema, ações das personagens, clímax, desfecho), estes elementos já constam nas atividades propostas.

Ferramentas digitais	A reportagem é uma matéria publicada no G1 e tem relação com a obra lida no início do capítulo. No entanto, não há nenhuma atividade que explore o site em que a matéria foi publicada, nem ao menos os recursos digitais.
Estratégias de leitura	São utilizadas as estratégias recorrentes nos capítulos anteriores: ativação de conhecimentos prévios, antecipações ou inferência, levantamento de hipóteses, além da leitura em voz alta e compartilhada.
Relações das diferentes linguagens	As imagens neste capítulo cumprem a função apenas ilustrativa, não há o desenvolvimento de atividades que possam explorar a leitura imagética.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018c, p. 118 - 147).

Neste capítulo, a narrativa de aventura e a reportagem integram textos que convergem para a mesma temática. O primeiro está relacionado às aventuras sobre a navegação, já o segundo sobre aspectos turísticos e as áreas que são navegáveis no Brasil. A narrativa, por ser muito extensa, pode dificultar a leitura dos estudantes. Dessa forma, a partir dos elementos que compõem a narrativa e com o auxílio do professor, os alunos podem elaborar um mapa-mental, o qual deverão fazer as associações por meio da escolha de palavras para ligar as informações. Logo, desenvolverão a habilidade de síntese dos textos e construindo associações semânticas favoráveis para a leitura hipertextual.

Assim, a sugestão de utilizar o mapa mental contribui para sintetizar as partes integrantes do conto, isso favorece a sua compreensão. Além disso, pode ampliar as possibilidades de leitura da reportagem por meio da criação de um roteiro turístico, nesse caso os professores auxiliarão os discentes a construir essas rotas, considerando os aspectos naturais e culturais ao desembarcarem nos locais escolhidos.

Quadro 21 – Livro didático do 8º ano (Unidade 3, capítulo 5)

Unidade 3: Educação é o caminho	
Capítulo 5	Tema: Educação como direito humano
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Charge: “A escola e o futuro, de Ivan Cabral; • Fotografias; • Artigos de opinião: “O futuro da educação”, Emerson dos Santos; • Declaração legal; • Regimento escolar • Meme • Cartaz de campanha
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	De acordo com o tema do capítulo “Educação como direito humano” os textos dialogam entre si, há um destaque para o artigo de opinião que possibilita as construções de posições defendidas pelo autor do texto. Além disso, são vinculados outros textos com repertórios que confirmam esse direito, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal Brasileira e o Regimento Escolar. Assim, percebe-se que partem de leis mais gerais para as mais específicas, tendo em vista o direito à educação dos cidadãos. Essa construção verticaliza a construção que pode ser explorada pelos alunos para a construção do seu ponto de vista sobre o assunto. Possibilita ainda a exploração das posições defendidas a partir de diferentes situações sociais.
Ferramentas digitais	Para explorar as ferramentas digitais é sugerida a leitura de memes, gênero multimidiático que se espalha com rapidez pela internet, é composto de imagens, vídeos frases ou sons em contexto humorístico.
Estratégias de leitura	Destacam-se neste capítulo as atividades que auxiliam a estratégia de síntese das informações propostas no texto, como tomar notas ou grifar as partes que consideram importantes ou as palavras-chave.
Relações das diferentes linguagens	O gênero digital meme é um destaque do capítulo que possibilita explorar as multissemióticas, embora nas atividades propostas seja sugerida apenas a relação existente entre a imagem e os elementos verbais. Como sugestões, o professor pode possibilitar o contato de memes com outros recursos além da imagem, como vídeos, sons, ampliando, assim, o contato dos discentes com outras representações da

	linguagem. Dessa forma, além da articulação dos elementos visuais e verbais, podem ser criadas possibilidades para ampliar a relação ao universo semiótico da internet.
--	---

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018c, p. 150 - 178).

A temática do capítulo propõe uma reflexão da educação como direito de todos e dever do Estado de oferecê-la com qualidade e equidade. Nesse sentido, são levantadas algumas problemáticas, como a evasão escolar, para isso são desenvolvidas orientações e estratégias para a identificação do posicionamento defendido dos textos, possibilitando que o aluno faça uma leitura crítica se posicionando por meio de argumentos e contra-argumentos em relação ao tema. Nesse sentido, podem ser ampliadas as possibilidades de leitura dos textos sugeridos no capítulo, permitindo que os alunos possam fazer *links* com outros gêneros que são comuns no meio digital (esquema, gráfico, dados, quadros).

Quadro 22 – Livro didático 8º ano (Unidade 3, capítulo 6)

Unidade 3: Educação é o caminho	
Capítulo 6	Tema: Educação na era digital
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Charges: “Dia das crianças”, de Bruno Galvão; • Infográficos: “O uso das tecnologias móveis em sala”, por Regiany Silva; • Artigo de divulgação científica: “Saúde de crianças e adolescentes na era digital”, por Sociedade Brasileira de Pediatria; • Cartaz de campanha: “Conecte-se ao que importa”, por Associação dos Amigos do Hospital das Clínicas do Paraná; • Notícia: “Projeto de lei quer permitir que alunos usem dentro da sala de aula nas escolas estaduais de Goiás.”
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	O capítulo apresenta a ideia de <i>hiperlinks</i> , conforme foi analisada neste texto na seção “Análise das atividades de leitura de hipertextos digitais propostas pelo LD”, conforme foi explicado, é considerado apenas o aspecto estrutural do <i>link</i> . Porém, há sugestão de análise da URL, que em português é definido como localizador uniforme de recursos, ou seja, os endereços de busca para a navegação em rede. Nesse caso, professor pode ampliar as possibilidades de identificação desses endereços por meio da verificação e detalhamento da URL e se há diferença com o portal indicado.
Ferramentas digitais	Há sugestão de vídeo, com dicas de como verificar a credibilidade de textos jornalísticos informativos por meio da checagem dos fatos e da verificação da URL. Nesse caso, o professor poderá reproduzir o vídeo em sala, conforme orientado no manual audiovisual, para que os alunos tenham conhecimento de como identificar a veracidade dos fatos.
Estratégias de leitura	No capítulo há comparação de duas notícias que informam o mesmo fato, porém com enfoques diferentes, assim, é utilizada a estratégia de leitura inferência lexical, a fim de identificar os sentidos dos vocábulos que demarcam essas diferenças. Para a construção dessas inferências lexicais, há a sugestão de recorrer ao dicionário a fim de verificar o significado da palavra e a sua relação no texto.
Relações das diferentes linguagens	Os gêneros imagéticos do capítulo como charges, infográficos e cartaz de campanha contribuem para o letramento visual, pois além de relacionar a linguagem verbal e imagética, possibilitam as construções de sentido por meio das diferentes linguagens.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018c, p. 179 - 209).

Os caminhos e percursos da leitura no ambiente digital podem ser explorados pelo professor com o auxílio de um *datashow*. Dessa forma, pode ser analisado se existem *hiperlinks* no texto, qual a sua função para sua compreensão, se encontra na mesma URL ou em outro site, a fim de compreender como ocorre a seleção das informações em meio digitais para alcançar os objetivos pretendidos com a leitura.

Além disso, devido à grande circulação de notícias pelos meios digitais, é importante que os alunos sejam orientados como identificar a sua veracidade, mesmo que não disponham de recursos digitais. O LD apresenta algumas possibilidades, como a sugestão do vídeo no material digital, dessa forma é preciso adequar formas de abordagem de acordo com a realidade de cada escola. Assim, pode ser utilizado retroprojetor e o computador para reproduzi-lo ou o professor pode assistir ao vídeo e, por meio de um painel ou cartaz, sugerir como identificar se a notícia é verdadeira.

Quadro 23 – Livro didático 8º ano (Unidade 4, capítulo 7)

Unidade 4: Comunicação e consumo	
Capítulo 7	Tema: Olhos Críticos
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Página do jornal impresso: Folha de São Paulo; • Reportagem: “Qual o debate em torno da publicidade feita por youtubers mirins”, por Camilo Rocha; • Notícias: “Publicidade infantil deve ser feita com responsabilidade em vez de proibida, dizem especialistas”, por Diana Lott; • Cartazes de campanha: “Por uma infância livre de publicidade”, por OAB (Ordem de advogados do Brasil); • Artigo de opinião: “O lugar da publicidade na liberdade da imprensa”, por Eugênio Bucci;
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	O tema norteador do capítulo refere-se à influência que a propaganda e a publicidade têm sob as pessoas, principalmente ao público infantil, tendo em vista a comunicação voltada para o consumo. O destaque dado no início do capítulo com a primeira página do jornal impresso pode ser uma proposta de atividade para desenvolvimento de habilidades da leitura hipertextual, conforme foi sugerido nesta pesquisa com a análise do livro 6º ano (unidade 3, capítulo 5) na página 63.
Ferramentas digitais	No gênero reportagem é discutido sobre a influência da publicidade para o público infantil com as plataformas do <i>YouTube</i> por meio dos <i>youtubers mirins</i> . Poderiam ser ampliadas as discussões sobre os anúncios abusivos que são utilizados nas redes sociais como <i>Instagram</i> , <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> , dentre outros.
Estratégias de leitura	Além das estratégias já utilizadas ao longo do livro, pode ser possibilitada a coerência temática, levando em consideração a verticalização que o tema “Comunicação para o consumo” sugere, como sustentabilidade, lixo eletrônico, consumismo, dentre outros.
Relações das diferentes linguagens	Neste capítulo, são considerados os aspectos visuais como um mecanismo que influencia de acordo com a ênfase que os veículos de informação pretendem dar. Dessa forma, o tamanho da fonte e o espaço ocupado na primeira página dos jornais, por exemplo, tem como o objetivo dar mais destaque a um fato em detrimento ao outro. Essas características são trabalhadas durante a leitura da primeira página do

	jornal impresso e são pertinentes tendo em vista a temática abordada. Assim, a orientação de atividades como essas contribuem para o letramento visual, a fim de conscientizar sobre como os recursos visuais podem ser utilizados para persuadir o consumidor, principalmente nos textos publicitários.
--	--

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018c, p. 212 - 235).

De acordo com a temática discutida no capítulo, as escolhas dos gêneros são pertinentes para a discussão do tema, pois orientam que os leitores sejam críticos em relação aos apelos utilizados pelos textos publicitários. Dessa forma, o professor pode levar para a sala de aula jornais, orientando os discentes nas escolhas das informações como se a apresentação desses textos funcionasse como *links* para a leitura completa. Além disso, podem ser analisados os anúncios publicitários que também são veiculados nos jornais, compreendendo de que forma eles contribuem para a persuasão e conseqüentemente o consumo. Além disso, é possível ampliar as possibilidades de leitura que favoreçam essa orientação por meio de outros suportes que tem contribuído para a persuasão dos consumidores que são as redes sociais.

Quadro 24 – Livro didático 8º ano (Unidade 4, capítulo 8)

Unidade 4: Comunicação e consumo	
Capítulo 8	Tema: Entre ser e ter
Gêneros trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> • Peça publicitária: “6 Perguntas do consumo consciente”, Akatu; • Entrevista: “O jovem é especialmente suscetível aos apelos do consumismo”, por Thais Paiva; • Artigo: “São muitas as marcas conhecidas”, por Liliana Iacocca; • Carta ao leitor: “Carta ao leitor-Consumismo”, Jornal Comércio do Jahu; • Propaganda de conscientização “Movimento infância livre de consumismo”
Características dos gêneros favoráveis à leitura hipertextual	Esse capítulo tem como objetivo a reflexão sobre o posicionamento ético e crítico em relação ao desejo de consumo, para isso são mobilizados gêneros argumentativos como a entrevista e a carta ao leitor. Na entrevista é apresentado um <i>link</i> , porém não é considerada a sua função no texto, nem é disponibilizado o texto ao qual ele remete “Alugam-se brinquedos: Contra o consumismo, loja online oferece locação e troca mensal de objetos para as crianças”. Dessa forma, o professor pode trazer o hipertexto impresso para sala para que os alunos possam, além de reconhecer os elementos gráficos para a identificação de um <i>hiperlink</i> , avaliar se a informação é pertinente aos objetivos da pesquisa ou a relação estabelecida com o texto principal.
Ferramentas digitais	No capítulo não são utilizados recursos ou gêneros digitais, apenas a indicação dos sites em que os textos foram retirados. Há uma indicação no Manual do professor em chamar atenção quanto ao papel dos blogueiros, <i>Youtubers</i> e <i>digital influencer</i> em influenciar os jovens a consumirem produtos da moda.
Estratégias de leitura	Os textos, especialmente a entrevista e a carta ao leitor, fazem a abordagem sobre o consumismo e o impacto para o meio ambiente, embora as autoras tragam orientações com diferentes enfoques devido às especificidades de cada gênero. Para isso, é utilizada a estratégia de

	comparação de informações que permitem identificar quais as diferenças específicas existentes e considerar também os pontos comuns.
Relações das diferentes linguagens	Tendo em vista as relações entre os diferentes modos de linguagem, é importante considerar a propaganda utilizada com uma função diferente do que lhe é atribuída, a de conscientizar sobre a problemática. Ao observar os recursos verbais e visuais, são considerados apenas as percepções do leitor em relação à imagem e a relação entre o <i>slogan</i> e a imagem.

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018c, p. 236 - 259).

Em síntese, o capítulo apresenta possibilidades de ampliar as propostas de leitura hipertextual por meio dos recursos que os próprios textos apresentam. Dessa forma é preciso que o professor tenha conhecimento sobre a necessidade de adaptar-se ao que o LD traz. Assim, é possível atender à realidade dos seus alunos, pois é necessário que eles tenham conhecimento dos recursos que possibilitam o contato com diferentes de linguagens que são parte integrante das práticas sociais.

3.2 DISCUSSÃO RELATIVA À ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Esta investigação representa uma análise qualitativa dos vinte e quatro (24) capítulos propostos pelo livro, considerando apenas as seções que estavam relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura. Procurou-se observar como elas eram consideradas, os gêneros utilizados e o uso estratégias. Dessa forma, os resultados sugerem que a intenção de ampliar as possibilidades de leitura é legítima, pois são mobilizados vários gêneros tendo em vista as práticas sociais realizadas na vida cotidiana.

Assim, dentre os gêneros considerados, houve uma incidência maior para os textos informativos como reportagem, notícia e artigo de opinião, seguidos dos textos literários romance e conto. Quanto aos gêneros digitais, houve poucas possibilidades, dentre eles destacam-se o e-mail, mensagens instantâneas por aplicativo, meme, ciberpoema, verbete enciclopédico digital e comentários de leitores. Além disso, a coleção apresenta vários gêneros que podem ser explorados os recursos visuais, dentre eles houve destaque para charge, foto, tela, cartaz e infográfico, embora apresentem outros importantes para as práticas de letramento.

Conforme explica Soares (2004),

práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramentos que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizadas [...] (SOARES, 2004, p.108).

Assim, o conhecimento no seu contexto de uso é diferente ao se tornar algo ensinado, dessa forma a didatização das práticas de letramento é difícil, mas necessária, por isso a importância de não cristalizar tais práticas, mas considerar as possibilidades existentes para o seu desenvolvimento. Dessa forma, entende-se que é urgente o trabalho com as tecnologias, no entanto é necessário reinventar as práticas pedagógicas, tendo em vista que ainda existe um percurso a ser trilhado devido à indisponibilidade de recursos nas unidades de ensino.

Desse modo, o LD deve contribuir de forma efetiva para as práticas de leitura que emergem, tendo em vista o contexto digital, não que sejam diferentes do impresso, posição assumida por este estudo, mas que possam criar outras possibilidades. Logo, o problema que norteou o desenvolvimento deste estudo, cujo objeto é a leitura, interessa saber as características constitutivas dos gêneros que podem favorecer o desenvolvimento da leitura hipertextual. Desse modo, as considerações que estão explicitadas a seguir se baseiam nas concepções de leitura, gênero, hipertexto, multiletramentos identificados nos livros didáticos.

3.3.1 Das características favoráveis à leitura hipertextual

De acordo com a análise, foi possível identificar que a forma como o livro é apresentado e a seleção dos textos facilitam a ampliação das atividades propostas por meio da leitura hipertextual. Nesse sentido, a unificação das temáticas selecionadas, a escolha dos gêneros para a composição do capítulo, bem como os boxes que trazem informações que complementam os textos possibilitam a articulação entre eles em torno de um ponto comum, a temática.

Porém, observou-se que na seção “Conversa entre os textos” é possível criar possibilidades para a integração entre os textos, desse modo é necessário que sejam criadas maneiras para articulá-los compondo um todo de sentido. De acordo com essa informação, pode-se depreender que as características da leitura hipertextual estão presentes na apresentação proposta pelo livro como não-linearidade e fragmentário, pois o leitor pode escolher qual texto deseja ler no capítulo. Contudo, essa orientação mediada pelo professor é importante para a compreensão das sequências sugeridas pelos textos.

Outra característica importante na coleção em análise é a utilização de vários textos jornalísticos, inclusive a primeira página do jornal. Todavia, não são exploradas as possibilidades de leitura hipertextual em muitos momentos. Desse modo, os textos jornalísticos, devido à diversidade de gêneros (informativo, o opinativo, as cartas ao leitor, a crônica, o editorial), permitem que sejam exploradas a diagramação da notícia, diferenciar o principal do

secundário, e escolher as informações (navegar), tendo em vista o objetivo da leitura. Esses textos atendem aos diversos perfis dos leitores, além disso, sua organização textual permite comparar as lides apresentados na primeira página como *links* que possibilita a escolha dos textos que desejam ler.

Outrossim, a leitura dos textos jornalísticos permite o trabalho com a intertextualidade, característica importante do hipertexto. Silva (2002, n.p.) defende que “a concepção da intertextualidade, no texto jornalístico, se constrói no conjunto, ou nas relações, que se estabelecem entre os diversos gêneros que compõem o jornal.”. Dessa forma, é possível ampliar as possibilidades de leitura do LD considerando a intertextualidade como uma característica de todo texto, sobretudo o jornal. Assim, esse suporte pode funcionar como um recurso estratégico para o desenvolvimento das habilidades de leitura hipertextual, como: fazer o mapeamento da primeira página do jornal, encontrar a chamada da notícia e o link para a leitura da página interna, encontrar e ler a notícia, estabelecer relações e comparações entre os textos. Os leitores adquirem, portanto, habilidades necessárias para a leitura em outros suportes.

Outra possibilidade também que pode ser considerada com o trabalho do hipertexto são as associações das imagens relacionadas ao texto verbal, que constituem uma relação semiótica favorável à leitura hipertextual. Nesse sentido, o gênero infográfico, por exemplo, é um texto complexo que requer o estabelecimento de relações entre a linguagem verbal e imagética, para isso o leitor precisa relacionar as informações nos diferentes modos semióticos para a produção de coerência e conseqüentemente a compreensão textual.

Dessa forma, a multissemiose é uma característica do hipertexto que também está presente nos textos utilizados pelo LD, embora não tenha a mesma dinamicidade do suporte digital como: sons, animações, vídeos, entre outros em uma mesma forma composicional. No entanto, é necessário que sejam estimuladas essas práticas pelo professor, a fim de ampliar as possibilidades existentes no material impresso, uma vez que as escolas não dispõem dos recursos tecnológicos necessários para desenvolvimentos das habilidades em suporte digital.

A partir da seqüência desenvolvida pelo LD, é possível construir ligações entre os textos acrescentando-lhes informações adicionais, o que pode ser feito por meio de um painel. Essas construções de sentido podem ser realizadas com escolha de palavras-chaves, as ideias que podem ser acrescentadas, a utilização da imagem e de elementos gráficos que possam ampliar as possibilidades de sentido do texto. Outrossim, a elaboração de mapa mentais podem ser uma forma de fazer sínteses dos textos e estabelecer as ligações entre eles.

Dessa forma, de acordo com a análise realizada dos LD, é possível considerar que as características e a estrutura da coleção da maneira como são apresentadas não são favoráveis

para a leitura hipertextual. Entretanto, é necessário que o professor crie alternativas que possam auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura exigidas tanto pelo texto impresso quanto digital, utilizando o LD para ressignificar e organizar as atividades de leitura que são apresentadas por ele

3.3.2 Do ambiente e recursos digitais

O avanço tecnológico e a inserção das mídias digitais na vida social fizeram emergir outros gêneros e uma variedade de recursos nos ambientes digitais. Nesse sentido, considerando a necessidade de incluir os recursos digitais no contexto educacional e, como proposta deste estudo, contribuir para o favorecimento da leitura hipertextual possibilitadas pelo LD, pode-se considerar que a coleção em análise contribui pouco para o desenvolvimento de práticas de leitura a partir de hipertextos digitais.

Dentre os livros analisados, há algumas temáticas que estão relacionadas às tecnologias, sobretudo, nos livros do 7º e 8º ano; “Ligado na era da comunicação” e “Educação na era Digital”. Ao longo dos capítulos foram encontrados alguns gêneros digitais como: e-mail, mensagens instantâneas por aplicativo, meme, ciberpoema, verbete enciclopédico digital e comentários de leitores. Estes foram considerados apenas quanto a seu objetivo na comunicação e a sua estrutura, no entanto não há uma orientação de como utilizá-los. O e-mail, por exemplo, deve ser entendido como um gênero necessário para a prática social, por isso deve haver orientação de como criar, como acessar, qual a sua função e uso nas práticas sociais, porém, tais aspectos não são considerados no LD. Assim, não há o desenvolvimento de práticas de letramento, apenas uma apresentação de gênero existente dentro das tecnologias.

Com relação à hipertextualidade, somente é considerada a estrutura do *link*, não houve recomendações que contribuíssem para a compreensão e interpretação dos sentidos atribuídos entre os textos. As habilidades como selecionar e buscar informações não foram exploradas, assim como a navegação e os percursos a ser seguidos pelo leitor. Além disso, ao sugerir a pesquisa em ambiente digital não há uma orientação de como o aluno deve conduzir para realizá-la de forma eficiente, qual o percurso a ser seguido, quais são as fontes confiáveis a partir da URL dos sites, dentre outras possibilidades.

No material digital são sugeridas mais possibilidades de atividades como vídeos, *podcast*, dentre outros. Todavia, se o discente não tiver acesso ao material multimídia,

obtendo contato apenas com a obra impressa ou se o livro digital for utilizado apenas pelo docente, serão negadas muitas possibilidades de se trabalhar o letramento digital com os estudantes, conseqüentemente, de se desenvolver a sua competência digital.

Dessa forma é necessária a didatização das práticas digitais, para que os estudantes tenham conhecimento de como utilizar os gêneros e os ambientes digitais, tendo em vista que é uma prática comum no nosso cotidiano e que precisa ser redefinida. Portanto, os livros, ao abordarem as tecnologias, devem considerar as diversas possibilidades de uso a fim de contribuir para as práticas de letramento.

3.3.3 Das estratégias de leitura

Com base nas concepções referentes às estratégias de leitura consideradas neste estudo, a coleção analisada utiliza uma quantidade mínima de estratégias que são mobilizadas em todos os capítulos dos LD. Dentre elas destacam-se: ativação dos conhecimentos prévios, inferências, levantamento de hipóteses, relação e comparação entre os textos. Eventualmente são consideradas: a coerência externa, a coerência sintática, o processamento lexical ou inferências lexicais, a sumarização ou síntese.

Dessa forma, nota-se que as estratégias de ativação de conhecimentos prévios são as mais utilizadas ao longo do livro, ela consiste em perguntas que antecedem a leitura do texto. Kleiman (2013) considera os conhecimentos linguísticos, textual e de mundo como integrantes do conhecimento prévio. A autora destaca que “mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir sentido do texto” (KLEIMAN, 2013, p. 3). Nesse sentido, considera-se relevante estimular os alunos antes da leitura do texto, a fim de contribuir para a compreensão textual.

Outra estratégia utilizada para a competência leitora nos LD refere-se ao uso de inferências, o que é de grande valor na compreensão do texto, pois através dela são feitas adivinhações e suposições para a sistematização das hipóteses que serão confirmadas ou não ao longo do texto. Nota-se que essa estratégia está associada à ativação dos conhecimentos prévios, uma vez que são consideradas as antecipações acerca do tema no início de cada capítulo, mais especificadamente na seção “Prática de leitura”.

Vale ressaltar que as estratégias não funcionam isoladamente, mesmo que seja possível a sua classificação individual, elas não são utilizadas de maneira isolada no processo de leitura. Nesse sentido, são articuladas em conjunto para facilitar a compreensão textual.

Assim, as inferências e as hipóteses são retomadas ao final da leitura por meio das atividades da seção “Por dentro do texto”, em cujo momento é feita a verificação com o objetivo de confirmar se elas foram comprovadas ou não.

Além disso, são feitas as comparações e relações entre os textos na seção “Conversas entre os textos”, a partir dessas associações são consideradas a composição temática e a estrutura dos diferentes gêneros que são dispostos no capítulo. Dessa forma, entende-se que os componentes utilizados para a organização textual também consistem em uma estratégia importante para a compreensão leitora. Assim, ao analisar que a forma como o texto foi estruturado e as características intrínsecas a ele, é possível associá-lo a um gênero, predizer as informações que poderão ser apresentadas nesse texto. Portanto, as autoras do livro propõem uma seção significativa para a comparação e atribuição das características de cada gênero trabalhado, a fim de estimular a compreensão dos textos propostos no capítulo.

No que se referem às estratégias eventualmente exploradas, elas poderiam fazer parte de todos os capítulos, pois também são muito importantes tendo em vista o perfil dos leitores estudantes do ensino fundamental de escolas públicas de ensino, uma vez que, a maioria não é de leitores proficientes. Dessa forma, a coerência externa, ou seja, leituras complementares que façam alusão ao que está sendo discutido no texto principal auxiliam a sua compreensão. Além disso, esses alunos não possuem um vocabulário amplo, o trabalho com as palavras desconhecidas pode auxiliar na interpretação textual, normalmente há um glossário no final de cada texto, no entanto é pouco explorado nas atividades. Por fim, a sumarização ou síntese auxilia na fixação após a leitura dos textos, nesse caso houve a ocorrência apenas em dois momentos nos livros em análise.

Dessa forma, pode-se considerar que o livro apresenta vários gêneros que possibilitam o contato com as diferentes abordagens dos textos. No entanto, podem ser desenvolvidas mais estratégias para que os alunos possam adquirir habilidades no processo de leitura, pois não são inatas e sim aprendidas; e se tornam automáticas à medida que são colocadas em prática pelos leitores, a fim de se tornarem leitores autônomos e proficientes.

3.3.4 Das relações entre a linguagem verbal e os textos multimodais

Para a realização da leitura, além da decodificação e interpretação da linguagem verbal, é necessário perceber as imagens como estímulos necessários para a compreensão textual. Dessa forma, a leitura pode ser compreendida como um ato visual que envolve o reconhecimento de imagens, signos, ícones que são constituídos socialmente.

De acordo com a análise da coleção, são apresentados vários gêneros multimodais,

porém os mais privilegiados pelas autoras da coleção são: charge, foto, tela, cartaz e infográfico. Além disso, o uso da imagem é recorrente também nos gêneros que são considerados apenas verbais, porém nesse caso a imagem cumpre apenas a função ilustrativa, não há considerações relacionadas com o texto verbal. Dessa forma, a sua simples inserção no gênero não garante que o aluno observe a imagem, associe-a aos conceitos estudados e relacione-a naquele contexto.

Além disso, foi possível observar que os gêneros que têm diferentes modos de produzir sentidos, como charge, tirinhas, HQs, não são consideradas todas as especificidades da imagem. Desse modo, há uma ênfase maior sobre as informações verbais, considerando a verificação das escolhas lexicais e discursivas, relacionando-as ao contexto de produção e circulação do gênero. Nesse sentido, quando as imagens são mencionadas nas questões, sempre são feitos questionamentos considerando apenas a relação existente entre a linguagem verbal em detrimento da imagem.

Já os gêneros que têm a imagem apenas, são explorados a organização das informações da sintaxe visual com vários recursos semióticos sobre: a escolha das cores, da disposição dos elementos, as peculiaridades das imagens como constituintes de significação. Assim, possibilita que o aluno faça uma leitura crítica sobre a imagem analisada.

Portanto, a coleção, embora tenha muitos recursos semióticos e em algumas atividades seja explorado o texto imagético, precisa ampliar essas possibilidades para todos os textos. Dessa forma, as informações verbovisuais que compõem os textos potencializam a multiplicidade de significados, que precisam ser exploradas além do texto verbal escrito, favorecendo o desenvolvimento das capacidades específicas voltadas ao letramento visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a proposta de ampliar as discussões sobre as tecnologias e o ensino, especialmente no que se refere à leitura em aulas de língua portuguesa, esta pesquisa se propôs a analisar as propostas favoráveis à hipertextualidade nos livros didáticos da coleção de português *Tecendo Linguagens*, do PNLD (2018). Dessa forma, partiu-se da seguinte questão de pesquisa: Quais características constitutivas dos gêneros discursivos na coleção podem favorecer o desenvolvimento da leitura hipertextual?

Com base nessa questão de pesquisa e considerando que as escolas de referência neste estudo não dispõem de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de habilidades de leitura em meios digitais, optou-se por identificar no LD adotado por elas as potencialidades que favorecessem essas práticas de leitura. Desse modo, caso não dispusessem, o intuito seria apresentar sugestões que ampliassem as possibilidades propostas pelo LD.

Para isso, foram adotadas como perspectivas teóricas para este estudo a concepção de leitura aliada às práticas de letramento segundo Solé (1998), Kleiman (1993; 1995; 2013), Koch (2006; 2007), Santaella (2004; 2012) e Coscarelli (1999; 2009; 2016). Além disso, as propostas de Bakhtin (2011[1953]), no tocante ao conceito de gêneros discursivos e à noção de texto como um evento dialógico semiótico. Junto com tais estudos, as discussões acerca dos gêneros emergentes, os quais, segundo Marcuschi (2010), poderiam se chamar de gêneros digitais. Ademais, as discussões sobre hipertexto e leitura hipertextual, segundo Coscarelli (2003, 2006, 2009, 2012, 2016), Ribeiro (2005) e Koch (2002); por fim, o letramento visual, de acordo com as concepções de Rojo (2005, 2009), Paes de Barros (2009) e Albuquerque (2015).

A partir do referencial teórico adotado, foram analisadas inicialmente as propostas de leitura do LD que considerassem a ideia de hipertexto. Nesse caso, foi identificada apenas a estrutura dos *hyperlinks*, sem haver nenhuma consideração sobre a sua função ou como acessá-lo, além disso, não incluía orientações de leitura no ambiente digital. Assim, os resultados iniciais dessa pesquisa permitiram observar que os LD poderiam trazer mais possibilidades para o desenvolvimento da leitura hipertextual, pois as práticas escolares de leitura podem ensinar estratégias que favoreçam a construção de significados entre os textos, não apenas a sua representação técnica.

Dessa forma, o LD, como recurso principal utilizado pelas escolas, sobretudo pela realidade mencionada anteriormente nesta pesquisa, quando considera a leitura como prática social, focaliza os propósitos comunicativos e a diversidade possibilitada pelos hipertextos. Assim, considerou-se importante analisar as propostas de atividades que favoreciam as

práticas de leitura do LD, tendo em vista as concepções adotadas por Coscarelli (2012). Conforme foi discutido nesta pesquisa, a autora atribui as características de hipertexto como atributo de qualquer texto, seja ele impresso seja digital, com diferenças apenas na “navegação”, ou seja, na seleção das ideias.

A partir dessa concepção, foram considerados como *corpora* os livros didáticos do 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental. Essa escolha, conforme foi descrito, partiu da experiência profissional da signatária desta dissertação, com as séries escolhidas. Além disso, de acordo com primeiros resultados, foi analisado posteriormente até o livro em que foi encontrada menção explícita da leitura hipertextual, dessa forma o livro do 9º ano não fez parte desta investigação.

Ao analisar as atividades com os gêneros discursivos no LD que possibilitassem o trabalho com a leitura hipertextual, conforme apresentado como primeiro objetivo dessa pesquisa, foi constatado que os LD em análise não favorecem de forma efetiva para o desenvolvimento da leitura hipertextual. No entanto, apresentam algumas características que podem ser ampliadas e potencializadas pelo professor a fim de oportunizar aos discentes as estratégias que auxiliem a seleção das informações e, sobretudo, as relações existentes entre os textos.

Pode-se considerar que as atividades possibilitam o desenvolvimento dessa prática, uma vez que a organização dos capítulos, com a unificação da temática, facilita a relação dos gêneros selecionados para sua composição. Observa-se ainda que a variedade de gêneros com suas estruturas e características específicas auxiliam na construção de significação entre os textos, pois o reconhecimento de cada gênero possibilita antecipações do que pode ser dito sobre ele.

Outro aspecto importante são os textos semióticos, que fazem parte dos capítulos dos LD, na maioria das vezes, são utilizados com a função apenas ilustrativa, impossibilitando o letramento visual dos discentes. No entanto, esses textos precisam ser conectados para estabelecer relações de sentidos entre a linguagem imagética e a verbal, explorando as diversas semioses que os textos sugerem. Nesse caso, a multissemiose é uma característica do hipertexto que precisa ser explorada pelo LD, mesmo que de forma limitada por meio de materiais impressos.

Além disso, a intertextualidade característica do hipertexto digital, possibilitada pelas técnicas de “navegação”, pode também ser explorada com a hipertextualidade do impresso, por meio da seleção de informações nas leituras complementares que são sugeridas nos boxes pelo LD. Nesse sentido, é preciso que o professor oriente essa leitura, pois ela contribui significativamente para a compreensão textual, porém, muitas vezes, passam despercebidas pelo

leitor.

Outro aspecto importante a ser considerado é o reconhecimento dos elementos gráficos e/ou linguísticos que indicam a presença do *link*, que podem ser apresentados por meio de ícones, palavras, frases, imagens. Dessa forma, isso pode ser representado pelo LD, uma vez que a coleção em análise traz muitos textos jornalísticos, a partir dos quais normalmente são sugeridas outras leituras por meio de *links*. Foram identificados *links* nos textos, no entanto, não houve nenhum trabalho desenvolvido, nem ao menos apresentação do texto que ele sugeria.

Ao identificar as possibilidades de trabalho que favoreciam o desenvolvimento de estratégias para a leitura hipertextual nos materiais impressos, relacionado ao segundo objetivo desta análise, contatou-se que são mobilizadas várias estratégias de leitura, como previsões, inferências, ativação dos conhecimentos prévios, dentre outras já citadas. Essas são importantes para qualquer texto, seja ele impresso seja digital.

No entanto, para os hipertextos digitais, devido às técnicas de navegação, são acrescentadas outras estratégias que são importantes para a busca de informações nos meios digitais como: reconhecer as ferramentas de busca, ler e compreender seus resultados, avaliar a informação de um *link* (se é confiável ou não), analisar as palavras-chaves sugeridas por eles. No entanto, essas estratégias não são exploradas nas atividades dos LD. Dessa forma, esses conhecimentos podem ser propostos por meio de *prints* de tela, com indicação de uma navegação, ou a criação de *hiperlinks* em *Powerpoint*, que podem possibilitar o uso de estratégias para a navegação em hipertextos.

Portanto, os LD analisados não colaboram de forma efetiva com a didatização da leitura hipertextual, mas de acordo com a análise pode-se perceber que há outras possibilidades que o professor consegue desenvolver, a partir do que o LD sugere. Dessa forma, é preciso reorganizá-las e ampliá-las, possibilitando que os alunos tenham contato com a leitura hipertextual.

Com a necessidade de incluir propostas favoráveis ao LD, o terceiro objetivo propõe apresentar as sugestões de atividades a partir dos textos da coleção em análise. Assim, ao longo dessa pesquisa foram feitas sugestões que podem auxiliar e ampliar as práticas de leitura hipertextual em aulas de língua portuguesa, tendo em vista que o LD não deve constituir-se como único recurso necessário às práticas pedagógicas, mas um propulsor para ressignificá-las, considerando a realidade de cada instituição de ensino. Não se pode negar o conhecimento aos estudantes, devendo oferecer mecanismos que, mesmo de forma limitada, possam sugerir propostas que viabilizem práticas de leitura em diferentes suportes.

Assim, considerando que toda pesquisa tem limitações, fica em aberto a possibilidade de estudos adicionais para continuar acompanhando as práticas de leitura

hipertextual em LD, bem como a sua importância para o desenvolvimento da competência leitora dos educandos e, conseqüentemente, para a promoção do letramento. São oportunas também pesquisas posteriores que busquem a opinião de professores e alunos a partir das práticas de leitura presentes nos LD analisados, além disso, a formação continuada de professores para o desenvolvimento de estratégias e habilidades necessárias para a promoção de práticas de leitura por meio de hipertextos.

FONTES

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**. 6º ano. 5 ed. Barueri (SP): IBEP, 2018a.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**. 7º ano. 5 ed. Barueri (SP): IBEP, 2018b.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**. 8º ano. 5 ed. Barueri (SP): IBEP, 2018c.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Verena Santos. **A abordagem de gêneros discursivos em livros didáticos de português nos anos finais do ensino do Ensino Fundamental: O desafio da didatização dos gêneros discursivos digitais.** 2018. 400f. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva. **Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira.** 2008. 126f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.
- ARAÚJO, Júlio César. Reelaborações de gêneros em redes sociais. *In: ARAÚJO, Júlio César; LEFFA, Vilson (orgs.). Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.49-63.
- BARRETO, Raquel Goular. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliandopolíticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BARROS, Cláudia Graziano Paes de; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n.2, p. 38-56, jul./dez. 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Bakhtin, Mikhail. Estética da Criação Verbal.* 6. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003. p. 261-270.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, *In: COSTA VAL, M. G., MARCUSCHI, V. B. (orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania.* Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 73-117.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências.** 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. *In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 65-84.
- COSCARELLI, Carla Viana. Espaços hipertextuais. *In: Anais... II ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO,* 2003. Belo Horizonte: FAE; UFMG, 2003.
- COSCARELLI, Carla Viana. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. *In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). Hipertexto na teoria e na prática.* Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.147-173.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 62-80.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. *In*: **Anais do VI CBLA** - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, 2002. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/CBLAinfer.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et al. *In*: ARAÚJO, Júlio César, BIASI-RODRIGUES, Bernadete (orgs.). **Interação na Internet**: Novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p 109-123.

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. **Littera**: Revista de Linguística e Literatura. Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 7-19, 2006. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/DonsDoHipertexto.pdf>, Acesso em: 10 jun. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana e MARTINS, Else. O livro didático como agente de letramento digital. *In*: Costa Val, Maria da Graça. **Alfabetização e língua portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE, 2009. p.171-188.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, Santa Catarina, v. 9, n. 3, set./dez., 2009.

DIAS, Marcelo Cafiero; Azevedo, Ana Eliza. Por uma matriz de Letramento digital. *In*: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte: CEFET-MG. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

DIAS, Marcelo Cafiero. Rotas de navegação: a importância das hipóteses para a compreensão de hipertextos. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Hipertexto na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 67-91.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. *In*: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L (org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOMESU, Fabiana. Pensar em Hipertexto. *In* Araújo e Biasi-Rodrigues (orgs.). **Interação na internet**: Novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 87-108.

LEFFA, Vilson José. Fatores da Compreensão Na Leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 15, n.15, p. 143-159, 1996. Disponível em: <https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>. Acesso em: 25 jan.2021.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**. Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

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

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*. MARCUSCHI, Luiz; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção e sentido. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

NOVAIS. Ana Elisa Costa. Proposta de modelo de leitura para interfaces gráficas do computador. **Letrônica**: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), v. 2, n. 1, p. 123 - 137, julho 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/4814/4055>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PAES de BARROS, Cláudia Graziano. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 1. sem. 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/986>. Acesso em: 04 fev. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. E-mail: um novo gênero textual. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 81-108.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras. Programa de Pós- graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, Egon; ROJO, Roxane. **Coleção explorando o ensino Língua Portuguesa**. Brasil: Ministério da Educação, 2010. p. 15-36.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO,

Roxane. **Escol@ Conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SANTAELLA, Lúcia. **Como eu ensino: leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, Maria Stella Rangel. O jornal é um hipertexto? *In: Seminário Nacional o professor e a leitura do jornal*;1, 29-31 jul. 23. Anais Campinas: Associação de leitura do Brasil, 2002. Disponível em: <https://alb.org.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal1/comunicacoes/HIPERTEXTO.htm>. Acesso em 25 de fev. 2022.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como medir, como avaliar. *In: SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 63-125.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. *In: RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TELLES, João. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” –Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática professor de línguas. **Linguagem e ensino**, Universidade Católica de Pelotas-RS, v. 5, n. 2, 2002.

TIRABOSCHI, Fernanda; FIGUEIREDO, Francisco José. A leitura hipertextual: da percepção visual às operações cognitivas. **SCRIPTA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros**, Belo Horizonte, v. 21, n. 41, p. 69-87, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2017v21n41p69/11964>. Acesso em: 23 jan. 2021.

VEREZA, Solange Coelho. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. *In: TAVARES, Kátia; BECHER, Silvia; FRANCO, Claudio (orgs.). Ensino da leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 13-25.

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção e sentido*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 16-29.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. **Os ambientes digitais e as práticas de leitura: uma análise do Portal do MEC**. 2013.110f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos Da Faculdade de Letras. Universidade Federal De Minas Gerais, 2013.