



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JADE FROST REGO PEREIRA

A HIPERTEXTUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Salvador/BA

2025

JADE FROST REGO PEREIRA

A HIPERTEXTUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia.

Orientador(a): Dr. Braulino Pereira de Santana

Salvador/BA

2025

JADE FROST REGO PEREIRA

OS TEXTOS VOAM: A HIPERTEXTUALIDADE

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia.

Orientador(a): Dr. Braulino Pereira de Santana

Data de aprovação: 15/12/2025

Conceito:

BANCA EXAMINADORA

Dr. Braulino Pereira de Santana (Orientador)

Dr. José Amarante Sobrinho

Dr. Emanuel do Rosário Santos Nonato

Dedico estas páginas à minha família, que sustentou meus passos com carinho e firmeza, mesmo quando o caminho parecia maior do que eu. À minha namorada, que atravessou comigo noites inteiras, ouvindo minhas divagações hipertextuais como quem acompanha os fios de uma constelação. E ao meu orientador, cuja orientação serena e generosa transformou dúvidas em caminhos e fez da pesquisa um território onde pude florescer com confiança.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise sobre a hipertextualidade no livro didático impresso, buscando compreender de que maneira suas características estruturais contribuem para as práticas de leitura na educação básica. Para isso, realizou-se uma investigação documental a partir do livro “Geração Alpha de Língua Portuguesa” e uma pesquisa de abordagem qualitativa com professores da área, por meio de questionário, a fim de observar a presença e a utilização desses recursos no cotidiano escolar. Os resultados apontam que o material didático examinado evidencia elementos próprios da lógica hipertextual, como multissemiótica, fragmentação, organização em blocos informativos e propostas de conexões externas, o que amplia os percursos de leitura e aproxima o suporte impresso das dinâmicas digitais contemporâneas.

Palavras-chave: Hipertextualidade; Livro didático; Leitura; Educação Básica.

ABSTRACT

This study presents an analysis of hypertextuality in printed textbooks, aiming to understand how their structural characteristics contribute to reading practices in basic education. To this end, a documentary investigation was conducted based on the textbook **Geração Alpha de Língua Portuguesa**, along with a qualitative study involving teachers in the field through the use of questionnaires, in order to examine the presence and use of these resources in everyday school practices. The results indicate that the analyzed teaching material exhibits elements inherent to hypertextual logic, such as multisemiotic features, fragmentation, organization into informational blocks, and proposals for external connections, which broaden reading pathways and bring the printed medium closer to contemporary digital dynamics.

Keywords: Hypertextuality; Textbook; Reading; Basic Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. CONCEITO DE TEXTO	10
2.1 Linguística Textual	12
2.2 Análise do Discurso	16
3. HIPERTEXTO	19
4. LIVRO DIDÁTICO	25
5. ANÁLISE DE DADOS	28
5.1 Escolha do tema e objeto de análise	28
5.2 Os dados	29
5.3 Características hipertextuais no livro didático impresso	31
5.4 Multissemiose	36
5.5 Volatilidade	40
5.6 Espacialidade topográfica e fragmentariedade	42
5.7 Intertextualidade	43
5.8 Análise dos dados	44
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	52
ANEXO A – CAPA ILUSTRADA – VERSÃO DO PROFESSOR	54
ANEXO B – PÁGINA 16	55
ANEXO C – PÁGINA 110	56
ANEXO D – PÁGINA 115	57
ANEXO D – PÁGINA 144	58

LISTA DE QUADROS

Figura 1 — Apresentação dos ícones informativos.....	31
Figura 2 — Apresentação dos blocos informativos.....	31
Figura 3 — Apresentação do bloco “Anote aí”.....	32
Figura 4 — Apresentação do bloco “Ampliação”.....	32
Figura 5 — Apresentação do bloco “Livro aberto”.....	33
Figura 6 — Atividade interativa do ícone “CRIAR”.....	33
Figura 7 — Apresentação do bloco “Glossário”.....	34
Figura 8 — Infográfico do capítulo “ <i>vlog</i> de opinião”.....	36
Figura 9 — Tirinha de Antônio Cedraz, turma do xaxado.....	37
Figura 10 — Bloco “Anote aí” sobre ortoépia e prosódia.....	38
Figura 11 — Bloco “Passaporte Digital 1”.....	40
Figura 12 — Bloco “Passaporte Digital 2”.....	40
Figura 13 — Imagem tema do capítulo 2, parte 1.....	41
Figura 14 — Imagem tema do capítulo 2, parte 2.....	41
Figura 15 — Trecho com imagem sobre o filme “Hoje eu quero voltar sozinho”.....	43
Figura 16 — Bloco informativo “Sétima Arte”.....	43

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por profundas transformações nos modos de produção, circulação e recepção do conhecimento, especialmente com o advento das tecnologias digitais e das novas formas de interação social promovidas por tais. Nesse contexto, a leitura e a escrita deixam de ser concebidas apenas como práticas lineares e passam a se configurar em redes complexas de significação, em que múltiplas vozes, linguagens e suportes se entrelaçam. A noção de hipertexto emerge como um conceito-chave para compreender essas novas dinâmicas comunicacionais ao oferecer um suporte que possibilita múltiplos percursos e modos de leitura do texto, ampliando as formas de construção colaborativa e descentralizada dos sentidos.

Entretanto, a compreensão do que é texto e de como ele se constitui social e discursivamente é fundamental para a análise da hipertextualidade. Nesse sentido, a Linguística Textual e a Análise do Discurso oferecem aportes essenciais. A primeira, ao destacar os fatores pragmáticos e a função sociocomunicativa do texto, permite compreender sua unidade semântica, formal e interacional. Já a segunda evidencia a natureza ideológica, histórica e política do discurso, ressaltando o texto como espaço de disputa de sentidos e atravessamentos sociais. Ao articular essas duas perspectivas, torna-se possível construir um olhar mais abrangente sobre o texto, reconhecendo tanto seus aspectos estruturais quanto suas dimensões sociais e ideológicas.

Com base nessas concepções, a problemática desta pesquisa centra-se na compreensão de como a hipertextualidade se manifesta nos livros didáticos, entendidos aqui não apenas como suportes de conteúdos escolares, mas como objetos históricos, sociais e culturais, que refletem e orientam as práticas pedagógicas. Busca-se, assim, identificar de que maneira essas características hipertextuais são integradas ao material impresso no contexto educacional. O livro didático, em sua trajetória no Brasil, sempre esteve atravessado por políticas públicas, disputas ideológicas e transformações pedagógicas, assumindo centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, sua materialidade e organização revelam características hipertextuais que o aproximam das lógicas digitais, mesmo em formato impresso, ao articular diferentes linguagens, blocos informativos, recursos visuais e conexões intertextuais.

A escolha da obra Geração Alpha de Língua Portuguesa, da Editora SM, como objeto de análise, justifica-se por sua adoção tanto em redes privadas quanto no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que lhe confere representatividade no cenário educacional contemporâneo. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se a partir de uma análise documental, centrada na materialidade do livro didático, com vistas à identificação de características hipertextuais presentes em sua organização estrutural e discursiva.

De forma complementar, o estudo contou com a aplicação de um questionário com questões abertas a professores de Língua Portuguesa, caracterizando uma pesquisa de abordagem qualitativa e de campo, cujo objetivo foi investigar as percepções docentes acerca da presença e da utilização da hipertextualidade no contexto da sala de aula.

A articulação entre esses dois procedimentos metodológicos, análise documental e pesquisa qualitativa com professores, possibilitou a construção de um panorama mais amplo do fenômeno investigado, contemplando tanto o livro didático enquanto objeto pedagógico, histórico e cultural, quanto as práticas docentes que se constituem a partir de seu uso.

Assim, este trabalho busca contribuir para o debate sobre a hipertextualidade na educação, destacando o livro didático como um espaço multifacetado e hipertextual, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios e as possibilidades de sua efetiva apropriação pedagógica. Parte-se do conceito de texto, revisitado pela Linguística Textual e pela Análise do Discurso, avança-se para a discussão teórica sobre o hipertexto e, por fim, analisa-se como essas noções se materializam no livro didático e nas práticas docentes, apontando caminhos para uma abordagem mais crítica e atualizada do ensino da linguagem.

2. CONCEITO DE TEXTO

Refletir sobre o conceito de texto exige a consideração de diferentes correntes teóricas, pois trata-se de um objeto multifacetado e dinâmico, cuja complexidade inviabiliza a adoção de uma definição única e estática. A diversidade de concepções possíveis torna praticamente impossível esgotar todas as interpretações sobre o tema.

Esta seção propõe uma revisão de duas abordagens teóricas fundamentais acerca do conceito de texto, selecionadas por sua relevância no debate sobre a definição de texto e por se configurarem como referenciais centrais para a presente discussão.

A primeira abordagem, oriunda da Linguística Textual, compreende o texto como uma unidade sociocomunicativa, orientada por fatores pragmáticos responsáveis por assegurar sua funcionalidade, coerência e performance social da linguagem. Nessa perspectiva, o texto é entendido como uma totalidade significativa construída na interação, cujos critérios de textualidade e condições de produção orientam os processos de leitura e compreensão, conforme os aportes teóricos de Beaugrande & Dressler, Val e Indursky.

A segunda abordagem, fundamentada nos pressupostos da Análise do Discurso, concebe o texto como uma dispersão de sentidos, atravessado por múltiplas vozes, formações discursivas e marcas ideológicas, sendo compreendido como produto de condições históricas, sociais e ideológicas de produção. Essa perspectiva considera que os sentidos não estão fixados no texto, mas se constituem no interdiscurso e nas relações de poder que atravessam a linguagem, a partir das contribuições de Pêcheux, Foucault e Orlandi.

A Linguística Textual, por exemplo, concentra-se nos aspectos estruturais do texto, entendendo-o como uma unidade de sentido inserida em práticas reais de linguagem e voltada à comunicação. Já a Análise do Discurso direciona seu foco aos elementos que constituem essa linguagem, como o sujeito, a ideologia e a cultura, evidenciando que todo texto carrega marcas sociais e discursivas que revelam sua inserção em um contexto histórico e simbólico.

Ao abordar essas duas vertentes teóricas, busca-se evitar uma visão reducionista e impermeável, reconhecendo que cada uma delas oferece instrumentos próprios para a construção de uma compreensão mais ampla. Longe de se anularem, as abordagens da Linguística Textual e da Análise do Discurso se complementam, e por vezes rivalizam, permitindo articular tanto os aspectos formais e pragmáticos quanto as dimensões ideológicas e contextuais da linguagem.

2.1 Linguística Textual

Para abordar o texto como unidade sociocomunicativa, é essencial compreender o percurso da Linguística Textual e como chegou-se à análise do texto como um todo. Para isso, irei utilizar o estudo de uma linha temporal sobre a linguística da autora Freda Indursky (2006). A Linguística Textual surgiu na Alemanha, por volta da década de 1960, em um contexto no qual os estudos linguísticos se limitavam à análise da frase isolada. A partir desse novo campo, passou-se a investigar o texto em uma perspectiva interacional, considerando o uso da linguagem em contextos sociais específicos.

Inicialmente, estudiosos da área consideravam que o objeto da linguística era a frase e viam o texto apenas como uma soma de frases justapostas. No entanto, ao questionar essa limitação, linguistas passaram a se dividir entre dois objetos de estudo distintos: o texto, voltado às questões sintáticas e estruturais; e o discurso, relacionado ao contexto situacional e à subjetividade do falante. Eles buscavam transcender os estudos frasais, entendendo o texto como um encadeamento coerente de frases, o que levou à formulação do conceito de "estruturas transfrásicas". A partir disso, surgiu a ideia de que o texto possui um sentido global, com começo, meio e fim, consolidando-se a noção de sintaxe textual.

Com o tempo, os pesquisadores perceberam que o texto não possui uma estrutura única e fixa, mas sim, múltiplas formas de organização, determinadas por fatores como: quem fala, para quem se fala, como se fala e com qual finalidade. Esse entendimento conduziu à chamada fase pragmática da Linguística Textual, na qual se busca compreender o significado do texto com base em seu uso em situações reais de comunicação.

Nesse processo de evolução, o texto foi inicialmente concebido como uma "unidade linguística superior à frase", sendo interpretado como produto de um conjunto de enunciados organizados por regras formais. Posteriormente, passou a ser entendido como uma "sucessão de frases" em que a ordem e o encadeamento garantem o sentido. Outras concepções surgiram, como a de "cadeia de pronominalizações ininterruptas", na qual, o sentido textual é mantido por retomadas constantes de termos anteriores, e a de "cadeia de isotopias", que interpreta o texto como uma sequência temática coerente. Por fim, a visão do texto como um "complexo

de proposições semânticas" reforça sua natureza lógica, composta por unidades de sentido interligadas, Beaugrande e Dressler (1983).

Avançando no tempo, Koch (1995) propõe novas formas de conceituar o texto, com base em uma visão mais pragmática e comunicativa. Destacam-se nesse cenário as teorias acionais, que entendem o texto como uma sequência de atos de fala com função social, e as abordagens cognitivas, que veem o texto como um fenômeno mental processado tanto pelo produtor quanto pelo leitor.

A partir dessas contribuições, o texto passa a ser concebido como um processo comunicativo consciente, voltado à interação e à construção de sentidos. Sua produção insere-se em práticas concretas de linguagem, nas quais o sujeito mobiliza estratégias discursivas conforme sua finalidade social e interlocutiva. Assim, a Linguística Textual oferece uma base sólida para compreender o texto como uma prática verbal situada, articulando estrutura, função e intencionalidade.

Com base nessa perspectiva, compreende-se que a construção textual vai além da organização estrutural das palavras ou da coesão formal entre os enunciados. Envolve aspectos mais amplos relacionados à intenção comunicativa, ao contexto e à relação entre os interlocutores. É nesse ponto que os fatores pragmáticos ganham centralidade na análise textual, pois garantem funcionalidade, relevância e adequação do texto às situações reais de uso da linguagem.

Sob a ótica de Costa Val, "pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal" (2006, pág. 3). Essa definição reforça a ideia de que o texto não se constrói apenas por seus aspectos formais, mas também pela interação e pela adequação à situação comunicativa, elementos mediados pelos fatores pragmáticos.

Esses fatores são essenciais para a efetividade do ato comunicativo, pois refletem a interação entre os interlocutores no contexto social em que a linguagem é usada. Segundo Costa Val, a textualidade se caracteriza por um conjunto de elementos que garantem sua funcionalidade e impacto na comunicação. Eles estruturam não só a relação semântica e formal do texto, mas também sua dinâmica pragmática, assegurando que a mensagem cumpra um propósito claro e atenda às expectativas do receptor.

Logo, para que uma produção linguística seja considerada um texto, ela deve apresentar três tipos essenciais de unidade: unidade sociocomunicativa, relacionada ao objetivo de comunicação; unidade semântica, que garante sentido e significado claros; e unidade formal, referente à organização gramatical da linguagem em seu uso adequado. Essas unidades sustentam os três pilares do texto: o pragmático (função comunicativa), o semântico (coerência) e o formal (coesão).

Partindo da noção de texto como unidade sociocomunicativa, passamos à pergunta: o que é textualidade? Essa questão é respondida por Costa Val com base nos estudos de Beaugrande e Dressler (1983), que definem a textualidade como o conjunto de características que faz uma produção linguística ser reconhecida como texto. Segundo esses autores, a textualidade se sustenta em sete fatores, sendo dois de natureza linguístico-conceitual, coesão e coerência, e seis, considerando uma adição de Costa Val, de ordem pragmática: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade e suficiência de dados.

A coerência é responsável por garantir o sentido global do texto, assegurando uma sequência lógica de ideias que permita a conexão entre as partes. Um texto coerente não apresenta contradições internas nem lacunas que comprometam sua compreensão. Contudo, além da lógica interna, a coerência depende também do conhecimento compartilhado entre os interlocutores. Para que o sentido seja construído, é necessário que haja um campo comum de saberes, mesmo que básico, entre quem produz e quem recebe o texto.

A coesão, por sua vez, é a manifestação linguística da coerência. Ela se refere aos recursos formais que garantem a conexão entre os elementos do texto, como pronomes anafóricos, elipses, conjunções, concordância verbal e nominal, entre outros. Esses mecanismos possibilitam a fluidez textual, permitindo que as frases e os parágrafos se articulem de maneira clara e organizada. Embora um texto possa ser coerente mesmo com poucos elementos coesivos, o contrário pode dificultar a compreensão, revelando a primazia da coerência na construção do sentido.

Entre os fatores pragmáticos, que garantem a textualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade são fundamentais para que o ato comunicativo se concretize. A intencionalidade diz respeito ao objetivo do produtor do texto: informar, convencer, emocionar, solicitar ou interagir de alguma forma, dentre outros. A aceitabilidade, por sua vez, refere-se à expectativa do receptor de que o texto seja coerente, coeso,

relevante e apropriado ao contexto. Quando esses dois fatores se alinham, há maior chance de que a comunicação se efetive.

O terceiro fator é a situacionalidade, que diz respeito à pertinência do texto em relação ao contexto em que é produzido e recebido. O produtor precisa considerar o grau de conhecimento do interlocutor e adaptar o texto para que ele seja acessível e significativo. A situacionalidade evidencia que diferentes contextos exigem diferentes tipos de discurso, e que as qualidades valorizadas em um tipo textual podem não ser adequadas a outro. Por exemplo, as características formais e argumentativas esperadas em um artigo científico não são as mesmas esperadas em uma composição poética.

Já a suficiência de dados, conceituada por Costa Val como um desdobramento da informatividade, refere-se à necessidade de o texto oferecer as informações essenciais para que o leitor compreenda sua mensagem conforme a intenção do autor. Isso não significa que o produtor textual deva explicitar cada detalhe, mas sim garantir que elementos fundamentais, que o leitor não conseguiria deduzir por conta própria, estejam claramente apresentados. Assim, facilita a interpretação e complementa o fator informatividade com mais precisão.

Por fim, a intertextualidade corresponde à presença de outros textos no interior de um novo texto. Isso ocorre porque todo produtor de texto parte de conhecimentos prévios e referências que, conscientes ou não, aparecem em sua escrita. O receptor, por sua vez, precisa reconhecer essas relações para compreender plenamente o conteúdo. A intertextualidade pode se manifestar de maneira explícita, por meio de citações diretas; ou implícita, como em alusões, paráfrases, ironias ou piadas internas. Em conversas informais, por exemplo, o uso de referências a situações passadas compartilhadas pelos interlocutores é uma forma de intertextualidade.

Em síntese, ao falarmos sobre texto e textualidade, podemos afirmar que um texto é construído a partir de três aspectos principais. No aspecto social e comunicativo, ele se estrutura com base na intenção do produtor, na aceitação do receptor, no contexto de produção, nas informações transmitidas e na relação com outros textos. No aspecto do significado, destaca-se a coerência, isto é, a lógica e o sentido das ideias desenvolvidas. E no aspecto formal, a coesão, ou seja, o uso adequado dos mecanismos linguísticos que conectam as partes do texto. Todos esses

elementos atuam de forma integrada, possibilitando que o texto cumpra sua função comunicativa de maneira eficaz.

Apesar de ser amplamente reconhecida, essa concepção de texto, oriunda da Linguística Textual, mostra-se limitada quando tentamos relacioná-la às atividades humanas, às interações sociais e às práticas de produção textual inseridas em contextos reais e dinâmicos. Reduzir o texto a meras unidades sociocomunicativas, semânticas e formais não dá conta da complexidade que o envolve. O texto é também um monumento carregado de intencionalidade, com implicações sociais e ideológicas que ultrapassam sua estrutura linguística. Por isso, no próximo tópico, busco deixar evidente essa compreensão a partir da perspectiva da Análise do Discurso.

2.2 Análise do Discurso

A Análise do Discurso (AD), surge como uma resposta às limitações da Linguística Textual, especialmente no que diz respeito à complexidade dos textos em situações reais de uso. Enquanto a Linguística Textual entende o texto como uma unidade temática coesa, com frases organizadas e parágrafos articulados que formam uma rede harmônica de sentidos, fundamentada em pressupostos como textualidade, coerência, coesão, fatores pragmáticos, produção e recepção, a análise do discurso propõe uma abordagem mais ampla. Embora não rejeite esses fundamentos, a AD compreende que eles não bastam para dar conta da linguagem em sua dimensão histórica, ideológica e social. O texto, sob essa ótica, não é apenas uma estrutura linguística bem construída, mas um espaço de disputa de sentidos, atravessado por relações de poder, por contextos históricos e por formações ideológicas em constante embate.

A Análise do Discurso teve sua origem na França, na década de 1960, período marcado pelo fortalecimento do marxismo, por retomadas e reformulações da psicanálise, pelas discussões sobre lutas de classe e pelos movimentos sociais. É nesse contexto de efervescência política e teórica que a AD se constitui como um campo teórico-metodológico com base política, ancorado na linguística. Nenhum texto é produzido ou interpretado de forma neutra: tanto o autor quanto o leitor estão atravessados por crenças, valores e referenciais ideológicos que condicionam a construção e a recepção do discurso. Mesmo a ciência, com seu ideal de objetividade, raramente alcança o chamado distanciamento epistemológico, tentativa de excluir subjetividades e interferências pessoais na construção do conhecimento. Produzir ou

interpretar um texto é, inevitavelmente, um ato político, situado e carregado de intenções, subnotificações, ausências, invisibilidades e lacunas.

A trajetória da AD pode ser compreendida em três fases. A primeira, conhecida como AD1, marca a consolidação do campo ainda sob forte influência da linguística estrutural. Nessa etapa, os discursos analisados eram mais estabilizados, com menor grau de polissemia e conflito. Segundo Mussalim (2004, p. 117), tratavam-se de "discursos produzidos a partir de condições de produção mais estáveis e homogêneas". Os sentidos eram vistos como relativamente fixos, com menor margem para desvios. Um exemplo seria um discurso a favor da legalização do aborto dentro de uma reunião de pautas feministas, onde, dada a homogeneidade ideológica, não haveria grandes conflitos de sentido.

Ainda na AD1, Pêcheux (1983) introduz o conceito de "máquinas discursivas", entendido como condições de produção estáveis nas quais fatores sociais, ideológicos e históricos moldam a produção e a compreensão dos discursos. Tais fatores, por permanecerem relativamente constantes dentro de um grupo, sustentam a ideologia dominante naquele espaço discursivo. Novamente, no exemplo das feministas em uma passeata pela legalização do aborto, expressões como "meu corpo, minhas regras" ou "sem útero, sem opinião" aparecem de forma recorrente, revelando uma constância ideológica. Esses enunciados são produzidos dentro dessa máquina discursiva, com pouco debate interno, pois compartilham pressupostos comuns entre os sujeitos.

Na segunda fase, denominada AD2, a Análise do Discurso é aprimorada com a incorporação dos aportes de Michel Foucault. Surge, então, o conceito de formação discursiva, compreendido como o conjunto de regras (recorrências de rituais) que define o que pode ou deve ser dito em determinado espaço social. Conforme Foucault:

"...um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática."
(Foucault, 1986, p. 82)

Essas regras, chamadas de regras de formação, delimitam o que é interno ou externo a uma formação discursiva, ou seja, o que é aceito e o que é silenciado. Ainda que tentem preservar sua coerência, essas formações não são fechadas, mas constantemente interagem e se chocam com outras. Um exemplo disso é o discurso

socialista, atravessado por influências de discursos políticos, jurídicos e sociais. A AD2 passa a se interessar não apenas pelo que foi dito, mas também pelo que foi omitido, deslocado ou silenciado.

O discurso, segundo Foucault (2013), é formado por um campo enunciativo, que, por sua vez, é constituído por um conjunto de enunciados. No entanto, o enunciado não é um objeto em si, mas sim uma função que exerce um papel no interior do discurso. Essa função é regulada por condições específicas que possibilitam a existência do enunciado, tais como: legitimidade para falar, campo de saber definido, localização no tempo e espaço, além de condições materiais de produção.

“O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem e se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)” (Foucault, 2013, p. 105)

Quando o autor afirma que é necessário “fazer sentido”, ele se refere às condições de produção que autorizam determinada formulação a existir enquanto enunciado. Um exemplo seria a frase “a homossexualidade é uma doença”. Em 1950, essa sentença configurava um enunciado médico válido, pois se inseria no discurso médico dominante da época. No entanto, nos dias atuais, a mesma frase já não possui legitimidade científica, sendo rejeitada enquanto enunciado válido. Assim, o enunciado em si pode permanecer formalmente idêntico, mas sua existência e sentido dependem das condições discursivas em que é proferido.

Com base nessa compreensão, o discurso é formado por uma diversidade de enunciados entrelaçados, e não por uma unidade fixa. Isso leva à concepção de dispersão, ou seja, a ausência de um centro único de sentido. O significado emerge de forma relacional, sendo atravessado por múltiplos fatores: o contexto histórico, a posição social do sujeito, as condições de produção, o espaço e o tempo da leitura. Portanto, a Análise do Discurso, segundo Foucault, considera não apenas o que se diz, mas também as condições que tornam possível dizer, e o que é excluído ou silenciado nesse processo.

Na terceira fase, conhecida como AD3, aprofunda-se a compreensão de que os discursos não apenas se cruzam, mas se interpenetram de forma constante. Abandona-se a ideia de máquinas discursivas, e o foco recai sobre o conceito de interdiscurso. Segundo Orlandi:

"Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciator. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória." (Orlandi, 1992, p. 87)

Com isso, rompe-se com a noção de identidade original de uma formação discursiva. Todo discurso é, desde a origem, constituído por outros discursos. A linguagem torna-se um território de sentidos móveis, instáveis, fragmentados e em disputa permanente. O texto deixa de ser visto como um corpo fechado e passa a ser entendido como um espaço múltiplo e tensionado por forças sociais, históricas e ideológicas.

Dessa forma, compreender o discurso como espaço de conflitos, atravessado por ideologias, memórias e relações de poder, é reconhecer que os sentidos não são fixos nem neutros, mas construídos nas condições específicas em que emergem. Ao longo de sua trajetória teórica, a Análise do Discurso nos instiga a pensar a linguagem como movimento, deslocamento e dispersão, um rizoma de sentidos que se conectam e se transformam ao longo do tempo. A partir dessa perspectiva, não seria o hipertexto, em sua estrutura fragmentada, multilinear e entrelaçada, uma materialização visível dessas mesmas lógicas discursivas?

Afinal, na concepção da Análise do Discurso, o sentido não é fixo nem está dado de antemão, mas se constrói nas relações entre enunciados, nas rupturas, retomadas e deslocamentos que o discurso produz. O hipertexto, ao permitir múltiplas entradas, percursos e articulações, exemplifica justamente essa fluidez e abertura de sentidos, evidenciando que o texto não é um bloco homogêneo, mas um espaço de atravessamentos e disputas interpretativas.

3. HIPERTEXTO

Agora que já foram apresentadas diferentes concepções de texto, é possível avançar para a compreensão do hipertexto, considerando o prefixo hiper, que remete à ideia de algo "acima do normal", ou seja, que ultrapassa o tradicionalmente conhecido. Como visto anteriormente, o texto caracteriza-se por toda comunicação realizada com sucesso, dependendo dos fatores pragmáticos que definem sua textualidade e do discurso, intrinsecamente ligado a tudo o que se diz, se aceita ou se nega, sempre marcado por ideologias.

Antes de aprofundar sua definição, é necessário explicitar o recorte teórico adotado neste trabalho: não se pretende discutir se o hipertexto se distingue ou se equipara ao texto tradicional, mas compreender como ele propõe uma nova forma de organização textual, ampliando as possibilidades de construção de sentidos e de interação entre autor, leitor e texto. Embora tenha se consolidado em ambientes digitais, o hipertexto ultrapassa esse limite e vem sendo incorporado também em materiais impressos, como o livro didático, que integra características como fragmentação, multisssemiose e múltiplos percursos de leitura.

Nesse sentido, o hipertexto pode ser compreendido como algo que vai além do texto, mantendo, contudo, suas propriedades essenciais. Ele já existia antes mesmo do advento da internet, uma vez que a leitura não linear permeava o pensamento humano antes do surgimento das tecnologias digitais. Entretanto, é a tecnologia que potencializa e redefine essa prática, permitindo novas formas de textualidade, como destaca Marcuschi (1999):

A rigor, ele não é novo na concepção, pois sempre existiu como ideia na tradição ocidental; a novidade está na tecnologia que permite uma nova forma de textualidade. O hipertexto consegue integrar notas, citações, bibliografias, referências, imagens, fotos e outros elementos encontrados na obra impressa, de modo eficaz e sem a sensação que sejam notas, citações. Em suma, subverte os movimentos e redefine as funções dos constituintes textuais clássicos". (Marcuschi, 1999, p.23)

Dessa forma, o hipertexto pode ser entendido como uma nova configuração da textualidade, que incorpora múltiplas linguagens, promove a interconexão entre informações e amplia as possibilidades de leitura e produção de sentido. Essa perspectiva evidencia uma aproximação crescente entre o impresso e as lógicas de leitura contemporâneas, marcadas pela dinamicidade, pela fragmentação e pela construção coletiva do conhecimento. A seguir, será apresentado um panorama geral sobre sua definição e principais características.

Começando a discussão acerca da definição de hipertexto, considero necessário retornar aos primórdios de sua idealização enquanto conceito, começando pela ideia de Memex, de Vannevar Bush (1945), e o conceito de hipertexto e projeto Xanadu, de Theodor Nelson (1965).

O artigo *As We May Think*, de Vannevar Bush, foi publicado próximo ao final da Segunda Guerra Mundial, em um contexto no qual o foco da ciência estava voltado predominantemente para a construção de tecnologias bélicas. Nesse cenário, Bush propõe, em seu artigo, que após o término da guerra os cientistas deveriam voltar

seus esforços à tarefa de tornar o estoque de conhecimento humano mais acessível. Ele defende essa ideia ao afirmar que “um registro, para ser útil, deve ser continuamente estendido, deve ser armazenado e, acima de tudo, deve ser consultado” (Bush, 1945, p.2. Tradução nossa).¹

Assim, nas páginas finais do artigo, ele apresenta a proposta da máquina Memex: um aparelho que simularia a mente humana, operado por métodos associativos. Essa máquina seria um tipo de biblioteca privada e mecânica, na qual o indivíduo poderia armazenar diversos tipos de informação e acessá-las da forma mais eficiente possível, fazendo ligações entre assuntos de interesse, assim como faz o pensamento humano, permitindo uma organização rápida, eficaz e contínua do conhecimento. O Memex funcionaria como uma extensão da memória e da capacidade de processamento das informações adquiridas, impedindo que esses registros se perdessem com o tempo.

Avançando 20 anos na frente, no artigo "*Complex Information Processing: A File Structure for the Complex, the Changing and the Indeterminate*", apresentado na *Association for Computing Machinery (ACM)* por Ted Nelson em 1965, o autor inicia discutindo as dificuldades envolvidas na construção de uma máquina como a Memex. Embora reconheça que tal dispositivo sintetizaria de forma eficaz o trabalho de organização de arquivos e informações, Nelson aponta dois grandes obstáculos: o alto custo necessário para sua construção e a visão ainda limitada das pessoas sobre os computadores, que eram frequentemente compreendidos como instrumentos burocráticos, distantes e complexos.

Nelson retoma os conceitos fundamentais da Memex, conforme idealizada por Vannevar Bush, e observa que, mesmo duas décadas após sua proposta original, o dispositivo ainda não havia se tornado realidade. Em seguida, aprofunda-se nas possibilidades dos pensamentos e sistemas não lineares, defendendo que seria possível criar estruturas de informação mais adequadas à forma como os seres humanos constroem conhecimento.

É nesse contexto que Nelson (1965) introduz, pela primeira vez, o termo hipertexto, conceituando-o da seguinte forma:

Permitam-me que introduza a palavra 'hipertexto' para significar um corpo de material escrito ou fotográfico interligado de uma forma tão complexa que não

¹ “A record, if it is to be useful to science, must be continuously extended; it must be stored, and, above all, it must be consulted.” (BUSH, 1945, p. 2, original.).

poderia ser convenientemente apresentado ou representado em papel. Pode conter resumos ou mapas do seu conteúdo e das suas inter-relações; pode conter anotações, adições e notas de rodapé de acadêmicos que o examinaram. Permitam-me sugerir que um tal objeto e sistema, devidamente concebido e administrado, pode ter um grande potencial para a educação, aumentando o leque de escolhas do estudante, o seu sentido de liberdade, a sua motivação e a sua compreensão intelectual.” (Nelson, 1965, p. 69, tradução nossa.)²

Essa citação evidencia não apenas a definição do termo, mas também a intencionalidade pedagógica presente na concepção de hipertexto, visto como um meio capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio da liberdade de navegação, da personalização do acesso ao conteúdo e da interatividade com diferentes camadas de informação.

Após a primeira menção do conceito de hipertexto, Ted Nelson prosseguiu com a expansão desse conceito, incluindo em suas discussões as ideias do projeto Xanadu, que foram oficialmente publicadas de forma mais aprofundada em 1987, no livro *Literary Machines*, 20 anos depois da primeira proposta.

Após a primeira formulação do conceito de hipertexto por Ted Nelson e sua expansão no projeto Xanadu, o entendimento desse fenômeno textual ganhou profundidade e complexidade. Nelson (1987) define o hipertexto como uma escrita não sequencial, composta por fragmentos interligados que permitem múltiplos caminhos de leitura, especialmente em ambientes digitais interativos. Essa definição ressalta o caráter dinâmico e ramificado do hipertexto, em que o leitor atua como co-produtor do sentido, navegando livremente entre diferentes partes do texto.

Complementando essa perspectiva, o hipertexto apresenta diversas características essenciais, as quais são estruturadas por Koch (2007) em seu texto *Hipertexto e construção de sentido*. Essas características serão utilizadas para esclarecer como o hipertexto é compreendido em seus elementos e estrutura, reunindo informações consolidadas ao longo do tempo.

A principal característica que confere ao hipertexto seu caráter destaque é a sua estrutura não linear. Essa característica permite romper com a estrutura

² “Let me introduce the word ‘hypertext’ to mean a body of written or pictorial material interconnected in such a complex way that it could not conveniently be presented or represented on paper. It may contain summaries, or maps of its contents and their interrelations; it may contain annotations, additions and footnotes from scholars who have examined it. Let me suggest that such an object and system, properly designed and administered, could have great potential for education, increasing the student’s range of choices, his sense of freedom, his motivation, and his intellectual grasp.” (NELSON, 1965, p.69, original.)

tradicional do texto, oferecendo ao leitor um leque de possibilidades para a constituição textual plurilinearizada, conforme aponta Marcuschi (1999, p. 33). É justamente essa não linearidade que amplia a capacidade do leitor navegar por diferentes textos, incentivando sua autonomia na construção do sentido.

A volatilidade aparece como a segunda característica, entendida como inerente à própria natureza do suporte digital do hipertexto. Essa volatilidade manifesta-se pela tendência do hipertexto a mudar rapidamente, sendo instável. O ambiente digital, fluido e escorregadio, desloca-se por diversos locais, e, diferentemente do que se imagina, esse fluxo não desaparece “entre os canos”, mas sim deságua em outras nascentes, preservando-se e, eventualmente, alterando seu formato, porém sem deixar nada desaparecer definitivamente.

Já espacialidade topográfica é outra característica relevante, configurando um espaço não hierarquizado para a escrita e leitura, com limites indefinidos. Santana (2021) relaciona a topografia a uma descrição minuciosa de uma localidade e associa o leitor a um explorador ambicioso, que busca identificar todos os seus possíveis acidentes, suas curvas sinuosas, demarcando novas possibilidades simbólicas e construindo verdadeiros piquetes discursivos durante o percurso.

A fragmentariedade, por sua vez, aparece como o oposto de um centro regulador que buscaria manter o leitor preso a um limite, a uma ordem ou a uma estrutura linear com bordas fixas. Essa característica rompe com a ideia de um centro que controla o percurso do leitor, permitindo-lhe ultrapassar essas restrições e olhar “por cima do muro”, para enxergar um vasto mar de possibilidades interpretativas. Essa dinâmica pode ser compreendida à luz do conceito de dispersão do discurso, discutido no capítulo anterior, segundo o qual os sentidos não se organizam em torno de um eixo único, mas se distribuem em múltiplas direções, emergindo de diferentes condições de produção. Assim, no hipertexto, cada fragmento torna-se um ponto de fuga para novos caminhos, reforçando que o sentido é sempre plural, aberto e em constante movimento, nunca fechado em uma narrativa centralizada.

Na multissensibilidade é viabilizado a presença de diferentes recursos dentro do hipertexto, como textos verbais, ícones, efeitos sonoros, jogos de cores, diagramas, tabelas, gráficos, entre outros, integrados numa mesma superfície de leitura. Isso confere ao texto um aspecto sensorial, ultrapassando a utilização exclusiva do visual.

Já a descentração, por sua vez, surge como uma extensão da não linearidade, possibilitando o deslocamento rápido entre assuntos, conteúdos, sites e tópicos diversos, ampliando a liberdade do leitor na construção do sentido.

A interatividade, que tem se intensificado com a popularização das inteligências artificiais, diz respeito à possibilidade de o usuário interagir com a máquina e receber uma resposta, criando uma troca dinâmica. Além disso, essa interação se manifesta também entre usuários, em ambientes como chats e redes sociais, e em plataformas que facilitam a comunicação direta entre consumidor e fornecedor, como o “Reclame Aqui”.

Embora a intertextualidade não seja uma característica exclusiva do hipertexto, ela é amplificada pelas plataformas digitais. Trata-se da qualidade que confere ao hipertexto seu caráter de texto múltiplo, fundindo diversos textos que se tornam simultaneamente acessíveis por meio de comandos simples. A intertextualidade é intensamente utilizada em sites através de hiperlinks que facilitam o acesso rápido às referências citadas.

Por fim, a conectividade, que por sua vez, consiste na conexão múltipla entre blocos de significado, estando também ligada à natureza do suporte digital e permitindo ao hipertexto estruturar-se formalmente. Por fim, a virtualidade, em parceria com a conectividade, possibilita constituir o hipertexto como uma matriz de textos potenciais (Bairon, 1995), ampliando infinitamente as possibilidades de construção e circulação do sentido.

Ao compreender o hipertexto em sua historicidade e em suas múltiplas características estruturais, torna-se possível reconhecer sua relevância não apenas no ambiente digital, mas também como uma forma de ampliar as potencialidades da linguagem humana, pois ele concretiza possibilidades já presentes em qualquer texto. Nesse sentido, a educação pode se beneficiar diretamente dessa lógica hipertextual ao favorecer múltiplos caminhos de leitura, conexões entre conteúdos, interdisciplinaridade e autonomia do estudante na construção de sentidos, contribuindo para práticas pedagógicas mais interativas e significativas.

Assim, até mesmo o livro didático, tradicionalmente visto como um suporte linear, pode ser analisado sob a ótica hipertextual: suas atividades, imagens, notas, referências e indicações para outros materiais funcionam como elos que ampliam a leitura, revelando camadas de significados e estratégias de navegação que

transformam o livro em um objeto que estimula o leitor a fazer escolhas, relacionar conteúdos e explorar novos saberes, aproximando-se da lógica hipertextual.

4. LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é um objeto multifacetado que ocupa, historicamente, um lugar central na educação brasileira. Mais do que um suporte de conteúdos escolares, ele atua como mediador entre o professor, o aluno e o conhecimento, refletindo as transformações políticas, sociais e pedagógicas de cada época. Sua trajetória revela, não apenas mudanças na forma de organizar os saberes, mas também o modo como esses saberes são transmitidos e ressignificados nas diferentes gerações. Compreender a evolução do livro didático, portanto, exige uma retomada histórica do próprio processo educacional no Brasil, cujas raízes remontam ao período colonial.

No Brasil, 1549, o ensino era realizado pelos jesuítas, assumindo um caráter tradicional e religioso, com foco em alfabetizar os indígenas e os filhos dos colonos. Após esse período, por volta de 1759, os jesuítas foram expulsos por Marquês de Pombal, que desejava fortalecer o Estado. Para isso, era necessário diminuir a influência da Igreja, começando pela educação. Assim, foram fundadas as chamadas aulas régias, com disciplinas como Leitura e Escrita, Latim, Grego, Retórica e Filosofia. Essas aulas passaram a ser controladas pelo Estado e não mais pela Igreja.

A reforma exigia uma transformação total no ensino, abandonando o viés religioso tradicional em busca de uma orientação mais iluminista, alinhada ao contexto europeu da época. Para isso, era necessário formar professores mais capacitados e orientar o ensino dentro dessa nova perspectiva. Nesse cenário, o material didático ganhou importância, pois passou a ser utilizado como ferramenta de apoio à formação docente e à organização dos conteúdos escolares.

a um tempo o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. [...] Assim, a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso (Geraldi, 1997, p. 117).

Avançando para o século XIX, diversas mudanças políticas influenciaram a educação, como a vinda da família real, a independência do Brasil e, posteriormente, a Proclamação da República por volta de 1889. Nesse contexto, a ideia de que toda criança deveria frequentar a escola se fortaleceu, impulsionada pelo avanço do Iluminismo, pela industrialização, que exigia mão de obra qualificada, e pela

modernização estatal, que passou a ver a educação como um direito, uma ferramenta de cidadania e uma exigência econômica.

Com isso, ampliou-se a necessidade de livros didáticos em sala de aula, o que exigiu o aumento da produção em larga escala. Ocorreram, então, dois momentos marcantes no século XIX: na primeira metade, o Brasil ainda não produzia seus próprios livros e utilizava traduções de obras francesas e alemãs; já na segunda metade, entre 1870 e 1880, surgiram críticas à falta de adaptação desses livros à realidade dos alunos brasileiros. Esses questionamentos intensificaram o desejo por produções nacionais de livros didáticos.

Foi nesse período em que, também, se percebeu que o livro didático não deveria se restringir ao uso exclusivo do professor, mas também, atender às necessidades do aluno. A partir disso, iniciou-se a discussão sobre a importância de novos gêneros didáticos como livros de leitura e lições, além da inserção de ilustrações nos livros (Bittencourt, 2004). Assim, começa a surgir um suporte mais articulado visualmente e dialogicamente, aproximando-se da ideia de um material que organiza múltiplas linguagens e formas de significação, características que hoje reconhecemos como hipertextuais.

Em 1929 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), com o objetivo de contribuir para a legitimação do livro didático nacional, auxiliando sua produção e controle. Em apoio a essa iniciativa, Getúlio Vargas, em 1938, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), buscando estabelecer a primeira política de regulamentação voltada à produção, circulação e conteúdo dos livros didáticos. A proposta era, em tese, garantir maior qualidade e organização dos conteúdos, porém, na prática, a comissão atuava como um instrumento de controle político e ideológico, filtrando discursos considerados incompatíveis com o governo vigente.

Frente a críticas quanto à legitimidade dessa comissão, em 1945 o Estado transferiu aos professores a função de escolher os livros didáticos, conforme estabelecido pelo decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro daquele ano. Mais adiante, em 1971, o INL iniciou o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo responsabilidades administrativas e de gerenciamento das obras. Já em 1976, com a extinção do INL, o governo passou a adquirir os livros didáticos com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme determinado pelo decreto nº 77.101 de 4 de fevereiro.

Em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído pelo decreto nº 91.542 de 19 de agosto. Esse novo plano trouxe importantes reformulações, entre elas: a garantia da escolha dos livros pelos professores, a reutilização dos exemplares, o aperfeiçoamento técnico visando maior durabilidade, e a oferta gratuita a todas as séries do ensino fundamental, com aquisição 100% custeada pelo governo federal (FNDE, 2008; Cassiano, 2004).

A perspectiva de reutilização dos livros ampliou a preocupação com sua qualidade física e pedagógica, estimulando o aprimoramento da sua composição gráfica e editorial, o que intensificou a presença de elementos não verbais como ilustrações, esquemas, fotografias e outros recursos multimodais. Essa preocupação ficou evidente a partir da década de 1990, como aponta Choppin (2004):

A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações. (Choppin, 2004, p. 559).

Com a consolidação do PNLD, em 1996 os livros passaram a ser escolhidos com base em um instrumento específico: o Guia do Livro Didático. Esse documento, distribuído às escolas públicas e disponibilizado também de forma online, apresenta a avaliação pedagógica realizada pelo Ministério da Educação. Os professores das redes públicas selecionam os livros de sua preferência a partir desse guia, adotando a mesma obra por um ciclo de três anos. São indicados dois títulos por disciplina e, caso a primeira opção não possa ser contratada por questões editoriais, a segunda é automaticamente adotada. A escolha deve ser consensual entre os docentes da mesma disciplina, uma vez que o mesmo livro será utilizado por toda a escola.

Além do PNLD, houve a ampliação dessa política com o lançamento do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2004, e do Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em 2007. Essas expansões refletem o fortalecimento da política pública do livro didático, consolidando-o como uma ferramenta pedagógica essencial, articuladora de saberes e portadora de múltiplas linguagens, o que o posiciona, cada vez mais, como um objeto hipertextual e multimodal no ambiente escolar.

Quando me refiro ao livro didático como um objeto hipertextual e multimodal, quero destacar que ele sempre foi, um recurso multifacetado, marcado pela heterogeneidade distribuída em suas páginas. Trata-se de um sistema de informações interligadas que reúne diversos conteúdos, vozes, gêneros, linguagens e saberes dispostos em um único exemplar. Além disso, hoje em dia, o livro incorpora textos verbais, imagens, gráficos, atividades, notas, blocos interativos e links, ampliando ainda mais sua complexidade comunicativa.

Essa multiplicidade não é uma novidade. Historicamente, os livros didáticos já utilizavam uma variedade de recursos, como imagens, quadros-resumo, glossários e exercícios, configurando-se desde sempre como um espaço múltiplo e articulado. Nesse sentido, Barros-Gomes e Silva (2012) afirmam:

O livro didático pode ser visto numa perspectiva hipertextual não apenas pela complexidade que materializa, mas também pela heterogeneidade que se virtualiza ao seu redor. Essa complexidade sempre existiu, mesmo antes da discussão sobre o hipertexto, pois este objeto permite não apenas visualizar a heterogeneidade material que lhe é constitutiva, mas inferir as diversas possibilidades que suas páginas podem materializar” (Barros-Gomes; Silva, 2012, p. 3).

Diante disso, no capítulo seguinte, apresentarei a análise do livro didático da geração Alpha, da editora SN, voltado para a disciplina de Língua Portuguesa, com o objetivo de evidenciar e classificar os elementos presentes na obra que caracterizam sua natureza hipertextual. Essa análise demonstrará o caráter multifacetado e interativo do livro didático, reforçando sua importância enquanto objeto educacional contemporâneo.

5. ANÁLISE DE DADOS

5.1 Escolha do tema e objeto de análise

A escolha do tema deste trabalho partiu de uma inquietação pessoal: como a hipertextualidade tem sido abordada nas escolas? Mais do que identificar sua presença nos conteúdos curriculares, o interesse recaiu sobre seu uso como ferramenta didática, sobretudo nos livros didáticos. A proposta, portanto, é analisar de que forma a hipertextualidade aparece nesses materiais, considerando elementos como formato, estrutura, tipos de texto, multisemiose, gênero, suporte utilizado e recursos visuais ou tecnológicos associados.

Os dados foram organizados com base em duas estratégias: a análise de um livro didático e a aplicação de um questionário (em anexo) voltado para professores da área de Língua Portuguesa, incluindo gramática, redação e literatura, atuantes em diferentes instituições e segmentos de ensino. O critério para escolha do material didático foi a acessibilidade, já que o livro da coleção Geração Alpha, da Editora SM, estava disponível na biblioteca da escola em que trabalho.

Essa combinação entre análise documental e investigação com professores tem como propósito oferecer um panorama amplo e realista sobre como a hipertextualidade está presente ou ausente nas práticas escolares atuais.

5.2 Os dados

A fim de apresentar o principal objeto de análise deste trabalho, destaco o livro didático da coleção Geração Alpha, da Editora SM. Esse livro foi selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)/2024 e também adotado por diversas escolas da rede particular. A escolha se deu não apenas por sua representatividade institucional, mas também por sua disponibilidade na biblioteca da escola em que atuo, o que facilitou o acesso à obra. Vale destacar que, em plataformas de venda online, o exemplar de Língua Portuguesa para o aluno apresenta um custo médio de R\$ 286,00, embora não haja clareza sobre os valores praticados em pacotes vendidos às instituições privadas.

A autoria do livro é composta por profissionais com formação acadêmica e atuação concentrada no ensino privado. São eles: Cibele Lopreste, bacharel em Letras, mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, doutora em Letras pela USP e professora na rede particular; Everaldo Nogueira, bacharel e licenciado em Letras pela UNG, mestre e doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP, atuando como professor e coordenador na rede particular; Greta Marchetti, licenciada em Letras pela USP, mestre em Educação e doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP; Maria Virgínia Scopacasa, licenciada em Letras pela PUC-SP, professora e coordenadora no setor privado; e Mirella Cleto, bacharel e licenciada em Letras pela USP, com atuação docente também na rede particular.

A análise do perfil dos autores revela um ponto importante: todos possuem vínculos com instituições particulares de ensino. Essa característica pode influenciar

diretamente a estrutura editorial do livro, seus recursos didáticos, sua linguagem, estética e até mesmo o público-alvo implícito.

A 3ª edição do exemplar de Língua Portuguesa da coleção, publicado em 2019, conta com 304 páginas na versão do aluno e 424 páginas na versão do professor, além da versão digital em PDF³. Seu conteúdo é estruturado por meio de uma combinação de textos, imagens, links e ícones, elementos que serão explorados de forma mais aprofundada, especialmente no que tange à presença e ao uso da hipertextualidade.

A organização interna do livro reforça sua proposta pedagógica ao distribuir os conteúdos em oito unidades temáticas, cada uma delas composta por dois capítulos. Cada unidade é introduzida por uma imagem temática e um texto de abertura, que contextualiza o tema a ser explorado. Os capítulos, por sua vez, são subdivididos em seções específicas que cumprem diferentes funções didáticas, como: *Texto em estudo; uma coisa puxa a outra; língua em estudo; a língua na real; agora é com você; escrita em pauta; atividades integradas e investigar*. Cada uma dessas seções apresenta tópicos com objetivos pedagógicos definidos, promovendo a construção gradual de saberes e o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, análise linguística e produção textual.

Além das unidades principais, o livro traz dois capítulos extras. O primeiro, intitulado “Canal de vídeos”, propõe aos estudantes a criação de um canal audiovisual voltado à comunidade escolar. Esse capítulo reúne 74 atividades interativas e 8 imagens, fomentando a criatividade, o trabalho em equipe e a integração entre linguagem verbal e não verbal. O segundo capítulo extra, “De olho no Enem”, apresenta 40 questões elaboradas com base nas temáticas desenvolvidas ao longo da obra, com foco no Exame Nacional do Ensino Médio, o que é especialmente significativo, considerando que o material se destina ao 9º ano e já orienta os alunos para esse processo avaliativo.

No total, o livro didático apresenta 841 atividades, 178 imagens, 94 tabelas e 233 blocos informativos, sejam eles interativos, com recursos externos, ou informativos internos. Esse volume expressivo de recursos evidencia a intenção de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e multimodal, facilitando a

³ PDF (Portable Document Format) é um formato de arquivo desenvolvido pela Adobe que preserva a formatação original de documentos, permitindo sua visualização e impressão em diferentes dispositivos, independentemente do sistema operacional.

articulação entre diferentes linguagens e saberes. Quanto ao corpo autoral, a obra conta com 62 autores, sendo a maioria contemporâneos com obras recentes, além de incluir nomes clássicos como Clarice Lispector, Arthur Azevedo e Nelson Rodrigues, garantindo diversidade estética e literária.

Considerando essa ampla variedade de recursos, estruturas e propostas didáticas, torna-se possível refletir sobre a presença de elementos que rompem com a linearidade tradicional do texto impresso. É nesse contexto que se insere a próxima etapa deste trabalho, voltada à análise das características hipertextuais presentes no livro didático impresso.

5.3 Características hipertextuais no livro didático impresso

A presente análise tem como objetivo identificar e discutir elementos da hipertextualidade presentes em um livro didático impresso, evidenciando como certos recursos, mesmo em formato físico, dialogam com as dinâmicas da linguagem hipertextual. As características escolhidas para esta análise são aquelas que, embora tradicionalmente vinculadas ao ambiente digital, podem ser transpostas para o suporte impresso de forma eficiente e funcional.

Um dos primeiros elementos analisados é a organização por blocos de informação, característica essencial do hipertexto, que rompe com a linearidade típica do texto corrido. Essa estrutura fragmentada permite uma *navegação*⁴ mais autônoma por parte do leitor, oferecendo múltiplos pontos de entrada e conexão com o conteúdo. No material analisado, esse formato é evidenciado por diferentes seções destacadas visualmente e organizadas por cor, ícone e função pedagógica.

Entre esses recursos, destacam-se o “Valor” (identificado pela cor azul), que propõe reflexões acerca de valores universais; “o Ampliação” (nas cores laranja e branco), que oferece informações complementares ao conteúdo central, promovendo maior aprofundamento; o “Relacionando” (em azul e branco), que estabelece vínculos entre os conteúdos abordados na seção e o gênero textual em foco; o “Livro Aberto” (cor marrom), que sugere leituras e conteúdos complementares ao tema estudado; o “Glossário” (representado pelas cores marrom e branco), destinado ao esclarecimento de termos e expressões presentes no texto; e o “Anote aí” (em verde), responsável

⁴ No contexto digital, *navegação* refere-se ao percurso não linear que o leitor realiza ao interagir com diferentes conteúdos interligados, construindo seu próprio caminho de leitura no ambiente informacional.

por sistematizar os conhecimentos trabalhados, funcionando como um momento de síntese e fixação dos conteúdos.

Além desses blocos, o material didático faz uso de ícones e símbolos que indicam atividades interativas e a utilização de recursos para além do livro, como sites, vídeos e propostas de produção autônoma. Esses elementos funcionam como *links*⁵ conceituais, criando conexões entre conteúdo internos do livro e fontes externas.

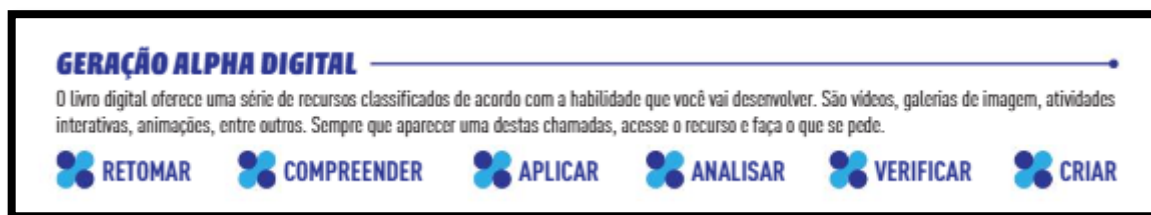


Figura 1 – Apresentação dos ícones informativos

Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 28 maio 2025).



Figura 2 – Apresentação dos blocos informativos

Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 28 maio 2025).

Ao longo do capítulo que aborda as orações coordenadas, por exemplo, o bloco "Anote aí" surge como um recurso de síntese, reunindo os principais pontos do conteúdo de forma objetiva. Esse tipo de bloco atua como uma memória auxiliar para o aluno, rompendo com a linearidade do texto tradicional, ao mesmo tempo em que facilita a assimilação dos conteúdos.

⁵ Os *links* (ou hiperlinks) são elementos que estabelecem conexões entre diferentes blocos de informação, permitindo ao leitor saltar de um conteúdo a outro. Eles são a base da estrutura hipertextual e viabilizam a navegação não linear entre textos, imagens, vídeos e outros recursos digitais.

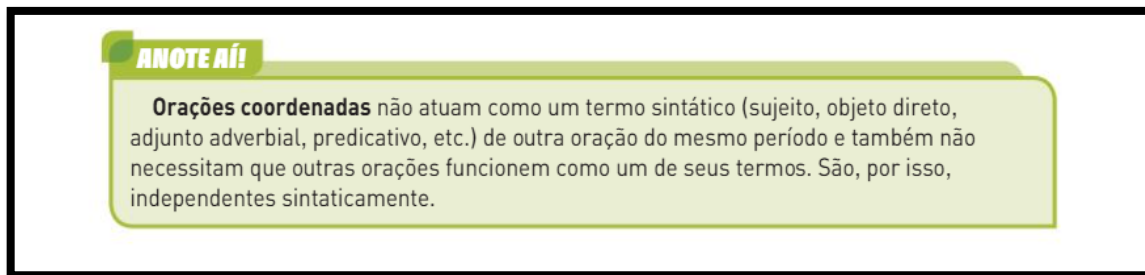


Figura 3 – Apresentação do bloco “Anote Aí”

Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 28 maio 2025).

O bloco "Ampliação", por sua vez, aparece ao lado de textos principais, trazendo informações adicionais sobre o tema em estudo. No capítulo que trata dos provérbios, esse bloco oferece dados complementares, posicionando-se estrategicamente na página com cores contrastantes que chamam a atenção do leitor.

Figura 4 – Apresentação do bloco “Ampliação”

Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 28 maio 2025).

Outro exemplo significativo é a presença simultânea dos blocos "Anote aí" e "Livro Aberto" na mesma página. Enquanto o primeiro sintetiza o conteúdo, o segundo apresenta a sinopse da obra "Juca Pirama", estabelecendo uma ponte entre o conteúdo do capítulo "Meninos, eu conto" e a intertextualidade com o livro "Meninos, eu vi". Essa articulação contribui para a ampliação da leitura crítica e contextualizada por parte do aluno.

LIVRO ABERTO

I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias. São Paulo: L&PM, 1997.

Um dos mais famosos poemas indianistas do Romantismo brasileiro, narra a trajetória do guerreiro tupi I-Juca Pirama, que, depois de capturado pela tribo dos índios timbiras, foi solto por ser considerado covarde e fraco. Para recuperar sua honra, I-Juca Pirama tem de provar que é digno da própria morte.

ANOTE AÍ!

Para a boa compreensão de um texto, o leitor deve partilhar com ele certos **conhecimentos de mundo**. No caso do conto de temática social, é muito importante que o leitor tenha informações sobre a realidade ali representada, em geral, ligada a questões humanitárias e sociais.

A LINGUAGEM DO TEXTO

10. Releia este trecho:

[...] explicava à professora por que havia faltado tanto tempo. Ela disse que **assim eu ia perder o ano** e eu lhe disse que foi **assim que ganhei um ano**.

a) O que significam as expressões "perder o ano" e "ganhar um ano"?

b) A fala da professora e a do menino são semelhantes na construção, mas demonstram visões de mundo diferentes. Explique cada uma delas.

c) O ponto de vista do menino fica reforçado em uma pergunta retórica que ele faz ao final do terceiro parágrafo do conto. Transcreva-a e esclareça o sentido implícito que ela apresenta.


Figura 5 – Apresentação do bloco "Livro aberto"

Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 28 maio 2025).

As atividades interativas também reforçam a proposta hipertextual ao incentivarem a prática dos conteúdos por meio de múltiplas linguagens e recursos. Um exemplo disso é a proposta de construção de um mapa mental ao final da unidade, conectando os principais conceitos abordados e promovendo uma rede de significados construída pelo próprio aluno.

Conhecimentos linguísticos

- Percebo, no período composto, que as orações podem se articular pelo mecanismo de coordenação ou de subordinação?
- Reconheço que, no período composto por coordenação, as orações apresentam estrutura sintática completa – uma não participa da estrutura sintática da outra?
- Identifico que as orações do período composto por coordenação classificam-se como coordenadas assindéticas ou sindéticas e que as sindéticas podem ser aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas ou explicativas, conforme a ideia que sua conjunção expressa no contexto?
- Reconheço, no período composto por subordinação, que uma oração (a subordinada) participa da estrutura sintática da outra (a principal)?
- Identifico que as orações subordinadas podem ser substantivas, adjetivas ou adverbiais conforme o valor que assumem?
- Identifico que as orações subordinadas podem ser desenvolvidas ou reduzidas?
- Reconheço e respeito as variedades da língua falada?
- Compreendo os conceitos de ortoépia e de prosódia?

 **Elabore o mapa de conteúdos da unidade 1.**

conto social

Figura 6 – Atividade interativa do ícone "CRIAR"

Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 28 maio 2025).

O bloco glossário, recurso já clássico e antigo em livros didáticos, posicionado lateralmente ou destacado em caixas, cumpre a função de ampliar a compreensão do

vocabulário, sendo acionado sempre que necessário, sem interromper a fluidez da leitura principal.

<p>E assim foi até a hora de arrancar o feijão e empilhá-lo numa <u>seva</u> tão grande que nós, os meninos, pensávamos que ia tocar nas nuvens. Nossos braços seriam bastantes para <u>bater</u> todo aquele feijão? Papai disse que só íamos ter trabalho daí a uma semana e aí é que ia ser o grande <u>pagode</u>. Era quando a gente ia bater o feijão e iria medi-lo, para saber o resultado exato de toda aquela bonança. Não faltou quem fizesse suas apostas: uns diziam que ia dar trinta sacos, outros achavam que era cinquenta, outros falavam em oitenta.</p> <p>No dia seguinte voltei para a escola. Pelo caminho</p>	<p>bater feijão: golpear com varas as vagens do feijão, depois que elas secaram ao sol, para que se abram e os grãos se soltem.</p> <p>esconso: canto; trecho anguloso.</p> <p>massapê (ou massapé): terra fértil, argilosa, de cor escura.</p> <p>pagode: festança; divertimento ruidoso.</p>
---	--

Figura 7 – Apresentação do bloco "Glossário"

Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 28 maio 2025).

Dessa forma, é possível observar que a fragmentação dos conteúdos em blocos informacionais, aliada ao uso de elementos visuais e interativos, permite ao livro impresso adotar uma lógica hipertextual. Sob a ótica de Koch (2007) e citando Santaella (2001):

Santaella (2001) chama a atenção para o fato de que, enquanto no texto impresso predomina um fluxo linear, no caso do hipertexto essa linearidade se rompe em unidades ou blocos de informação, cujos tijolos básicos são os nós e nexos associativos, formando um sistema de conexões que permitem interligar um nó a outro, por meio dos hiperlinks. (SANTAELLA, 2001, apud KOCH, 2007, p.26)

Diante disso, embora o texto impresso tenha sido tradicionalmente estruturado de forma linear, a organização do livro didático contemporâneo, com seus blocos informativos, recursos visuais e conexões temáticas, rompe com essa linearidade e se aproxima da lógica do hipertexto digital. Esses elementos funcionam como nós e nexos associativos, possibilitando uma leitura não sequencial e mais interativa. Nesse sentido, é possível afirmar que o livro didático, ainda que em formato impresso, sempre apresentou características hipertextuais, as quais vêm sendo cada vez mais potencializadas.

5.4 Multissemiose

O conceito de multissemiose refere-se à presença e à articulação de diferentes linguagens, como a verbal, visual, sonora, gestual e espacial, na construção de um texto. Em sua forma mais evidente, esse fenômeno se manifesta no hipertexto, em que há uma combinação explícita desses recursos, como imagens, sons, *links* e outros elementos que ampliam a experiência do leitor. No contexto da hipermídia, Santaella (2004) propõe três fatores fundamentais que caracterizam essa linguagem, sendo eles a hibridização, os nexos e a interatividade.

A hibridização consiste na integração de distintas linguagens, códigos e mídias, compondo uma rede de significados que estimula o leitor a transitar entre diversos modos de comunicação. Isso pode incluir, por exemplo, a articulação entre texto verbal, imagens, gráficos e elementos visuais diversos.

Os nexos, por sua vez, referem-se às conexões estabelecidas entre blocos de informação, estruturadas por meio de "nós", que podem se manifestar como *links* digitais, símbolos gráficos, setas, cores ou qualquer outro recurso visual que oriente a leitura de maneira lógica e coesa. Esses elementos favorecem a organização do conteúdo e proporcionam ao leitor diferentes percursos de navegação, ainda que em um suporte impresso.

Esses "nós", ou conexões dentro do texto, podem ser compreendidos também como formas de coesão textual, especialmente a coesão referencial e sequencial. A coesão referencial ocorre quando o texto retoma ou antecipa informações já mencionadas, enquanto a coesão sequencial organiza as ideias por meio de conectores, garantindo continuidade e lógica entre os trechos. No contexto do hipertexto, os nexos funcionam como uma extensão desses mecanismos tradicionais de coesão, com objetivo de orientar a leitura de forma eficaz.

Já a interatividade diz respeito à capacidade do leitor de participar ativamente do processo de leitura, decidindo que informações irá acessar, em qual sequência e por quanto tempo irá se debruçar sobre elas. Quanto maior o grau de interatividade proposto pelo material, maior tende a ser o envolvimento do leitor com o conteúdo e, conseqüentemente, sua compreensão e retenção das informações apresentadas.

Embora essas características sejam, em geral, desenvolvidas para suportes digitais, é possível observá-las, de forma adaptada, no interior dos livros didáticos contemporâneos, inclusive na obra escolhida para análise. Esses materiais

frequentemente simulam a lógica dos ambientes digitais por meio da organização gráfica das páginas, como no uso de infográficos, blocos de texto, mapas conceituais, ilustrações e chamadas visuais que remetem à lógica da navegação digital.



Figura 8 – Infográfico do capítulo “vlog de opinião”

Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 05 junho 2025).

Na imagem acima, observa-se a presença de um *infográfico*⁶ que compõe a seção intitulada “Agora é com você”, a qual propõe aos alunos a realização de um *vlog*⁷ a partir das orientações apresentadas. O infográfico ilustra, ao fundo, a figura do youtuber Juliano Paes, servindo como referência visual para a atividade. O conteúdo é organizado por meio de diversos blocos textuais distribuídos ao redor da imagem

⁶ Infográficos são representações visuais que combinam texto, imagem, dados e design para comunicar informações de forma sintetizada, facilitando a compreensão e a retenção de conteúdos complexos.

⁷ Vlog (vídeo blog) é um formato de conteúdo digital em que o autor registra, em vídeos, experiências pessoais, opiniões ou rotinas, geralmente publicados em plataformas como YouTube ou redes sociais.

central, os quais orientam o estudante quanto às etapas de produção audiovisual, desde a preparação do cenário até a edição final do vídeo.

O arranjo visual dos blocos informativos é estruturado de maneira quase cíclica, estabelecendo uma sequência lógica que pode ser seguida, mas sem impor uma ordem obrigatória. Essa configuração permite ao leitor transitar livremente entre os diferentes pontos, exercendo certo grau de autonomia na escolha do percurso de leitura. Tal característica aproxima o material impresso das dinâmicas interativas típicas dos ambientes digitais, evidenciando a presença da multissemiótica no livro didático.

Além disso, o uso de setas que conectam os blocos ao personagem ilustrado e aos objetos da cena, como câmera, notebook, celular e cartaz, reforça os nexos entre texto e imagem, facilitando a compreensão do conteúdo e sugerindo um *hiperlink* visual entre os elementos. A presença simultânea de linguagem verbal, visual e espacial torna o infográfico um exemplo notável da hibridização defendida por Santaella (2004), pois mobiliza múltiplos códigos semióticos para compor um mesmo enunciado pedagógico.

A interatividade, por sua vez, manifesta-se na forma como o leitor é convocado a agir: a proposta não se limita à observação, mas exige que o estudante tome decisões, escolha um roteiro, experimente ângulos de gravação e determine sua própria forma de expressão no vídeo. Essa simulação de escolha, ainda que mediada por um suporte físico, oferece ao aluno uma experiência significativa de participação ativa.

ESCRITA EM PAUTA

ORTOÉPIA E PROSÓDIA

1. Leia a tira a seguir, com personagens da turma do Xaxado, e responda às questões propostas.

Antonio Cedraz. Turma do Xaxado.

a) Qual é o fato que provoca humor nessa tira?

b) Que palavras presentes na tira não seguem a norma-padrão? Transcreva-as, indicando também a grafia correta de acordo com a convenção ortográfica de nossa língua.

Figura 9 – Tirinha de Antônio Cedraz. Turma do Xaxado Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 05 junho 2025).

Na imagem apresentada, observa-se o uso de uma tirinha da Turma do Xaxado como recurso introdutório ao subcapítulo “Escrita em pauta”, que aborda os temas ortoépia e prosódia. A escolha desse gênero textual, que é também visual, tem como função oferecer uma informação prévia, de maneira implícita, acionando o repertório do aluno por meio da interpretação textual e imagética. A sequência didática proposta segue com perguntas que incentivam o aluno a refletir sobre o conteúdo da tirinha, funcionando como uma espécie de preparação para o aprofundamento teórico que virá em seguida. Dessa forma, há um direcionamento sutil do olhar do leitor para o tema gramatical que será explorado.

ANOTE AÍ!

A **ortoépia** é o estudo da chamada “boa pronúncia”, “pronúncia correta”. Ela reflete a forma de falar dos grupos mais privilegiados e letrados da sociedade. Assim, essa parte da gramática determina, por exemplo, que não se deve falar “*ele róba*”, mas “*ele rôuba*”.

A **prosódia** se ocupa da correta colocação do acento tônico nas palavras. Por exemplo, de acordo com suas regras, pronuncia-se *recorde* (com intensidade na penúltima sílaba), e não “*récorde*” (com intensidade na antepenúltima).

Porém, a pronúncia das palavras pode variar de acordo com a **variedade linguística** utilizada, e isso deve ser respeitado. Ao não respeitar determinada variedade, agimos com **preconceito linguístico** em relação ao falante ou a um grupo de falantes, o que, em geral, revela também o preconceito social relacionado a eles.

Figura 10 – Bloco “Anote aí!” sobre ortoépia e prosódia. Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 05 junho 2025).

Na continuidade, o material apresenta ao leitor um bloco informativo com o título “Anote aí”, recurso já utilizado em outras partes do livro e que tem como principal objetivo oferecer uma síntese acessível e objetiva sobre o conteúdo. Neste caso, o bloco define os conceitos de ortoépia e prosódia, explicando-os com exemplos práticos e de fácil compreensão. A ortoépia é apresentada como o estudo da pronúncia correta, relacionada muitas vezes às normas dos grupos mais privilegiados e letrados da sociedade. Já a prosódia é explicada como a colocação correta do acento tônico nas palavras, diferenciando, por exemplo, a pronúncia de “recorde” e “récorde”.

A integração entre os dois blocos multissemióticos distintos, a tirinha visual e o quadro explicativo, estabelece uma articulação didática eficaz, pois ambos colaboram para a construção do conhecimento de forma contextualizada. Ao ativar primeiro o aspecto interpretativo e, em seguida, oferecer uma explicação objetiva, o material favorece a imersão do leitor no conteúdo, permitindo uma compreensão mais profunda e significativa das noções gramaticais abordadas.

Dessa forma, ao analisar os recursos utilizados no subcapítulo, como a tirinha e o infográfico, é possível comprovar que o livro didático se vale de estratégias multissemiotizadas para facilitar a compreensão dos conteúdos gramaticais. A construção do sentido se dá tanto pela imagem quanto pelo texto escrito, tornando o aprendizado mais acessível e dinâmico.

5.5 Volatilidade

A volatilidade é uma característica marcante do hipertexto, especialmente quando se considera que seu foco principal não está no texto em si, mas no meio em que ele se constitui. O termo “volatilidade” tem origem no latim *volatilis*, que significa “aquilo que pode voar”, e, posteriormente, foi incorporado ao português com o sentido de “mudança frequente”. Ambos os significados são plenamente aplicáveis à natureza do hipertexto.

No primeiro sentido, o de “voar”, o hipertexto se apresenta como uma estrutura não fixa, não enraizada, que percorre diferentes caminhos com agilidade e liberdade. Ele não está preso ao chão, ou seja, não se submete à linearidade tradicional, mas se desloca rapidamente entre blocos de informação, pousando apenas onde for conduzido. Do mesmo modo, o hipertexto é guiado por sua própria dinâmica e pela

ação do leitor, que escolhe os trajetos a serem seguidos, os pontos de pouso e os rumos que a leitura irá tomar.

Já o segundo sentido, relacionado à ideia de constante mudança, reforça essa dinamicidade. O hipertexto é volátil porque está em transformação permanente, moldando-se a partir de *links*, saltos informacionais, decisões rápidas e múltiplos direcionamentos possíveis. Assim, a volatilidade não se configura como um obstáculo, mas como uma propriedade intrínseca da linguagem hipertextual, manifestando-se tanto na forma de organização do conteúdo quanto na experiência de leitura que ela proporciona. No caso do livro didático analisado, é possível identificar essa característica em diversos trechos, que simulam a fluidez digital por meio de elementos visuais, blocos informativos com *links* e estruturas que favorecem o deslocamento para suportes digitais, como será exemplificado a seguir.

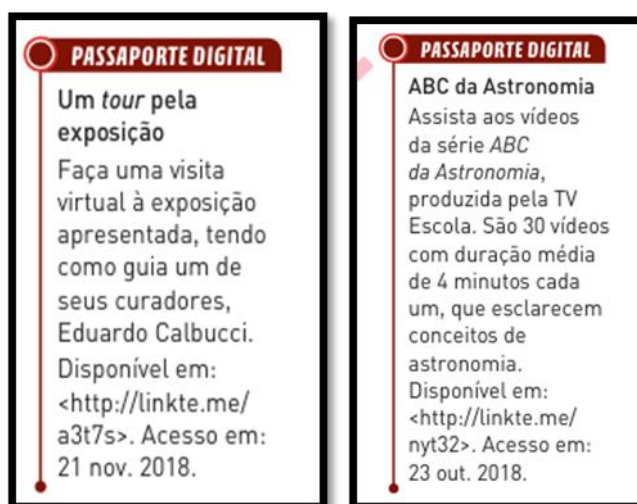


Figura 11 e 12– Bloco “Passaporte Digital”. Parte 1 e 2

Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 06 junho 2025).

Em ambas as figuras, observamos o bloco intitulado “Passaporte Digital”, que tem como função sugerir conteúdos digitais relacionados ao tema abordado no capítulo. Por meio de *links* acompanhados de pequenas descrições, os leitores são convidados a acessar vídeos, exposições virtuais e outros recursos complementares. Esses *links* funcionam como verdadeiros portais que conduzem o leitor para fora do texto impresso, que já possui características hipertextuais, e o transportam para outras mídias como sons, vídeos, filmes e visitas a museus virtuais.

5.6 Espacialidade topográfica e fragmentariedade

A metáfora “espacialidade topográfica”, atribuída ao hipertexto, refere-se à forma como ele se organiza no espaço, lembrando um mapa repleto de entradas, saídas, desvios e múltiplos caminhos possíveis. Diferente do texto linear tradicional, o hipertexto não limita o leitor a percorrer uma rota fixa do início ao fim, mas permite uma navegação autônoma, na qual é possível escolher livremente por onde começar, e qual direção seguir. Os limites entre início, meio e fim tornam-se fluidos, desfocados, criando um “território” textual aberto e dinâmico. Essa característica reforça a liberdade do leitor na construção do sentido e na experiência de leitura.

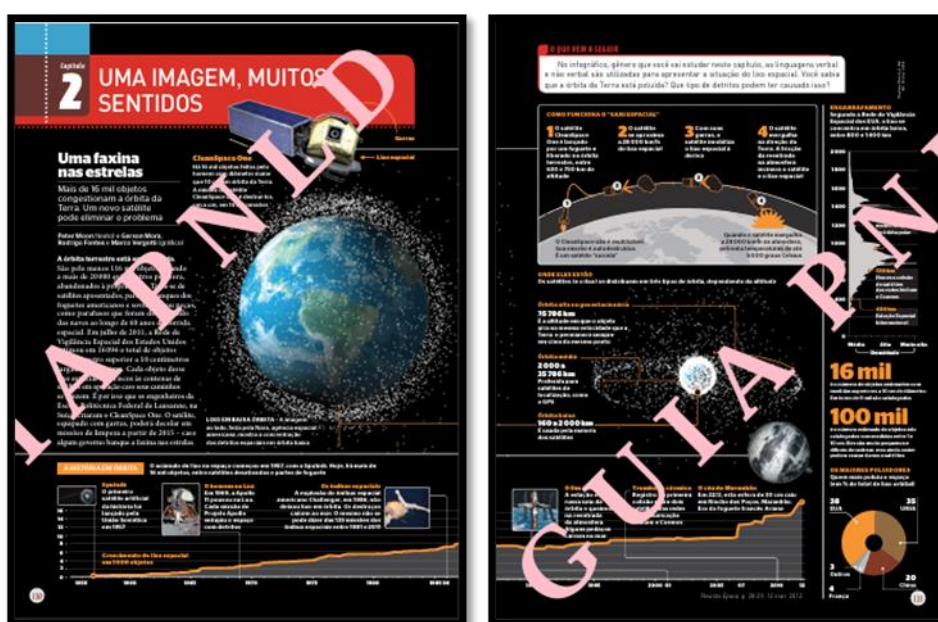


Figura 13 e 14– Páginas com imagem tema do capítulo 2. Parte 1 e 2

Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 08 junho 2025).

Como se pode observar nas imagens acima, o texto se distribui por toda a página, ocupando não apenas o espaço reservado à escrita linear, mas também margens, cantos e áreas centrais, assumindo uma estrutura que rompe com a organização tradicional. Elementos como imagens, blocos informativos, gráficos, linhas, tabelas e notas se entrelaçam e fragmentam a leitura, permitindo ao leitor uma navegação mais livre e autônoma. Essa disposição espacial reflete claramente a característica hipertextual da espacialidade topográfica, pois cria um território textual repleto de entradas e percursos possíveis. Diante de tantas possibilidades visuais e textuais, o leitor não segue uma ordem pré-estabelecida de leitura, mas decide por

onde começar, qual caminho seguir e quais informações priorizar, reafirmando o princípio da leitura não linear e interativa.

Ainda utilizando a imagem acima, aproveito para abordar a característica da fragmentariedade, entendida como a presença de fragmentos, pedaços que foram partidos ou recortados de um todo. Essa característica se manifesta na ideia de que o texto está dividido em blocos de sentido, sem uma estrutura linear tradicional, com início, meio e fim, mas organizado em uma diversidade de caminhos possíveis, conectados em rede. Esses fragmentos podem ser acessados de diferentes formas, conforme a autonomia do leitor, que passa a transitar entre eles de maneira própria. Nesse contexto, entende-se que não há um centro regulador que defina um único percurso de leitura, dando ao leitor certa liberdade, quase como se ele se tornasse autor do seu próprio trajeto.

No entanto, essa ideia nem sempre se concretiza de maneira tão absoluta na prática. Embora o leitor realmente ganhe autonomia para circular pelas conexões da rede textual, é o autor quem seleciona os conteúdos, escolhe os *links*, organiza o *layout*⁸, insere imagens e define os pontos de interligação. Tudo isso, mesmo que de forma sutil, ainda orienta a leitura e a construção de sentido. Assim, o hipertexto proporciona uma experiência mais participativa e dinâmica, mas que continua sendo guiada, parcialmente, pelas decisões do autor.

Na imagem analisada, apesar da variedade de conteúdos apresentados, como gráficos, legendas, imagens e blocos informativos que invadem diferentes espaços da página, ainda há uma organização autoral clara. Independentemente de por onde o leitor comece sua leitura, é possível compreender o sentido geral do texto. Ou seja, mesmo fragmentado, o material foi estruturado de modo a evitar a desorientação do leitor, mantendo a coerência e favorecendo múltiplas entradas, sem comprometer a compreensão.

5.7 Intertextualidade

Ao abordar a intertextualidade, pode-se compreendê-la, em termos conceituais, como a relação que um texto estabelece com outros textos, seja de maneira explícita ou implícita. Embora seja considerada uma característica presente no hipertexto, a intertextualidade não se origina nele, pois está relacionada ao conteúdo do texto, e

⁸ *Layout* refere-se à organização visual dos elementos em uma página ou tela, como textos, imagens, títulos e espaços em branco.

não ao suporte em que ele se apresenta. Em outras palavras, a intertextualidade independe de links ou de qualquer outro recurso típico do hipertexto, já que todo texto pode ser intertextual por si só. No entanto, o hipertexto facilita a identificação e a explicitação dessas relações intertextuais, permitindo a inserção de links diretamente conectados aos textos referenciados, bem como o uso de notas e explicações que contextualizam essas relações. Esse é, ao meu ver, o diferencial do hipertexto no que diz respeito a essa característica, e no livro didático analisado podemos observar diversas manifestações desse recurso, como veremos a seguir.



↑ Cena em que Gabriel (na direção) e Leonardo passeiam de bicicleta pelas ruas da cidade.

Verne Pinheiro/UBH

Hoje Eu Quero Voltar Sozinho trabalha os conflitos da trama de maneira leve, terna. Os momentos pontuais de *bullying* praticados por um grupo de colegas não deixam grandes marcas em Leonardo; as brigas com os pais se dissipam em minutos; as disputas com Giovana apresentam uma evidente perspectiva de reconciliação. O universo não é hostil às minorias, pelo contrário: o garoto Gabriel (*Fabio Audi*), paixão de Leonardo, aparece logo na primeira cena, senta-se convenientemente atrás dele, e, quando Gi perde seu grande amor, um aluno novo entra pela porta da sala de aula e sorri

para ela. Este roteiro é romântico, até ingênuo, em sua preocupação zelosa e paterna de garantir a todo personagem sua devida cota de amor.

SÉTIMA ARTE

Eu não quero voltar sozinho. Direção: Daniel Ribeiro. Brasil, 2010 (17 min). Foi com esse curta-metragem, protagonizado pelos mesmos atores, que surgiu a ideia para o longa *Hoje eu quero voltar sozinho*. O curta estreou no 3º Festival de Paulínia e foi exibido em mais de cem festivais nacionais e internacionais, recebendo 82 prêmios.

Figura 15 e 16– Trecho com imagem sobre o filme “Hoje eu quero voltar sozinho” e bloco informativo “Sétima Arte” Fonte: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-fundamental-geracao-alpha-lingua-portuguesa/> (acesso em: 08 junho 2025).

Nas imagens acima, retiradas da unidade “Resenha Crítica”, temos a menção ao filme *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*, relacionando-o ao conteúdo trabalhado. Após essa apresentação, observamos na página seguinte um bloco informativo intitulado “Sétima Arte”, que apresenta o curta-metragem que deu origem ao longa discutido no capítulo: *Hoje Eu Não Quero Voltar Sozinho*, de Daniel Ribeiro. Assim, esse bloco contextualiza o leitor e explicita a intertextualidade presente no texto anterior, ao mostrar como um texto audiovisual se relaciona diretamente com outro, construindo sentido por meio dessa conexão.

5.8 Análise dos dados

A análise do questionário foi fundamentada em 11 perguntas que abordam a temática do hipertexto e sua presença no contexto escolar, considerando tanto a atuação dos professores quanto os conteúdos programáticos do livro didático e da

própria escola. Os participantes da pesquisa foram docentes do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, que lecionam disciplinas ligadas à Língua Portuguesa, como Gramática, Redação e Literatura. As respostas foram discursivas, sem o uso de múltipla escolha, permitindo que os entrevistados expressassem livremente suas compreensões sobre o tema. A partir disso, realizarei uma análise conjunta das respostas, com o objetivo de compreender como a hipertextualidade tem sido abordada, ou negligenciada, no cotidiano escolar contemporâneo.

As respostas analisadas evidenciam uma compreensão parcial e incipiente sobre o conceito de hipertexto ou hipertextualidade. Embora os participantes apresentem indícios de familiaridade com o tema, o entendimento demonstrado é ainda superficial e limitado. Em sua maioria, os respondentes definem o hipertexto apenas como um vínculo entre diferentes textos, sem se aprofundar nas implicações teóricas, estruturais e comunicacionais desse recurso.

Essa compreensão restrita pode ser atribuída à ausência de uma formação docente que contemple, de maneira consistente, os fundamentos da hipertextualidade. A escassez de discussões sistemáticas sobre o tema compromete a preparação dos professores para lidar com as novas formas de comunicação mediadas por tecnologias ou adaptadas a ela. Isso repercute diretamente em sua atuação pedagógica, especialmente no reconhecimento e uso efetivo dos elementos hipertextuais nos materiais didáticos.

Muitos docentes não conseguem identificar a hipertextualidade presente nos livros escolares, ainda que esses materiais, em versões impressas ou digitais, frequentemente tragam recursos como boxes informativos, notas de rodapé, imagens articuladas ao texto, *QR codes*⁹ e *links* complementares. A percepção de que o hipertexto só se manifesta no meio digital acaba limitando a interpretação do que efetivamente constitui uma experiência hipertextual.

Essa limitação também se reflete no uso das redes sociais como recurso pedagógico. Enquanto alguns professores indicaram explorar essas plataformas para analisar gêneros textuais e discursos contemporâneos, outros demonstraram resistência à sua integração em sala de aula. A rejeição pode estar relacionada a uma

⁹ *QR codes* (Quick Response Codes) são códigos bidimensionais que armazenam informações acessadas por meio de dispositivos móveis. Quando escaneados, direcionam o usuário a conteúdos digitais como sites, vídeos, textos ou atividades interativas, funcionando como pontes entre o material físico e o ambiente virtual.

formação ainda voltada às práticas tradicionais, bem como às barreiras institucionais, como a recente Lei nº 15.000/2025¹⁰, que proíbe o uso de celulares nas escolas. Essa proibição desconsidera o potencial pedagógico dos dispositivos móveis, especialmente em atividades que envolvem leitura, produção textual e navegação em ambientes digitais.

Apesar dessas dificuldades, observa-se que a hipertextualidade já está presente em diversas práticas escolares, mesmo quando não nomeada como tal. Atividades realizadas em plataformas como o *Google Classroom*¹¹, por exemplo, podem configurar experiências hipertextuais ao permitirem a construção coletiva de textos, comentários interativos e ampliação de conteúdo a partir de diferentes vozes e caminhos. No entanto, poucos professores reconheceram conscientemente essas práticas como pertencentes à dinâmica hipertextual, o que indica uma lacuna na compreensão conceitual do termo.

Outro fator que interfere nessa realidade é o descompasso entre as experiências digitais dos estudantes e as metodologias aplicadas em sala de aula. A maior parte dos alunos da educação básica pertence à geração digital e lida de forma natural com recursos como jogos, vídeos, *links*, redes sociais e linguagens multimodais. Quando a escola ignora essas formas de interação, acaba por distanciar-se da realidade do aluno e de sua forma de construir sentido. Esse afastamento pode ser compreendido como resultado de um choque geracional, no qual muitos docentes, formados em contextos semelhantes, ainda enfrentam dificuldades em navegar pelas lógicas digitais mais atuais.

A utilização eficaz da hipertextualidade também depende de infraestrutura e condições materiais adequadas. Embora alguns professores relatem dispor de recursos como computadores, internet e dispositivos móveis para realizar atividades hipertextuais, outros destacam a falta de acesso a esses equipamentos como um obstáculo significativo. A desigualdade na distribuição de recursos entre as escolas contribui para a reprodução de assimetrias no processo de ensino-aprendizagem,

¹⁰ A Lei nº 15.000/2025 trata da proibição do uso de celulares em instituições de ensino durante o horário letivo, salvo em situações previamente autorizadas pela gestão escolar ou com finalidade pedagógica específica.

¹¹ O *Google Classroom* é uma plataforma educacional gratuita desenvolvida pelo Google que permite a gestão de turmas, distribuição de atividades, comunicação com os alunos e integração com outros recursos digitais, favorecendo práticas colaborativas e hipertextuais no ambiente escolar.

evidenciando a responsabilidade do poder público em garantir condições equitativas para o uso pedagógico da tecnologia.

Não se pode ignorar, porém, que a simples presença de recursos tecnológicos não garante a inovação. É fundamental que esses recursos sejam acompanhados por formação adequada, que instrumentalize o professor tanto do ponto de vista técnico quanto pedagógico. A hipertextualidade, para ser aplicada com intencionalidade, precisa estar inserida de forma consciente no projeto pedagógico e nos objetivos de aprendizagem.

O tema da avaliação também emerge como ponto sensível nesse contexto. Avaliar a partir da hipertextualidade exige repensar práticas tradicionalmente enraizadas. Em vez de provas e respostas únicas, propõe-se valorizar trajetórias de sentido, autoria, conexões entre saberes e produções que reflitam a dinâmica não linear da construção do conhecimento. Atividades como reescritas, continuação de textos, elaboração colaborativa de narrativas, jogos com *feedback* e navegação entre diferentes textos são formas legítimas de avaliação hipertextual, mas ainda pouco reconhecidas e aplicadas.

Por fim, é importante observar que, mesmo com sua relevância reconhecida, a hipertextualidade não aparece como elemento estruturante do planejamento pedagógico anual. Seu uso, quando ocorre, é geralmente improvisado, associado à intenção de tornar a aula mais dinâmica, e não como parte de uma proposta curricular consolidada. Isso demonstra que sua inserção ainda depende mais da iniciativa pessoal de alguns professores do que de diretrizes institucionais claras. Para que a hipertextualidade contribua efetivamente com a formação dos estudantes, é essencial que esteja presente no planejamento desde o início, integrada aos conteúdos, aos objetivos e às práticas avaliativas.

Avançar nesse sentido exige o fortalecimento de espaços de formação, planejamento coletivo e revisão dos projetos pedagógicos, promovendo uma educação mais sensível às demandas sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade. Conclui-se que a hipertextualidade, apesar de presente em algumas práticas docentes, ainda é pouco reconhecida como estratégia pedagógica estruturada. Sua efetivação depende de planejamento intencional, formação adequada e infraestrutura, além de um olhar mais sensível às dinâmicas digitais que marcam a aprendizagem dos estudantes hoje.

6. CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar como as características da hipertextualidade se materializam no livro didático impresso e de que maneira são compreendidas e utilizadas pelos professores em sala de aula. Ao longo do estudo, foi possível identificar que o livro didático, enquanto elemento central na educação brasileira, acompanha transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente os modos ensino e aprendizagem. Ainda que historicamente tenha articulado diversas linguagens e recursos, na contemporaneidade esse material intensifica sua complexidade ao incorporar, de maneira mais evidente, elementos que aproximam sua estrutura das lógicas hipertextuais.

A análise da obra “Geração Alpha de Língua Portuguesa” revelou a presença constante de multissemiótica, fragmentação de conteúdo, organização em blocos informativos, sugestões de deslocamento para outros materiais e conexões internas e externas, configurando diferentes percursos possíveis de leitura. Esses aspectos demonstram que, mesmo em suporte impresso, o livro se atualiza pedagogicamente, reforçando a autonomia do estudante e a construção ativa de sentidos a partir de múltiplas entradas de informação.

Entretanto, a análise das respostas do questionário evidencia que o entendimento docente sobre o conceito de hipertexto e suas possibilidades didáticas ainda é limitado. Os professores reconhecem que há recursos hipertextuais no cotidiano escolar, mas muitas vezes os associam apenas a links digitais ou a relações superficiais entre textos, o que contribui para que tais características sejam pouco exploradas no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que a simples presença da hipertextualidade no livro didático não assegura, por si só, práticas inovadoras ou transformadoras. É necessário que os professores se apropriem teoricamente dessa lógica e sejam incentivados a utilizá-la de maneira intencional e significativa. Esse movimento implica investimento em formação continuada, permitindo que o ensino de Língua Portuguesa seja cada vez mais alinhado às dinâmicas sócio tecnológicas que permeiam a vida dos estudantes.

Assim, conclui-se que o livro didático impresso apresenta pleno potencial para atuar como um instrumento que dialoga com as práticas de leitura contemporâneas, mas seu uso pedagógico precisa avançar para que esse potencial se efetive em sala

de aula, contribuindo para que a escola possa consolidar uma educação mais conectada, crítica e significativa para os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAIRON, S. **Multimídia**. São Paulo: Global, 1995.

BARROS-GOMES, Juliene da Silva; SILVA, Jacqueline de Oliveira. **Textualização do discurso: o livro didático como hipertexto**. *Encontros de Vista*, Recife, v. 10, n. 2, p. 109-120, jul./dez. 2012.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to Text Linguistics**. 2. ed. London: Longman, 1983.

BITTENCOURT, Circe M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Revista Educação e Pesquisa**, vol.30, n.3, São Paulo, p. 475-491, Set./Dez. 2004.

CASSIANO, Célia Cristina Ferreira. Mercado de livro didático no Brasil. In: **SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL**, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2004.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. [on-line] *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2025.

FNDE – **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas do Livro: PNLD. Brasília: FNDE, s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 09 jul. 2025.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INDURSKY, Freda. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites**. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Hipertexto e construção do sentido**. São Paulo: Alfa, 2007.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Pinsky, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto**. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n.3, p.21-45, 1999.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. 4. ed. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2004. v. 2.

NEVES, Luiz Felipe Baeta. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greca; CIETO, Mirella L. **Língua Portuguesa: 9º ano, manual do professor**. São Paulo: SM Educação, 2019. (Coleção Geração Alpha).

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **A formação do hiperleitor: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/emanuel_do_r_s_nonato.pdf.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

PÊCHEUX, M. A Análise do Discurso: três épocas. Tradução de J. de A. Romualdo. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Título original: 1983).

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e do pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

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

SANTANA, Braulino Pereira de. **O hipertexto suspende a solidão**. Conferência ministrada na Semana de Letras da UESB-Jequié. Agosto de 2021.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Questionário destinado a pesquisa de TCC sobre como a hipertextualidade se apresenta nos livros didáticos de Língua Portuguesa (gramática, Literatura e redação), do ensino fundamental ao médio. Busca compreender o acesso dos professores a essa temática.

1. Nome completo

2. Segmento de atuação

3. Disciplinas que leciona:

() Gramática

() Redação

() Literatura

4. Como você define hipertexto ou hipertextualidade?

5. O livro didático com o qual você trabalha aborda essa modalidade textual contemporânea?

6. Como você aproveita o potencial das redes sociais em seu trabalho com o ensino de língua portuguesa?

7. Você poderia dar exemplos de exercícios ou atividades escritos abordando a temática da hipertextualidade?

8. Como os seus estudantes lidam com o ambiente hipertextual?

9. A sua escola possui material didático, laboratório ou equipamentos especiais para tratar da hipertextualidade?

10. Como você considera a hipertextualidade na hora de avaliar o rendimento de seus estudantes?

11. No planejamento que é feito a cada começo do ano, como é planejado o tratamento dado à hipertextualidade?

ANEXO A – CAPA ILUSTRADA – VERSÃO DO PROFESSOR





↑ Capa do livro *Aquele água toda*, de João Anzanello Carrascoza. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

7. a) A brevidade e a variedade cotidiana que levam as personagens a grandes experiências.

8. Elas estão inseridas no meio dos parágrafos em que há a fala do narrador e são destacadas em itálico. Esse recurso permite que as realidades externa e interna fiquem misturadas.

9. b) Narrador onisciente, pois revela aos leitores as ações, os sentimentos e os pensamentos das personagens.

COTIDIANO E AUTONOMIA

O conto ilustra uma situação na qual o menino, uma criança aparentemente pequena, apresenta bastante autonomia para brincar no mar. Sob a observação distanciada dos pais, ele entra na água, nada, pula, leva um caldo e se movimenta com liberdade, sem que ninguém o limite. **Respeitar pessoas.**

1. Você já vivenciou alguma situação em que tivesse autonomia similar? Qual? Comente.

2. Em sua opinião, é importante incentivar a autonomia em crianças e jovens? Por quê?

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

7. Leia um trecho sobre Carrascoza, retirado do livro *Aquele água toda*.

João Anzanello Carrascoza é um escritor dos detalhes. Suas breves histórias [...] captam a suave luz matutina que desperta suas personagens para experiências vertiginosas.

João Anzanello Carrascoza. *Aquele água toda*. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 56.

a) Quais são as características das histórias do autor?

b) Relacione as características da produção do autor com o conto lido.

A LINGUAGEM DO TEXTO

9. a) O foco narrativo em 2ª pessoa: "O menino estava ao alegria".

8. Como as falas em discurso direto são representadas no conto "Aquele água toda"? Em sua opinião, por que o autor faz essa opção?

9. A respeito do tipo de narração presente no conto, responda:

a) Qual é o foco narrativo desse texto: em primeira ou em terceira pessoa? Justifique com um trecho do conto.

b) Qual é o tipo de narrador: onisciente ou observador? Explique sua resposta e justifique por que esse tipo foi utilizado.

NOTAÇÃO

No conto psicológico, o emprego do narrador onisciente revela o mundo interior, o pensamento íntimo das personagens, sem delimitá-los com o uso de aspas ou de travessão. Isso faz com que as realidades externa e interna, mais intimiza, se misturem no conto.

10. Considere este trecho:

O cobrador o sacudia abruptamente, *fi, gerato, acorda! Acorda, gerato!*, um zumbido de vozes, rufares, e ele sacudia no banco do ônibus.

Responda, no caderno, às questões:

• De quem é a fala grafada em itálico? Os limites entre as vozes do narrador e da personagem estão representados de que modo? Que efeito de sentido esse recurso provoca?

11. No texto, há passagens com ambiguidade de sentido e com referência ao mundo interior e exterior da personagem.

- I. O mar existia dentro de seu sonho, mais do que fora.
- II. O carro às tampas, o peso extra do sonho que caía um construído.
- III. [...] à frente, surgiram prédios, depois casas, [...], ele ia se diminuindo de mar.

• Nos trechos, quais expressões se referem ao mundo exterior e quais se referem ao mundo interior da personagem? Justifique suas escolhas e transcreva passagens equivalentes.

NOTAÇÃO

A repetição funcional de palavras, bem como a seleção delas, e a criação de imagens por meio de figuras de linguagem configuram-se fundamentais na construção de sentido nas narrativas.

CIÊNCIA AO ALCANCE DE TODOS

O QUE VEM A SEGUIR

No começo da pandemia de covid-19, muitas pessoas estavam ansiosas por informações. Queriam saber a origem do vírus, como ele se disseminava e de que forma podíamos nos proteger dele.

Uma das teorias mais aceitas na comunidade científica sobre a origem do vírus é a de que os morcegos teriam sido os hospedeiros originais dele. O texto que você vai ler a seguir é uma reportagem de divulgação científica que trata dessa teoria. Ao ler o título, o que se espera do conteúdo do texto? Que tipo de informação você acha que a autora apresentará?

TEXTO

Início > Ciências > Covid-19: como o vírus saltou de morcegos para humanos



Covid-19: como o vírus saltou de morcegos para humanos

Mudanças climáticas, intervenção humana em áreas preservadas, caça e tráfico de animais silvestres e más condições de higiene em criadouros são fatores que facilitam o aparecimento de novas doenças.

Pandemias como a que estamos vivendo, infelizmente, já eram esperadas por autoridades e cientistas. Tudo por causa do estilo de vida contemporâneo. A destruição de habitats naturais, manuseio de carne sem os protocolos de higiene, consumo de animais silvestres, criação intensiva de animais domésticos e mudanças climáticas são apontados como os principais causadores de pandemias, epidemias e surtos epidêmicos no mundo. E a fórmula é simples: quanto mais nos aproximamos de áreas preservadas, mais entramos em contato com patógenos nunca antes vistos.

É aí que surge o fenômeno conhecido como spillover (termo em inglês que pode ser traduzido como transbordamento), que se torna cada vez mais frequente, e aqui vamos entender o porquê. O spillover é usado em Ecologia para dizer que um vírus ou microbio conseguiu se adaptar e ir de um hospedeiro para outro. Foi assim, migrando dos morcegos para os seres humanos (tendo, talvez, os surrogate como intermediários), que o Sars-CoV-2 atingiu esses números impressionantes.

● O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

9. A reportagem lida foi publicada no *Jornal da USP*, que é produzido por uma universidade pública estadual. Em sua opinião, os conteúdos veiculados nesse jornal são voltados a qual público?

10. Na reprodução da reportagem feita neste capítulo, foram mantidos elementos próprios do meio digital, no qual o texto circulou. ^{MP}

a) Observe a seguir os ícones de *links* para redes sociais, aplicativos de mensagens e correios eletrônicos:



- Com qual objetivo o *Jornal da USP* oferece esse recurso?

b) Veja este outro recurso reproduzido no texto, que consiste em três *links*:

Início > Ciências > Covid-19: como o vírus saltou de morcegos para humanos

- Para quais partes do *Jornal da USP* cada *link* deve remeter?
- Explique a funcionalidade desse recurso.

11. A reportagem foi publicada em 18 de setembro de 2020, cerca de seis meses após a Organização Mundial da Saúde ter decretado o início da pandemia. Além da datação da publicação indicada no veículo em que circulou, o texto traz marcas do momento em que foi produzido.

- Transcreva três trechos em que isso pode ser constatado.

12. Pode-se afirmar que essa reportagem dá voz a cientistas.

a) Por que você acha que isso ocorre?

b) No final do texto, são fornecidos canais de contato direto com os cientistas entrevistados. Por quê?

ANOTE AÍ!

Reportagens de divulgação científica costumam ter como autor um jornalista (embora, às vezes, cientistas as escrevam). Essas reportagens usam recursos próprios de **textos jornalísticos**, como a citação de **dados** e **opiniões de especialistas** no assunto tratado.

● Não escreva no livro.

haja mudança nas práticas econômicas; 3: Transmissão às crianças do hábito de lavar as mãos; 4: Respeito aos limites entre áreas silvestres e rurais; 5: Controle sanitário mais rígido em portos e aeroportos; 6: Fechamento dos mercados de animais vivos.

9. Espera-se que os estudantes percebam que esses conteúdos são voltados a leitores jovens e adultos em geral, com interesse em assuntos relacionados ao universo científico. O fato de o jornal ser produzido por uma universidade não restringe, necessariamente, o público que o acessa.

11. "Pandemias como a que estamos vivendo [...]"; "[...] o Brasil [...] já contava com 133 mil mortos e mais de 4 milhões de casos confirmados até o fechamento da reportagem"; "o cenário mudará quando uma vacina chegar ao mercado".

12. a) Resposta pessoal. ^{MP}
12. b) Para facilitar o contato entre o leitor e os cientistas entrevistados, que representam fontes seguras para outros tipos de informação relativos ao tema da reportagem. Um dos objetivos da área de divulgação científica é justamente promover a aproximação entre público geral e especialistas.

ANEXO D – PÁGINA 144

2. As publicações em blogs costumam ser abertas para comentários. Veja a seguir alguns comentários de leitores que o texto da atividade 1 recebeu. Os autores foram identificados como Leitor I e Leitor II.


2. a) Não. O blogueiro Cassio afirma que houve falta e que não sabia da contestação do lance. No entanto, deixa registrado a opinião do leitor, como forma de não desconsiderá-la.
2. b) Os leitores I e II mencionam que outros espectadores também contestaram a falta: diretores, jogadores, o técnico (Dal Pozzo), radialistas e outros veículos de comunicação.

3. Sim, embora não tenha usado oração subordinada adverbial concessiva. O Leitor III opõe uma posição do blogueiro, que é refutada por outros, mas exige que ele reconheça outra posição.

4. a) A existência de intensidade.

4. b) A intensidade é vista como algo positivo; já a falta de espaço e as interpretações discutíveis acerca de faltas, cartões e reclamações são vistas como algo negativo.

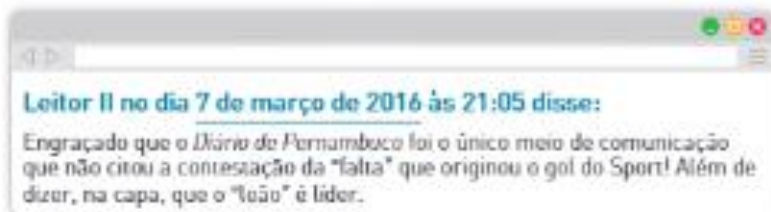
4. c) Revela limitação. Possibilidade de resposta: Apesar da falta de espaço, dos faltas, dos cartões e das reclamações em interpretações distintas, havia intensidade.



Leitor I no dia 6 de março de 2016 às 19:36 disse:
Cássio, se foi duvidoso o pênalti a favor do Náutico, o que dizer da "falta" que originou o gol contra do Niel? Vale a pontuação, não acha?

Comentário do autor do blog
Falta. Confesso que nem vi a contestação no lance, tirando o seu comentário. Mas está aí o registro do blog então.

Leitor I no dia 6 de março de 2016 às 20:23 disse:
Tranquilo, mas não fui o único. Diretores e jogadores se manifestaram pelo rádio, bem como Dal Pozzo. Também alguns radialistas. Obrigado.



Leitor II no dia 7 de março de 2016 às 21:05 disse:
Engraçado que o *Diário de Pernambuco* foi o único meio de comunicação que não citou a contestação da "falta" que originou o gol do Sport! Além de dizer, na capa, que o "leão" é líder.

- a) O Leitor I esperava uma concessão do blogueiro. Ela foi feita? Justifique.
b) Que dados os leitores I e II citam para justificar a concessão esperada?
3. Agora, leia este outro comentário:



Leitor III no dia 6 de março de 2016 às 22:42 disse:
Vcs do blog têm todo o direito de achar que não foi pênalti, agora dizer que Caique Valdivia caiu antes do contato francamente é querer distorcer a realidade...

- Pode-se afirmar que o Leitor III empregou uma estratégia baseada em concessão? Explique.
4. Roleia um trecho do último parágrafo do texto da atividade 1.

Apesar da intensidade, faltava espaço, com faltas, cartões e reclamações em interpretações distintas.

- a) Nessa passagem (que usa um conectivo que expressa concessão: apesar de), qual situação poderia impedir outra, mas não impede?
b) A intensidade é vista como algo positivo ou negativo? E a falta de espaço e as interpretações discutíveis acerca de faltas, cartões e reclamações?
c) Essa frase revela superação ou limitação? Para expressar o inverso, como a frase poderia ser reelaborada?