

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

GIOVANE MICHELS

**DIALOGISMO, HIPERTEXTUALIDADE E INTERATIVIDADE:
BOAS PRÁTICAS PARA AUTORIA DE LIVROS DIGITAIS
INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

CURITIBA

2017

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

GIOVANE MICHELS

**DIALOGISMO, HIPERTEXTUALIDADE E INTERATIVIDADE: BOAS PRÁTICAS
PARA AUTORIA DE LIVROS DIGITAIS INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

CURITIBA

2017

M623d Michels, Giovane

Dialogismo, hipertextualidade e interatividade: boas práticas para autoria de livros digitais interativos na educação a distância / Giovane Michels. - Curitiba, 2017. 88 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Marilene S.S. Garcia
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Ensino à distância. 2. Livros eletrônicos. 3. Livros didáticos. 4. Mídia digital. 5. Tecnologia Educacional. Inovações educacionais. I. Título.

CDD 371.35

Catlogação na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547

GIOVANE MICHELS

**DIALOGISMO, HIPERTEXTUALIDADE E INTERATIVIDADE: BOAS PRÁTICAS
PARA AUTORIA DE LIVROS DIGITAIS INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, da Escola Superior de Educação do Centro Universitário Internacional, como requisito à obtenção ao título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Arian Chagas Gerzson Knoll .

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof. Dr. Ademir Pinhelli Mendes

Centro Universitário Internacional – UNINTER

Prof.^a Dr.^a Marilene S.S. Garcia

Centro Universitário Internacional - UNINTER

Curitiba, 13 de julho de 2017.



**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-ESE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias**

Defesa Nº 008/2017

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 13 de julho de 2017, às 14h, 5º andar – sala 54 - do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Marilene Santana dos Santos Garcia (Orientadora - UNINTER/PR), Ariana Chagas Gerzson Knoll (Integrante Externo - UFPR), Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (Integrante Interno Titular - UNINTER/PR), Mário Sérgio Cunha Alencastro (Integrante Interno Suplente - UNINTER/PR), para julgamento da dissertação: "DIALOGISMO, HIPERTEXTUALIDADE E INTERATIVIDADE: BOAS PRÁTICAS PARA AUTORIA DE LIVROS DIGITAIS INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA", do mestrando Giovane Michels. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o mestrando foi:

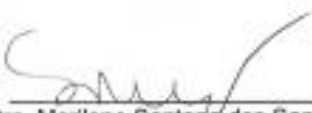
☒ APROVADO, devendo o candidato entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

() APROVADO somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

() REPROVADO

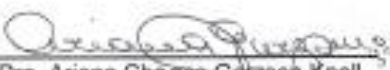
O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

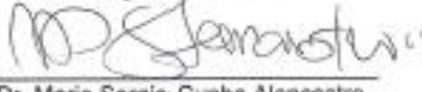
Recomendações: Realizar a defesa, conforme a
indicação da banca.


Dra. Marlene Santana dos Santos Garcia
Presidente da Banca


Dr. Ademir Aparecido Pinheili Mendes
Integrante Interno Titular


Giovane Michels
Mestrando


Dra. Ariana Chagas Gerzson Knoll
Integrante Externo


Dr. Mario Sergio Cunha Alencastro
Integrante Interno Suplente

Para Lauren.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Marilene S. S. Garcia, cujos esforços, paciência e persistência tornaram possível essa dissertação.

À minha mãe, meu filho e minha esposa, cujas existências dão sentido à minha.

RESUMO

Atualmente, a produção de livros didáticos encontra-se em um cenário que poderia ser resumido da seguinte maneira: não basta mais escrever um bom texto, é preciso ligá-lo a outros textos, dando sentido a essas relações, ampliando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. No caso da Educação a Distância, em que a tecnologia é utilizada ostensivamente, o cenário descrito encerra em si uma oportunidade: a de produzir livros didáticos interativos, que utilizem recursos como dialogismo, hipertextualidade e interatividade e para “ligar” um texto a outro. O presente trabalho, portanto, identifica algumas diretrizes e boas práticas para a produção de *e-books* interativos na Educação a Distância, analisando se os recursos supracitados estão presentes em alguns *e-books* (didáticos e não-didáticos), a fim de tomá-los como exemplos para futuras produções. Partiu-se do pressuposto de que o *e-books* interativos possuem potencial de simular o diálogo didático que ocorre em sala de aula quando dialogismo, hipertextualidade e interatividade são combinados. Para compreender melhor esses conceitos, foram utilizados autores como Chartier (1999, 2003), Bakhtin (1999, 2008), Filatro e Cairo (2015) Lévy (1999), Primo (2003) e Carolei (2015), entre outros. Na metodologia exploratória, buscou-se na *web* alguns *e-books* interativos disponibilizados gratuitamente que pudessem ter exemplos destacados dos focos de análise. A seguir, adotou-se uma abordagem documental (fontes primárias) exploratória e qualitativa, que implica o levantamento, seleção e análise de exemplos de textos em *e-books* que pudessem representar diretrizes e boas práticas para sua elaboração. Constatou-se que alguns *e-books* didáticos utilizados na Educação a Distância apresentam aspectos dialógicos, ainda que insatisfatórios, mas carecem de elementos interativos por não utilizarem hipertextos multimodais. A inserção de diferentes mídias nos *e-books* explicita ainda mais a importância do dialogismo, de modo a tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo.

Palavras-chave: Educação a distância, *e-books* interativos, dialogismo, hipertextualidade, interatividade.

ABSTRACT

Currently, the production of textbooks is in a scenario that could be summarized as follows: it is not enough to write a good text, it is necessary to link it to other texts, giving meaning to these relations, expanding and enriching the process of teaching and learning. In the case of Distance Education, in which technology is used ostensibly, the scenario described has an opportunity: to produce interactive textbooks that use resources such as dialogism, hypertextuality and interactivity and to "link" one text to another. The present work, therefore, identifies some guidelines and good practices for the production of interactive e-books in Distance Education, analyzing if the aforementioned resources are present in some e-books (didactic and non-didactic) as examples for future productions. It was assumed that interactive e-books have the potential to simulate the didactic dialogue that occurs in the classroom when dialogism, hypertextuality and interactivity are combined. In order to better understand these concepts, authors such as Chartier (1999, 2003), Bakhtin (1999, 2008), Filatro and Cairo (2015) Lévy (1999), Primo (2003) and Carolei (2015) were used. In the exploratory methodology, we searched the web for some free interactive e-books that could have outstanding examples of the focus of analysis. Next, a documental (primary sources) exploratory and qualitative approach was adopted, involving the collection, selection and analysis of examples of texts in e-books that could represent guidelines and good practices for their elaboration. It was found that some didactic e-books used in distance education have dialogic aspects, although unsatisfactory, but they lack interactive elements because they do not use multimodal hypertexts. The insertion of different media in e-books further explains the importance of dialogism in order to make the teaching and learning process meaningful.

Keywords: *Distance education, interactive e-books, dialogism, hypertextuality, interactivity.*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Títulos das obras e aspectos analisados	24
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A voz do autor como especialista, educador e pessoa	44
Figura 2 - Exemplo de utilização de pergunta como estratégia dialógica no texto ...	61
Figura 3 - Exemplo de utilização de pergunta como estratégia dialógica no texto ...	62
Figura 4 - Exemplo de escrita dialógica	63
Figura 5 - Exemplo de escrita dialógica	64
Figura 6 - Exemplo de escrita dialógica	65
Figura 7 - Exemplo de início de capítulo sem estrutura dialógica	65
Figura 8 - Exemplo de tom autocentrado e impessoal	66
Figura 9 - Exemplo de tom autocentrado e impessoal	67
Figura 10 - Exemplo de e-book disponível para <i>download</i> na <i>web</i>	69
Figura 11 - Exemplo de hipertextualidade em <i>e-book</i>	70
Figura 12 - Exemplo de <i>e-book</i> interativo	71
Figura 13 - Orientações de navegação em um <i>e-book</i>	72
Figura 14 - Exemplo de vídeo disponível em um <i>e-book</i>	73
Figura 15 - Exemplo de áudio disponível em um <i>e-book</i>	74
Figura 16 - Exemplo de utilização de glossário em <i>e-book</i>	75
Figura 17 - Exemplo de arquivo de texto disponível em um <i>e-book</i>	76
Figura 18 - Exemplo de <i>link</i> externo em <i>e-book</i>	78
Figura 19 - Exemplo de <i>link</i> externo em <i>e-book</i> (seção "Sugestões de leitura")	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Opções de aplicativos, <i>sites</i> e programas para a criação de <i>e-books</i> ..	33
Quadro 2 - Vantagens e desvantagens do <i>e-book</i>	34
Quadro 3 - Formas de dialogismo segundo Bakhtin	38
Quadro 4 - Princípios da linguagem dialógica instrucional	40
Quadro 5 - Características da conversação didática orientada	42
Quadro 6 - Tons adotados pela voz do autor	45
Quadro 7 - Os diferentes tipos de interatividade	47
Quadro 8 - Formas de hipertexto	55
Quadro 9 - Aspectos da hipertextualidade	56
Quadro 10 - Principais potencialidades relacionadas às mídias digitais	58
Quadro 11 - Boas práticas textuais para a produção de <i>e-books</i> educacionais	59
Quadro 12 - Exemplo de início de capítulo com estrutura dialógica e intratextualidade	66
Quadro 13 - Elementos a seres destacados pelo autor em seu texto	77
Quadro 14 – Boas práticas para a produção de <i>e-books</i> interativos para a EaD	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EaD – Educação a Distância

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

DI – *Design* Instrucional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL: ENTRELACANDO SENTIDOS COMA PESQUISA	15
1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	18
1.2 JUSTIFICATIVA	20
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO	22
2 A EAD NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL	25
3 O LIVRO DIGITAL NA EDUCAÇÃO ONLINE E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM	30
4 OS CONCEITOS DE DIALOGISMO, INTERATIVIDADE E HIPERTEXTO.....	36
4.1 O CONCEITO DE DIALOGISMO	36
4.2 OS CONCEITOS DE INTERATIVIDADE E HIPERTEXTO	46
4.2.1 O conceito de interatividade	46
4.2.2 O conceito de hipertexto.....	50
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS PARA AS BOAS PRÁTICAS	59
5.1 O DIALOGISMO E AS BOAS PRÁTICAS NOS <i>E-BOOKS</i> UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i>	61
5.2 HIPERTEXTUALIDADE, INTERATIVIDADE E BOAS PRÁTICAS NOS <i>E-BOOKS</i> UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO ONLINE.....	68
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	88

1 INTRODUÇÃO

1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL: ENTRELAÇANDO SENTIDOS COM A PESQUISA

Minha trajetória como educador teve início quando eu estava ainda no segundo ano da faculdade, momento em que tive a oportunidade de ministrar aulas no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos da rede pública de Santa Catarina. Apesar de uma certa timidez de falar em público, ser professor simplesmente me fascinou, e percebi ali, finalmente, algo que dava sentido à minha existência. O ambiente da escola, o contato com os alunos, a atmosfera envolta em estudo e aprendizado rapidamente me encantaram, pois vi a chance de fazer algo que realmente gostava: ler, pesquisar e estimular meu desenvolvimento intelectual e o de outras pessoas. Ao mesmo tempo, percebi o quanto é importante estar em contato com as novas gerações, para que permaneçamos com o olhar sempre no presente e no futuro, evitando a tentação da nostalgia letárgica de um olhar constantemente voltado ao passado. Ser professor fez-me sentir vivo, no mundo, no presente, pronto para o futuro.

De meu início como professor em Florianópolis, com suas recompensas e percalços típicos da profissão, logo me vi em Curitiba, para onde vim com a perspectiva de continuar lecionando, mas agora também com o intuito de me dedicar a outra área da educação: a produção de livros didáticos. Foi com esse desejo que cheguei à capital paranaense e comecei a trabalhar com materiais didáticos ainda como *freelancer* para grandes editoras da cidade. Três meses após minha chegada, fui chamado para atuar como Analista de Conteúdo de livros e vídeos didáticos do Ensino Fundamental, Médio, Pré-vestibular e Educação de Jovens e Adultos produzidos por uma editora chamada IESDE. Lá me vi envolvido na produção profissional de conteúdos para o ensino presencial, enriquecendo meu repertório como educador e profissional na produção de conteúdos didáticos, inclusive em vídeo, uma novidade pra mim até então.

A experiência no IESDE foi fundamental para meu aprimoramento profissional, pois exigia de mim estudo e contato constantes com todo o conteúdo da área de Ciências Humanas que compõe o currículo do Ensino Fundamental e Médio. Durante

todo esse tempo, devido à dedicação em período integral que a empresa exigia, minha atuação como professor ficou em segundo plano. Nessa época, lecionei duas únicas vezes, ministrando a disciplina de Sociologia do Trabalho no Curso Aprovação.

Ainda trabalhando no IESDE, fui convidado para trabalhar novamente como Analista de Conteúdos dos livros didáticos dos cursos de pós-graduação no modelo a distância da Universidade Positivo. A partir de então, minha atuação estaria voltada para o Ensino Superior a distância, o que muito me interessou, não só para ampliar meu currículo, mas para enfrentar novos desafios.

No Centro de Educação da Universidade Positivo, passei, então, a trabalhar na produção de material didático daquelas disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação presenciais que eram ofertadas no modelo a distância, e muito aprendi nesse período. Começaram a amadurecer em mim reflexões relativas à produção de materiais didáticos para esse modelo de ensino e, junto a isso, surgiu a vontade de fazer um mestrado. Como queria unir minha prática e minhas reflexões oriundas da minha ação profissional à pesquisa, percebi que um mestrado em Educação, e não em Filosofia, minha área de formação, seria o caminho a ser seguido. Sendo assim, pedi desligamento da Universidade Positivo e voltei a atuar como professor do Ensino Médio no Colégio Dom Bosco, com o objetivo de ter uma carga horária menor e um horário mais flexível, o que me permitiria ter tempo disponível para frequentar as aulas no mestrado.

Enquanto ministrava aulas no Ensino Médio, mais uma vez a Educação a Distância (EaD) e a Universidade Positivo surgiram em meu caminho, e fui convidado para integrar a equipe que estava sendo formada para produzir os materiais didáticos da Universidade Positivo *Online*, assim denominada a parte da Universidade Positivo voltada ao modelo de ensino a distância. Fui contratado como Editor dos livros didáticos produzidos para os recém-criados curso de graduação e pós-graduação a distância. A Universidade Positivo *Online* disponibilizava os textos-base¹ das disciplinas em formato digital aos alunos, ou seja, o livro didático de cada disciplina era um *e-book*. Foi em

¹ Texto-base é o nome que se dá, em muitas instituições de EaD, ao livro didático da disciplina.

contato com esse tipo de tecnologia que percebi aspectos que ampliavam a experiência do aluno com o livro didático, e termos como dialogismo, interatividade, hipertextualidade, *hiperlinks*, hipermídias e horizontalidade passaram a fazer parte do meu dia a dia e das competências e ferramentas necessárias para a produção de um bom material didático para EaD. Tal constatação me fez refletir com mais maturidade e consistência sobre as habilidades que seriam necessárias para um autor e para a equipe de produção desse tipo de material, e essas reflexões despertaram em mim novamente um desejo antigo: desenvolver uma pesquisa em nível de mestrado que pudesse reunir experiência e aprofundamento teórico a partir desse meu trajeto profissional

Com esse objetivo em mente, passei a procurar formas de me integrar à pesquisa acadêmica na área de educação e tecnologia. Meus primeiros passos nesse sentido foi na Universidade Federal do Paraná, entrando em contato com integrantes do grupo de pesquisa denominado GEPETE (Grupo de Estudos Professor, Escola e Tecnologia), coordenado pela professora Glaucia da Silva Brito. Fiquei por um ano no grupo de pesquisa, o que me ajudou muito a solidificar algumas das percepções de educação e tecnologia que eu já tinha intuitivamente na minha prática como professor e editor de livros didáticos. Concluí também uma disciplina como aluno ouvinte na mesma instituição, o que me valeu respirar os ares do mestrado em Educação e ter a certeza de que queria contribuir com a produção na área.

Foi então que tive conhecimento do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional – UNINTER, e vi nessa instituição a chance de poder aliar meu conhecimento profissional à minha necessidade de continuar trabalhando, ao mesmo tempo em que poderia realizar o sonho de fazer um mestrado. Foi com muita alegria que vi meu nome entre os 10 selecionados pelo programa. Assim, voltei a atuar como professor e a produzir material didático para a EaD, o que me vincula à prática e não me deixa tirar os olhos do presente, bem como me ajuda a lançar um olhar para o futuro.

1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

No final do século XX, o avanço da tecnologia permitiu que múltiplas linguagens, na medida em foram digitalizadas, como imagem, áudio, vídeo e texto (as multimídias), fossem incorporadas em um único suporte. Surgem, assim, as novas mídias (SANTAELLA, 2004), e é nesse contexto que aparecem também os livros digitais ou *e-books*² (*eletronic books*).

Podemos chamar de livro digital um livro planejado e produzido para o meio digital, e que pode ser lido em suportes como *tablets*, *smartphones* e *e-readers* (PINSKY, 2013). Há, portanto, uma série de recursos multimídias (vídeos, imagens, áudios, animações) e de interações de toque (*taps*, *zooms*, cliques etc.) que podem enriquecer enormemente esse tipo de livro. No entanto, boa parte dos livros digitais não explora ainda essa potencialidade, o que os tornam muitos parecidos com as versões impressas, em formato tradicional. É a partir desse ponto que se detecta o problema de pesquisa, que visa discutir a adoção de aspectos hipertextuais, dialógicos e interativos em livros digitais, pois tais elementos, quando bem utilizados, podem prover formas mais interativas de leitura e aprendizagem, distanciando-se dos modelos tradicionais e estáticos de livros didáticos.

Aplicados à educação, esses recursos podem contribuir para um aprendizado mais significativo e enriquecer a experiência de leitura do aluno, em um contexto em que novas leituras emergem da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Como a ênfase desta pesquisa está nos livros digitais utilizados na EaD, o foco é oferecer orientações de boas práticas na elaboração de livros digitais interativos, ou seja, colaborar para que os autores desses livros se especializem e explorem essas potencialidades de interação e de uso de multimídias nesse tipo de material didático para esse modelo de educação.

Nesse sentido, parte-se da hipótese de que a exploração desses recursos no livro digital disponibilizado aos alunos de EaD é um dos caminhos para tornar o aprendizado nesse modelo de ensino mais significativo e com maior grau de afetividade

² Os termos “e-books” e “livros digitais” são sinônimos, portanto, adotou-se ambas as expressões nesta pesquisa.

entre professor e aluno, por meio da simulação do “diálogo didático real”, ou seja, criando um “diálogo didático simulado” (ARETIO, 2001, *apud* FILATRO; CAIRO, 2015). Outra hipótese consistente, que parte de estudos na área e da minha própria experiência profissional, é a de que nem todos os autores de livros digitais têm preparo suficiente ou são capacitados de forma satisfatória para abordar questões multimodais/multimidiáticas e hipertextuais em seus textos, acarretando na necessidade de que a visão desses autores seja ampliada para que produzam livros digitais de qualidade para a EaD.

O problema de pesquisa, então, emerge da necessidade de melhoria da qualidade dos livros digitais produzidos pelas instituições para seus cursos a distância e de apoio aos autores, contribuindo para que tenham acesso às orientações e diretrizes quanto à produção de livros digitais, para que estes estejam em consonância com os modos de ler e aprender da atualidade.

Para isso, foram eleitos os conceitos de dialogismo e hipertextualidade (este último vinculado a outro conceito, o de interatividade) como focos dessas boas práticas de autoria de livros digitais interativos. Os pressupostos teóricos sobre estes três fatores podem ampliar visões, aumentar a qualidade e a agilidade da produção desses materiais, bem como incluir novos autores no contexto de sua elaboração. Sendo assim, podemos esquematizar os seguintes objetivos dessa pesquisa.

Como Objetivo Geral busca-se:

- identificar boas práticas para autoria de livros didáticos digitais interativos a fim de auxiliar na orientação e capacitação de autores nessa área.

Como Objetivos Específicos, pretende-se:

- levantar e analisar livros didáticos digitais interativos que possam contribuir para a aprendizagem *online* de qualidade;
- avaliar as possibilidades de dialogismo, hipertextualidade e interatividade como componentes básicos para materiais didáticos e como elementos que fomentam o diálogo didático simulado;

1.2 JUSTIFICATIVA

A justificativa da presente pesquisa situa-se, inicialmente, no campo do reconhecimento das boas práticas, que se encontram dispersas e pouco sistematizadas para o alcance dos novos autores dos livros didáticos digitais para a EaD. Nesse sentido, a pesquisa está pautada na necessidade de transpor conceitos importantes já desenvolvidos sobre produção de materiais didáticos como orientação prática para que autores de livros digitais interativos possam realizar um trabalho com resultados mais satisfatório quanto à interação e qualidade. Parte-se do pressuposto de que, com a expansão dos formatos e meios digitais, os autores de conteúdo didático para a EaD tiveram que se adaptar rapidamente a este novo cenário, incorporando, em algum sentido, funções de um *Designer Instrucional* (DI), que domina os recursos tecnológicos, ao mesmo tempo em que produz novos conteúdos para tais mídias.

O texto didático de um curso *online* deve ser, utilizando uma expressão de Bakhtin (1993), um “discurso vivo”, dialógico. Por ser “vivo”, é dinâmico, está em constante mudança, depende da interação com o outro. E o material didático na EaD tem papel fundamental para a motivação dos alunos para a aprendizagem colaborativa, visando à autonomia e o desenvolvimento dos estudantes por meio de um texto que promova o *dialogismo*, a *hipertextualidade* e a *interatividade*, elementos considerados imprescindíveis para a produção de um livro didático inserido na cultura digital e na EaD no contexto das TIC.

Desses três elementos, a interatividade, em particular, se relaciona diretamente com a utilização daquilo que é chamado de *hipertexto*. As novas tecnologias permitiram um salto qualitativo e quantitativo na utilização de hipertextos, pois possibilitam que outras linguagens, e não só a textual ou imagéticas estáticas possam ser incorporadas a um texto, como vídeos, áudios, imagens e ilustrações interativas. Além disso, permite ao leitor uma certa autonomia no modo de ler e a possibilidade de navegar para fora do próprio texto, por meio de *hiperlinks* que abrem novos percursos de leitura (ou de navegação) na *web*.

A inserção dessas novas mídias dentro de um texto digital (no caso, de um livro digital interativo), dá impulso a uma necessidade ainda maior de que o autor se faça

presente na obra, intermediando o acesso a essas informações apresentadas pelos diferentes tipos de mídia por meio de um texto dialógico. O foco dessa pesquisa, portanto, é averiguar e exemplificar, para constituir as boas práticas, *como e se* o dialogismo e o hipertexto são utilizados nos textos-base disponíveis no formato de livro digital de uma disciplina de um curso a distância.

Se, por definição, a EaD mantém o professor fisicamente distante de seus alunos, o grande desafio do professor-autor, de acordo com Zuin (2006), é se fazer *presente na ausência* por meio do seu texto, tendo em vista a importância reconhecida da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, é sempre importante frisar que os autores e seu texto didático não são atores solitários no processo de produção desses materiais, pois participam da produção de um curso em EaD uma gama bastante diversificada de outros atores, inseridos em um ambiente de multidisciplinaridade, e que são, cada um a seu modo, também importantes nesse processo.

Dentre esses atores, podemos citar gestores, analistas de metodologia, editores, tutores, revisores, *designers* gráficos, ilustradores, DI, roteiristas, editores de vídeo, diretores de estúdio, entre outros, o que torna quase sempre o produto final (no caso, uma disciplina de curso em EaD) algo bem diverso daquilo que foi pensado inicialmente pelo professor-autor³, já que se trata, primordialmente, de uma *construção coletiva*.

Esse modo de produção leva a refletir se essas intervenções multidisciplinares contribuem para a *expansão* do conhecimento ou, por conta da inserção de vários atores, cada um fazendo uso de sua “navalha”, o conhecimento ficaria fragmentado. Em que pese considerar a dificuldade de responder tal questão, essa pergunta é pertinente, tendo em vista que os Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância (BRASIL, 2007) relatam sobre “integração” entre o professor-autor e os demais sujeitos envolvidos na produção dos materiais didáticos, quando é comum, no entanto, que a relação entre professor-autor e equipe de produção se resuma a poucas trocas de mensagens com o editor do texto-base, com o DI ou com o coordenador do projeto.

³ Chamamos de professor-autor aquele que escreve o livro didático utilizado na EaD.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo iniciou-se a partir de uma pesquisa exploratória no banco de teses e dissertações da CAPES, com o objetivo de encontrar evidências sobre trabalhos acadêmicos realizados com o foco desta pesquisa entre os anos de 2015 e 2016. Assim, como estudos mais próximos à proposta deste trabalho, foram encontrados o trabalho de Juliana Cristina da Silva, intitulado **“Do papel para o digital – novas possibilidades do design do livro didático digital interativo na educação a distância”** (2016), como dissertação de Mestrado em Design pela UFMG; o trabalho de Samanta Gimenes Fluture, sob o título **“Livros digitais para dispositivos móveis: repensando forma e conteúdo”** (2015), como dissertação de Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, pela PUC-SP; o trabalho de Carmen Prata, intitulado **“O livro digital: um estudo de caso comparativo entre o impresso e o digital, na ‘Coleção Ditaduta’”** (2016), como dissertação de Mestrado em Comunicação pela UERJ e, por fim, a dissertação de Mestrado em Design de Giovana Marzari Possatti pela UFRGS, sob o título **“Proposta de conjunto de diretrizes editoriais para o design de livro didático digital interativo para tablet”** (2015).

Dentre esses trabalhos citados, apenas uma dissertação, a de Juliana Cristina da Silva, aborda o livro digital no contexto da EaD e nenhuma delas é da área de Educação, o que denota escassez de trabalhos desse tipo nesse campo de estudo.

Esta pesquisa buscou uma abordagem documental (fontes primárias) exploratória e qualitativa, que implica o levantamento, seleção e análise de exemplos de textos em *e-books* que pudessem representar positivamente ou negativamente o desenvolvimento de diretrizes e boas práticas para a sua produção. Além disso, fez-se uma pesquisa em fontes secundárias, ou seja, um “levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita [...] com a finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (LAKATOS, 2001, p. 43-44).

De posse desses materiais, optou-se por uma leitura-crítica, ou seja, aquela em que há uma análise de conteúdo, em que “leva em consideração as significações (conteúdo), sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas.” (LAKATOS, 2001,

p. 29). Optou-se também, no casos das fontes secundárias, em se fazer uma leitura seletiva e interpretativa.

A execução da pesquisa, após a revisão bibliográfica, levou em consideração a abordagem de Lakatos (2001): (1) planejamento; (2) coleta de dados; (3) análise, interpretação e discussão dos resultados.

Delimitou-se, inicialmente, analisar alguns *e-books* produzidos para os cursos em EaD de uma instituição de Curitiba, a partir de uma escolha aleatória (probabilista) por área (LAKATOS, 2001). No entanto, após análise, constatou-se que esses *e-books* não apresentavam elementos hipertextuais e interativos que pudessem ser discutidos. Sendo assim, os *e-books* pertencentes aos cursos de Pedagogia e Filosofia da referida instituição foram analisados apenas em seus aspectos dialógicos e comunicacionais, pois verificou-se que a referida instituição prefere utilizar recursos hipertextuais (ou multimodais) em outros materiais didáticos disponíveis no AVA, ou seja, em outros objetos de aprendizagem, mas não nos *e-books* que disponibiliza para o aluno.

Diante da dificuldade de acesso a obras utilizadas por outras instituições de ensino, decidiu-se pela pesquisa por *e-books* disponibilizados gratuitamente na *web*, com vistas a explorar os aspectos hipertextuais e interativos⁴.

Foram, ao todo, pesquisados seis *e-books*, dos quais se extraíram os exemplos aqui analisados. Para localizar *e-books* disponibilizados gratuitamente na *web*, os instrumentos de coleta de dados elegeram motores de busca na *web*, partindo-se dos termos “*e-book* interativo”, “livro digital interativo”, “*e-book* educacional” e “livro digital educacional”, qualificando-se, portanto, como pesquisa documental exploratória com análise qualitativa dos dados.

Os cursos de Pedagogia e Filosofia foram selecionados levando em consideração áreas de relativo domínio do pesquisador, tendo em vista a necessidade de reelaboração de trechos, em alguns casos, e indicação, em outros, do uso de hipertextos multimodais. Julgou-se que tais reelaborações e indicações seriam mais

⁴ Tal procedimento de pesquisa não estava inicialmente previsto, pois esperava-se que os *e-books* utilizados pela instituição de ensino em questão tivessem, em algum grau, características hipertextuais, o que não se confirmou quando o material ficou à disposição para pesquisa

producentes se fossem feitas por alguém com alguma intimidade nas referidas áreas. Sendo assim, diante dos cursos escolhidos, solicitou-se à instituição a liberação do acesso a esses livros, que são de uso exclusivo dos alunos e tutores das disciplinas.

Após a definição dos cursos de onde seriam escolhidos os *e-books* a serem analisados, restava escolher quais disciplinas seriam selecionadas. Tendo em vista que a ênfase da análise é a forma como os conteúdos dos *e-books* são apresentados e não o conteúdo propriamente dito, as disciplinas escolhidas para a abordagem exploratória foram selecionadas aleatoriamente, sendo indiferente para a análise qual era o assunto ou o autor. Apenas a última obra constante na tabela a seguir não é um *e-book* destinado a um curso em EaD. Trata-se de uma obra disponível gratuitamente na *web* e que, por conta de suas características interativas e hipertextuais, entrou para o rol das obras analisadas.

Tabela 1 – Títulos das obras e aspectos analisados.

<i>E-book</i> escolhido	Número de exemplos extraídos	Aspectos analisados
Didática	1	Dialogismo
A função do currículo no contexto escolar	3	Dialogismo
Fundamentos socioculturais da educação	2	Dialogismo
Antropologia filosófica	2	Dialogismo
Educação e contemporaneidade	1	Hipertextualidade e Interatividade
O que é SUS	7	Hipertextualidade e Interatividade
Total de obras analisadas		6

2 A EAD NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

Seguindo o legado de Paulo Freire, uma educação que seja essencialmente libertadora deve ocorrer partindo de uma educação problematizadora, fundamentada, pois, em perguntas que possam provocar novas respostas, em suma, em um *diálogo* crítico, que liberte e permita ao indivíduo tomar consciência de sua condição existencial (FREIRE, 1982). Para isso, portanto, é preciso que o sujeito compreenda ou contextualize minimamente a sociedade em que está inserido. Nesse sentido, podemos afirmar que há duas expressões que tentam definir a sociedade em nosso tempo: “Sociedade do Conhecimento” e “Era da Informação”, ou, como se vê em alguns casos, uma forma híbrida das duas: “Sociedade da Informação”. Fala-se também em “Sociedade em rede” (Castells, 1996). Todas essas expressões que por si só já explicam muito de nossa época, são caracterizadas não só por uma revolução, mas por um constante, intenso e rápido desenvolvimento das TIC e sua consequente expansão e utilização quase onipresente em nossa cultura.

No entanto, é preciso dizer que apesar de tecnológica, essa revolução não é meramente técnica. Como salienta Quéau (2002), ela é algo muito mais profundo e que pode ser comparado com o surgimento do alfabeto, remodelando nossa maneira de ser, nossa consciência e modificando nosso olhar sobre o mundo.

Assim como toda revolução, essa também teve um palco. No entanto, ela não ocorreu em algum país ou foi engendrada por alguma nação em especial. O palco da revolução das TIC é o *ciberespaço*⁵ (LÉVY, 1999), e as vozes que gritam seus *slogans* ecoam na cultura digital⁶; esta, por sua vez, pode ser considerada o elemento fundante da contemporaneidade, com impacto inclusive nas transformações cognitivas (DEMO, 2007).

⁵ Por ciberespaço, entende-se o “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

⁶ Por cultural digital ou cibercultura, entende-se “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

É na cultura digital que acontece a criação da “inteligência do coletivo”, ou seja, uma reunião de pessoas que pode ampliar o debate, alimentando-o com seus pontos de vista. Seria, como diz a metáfora da *nooesfera*⁷ de Chardin, “um ‘lençol’ de inteligências pessoais e **livres**, comunicando e comungando na busca da ascensão da consciência” (QUÉAU, 2002, p. 464, grifo nosso).

O destaque dado à palavra “livre” na citação logo acima não é indiscriminado, tendo em vista que o ciberespaço deve, pelo menos em tese, permitir amplo acesso às informações e ao conhecimento, visando ao desenvolvimento de *todos* os seres humanos. O ciberespaço é, portanto, essencialmente democrático (QUÉAU, 2002).

Pela utilização de algumas expressões até aqui, como “Sociedade do Conhecimento”, “Era da Informação”, “ciberespaço” e “cultura digital”, pode-se imediatamente inferir que essa revolução tem um enorme impacto na educação.

Na Sociedade da Informação, ao contrário do que acontecia na Sociedade Industrial, ensinar para resolver um problema específico já não faz mais sentido, tendo em vista que tanto a natureza quanto as características dos problemas mudam constantemente e em uma velocidade vertiginosa. Consequentemente, pode-se afirmar que o século em que vivemos é particularmente exigente, pois notabiliza-se pela flexibilidade, pela fluidez, ou, para usar uma expressão bem contemporânea, é um século *líquido*, ou seja, das linguagens líquidas, de impermanência das relações (BAUMAN, 2003). Apesar da brandura e fragilidade que, a princípio, denotam tais termos, nossa época exige de nós competências e habilidades cada vez mais complexas e que deem conta da constante e veloz transformação de nossa sociedade e das formas como nos relacionamos.

A educação, como não poderia deixar de ser, é espaço em que essas novas habilidades e competências também se fazem necessárias, talvez até prioritariamente:

A educação na sociedade da informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade. Se pretendemos superar a desigualdade que gera o reconhecimento de determinadas habilidades e a exclusão daquelas pessoas que não têm

⁷ Nooesfera pode ser entendida como a esfera em que reside o pensamento humano.

acesso ao processamento da informação, devemos pensar sobre que tipo de **habilidades** estão sendo potencializadas nos textos formativos e se com isso é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva transformadora (FLECHA; TORTAJADA, 2008, p. 31, grifo nosso).

Portanto, atualmente, é importante também preparar o sujeito para o exercício da criticidade e da constante aprendizagem. Esse sujeito, que vive sob a égide da revolução das TIC, precisa ser capaz de se adaptar muito rapidamente às novas formas de organização social, políticas e econômicas, que mudam constantemente, assim como às novas tecnologias, tendo até mesmo que criá-las, se preciso for. Consolida-se gradativamente, dessa forma, a ideia de uma educação *permanente*, de viés *autônomo* e cuja *responsabilidade* está nas mãos de cada um (AZEVEDO, 2009).

Confirmando, pois, a velocidade das transformações de nossa época, a sociedade continua se modificando, e já caminha a passos largos por uma trilha que leva para além da Sociedade do Conhecimento: já não basta mais ter conhecimento sobre algo, é preciso saber *aprender a aprender* (AZEVEDO, 2009). As transformações constantes e cada vez mais rápidas alteram o que se conhece, criam-se novas situações e surgem novos conteúdos para serem aprendidos a todo momento, em um movimento dinâmico e ininterrupto. É preciso, então, não mais apenas conhecer – é necessário alcançar um nível de aprendizado cujo conteúdo principal seja o modo de se obter aprendizado.

A EaD também está inserida nesse cenário de mudança e a forma como ela se apresenta atualmente resulta justamente dessas mudanças. Se a educação é fortemente influenciada pelas transformações que a sociedade atravessa ao longo do tempo, tal influência fica ainda mais marcada na EaD, cujas características atuais são resultado da evolução tecnológica. Não à toa, a própria definição legal de EaD pressupõe o uso de tecnologia, conforme o Decreto 5.622 de 19/12/2005 nos diz:

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Ora, com a utilização da internet, a distância explicitada no próprio termo que dá nome a esse modelo de educação torna-se relativa, pois a a virtualidade pode permitir encontros efetivos entre seus atores, como acontece na educação *online*.

A educação *online*⁸ ocupa uma centralidade cada vez maior no contexto da educação de modo geral, de forma que não faz mais sentido se omitir a discuti-la, seja transformando-a em metodologias do ensino híbrido⁹, seja tratando-a como ensino semi-presencial ou totalmente a distância. Se por muito tempo a EaD foi tratada como uma espécie de primo pobre da educação presencial, hoje, com a educação *online*, não há mais como dissociá-las por completo, já que tanto um modelo quanto outro utilizam ostensivamente as TIC.

Aliás, talvez esteja próxima a época em que não mais será adequado fazer distinção entre cursos presenciais e não presenciais. Há, sim, cursos com predominância de presença física e outros com predominância de presença virtual, sem serem exclusivos e tampouco excludentes (DEMO, 2007). Ademais, não se pode mais desprezar o caráter eminentemente vanguardista da EaD, conforme previu Lévy (1999, p, 170): “A aprendizagem a distância foi durante muito tempo o “estepe” do ensino; em breve irá tornar-se, se não a norma, ao menos a ponta de lança”.

Talvez seja justamente o seu caráter vanguardista e a volatilidade de nossa época os principais motivos de a EaD ainda não ter produzido teorias de aprendizagem completamente novas, próprias, diferentes das já conhecidas; utilizam-se, então, aquelas já desenvolvidas, tentando alicerçá-las nas atuais teorias da comunicação (AVERBUG, 2003).

Contudo, é certo que se desejamos uma educação que esteja em consonância com nosso tempo, é importante termos em mente que “as mudanças que as tecnologias da linguagem, da comunicação e da inteligência trazem para as relações sociais, cultura e educação” não são meramente “contingentes ou excepcionais, mas imanentes à própria cultura” (SANTAELLA *et al.* 2012, p. 215).

⁸ Nesta pesquisa, adotaremos o termo “educação *online*” quando nos referirmos ao modelo de educação a distância intermediado pela internet.

⁹ Conceito a partir de Horn & Staker (2015).

Se isso é verdade, infere-se que é preciso praticar uma educação *online* que esteja fundada no seu tempo, e não exclusivamente na tradição (lembramos que a educação – no caso, a cultura escolar – é célebre por sua significativa dificuldade em acompanhar as mudanças). Os professores, por consequência, acabam trazendo para o cenário sociotécnico da cultura digital velhas práticas de mediação da aprendizagem que, por sua vez, estão obsoletas até mesmo nas salas de aula presenciais “infopobres” (SILVA, 2010). Não é incomum, na verdade, verificarmos cursos em que o modelo do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) continua sendo exatamente o mesmo da modalidade presencial tradicional de ensino unidirecional (AZEVEDO, 2009).

Sendo assim, urge uma ruptura paradigmática¹⁰ que apresente modelos pedagógicos que estejam em consonância com as novas formas de ser, conhecer e viver a distância. Nesse sentido, acreditamos que os materiais didáticos utilizados na educação *online* – em particular o livro digital, objeto dessa pesquisa – podem ser um dos instrumentos que contribua para essa quebra de paradigma, ou pelo menos, para novas visões sobre como produzir tais materiais mediadores da aprendizagem a distância.

¹⁰ Segundo Behrens e Rodrigues (2014, p. 52), “[...] nos dias de hoje mesmo com todas as mudanças que vem ocorrendo ao longo da história ainda se encontram muitas práticas pedagógicas, voltadas ao reducionismo e a falta de reflexão do indivíduo. Dessa maneira encontra-se na formação do professor um aporte para que ocorram mudanças na maneira de se olhar e ensinar esses indivíduos”.

3 O LIVRO DIGITAL NA EDUCAÇÃO ONLINE E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

O material didático utilizado na educação *online* não se limita ao livro, podendo apresentar diferentes formatos e interfaces distintas. Na verdade, é um conjunto de recursos, denominados *objetos de aprendizagem*, que, quando utilizados no AVA, compõem o material didático do curso. Entretanto, o texto-base ou livro didático ocupa um papel de destaque entre os materiais didáticos.

Não é raro, por exemplo, que o aluno acesse toda a graduação sem contato com autores clássicos, a não ser pela intermediação do texto-base das disciplinas. Constata-se, portanto, a importância concedida ao texto-base: ele é, segundo Rowntree (1999, *apud* POSSARI; NEDER, 2009, p. 19), uma espécie de “tutoria no papel”, consolidando-se, portanto, como principal recurso na relação entre professor e aluno, e configurando-se como o condutor das aulas no ensino a distância. Ainda que o texto-base impresso seja amplamente utilizado, sua versão digital (livro digital ou *e-book*) tem sido cada vez mais aceita, e muitas instituições disponibilizam os textos-base das disciplinas de seus cursos nesse formato.

Normalmente, os termos *e-book*, *livro eletrônico* e *livro digital* são utilizados como sinônimos. A definição oferecida por Paiva (2010) diz respeito a um livro em formato digital e que poderia ser disponibilizado em equipamentos eletrônicos, como computadores, *tablets* e celulares. Mas Pinheiro (2011) apresenta uma visão um pouco mais abrangente, pois afirma que além de ser uma publicação em formato digital que apresenta texto, poderia também incluir vídeos e áudio, e aqui temos realmente uma novidade frente ao livro físico e que vai ao encontro do que pensamos ser fundamental em um *e-book* didático: a incorporação de *outras mídias* ao texto.

A popularização dos *e-books*, sejam eles lidos em computadores, *tablets* ou Kindle, levanta uma questão importante, conforme nos alerta Bates (2016, p. 298): “Será que a forma ou representação de um livro ainda importa? Um livro ainda é um livro se baixado e lido em um iPad ou Kindle, em vez de texto impresso?” O próprio autor responde que, para efeitos de aquisição de conhecimento, um livro físico ou digital não são diferentes. Bates discute sobre a conveniência de um e outro modelo

quanto à sua praticidade, citando, por exemplo, a facilidade do mecanismo de busca por palavras no modelo digital, mas esquece de abordar aspectos importantes de um *e-book*: a sua potencialidade de proporcionar ao leitor uma experiência mais rica e interativa do que ele teria com o livro físico. Portanto, com o *e-book* muda-se o próprio modo de ler, e parece que Bates esquece disso. É Chartier (1999, p. 77) quem afirma:

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade de leitura não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leituras. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetivos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a compreensão.

Em outra obra, Chartier (2003, p. 38) afirma a respeito do texto eletrônico:

A revolução do texto eletrônico será também m revolução da leitura. Ler em uma tela não é ler em um códex. A representação eletrônica de textos modifica totalmente sua condição: a materialidade do livro é substituída pela imaterialidade de textos sem lugar próprio; à contiguidade imposta pelo objeto impresso opõe-se a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à percepção imediata da totalidade da obra, que se torna possível pelo objeto que contém, sucede uma navegação de longa duração nos arquipélagos textuais com margens movediças. Essas mutações comandam, inevitavelmente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais.

Portanto, as mudanças trazidas pelo texto digital vão além da relação do leitor com o objeto: elas acarretam também em novas maneiras de ler e novas técnicas intelectuais de compreensão e apreensão, agora permeadas também por navegações simultâneas por outros textos. Além disso, elementos antes separados no ato de ler agora estão todos reunidos, conforme afirma Chartier (1999, p. 16) nesse trecho:

A nova posição de leitura, entendida num sentido puramente físico e corporal ou num sentido intelectual, é radicalmente original: ela junta, e de um modo que ainda se deveria estudar, técnicas, posturas, possibilidades que, na longa história da transmissão do escrito, permaneciam separadas.

O historiador francês ainda vê outras mudanças, abordando também a não linearidade da leitura e, ao contrário de Bates, vê no livro eletrônico uma verdadeira revolução:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo na Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir texto que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1999, p. 13).

Além disso, o *e-book* permitiria “usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro.” (CHARTIER, 1999, p. 91). O mesmo autor nos esclarece sobre essas “intervenções”: “O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro [...] o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação [...]”. O autor ainda faz um alerta: o de que com o *e-book*, as noções de autor, editor e distribuidor correm o risco de serem pulverizadas (CHARTIER, 1999). Isso significa que o texto eletrônico não só permite a distribuição ilimitada de seu conteúdo para qualquer parte do planeta, mas que outros “autores” possam também intervir na própria obra, o que tem consequências para além do objetivo dessa pesquisa.

Apesar da aparente complexidade, construir um *e-book* não é algo necessariamente difícil. Há vários aplicativos, *sites* e programas pagos ou gratuitos que ensinam e fornecem as ferramentas para qualquer um criar um *e-book*. A seguir, listamos algumas dessas opções disponíveis na *web* que democratizam a criação de *e-books*, sejam eles interativos ou não. A intenção aqui é demonstrar que, no caso da educação *online*, a dificuldade em produzir um *e-book* interativo não está na forma, mas

no conteúdo, que deve ter significado nas relações entre imagem, texto, som e vídeo. Isso exige, obviamente, competências novas dos autores e da equipe de produção.

Quadro 1 – Opções de aplicativos, sites e programas para a criação de e-books

Nome	Endereço
Mogluebuilder	http://downloads.informer.com/moglue-builder/
Baker Ebook Framework	http://www.bakerframework.com/
Neobook	http://www.neosoftware.com/nbw.html
Playfic	http://playfic.com/
Myebook	http://www.myebook.com/
Ibooks Author	https://www.apple.com/br/ibooks-author/
ePub Bud	http://www.epubbud.com/

Fonte: O autor.

Algumas das características, possibilidades, vantagens e desvantagens do e-book podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Vantagens e desvantagens do *e-book*.

Vantagens do <i>e-book</i>	Desvantagens do <i>e-book</i>
Possibilidade de navegação entre textos e hipertextos	Dúvidas quanto aos direitos autorais
Leitura não-linear	Obsolescência
Alta velocidade na pesquisa	Dependência da bateria
Dicionário e enciclopédias disponíveis em um toque	Carência de títulos
Acesso à internet	Dificuldade de operação
Acesso à internet. Criação de um biblioteca pessoal e portátil (leveza)	Necessidade de um <i>software</i> que intermedie a leitura
Acesso à bibliotecas digitais	Leitura cansativa

Fonte: Adaptado de Procópio (2010) e Reis (2013).

Além disso, o *e-book* possibilita a expansão da criatividade daqueles que desenvolvem conteúdo para esse formato, pois pode apresentar sons, música, vídeos e *gifs*, além de potencializar a liberdade do leitor, que pode não só navegar pela obra e para fora dela, mas também pode escolher tamanho da letra, cor etc. Esses autores, além de dominar os conteúdos, tornam-se também *designers*, na medida em que buscam, desenvolvem e incorporam essa diversidade midiática em suas obras.

São justamente essas novas possibilidades proporcionadas pelo advento das TIC que permitiram também o surgimento de uma nova concepção de leitura: ler não é mais apenas decodificar códigos escritos, mas inclui, para além disso, decifrar imagens, ou melhor, compreender as relações existentes entre palavra, imagem, gráficos, textos, desenhos e diagramação (SANTAELLA, 2004). Cabe ao leitor, portanto, optar por este ou aquele trajeto de leitura de acordo com seu interesse e envolvimento – e mesmo

pela motivação (intelectual ou afetiva) proporcionada pelo autor para determinado assunto. Dias (2000) vai ao encontro desse pensamento quando salienta que o ato de ler refere-se não só ao que está escrito, mas a outras expressões humanas.

Como nos alerta Xavier (2004), o uso da tecnologia propiciou o surgimento de uma linguagem cuja apreensão não é composta apenas por palavras, mas com toda uma miríade de outras linguagens, como sons, gráficos, imagens, diagramas – isso tudo é hipertexto, e geram novas formas de ler.

Independentemente de ser no formato digital ou impresso, características como dialogismo e hipertextualidade são desejáveis a todos os materiais. No entanto, pelos motivos já elencados anteriormente, na EaD essas características vão além da desejabilidade: elas são absolutamente fundamentais. Discutiremos um pouco esses conceitos para compreender melhor suas características e sua importância.

4 OS CONCEITOS DE DIALOGISMO, INTERATIVIDADE E HIPERTEXTO

Neste capítulo, apresentaremos os conceitos de dialogismo, interatividade e hipertexto, os quais serão trabalhados como base de análise e discussão sobre autoria de livros digitais a que este estudo se propõe.

O conceito de dialogismo, considerado um termo guarda-chuva de Bakhtin, está relacionado à noção de discurso, por isso a necessidade de definirmos um para compreendermos o outro. A mesma relação intrínseca ocorre entre os conceitos de hipertexto e interatividade quando compreendidos no contexto dos *e-books* utilizados na EaD, sendo o hipertexto, como veremos mais adiante, um elemento que contribui para potencializar a interatividade nesses materiais. Esses conceitos são fundamentais como suporte de diretrizes na construção de conteúdos para *e-books* interativos, principalmente por portarem a característica de acessibilidade, abertura de *links*, construção de sentidos pelo leitor, entre outros aspectos.

4.1 O CONCEITO DE DIALOGISMO

Foi a recusa em conceber a língua como um discurso formalmente estruturado, externo ao indivíduo e passível de uma análise completamente isolada, que fez Bakhtin estabelecer uma nova ciência para estudar o *discurso*: a Metalinguística. Ainda que o que nos interessa neste momento seja o conceito de dialogismo, é preciso, antes, compreendermos o que o pensador russo entende por discurso, pois ambos, dialogismo e discurso, estão intimamente relacionados. Para Bakhtin, portanto, discurso seria

[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins. (BAKHTIN, 2008, p. 207)

Quando escreve sobre o discurso definindo-o como “língua em sua integridade concreta e viva”, fica claro que Bakhtin o entende como algo essencialmente constituído nas relações sociais, na interação verbal (BAKHTIN, 1999). Por ser “vivo”, o discurso é

dinâmico, está em constante mudança, depende da interação com o outro. Portanto, para Bakhtin, a comunicação é um processo interativo, indo além da mera transmissão de informações: é *interação social*.

Sendo assim, quando falamos ou escrevemos, nosso texto é marcado pela sociedade em que vivemos, pelo sistema de crenças herdado de nossa família, por nossas experiências e pelas expectativas sobre aquilo que imaginamos que nosso interlocutor quer ou não ler ou ouvir, levando em consideração o contexto social em que este vive. Para Bakhtin, portanto,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (1999, p. 123).

Dessa maneira, para além dos aspectos linguísticos, as condições em que o discurso é produzido (contexto social e histórico e situação, por exemplo) são determinantes para compô-lo, gerando a interação verbal. É justamente nessa forma de interação que Bakhtin insere o conceito de dialogismo – que não se refere exclusivamente à fala, mas também à escrita – como condição de sentido do discurso.

A importância que Bakhtin dá à interação verbal fica clara quando ele afirma:

A vida começa apenas no momento em que uma enunciação encontra outra, isto é, quando começa a interação verbal, mesmo que não seja direta, ‘de pessoa a pessoa’, mas mediatizada pela literatura (BAKHTIN, 1999, p. 183).

Essa interação é dialógica porque pressupõe o diálogo com o outro (ouvinte ou leitor), não necessariamente frente a frente, mas em um diálogo entre discursos, em uma comunicação que se preocupa com o outro, com base naquilo que aquele que comunica percebe e pressupõe do outro. Há, portanto, uma dupla dimensão na comunicação: a posição daquele que comunica e a do receptor.

É importante ressaltar, conforme nos lembram Morson e Emerson (2008), que o termo *dialogismo* (ou diálogo) é utilizado por Bakhtin de três formas, dependendo do contexto em que é empregado, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 3 – Formas de dialogismo segundo Bakhtin

Descrição da linguagem que torna todos os enunciados dialógicos por definição.	Termo utilizado em oposição a enunciados monológicos¹¹, relativo a um tipo específico de enunciado.	Visão de mundo e da verdade.
---	---	-------------------------------------

Fonte: Morson e Emerson (2008).

Como é possível observar, o termo *dialógico* vai além da ideia de Bakhtin sobre linguagem, mas também diz respeito ao ser humano e à vida (BARROS, 1996). É o dialogismo que une todas as atividades relativas à linguagem e que define o ser humano, pois não é possível pensar no ser humano fora das relações que o ligam a outro (FARACO, 1996).

É a partir dos romances de Fiódor Dostoiévski que Bakhtin explica o conceito de dialogismo, caracterizando a obra do romancista russo como *polifônica*, ou seja, constituída de várias vozes. Entretanto, não é o romance, ou mesmo o gênero que nos interessa nesta pesquisa, mas o *texto didático*, em particular o *texto didático dos livros digitais elaborados para a EaD*. Se o dialogismo pressupõe o discurso em que existe um diálogo com o outro, uma constante preocupação com o outro e a suposição de quem é esse outro, podemos deduzir a importância que o conceito tem na elaboração

¹¹ Relativo a um discurso único, definitivo e uniforme, não deixando revelar os outros discursos que o permeiam, apresentando uma única voz.

de um texto em que a preocupação é fundamentalmente o aprendizado daquele que o lê, portanto, o outro. A compreensão que esse “outro” tem daquilo que é comunicado é, portanto, absolutamente fundamental. O dialogismo é, nesse sentido, uma característica essencial em um livro didático utilizado na EaD, já que é por ele que a interação entre aluno e professor essencialmente irá ocorrer¹².

Na EaD, o professor percebe-se autor de conteúdos didáticos. Em particular quanto ao texto que irá desenvolver, uma das competências necessárias ao professor-autor é a capacidade de desenvolver textos dialógicos. Em linhas gerais, uma das características fundamentais do modelo de ensino a distância é a ausência física do professor, presente para o aluno por meio do livro didático, dessa forma, a linguagem dialógica reiterada pelo texto constitui uma exigência.

É o próprio documento elaborado pelo Ministério da Educação e intitulado Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância que prevê o dialogismo nos materiais didáticos utilizados nesse modelo de educação, afirmando que estes devem “ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento” (BRASIL. 2007, p. 15).

Ao apropriar-se do dialogismo de Bakhtin e de elementos da pedagogia de Paulo Freire para a produção de materiais didáticos voltados para EaD, chegou-se à chamada *linguagem dialógico instrucional*, cuja características, segundo Piva Jr., Freitas e Miskulin (2009, p. 8) são alcançadas seguindo as recomendações elencadas no quadro a seguir:

¹² É muito comum que o AVA disponibilize também vídeos em que o professor pode interagir com o aluno, mas por considerarmos o livro didático o protagonista dentre os materiais didáticos utilizados na EaD e o fio condutor do curso, é nele, pensamos, que o dialogismo deve se fazer mais presente.

Quadro 4 – Princípios da linguagem dialógica instrucional

Usar sentenças curtas e evitar sentenças compostas.
Evitar excesso de informações na sentença.
Usar voz ativa e pronomes pessoais.
Manter itens iguais ou equivalentes em paralelo e listar as condições separadamente.
Usar exemplos familiares ao público alvo.
Escrever o mais próximo possível de como se fala.
Evitar jargões e palavras difíceis e desnecessárias.
Utilizar termos técnicos somente quando necessários e, sempre que possível, devem vir acompanhados de explicações.
Colocar as sentenças e parágrafos em uma sequência lógica: primeiro as coisas que sensibilizam ou são contextualizadas por muitos e depois as coisas com baixa sensibilização e contextualização; primeiro o geral, depois o específico; primeiro os conceitos permanentes, depois os temporários.

Fonte: (PIVA JR.; FREITAS; MISKULIN, 2009, p. 8)

Por sua vez, Aretio (2001, *apud* FILATRO; CAIRO, 2015) chama essa interação dialógica que ocorre entre os atores no processo de ensino-aprendizagem de *diálogo didático*. O autor faz uma diferenciação entre o que ele denomina *diálogo didático real* e *diálogo didático simulado*. O diálogo didático real diz respeito à comunicação face a face ou quando mediado por uma comunicação síncrona. Nesse caso, a comunicação ocorre quando o professor interage com os alunos em sala de aula ou efetivada por teleconferência, serviços de bate-papo etc. Já o diálogo didático simulado ocorre por meio de suportes de mídia, e sua comunicação está contida no próprio texto, que pode ser impresso, narrado ou em formato de vídeos educacionais. A diferença é que neste

último a interpretação será efetivada quando o aluno ele ler o texto, assistir ao material gravado ou ouvir ao áudio disponibilizado.

É o diálogo didático simulado que nos interessa discutir aqui. E, mais especificamente, aquele diálogo didático simulado estabelecido em um livro didático para EaD. A importância em simular um diálogo didático real para o ensino presencial é corroborada pelo fato de a conversa constituir, em sala de aula presencial, “um procedimento comprovadamente eficaz no ensino tradicional e, por isso, deve ser adaptada aos materiais didáticos” (FILATRO; CAIRO, 2016, p. 63). Sendo assim, ainda segundo as autoras,

O que procuramos fazer ao desenvolver um conteúdo educacional é simular o diálogo didático real que seria estabelecido entre o professor (emissor) e seus alunos (receptores), adaptando o discurso oral e síncrono às especificidades das mídias assíncronas utilizadas (2016, p. 63).

Tendo essa certeza de antemão, parece-nos lógico concluir que essa simulação em materiais didáticos na EaD se torna ainda mais importante, tendo em vista a falta de mediação síncrona do professor.

Conforme Homlberg (1983, *apud* FILATRO; CAIRO, 2015, p. 63), um texto didático com inspiração no diálogo em sala de aula presencial tem algumas orientações básicas, que entendemos valerem também para o desenvolvimento de um texto didático elaborado para a EaD:

- 1) O sentimento de que existe um relação pessoal entre alunos e educadores promove o prazer intelectual e a motivação para estudar.
- 2) Esse sentimento pode ser fomentado mediante um material auto-instrucional bem desenvolvido e que transmita a sensação de comunicação de mão dupla.
- 3) Uma linguagem pessoal favore o sentimento de interação.
- 4) Mensagens transmitidas em forma de conversação são mais facilmente compreendidas e recordadas.
- 5) A ideia de conversação didática orientada por ser utilizada com sucesso na produção de mídias, inclusive aquelas utilizadas na educação totalmente a distância.

O quadro a seguir elenca, de forma resumida, algumas características da conversação didática que devem constar em um livro didático para EaD (e em todos os conteúdos educacionais):

Quadro 5 – Características da conversação didática orientada

Característica	Descrição
Apresentação de conteúdo facilmente acessível	Os conteúdos devem ser apresentados e linguagem clara, mais coloquial, de leitura fácil e com uma densidade de informação moderada.
Conselhos e sugestões explícitos	Os conteúdos devem indicar ao aluno o que deve ser feito ou evitado; no que ele deve prestar mais atenção; quais as relações com outros tópicos ou situações etc.
Convites	Os conteúdos devem promover trocas de ideias, reflexões, considerações sobre o que é aceitável ou não em determinados temas.
Busca por um envolvimento emocional	Os conteúdos devem estimular o aluno a se envolver com o assunto abordado e as questões pertinentes.
Estilo pessoal	Os conteúdos devem reforçar a comunicação entre quem ensina e quem aprende pelo uso de pronomes pessoais e possessivos.

Fonte: Baseado em Filatro e Cairo (2015, p. 64)

Uma das estratégias mais utilizadas em livros didáticos para EaD, no que tange ao dialogismo, é permear o texto com perguntas. Mas dialogar com o leitor vai além de pontuar o texto aqui e ali com alguma pergunta retórica – é preciso que o autor se expresse horizontalmente com seu leitor, numa relação de iguais, simétrica, mostrando-se humanamente no texto, como se estivesse conversando com aluno, sendo sensível às suas dificuldades, entusiasmado com seus avanços, tentando, ainda que distante do aluno fisicamente, estabelecer uma relação, além de dialógica, afetiva. Aquelas qualidades e competências desejáveis ao tutor, como bem expressam Carvalho e Lima (2015, p. 194) devem, em nossa opinião, se estender ao autor do material didático:

[...] o tutor necessita aprimorar uma série de qualidades e competências que envolvem motivação, comunicação, ética, autonomia, respeito e comprometimento. Este aprimoramento pode resultar em melhores práticas de mediação pedagógica, pois um tutor bem orientado atende às aspirações do aluno, reduz o nível de evasão, desenvolve iniciativa,

motivação, integração e até mesmo a cultura de autodisciplina, indispensáveis nessa modalidade.

Defendemos, nesse sentido, que não apenas o tutor precisa ser detentor dessas qualidades e competências – elas são fundamentais também ao autor do livro didático na EaD. Se esse tipo de material pretende contribuir significativamente com o processo ensino-aprendizagem, não podemos nos furtar a exigir nesses livros a presença desses elementos.

Corroborando a necessidade dessas qualidades e competências no tutor e que, repetimos, devem estar também presentes no autor do livro didático, lemos em Borges e Souza (2012, *apud* CARVALHO; LIMA, 2015, p. 194) “[...] é preciso que o tutor compreenda e esteja atento aos aspectos humanos, tais como: perfis grupais, afetividade, estímulos para realização de atividades [...]”.

Ora, se a afetividade, como vimos acima, é fator determinante no processo ensino-aprendizagem no ensino presencial, o é também na educação *online*. Segundo Oliveira (2009, p. 4),

Emoção e afetividade são elementos a serem considerados em qualquer fase da vida, pois enquanto constituintes do ser pluridimensional, estarão presentes em todas as situações que envolvam relações entre pessoas, especialmente nas situações de aprendizagem, compreendidas como processo construído socialmente, na interação entre sujeitos históricos.

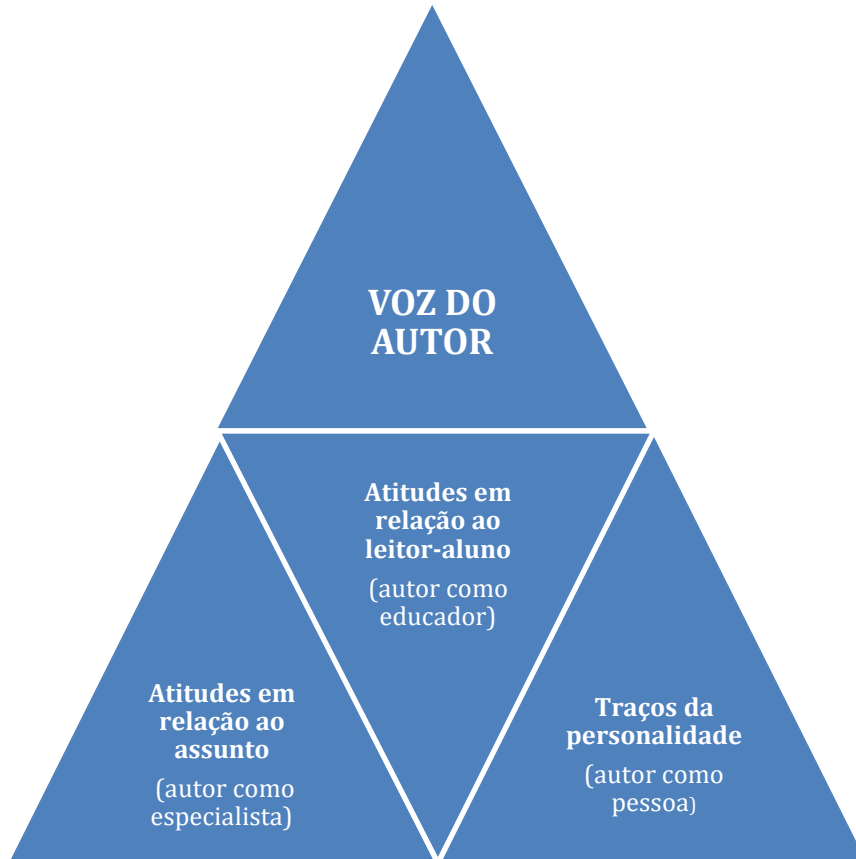
Outrossim, a afetividade é reconhecidamente um fator de promoção, estímulo e de atribuição de significados na educação, seja no modelo presencial ou a distância. Neste último, a emoção e a afetividade devem estar presentes em todo o processo educativo, e não apenas na tutoria. No livro didático utilizado na educação *online*, acreditamos que, pelo menos em algum grau, a afetividade pode (e deve) ser alcançada por meio de um texto dialógico e revelada pela “voz do autor”, conforme afirmam Filatro e Cairo (2015, p. 294):

Na prática, a voz do autor revela-se no conteúdo pela escolha de palavras e expressões que, cumulativamente, criam na mente do aluno uma impressão geral sobre o conteudista como especialista, educador e

pessoa [...] As atitudes do conteudista em relação ao conhecimento refletem seus sentimentos como paixão, enfado, e senso de pertencimento à comunidade de prática ou pesquisa, bem como suas orientações filosóficas e políticas.

Para melhor visualizar essas posturas, as autoras nos apresentam o seguinte esquema:

Figura 1 – A voz do autor como especialista, educador e pessoa.



Fonte: Filatro e Cairo (2015, p. 294).

Segundo as autoras citadas, a voz do autor como especialista se manifesta nas ênfases e espaço-tempo que ele dará a cada tópico desenvolvido, apoiando-se em pressupostos, sejam conscientes ou não, sobre o significado de aprender e ensinar. A voz do autor como educador refere-se à receptividade que este demonstra ao aluno, na forma como contextualiza o conteúdo de acordo com o perfil deste e na adoção de uma didática criativa de sala de aula no livro didático. O tom adotado pelo autor demonstra como ele reage pessoalmente a todas essas expectativas apontadas. As autoras dividem esse tom de voz autoral da seguinte forma.

Quadro 6 – Tons adotados pelo voz do autor

TONS QUE CARACTERIZAM A VOZ DO AUTOR	
Paternalista e complacente	Dirigido ao um aluno que é considerado incapaz e carente de cuidados. Esse tom se expressa em uma linguagem super simplificada, com excesso de repetições e exemplos primários.
Autocentrado e imperativo	Soa como se o aluno precisasse ser conduzido por meio de uma série de ordens e tarefas bem especificadas. A linguagem se torna impositiva, repleta de regras e condições, com uso acentuado dos verbos “dever” e “precisar”.
Propagandista	É um tom, de certa forma manipulador, que parte da premissa de que os alunos são essencialmente desmotivados. Dessa forma, a linguagem torna-se exagerada, apelativa e emocional, visando a provocar um efeito mais dramático.
Robótico e impessoal	Tom orientado a um aluno considerado desprovido de afeto ou de emoções. A linguagem resume-se a instruções precisas, lógicas e rigorosas, exprimindo uma total neutralidade.
Generoso	Tom que se traduz em um tom respeitoso, honesto, entusiasta, “pé no chão”, cordial, agradável, instigante e próximo ao aluno.

Fonte: Baseado em Filatro e Cairo (2015, p. 295).

As autoras ainda lembram que, independentemente do tom adotado, ele irá contribuir para constuir uma espécie de profecia autorealizadora¹³. Tendo em vista os aspectos complicadores apresentados até aqui, fica nítida a importância do trabalho

¹³ “Conceito criado pelos psicólogos norte-americanos Roberto Rosenthal e Lenore Jackson, a partir de um estudo realizado na década de 1950, em São Francisco [...] a respeito da influência das expectativas dos educadores sobre o desempenho dos alunos. Estudantes apresentados aos professores com desempenho excelente em sala de aula tendiam a obter melhores resultados do que alunos rotulados como difíceis, cumprindo assim a profecia inicial, mesmo que ela não correspondesse à realidade”. (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 295).

colaborativo, com DI, revisores, editores e ilustradores apoiando o autor na busca por um diálogo didático efetivo (FILATRO; CAIRO, 2015).

4.2 OS CONCEITOS DE INTERATIVIDADE E HIPERTEXTO

A intenção deste trabalho é analisar aspectos dialógicos e a utilização de hipertextos nos *e-books* utilizados na EaD. No entanto, entendemos que não há como abordar hipertexto sem tratar também da interatividade, pois esta é proporcionada (ou potencializada) por aquele. Estudos mais recentes mostram que o próprio conceito de hipertexto deve ser visto sob à luz dos avanços tecnológicos, que abriram as possibilidades de sua utilização, chamando-nos a atenção de como ele passa a ser um elemento indispensável para proporcionar a interatividade entre o texto e o leitor.

4.2.1 O conceito de interatividade

O texto-base ou livro didático na EaD é, segundo Rowntree (1999, *apud* NEDER, 2009, p. 19), uma espécie de “tutoria no papel”, consolidando-se, portanto, como principal recurso na relação entre professor e aluno, e configurando-se como o condutor das aulas nessa modalidade de ensino (POSSARI; NEDER, 2009). Ainda que o livro didático impresso seja amplamente utilizado, sua versão em *e-book* tem sido cada vez mais popularizada, e muitas instituições disponibilizam os textos-base das disciplinas nesse formato.

Se, por definição, a EaD mantém o professor fisicamente distante de seus alunos, o grande desafio do professor-autor, como dissemos anteriormente, é se fazer *presente na ausência* por meio do seu texto, tendo em vista a importância reconhecida da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e o fato de que na EaD professores e alunos estão em tempos e espaços diferentes, comunicando-se virtualmente por meio dos materiais didáticos presentes no AVA. Nesse sentido, é absolutamente fundamental que o conceito de interatividade seja definido nesta pesquisa.

Segundo Primo (2003), há certa confusão em torno do tema interatividade, a despeito de existirem inúmeros textos sobre o assunto. Isso se deve, em parte, ainda

segundo o autor, ao fato de que o conceito acabou sendo impregnado pelas visões da indústria e do *marketing*. Não é incomum que o termo seja atribuído a programas de TV e salas de cinema, o que pode fazer com que o perca seu sentido original (PRIMO, 2007).

Segundo Lévy (1999, p. 79), o

termo “interatividade” em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”. Dessa forma, o grau de interatividade é medido pela “[...] possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem por seu receptor [...].”

Destaca-se, nessas colocações do autor, que a interatividade, a princípio, tem como base as relações interpessoais, com a comunicação funcionando nos dois sentidos. O autor cita como exemplo o telefone como uma mídia interativa, por permitir a reciprocidade na comunicação entre o emissor e o receptor (LÉVY, 1999).

Lévi (1999) apresenta uma ampla classificação dos tipos de interatividade, e julgamos importante reproduzi-la no quadro a seguir.

Quadro 7 – Os diferentes tipos de interatividade

RELAÇÃO COM A MENSAGEM DISPOSITIVO DE COMUNICAÇÃO	Mensagem linear não-alterável em tempo real	Interrupção e reorientação do fluxo informacional em tempo real	Implicação do participante da mensagem
Difusão unilateral	Imprensa Rádio Televisão Cinema	– Bancos de dados multimodais – Hiperdocumentos fixos – Simulações sem imersão nem possibilidade de modificar o conteúdo	– Videogames com um só participante – Simulações com imersão (simulador de voo) sem modificação possível do modelo
Diálogo, reciprocidade	Correspondência postal entre duas pessoas	– Telefone – Videofone	Diálogos através de mundos virtuais, cibersexo
Diálogo entre vários participantes	– Rede de correspondência – Sistema de publicações em uma comunidade de pesquisa – Correio eletrônico – Conferências eletrônicas	– Teleconferência ou videoconferência com vários participantes – Hiperdocumentos abertos acessíveis on-line, frutos da escrita/leitura da comunidade – Simulações (com possibilidade de atuar sobre o modelo) como de suportes de debates de uma comunidade.	– RPG multiusuário no ciberespaço – Videogame em “realidade virtual” com vários participantes – Comunicação em mundos virtuais, negociação contínua dos participantes sobre suas imagens e a imagem de sua situação comum

Fonte: LÉVY, 1999, p. 83.

No entanto, Primo (2007) já chamava a atenção na ênfase que os estudos sobre interação mediada davam à capacidade da máquina, em detrimento das relações sociais, cabendo a esta última um papel coadjuvante. No caso de um telefone, estamos, obviamente, em comunicação com outra pessoa, mas no caso de um videogame, por exemplo, em que as imagens na tela reagem às ações do jogador, que por sua vez também reage às imagens na tela, temos igualmente uma interação¹⁴, mas que ocorre com uma “[...] matriz de informações, um modelo capaz de gerar uma quantidade quase infinita de “partidas” ou de percursos diferentes [...]”. (LÉVY, 1999, p. 80). No caso deste último, portanto, a interatividade remete ao *virtual*, e para Lévy, sistemas que possibilitam o acesso compartilhado e a distância a documentos, fontes de informação ou espaços de trabalho nos aproximam progressivamente da comunicação por um mundo virtual e, nesse sentido, a “[...] comunicação por mundos virtuais é, em certo sentido, mais interativa que a comunicação telefônica, uma vez que implica, na mensagem, tanto a imagem da pessoa como da situação [...]” (LÉVY, 1999, p. 81), além de permitir também o compartilhamento de outros tantos tipos de documentos (vídeos, textos, sons, imagens etc.).

Destaca-se, portanto, o elemento tecnológico como propulsor da interatividade. Thompson (1998) é outro autor que sugere a potencialidade das tecnologias da comunicação para permitir um maior grau de interatividade, assim como Silva (2010, p. 10):

A interatividade emerge com a instauração de uma nova configuração tecnológica (no sentido das tecnologias informáticas conversacionais), e de uma nova dimensão mercadológica (no sentido da busca de diálogo entre produtor-produto-cliente). Mas isso ocorre imbricado em transformações que se dão na esfera social, onde se pode observar não mais a pregnância da passividade e recepção diante da emissão do produto, mas uma crescente autonomia de busca onde cada indivíduo faz por si mesmo, numa ambiente polifônico, polissêmico [...].

¹⁴ Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo *interação* como sinônimo de *interatividade*, pois concordamos com Primo (2007), que chama de equívoco a tentativa de diferenciar tais termos: “Na verdade, alguns dos pesquisadores preferem tentar diferenciar interação e interatividade. Por outro lado, tal empreitada converte-se em uma cilada. O posicionamento aqui adotado será de que tanto um clique em um ícone na interface quanto uma conversação na janela de comentários de um blog são interações. Portanto, é preciso diferenciá-las qualitativamente”. (Primo, 2007, p 13).

Ainda que a tecnologia possa ser propulsora da interatividade, potencializando-a, o conceito elaborado pelo autor não esquece as relações presenciais e humanas:

Interatividade é a disponibilização de um *mais comunicacional* de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as *interações* existentes e promovendo mais e melhores *interações* – seja entre usuários e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações “presenciais” ou “virtuais” entre seres humanos. (SILVA, 2010, p. 23)

Para demonstrar como o termo *interatividade* causa não só confusão conceitual como também diferentes olhares que lançamos sobre o tema, Silva (2010, p. 9) nos apresenta três reações distintas e frequentes à expressão:

A primeira é aquela que vê mera aplicação oportunista de um termo ‘da moda’ para significar velhas coisas como diálogo e comunicação. Para a segunda reação, interatividade tem a ver com ideologia, publicidade, estratégia de marketing, fabricação de adesão, produção de opinião pública, aquilo que legitima a expansão globalizada do novo poderio technoindustrial baseado na informática. E fazem parte da terceira reação os que dizem jamais se iludir com a interatividade homem-computador, porque, por trás de uma aparente inocência da tecnologia ‘amigável’, ‘soft’, haveria a rivalidade e dominação da técnica, promovendo a regressão do homem à condição de máquina.

Constata-se, dessa forma, que é comum que a interatividade seja vista como (1) mero termo da moda, (2) como estratégia de *marketing* para vendas ou (3) despojada de sua possibilidade por meio do computador. Nenhuma dessas três perspectivas nos interessa no momento.

Silva (2010) alude a três binômios dos fundamentos da interatividade: (1) participação-intervenção, (2) bidirecionalidade-hibridação e (3) permutabilidade-potencialidade. Respectivamente, o primeiro binômio diz respeito à possibilidade de o interagente¹⁵ intervir contribuindo ou participando do processo de comunicação; o segundo refere-se à troca e “fusão” entre os participantes do processo, e último binômio

¹⁵ Concordamos com Primo (2003, p. 8) que os termos “receptor” e “usuário”, tão comuns nos estudos sobre a interação denotam ideias limitadas sobre o processo interativo, sendo o termo “interagente” mais apropriado, pois “emana ideia de interação, ou seja, ação (ou relação) que ocorrer entre os participantes. Interagente, pois, é aquele que age com outro.”

alude à possibilidade da livre navegação por parte do interagente, que escolheria que caminho seguir livremente.

No entanto, como Pinto e Leitão (2013) também destacaram a definição de interatividade dada por Silva (2010), utilizando os pressupostos elencados acima, retiraria do hipertexto o atributo de ser interativo, pois, segundo os autores, o hipertexto

- 1) Possui um número limitado de opções abertas à reação do leitor.
- 2) Seu resultado é previsível a partir dos diferentes percursos textuais pré-definidos pelo autor;
- 3) Não há bidirecionalidade, pois não há retorno ao autor.
- 4) Não há multiplicidade e complexidade subjacente ao pressuposto de imprevisibilidade. (p. 60, 61).

Primo (2000), por sua vez, classifica a interatividade em dois tipos: **reativa** e **mútua**. No primeiro tipo, a interação é alcançada por meio de alternativas pré-estabelecidas pela programação do sistema, sendo este incapaz de se adaptar à inserção de novos dados ou mesmo produzir resultados imprevistos. O segundo tipo, por seu turno, possibilitaria a troca entre interagente e sistema.

Especificamente no caso dos *e-books* interativos utilizados na educação *online*, a interatividade seria, a princípio, reativa, não havendo impedimento, entretanto, de que ela passasse a ser também mútua se os *links* remetessem a outros locais do AVA em que a relação aluno-sistema, aluno-aluno ou aluno-tutor fosse possível. Para que essas interatividades sejam possíveis, é fundamental que o *e-book* seja desenvolvido de acordo com metodologias baseadas na experiência do interagente.

4.2.2 O conceito de hipertexto

Assim como no caso do conceito de interatividade, os estudos de hipertextualidade também divergem quanto à definição de hipertexto. De um lado, temos aqueles autores que enfatizam as *semelhanças* entre texto e hipertexto (COSCARELLI, 2005; MARCUSCHI, 2006); de outro, aqueles que buscam enfatizar as *diferenças* (BRAGA, 2003; XAVIER, 2001). Há também divergências quanto ao foco dos estudos de hipertextualidade, com um número maior de pesquisas que abordam o hipertexto em seus aspectos referentes à usabilidade, navegabilidade e aspectos

multimodais em detrimento dos elementos relativos aos aspectos linguísticos, coesivos, referenciais, de extensão do conteúdo dos *links* e de construção de sentido.

Não é difícil explicar o motivo dessas divergências e da abrangência conceitual do termo, tendo em vista que o hipertexto tornou-se popular como novidade da área da informática, não da linguística (GOMES, 2007), em particular nas pesquisas contemporâneas, em que passa a ser relacionado às novas tecnologias.

É o que nos afirma Braga e Ricarte (2005), que abordam a abrangência conceitual do termo hipertexto nos lembrando de que ele surge de conceitos técnicos de recuperação de arquivos digitais, sendo esta possibilitada pelas linguagens de programação, não sendo, portanto, um conceito oriundo de reflexões linguísticas. É somente quando passa a ser estudado também por outras áreas, como Linguística, Filosofia, Educação, Psicologia e Design, por exemplo, que as características do hipertexto – muitas delas novas – passam a ser destacadas.

É comum, portanto, que haja certo equívoco na compreensão do termo, sendo entendido por vezes por meio de suas especificidades linguísticas e outras tantas por sua usabilidade¹⁶. O fato é que, ainda segundo os autores, boa parte dos textos disponíveis na internet, por exemplo – e nós entendemos que boa parte dos *e-books* utilizados na EaD também –, ainda estão muito próximos dos textos impressos, deixando de utilizar a potencialidade ofertada pelo hipertexto como ferramenta interativa.

Ainda que imbuído dessa percepção acerca do foco das pesquisas contemporâneas, é importante também lembrarmos que o termo *hipertexto* já era utilizado antes do suporte digital, e podemos remontar sua origem ao Memex¹⁷,

¹⁶ Perfetti (1996) ressalta que as pesquisas sobre hipertexto têm se preocupado em estudar como ele pode ser utilizado, fazendo uma crítica à mudança de foco nas pesquisas, que se voltaram mais para a usabilidade (sob a perspectiva tecnológica) e não na construção de sentidos (sob a perspectiva da Linguística).

¹⁷ A ideia central do Memex é que nossa mente não trabalha linearmente, mas faz associações que agilizariam o pensamento. O Memex seria um dispositivo anterior ao computador – um híbrido de microfilme e célula fotoelétrica – no qual uma pessoa poderia armazenar seus livros, registros e mensagens que, por sua vez, poderiam ser consultados com enorme velocidade e de forma flexível (GOMES, 2011).

dispositivo que possibilitaria o armazenamento de livros, registros e mensagens de forma a poderem ser consultados rapidamente (GOMES, 2011).

Lévy (1999, p. 55-56) também aborda a hipertextualidade antes das novas tecnologias:

Se tomarmos a palavra “texto” em seu sentido mais amplo (que não exclui nem sons nem imagens), os hiperdocumentos também podem ser chamados de hipertextos. A abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição ao um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro.

Nesse sentido, poderíamos considerar como hipertexto qualquer informação “fora” do texto principal, como notas de rodapé, bibliografia, indicações de leitura etc. Mas, no que se refere à materialidade deste trabalho de pesquisa, são os aspectos de hipertextualidade relacionados às TIC que nos interessam neste momento, ou seja, interessa-nos aquilo que Lévy (1999, p. 56) chama de *hipertexto digital*, que segundo o autor seria definido como

[...] informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e “intuitiva”. Em relação às técnicas anteriores de ajuda à leitura, a digitalização introduz uma pequena revolução copernicana: não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor.

Mas há ainda outro aspecto do hipertexto digital que chama a atenção: a hipertextualidade parece carregar consigo uma tendência à indeterminação, misturando as funções de leitura e de escrita, pois o leitor (um navegador) participa da redação do texto, se entendermos hipertexto como um espaço de percurso para leituras possíveis, ou seja, o leitor torna-se, também, autor do texto, pois participará da sua estruturação (LÉVY, 1999). E ele fará isso por meio do percurso que irá escolher na sua leitura, percorrendo não só os links existentes no texto a seu critério, mas também criando

novos *links*, que só terão sentido para o próprio leitor, à revelia do autor do texto, conforme o autor nos ensina a seguir:

Pensemos inicialmente a coisa do ponto de vista do leitor. Se definirmos um hipertexto como um espaço de percurso para leituras possíveis, um texto aparece como uma leitura particular de um hipertexto. O navegador participa, portanto, da redação do texto que lê. Tudo se dá como se o autor de um hipertexto constituísse uma matriz de textos potenciais, o papel do navegantes, sendo o de realizar alguns desses textos colocando em jogo, cada qual à sua maneira, a combinatórios entre os nós. O hipertexto opera uma virtualização do texto. (LÉVY, 1999, p. 59)

Caminhar por múltiplos percursos dentro e fora do texto não significa deixar de atribuir sentido algum ao que se está lendo. Ainda nos debruçando sobre Lévy (1999), perceberemos que um texto não é radicalmente diferente de um hipertexto, pelo menos que se se refere à construção de sentidos, pois fundamentalmente, interpretar quer dizer associar, isto é, para um texto ter sentido é preciso conectá-lo a outros textos, o que leva o autor a afirmar que construir um texto é a mesma coisa que construir um hipertexto, pois incluiria, igualmente em ambos os casos, a construção de diferentes percursos.

Diante dessas novas possibilidades apresentadas pelo hipertexto digital, iremos nesta pesquisa nos afastar da perspectiva da representação impressa do hipertexto, por compartilharmos do pensamento de Gomes (2011, p. 20), para quem o hipertexto é “um texto verbal ou pictórico interconectado com inúmeros outros trechos, por meio de *links*, de forma complexa, isto é, não linear, que não pode ser representado de modo conveniente de forma impressa”.

Portanto, grosso modo, o hipertexto tem como característica a multilinearidade; ele não apresentaria, em tese, uma linearidade pré-definida, cabendo ao leitor decidir de *forma autônoma* o caminho para a construção de sentido para o texto. É importante frisarmos aqui o termo *multilinearidade*, pois Primo (2003, p. 8, *apud* Landow, 1997) nos chama a atenção de que muitas vezes atribui-se ao hipertexto uma não linearidade, quando “talvez seja mais justo falar de multi-sequencialidade ao se estudar a estrutura

interna do hipertexto digital. As sequências ainda estão lá. Elas encontram-se, isso sim, multiplicadas”.

Para Paiva (2010), o hipertexto caracteriza-se como uma coleção de documentos que se interrelacionam por meio de *links*, permitindo ao leitor “navegar” entre os textos, sejam eles na forma escrita, no formato de imagens ou um composto de ambos (hipertextos multimodais), de forma a possibilitar a este leitor controlar suas “idas e vindas” nesses documentos. Nesse caso, caberia ao leitor escolher qual caminho seguir, em que tempo e qual sequência. Snyder (1998, *apud* GOMES, 2007) afirma que o hipertexto tem como principal característica uma organização em rede formada por *links* entre palavras, ideias e fontes de informação. Lemke (2002), por sua vez, afirma que o hipertexto possibilita navegar por unidades de informação sem a necessidade de um eixo argumentativo e teórico que as relacione sequencialmente entre si.

Ao analisarmos as definições adotadas acima, constatamos imediatamente que elas dizem respeito especificamente ao meio digital e à usabilidade do hipertexto, não necessariamente às questões estritamente linguísticas. Xavier (2009, p. 89) é outro autor que defende o caráter exclusivamente digital do hipertexto, o que fica expresso no trecho a seguir:

O hipertexto deve ser visto como o locus de processo virtuais que dá vida ao modo de enunciação digital. Este, por seu turno, é uma forma singular de enunciar, isto é, uma maneira própria de dispor, compor e superpor, entrelaçadamente, em uma mesma plataforma enunciativa, os recursos semiótico de natureza linguística e não linguística, fato este que o torna distinto da escrita alfabética, ainda que dependente e profundamente enraizado.

Nesta pesquisa, enfatiza-se a análise das potencialidades e expansão do hipertexto dentro do ambiente digital, deixando de lado, portanto, o meio impresso. Gomes (2011, p. 15) reforça nossa posição no momento em que afirma que o hipertexto

pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remete o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a

partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links.

Aqui é importante nos determos em um aspecto que julgamos de suma importância. Quando o autor afirma que o hipertexto “remete o leitor a outros textos”, acreditamos que, se considerarmos as potencialidades do hipertexto no meio digital, essa navegação não pode ficar restrita a um “passeio” por outras partes da obra, mas sim, deve levar o leitor a uma viagem para “fora” da obra. Tomando como exemplo a EaD, seria como dizer que os links constantes em um livro didático, por exemplo, não devem se restringir a possibilitar ao aluno a navegação apenas por outras partes do texto, mas também para fora do próprio texto, ou seja, para outros espaços (e materiais didáticos) do AVA – e mais, para fora do próprio AVA: para a rede mundial de computadores, a internet. Aplicar a hipertextualidade de forma tão limitada, como no caso de boxes de aprofundamento ou por meio de ícones que ocultam quadros e informações para serem desveladas com o “toque” do leitor, é subutilizar um recurso que enriqueceria a obra e a experiência de leitura ou de aprendizado do leitor, proporcionando maior interatividade deste com a obra.

Para ilustrar que existem variadas formas de navegação hipertextual, Primo (2003) nos oferece uma classificação em três formatos de hipertexto, conforme quadro a seguir.

Quadro 8 – Formas de hipertexto

HIPERTEXTO POTENCIAL	HIPERTEXTO COLABORATIVO	HIPERTEXTO COOPERATIVO
Há uma pré-definição dos caminhos, sem possibilidade do interagente incluir seus próprios elementos textuais.	Possibilidade de o interagente modificar textos ou imagens produzidas por outrem, sem a intervenção do interagente durante o processo criativo do autor.	Possibilidade de uma criação coletiva por meio de uma discussão durante o processo de produção dos elementos textuais.

Fonte: Baseado em Primo (2003, p. 13).

Para além dos cliques e *taps* que remetem o leitor para outras partes do AVA e ou da rede mundial de computadores, Gomes (2011, p. 92) nos adverte que escrever um hipertexto difere de escrever um texto qualquer. Essa escrita supera a mera organização virtual e a construção de sentido, porque o hipertexto é mais “construído” do que escrito, sendo necessário, portanto, pensar em sua estrutura e nas interconexões dos textos, pois é isso que influenciará “os percursos de leituras possíveis e a construção de sentidos”.

Segundo Marcuschi (2000, apud Komesu, 2005), a hipertextualidade envolve uma série de aspectos, conforme quadro a seguir.

Quadro 9 – Aspectos da hipertextualidade

O texto é percebido como um sistema que conecta vários elementos, como sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, discursos, ações etc.
O texto é construído numa orientação de multi-sistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento
O texto é um evento interativo e não se um simples artefato, sendo sempre um processo e uma co-produção.
O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um elemento é um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc., e deve ser processado com esta multi-funcionalidade

Fonte: Baseado em Marcuschi (2000, *apud* KOMESU, 2005).

Percebe-se nesses aspectos citados, que o texto deve ser considerado, portanto, em um sentido mais amplo, para além daquele tradicionalmente adotado pela Linguística Textual, isto é, o texto não é mais apenas um senquenciamento de palavras, seja elas escritas ou faladas, mas, como podemos constatar no quadro acima, o texto passa a ser um evento interativo.

Por fim, utilizando a classificação proposta por Primo (2003) no quadro 8, podemos inferir que a forma mais comum de fazer com que um livro didático de uma disciplina de EaD seja interativo é por meio do hipertexto potencial. No entanto, não

devemos descartar a possibilidade de interações por meio do hipertexto colaborativo e cooperativo, bastando, para isso, que seja utilizado um *software* que possibilite essas ações, que haja uma administração do que será publicado e que o *design* educacional do AVA e dos materiais didáticos disponibilizados no ambiente sejam pensados levando em consideração tal fim.

A utilização de uma variedade de mídias convergindo no mesmo suporte (hipermídia), variando em linguagens – sonora, visual e verbal – só é possível em um livro digital, por serem elas mesmas, digitais. Mas, atualmente, o hipertexto, conforme nos ensinam Filatro e Cairo (2015, p. 74)

[...] não é apenas um link em um página web, mas pode ser também um QR Code em um material impresso, um SMS (short message service – serviço de mensagem curta) em um celular, uma imagem clicável ao toque em um dispositivo móvel... Assim, os conteúdos vão além dos limites de um única mídia, possibilitam uma pluralidade de leituras e dão espaço a múltiplos centro e variados discursos¹⁸.

Existe uma dificuldade evidente ao produzir conteúdos educacionais para e-books interativos: decidir quais linguagens e canais de comunicação utilizar e como combiná-los entre si e com o texto. Filatro e Cairo (2015) oferecem um quadro que facilita a compreensão das potencialidades de cada mídia digital.

¹⁸ Essa descrição corresponde, segundo as autoras, “a um conceito ainda recente no campo da educação, porém emergente nas discussões no ramo do entretenimento e das publicações: a *transmídia*” (FILATRO & CAIRO, 2015, p. 74).

Quadro 10 – Principais potencialidades relacionadas às mídias digitais

TIPOS DE MÍDIAS	POTENCIALIDADES	MÍDIAS DIGITAIS
Narrativas	Mostram ou contam algo ao aluno.	Textos e imagens digitais, vídeos, slides de Power Point, animações, infográficos dinâmicos e analíticos.
Interativas	Respondem às ações do aluno.	Mecanismos de busca, portais, quizzes, sistemas de geolocalização.
Adaptativas	Mudam de acordo com as ações do aluno	Mundos virtuais, modelos de simulação, jogos de computador.
Produtivas	Permitem que o aluno produza algum tipo de conteúdo	Ferramentas de processamento de texto, edição de imagens, captura de som e vídeo, autoria para multimídia e web.
Comunicativas	Tornam possível a troca entre pessoas	Chat, videoconferência, mensageiros instantâneos via web ou celular (síncronas); e-mail, fóruns, blogs, wikis (assíncronas).
Integrativas	Gerenciam as atividades de aprendizagem, registrando participação e desempenho	Portfólios eletrônicos (e-portfólios), ambientes virtuais de aprendizagem, software para gerenciamento de tempo e tarefas, sistemas de gerenciamento de usuários.

Fonte: Baseado em Filatro e Cairo (2015, p. 76).

Nos *e-books* interativos, atualmente as mídias utilizadas são as narrativas e interativas. As outras mídias se constituem mais como serviços que podem estar vinculados ao AVA. Seja qual for o tipo de mídia utilizada em um e-book interativo, o autor – que devemos sempre lembrar, é antes um professor – deve se esforçar em simular um diálogo didático real entre ele e o aluno, para que essas mídias façam sentido e tenham significado no processo ensino-aprendizagem.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS PARA AS BOAS PRÁTICAS

Seja qual nome damos à efetiva comunicação entre professor e aluno por meio do livro didático – dialogismo nos textos didáticos, dialógica instrucional ou diálogo didático simulado – o importante é constarmos se as características referentes a esse tipo de comunicação estão, de fato, presentes nesses materiais, mais especificamente nos *e-books* disponíveis para os alunos dos cursos de graduação à distância, que é o foco de nosso estudo.

Além daqueles aspectos citados ao longo capítulo e nos quadros em que abordamos questões de dialogismo e interatividade e hipertextualidade, podemos considerar ainda outros que se relacionam direta ou indiretamente com aqueles e que convergiam para boas práticas na produção de conteúdos educacionais – por conseguinte, na produção de *e-books* – no que se refere ao texto. Segundo Filatro e Cairo (2015), essas boas práticas podem ser descritas da seguinte maneira:

Quadro 11 – Boas práticas textuais para a produção de *e-books* educacionais

PRÁTICA	DESCRIÇÃO
Escrever para o outro	É preciso escrever para o outro, e não para si mesmo. Isso significa não exigir do aluno conhecimentos prévios de que ele não dispõe e não o sobrecarregar com carga cognitiva superior à que ele é capaz de gerenciar de uma só vez. A complexidade do texto deve ser graduada, disponibilizando novas informações passo a passo. É importante a construção de esquemas mentais.
Identificar tópico (assunto) principal de um texto	Tal prática é indispensável para a interpretação de significados. A identificação do tópico principal estabelece um quadro de referências que permite ao aluno criar certas expectativas, guiando sua interpretação.
Ritmo que respeite a capacidade de processamento cognitivo do aluno	O ritmo é uma função do número de exemplos, casos e problemas apresentados junto a cada tópico. É possível controlar o ritmo de apresentação variando a quantidade de exemplos e casos.

Intensidade de transição entre os tópicos	Em textos científicos é comum o autor alternar várias vezes entre diferentes ideias, visto que o leitor é um especialista no assunto. Para um aluno de EaD, é difícil acompanhar esse tipo de apresentação sem a mediação de um professor e conhecimentos anteriores.
Evitar o uso excessivo de marcadores gráficos	É importante não sobrecarregar o aluno visualmente com um mar de destaques. Se tudo for destacado, passa-se a impressão de que nada é importante.
Clareza e concisão	Em relação à clareza, deve-se evitar deslizes bastante comuns: (a) apresentar em um único parágrafo várias ideias importantes que precisariam estar distribuídas em parágrafos distintos e (b) separar em vários parágrafos ao longo de um texto o que deveria estar física e temporalmente próximo. Em relação à concisão, deve-se eliminar repetições e palavras desnecessárias. Evitar a prolixidade, que pode causar certa confusão mental. Deve-se informar, e não impressionar o aluno com um estilo rebuscado ou imponente.
Prevalência da voz ativa	Deve-se utilizar a voz ativa, na qual se expressa claramente quem é o sujeito que desempenha a ação e evitar a passiva, na qual o sujeito é objeto de uma ação.
Tratar o aluno como interlocutor direto	Deve-se utilizar, por exemplo, “Você aprenderá...” em substituição à terceira pessoa, que causa ao aluno a sensação de que o texto não foi escrito para ele, mas para uma instituição ou mesmo para ninguém em específico.
Coerência e coesão	Um conteúdo bem redigido apresenta unidade e continuidade, mantendo e retomando um fluxo de ideias.
Intratextualidade	É fundamental que o conteúdo apresente uma progressão de novas ideias, evitando que o texto seja um mero repetidor daquilo que já foi dito. O texto deve avançar acrescentando novas informações. A intratextualidade diz respeito a uma dialogicidade interna, em que se destacam a unidade, a continuidade e a progressão.
Intertextualidade	Deve-se ter atenção ao excesso de citações diretas, que devem ser usadas somente quando indispensáveis e se as paráfrases estão realmente esclarecendo os tópicos ou apenas acrescentando uma inútil complexidade ao texto. Se mal empregas, as citações podem truncar o texto, dificultando a fluxo comunicacional entre autor e aluno.

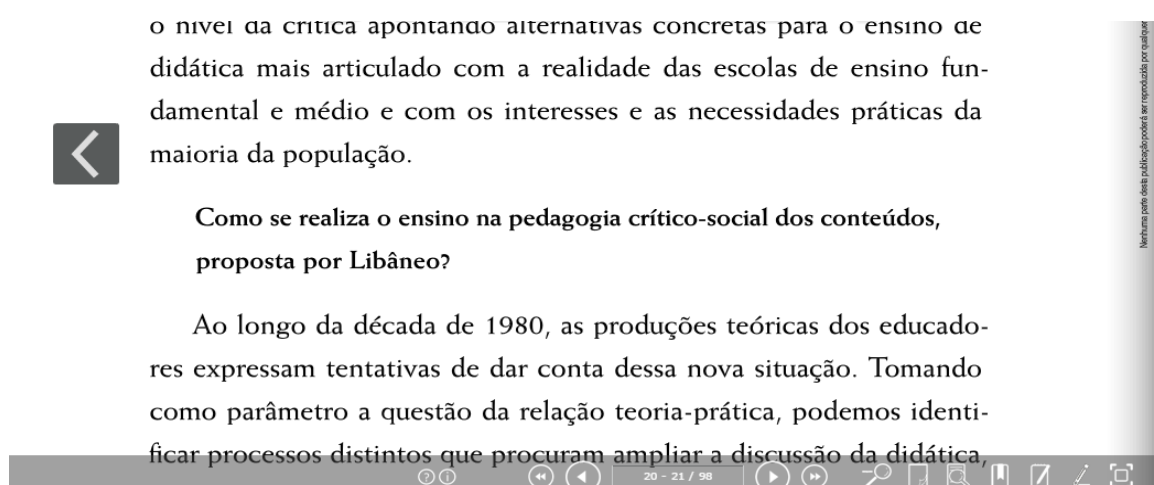
Fonte: Baseado em Filatro e Cairo (2015, pp. 297-305).

5.1 O DIALOGISMO E AS BOAS PRÁTICAS NOS *E-BOOKS* UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO ONLINE

Dentre as formas de tornar o texto mais dialógico, fazer uma pergunta, provocando a reflexão daquilo que está sendo dito ou preparando para do que vem na sequência no texto, é uma das estratégias mais utilizadas para dialogar com o leitor, e é muito comum vermos os *e-books* utilizados na EaD explorando esse recurso. Ainda que seja o recurso mais utilizado, ele de forma alguma é o único. Contudo, o que vemos nos textos ditos dialógicos é uma profusão de perguntas pontuando o texto, como única forma conhecida pelo autor de estabelecer um diálogo com o aluno.

A opção por pontuar o texto com perguntas se justifica por se mostrar uma recurso bastante eficaz para “chamar” o aluno para o texto. Vejamos o exemplo a seguir.

Figura 2 – Exemplo de utilização de pergunta como estratégia dialógica no texto



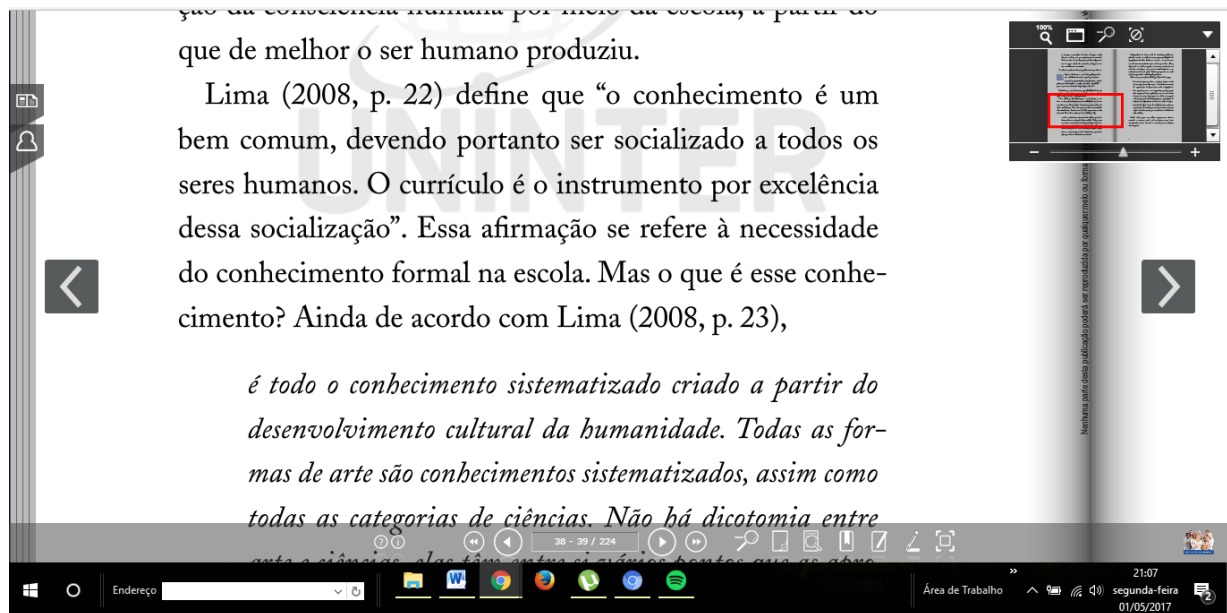
Fonte: Martins (2012, p. 19).

Como podemos perceber, o autor opta por levantar um questionamento para mediar o diálogo com o leitor, utilizando uma pergunta retórica que é respondida na sequência. Fazer uma pergunta é tão largamente entendida como forma de dialógica com o aluno que, em nosso exemplo, ela mereceu até destaque da diagramação, para chamar a atenção do aluno. No entanto, se fôssemos seguir as recomendações dos quadros 4 e 5, principalmente no que se refere ao uso da voz ativa e dos pronomes

peçoais e à proximidade com a fala, a pergunta elaborada pelo autor ficaria mais dialógica se fosse escrita da seguinte forma: **“Você sabe como se realiza o ensino na pedagogia crítico-social dos conteúdos proposta por Libâneo? É o que vamos mostrar a você a seguir.”**

Na próxima figura constatamos, mais uma vez, a pergunta como estratégia de estabelecer um diálogo com o leitor. Nesse exemplo, a pergunta é respondida recorrendo à autoridade de uma citação direta.

Figura 3 – Exemplo de utilização de pergunta como estratégia dialógica no texto



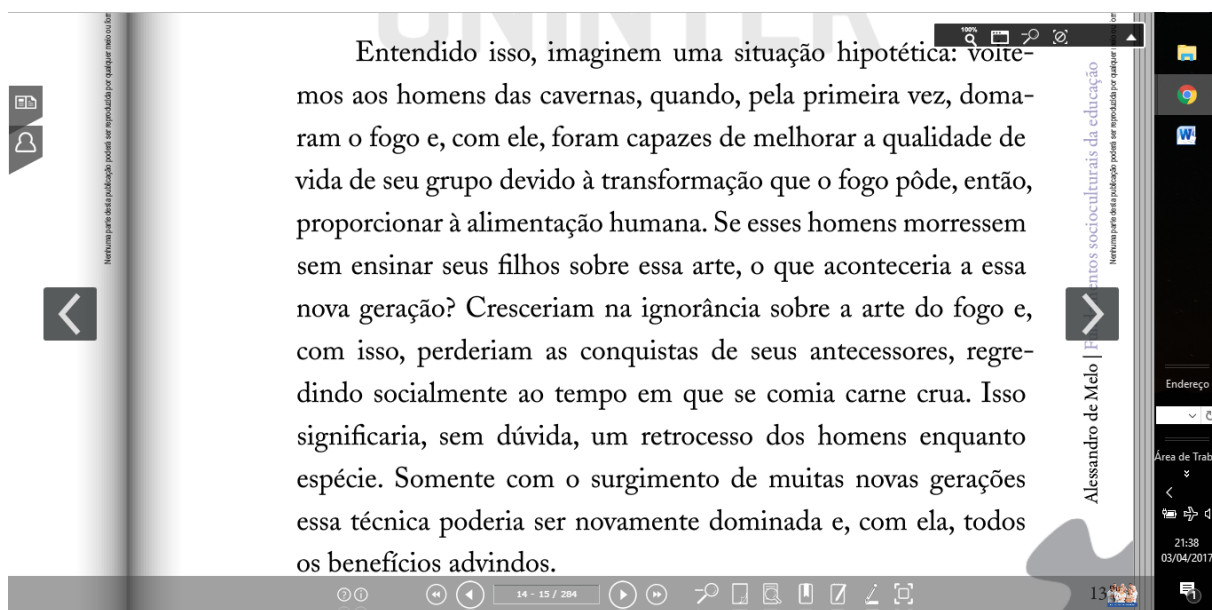
Fonte: Zanlorenzi (2013, P. 38).

Novamente, utilizando as recomendações dos 4 e 5, poderíamos reescrever a oração da seguinte forma, cabendo, obviamente, mudanças de acordo com o estilo (voz) de cada autor: **“Mas você pode estar se perguntando: afinal, o que é conhecimento? A resposta pode ser bastante ampla dada à complexidade da questão, mas vejamos o que Lima (2008, p. 23) tem a nos dizer sobre o assunto.”**

Como podemos ver acima, a estratégia de utilizar uma pergunta para dialogar com o leitor é bastante efetiva, mas existem formas de fazê-las que se aproximam mais de um diálogo em sala de aula.

Vejamos outro exemplo de escrita dialógica. No caso a seguir, além de fazer a pergunta, o autor conversa com o leitor, convidando-o a seguir sua linha de raciocínio e seu exemplo. É possível perceber o esforço que o autor faz de aproximar-se do aluno, para que juntos sigam a linha de raciocínio apresentada, como quando pegamos alguém pelas mãos para caminhar ao nosso lado, evitando a condescendência. O uso da voz ativa e a apresentação do exemplo são seguidos por uma pergunta para provocar a reflexão do aluno e maior engajamento do leitor-aprendiz.

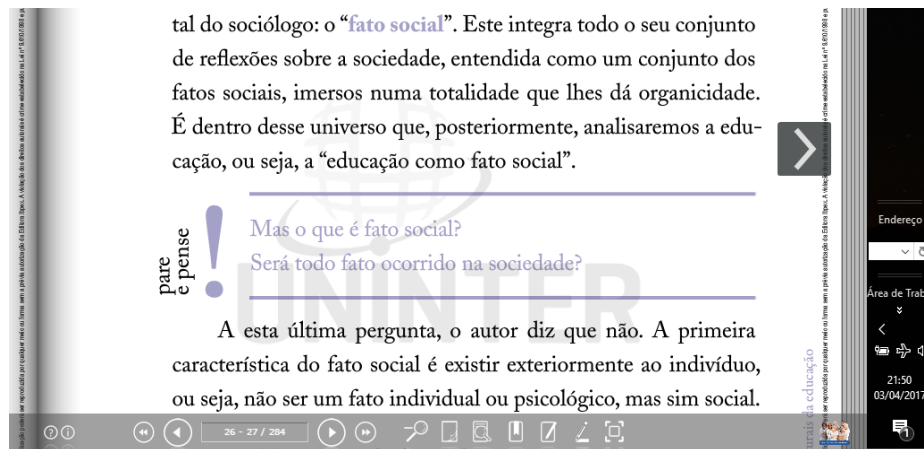
Figura 4 – Exemplo de escrita dialógica



Fonte: Melo (2012, p. 13).

Vejamos mais um exemplo de uso da voz ativa conduzindo o aluno e a utilização de perguntas, agora com destaque ainda maior dado pela diagramação, lançando mão de um ícone idealizado pela editora.

Figura 5 – Exemplo de escrita dialógica



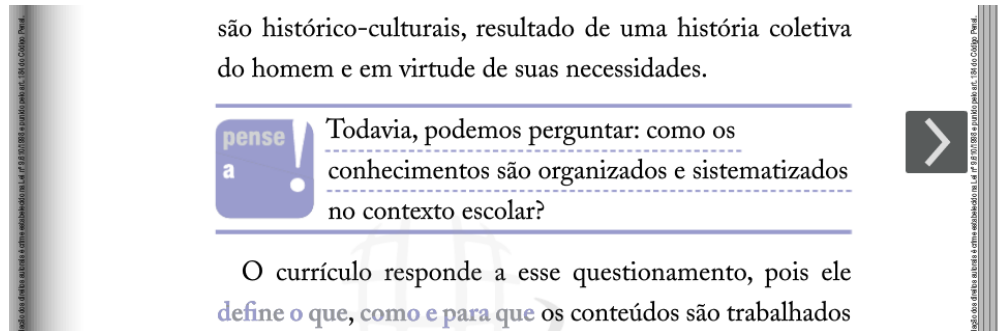
Fonte: Melo (2012, p. 27).

No exemplo da figura 5, o uso do pronome pessoal seria bem-vindo, juntamente com um convite para estimular o aluno a continuar “caminhando” com o autor, conforme nos orienta o quadro 4. Mas podemos ir além, caso sigamos uma importante recomendação desse mesmo quadro: a escrita dialógica didática deve conter *conselhos e sugestões explícitos*. Portanto, é importante que o texto indique o que o aluno deve fazer ou evitar, no que ele deve prestar mais atenção etc.

Podemos, então, pensar que a escrita desse trecho ficaria assim: **“Mas o que o que é fato social? Será todo fato ocorrido na sociedade? O nome, à primeira vista, parece nos dizer que sim, não é mesmo? Mas devemos evitar conclusões precipitadas e simplistas, pois o conceito pode ser um pouquinho mais complexo do que isso. Vamos descobrir o que Durkheim tem a nos dizer sobre o assunto?”** É importante repararmos que nessa reescrita apresentada, o dialogismo, aqui traduzido em um diálogo didático, com fluidez, também preza por uma postura generosa, conforme recomendado por Filatro e Cairo (2015), adotando um tom entusiasta, cordial e próximo ao aluno.

A seguir temos mais um exemplo de um destaque dado pela diagramação a uma pergunta que objetiva à interação com o aluno.

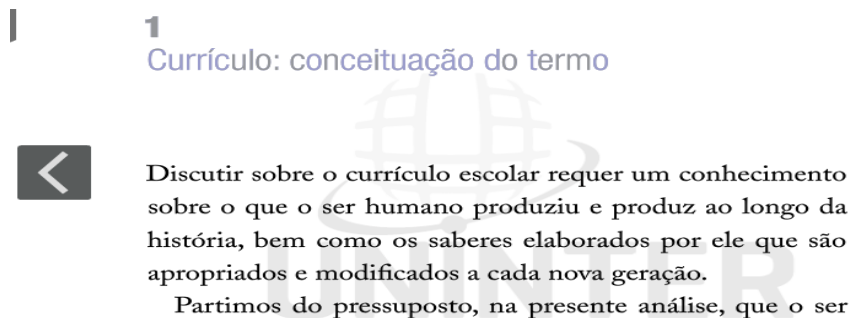
Figura 6 – Exemplo de escrita dialógica.



Fonte: Zanlorenzi (2013, p. 22).

Todavia, como dissemos anteriormente, o dialogismo de um texto didático não se restringe à linguagem utilizada, como nos exemplos mostrados até agora. A própria estrutura do material pode contribuir para que fique claro para o aluno quais os objetivos daquele capítulo e do que o leitor será capaz após sua leitura. Além disso, um breve resumo do que vai ser apresentado contribui para o leitor se orientar e saber rapidamente qual o conteúdo daquele capítulo. Vejamos o exemplo a seguir.

Figura 7 – Exemplo de início de capítulo sem estrutura dialógica.



Fonte: Fonte: Zanlorenzi (2013, p. 21).

Como podemos constatar, não há, no exemplo acima, a menor preocupação em informar ao leitor sobre os tópicos que serão abordados no capítulo, muito menos quais os objetivos a serem alcançados. Ou seja, o aluno não sabe, de antemão, o que vai ser abordado no texto e nem o que o texto pretende. Colocamos a seguir um exemplo hipotético de como um capítulo poderia começar, se considerarmos a importância da escrita dialógica em um livro didático para EaD, levando em consideração o aspecto da intratextualidade, conforme nos ensina Filatro e Cairo (2015).

Quadro 12 – Exemplo de início de capítulo com estrutura dialógica e intratextualidade.

1. Temas globais contemporâneos: o Brasil e o mundo (1989/2015)

O objetivo deste capítulo é apresentar o cenário das Relações Internacionais globais e da política externa brasileira no pós-Guerra Fria desde 1989 para que possamos compreender os desafios amplos que se colocam para o Brasil no atual contexto global. Além disso, conhecer esse panorama nos auxilia na discussão dos outros temas desta obra.

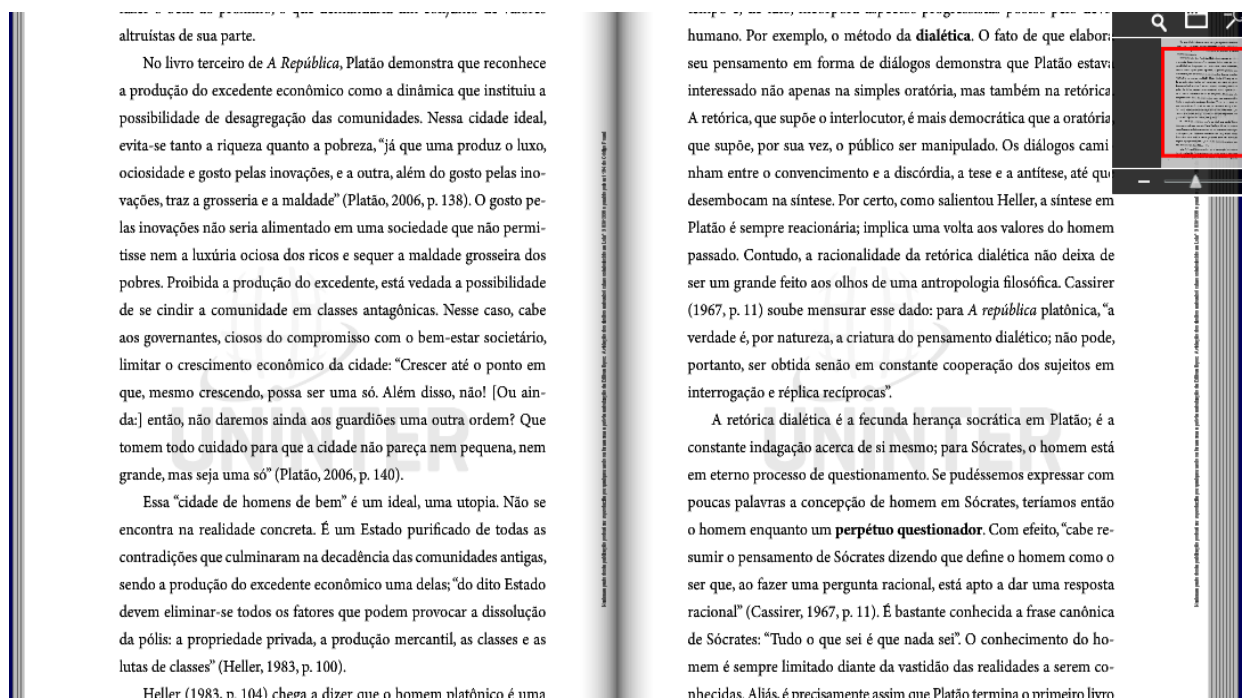
Após a leitura deste capítulo você será capaz de:

1. identificar as principais tendências do sistema internacional do pós-Guerra Fria;

Fonte: O autor.

Já os tons autocentrado e impessoal, apontados por Filatro e Cairo (2015), podem ser observados no exemplo a seguir:

Figura 8 – Exemplo de tom autocentrado e impessoal



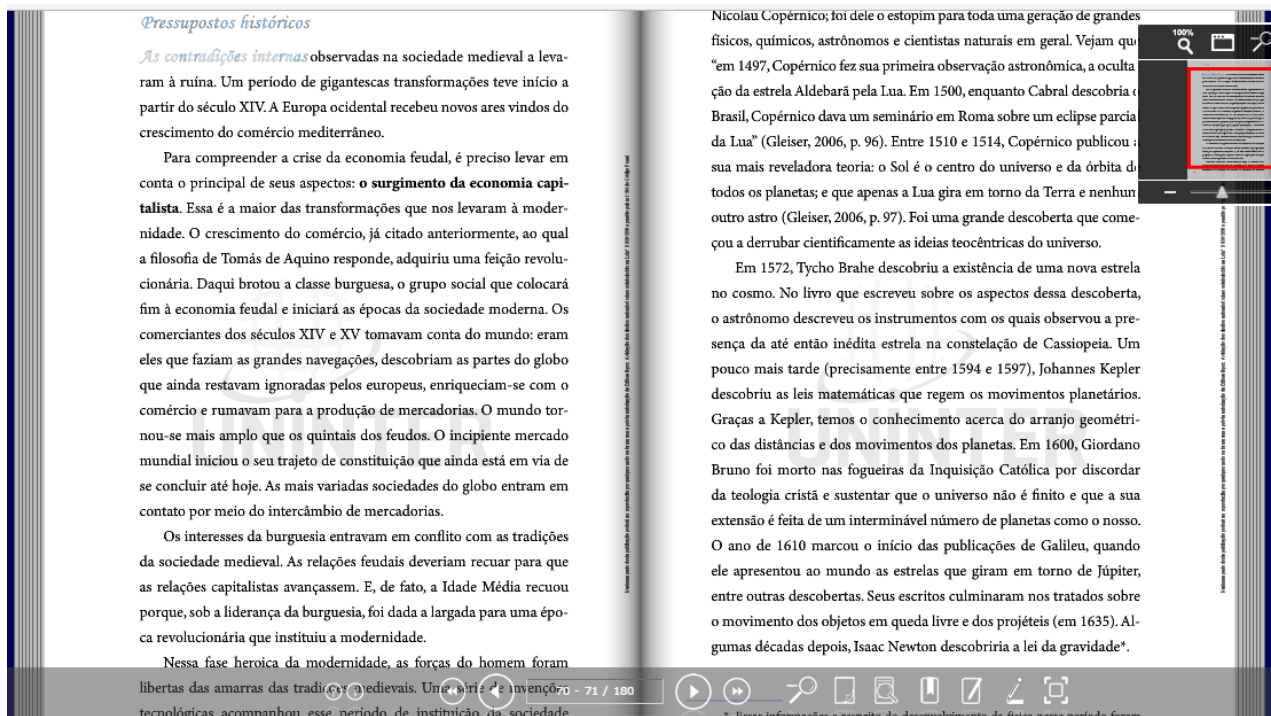
Fonte: Carli (2012, p. 24-25).

A despeito da evidente qualidade textual do autor, no exemplo acima é possível perceber um tom impessoal, com parágrafos longos e sem a preocupação de dialogar

com o aluno, ou seja, é um texto que soa distante do aluno, carregando, assim, a frieza típica do texto acadêmico – justamente aquilo que um autor de livro didático deve evitar. É importante ressaltarmos, como bem nos alertam Filatro e Cairo (2015), que muitas vezes os autores adotam esse tom, seja intencionalmente ou não, justamente para evitar um tom por demais emocional, autoritário ou propagandista. Aderem, então, àquilo que as autoras chamam de tom autocentrado.

A seguir podemos ver mais um exemplo de um trecho com tom impessoal, na mesma obra.

Figura 9 – Exemplo de tom autocentrado e impessoal



Fonte: Carli (2012, p. 68-69).

Novamente, além da impessoalidade da voz, o texto contém parágrafos longos, como se fossem blocos de texto, que podem assustar o leitor novato. Um texto apresentado assim para um aluno de EaD, ainda mais que possa ser consistente quanto ao conteúdo, corre o sério risco de torna-se maçante e intimidador aos olhos do leitor.

Portanto, constata-se que a forma como o aluno lidará com os conteúdos depende não só da decodificação de sinais gráficos, mas também da construção de

significados a partir de um processo cognitivo de novas informações (FILANTRO; CAIRO, 2015), daí a extrema importância de adotar essas práticas para que o processo ensino-aprendizagem seja pleno e significativo na EaD.

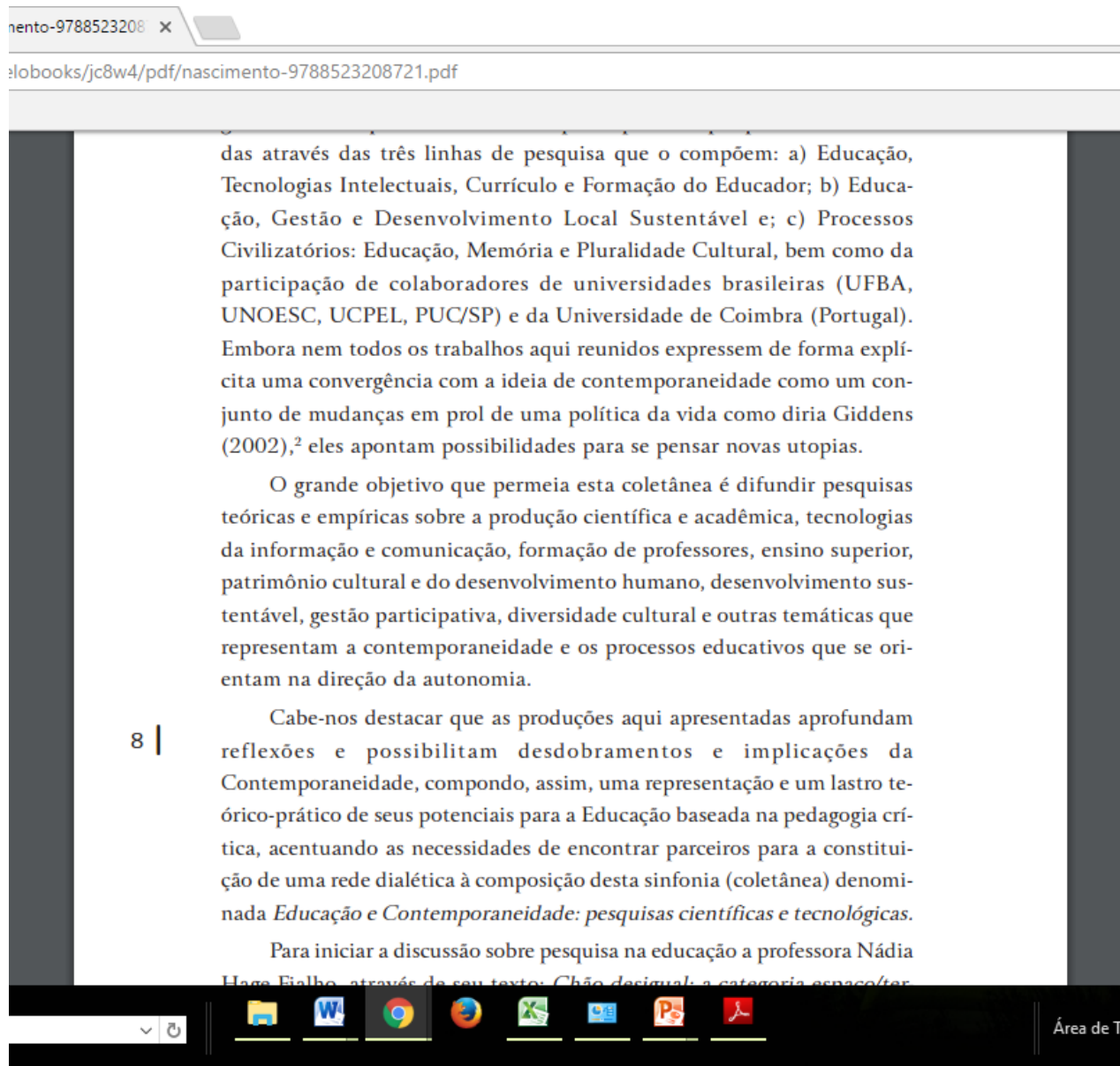
Em nossa opinião, o dialogismo se mostra ainda mais importante quando o *e-book* é interativo, quando ele apresenta hipermídias e *links* para outros lugares na *web*. É nesse momento que o autor precisa assumir uma postura, por meio da linguagem, de um professor em sala de aula, chamando atenção do aluno para uma imagem, o convidando para escutar determinada música, solicitando sua atenção para uma cena em vídeo ou o convidando para ler juntos um texto disponível na internet. É como se o leitor pudesse “ver” o professor à sua frente, gesticulando, olhando diretamente para ele e o convidando para participar da aula. É uma simulação daquilo que Filatro e Cairo (2015) chamam de diálogo didático real. Não devemos nos esquecer que o autor deve perseguir incansavelmente a relação existente entre professores e alunos em uma sala de aula. O dialogismo em um material didático é o esforço do autor se apresentar como professor – e mais: é o esforço em transformar o texto em uma aula, e não em uma aula qualquer, mas em uma grande aula, com o professor mediando o uso dos inúmeros recursos que a tecnologia permite serem utilizados em um livro digital, e que muitas vezes não podem ser utilizados em sala de aula.

5.2 HIPERTEXTUALIDADE, INTERATIVIDADE E BOAS PRÁTICAS NOS *E-BOOKS* UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO ONLINE

Os livros cujos exemplos foram utilizados até o momento diferem de um PDF apenas no aspecto de que, naqueles, o leitor pode virar a página como num livro físico, inclusive com a reprodução do som desse ato. Ainda que sejam livros digitais na concepção da palavra, eles não apresentam hipertextualidade, o que permitiria torná-los mais interativos. É preciso notar que isso não é uma exclusividade desses livros. A imensa maioria dos *e-books* oferecidos nos cursos *online* ou disponíveis para *download* na internet não oferecem tais recursos, deixando de explorar as potencialidades interativas oferecidas pelos *tablets*, computadores, celulares e *e-readers*.

Uma busca simples na internet por “e-books gratuitos” resulta em incontáveis sites que disponibilizam livros digitais em formato PDF, conforme exemplo a seguir.

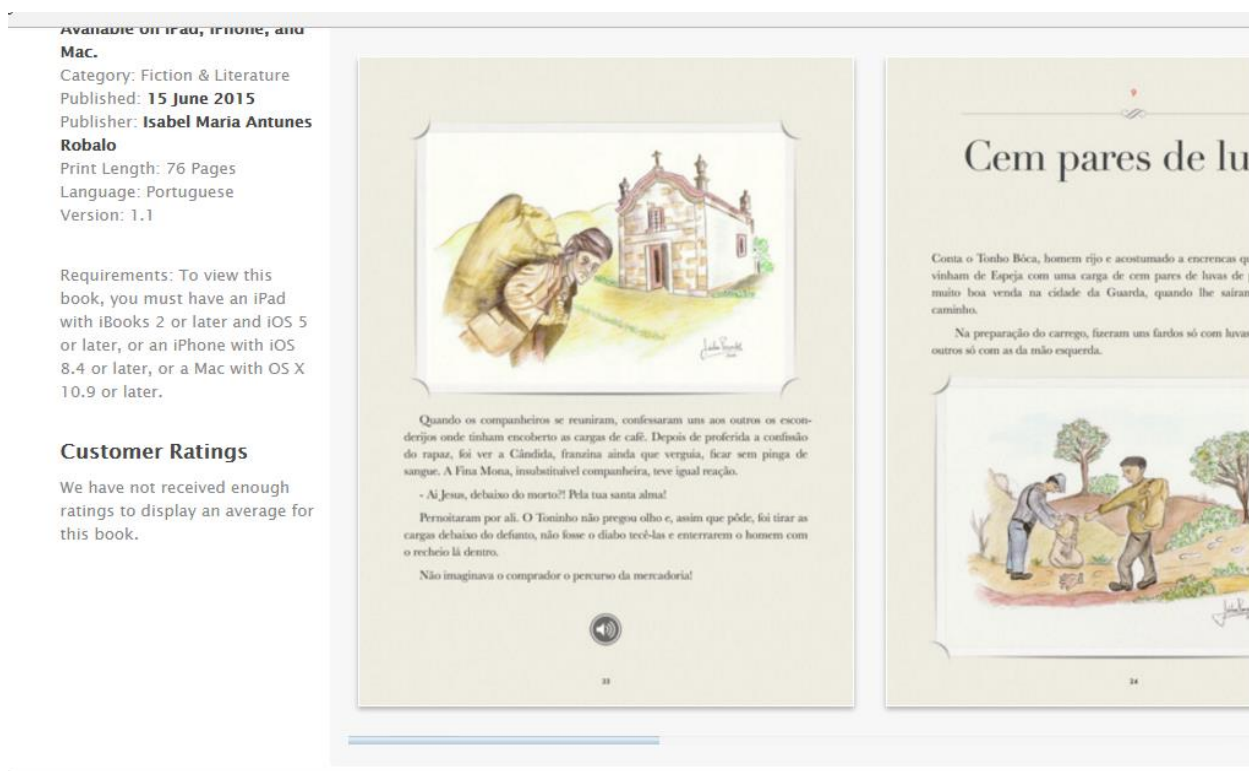
Figura 10 – Exemplo de e-book disponível para download na web.



Fonte: Nascimento e Hetkowski (2009, p. 8).

Ou seja, é um simples PDF¹⁹, como podemos inclusive observar pela extensão “.pdf” no arquivo. Pesquisando por “e-books interativos”, verifica-se a existência de um e-book disponibilizado gratuitamente pelo iTunes (portanto só para equipamentos Apple) que apresenta características hipertextuais multimodais (hipermídias), conforme podemos verifica no *print* disponível da obra no próprio site do iTunes.

Figura 11 – Exemplo de hipertextualidade em e-book



Fonte: <https://itunes.apple.com/pt/book/fardos-e-fardas/id1006895826?l=en&mt=11> . Acesso em: 20 mar. 2017.

O ícone de um auto-falante sugere que é possível ouvir algo que se relaciona ao trecho da história da página em questão. Não importa que tipo de som, se uma fala, uma música, o som de um animal ou de um objeto qualquer, o que notamos aqui é a utilização de uma mídia que permite ao leitor desfrutar de outra forma de comunicação que não a textual ou ilustrativa e estática em um livro. Esse recurso só é possível em

¹⁹ A sigla PDF significa *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento), um formato de arquivo criado pela empresa Adobe Systems para que qualquer documento seja visualizado, independentemente de qual tenha sido o programa que o originou. Consistiu-se num arquivo de texto estático.

um *e-book* interativo. É esse tipo de recursos que acreditamos enriquecer a leitura de um livro.

É interessante notarmos que a busca por *e-books* interativos na internet resulta, na imensa maioria dos casos, em *e-books* infantis. O exemplo a seguir é um print de um vídeo que mostra os recursos de um *e-book* interativo sobre insetos. Por meio de *taps* (toques) no texto e nas imagens, o leitor faz os insetos se movimentarem, abrirem suas asas e voarem pela “página” do livro. Além disso, é possível acessar vídeos, textos, e sons que estão disponíveis também a partir de um *tap* que o leitor dá à sua escolha, o que denota a possibilidade de o próprio leitor decidir qual caminho seguir na sua leitura.

Figura 12 – Exemplo de *e-book* interativo.



Fonte: <http://www.bestinteractiveebooks.com/2013/06/meet-the-insects-water-grass-edition/>.

Acesso em: 20 mar. 2017.

Pesquisando um pouco mais, descobrimos um *e-book* interativo da Fundação Oswaldo Cruz intitulado “O que é o SUS”. O livro, segundo lemos no site da Fundação,

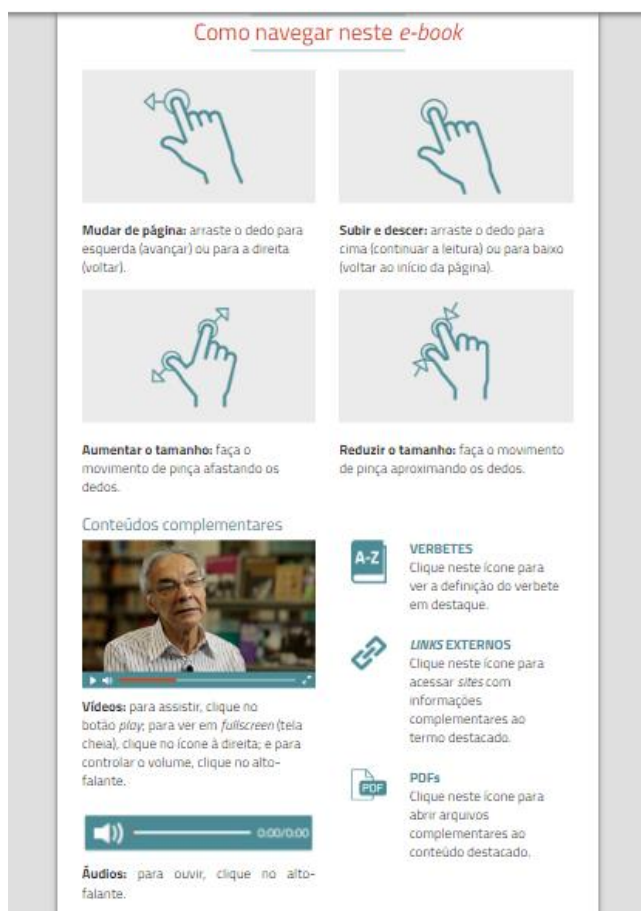
[...] foi selecionado para se transformar no primeiro *e-book* interativo da Editora Fiocruz, no âmbito do primeiro edital da Faperj especialmente dedicado às editoras universitárias. O objetivo do projeto não era mudar o suporte do papel para a tela, mas oferecer uma nova experiência de leitura, onde vídeos, áudios, galerias de fotos, infográficos e outros recursos ora complementassem, ora substituíssem partes do texto original, criando uma nova textualidade eletrônica. O resultado é fruto de uma construção coletiva e, antes, do consentimento do autor, o professor da Ufba Jairnilson Silva Paim, que, generosamente, seguiu "o exemplo de João Ubaldo Ribeiro de não interferir na transformação de seus

livros em filmes, novelas ou mini-séries, pois, além de outras linguagens, na realidade, tais iniciativas expressam novas criações", nas palavras do próprio sanitarista.

O trecho em que a Fundação afirma que o o objetivo “não era mudar o suporte do papel para tela, mas oferecer uma nova experiência de leitura, na qual vídeos, áudios e galerias de fotos, infográficos e outro recursos” nos revela que não estamos lidando com um simples texto impresso digitalizado. Estamos falando de um livro que oferece uma experiência interativa, cujos recursos que enriquecem a obra podem ser acessados a partir de uma decisão do leitor, e na ordem que lhe convir. É o hipertexto sendo utilizado com o suporte que a tecnologia de hoje oferece.

A obra em questão inicia com algumas orientações de navegação para o leitor:

Figura 13 – Orientações de navegação em um e-book.



Fonte: Paim (2015, p. 7).

Essas recomendações são importantes, pois nem todo leitor está habituado aos movimentos necessários para navegar por uma obra, sendo que, inclusive, esse movimentos podem ser diferentes de acordo com a interface da obra. Além disso, podemos observar que são apresentados os ícones que serão encontrados na obra, identificando-os previamente para o leitor.

Nessa pequena apresentação da obra, identificamos conteúdos em vídeo, áudio, PDF e acesso ao significado de verbetes, que pode estar tanto em um glossário interno quanto em um dicionário eletrônico. Mas há um *link* em especial que nos chama atenção e representa, a nosso ver, um aspecto importante dessa obra: os caminhos oferecidos não levam o leitor apenas a conteúdos disponibilizados no livro, a navegar apenas pelas suas “páginas”, mas levam o leitor também para “fora” da própria obra, potencializado seu aspecto navegacional e hipertextual. Ao permitir ao leitor que ele navegue para fora da obra, acessando a outros conteúdos, o livro corre o risco de “perder” o leitor por algum tempo, em contrapartida, enriquece sua leitura e oferece a possibilidade de novos conhecimentos, aprofundamento e de autonomia na leitura.

O modo como algumas das hipermídias estão disponíveis no *e-book* da Fundação Oswaldo Cruz pode ser visualizado nas imagens a seguir.

Figura 14 – Exemplo de vídeo disponível em um *e-book*

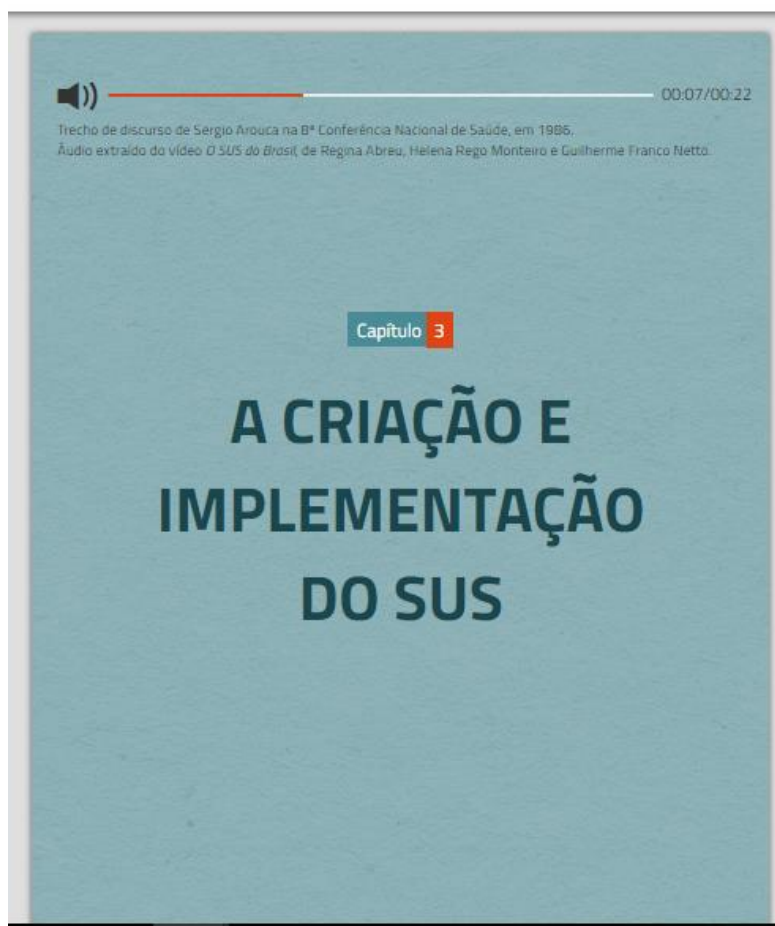


Fonte: Paim (2015, p. 13).

Em um *e-book* para a educação online, podem ser disponibilizados para o aluno vídeos gravados pelo próprio professor explicando determinado tópico, vídeos com falas de outras pessoas com saber reconhecido na área, entrevistas, trechos de filmes, reportagens, videoclips, enfim, todos os conteúdos disponíveis em formato audiovisual (guardando cuidado com as questões relativas a direitos autorais) que possam enriquecer e dar significado ao processo ensino-aprendizagem. É importante notar que o autor não pode mais se limitar a apenas escrever um texto, mas deve também procurar outras linguagens que façam com que seu texto fique mais atraente, exatamente como ele faz para sua aula se mais atrativa para seus alunos.

A mesma variedade de fontes que podem ser utilizadas em vídeo vale para arquivos em áudio disponibilizados em um *e-book*.

Figura 15 – Exemplo de áudio disponível em um *e-book*

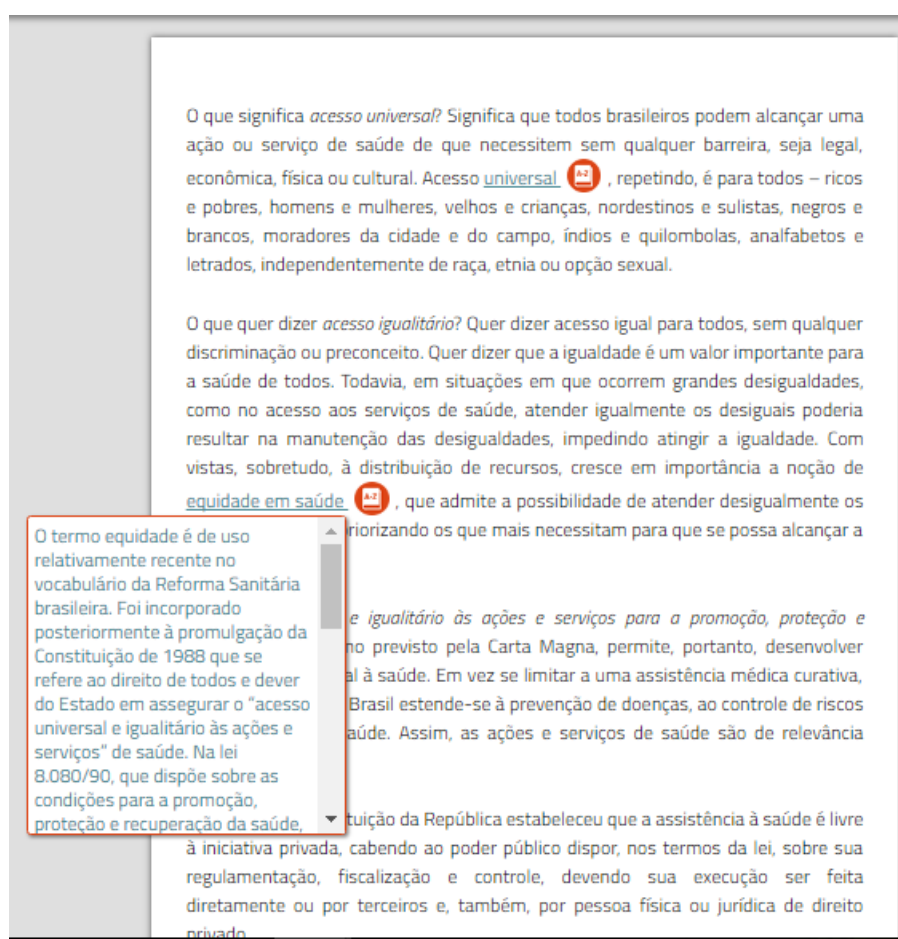


Fonte: Paim (2015, p. 27).

O áudio utilizado no exemplo acima é um trecho de um discurso. Outros tantos arquivos em áudio podem ser utilizados, inclusive aqueles gravados pelo próprio autor da obra, que pode, assim, falar diretamente com o aluno, ampliando o processo dialógico antes mediado apenas pelo texto.

A seguir, vemos um exemplo de um glossário que é acessado pelos alunos em palavras destacadas no texto. O glossário fica oculto, e é aberto com um clique ou tap na palavra. O sistema é muito parecido com o que é utilizado no Kindle, com a diferença de que neste qualquer palavra, com raras exceções, abre um box com um dicionário (Oxford) e outro da Wikipedia. No caso do e-book da Fundação Osvaldo Cruz, o glossário é interno, ou seja, produzido pelo próprio autor ou pela equipe de produção do material.

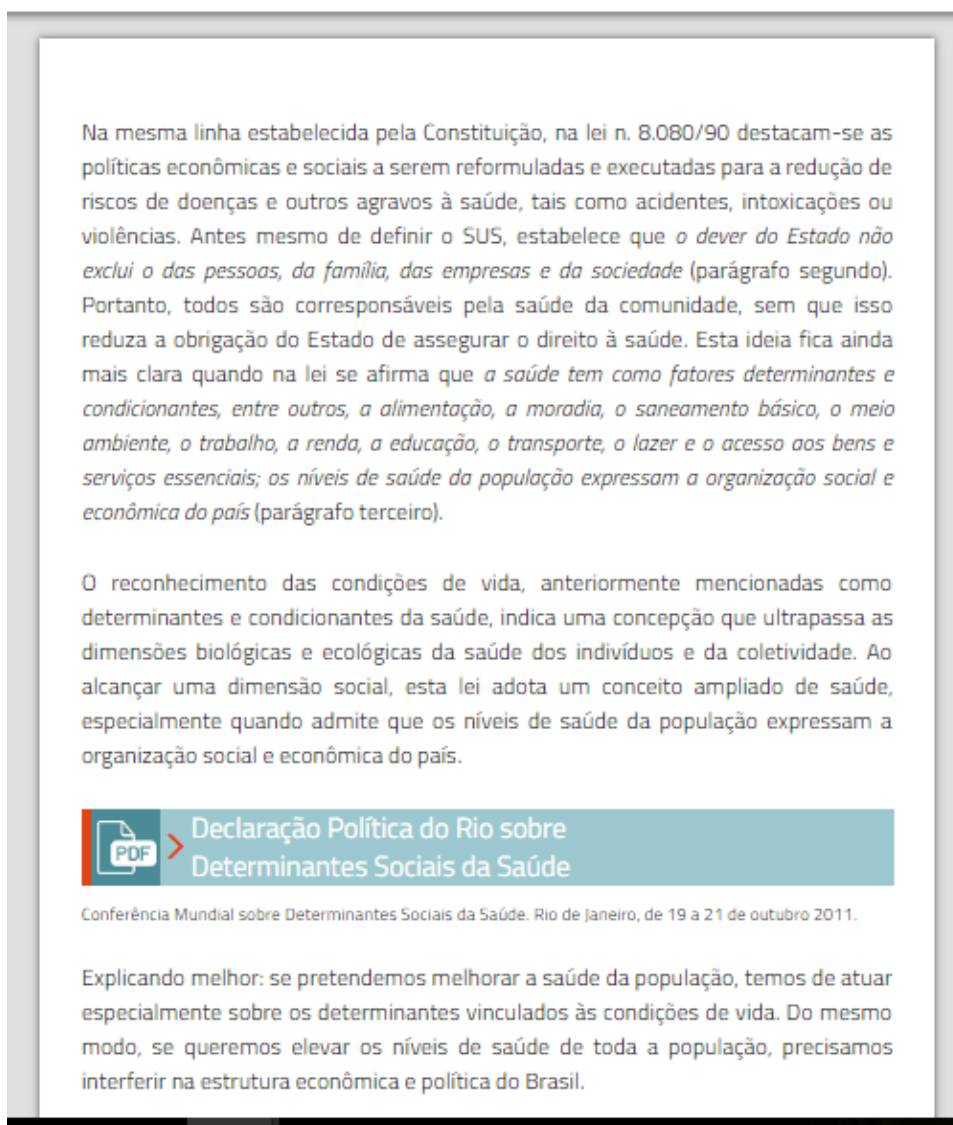
Figura 16 – Exemplo de utilização de glossário em e-book



Fonte: Paim (2015, p. 30).

Arquivos em PDF também podem ser disponibilizados para o leitor aprofundar seu conhecimento ou como leitura complementar. No exemplo a seguir, o link nos leva para um arquivo em PDF dentro do site da Fundação Oswaldo Cruz, mas nada impede que o leitor seja levado para outro sítio da internet onde este documento está disponível. No caso do livro em questão, os links externos estão representado por outro ícone, próprio para acesso a outros sítios.

Figura 17 – Exemplo de arquivo de texto disponível em um e-book



Fonte: Paim (2015, p. 36).

Como dissemos anteriormente, é possível ampliar essa navegação oferecendo vários caminhos, cuja sequência será escolhida pelo aluno, ainda que intermediada pelo autor, que faz uma curadoria desses materiais.

O conteudista, como curador, escolhe os materiais justamente a partir de referenciais, cria etiquetas temáticas (tags) e faz recomendações destacando o que daquele material é interessante e quais são as relações com o contexto. Essas referências tornam as relações visíveis [...] (CAROLEI, 2015, P. 206).

Sendo assim, ainda segundo Carolei (2015), o autor precisa destacar em seu texto para a equipe de produção os elementos a seguir.

Quadro 13 – Elementos a serem destacado pelo autor em seu texto

INFORMAÇÕES ESSENCIAIS	Conceitos que são básicos e necessários para a compreensão do conteúdo.
EXEMPLOS E CONTEXTUALIZAÇÃO	O texto pode ser usado para determinado curso ou pode ser reutilizado para vários cursos. Neste caso, estamos falando de exemplos que ajudam o leitor a conectar os conceitos com sua realidade. Tirá-los totalmente do material com o intuito de tornar o texto reutilizável é diminuir a interação do leitor. Muitas vezes, pede-se para que a contextualização e os exemplos venham separados, em formato de cases ou atividades.
EXPLICAÇÃO DE TERMOS	Por exemplo, pode aparecer no texto o termo “hipermídia”, e o conteudista deve ser orientado a dar uma definição desse termo para constar como glossário ou nota.
AUTORES OU OUTRAS VISÕES DAQUELE CONTEÚDO	Uma das grandes vantagens do hipertexto é possibilitar vários pontos de vista. O texto pode conter vários caminhos, vários pontos de vista de diversos autores ou teorias. O autor pode sugerir quadros e boxes que contemplem esses outros textos e conceitos que podem se conectar à temática.

Fonte: Baseado em Carolei (2015, p. 207-208).

A autora não explicita as outras mídias (hipermídias) que podem passar pela curadoria do autor e serem incoradas ao texto, no caso de se tratar de *e-books* interativos. Mas faz alusão a algo importante: a possibilidade de seguir outras “trilhas” fora do próprio texto, seja no AVA, seja na web.

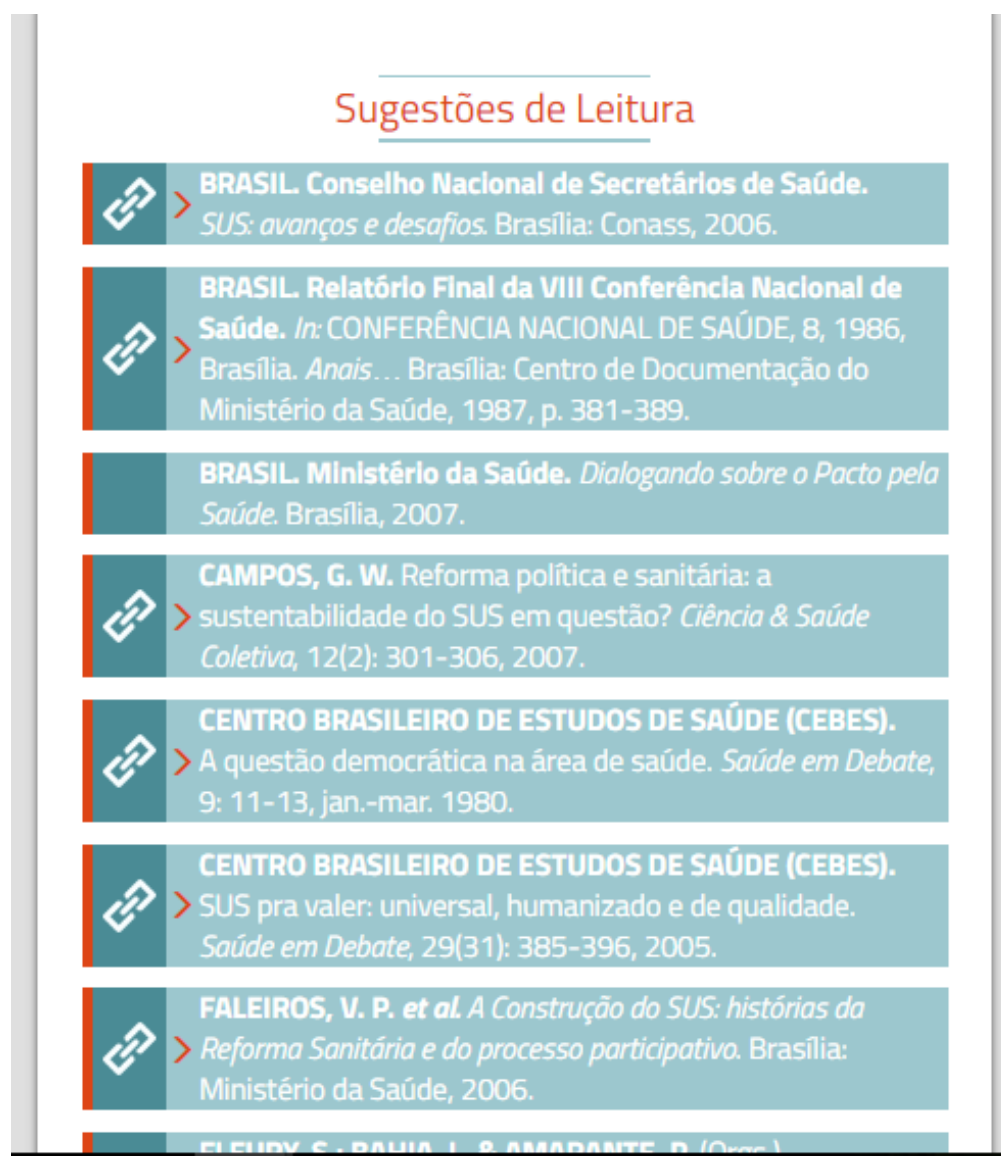
No *e-book* da Fundação Oswaldo Cruz, os *links* para sítios externos ficaram restritos às referências bibliográficas e a uma seção de leitura complementar, conforme podemos verificar a seguir.

Figura 18 – Exemplo de *link* externo em *e-book*



Fonte: Paim (2015, p. 91).

Figura 19 – Exemplo de *link* externo em e-book (seção “Sugestões de leitura”)



Fonte: Paimd (2015, p. 92).

Ainda que apenas ao final, o e-book em questão faz algo que denota um alinhamento com a hipertextualidade em nossos dias: a possibilidade de o leitor navegar por outros *sites*, para fora do livro e do ambiente digital da Fundação Oswaldo Cruz.

O resultado final é bastante satisfatório. O e-book da Fundação Oswaldo Cruz sobre o SUS consegue aliar informação escrita com outros tipos de mídias. No entanto,

em um *e-book* interativo utilizado na educação *online*, a relação entre texto e outras mídias deve ser intermediada pela voz do autor, prezando pelo dialogismo, o que não ocorre no caso da obra em questão. Sendo assim, ao disponibilizar um vídeo em meio ao texto, por exemplo, o autor não só convidaria o leitor para assistir ao vídeo, como também faria comentários prévios e posteriores, dialogando com o aluno sobre o que ele acabou de assistir, destacando pontos importantes e chamando a atenção para aspectos positivos ou negativos do vídeo, como numa aula presencial. Esse diálogo não ocorre nessa obra por um motivo muito simples, e que está explícito na própria descrição do livro no *site* da Fundação Oswaldo Cruz.

O resultado é fruto de uma construção coletiva e, antes, do consentimento do autor, o professor da Ufba Jairnilson Silva Paim, que, generosamente, seguiu "o exemplo de João Ubaldo Ribeiro de não interferir na transformação de seus livros em filmes, novelas ou mini-séries, pois, além de outras linguagens, na realidade, tais iniciativas expressam novas criações", nas palavras do próprio sanitarista. Disponível em: <http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/o-que-e-o-sus-e-book-interativo>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Como é possível constatar, o autor entregou um texto a outros profissionais que inseriram outros conteúdos, sem a interferência do autor, tornando a obra uma construção coletiva. Esse conceito de construção coletiva obviamente é válido para um *e-book* interativo produzido para uma disciplina de um curso a distância, já que participa de sua produção um conjunto de outros profissionais, em um processo coletivo e multidisciplinar.

No entanto, no caso da EaD, o professor-autor jamais pode perder o controle sobre o que está sendo produzido e deve ser ele, antes de qualquer um, a indicar outras mídias a serem utilizadas na obra. Isso exige do professor-autor mais do que domínio da escrita: exige novas competências de busca, relações, sentido, inferências, captura, criatividade, percepção da cultura digital em que está inserido, para que não haja um descompasso entre quem ensina e quem aprende.

Diante do exposto até aqui, é possível elencar algumas boas práticas que contribuiriam para a produção de *e-books* interativos para a EaD:

Quadro 14 – Boas práticas para a produção de *e-books* interativos para a EaD

Usar sentenças curtas, evitando o excesso de informações em uma mesma sentença. A linguagem deve ser clara e coloquial.
Os conteúdos devem reforçar a comunicação entre quem ensina e quem aprende, pelo uso de pronomes pessoais e possessivos e da voz ativa.
Os exemplos utilizados devem ser familiares ao público alvo, ajudando o leitor a conectar os conceitos com sua realidade. Deve-se ter o cuidado na reutilização de um mesmo texto para outros cursos, pois retirar os exemplos diminui a interação do leitor. Nesse caso, deve-se elaborar exemplos e atividades específicas para o curso.
Os conteúdos devem indicar ao aluno o que deve ser feito ou evitado; no que ele deve prestar mais atenção; quais as relações com outros tópicos ou situações etc. Isso vale para conteúdos com outras linguagens e para conteúdos disponibilizado em <i>hiperlinks</i> que remete o aluno para fora do texto.
Evitar jargões e palavras difíceis e desnecessárias.
Utilizar termos técnicos somente quando necessários e, sempre que possível, devem vir acompanhados de explicações.
Os conteúdos devem promover trocas de ideias, reflexões, considerações sobre o que é aceitável ou não em determinados temas. Nesse caso, o hipertexto é uma ferramenta importante, por possibilitar vários pontos de vista. O texto pode conter vários caminhos, vários pontos de vista de diversos autores ou teorias. O autor pode utilizar quadros, boxes, imagens, áudios e <i>hiperlinks</i> que contemplem esses outros textos e conceitos que podem se conectar à temática.
Os conteúdos devem estimular o aluno a se envolver com o assunto abordado e a questões pertinentes.
O tom adotado no texto deve ser respeitoso, honesto, entusiasta, cordial, agradável, instigante e próximo ao aluno.
O autor deve utilizar, para comunicar, não apenas o texto em uma sequência linear, mas também hipertextos compostos por variadas linguagens (áudio, imagens, vídeos etc), simulando o diálogo didático que ocorre em uma sala de aula presencial (diálogo didático simulado).

O texto deve conter <i>hiperlinks</i> que permitam ao leitor navegar para fora do texto, acessando outras fontes na <i>web</i> , dando autonomia para o aluno navegar de acordo com seus interesses. No entanto, o autor deve se fazer presente chamando a atenção do aluno para pontos importantes e as relações possíveis desses <i>links</i> com o conteúdo.
O dialogismo deve ser incansavelmente perseguido, pois os hipertextos multimodais ao longo do texto só farão sentido se o autor der significado a eles por meio de um texto dialógico (diálogo didático simulado).
Simular o diálogo didático real (diálogo didático simulado) por meio da utilização de outras linguagens, não apenas a sequência de palavras.
O texto deve ser percebido como um sistema que conecta vários elementos, como sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, discursos, ações etc.
O texto deve ser construído numa orientação de multi-sistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento
O texto deve ser um evento interativo e não um simples artefato.
O texto deve ser composto de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um elemento é um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc., e deve ser processado com esta multi-funcionalidade.

Fonte: Piva jr.; Freitas; Miskulin (2009); Filatro; Cairo (2015); Marcuschi (2000, *apud* KOMESU, 2005); Carolei (2015); o autor.

Como pode-se constatar, a constante preocupação em instrumentalizar o professor do ensino presencial para uma prática pedagógica fundamentada no uso de novas tecnologias com seus alunos deve ser a mesma no caso de professores-autores de *e-books* interativos para a educação a distância, pois:

Não é possível vivenciar na prática aquilo que se desconhece, tampouco é possível promover a aprendizagem de conteúdos que não se domina, que não se teve a oportunidade de construir [...] Esta mesma preocupação também está presente nas Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas (2002) quando aborda o conceito de simetria invertida, apontando a relevância da experiência enquanto aluno como parte constitutiva de sua prática futura como professor. Assim, o documento oficial evidencia a necessidade do futuro profissional experienciar em uma situação invertida, como aluno, modelos didáticos, atitudes e modos de organização que se espera que venha a ter ao exercer a

docência, pois a formação dos mesmos não os prepara uma situação de uso crítico das TIC (GARCIA et al., 2011, p. 80).

A consequência de tal perspectiva é o autor de um *e-book* interativo para a educação *online* como um verdadeiro professor – um professor-autor – empoderando-o novamente, tornando-o protagonista, junto aos seus alunos, do processo ensino-aprendizagem. O *e-book* interativo permite ao professor trabalhar o conteúdo de um curso *online* da maneira mais próxima possível a uma experiência em sala de aula, com todas as vantagens de interação. Como ensina Carolei (2015, p. 205), “Não é o conteúdo apenas que ensina, mas o modelo como esses conteúdos se relacionam e com podemos criar relações e explorá-los”. Nesse sentido, mais do que o DI, é o professor-autor aquele que melhor fará essas relações, e isso ocorrerá por meio de um texto dialógico. Nunca é demais repetir: o esforço do autor em um livro didático de um curso no modelo a distância é o de se fazer presente para o aluno, mesmo estando distante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível perceber nos exemplos destacados até aqui, elaborar um *e-book* interativo para a educação *online* constitui um grande desafio, pois aspectos como dialogismo, hipertextualidade e interatividade ainda geram dúvidas e equívocos não só em sua conceituação, mas também em sua aplicação, sendo comumente subaproveitados ou simplesmente ignorados. Vivemos um período de transição, que enfrenta e visa à superação de uma “crise” na educação, representada pelo alardeado “fracasso” da escola criada sob o modelo da Sociedade Industrial. A sociedade atual, da informação e do conhecimento, é o espaço de intensas recombinações e de profundo hibridismo. O fenômeno, por si só, nada tem de novo: o que o diferencia é sua velocidade e o “alcance global das recombinações” (NUNES; VILARINHO, 2012, p. 263).

Sendo assim, segundo Silva (2010), a base da transformação necessária no contexto da educação, ao que tudo indica, seria a comunicação. Mas, será mesmo verdade no caso da educação *online*? Questiona-se se, talvez, a base dessa transformação não seja justamente aquela que há muito já se sabe quando são abordados os problemas enfrentados pela educação presencial, e que vale, naturalmente, também para a educação a distância: a capacitação e o aperfeiçoamento constante dos profissionais. Tanto em um quanto em outro modelo de educação, talvez seja justamente a capacitação apropriada e constante dos profissionais envolvidos o cerne da questão que afeta a qualidade dos materiais didáticos produzidos para a educação *online* e a incorporação corretas de características textuais próprias desse modelo de educação.

Essa capacitação continuada, contudo, não vale apenas para os autores, como se costuma pensar, mas para todos os sujeitos envolvidos nos processo de produção desses materiais e de ensino-aprendizagem, pois todos esses sujeitos, sem distinção, também são autores. Do contrário, continuaremos a ter *e-books* que, apesar das inúmeras possibilidades oferecidas, confundem interação com simples *taps* que em quase nada diferem do antigo folhear de páginas. O que se viu, no caso dos *e-books* das disciplinas analisadas, foi essa mídia servindo como mera plataforma para um texto

digitalizado, muito semelhante a um PDF, o que de forma alguma garante a hipertextualidade e interatividade – aliás, está muito longe disso.

Quanto mais avançamos na questão do uso de hipermídias em *e-books* interativos, mais claro fica a necessidade do dialogismo, ou seja, da “presença” do professor mediando as várias linguagens oferecidas ao aluno. Nesse sentido, fica claro que para um autor de *e-book* interativos, aquelas competências docentes quanto ao uso das TIC que se exige de um professor presencial devem ser extendidas também para os professores-autores. Como dito anteriormente, atualmente não basta mais escrever um bom texto, é preciso ligá-lo a outros textos, imagens, sons, vídeos, dando sentido a essas relações e ampliando e enriquecendo o processo ensino-aprendizagem.

Cabe, contudo, que também sejamos críticos e seletivos quanto à adoção de conceitos por vezes migrados das áreas de tecnologia, como hipertexto e interatividade. Faltam ainda pesquisas que nos ofereçam resultados concretos quanto à efetividade de textos multilineares, por exemplo, no aprendizado. Essa foi uma das dificuldades que essa pesquisa encontrou, pois faltaram subsídios que permitissem a afirmação de que esses conceitos, quando utilizados, resultam em maior aprendizado. A defesa do uso dessas ferramentas, portanto, deu-se pela convicção de que o diálogo didático real é melhor simulado em um curso no modelo a distância quando feito por meio de um *e-book* interativo que contemple explorar o dialogismo, a hipertextualidade e a interatividade. Se é verdade que o diálogo didático real, quando efetivo, contribui para o processo ensino-aprendizagem, supõe-se que sua simulação, imposta pela distância, deva ser mais próxima possível do real. Nesse sentido, a educação online tem em mãos um instrumento poderoso: o *ebook* interativo.

A partir dos *e-books* analisados e da bibliografia pesquisada, confirmou-se uma das hipóteses iniciais que deram impulso a essa pesquisa. A simulação de situações de sala de aula, ou o que Aretio (2001, *apud* FILATRO; CAIRO, 2015) chama de *diálogo didático simulado*, é possível por meio da interação proporcionada pelos *e-books* interativos, utilizando recursos linguísticos e interativos que se aproximam da interação professor e aluno que ocorre em uma sala de aula. A importância em simular um diálogo didático real para o ensino presencial é corroborada pelo fato de a conversa

constituir, em sala de aula presencial, “um procedimento comprovadamente eficaz no ensino tradicional e, por isso, deve ser adaptada aos materiais didáticos” (FILATRO; CAIRO, 2016, p. 63). A outra hipótese levantada, a de que os autores de *e-books* não detêm as competências necessárias ou a capacitação para a elaboração de *e-books* interativos pode ser apenas parcialmente confirmada. É certo que se verificou nos livros digitais analisados a falta desses recursos ou, quando utilizados, são feitos sem a interferência do autor, mas a limitação do universo de obras pesquisada nos impede de confirmar essa hipótese, ainda que ela possa ser intuída.

Mas há muitas outras questões que se levantam quando se reflete sobre os *e-books* interativos utilizados na educação *online*: existem nos cursos de licenciatura uma formação que contemple o desenvolvimento de competências específicas para o professor-autor de EaD? Há nas instituições que produzem cursos *online* uma capacitação *suficiente* para o professor-autor recém-contratado? Se a tendência é produzir textos cada vez mais personalizados, que permitam sua manipulação, alteração, mutilação, individualização, enfim, como capacitar o autor de modo a que ele aprenda não somente a desenvolver textos que permitam essas ações, mas que esse mesmo autor aprenda a se “desapegar” de sua própria obra? É possível tornar os textos-base personalizados com base nas necessidades e aptidões de cada aluno?

Obviamente, as questões são muitas, e não se esgotam nas apresentadas acima. Além disso, ao nos depararmos com os equívocos apontados por Preti (2009) na produção de livros didáticos para a EaD, o cenário se apresenta ainda mais desafiador. É comum, segundo o autor, que o livro didático seja mera reprodução de pensamentos de outros autores, ou seja, um simples resumo de obras, sem levar o aluno à reflexão e muito menos a uma tomada de posição em relação às teorias e fatos apresentados. Essa prática representa tudo que se deseja evitar na educação: a mera reprodução de conteúdos, sem viés crítico, reflexivo e pautado na superficialidade. Como pode-se perceber, o caminho é longo.

Entretanto, não podemos responsabilizar apenas o professor-autor por essas características do livro didático da EaD, pois a própria forma como se produz materiais didáticos nesse modelo de educação (de maneira desintegrada, apressada e muito

próxima ao modo de produção industrial, mas com o agravante de não contar com especialistas em todas as etapas) contribui para a despersonalização do papel do professor e para o aspecto estéril, pouco estimulante e similar a uma “colcha de retalhos” vistos em muitos dos livros didáticos utilizados na EaD. Esse aspecto de “colcha de retalhos” é o perigo que se corre com a simples inserção de linguagens e mídias em um *e-book* interativo sem que o professor se faça presente intermediando esses conteúdos por meio do dialogismo, simulando o diálogo didático.

Sem dúvida, é processo complexo que, além disso, demonstra a falta de integração do professor-autor com a equipe de produção, com a matriz curricular do curso e com o plano de ensino das outras disciplinas, o que acarreta também em um excesso de repetição do mesmo tema ao longo dos livros didáticos das mais variadas disciplinas, dando ao aluno, muitas vezes, a impressão de que todas apresentam conteúdos iguais ou, pelo menos, muitíssimo semelhantes. O *e-book* interativo, em que a voz do autor se faz presente e cujos hipertextos contenham conteúdos selecionados por cada professor, inibe esse aspecto repetitivo e impessoal na maioria das obras.

Em que pese, portanto, os imensos desafios e as dificuldades que se apresentam na elaboração de um texto-base para EaD, é possível olharmos para o cenário que se apresenta com olhos de quem vê um grande e estimulante desafio à frente, vislumbrando, assim, um horizonte de grandes oportunidades. Se o livro didático, como afirma Preti (2009), traz consigo marcas indeléveis que definitivamente não o qualificam para uma educação libertadora, o material didático da EaD – em especial o *e-book* interativo –, norteador do curso e que conta com o auxílio de outros recursos no AVA – pode, quem sabe, ir além de onde os outros materiais pararam. Do contrário, continuaremos a produzir, na EaD, os mesmos materiais didáticos de sempre, mesmo que mediados por tecnologias digitais de ponta, ainda que seja outro o mundo em que vivemos e, principalmente, sejam novas as formas de ler e aprender daqueles que nele habitam.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, H. J. S. Tecnologias da informação e comunicação em educação: considerações a partir do conceito de “contradição” da teoria da atividade humana. In: CORTELAZZO, I. B. C. (org.) **Docência em ambientes de aprendizagem online**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- AVERBUG, R. Material didático impresso para educação a distância: tecendo um novo olhar. Colabor@ - **Revista Digital da CVA**. Vol. 2, nº 5, setembro de 2003. Disponível: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/37>. Acesso em: 18 mai. 2017.
- BARROS. G. L. P de. (1996). **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso**. In: FARACO. C. A; TEZZA. C; CASTRO. G de. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Paraná: UFPR, 1996.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Unesp, 1993.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BEHRENS, M. A.; RODRIGUES, D. G. **Paradigma emergente**: um novo desafio. *Revista Pedagogia em Ação*, v. 6, n. 1, 2014.
- BRAGA, D.B. A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia. **Revista da ANPOLL**, n.15, 65-85, jul/dez.2003.
- BRAGA, D. B.; RICARTE, I. L M. Letramento na era digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos. **Revista da ANPOLL**, n. 18, p. 59-82, jan/jun 2005.
- BRASIL. 2005. Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 18 mai. 2017.
- BRASIL. 2007. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância**. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>.
- Acesso: 18 mai 2017.
- CARLI, R. **Antropologia filosófica**. [livro eletrônico] Curitiba: IBPEX, 2012.
- CAROLEI, P. Processo de criação de hipertextos e atividades. In: KENSKI, V. M. (Org.) **Design instrucional para cursos on-line**. São Paulo: Senac, 2015.

CARVALHO, R. M.; LIMA, R. L. A importância da afetividade da na EaD: uma perspectiva de Wallon. **Revista EDaPECI** São Cristóvão (SE) v.15. n. 1, p. 192-205 jan./abr. 2015 ISSN: 2176-171X.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 2003.

COSCARELLI, C.V. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et al. In: **Interação na Internet: Novas Formas de Usar a Linguagem**. ARAÚJO, J.C. e BIASI-RODRIGUES, B. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DEMO, P. **O porvir: desafio das linguagens do século XXI**. Curitiba: IBPEX, 2007.

DIAS, M. H P. **Hipertexto - o labirinto eletrônico**: uma experiência hipertextual. Tese (Doutorado): Unicamp, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251899/1/Dias,%20Maria%20Helena%20Pereira.pdf>> . Acesso em: 05 out 2016.

FARACO. A. C. (1996). **O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica**. In: FARACO. C. A; TEZZA. C; CASTRO. G de. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Paraná: UFPR, 1996.

FILATRO. A; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século In: IMBERNON, F. **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 21-36.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos**. Campinas, SP : [s.n.], 2007.

_____. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KOMESU, F. Interação na internet: novas formas de usar a linguagem. ARAÚJO, J. L. BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.87-108).

LEITÃO, U. A.; PINTO, A. de C. Interatividade e transposição didática com recursos do moodle: uma proposta de critérios de análise. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 57-70, Janeiro/Abril 2013.

LEMKE, J.L. Travels in Hypermodality. **Visual Communication**, vol. 1, n.3, 2002 p. 324-325.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: **Letramento Digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas**. COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARTINS, P. L. O. **Didática** [livro eletrônico] Curitiba: IBPEX, 2012.

MELO, A de. **Fundamento socioculturais** da educação. [livro eletrônico] Curitiba: IBPEX, 2012.

MORSON, G. S; Emerson, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

NASCIMENTO, A. D., HETKOWSKI, T. M. (Orgs.) **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721.pdf>>. Acesso em: 18 mai 2017.

NEDER, M. L. C. Planejando o texto didático específico ou o guia didático para a EAD. In: POSSARI L. H. V.; NEDER, M. L. C. (Org.) **Material Didático para a EAD**: Processo de Produção. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

NUNES, L. C.; VILARINHO, L. R. G. Docência e avaliação *online*: uma visão de suas especificidades e seus desafios. In: SILVA, M. (org.) **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

OLIVEIRA, C. L. de A. P. **Afetividade, aprendizagem e tutoria online**. UFAL. Disponível em <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5141--Int.pdf>>. Acesso em: 18 mai 2017.

PAIM, J. S. O que é SUS. [livro eletrônico] Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

PAIVA, A. P. M. **A aventura do livro experimental**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Edusp, 2010.

PINHEIRO, C. (2011). **Dicionário do Ebook**. Ed. Ler Ebooks. Disponível em: <<http://lerebooks.files.wordpress.com/2011/12/dicionc3a1rio-do-ebook.pdf>>. Acesso em: 18 mai 2017.

PINSKY, L. **Os editores e o livro digital**: o que está sendo feito e pensado em tempos de incunábulo digital. In: DEAECTO, M.; MARTINS FILHO, P. LIVRO: Revista do Núcleo de Estudos do Livro e da Edição, nº3. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

PERFETTI, Charles A. **Text and hypertext**. In: ROUET et al. (eds) , 1996. pp. 157-161.

PIVA, D; FREITAS R. de L.; MISKULIN, R. G. S. **Linguagem Dialógica Instrucional**: A (re)construção da linguagem para cursos online Campinas – 05/2009 Dilermando Piva Jr. Centro Paula Souza - Faculdade de Tecnologia Indaiatuba – FATEC-ID. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/752009101016.pdf>>. Acesso em 18 mai 2017.

POSSARI, L. H. V.; NEDER, M. L. C. **Material didático para EaD: processo de produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/material_didatico_para_ead_processo_de_producao.pdf>. Acesso em: 18 mai 2017.

PRETI, O. **Material Didático Impresso na EaD: experiências e lições apre(e)ndidas**. III Encontro Nacional de Coordenadores UAB - I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil - Brasília, 23 a 25 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/material_didatico_impresso_ead.pdf>.

Acesso: 15 out 2016.

PRIMO, A. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

_____. Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva. **Fronteiras: Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003.

_____. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/livroimc/imc_introducao.pdf>. Acesso em: 18 mai 2017.

PROCÓPIO, E. **O livro na era digital: o mercado editorial e as mídias digitais**. São Paulo: Giz Editorial, 2010.

QUÉAU, P. Cibercultura e infoética. In: MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

REIS, J. M. **E-books, bibliotecas e editoras: um diálogo necessário**. 2013. 139 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/101850/000913599.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 mai 2017.

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

SANTAELLA, L.; PESCE, L.; PEÑA, M. D. J.; ALLEGRETTI, S.; HESSEL, A. M. G. Educação *online*: a contribuição do desenho didático. In: SILVA, M. (org.) **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

THOMPSON, J.B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Ática, 1998.

XAVIER, A. C. dos S. Nota de entrevista. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 03-n.4- 1º. Semestre de 2006. Disponível em: <www.letramento.com>. Acesso em: 18 mai 2017.

ZANLOPENZI, C. M. P. A função do currículo no contexto escolar. [livro eletrônico] Curitiba: IBPEX, 2013.

ZUIN, A. **Educação a Distância ou Educação Distante: o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual**. In: Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, vol.27, número especial, 2006. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>. Acesso: 18 mai 2017.