

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

SILVIA CARLA DA SILVA

**A PRODUÇÃO DE HIPERCONTOS NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA
DOS MULTILETRAMENTOS: UMA ANÁLISE À LUZ
DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL**

Vitória
2025

SILVIA CARLA DA SILVA

**A PRODUÇÃO DE HIPERCONTOS NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA
DOS MULTILETRAMENTOS: UMA ANÁLISE À LUZ
DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) apresentado
ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do
Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. André Effgen de Aguiar

Vitória

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S586p Silva, Silvia Carla da.
A produção de hipercontos na perspectiva pedagógica dos
multiletramentos : uma análise à luz da gramática do design visual /
Silvia Carla da Silva. – 2025.
209 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: André Effgen de Aguiar.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,
Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória,
2025.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Tecnologia educacional.
3. Produção de textos. 4. Prática de ensino. 5. Semiótica – Aspectos
sociais. I. Aguiar, André Effgen de. II. Instituto Federal do Espírito
Santo. III. Título.

CDD 21 – 469.07

SILVIA CARLA DA SILVA

**A PRODUÇÃO DE HIPERCONTOS NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DOS
MULTILETRAMENTOS: UMA ANÁLISE À LUZ
DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 06 de maio de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANDRÉ EFFGEN DE AGUIAR**
Data: 07/05/2025 09:02:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor André Effgen de Aguiar Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ILIONI AUGUSTA DA COSTA**
Data: 07/05/2025 18:05:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Ilioni Augusta da Costa Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes Membro
Interno

Documento assinado digitalmente
 **TATIANA APARECIDA MOREIRA**
Data: 07/05/2025 11:05:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Tatiana Aparecida Moreira Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes Membro
Interno

Documento assinado digitalmente
 **GRASSINETE CARIOCA DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA**
Data: 07/05/2025 18:22:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira Universidade Federal do Acre -
Ufac
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

SILVIA CARLA DA SILVA

SILVA, Silvia Carla da; AGUIAR, André Effgen de. **Narrativas digitais**: hipercontos e multiletramentos na Escola. Vitória: Ifes, 2025. (Site).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 06 de maio de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ILIONI AUGUSTA DA COSTA

Data: 07/05/2025 18:05:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Ilioni Augusta da Costa Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes Membro
Interno

Documento assinado digitalmente



TATIANA APARECIDA MOREIRA

Data: 07/05/2025 11:05:53-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Tatiana Aparecida Moreira Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes Membro
Interno

Documento assinado digitalmente



GRASSINETE CARIOCA DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA

Data: 07/05/2025 18:22:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira Universidade Federal do Acre -
Ufac

Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Agradecimentos

A Deus, fonte inesgotável de força, sabedoria e inspiração, agradeço em primeiro lugar. Foi em Sua presença que encontrei amparo nos momentos de incerteza, coragem nas dificuldades e serenidade para seguir adiante. A Ele dedico cada conquista, cada página escrita e cada aprendizado adquirido ao longo desta jornada.

Ao professor Dr. André Effgen de Aguiar, meu orientador, expresso minha mais profunda gratidão. Sua escuta generosa, suas orientações precisas e sua confiança foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma e profundidade. Com sensibilidade e rigor acadêmico, contribuiu não apenas para o desenvolvimento desta pesquisa, mas também para minha formação como educadora e pesquisadora. Sob sua orientação, acessei conhecimentos e vivi aprendizagens que jamais imaginei alcançar.

À minha família, meu porto seguro, agradeço imensamente pela compreensão e pelo amor com que acolheram minha ausência durante os intensos períodos de estudo. O silêncio respeitoso, o apoio e a fé constante de vocês sustentaram minha caminhada, mesmo nos momentos mais difíceis. Aos meus filhos, agradeço especialmente por me ensinarem e compartilharem comigo seus conhecimentos tecnológicos, dedicando tempo e paciência na produção de materiais que foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Esse gesto de parceria e generosidade tornou a jornada mais leve.

À querida amiga Lorena de Bortoli Lecchi de Souza, cuja trajetória me serviu de inspiração desde o início deste processo, meu afeto e reconhecimento. Suas palavras encorajadoras, sua presença motivadora e sua confiança em mim foram fundamentais para que eu acreditasse ser possível chegar até aqui.

À professora Dra. Ilioni Augusta da Costa, que esteve presente desde o início desta caminhada e teve papel essencial ao me apresentar ao professor André, agradeço por sua generosidade e contribuição na construção do meu percurso acadêmico. Destaco, ainda, sua participação na banca avaliadora, o que muito me honra e emociona.

À banca avaliadora, composta pela professora doutora Tatiana Aparecida Moreira e pela professora doutora Grassinete Carioca Albuquerque de Oliveira, registro minha profunda gratidão pelas leituras atentas, pelas considerações

cuidadosas e pelas contribuições valiosas, que enriqueceram imensamente este trabalho.

Aos diretores das escolas em que atuo como professora, meu sincero agradecimento pela sensibilidade e pelo apoio ao me proporcionarem condições reais para conciliar trabalho e estudo, por meio da flexibilização dos horários e do reconhecimento da importância desta etapa formativa.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), agradeço pelos saberes compartilhados com tanta dedicação, comprometimento e excelência. Suas aulas e reflexões foram fundamentais para a ampliação do meu olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre o papel da escola na formação de leitores e produtores de sentidos.

Aos colegas de mestrado, pelo companheirismo, pelas trocas enriquecedoras, pelas palavras de incentivo e pela construção conjunta de uma caminhada que, embora desafiadora, foi também repleta de aprendizado e afeto.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo meu mais sincero e emocionado agradecimento.

RESUMO

Em um cenário educacional atravessado pela multiplicidade de linguagens e pela presença constante das tecnologias digitais, esta pesquisa tem como foco analisar as escolhas multimodais realizadas por estudantes na produção de hipercontos, orientando-se pelos princípios da Gramática do Design Visual (GDV), propostos por Kress e van Leeuwen (2006). O objetivo principal é compreender como a articulação entre o texto verbal e os elementos visuais — como imagens, cores e recursos interativos — contribui para a construção de sentidos, refletindo práticas contemporâneas de letramento alinhadas à noção de comunicação multimodal. A fundamentação teórica apoia-se na concepção dialógica da linguagem como prática social, com base em Bakhtin ([1979] 2016) e Volóchinov ([1979] 2021), e nos estudos de Spalding (2007, 2008, 2010, 2012, 2018) sobre os gêneros discursivos miniconto e hiperconto. A discussão teórica é ampliada pela teoria dos multiletramentos, desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres ([1996] 2021) e aprofundada por autores como Rojo (2013), Rojo e Moura (2012, 2019) e Rojo e Barbosa (2015), sendo articulada à abordagem da multimodalidade, conforme as contribuições de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e outros autores, que ressaltam o desenvolvimento de diferentes modos semióticos como elementos centrais na produção e compreensão dos textos. O *corpus* da pesquisa é constituído por hipercontos elaborados por estudantes do 9º ano de uma escola pública, a partir da retextualização de minicontos. A análise, fundamentada na GDV, examina como os estudantes combinaram texto escrito e imagem para construir significados. Os resultados indicam que a inclusão das tecnologias digitais ao ensino de Língua Portuguesa favoreceu a criatividade, o engajamento e o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, e também estimulou práticas colaborativas de produção textual. As escolhas multimodais observadas nos hipercontos revelam uma apropriação crítica dos recursos disponíveis, contribuindo para práticas de letramento mais dinâmicas e alinhadas às exigências comunicativas contemporâneas. Como desdobramento prático e forma de valorizar as produções dos estudantes, foi criado um *site* para divulgação dos hipercontos, funcionando como espaço de compartilhamento, de fortalecimento das práticas de letramento multimodal no ambiente escolar e de divulgação da proposta didática implementada, promovendo a troca de experiências com outros profissionais.

Palavras-chave: Retextualização; Hiperconto; Multiletramentos; Semiótica Social.

ABSTRACT

In an educational context marked by the multiplicity of languages and the constant presence of digital technologies, this research focuses on analyzing the multimodal choices made by students in the production of hyperstories, guided by the principles of Visual Design Grammar (VDG), as proposed by Kress and van Leeuwen (2006). The main objective is to understand how the articulation between verbal text and visual elements — such as images, colors, and interactive resources — contributes to meaning-making, reflecting contemporary literacy practices aligned with the notion of multimodal communication. The theoretical framework is based on the dialogic conception of language as social practice, according to Bakhtin ([1979] 2016) and Volóchinov ([1979] 2021), as well as on Spalding's studies (2007, 2008, 2010, 2012, 2018) on the discursive genres of microfiction and hyperfiction. The discussion is expanded through the theory of multiliteracies developed by the New London Group ([1996] 2021) and further explored by authors such as Rojo (2013), Rojo and Moura (2012, 2019), and Rojo and Barbosa (2015), and is articulated with the multimodality approach, particularly through the contributions of Kalantzis, Cope, and Pinheiro (2020) and others, who emphasize the integration of different semiotic modes as central elements in text production and comprehension. The research corpus comprises hyperstories created by 9th-grade students from a public school, retextualized from microfiction texts. The analysis, based on Visual Design Grammar, examines how students combined written text, images, sounds, and other visual resources to construct meaning. The results indicate that integrating digital technologies into Portuguese language teaching enhanced students' creativity, engagement, and discursive competence, in addition to fostering collaborative text production practices. The multimodal choices observed in the hyperstories reveal a critical appropriation of the available resources, contributing to more dynamic literacy practices that are aligned with the communicative demands of contemporary society. As a practical outcome and a way to value student productions, a website was created to showcase the hyperstories, serving as a space for sharing, strengthening multimodal literacy practices in the school environment, and, above all, disseminating the implemented didactic proposal, fostering the exchange of experiences with other professionals.

Keywords: Retextualization; Hyperfiction; Multiliteracies; Social Semiotics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Algumas dimensões de variação de mentalidades	34
Figura 2: Aprendizagem e transformação	40
Figura 3: Correspondência entre as metafunções da GSF e da GDV.....	55
Figura 4: Esquema das representações narrativa e conceitual na metafunção representacional.....	59
Figura 5: Esquema das subdivisões da metafunção interativa.....	61
Figura 6: Valor da informação de imagem	62
Figura 7: Esquema das subdivisões da metafunção composicional	64
Figura 8: Captura da página inicial do Canva.....	105
Figura 9: Captura da página de apresentação das ferramentas do Canva	105
Figura 10: Captura da página inicial do site y2meta.....	106
Figura 11: Captura de tela: demonstração de aplicação de vídeos, imagens e sons no Canva.....	106
Figura 12: Captura de tela: apresentação da funcionalidade de criação de hiperlinks no Canva.....	107
Figura 13: Alunos em Ação: Desenvolvimento do bloco temático: Criatividade digital: Explorando o Canva.....	108
Figura 14: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 1).....	108
Figura 15: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 2).....	108
Figura 16: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 3).....	109
Figura 17: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 4).....	109
Figura 18: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 5).....	109
Figura 19: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 6).....	109
Figura 20: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 7).....	110
Figura 21: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 8).....	110
Figura 22: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 9).....	110
Figura 23: Alunos em Ação: Apresentação dos trabalhos desenvolvidos no bloco temático: Criatividade digital: Explorando o Canva	111

Figura 24: Alunos em Ação: produção de folders do Bloco temático: Textos multimodais, no laboratório de informática	119
Figura 25: Alunos em Ação: produção de folders do Bloco temático: Textos multimodais, em sala de aula utilizando smartphones	119
Figura 26: Folder produzido pelo grupo 1 - Bloco temático: Textos multimodais	119
Figura 27: Folder produzido pelo grupo 2 - Bloco temático: Textos multimodais	120
Figura 28: Folder produzido pelo grupo 3 - Bloco temático: Textos multimodais	120
Figura 29: Folder produzido pelo grupo 4 - Bloco temático: Textos multimodais	120
Figura 30: Folder produzido pelo grupo 5 - Bloco temático: Textos multimodais	121
Figura 31: Folder produzido pelo grupo 6 - Bloco temático: Textos multimodais	121
Figura 32: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 1 ...	131
Figura 33: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 2 ...	131
Figura 34: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 3 ...	132
Figura 35: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 4 ...	132
Figura 36: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 5 ...	132
Figura 37: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 6 ...	132
Figura 38: Alunos em ação: Desenvolvimento da atividade de criação de minicontos por gradação cromática em sala de aula	136
Figura 39: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 1)	137
Figura 40: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 2)	137
Figura 41: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 3)	138
Figura 42: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 4)	138
Figura 43: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 5)	139
Figura 44: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 6)	139
Figura 45: Retextualização de miniconto (grupo 1)	143
Figura 46: Retextualização de miniconto (grupo 2)	143
Figura 47: Retextualização de miniconto (grupo 3)	144
Figura 48: Retextualização de miniconto (grupo 4)	144
Figura 49: Retextualização de miniconto (grupo 5)	144
Figura 50: Retextualização de miniconto (grupo 6)	145
Figura 51: Alunos em ação: Apresentação das retextualizações de minicontos – Bloco temático: Reinventando histórias	145
Figura 52: Apresentação de alguns conceitos da prática de oratória.....	146
Figura 53: Alunos em ação: Produção de hipercontos.....	152

Figura 54: Alunos em ação: Apresentação de hiperconto por aluno com deficiência visual fazendo leitura em Braille	154
Figura 55: Alunos em ação: Apresentação dos hipercontos.....	154
Figura 56: Hiperconto “O acampamento” - Slide 3	158
Figura 57: Hiperconto “O acampamento” - Slide 9	163
Figura 58: Hiperconto Amor (es) não correspondido (s): Uma história que conta as adversidades do amor - Slide 4.....	173
Figura 59: Hiperconto Amor (es) não correspondido (s): Uma história que conta as adversidades do amor - Slide 15.....	180
Figura 60: Hiperconto “Os dois amigos” - slide 7	185
Figura 61: Hiperconto “Os dois amigos” - slide 9	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características e objetivos da Prática Situada e da Prática Transformadora	98
Quadro 2: Bloco temático: Criatividade digital: Explorando o Canva	102
Quadro 3: Bloco temático: Textos multimodais	114
Quadro 4: Bloco temático: Uma jornada pelos minicontos	122
Quadro 5: Bloco temático: Reinventando Histórias	140
Quadro 6: Bloco temático: O universo do hiperconto	148

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GDV	Gramática do Design Visual
GNL	Grupo de Nova Londres
GSF	Gramática Sistemico Funcional
IA	Inteligência Artificial
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
LP	Língua Portuguesa
RIUfes	Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo
TDs	Tecnologias Digitais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ASPECTOS TEÓRICOS: UM PANORAMA INICIAL	26
2.1 MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS: TECNOLOGIAS DIGITAIS E OUTRAS FORMAS DE PENSAR E DE AGIR EM SOCIEDADE.....	29
2.1.1 Pedagogia dos multiletramentos segundo o GNL.....	35
2.2 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS	43
2.2.1 Evolução da comunicação: da diversidade linguística às novas formas de significação na era digital.....	47
2.3 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS.....	50
2.3.1 Metafunção Representacional.....	56
2.3.2 Metafunção Interativa.....	60
2.3.3 Metafunção Composicional.....	62
3 GÊNEROS DISCURSIVOS E A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA BNCC	65
3.1 OS MULTILETRAMENTOS E OS GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS NA BNCC	69
3.2 O GÊNERO DISCURSIVO MINICONTO	71
3.3 SOBRE O HIPERTEXTO	74
3.4 O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL HIPERCONTO	77
4 DESAFIOS E OPORTUNIDADES: LETRAMENTO DIGITAL E EDUCAÇÃO NA ERA DA TECNOLOGIA	80
5 IA GENERATIVA NA PRODUÇÃO DE HIPERCONTOS: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	83
6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	88
6.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	89
6.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS	90
6.3 PLATAFORMA E <i>CORPUS</i> UTILIZADOS	92
6.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.....	93
6.5 PROPOSTA DIDÁTICA.....	95
6.6 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	99
6.7 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	100

6.7.1 Bloco temático: Criatividade digital: Explorando o Canva.....	101
6.7.2 Bloco temático: Textos multimodais	113
6.7.3 Bloco temático: Uma jornada pelos minicontos.....	121
6.7.4 Bloco temático: Reinventando Histórias.....	140
6.7.5 Bloco temático: O universo do hiperconto	147
6.8 QUESTIONÁRIO FINAL.....	155
7 ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL..	156
7.1 Começando a aventura: análise de imagens do hiperconto “O acampamento” .	
1577	
7.1.1 Análise 1:	158
7.1.2 Análise 2:	163
7.2 Amores adolescentes: análise do hiperconto “Amor(es) não correspondido(s)”	
.....	172
7.2.1 Análise 3.....	173
7.2.2 Análise 4.....	180
7.3 Despedidas: análise do hiperconto “Os dois amigos”	184
7.3.1 Análise 5.....	185
7.3.2 Análise 6.....	192
8 O PAPEL DAS ESCOLHAS MULTIMODAIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	
.....	198
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS.....	203

1 INTRODUÇÃO

Em um contexto em que a digitalidade transforma profundamente as formas de produzir, consumir, compartilhar e interpretar informações, acreditamos que seja essencial ajustar as práticas pedagógicas, incorporando ferramentas e metodologias que atendam de maneira adequada às diversas necessidades dos alunos. A presença cada vez mais marcante da tecnologia no cotidiano de muitos jovens e de grande parte da sociedade evidencia a ampliação das interações por meio de plataformas digitais, redes sociais e aplicativos. Esse cenário destaca a importância de se desenvolver habilidades de leitura e escrita que contemplem múltiplos modos de comunicação, sem ignorar os desafios impostos pelas desigualdades no acesso às tecnologias.

Diante dessas transformações, os multiletramentos emergem como um conceito fundamental para a educação contemporânea. Cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL¹), o termo refere-se à necessidade de a escola assumir a responsabilidade pelos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, incorporando aos currículos a ampla diversidade cultural presente nas salas de aula. Rojo e Moura (2012) apontam que os multiletramentos envolvem a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos que as informam e comunicam. Sua implementação pode enfrentar obstáculos, como a rigidez dos currículos, a complexidade de se avaliar novas habilidades e o desafio de se manter os alunos engajados em um ambiente repleto de distrações digitais. No entanto, sua importância é inegável, pois favorece práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, capazes de superar barreiras culturais e linguísticas e de fomentar a

¹ Formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do grupo se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou a pedagogia dos multiletramentos. Em 1996, foi publicado o manifesto do grupo, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Em 2000, o casal de pesquisadores australianos Bill Cope e Mary Kalantzis passa a assumir as pesquisas relacionadas à pedagogia, lançando a antologia *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, da qual participam todos os membros originais do Grupo de Nova Londres. As publicações posteriores de Cope e Kalantzis, contudo, não contam com a presença de nenhum outro pesquisador do grupo original. (Fonte: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/o-grupo-de-nova-londres/>)

reflexão sobre essas novas formas de comunicação e interação que perpassam o cotidiano dos estudantes.

No cerne dessa abordagem, a multimodalidade surge como um aspecto central, permitindo que os alunos explorem diversos gêneros e suas semioses — como vídeos, memes e podcasts — que permeiam seu cotidiano. A importância da multimodalidade nesta pesquisa reside em seu papel na construção de significados no contexto educacional contemporâneo. Propomos com essa investigação a possibilidade de os alunos explorarem a interconexão entre diferentes modos de significação, como texto, imagem e som, enriquecendo a experiência de leitura. Com base na teoria da Gramática do Design Visual (GVD) (Kress e van Leeuwen, 2006), destacamos que essa diversidade modal amplia as possibilidades de expressão e promove uma compreensão crítica dos textos. Neste estudo, essa perspectiva foi integrada às atividades desenvolvidas, evidenciando a relevância de um ambiente escolar que adote os princípios dos multiletramentos, especialmente nas aulas de Língua portuguesa.

Nesse contexto, a utilização de tecnologias digitais² e a promoção de multiletramentos nas escolas criam oportunidades significativas, como o acesso a diferentes recursos, o desenvolvimento de habilidades críticas, o aumento do engajamento e a motivação dos estudantes, além de favorecer o desenvolvimento do letramento digital de professores e alunos. Assim, propomos neste estudo explorar a retextualização³ de minicontos em

² De acordo com Kleiman (2014), as tecnologias digitais são recursos que ampliam o acesso à informação em escala global, conectando indivíduos além de barreiras geográficas e sociais. Elas demandam um letramento digital, que envolve não apenas a leitura de textos escritos, mas também a interpretação e produção de conteúdos multimodais (integrados por linguagem verbal, visual e sonora). Para além do acesso material, exigem apropriação crítica, ou seja, estratégias pessoais para uso autônomo em práticas como comunicação, busca de dados e expressão criativa. Essas tecnologias desafiam modelos educacionais tradicionais, que muitas vezes ignoram a realidade digital, e transformam identidades. Assim, seu potencial pleno depende de uma integração contextualizada na educação e na vida social, superando abordagens estáticas e hierárquicas para promover inclusão e autonomia.

³ A retextualização, de modo geral, é compreendida nesta pesquisa como a transformação de um gênero discursivo em outro. Dell'Isola (2007) a define como a “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (p. 10); já Marcuschi (2010) entende tal processo como uma prática não mecânica, que exige compreensão profunda do texto-fonte e envolve operações cognitivas complexas. Embora a análise deste estudo foque nas escolhas multimodais dos alunos na produção de hipercontos — como a seleção de imagens, cores e disposição espacial, por exemplo —, a noção de retextualização se apresenta como fundamental para compreender os percursos de leitura e

hipercontos, na perspectiva pedagógica dos multiletramentos, como forma de alinhar o ensino de Língua Portuguesa às novas tecnologias digitais. O problema central é entender como a inclusão das tecnologias digitais no currículo escolar pode melhorar o engajamento e a aprendizagem dos alunos, especialmente no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação. Com a prática de transformar minicontos em hipercontos, por meio de elementos multimodais e interativos, buscamos estimular a criatividade, a colaboração e a análise crítica dos textos, tornando o aprendizado mais dinâmico.

A relevância deste estudo reside na ressignificação do ensino de Língua Portuguesa frente às demandas da cultura digital⁴, preparando os alunos para interagir com gêneros discursivos em contextos diversos.

Ao associar tecnologias digitais e produção de hipercontos — gênero discursivo digital e predominantemente multimodal —, atendemos não apenas aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), mas também procuramos promover uma educação mais inclusiva e reflexiva. Desse modo, a nossa proposta fortalece uma prática pedagógica que valoriza a autoria, a criatividade e a leitura crítica, articulando o ensino da Língua Portuguesa às demandas contemporâneas dos multiletramentos. Essa abordagem ecoa a visão do Grupo Nova Londres, para quem "como designers de significados, somos criadores de futuros sociais" (GNL, [1996] 2021, p. 108), enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem criticamente a multiplicidade de linguagens e tecnologias da cultura digital.

Como parte dessa proposta pedagógica, desenvolvemos um *site*⁵ com a finalidade de divulgar os hipercontos produzidos pelos alunos e apresentar a proposta didática desenvolvida, permitindo que outros educadores conheçam a experiência e possam fazer as adequações necessárias para aplicá-la em seus próprios contextos. Funcionando como um portfólio digital, a plataforma valoriza as produções estudantis e torna visível o processo de retextualização realizado ao

escrita mobilizados. Por sua relevância teórica e metodológica, o termo será recorrente ao longo da pesquisa.

⁴ De acordo com Santaella (2014), cultura digital refere-se ao contexto sociotecnológico marcado pela interatividade e diálogo mediados por tecnologias digitais, como redes sociais, dispositivos móveis e plataformas online. Essa cultura altera profundamente as práticas humanas em esferas políticas, econômicas, culturais e cotidianas. Exemplos incluem a dinâmica de curtir, comentar e compartilhar no Facebook, que promovem uma comunicação polifônica e heterogênea, conforme os conceitos bakhtinianos de dialogismo e heteroglossia.

⁵ <https://hipercontoconectado.weebly.com/>

longo do percurso pedagógico. Ao compartilhar essa experiência, procuramos contribuir para a disseminação de práticas alinhadas aos multiletramentos e à cultura digital participativa, incentivando a adaptação crítica da metodologia em diferentes realidades escolares.

Dessa forma, partimos da seguinte pergunta: Como as escolhas multimodais realizadas pelos alunos na produção de hipercontos, analisadas à luz da Gramática do Design Visual, contribuem para a construção de significados na articulação entre texto verbal e elementos imagéticos refletindo as práticas contemporâneas de letramento?

Para responder a esse questionamento, definimos como objetivo geral desta pesquisa compreender de que modo os recursos multimodais contribuem para as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade.

Incluimos como objetivos específicos deste trabalho, a partir da compreensão da linguagem como lugar de interação social: (a) fomentar a produção colaborativa entre os alunos na construção coletiva de hipercontos; (b) ampliar a competência discursiva dos alunos por meio da retextualização de minicontos em hipercontos; (c) promover a inclusão orgânica das tecnologias digitais ao currículo de língua portuguesa; (d) analisar as escolhas multimodais realizadas pelos alunos e suas contribuições para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita.

Esses objetivos tornam-se ainda mais significativos no cenário da educação contemporânea, em que a inserção da tecnologia tem se tornado cada vez mais relevante para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Sampaio (2018) reconhece a importância dos gêneros discursivos digitais⁶ no ensino e propõe uma aliança entre o currículo escolar e as práticas de multiletramentos mediadas pela tecnologia. Intencionando aproveitar as ferramentas disponíveis para a construção do conhecimento, a autora (2018) defende a necessidade de se integrar as novas tecnologias ao currículo escolar. Essa perspectiva dialoga com as ideias de Almeida (2010), que entende a inserção da tecnologia no ensino como um processo que não apenas amplia as possibilidades de interação e aprendizagem, mas também ressignifica a

⁶ São gêneros característicos dos ambientes digitais, marcado pela hibridização de linguagens (texto, imagem, som, vídeo, hiperlinks), estrutura não linear, interatividade e polifonia. Reflete a linguagem da hipermídia ao mesclar códigos culturais e exigir um leitor imersivo, capaz de interagir em múltiplas plataformas e contextos (Santaella, 2014).

organização curricular, incorporando novas linguagens e práticas digitais. Nessa perspectiva, Almeida (2010, n.p.) apresenta o conceito de *web* currículo como “a integração de ferramentas e interfaces da internet conforme as características intrínsecas das tecnologias, as linguagens e os sistemas de signos configurados que suportam os modos de produção do currículo”. Segundo essa autora,

ao desenvolver o currículo mediatizado pelas ferramentas da internet para a interação social, a construção de conhecimentos e a aprendizagem colaborativa, fazendo uso de materiais hipermidiáticos como apoio, criam-se possibilidades para a mudança na concepção de currículo, as quais podem ser identificadas pelos registros digitais das interações, permitindo reconhecer o currículo prescrito e o currículo real desenvolvido na ação (Almeida, 2010, n.p.).

Partindo dessa perspectiva, ao desenvolver esta pesquisa, visamos à promoção da articulação entre o ensino de língua e as tecnologias digitais, proporcionando o real desenvolvimento de *web* currículo na educação básica. Ferreira e Barzano (2020) enfatizam que, no contexto atual, em que a cultura digital está cada vez mais presente, é essencial reconhecer os desejos e os anseios expressos pelos diversos participantes do currículo, tanto dentro quanto fora da escola. Nesse cenário de produção e compartilhamento colaborativo de conteúdos articulados ao *web* currículo, destaca-se a importância de se entender as vozes e os corpos revelados pelos praticantes curriculares (Ferreira e Barzano, 2020).

Dessa forma, ao incorporar os multiletramentos mediados pelas tecnologias na educação, as escolas não apenas preparam os alunos para lidar com a crescente digitalização do mundo, mas também promovem uma compreensão mais profunda e inclusiva das dinâmicas sociais e culturais contemporâneas. Nesse sentido, a nossa proposta permite explorar as potencialidades das ferramentas digitais, estimulando o interesse dos alunos, promovendo a criatividade e aprimorando suas habilidades de interpretação e produção textual.

Nessa dinâmica, os alunos são desafiados a recriar narrativas curtas em um formato digital expansivo e interativo, incentivando a criação colaborativa e a exploração de novas formas de expressão e comunicação.

Neste estudo, as interações e os diálogos com pesquisas da área são considerados fundamentais para impulsionar o pensamento e a pesquisa, enriquecendo a compreensão e a abordagem dos assuntos discutidos. Para tanto, realizamos buscas por produções acadêmicas que dialogassem com a nossa

proposta, com o objetivo de identificar convergências e divergências de pontos de vista. Assim, buscamos pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB), no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no repositório Institucional do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), no Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e no Google Acadêmico, com o intuito de localizar produções acadêmicas desenvolvidas entre os anos de 2018 e 2023. O descritor pesquisado, considerado como uma única expressão, foi “retextualização, hiperconto e multiletramentos”.

Inicialmente, priorizou-se a análise de teses e dissertações. Contudo, foram encontradas apenas uma tese e uma dissertação. Devido à limitação de trabalhos disponíveis para os termos pesquisados, estendemos a pesquisa, incluindo artigos científicos, utilizando também o Portal de Periódicos da Capes como fonte adicional. Além disso, foi incluído um trabalho desenvolvido em 2017, devido à falta de produções que contemplassem a busca nos anos anteriormente estabelecidos. Os resultados obtidos foram restritos, com apenas dois artigos identificados com o descritor central desta pesquisa.

Vale ressaltar que, ao longo do estudo, a pesquisa foi ampliada, e incluímos o termo "semiótica social" nas palavras-chave. No entanto, ao incorporar esse termo ao descritor, não conseguimos identificar nenhum trabalho que dialogasse com os objetivos desta pesquisa, o que evidenciou ainda mais a carência de estudos focados no tema proposto. Diante dessa situação, optamos por manter o descritor originalmente utilizado, "retextualização, hiperconto e multiletramentos", pois, apesar das dificuldades encontradas, ele já representava de forma satisfatória o foco da pesquisa e se mostrava mais alinhado com as produções acadêmicas localizadas até aquele momento.

Essa limitação de produções sobre o tema confere um caráter inovador a este estudo, visto que o tópico ainda é pouco pesquisado no país, o que demonstra que este trabalho pode oferecer contribuições relevantes para a área.

A produção acadêmica recente sobre retextualização e multiletramentos tem estabelecido bases teóricas e metodológicas relevantes para pesquisas no campo do ensino de Língua Portuguesa no contexto da cultura digital. Estudos como os de Gonçalves e Pereira (2017), Garcia (2020), Santos (2020) e Souza (2021) compartilham preocupações comuns em relação à articulação das tecnologias

digitais com as práticas pedagógicas, utilizando a retextualização de gêneros discursivos como estratégia central. Embora o presente trabalho dialogue com essas contribuições, avança significativamente ao propor uma abordagem teórico-metodológica distinta e ao concentrar-se em um objeto de estudo ainda pouco explorado: o gênero discursivo digital hiperconto.

Inicialmente, foi realizada a leitura do artigo de Gonçalves e Pereira (2017), cujo objetivo principal era compreender a dinâmica de retextualização do gênero discursivo canção para hipercontos digitais, utilizando estratégias de multiletramentos como prática pedagógica inovadora. As autoras desenvolveram uma sequência didática composta por seis aulas detalhadas, demonstrando como essa abordagem poderia ser implementada no ensino médio. Apesar da relevância do estudo para a discussão sobre a inclusão de tecnologias no ensino de língua portuguesa, ele não adota um referencial teórico específico para a análise das escolhas multimodais — lacuna que esta pesquisa busca preencher por meio da aplicação sistemática da Gramática do Design Visual (Kress & van Leeuwen, 2006).

De forma complementar, Garcia (2020) investigou a retextualização de letras musicais para hipercontos, com foco na inserção de elementos multimodais. Sua pesquisa-ação, realizada com alunos do ensino fundamental em Brumadinho (MG), demonstrou como recursos visuais e sonoros podem ampliar os sentidos do texto original. No entanto, embora tenha avançado na discussão sobre multimodalidade, o estudo de Garcia não explorou sistematicamente os critérios que orientam as escolhas dos alunos durante a produção de textos digitais — aspecto central da presente investigação, que analisa minuciosamente as decisões relacionadas à multimodalidade durante o processo de retextualização de minicontos.

A dissertação de Santos (2020) trouxe uma contribuição importante ao tratar da produção de hiperlendas baseadas em narrativas tradicionais do Centro-Oeste, ressaltando o valor das culturas regionais por meio de práticas contemporâneas de letramento. Diferentemente desse enfoque, que se apoia na estrutura da lenda, voltamo-nos ao miniconto — um gênero marcado pela brevidade e pela síntese narrativa —, explorando outras possibilidades pedagógicas no trabalho com textos curtos e multimodais.

Já Souza (2021), em sua tese, discutiu a necessidade de repensar as práticas de ensino de língua portuguesa, com ênfase na produção de gênero discursivo digital. Seu estudo sobre a retextualização de contos tradicionais para hipercontos

revelou como os alunos negociam decisões coletivas no processo criativo. Diferentemente deste trabalho, que adota a Gramática do Design Visual como ferramenta para compreender de forma sistematizada a articulação entre texto e imagem na construção de sentidos, a autora, embora dialogue com questões semelhantes, não se apoia explicitamente em um modelo teórico para examinar as escolhas multimodais.

Os pontos de convergência entre esta pesquisa e os estudos revisados são evidentes, especialmente na adoção da pedagogia dos multiletramentos como fundamento teórico. Assim como Gonçalves e Pereira (2017) e Garcia (2020), partimos do pressuposto de que a retextualização de gêneros tradicionais para formatos digitais deve estar ancorada nos princípios do Grupo de Nova Londres (1996), posteriormente abordados por Rojo e Moura (2012). Essa base teórica comum reforça o papel da escola como espaço para o desenvolvimento de práticas que dialoguem com a cultura digital contemporânea. Além disso, à semelhança dos estudos anteriores, esta pesquisa valoriza o uso intencional de ferramentas digitais — como hiperlinks, plataformas de design e recursos multimodais — como parte essencial do processo educativo no século XXI.

No entanto, as contribuições originais deste estudo destacam-se em três aspectos principais. Em primeiro lugar, a escolha do miniconto como objeto de investigação introduz uma nova dimensão ao debate, considerando que se trata de um gênero marcado pela brevidade extrema e pela densidade narrativa, o que exige decisões criativas complexas dos alunos ao incorporar elementos multimodais sem comprometer a integridade do texto original. Em segundo lugar, a utilização da Gramática do Design Visual como referencial analítico permite mapear de forma sistemática os modos de construção de sentido nos hipercontos, contemplando as três metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (2006): representacional, interativa e composicional. Por fim, a atenção dedicada aos processos decisórios dos alunos durante a produção multimodal permite compreender não apenas o resultado final, mas as razões pelas quais determinadas escolhas visuais ou interativas são feitas.

Além disso, propomos uma concepção do hiperconto como um gênero nativamente digital, que exige dos alunos não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade estética e compreensão das lógicas próprias da comunicação em ambientes digitais, como a não linearidade e a interatividade.

Em termos de resultados, esta pesquisa vai além de uma abordagem motivacional, demonstrando que a retextualização pode desenvolver competências específicas como leitura crítica (na interpretação dos minicontos), produção multimodal consciente (na articulação entre texto, imagem e som) e letramento digital aplicado (no uso narrativo das plataformas digitais). Tais competências, analisadas à luz da GDV, oferecem subsídios teóricos e práticos que podem ser replicados em diferentes contextos educacionais.

Portanto, ao combinar um foco inovador em um gênero específico, a adoção de um modelo teórico robusto e a análise dos processos de escolha dos alunos, esta pesquisa não apenas esclarece como a retextualização ocorre, mas também porque determinadas escolhas multimodais são mais eficazes na construção de sentidos. Com isso, oferecemos uma contribuição relevante para os campos da semiótica, dos multiletramentos e da formação crítica no contexto da cultura digital.

Dadas essas considerações, apresentamos a seguir como as próximas seções estão divididas neste trabalho.

Na seção 2, intitulada *Aspectos teóricos: um panorama inicial*, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, com foco nos conceitos de multiletramentos, multimodalidade e Gramática do Design Visual (GDV).

Inicialmente, discutimos a diferença entre alfabetização e letramento, a evolução da *web* e as mudanças nas formas de aprender e comunicar, com base nas ideias de Lankshear e Knobel (2006). Em seguida, abordamos a Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres, que valoriza a diversidade cultural e semiótica, destacando conceitos como *designs* disponíveis, *designing* e *redesigned*, além dos componentes pedagógicos propostos pelo grupo. Nessa seção também tratamos da leitura e produção de textos multimodais, enfatizando a importância desses textos na educação contemporânea e relacionando-os às transformações da comunicação descritas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Por fim, introduzimos a GDV, baseada na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, explicando suas três metafunções: representacional, interativa e composicional, fundamentais para a análise de textos visuais.

Na seção 3, intitulada *Gêneros discursivos e a perspectiva dialógica na BNCC*, discutimos os gêneros discursivos sob a perspectiva dialógica de Bakhtin, em articulação com as orientações da BNCC. Nessa parte abordamos a importância dos multiletramentos no contexto educacional, com destaque para o hipertexto como

forma de leitura interativa e não linear. São apresentados o miniconto, reconhecido por sua brevidade e densidade narrativa, e o hiperconto, entendido como gênero discursivo digital, enriquecido por recursos multimodais. Por fim, exploramos as dimensões composicional, estilística e temática do hiperconto, com base nos fundamentos teóricos bakhtinianos.

Na seção 4, *Desafios e oportunidades: letramento digital e educação na era da tecnologia*, tratamos dos desafios e possibilidades do letramento digital na educação, abordando a exclusão digital, a diferença geracional entre nativos e imigrantes digitais, os impactos da pandemia de Covid 19 no uso pedagógico da tecnologia e a necessidade de políticas públicas que promovam acesso equitativo a esses meios.

Com a seção 5, intitulada *IA Generativa na produção de hipercontos: limites e possibilidades*, apresentamos a Inteligência Artificial Generativa como uma tecnologia capaz de produzir textos, imagens e sons a partir de comandos fornecidos pelos usuários. No contexto educacional, discutimos sua utilização na produção de hipercontos, destacando como os alunos utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial para criar imagens que complementassem suas narrativas. Propomos também uma reflexão crítica sobre os desafios éticos e pedagógicos envolvidos, especialmente no que diz respeito à autoria, à originalidade e ao uso consciente dos conteúdos gerados por essas ferramentas.

Na Seção 6 apresentamos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, que articulou abordagem qualitativa e pesquisa-ação para investigar a retextualização de minicontos em hipercontos. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos questionários (diagnóstico e final), gravações de áudio, registros fotográficos e diário de campo. A proposta didática foi estruturada em blocos temáticos alinhados à Pedagogia dos Multiletramentos, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inovadoras voltadas ao ensino de narrativas digitais.

Na seção 7, *Análise sob a perspectiva da Gramática do Design Visual*, examinamos os hipercontos produzidos pelos alunos com base na Gramática do Design Visual (GDV), com foco nos elementos verbais e visuais estáticos, explorando as metafunções representacional, interativa e composicional. O objetivo foi compreender de que modo as tecnologias, articuladas aos multiletramentos, favorecem o engajamento e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Selecionamos *slides* representativos, considerando a diversidade de recursos visuais utilizados e o contexto sociocultural dos estudantes.

Na Seção 8, *O papel das escolhas multimodais na construção de sentido*, analisamos como as escolhas multimodais feitas pelos alunos na produção de hipercontos — como uso de imagens, textos, cores e hiperlinks — contribuíram para a construção de sentidos nas narrativas digitais. Com base na Gramática do Design Visual, observamos que os alunos atuaram como designers de sentido, mobilizando conhecimentos prévios e práticas sociais para comunicar de forma crítica e criativa.

Por fim, na seção 9 traçamos as considerações finais acerca de toda a pesquisa e evidenciamos que a inclusão de tecnologias digitais ao ensino de Língua Portuguesa favoreceu o engajamento, a criatividade e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

2 ASPECTOS TEÓRICOS: UM PANORAMA INICIAL

De acordo com a BNCC (2017), as sociedades atuais estão vivenciando transformações significativas em razão do avanço da cultura digital. Nesse cenário, os estudantes deixam de ser apenas consumidores dessa cultura para se tornarem participantes ativos, envolvidos em novas formas de interação multimodal e multimidiática. Cada vez mais, os jovens participam de ações sociais em rede, que se desenvolvem com velocidade crescente, exigindo novas habilidades e formas de pensar.

Essa atuação ativa dos sujeitos na cultura digital é abordada por Roxane Rojo, em entrevista publicada por Vicentini e Zanardi (2015, p. 4-5), ao apresentar o termo "lautor", uma junção das palavras "leitor" e "autor". O conceito evidencia que, na internet, as pessoas não são mais apenas leitoras passivas, mas também criadoras de conteúdo. As tecnologias digitais permitem que qualquer indivíduo crie, modifique e compartilhe textos, vídeos, memes e outros formatos, muitas vezes por meio da prática do "remix" — que consiste em misturar ideias e produções de diferentes origens, sem seguir os moldes tradicionais de autoria. Essa lógica rompe com a visão clássica de um autor único e original, promovendo uma nova forma de construção de sentido.

Nesse contexto, a proposta de retextualização de minicontos em hipercontos surge como uma abordagem pedagógica adequada às transformações sociais e

culturais em curso. Essa prática se alinha aos estudos dos gêneros discursivos, especialmente sob a visão de Bakhtin ([1979] 2016), que destaca a fluidez dos gêneros pelas práticas sociais. Nesta pesquisa, a partir de análise crítica do que é preconizado na BNCC, com base nos estudos organizados por Costa-Hübes e Kraemer (2019), tratamos de atividades de retextualização do gênero discursivo miniconto, que é a base para a produção do gênero discursivo digital hiperconto. Para tanto, os estudos de Bakhtin ([1979] 2016) e Volóchinov ([1979] 2021) são fundamentais para o embasamento teórico acerca dos estudos dos gêneros discursivos.

O gênero discursivo miniconto e o gênero discursivo digital hiperconto são tratados a partir dos estudos de Spalding (2007, 2008, 2010, 2012, 2018), e Tvaes (2023). E, quanto aos multiletramentos, consideramos as pesquisas do GNL ([1996] 2021), Rojo e Moura (2012), Kalantzis e Cope (2024), Rojo e Barbosa (2015), dentre outros autores.

Exploramos a leitura e produção de textos multimodais a partir dos estudos de Kress e van Leeuwen (2001,2006), Jewitt (2013), Barton (2017), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Aguiar e Amorim (2021) e Ferreira e Ferreira (2020).

O ponto de partida desta pesquisa encontra-se na adoção da concepção de linguagem dialógica. Volóchinov ([1979] 2021) ressalta a importância da intersubjetividade na linguagem, a partir da qual o significado não é algo fixo ou predeterminado, mas sim construído na interação entre os participantes da comunicação. Esta é uma visão que reconhece a influência mútua e a coconstrução de sentidos na comunicação verbal.

Dessa forma, Volóchinov ([1979] 2021) enfatiza que

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, **a palavra é um ato bilateral**. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o **produto das inter-relações do falante com o ouvinte**. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. **A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro**. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. **A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor** (Volóchinov, [1979] 2021, p.205, ênfases adicionadas).

A partir dessas reflexões, Volóchinov ([1979] 2021) apresenta a concepção de linguagem que considera a realidade fundamental da língua: a interação discursiva, o que quer dizer que

A realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas **o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados.** (Volóchinov, [1979] 2021, p. 218, ênfases adicionadas)

Aqui, o autor afirma que a verdadeira essência da linguagem não é apenas um amontoado de palavras ou de frases isoladas. Também não é algo que acontece apenas na cabeça das pessoas quando falam ou ouvem. A linguagem realmente acontece quando as pessoas interagem umas com as outras. Essa interação é um fenômeno social, em que os enunciados ganham vida e significado por meio do diálogo e do contexto em que são usados.

Desse modo, não é suficiente olhar para a linguagem como um conjunto de regras gramaticais ou como uma série de sons e símbolos; é essencial considerar o contexto social e a troca comunicativa que ocorre entre os indivíduos. Nesse sentido, a linguagem é um processo ativo e dinâmico, que envolve a coconstrução de significados e a negociação contínua entre os interlocutores. Essa visão destaca a importância do contexto e da prática social na formação do significado, mostrando que a compreensão e o uso da linguagem estão profundamente enraizados nas interações humanas e nas experiências compartilhadas.

É a partir dessa concepção de linguagem como prática social que se fundamenta a proposta de retextualização de minicontos em hipercontos desenvolvida neste estudo, na qual os alunos são convidados a coconstruir sentidos por meio de narrativas expandidas, integrando elementos verbais, visuais e sonoros em uma experiência multimodal de produção textual.

Esclarecida aqui a concepção de linguagem que atravessa e estrutura as ações desta pesquisa, apresentamos, a seguir, a discussão sobre letramentos, com ênfase nos multiletramentos, um dos aportes teóricos deste estudo.

2.1 MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS: TECNOLOGIAS DIGITAIS E OUTRAS FORMAS DE PENSAR E DE AGIR EM SOCIEDADE

A distinção entre os termos alfabetização e letramento nem sempre foi clara e definitiva, muitas vezes sendo confusa e variando de acordo com o autor (Rojo e Moura, 2019). Soares (2009) diferencia o ser alfabetizado do ser letrado, afirmando que

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que **usa socialmente a leitura e a escrita**, pratica a leitura e a escrita, **responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita** (Soares, 2009, p. 39-40, ênfases adicionadas).

A esse pensamento, Rojo (2009) acrescenta: “Entendo a alfabetização como a ‘ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever’, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado.” (p. 10) e afirma que

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) (Rojo, 2009, p. 11).

Entendemos, assim, que o conceito de letramento reconhece que as habilidades de leitura e escrita são parte integrante das práticas sociais e culturais. Dessa maneira, ele vai além das definições tradicionais de alfabetização e alfabetismo, que geralmente se concentram apenas nas habilidades básicas de decodificação e compreensão de textos escritos.

De acordo com Soares (2009), o termo "letramento" é relativamente novo no campo da Educação e das Ciências Linguísticas, surgindo pela primeira vez no discurso especializado dessas áreas na segunda metade dos anos 80. Essa autora observa que, à medida que novos eventos, ideias e perspectivas surgem, é comum que novos discursos e novas práticas sociais sejam criadas ou que as já existentes sejam reconfiguradas e/ou expandidas.

Nesse sentido, as reflexões de Bakhtin e Volóchinov (2016, 2021) sobre a natureza dialógica da linguagem ajudam a compreender como essas transformações

afetam os gêneros discursivos. Segundo Rojo e Moura (2019), as transformações nos meios de comunicação, especialmente a partir dos anos 1990, têm conduzido uma transição significativa dos textos escritos e impressos para o meio digital. De acordo com esses autores, essa mudança de mídia possibilita a convergência de todas as formas de linguagem – imagens estáticas e em movimento, sons, música, vídeos de performances e danças, além de texto escrito e oral – em um único artefato, caracterizado como multissemiótico ou multimodal.

De acordo com Rojo e Moura (2012), os desafios enfrentados pelos educadores que se dedicam ao ensino de leitura e escrita na escola contemporânea têm sido extensivamente pesquisados e ocupam uma posição central nas investigações atuais sobre linguagem, considerando que, atualmente, essas práticas estão sendo transformadas com a introdução e utilização das novas tecnologias. Isso contrasta com as práticas de letramento escolar de algumas décadas atrás, que se baseavam principalmente em atividades envolvendo a leitura e a escrita por meio exclusivo da linguagem verbal para o ensino da língua materna. Os textos agora incluem imagens estáticas e em movimento, áudios, cores e links, tanto em contextos digitais quanto em mídias impressas, e essas novas abordagens requerem dos leitores — tanto alunos quanto professores — a construção e o desenvolvimento de habilidades antes não observadas.

Nesse cenário de ampliação das práticas de linguagem, a proposta de retextualização de minicontos em hipercontos, desenvolvida neste estudo, insere-se como uma prática pedagógica que explora essas novas formas de letramento. Ao transformar narrativas breves em produções multimodais que integram texto verbal, imagem, som e interatividade, os alunos não apenas exercitam a leitura e a escrita, mas também desenvolvem competências relacionadas aos multiletramentos, como a navegação, a seleção e a articulação de diferentes modos de significação. Essa abordagem favorece o engajamento dos estudantes na construção de sentidos, a partir de práticas discursivas socialmente situadas, ancoradas na realidade digital em que estão inseridos.

Partindo da ideia de que a escola desempenha um papel fundamental na educação em letramento (Kleiman, 1995), é crucial que a leitura seja o principal foco de todo o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, no entendimento de Rojo e Moura (2012), a leitura deve ser vista como uma prática destinada a formar leitores, não apenas indivíduos capazes de decifrar letras e palavras. Na perspectiva

de Bakhtin ([1979] 2016), o leitor deve ser reconhecido como um participante ativo e responsivo, alguém que se envolve ativamente na compreensão e na comunicação, desempenhando um papel central na interação com o texto.

Segundo Rojo e Moura (2012), as práticas de letramento na escola não são suficientes para preparar os alunos para as exigências de leitura e escrita na sociedade atual. O uso do computador e da internet como ferramentas de leitura, de escrita e de pesquisa oferece novas oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades de compreensão e produção de textos. Isso os ajuda a se adaptarem ao ambiente digital e à hipermodernidade⁷, em que os textos na *web* são comuns. Assim, “a capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionada com competências que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos” (Rojo e Moura, 2012, p. 82).

Conforme Rojo e Moura (2019), os pesquisadores que formaram o GNL observaram que os textos estão evoluindo devido à influência das novas mídias digitais, tornando-se multimodais, em vez de apenas escritos, e essas transformações exigem adaptações na educação para lidar com o que chamaram de multiletramentos. Esses pesquisadores destacam que tal mudança reflete a rápida globalização, com uma explosão de mídias e uma crescente diversidade étnica e social. Desse modo, segundo Rojo e Moura (2019), multiletramentos é um conceito que tem duas faces, pois

[...] aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornaram multiletramentos, isto é, **letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens** (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (Rojo e Moura, 2019, p. 19, ênfases adicionadas).

Dessa forma, refletir sobre os multiletramentos é também repensar o papel da escola frente às novas demandas do século XXI, reconhecendo a urgência de

⁷ O termo *hipermodernidade* é empregado por Rojo e Barbosa (2015) referindo-se ao atual período histórico que vivemos. Essas autoras baseiam-se em Gilles Lipovetski, que conceitua a sociedade hipermoderna “como uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer” (Lipovetski, 2004. p. 26)

práticas pedagógicas mais abertas, inclusivas e conectadas às realidades dos estudantes.

Bueno (2021) afirma que, atualmente, vive-se numa sociedade de tecnologia onipresente, conhecida também como sociedade hipermoderna, em que as pessoas estão constantemente cercadas por uma variedade de tecnologias, especialmente as TDs⁸, que avançam rapidamente e são adotadas pela sociedade em ritmo acelerado.

Nesse contexto, torna-se evidente a importância dos “novos letramentos” (Knobel e Lankshear, 2007, apud Rojo e Moura, 2019), termo criado cerca de uma década depois do GNL ter cunhado o termo “multiletramentos”. Rojo e Moura (2019), ao mesmo tempo em que questionam o uso do adjetivo “novos” caracterizando os letramentos naquele momento, respondem afirmando que essa qualificação fica evidente, considerando o vasto horizonte proporcionado pelas tecnologias digitais.

A esse respeito, cabem aqui as considerações de Gomes (2022) relativas à evolução da *web*⁹. Esse autor destaca que a *web* 1.0, idealizada por Tim Berners-Lee, em 1990, tinha como propósito democratizar o acesso à informação. Nesse período inicial, as páginas da *web* surgiram de maneira estática, assemelhando-se a revistas digitais, com conteúdo predominantemente criado por desenvolvedores e com acesso restrito a uma minoria de usuários. A interação limitada caracterizava-se pelo consumo de conteúdo, enquanto a produção era controlada por alguns portais. Isso reflete um contexto de letramento digital inicial, em que a habilidade de buscar e acessar informações *online* era fundamental.

Gomes (2022) acrescenta que, com a mudança fundamental na forma como as pessoas se relacionam *online*, ocorreu a transição para a *Web* 2.0, ampliando a interatividade e a participação dos usuários na criação dos conteúdos. Esse cenário evidencia uma expansão dos letramentos digitais, momento em que os usuários

⁸ O termo TDs (Tecnologias Digitais) é utilizado no contexto desta pesquisa, conforme Biaggi et al. (2021), por se referir de maneira geral aos recursos digitais empregados na educação, sem a ênfase na dimensão comunicativa e informacional, que seria destacada pela sigla TDICs. A escolha por TDs visa simplificar a linguagem e manter o foco na inclusão dessas tecnologias no processo educacional.

⁹ De acordo com o site da Enciclopédia Significados, “*Web*” é uma palavra inglesa que significa teia ou rede. O significado de *web* ganhou outro sentido com o aparecimento da internet. A *web* passou a designar a rede que conecta computadores por todo o mundo, a World Wide Web (WWW). Disponível em <https://www.significados.com.br/web/>. Acesso em 12/05/2024.

passam a não apenas consumir, mas também a produzir e compartilhar conteúdo *online*.

A chegada da *Web 3.0* representa uma nova fase na evolução da *web*, caracterizada pela descentralização e pelo controle dos próprios dados pelos usuários (Gomes, 2022). Nesse sentido, os letramentos digitais se expandem ainda mais, pois os usuários são incentivados a compreender e gerir suas finanças, garantindo a segurança e a autonomia na era digital. Assim, a *Web 3.0* não apenas proporciona um novo modelo de interação *online*, mas também demanda um novo conjunto de habilidades e competências digitais dos usuários, reforçando a importância dos novos letramentos na sociedade contemporânea.

Ampliando as considerações acerca da evolução da *web* traçada até o momento, ressaltamos a *web 4.0*, também conhecida como internet simbiótica, que representa uma fase da internet em que os mundos físico e virtual se integram, criando uma conexão entre seres humanos e máquinas, o que resulta em experiências mais intuitivas e imersivas. Esse avanço é viabilizado por tecnologias como realidade estendida (XR), inteligência artificial (IA), Internet das Coisas (IoT), blockchain e computação de borda (Kleina, 2023).

Essa simbiose, segundo Kleina (2023), permite que as máquinas aprendam com cada interação humana, o que deve facilitar o desenvolvimento de sistemas autônomos e de exploração de conteúdo. Esses sistemas serão colaborativos e baseados em IA generativa, com uma compreensão mais profunda da semântica e do contexto do usuário.

Lamattina (2023) explora a integração de metodologias ativas com tecnologias educacionais avançadas, evidenciando o potencial transformador dessas ferramentas na educação. A rápida evolução tecnológica, impulsionada pela *Web 4.0*, abre novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem, oferecendo experiências mais interativas e imersivas. Esse autor enfatiza a importância de uma abordagem centrada no aluno e defende a adoção de metodologias como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e sala de aula invertida. Além disso, ele analisa como o desenvolvimento de tecnologias emergentes, como inteligência artificial, realidade virtual e aumentada, e Internet das Coisas, com os princípios da *Web 4.0*, pode promover um aprendizado mais envolvente e personalizado.

Diante das análises de Gomes (2022), Kleina (2023) e Lamattina (2023) sobre a evolução da *web* e de seus efeitos nos novos letramentos, é importante ressaltar a observação de Rojo e Moura (2019), que destacam a necessidade de uma transformação mais profunda para a configuração desses novos letramentos e asseveram: “Mas isso, embora determinasse novos comportamentos, não configurava por si só novos letramentos. Esses eram definidos pela emergência de um novo *ethos*, uma nova mentalidade 2.0.” (Rojo e Moura, 2019, p. 25).

Lankshear e Knobel (2006) apud Rojo (2013) destacam que os novos letramentos vão além da simples adoção de tecnologias modernas, como programas de texto, dispositivos móveis e consoles de games. Eles são definidos por uma mentalidade e atitude renovadas que promovem a colaboração, a distribuição de conhecimento e uma comunicação mais dinâmica e interativa. Essas mudanças refletem a transformação cultural e social trazida pela era digital, diferenciando-se significativamente dos letramentos tradicionais. Os autores sintetizam as características desse novo *ethos* na tabela a seguir:

Figura 1: Algumas dimensões de variação de mentalidades

Mentalidade 1	Mentalidade 2
O mundo funciona basicamente a partir do físico/material e de uma lógica e princípios industriais.	O mundo funciona cada vez mais a partir de princípios e lógicas não-materiais (por exemplo, o ciberespaço) e pós-industriais.
O mundo é “centrado” e hierárquico.	O mundo “descentrado” e “plano”.
O valor é função da raridade.	O valor é função da dispersão.
A produção baseia-se no modelo “industrial”.	Visão “pós-industrial” da produção.
Produtos são artefatos e mercadorias materiais.	Produtos habilitam serviços.
A produção baseia-se na infraestrutura e em unidades ou centros (por exemplo, uma firma ou companhia).	Foco na influência e na participação contínua.
Ferramentas são principalmente ferramentas de produção.	Ferramentas são cada vez mais ferramentas de mediação e tecnologias de relação.
A pessoa individual é a unidade de produção, competência, inteligência.	Foco crescente em “coletivos” como unidade de produção, competência, inteligência.
Especialidade e autoridade estão “localizadas” nos indivíduos e instituições.	Especialidade e autoridade são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos.
O espaço é fechado e para propósitos específicos	O espaço é aberto, contínuo e fluido.
Prevalecem relações sociais da “era do livro”; uma “ordem textual” estável.	Relações sociais do “espaço da mídia digital” emergente cada vez mais visíveis; textos em mudança.

(Fonte: Lankshear; Knobel, 2006, p. 38, apud [Rojo, 2013](#)).

A transição das mentalidades reflete mudanças nos paradigmas sociais e econômicos. A Mentalidade 1 representa a era da industrialização e centralização, com produção em massa e estruturas hierárquicas. Com o avanço tecnológico e a internet, surge a Mentalidade 2, que valoriza a interconexão e a colaboração. O valor

passa a vir da disseminação ampla de informações, e a produção de bens materiais é substituída por serviços tecnológicos. Autoridade e especialização tornam-se coletivas e distribuídas, e espaços físicos fechados dão lugar a espaços virtuais abertos. Essa evolução mostra como as mudanças tecnológicas e sociais estão criando uma nova era de interações mais fluidas e conectadas.

Partindo dessa visão, entende-se que a evolução das tecnologias digitais tem desempenhado um papel significativo na determinação de comportamentos e práticas *online*. No entanto, sua verdadeira essência vai além das mudanças tecnológicas. A compreensão desse fenômeno requer não apenas habilidades técnicas, mas também uma transformação na mentalidade e nos valores que orientam a interação com a tecnologia.

Essa nova mentalidade configura-se como uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, e requer, na vida e na escola, atividades que priorizem a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade.

Dessa forma, compreendemos que a tecnologia digital surge como um produto da hipermodernidade, manifestando-se em uma variedade de novas maneiras de interagir no espaço e no tempo, incluindo diferentes formas de utilizar a linguagem, influenciadas por novas práticas de letramento. Consequentemente, de acordo com Gregol *et al* (2019), essas novas práticas de letramento demandam a criação de novos gêneros discursivos, considerando sua adaptação às necessidades das diferentes áreas de atividade humana, incorporando novas características por meio do uso de recursos multimídia e multissemióticos proporcionados pelo avanço tecnológico.

Com o objetivo de ampliar a discussão sobre os multiletramentos e sua relevância na educação contemporânea, compreendemos a necessidade de abordar a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo GNL, que é discutida a seguir.

2.1.1 Pedagogia dos multiletramentos segundo o GNL

O Grupo Nova Londres (GNL) apresenta uma visão teórica abrangente sobre os processos de leitura e produção de significados, que procura compreender as interações entre o ambiente dinâmico enfrentado por alunos e professores e uma

nova abordagem na pedagogia do letramento, à qual o grupo se refere como “pedagogia dos multiletramentos” (GNL, [1996] 2021¹⁰).

Em um artigo intitulado *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*, publicado em 1996, o GNL explora uma abordagem ampliada do letramento e seu ensino, enfatizando a negociação de múltiplos discursos e destacando dois aspectos-chave: a expansão da pedagogia do letramento para abranger a diversidade cultural e textual, além da articulação das formas textuais associadas às tecnologias digitais. O objetivo é promover condições de aprendizagem que permitam a participação social plena. O GNL reitera que

nosso olhar se volta para o objetivo de criar as condições de aprendizagem para a plena participação social, e a questão das diferenças assume uma importância crítica. Como podemos garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? E quais são as implicações dessas diferenças para a pedagogia do letramento? (GNL, [1996] 2021, p. 102)

O encontro do grupo, de acordo com o GNL ([1996] 2021), foi marcado por experiências nacionais de cada membro e por enfoques teóricos e políticos em relação à educação na contemporaneidade. Apesar das preocupações iniciais, as diferenças entre os membros do grupo possibilitaram uma discussão produtiva sobre a persistência das disparidades nos resultados educacionais. O grupo concordou em repensar a pedagogia do letramento, considerando as mudanças nas necessidades dos alunos em sociedades cultural e linguisticamente diversas, nas quais não há mais uma língua canônica singular para ser ensinada. As discussões resultaram em um manifesto programático que serve como ponto de partida para um diálogo aberto com educadores em todo o mundo para inspirar novas áreas de pesquisa e experimentação curricular.

Assim, conforme o GNL ([1996] 2021), os participantes decidiram que o cerne das discussões poderia ser resumido em uma única palavra: multiletramentos. Optaram por esse termo para descrever dois elementos cruciais em relação à nova ordem cultural, institucional e global: a ampla variedade de canais de comunicação e

¹⁰ O texto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” foi publicado pelo GNL em 1996, contudo, nesta pesquisa, nos basearemos na tradução brasileira “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais”, realizada por Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti e Roziane Keila Grandó publicada na revista *Linguagem em Foco* em 2021.

mídia, e a crescente importância da diversidade cultural e linguística. O GNL ([1996] 2021) instituiu que uma pedagogia de multiletramentos

concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígene ou em um ambiente multimídia, por exemplo – **o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e mais intimamente relacionado à língua do que o “mero letramento” jamais seria capaz de permitir.** Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e os outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários, à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais (GNL ([1996] 2021, p. 106, ênfases adicionadas).

O GNL ([1996] 2021) considera que as escolas moldam oportunidades de vida ao regular o acesso a diferentes discursos e significados simbólicos e enfatiza que as instituições de ensino precisam reconhecer e integrar as diversas subjetividades dos estudantes para uma aprendizagem relevante. Desse modo, de acordo com o GNL ([1996] 2021), transformar as escolas envolve criar um conjunto renovado de relações e possibilidades para o futuro social, incluindo simulações de trabalho colaborativo, educação em mídia de massa e promoção da diversidade nas comunidades de aprendizagem.

Considerando que o que é proposto pelo GNL ([1996] 2021) seja mais teórico do que prático, os autores propõem a ideia de que a pedagogia pode ser entendida como *design*, em que o currículo escolar é visto como plano para construir os futuros sociais. Os autores acreditam que diferentes visões sobre educação e sociedade influenciam diretamente no modo como os currículos são elaborados e como a educação é conduzida, o que, por sua vez, impacta os caminhos futuros da sociedade.

No contexto da pedagogia como *design*, segundo o GNL ([1996] 2021), os professores e gestores são vistos como criadores de formas e ambientes de ensino. Essa perspectiva enfatiza a importância da criatividade na concepção de práticas educacionais eficazes e adaptativas. Além disso,

Também decidimos usar o termo *design* para descrever formas de significado, porque ele não tem associações negativas para os professores, como acontece com termos como “gramática”. É um conceito suficientemente rico para fundamentar um currículo de linguagem e uma pedagogia. O termo ainda tem uma feliz ambiguidade: ele pode identificar tanto a estrutura organizacional (ou a morfologia) de produtos quanto o processo de *designing*. Expressões como “o design do carro” ou “o design do texto” podem ter os dois sentidos: a maneira como está - foi projetado, ou o processo de projetá-lo. Propomos tratar qualquer atividade semiótica, incluindo o uso da língua, para produzir ou consumir textos, como uma questão de design envolvendo três elementos: **designs disponíveis, designing e redesigned**. Juntos, esses três elementos enfatizam o fato de que o processo de construção de significados é ativo e dinâmico, e não governado por regras estáticas (GNL, [1996] 2021, p.120, ênfases adicionadas).

Essa concepção de *design* é ampliada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), que sugerem que a construção de significados, no contexto dos multiletramentos, ultrapassa as estruturas mais rígidas e tradicionais, como a “gramática tradicional” ou o “cânone literário” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 172). Esses autores propõem uma visão mais dinâmica, em que o *design* se manifesta tanto como estrutura organizacional dos significados, quanto como uma sequência de ações motivadas por intenções comunicativas. Nesse sentido, o *design* pode ser visto como a morfologia dos significados construídos e como um ato de representação, no qual cada escolha de *design* reflete uma agência socialmente influenciada e dirigida. Assim, a pedagogia dos multiletramentos, ao incorporar essa dualidade do *design*, permite uma abordagem mais flexível e responsiva na educação, em que professores e alunos tornam-se cocriadores de significados em um processo contínuo de adaptação e reinterpretação.

Essa visão dinâmica do *design* como construção de significados pode ser complementada pelas definições mais amplas e detalhadas trazidas pelo GNL e pelos próprios autores em discussões posteriores, o que reforça a complexidade e a amplitude dos *designs* disponíveis e do processo de *designing*. A seguir, exploramos em mais detalhes essas categorias essenciais: **designs disponíveis, designing e redesigned**, conforme articulado tanto pelo GNL quanto por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Designs disponíveis, conforme definidos pelo GNL ([1996] 2021), são os elementos fundamentais que servem como base para a criação de novos significados, abrangendo as gramáticas de diversas formas de linguagem, como

filmes, fotografias e gestos, bem como as convenções associadas às atividades semióticas em contextos sociais específicos. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) destacam que os indivíduos estão rodeados por esses *designs*, herdados de sua cultura e de seu ambiente, os quais se manifestam em padrões de linguagem, imagens, sons e gestos. Desde o nascimento, as pessoas interagem com esses *designs* e aprendem a utilizá-los para gerar significados e comunicar-se com os outros. Esses *designs*, que estão sempre disponíveis, não apenas constituem a base para a construção de sentido no mundo, mas também formam os significados que são atribuídos às experiências e interpretações do mundo ao redor. Dessa forma, o GNL ([1996] 2021) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sublinham a importância dos *designs* disponíveis como recursos essenciais na criação e interpretação de significados na vida cotidiana.

Designing, por sua vez, é a dinâmica de dar forma ao significado utilizando esses recursos disponíveis, envolvendo diferentes funções da linguagem e transformando conhecimentos e relações sociais. O resultado dessa dinâmica mantém certa familiaridade com os elementos originais, mas é singular e único, criando algo novo a partir de materiais antigos. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) abordam o processo de *designing* destacando que, ao utilizar recursos de construção de significado, o indivíduo engaja-se em atos de *design*, criando novos *designs*. Esses autores ressaltam que, embora os *designs* disponíveis possam parecer amplamente reproduzidos, o construtor de significados não simplesmente replica esses *designs*; em vez disso, ele os transforma, refletindo sua voz única e a combinação pessoal de recursos para a construção de significados. Esse processo é descrito como uma transformação ativa, na qual o *designer* não apenas utiliza os recursos disponíveis, mas também adiciona elementos próprios, resultando em significados que são distintivos e únicos. O processo de *designing* é, portanto, visto como um ato de criação que reinterpreta e reorganiza os recursos de sentido de uma forma original, destacando a criatividade e a inovação como aspectos centrais na construção de significados.

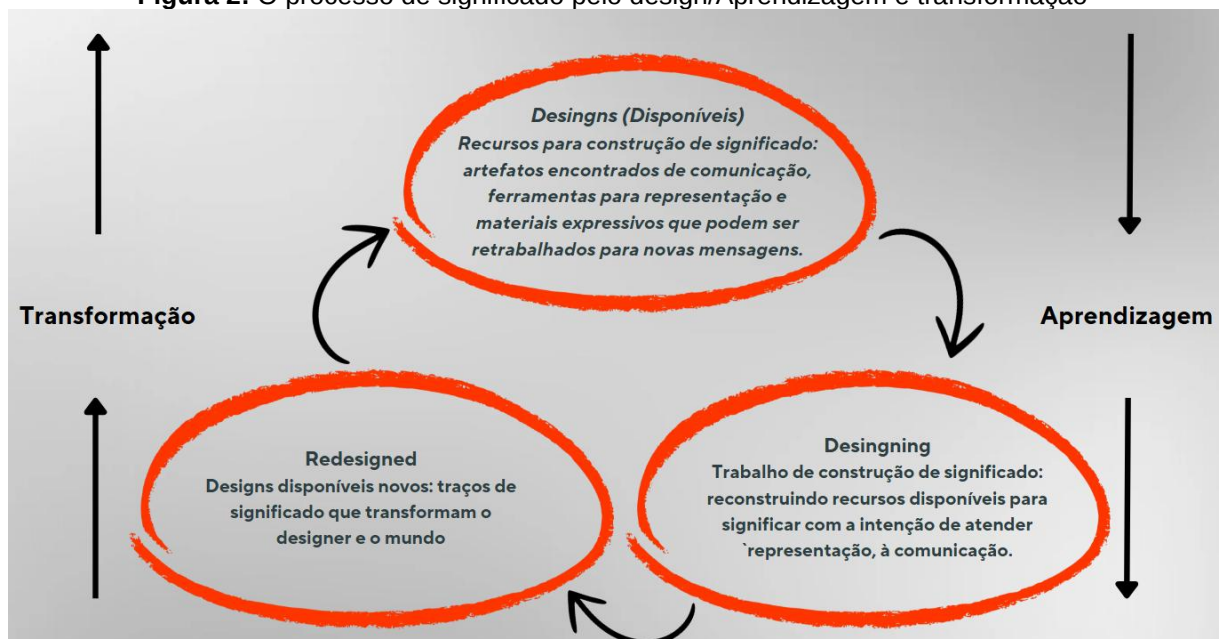
Por fim, o **redesigned** representa o desfecho do processo de *design*, em que novos significados são criados e os construtores de significado se transformam. Não se trata apenas de uma simples reprodução nem de uma criação totalmente nova, mas sim de uma combinação única de recursos culturais e subjetivos. Refletindo a ação humana, o *redesigned* se torna um novo recurso disponível para a construção

de significado, ao mesmo tempo em que redefine as identidades dos criadores de significado.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) discutem que o processo de *designing* frequentemente deixa um traço tangível e comunicável, como uma imagem, um objeto, um enunciado oral ou um texto escrito. Quando o *design* chega a um encerramento momentâneo, mesmo que essa transformação seja pequena, o traço deixado para trás é único e pode influenciar outras pessoas ao fornecer novos significados. Mesmo que o significado de uma pessoa não tenha impacto imediato, o resultado do seu *designing* pode eventualmente fazer com que outros repensem e vejam as coisas de uma nova maneira, contribuindo para a evolução do repertório de *designs* disponíveis. Assim, o *redesigned*, ao ser devolvido ao mundo, deixa um legado de transformação que, por sua vez, também impacta o próprio *designer*, tornando-se um recurso novo e ressignificado na dinâmica contínua de subjetividades e significados.

A Figura 2 representa o funcionamento do design como um processo cíclico de construção de significado, que envolve a seleção de recursos disponíveis (*Designs*), sua reconstrução (*Designing*) e a produção de novos significados (*Redesigned*), em uma dinâmica contínua de transformação e aprendizagem.

Figura 2: O processo de significado pelo design/Aprendizagem e transformação



Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020 - (2024)

Ao empregar a teoria do *design* na retextualização de minicontos em hipercontos, os alunos utilizam minicontos como *designs* disponíveis. Eles exploram as estruturas narrativas, os temas e os elementos simbólicos presentes nos minicontos originais para criar algo novo. Durante o processo de *designing*, os alunos transformam ativamente os minicontos, recontextualizando e reimaginando as histórias originais para adequá-las ao formato de hiperconto, associando a essa dinâmica outras semioses e outros *designs* disponíveis na internet.

O resultado desse trabalho, conhecido como *redesigned*, preserva elementos essenciais dos minicontos originais, mas os reinterpreta de maneira única e singular, resultando em hipercontos que oferecem uma experiência de leitura dinâmica, multimodal e envolvente. Essa abordagem permite que os alunos explorem sua criatividade e habilidades de escrita, enquanto presenciam novas formas de expressão literária.

A teoria traçada pelo GNL ([1996] 2021) acerca do *design* é bem mais abrangente e não poderia se esgotar nesta pesquisa. O intuito ao abordar esses conceitos foi situar esta pesquisa na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos proposta pelo GNL. Feitas algumas considerações acerca da contribuição dessa teoria para este trabalho, serão traçados os quatro componentes da pedagogia proposta pelo GNL ([1996] 2021), a saber, Prática Situada, Instrução Explícita, Concepção Crítica¹¹ e Prática Transformada.

Esses quatro componentes, de acordo com o GNL ([1996] 2021) não seguem uma sequência hierárquica nem representam etapas fixas. “Eles se relacionam de maneiras complexas. Cada um dos elementos pode ocorrer simultaneamente, enquanto um ou outro irá predominar em momentos diferentes, e todos eles são repetidamente revisitados em diferentes níveis” (GNL, [1996] 2021, p. 136).

A **Prática Situada**, segundo o GNL ([1996] 2021) “é a parte da pedagogia que se constitui pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes, com base em suas

¹¹ Neste trabalho, optamos por usar o termo “Concepção Crítica” em vez de “Enquadramento Crítico” devido a algumas questões na tradução do conceito original do Grupo de Nova Londres (1996). O termo “Critical Framing” foi traduzido como “Enquadramento Crítico”, mas “Enquadramento” pode dar a entender uma interpretação mais fixa ou limitada, o que pode causar confusão. Já “Concepção Crítica” capta melhor a ideia de desenvolvimento e criação de novas compreensões, mantendo o caráter dinâmico e transformador da análise crítica nos multiletramentos. Essa escolha busca trazer mais clareza e precisão conceitual para o contexto teórico.

origens e experiências” (GNL, [1996] 2021, p. 136). Desse modo, a comunidade educacional deve incluir especialistas que orientem os alunos, integrando suas experiências e seus contextos extraescolares. O GNL ([1996] 2021) ressalta que, para aprender bem, os alunos precisam estar motivados e desenvolver o que aprendem de forma relevante.

A **Instrução Explícita**, de acordo com o GNL ([1996] 2021),

inclui todas **as intervenções ativas por parte do professor e de outros especialistas**, que servem como andaimes às atividades de aprendizagem, que focam o aluno nas características importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de alunos, e **permitem que o aluno obtenha informações explícitas nos momentos em que pode organizar e orientar a prática de maneira mais útil**, aproveitando e recrutando o que o aluno já sabe e realiza (p. 137, ênfases adicionadas).

Esse componente da pedagogia envolve a colaboração entre professor e aluno para realizar tarefas complexas. Os alunos aprendem a entender e fazer conexões com o conteúdo, percebendo como ele se relaciona com outros aspectos do que está sendo estudado.

A **Concepção Crítica**, por sua vez, tem como objetivo auxiliar os alunos a contextualizarem seu aprendizado prático (da Prática Situada) e seu entendimento consciente (da Instrução Explícita) dentro de relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e de valores específicos de sistemas de conhecimento e prática social. Nesse contexto, cabe ao professor ajudar os alunos a questionar e ver de uma nova perspectiva o que aprenderam e dominam.

Por fim, a **Prática Transformada** consiste em desenvolver teorias aprendidas de forma reflexiva, com o desenvolvimento de novas práticas por professores e alunos, baseadas em seus objetivos e valores. Alunos demonstram a capacidade de implementar e revisar o conhecimento adquirido. Essa prática inclui avaliações contextualizadas que continuamente ajustam os processos de aprendizagem. Nesse contexto,

Não é suficiente ser capaz de articular a compreensão das relações intrassistemáticas ou criticar as relações extrassistemáticas. **Precisamos sempre voltar para onde começamos, para a Prática Situada, mas agora uma re-prática, na qual teoria se torna prática reflexiva** (GNL, [1996] 2021, p. 138-139, ênfases adicionadas).

Na Prática Transformada, segundo o GNL ([1996] 2021), os alunos aplicam e revisam o que aprenderam por meio da Instrução Explícita e da Concepção Crítica. A avaliação é contextualizada e ajuda a ajustar os métodos de ensino conforme a necessidade dos estudantes.

A teoria do *design* do GNL ([1996] 2021) oferece uma base sólida para compreender os processos de ensino e aprendizagem de maneira flexível e adaptável, com destaque para os quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos. No entanto, as transformações geradas pela globalização, os avanços tecnológicos e as mudanças socioculturais exigem que essas teorias sejam revisadas e expandidas para se manterem relevantes.

Considerando o que foi apresentado até este momento, concluímos que o trabalho de retextualização de minicontos em hipercontos, a partir dos pressupostos do GNL ([1996] 2021), envolve uma análise crítica dos textos originais, seguida pela recriação criativa e desenvolvimento de novas formas de escrita. Os alunos, ao explorarem conceitos como Instrução Explícita, Concepção Crítica e Prática Transformada para criar narrativas originais, desenvolvem não apenas o aprimoramento de habilidades de escrita, mas também uma compreensão mais profunda das relações sociais e culturais presentes na produção textual.

A próxima seção explora a multimodalidade, enfatizando a leitura e produção de textos, que integram diversas formas de comunicação, como escrita, imagens e sons. Essa abordagem é fundamental para desenvolver habilidades críticas e criativas nos alunos e, ao mesmo tempo, promover uma compreensão mais ampla das linguagens que permeiam o cotidiano dos estudantes.

2.2 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

No cenário educacional contemporâneo, a leitura e a produção de textos que integram diversas formas de comunicação — textos escritos e orais, imagens estáticas e em movimento, sons e gestos — tornaram-se imprescindíveis para os estudantes, uma vez que marcam significativamente a forma como eles acessam e constroem conhecimentos. Além disso, essas práticas oferecem novas oportunidades para uma compreensão mais rica e dinâmica dos conteúdos, proporcionando uma abordagem mais abrangente e alinhada com as demandas de uma sociedade cada vez mais interconectada.

Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a natureza da multimodalidade investiga como os sete modos de significação — escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral — estão interconectados nas práticas de comunicação e representação. Esses autores empregam o conceito de "análise do *design*" para descrever essas interconexões, em vez de utilizar "gramática", termo que se limita ao letramento tradicional. Esses autores enfatizam que, apesar dos esforços para tratar o modo escrito de maneira isolada, toda comunicação é essencialmente multimodal, combinando diferentes modos durante a escrita e a leitura.

Essa visão é complementada por Aguiar e Amorim (2021), que ressaltam que todo texto é construído a partir de um projeto, envolvendo um planejamento em diversas camadas modais, como escrita, imagem, diagramação e som. A conjunção dessas camadas dá materialidade ao texto, conferindo-lhe uma existência multimodal. Conforme Kress e van Leeuwen (1998, p. 186, apud Aguiar e Amorim, 2021), "todos os textos são multimodais" e "a língua sempre tem que ser realizada por meio de, e vem acompanhada de outros modos semióticos." Assim, ao produzir textos, as intenções, os valores, as ideologias e as significações dos autores podem ser expressos por meio de uma ampla gama de recursos que, sem hierarquização, contribuem para a construção dos significados pretendidos. Nessa mesma perspectiva, Bezemer e Jewitt (2018, apud Aguiar e Amorim, 2021) destacam que pensar em termos de multimodalidade implica reconhecer que usamos vários modos para criar sentido, explorando suas possibilidades e limitações, o que representa uma virada significativa na teorização e análise do significado.

Dessa forma, ao considerar o contexto dos multiletramentos, percebemos que a leitura e a escrita contemporâneas são igualmente influenciadas pela diversificação dos modos de comunicação, especialmente com o avanço das TDs. Essas tecnologias ampliam significativamente as formas de construir e interpretar significados. Ferreira e Ferreira (2021) afirmam que, no cenário digital, a interação entre diferentes formas de comunicação não é apenas uma questão de adição, mas de inclusão e interação complexa. A análise de textos compostos por diferentes modos exige o entendimento de como essas formas se combinam para criar sentidos. Além disso, é necessário considerar como as escolhas feitas nesses textos são orientadas por interações comunicativas e contextos específicos.

Essa complexidade também se reflete na educação. Como observam Ferreira e Ferreira (2021):

A proposta de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos pode **redimensionar o distanciamento entre os textos estudados na escola e os textos que circulam na realidade do aluno**, ou seja, pode ser possível **empreender projetos de ensino que abarquem questões ligadas à cultura, aos usos críticos da linguagem, à funcionalidade de recursos tecnológicos, à percepção das diferentes semioses etc.** Essa proposta pode viabilizar interações escolares mais articuladas à vida social e promover o diálogo entre culturas e vivências, **viabilizando a leitura de textos compostos de várias linguagens** (ou modos ou semioses) [...] (Ferreira e Ferreira, 2021, n.p. ênfases adicionadas).

Dessa maneira, o ensino pode se alinhar mais estreitamente com a vida social dos alunos, promovendo interações que refletem a diversidade de linguagens presentes no cotidiano e, conseqüentemente, nos textos que circulam em nossas interações.

Partindo dessa premissa, esta seção explora a leitura e a produção de textos multimodais, considerando que, para o desenvolvimento da proposta deste estudo – retextualização de minicontos em hipercontos – é essencial trabalhar a multimodalidade, cuja compreensão pode levar os estudantes a não apenas transformar um miniconto em uma narrativa expandida, mas também incorporar elementos visuais, sonoros e interativos que ampliem o texto integrando diferentes modos de comunicação de forma coesa e criativa, proporcionando uma experiência de leitura que vai além do texto escrito e explorando a potencialidade dos hipercontos como um gênero multimodal.

Kress e van Leeuwen (2001) definem os modos como conjuntos de recursos moldados social e culturalmente, que servem como canais para representação e comunicação. De forma semelhante, Barton (2017) expande essa ideia ao considerar os modos como recursos sociais e culturais que criam significado, abrangendo não apenas a linguagem, mas também gestos, imagens, sons e o uso do espaço. Ambos os autores destacam que esses modos, fundamentais para a comunicação, são profundamente influenciados pelo contexto em que são empregados, refletindo as práticas culturais e sociais de uma determinada comunidade.

Nesse sentido, a multimodalidade, como uma abordagem interdisciplinar derivada da semiótica social (Jewitt, 2013), amplia essa compreensão ao reconhecer que a comunicação e a representação vão além da linguagem verbal. Focando na interpretação social de diversas formas de produção de significado, a

multimodalidade examina como diferentes modos se combinam para criar mensagens mais complexas e culturalmente ricas, desafiando a predominância histórica da linguagem verbal como principal forma de expressão. Jewitt (2013) também observa que, embora a escrita continue sendo uma forma significativa de comunicação, ela é agora vista como parte de um conjunto multimodal.

Para compreender a importância da multimodalidade na educação, é essencial articular as perspectivas de Kress e van Leeuwen (2001) e Jewitt (2013). Kress e van Leeuwen (2001) analisam como a digitalização desafiou a tradicional separação entre gêneros escritos e visuais, evidenciando o crescente desenvolvimento de diferentes modos de comunicação. Com o avanço tecnológico, a produção e interpretação de textos passaram a envolver uma combinação mais complexa de elementos semióticos, refletindo uma mudança significativa na forma como os significados são construídos e transmitidos. Essa convergência demanda uma abordagem semiótica que leve em consideração o contexto cultural e histórico, enfatizando a necessidade de uma análise mais ampla dos modos de comunicação em sua totalidade.

Nesse contexto, a perspectiva de Jewitt (2013) complementa e expande essa visão, ressaltando a importância da multimodalidade na educação. Jewitt (2013) argumenta que, ao aprender sobre códigos e convenções, os alunos aprimoram sua metalinguagem, o que se reflete diretamente em suas composições. Essa autora enfatiza que a criação de textos multimodais coesos exige a compreensão de como diferentes modos se conectam, como exemplificado em livros ilustrados infantis, nos quais texto e imagem trabalham juntos para contar uma história.

Jewitt (2013) defende que o currículo educacional deve incorporar uma variedade de textos que utilizem diferentes modos em todas as áreas de estudo. Isso permite que os alunos naveguem e criem significados dentro de um contexto multimodal, alinhando-se com a análise de Kress e van Leeuwen (2001) sobre a evolução das formas de comunicação na era digital.

Portanto, a junção das ideias de Kress e van Leeuwen (2001) e Jewitt (2013) destaca a importância de uma abordagem educacional que reconheça e utilize a multimodalidade para refletir a complexidade da comunicação contemporânea. Enquanto Kress e van Leeuwen (2001) oferecem uma base para entender a transformação dos gêneros comunicativos, Jewitt (2013) relaciona essa

compreensão ao contexto educacional, enfatizando a necessidade de um currículo adaptado às novas formas de produção e interpretação de significados.

Essa abordagem multimodal, refletida no desenvolvimento de diferentes formas de comunicação, é particularmente relevante para a retextualização de minicontos em hipercontos. Ao transformar minicontos – que são tipicamente textos escritos e curtos – em hipercontos – que podem incorporar imagens, sons e interatividade – os alunos têm a oportunidade de explorar e aplicar a multimodalidade de forma prática. Tal processo não apenas permite a ampliação do texto original, mas também promove uma compreensão mais profunda de como diferentes modos podem interagir para criar uma narrativa mais rica e complexa.

A capacidade de integrar texto, imagem e outros elementos multimodais no hiperconto exemplifica a teoria de Kress e van Leeuwen (2001) sobre a combinação de modos de comunicação, e, ao mesmo tempo, a prática descrita por Jewitt (2013) ao destacar a importância da metalinguagem e da coesão multimodal na educação. Assim, a retextualização de minicontos em hipercontos serve como um modelo para desenvolver conceitos de multimodalidade, alinhando a prática educacional com as demandas da comunicação contemporânea.

Com base na discussão sobre a importância da multimodalidade e seu emprego na retextualização de minicontos em hipercontos, a próxima seção se dedica à evolução da comunicação, destacando a transição da diversidade linguística para a padronização da escrita e, mais recentemente, para a multimodalidade digital.

2.2.1 Evolução da comunicação: da diversidade linguística às novas formas de significação na era digital

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) traçam um esquema histórico abrangendo 100 mil anos e analisam como a humanidade tem construído significados, dividindo esses períodos em três partes chamadas de "três globalizações" (p. 35).

Na primeira globalização, as línguas eram ricas e diversificadas, refletindo a cultura e singularidade de seus falantes com variações intencionais. Essas línguas, caracterizadas por sua diversidade, dinamismo e complexidade, demonstravam a capacidade humana de criar significados sofisticados, muitas vezes através da comunicação multimodal. O termo "civilização sinestésica" (Kalantzis, Cope e

Pinheiro, 2020, p. 40) descreve essa complexidade, abrangendo a capacidade de construir significados por meio de escrita, imagem, gesto, espaço e tato. Esses autores destacam que, embora existam cerca de sete mil línguas atualmente, esse número está em rápido declínio. Na Europa, muitas línguas antigas desapareceram, e no Brasil, antes da colonização, existiam cerca de mil línguas indígenas, das quais restam apenas 274.

Com a segunda globalização, surgiram desigualdades inéditas, principalmente devido à agricultura, que permitiu o acúmulo de riqueza e a realização de projetos além das necessidades básicas. A escrita, desde o início, foi utilizada como um instrumento de controle elitista, facilitando a manutenção de registros e a legitimação de ordens sociais desiguais. As línguas das sociedades agrícolas substituíram muitas línguas da primeira globalização, promovendo a supremacia da escrita. A partir do século XVIII, a construção de línguas nacionais promoveu a cidadania e a coesão social nas sociedades industriais. Embora houvesse diversidade, as línguas da segunda globalização, influenciadas pela escrita, tornaram-se mais uniformes. O domínio da leitura e da escrita trouxe progresso material e cultural, mas também impôs restrições e padronizou significados, dificultando a adaptação às mudanças sociais.

No entanto, é importante observar que, conforme Kress e van Leeuwen (2006), a escrita também constitui uma forma de comunicação visual. Os autores indicam que, na cultura ocidental, durante um longo período, houve uma forte tendência a valorizar a linguagem escrita, predominando a monomodalidade. Nesse contexto, os gêneros escritos eram amplamente dominantes, configurando-se em longas páginas impressas, sem o suporte de elementos como ilustrações ou formatos gráficos diferenciados. Contudo, os autores apontam que, mais recentemente, os textos passaram a se manifestar como artefatos cada vez mais visuais e imagéticos, o que desafia as abordagens teóricas que não consideram essa dimensão. Nesse sentido, abre-se um caminho para a reconfiguração do entendimento dos diferentes modos semióticos, que antes eram interpretados de forma isolada, mas que agora são compreendidos de maneira integrada. Assim, Kress e van Leeuwen (2006) destacam a ampliação da linguagem para incluir outros modos semióticos, criando espaço para a multimodalidade.

No final do século XX e início do século XXI, transformações significativas na comunicação marcaram o início da "terceira globalização", impulsionadas por

mudanças tecnológicas, na relação entre escrita e outras formas de construção de significados, na negociação das diferenças linguísticas e na crescente acessibilidade a novos meios de comunicação. Durante o século XX, a reprodução de significados passou por mudanças drásticas, desde a fotografia até a impressão litográfica, o cinema e a televisão analógica, aproximando imagens e textos escritos. Essa transformação se acelerou com a aplicação generalizada das tecnologias digitais, que revolucionaram a produção e comunicação de significados. A unidade modular de produção de significado evoluiu de caracteres a pixels, restaurando a força da imagem em menos de 50 anos.

A tecnologia de impressão tipográfica, inventada no século XV, usava letras como unidades de fabricação, mas não permitia a combinação de letras e imagens na mesma página. Nos formatos impressos modernos, essa junção se tornou mais fácil, porém custosa. A produção digital de letras e imagens, feita por pixels, permite uma combinação mais eficiente dessas formas.

A multimodalidade, ou o uso combinado de diferentes modos de construção de significados, tornou-se mais comum, especialmente em redes sociais que se assemelham mais à fala do que a formas escritas formais. A esse respeito, Kress e van Leeuwen (2001) afirmam que a dominação da monomodalidade está mudando. Revistas, documentos e artes, como cinema e videocliques, agora usam ilustrações e designs variados, cruzando fronteiras entre diferentes formas de arte e criando eventos multimídia. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a esse fato, acrescentam que

Isso representa um retorno à multimodalidade, em que a escrita tem perdido seu lugar especial como modo mais eficaz de veicular significados através do tempo e do espaço, cedendo, com isso, cada vez mais lugar a outras tecnologias para registro e transmissão de significados via modalidades orais, visuais e gestuais. Como consequência, encontramos constantemente engajados e, por isso, cada vez mais acostumados com a alternância de modos de significação (p. 47).

Entretanto, embora esse movimento histórico sugira um "retorno parcial à sinestesia, à divergência, ao multilinguismo e à diversidade profunda" (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 48), os estudiosos apontam que a sociedade contemporânea se depara, mais uma vez, com um cenário radicalmente novo, cujas consequências ainda são imprevisíveis. Apesar dos desafios inéditos que o futuro apresenta, é essencial considerar que há muito a aprender com as formas de

construção de significados das primeiras línguas e suas culturas de representação e comunicação, as quais já valorizavam a multimodalidade e a diversidade de modos de significação.

A análise histórica das "três globalizações" realizada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) destaca a evolução da comunicação e da criação de significados, que transitaram de uma era de intensa diversidade linguística e multimodalidade para um período de homogeneização impulsionada pela escrita, culminando na terceira globalização, marcada pela inserção das tecnologias digitais e pela ressignificação da multimodalidade. A seguir, no contexto da transformação comunicacional, abordamos a Gramática do Design Visual (GDV), desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), a qual oferece uma abordagem teórico-analítica para compreender as complexas interações entre os modos visuais e verbais na construção de significados.

2.3 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS

A Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006), é uma abordagem que permite a análise sistemática dos elementos visuais em textos multimodais, descrevendo como indivíduos, objetos e lugares se combinam para produzir significados, cujas regras são socialmente construídas e mutáveis. Segundo os autores,

a maioria dos relatos de semiótica visual concentrou-se no que pode ser considerado o equivalente a "palavras" - o que os linguistas chamam de "léxico" - em vez de "gramática" e, em seguida, no "denotativo" e "conotativo", o significado "iconográfico" e "iconológico" dos elementos nas imagens, as pessoas, lugares e coisas individuais (incluindo "coisas" abstratas) ali representadas. [...] vamos nos concentrar na 'gramática' e na sintaxe, **na maneira como esses elementos são combinados em totalidades significativas**. Assim como as gramáticas da linguagem descrevem como as palavras se combinam em cláusulas, frases e textos, **no nosso 'gramática' visual descreverá a maneira pela qual os elementos representados** - pessoas, lugares e coisas - **se combinam em 'declarações' visuais** de maior ou menor complexidade e extensão (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 1, ênfases adicionadas).

Kress e van Leeuwen (2006) apontam que diferentes interpretações da realidade podem ser codificadas na linguagem de acordo com as posições

ideológicas de quem comunica. Os autores destacam que, mesmo utilizando a mesma língua, as escolhas gramaticais — como o uso de substantivos ou verbos — podem influenciar a forma como os eventos são representados. Essas escolhas estruturais refletem visões políticas e sociais distintas, moldando a percepção dos fatos de maneira a favorecer certas interpretações em detrimento de outras. Assim, a gramática não é apenas um conjunto de regras neutras, mas um recurso que pode expressar diferentes posições ideológicas. Desse modo,

A gramática vai além das regras formais de correção. É um meio de representar padrões de experiência. Permite que os seres humanos construam uma imagem mental da realidade, para dar sentido à sua experiência do que acontece ao seu redor e dentro deles (Halliday, 1985: 101, *apud* Kress e van Leeuwen, 2006, p. 2).

Segundo Santos e Gualberto (2023), o pensamento de Gunther Kress foi profundamente influenciado por Michael Alexander Kirkwood Halliday, seu orientador na University College London. Em sua obra seminal, *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning* (1978), Halliday introduz o conceito de "Semiótica Social", marcando uma nova fase nos estudos semióticos. Halliday retoma a ideia de Saussure ao afirmar que a linguagem é um "fato social", destacando que a existência de línguas está intrinsecamente ligada à existência de comunidades sociais (Halliday, 1978, *apud* Santos e Gualberto, 2023).

No entanto, Halliday diverge das ideias de Saussure ao expandir o conceito de linguagem para além da estrutura formal e da relação arbitrária entre significante e significado. Enquanto Saussure enfatiza que a relação entre significante e significado é arbitrária e baseada em convenções, Halliday argumenta que a linguagem é moldada e compreendida dentro de contextos sociais e culturais específicos. Ele sugere que a linguagem, embora nasça da capacidade natural do ser humano para imitar e simbolizar, desenvolve-se e adquire significado por meio das práticas sociais e culturais (Santos e Gualberto, 2023).

Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que a criação de signos, exemplificada pelos desenhos infantis, oferece um modelo fundamental para compreender a produção de significados. Esses teóricos apontam que, embora os adultos estejam imersos nas convenções culturais e sociais, eles continuam motivados por seus interesses e experiências ao criar novos signos, sempre transformando os recursos semióticos disponíveis.

Ao criticar a visão de Saussure, Kress e van Leeuwen (2006), concordando com Halliday, afirmam que a relação entre significante e significado não é apenas arbitrária, mas também motivada e influenciada pelas convenções. Além disso, eles destacam que a comunicação varia conforme o contexto social, e que os participantes ajustam suas mensagens e escolhas representacionais de acordo com seu nível de poder ou domínio do sistema semiótico. Mesmo sob as limitações das convenções, o papel dos indivíduos é fundamental para remodelar continuamente os recursos e criar novos significados.

Com base nessa compreensão, Kress e van Leeuwen (2006) postulam que a GDV, assim como a linguagem, orienta determinadas interpretações da realidade e das interações sociais. Parte dessas interpretações pode ser comunicada linguisticamente, mas os significados são culturais e não restritos a um único modo de comunicação. Os autores salientam que a maneira como os significados são expressos em diferentes modos, como o visual ou o verbal, varia conforme o contexto cultural e histórico. Embora possam parecer transmitir a mesma mensagem, imagens, textos escritos ou falados são percebidos de formas distintas. Por exemplo, o que é expresso na linguagem por meio da escolha de palavras e estruturas pode ser representado visualmente pelo uso de cores ou composições, afetando o significado. Assim, a escolha entre expressar algo verbalmente ou visualmente altera a percepção da mensagem.

Ferreira e Ferreira (2021) destacam a relevância da GDV ao discutir suas aplicações e as possibilidades de expansão das estratégias didático-metodológicas na dinâmica de leitura. Com as novas demandas impostas às práticas de leitura, tanto em contextos escolares quanto em outros espaços sociais, surgem desafios relacionados à produção, circulação e recepção dos gêneros discursivos na contemporaneidade. A complexidade dos aspectos linguístico-semiótico-discursivos que compõem os textos, juntamente com a tradição escolar que privilegia o texto verbal, especialmente em sua forma escrita, tem gerado desafios para as práticas pedagógicas e a formação de professores.

Nesse contexto, Ferreira e Ferreira (2021) argumentam que é necessário recorrer a teorias que abordem a multimodalidade/multissemiose, com destaque para a GDV, fundamentada na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday, a qual propõe que a língua é um sistema social que influencia e é influenciado pelos usuários, que fazem escolhas discursivas específicas. Para funcionar como um

sistema completo de comunicação, o visual, como todos os modos semióticos, deve atender a vários requisitos representacionais e comunicacionais. A GSF oferece uma base teórica sólida para compreender como e por que essas escolhas são feitas, organizando-as em três metafunções: ideacional, interpessoal e textual (Kress e van Leeuwen, 2006).

Considerando que as metafunções, conforme Kress e van Leeuwen (2006), se aplicam a todos os modos semióticos e não são exclusivas da fala ou da escrita, abrangendo diferentes formas de comunicação, como imagens, textos e outros sistemas de representação, temos as seguintes explicações conceituais:

A **metafunção ideacional** se concentra em como os modos semióticos, como imagens e textos, devem representar a experiência humana do mundo, capturando objetos e suas relações externas ao sistema de representação. Esses modos oferecem diferentes formas de visualização: vetores para mostrar interações e direções entre objetos e estruturas de árvore para ilustrar classificações e hierarquias. Essas abordagens permitem uma representação clara das conexões e organizações no mundo real.

A **metafunção interpessoal** trata de como os modos semióticos, como imagens ou textos, representam a relação entre quem cria uma mensagem (ou signo) e quem a recebe. Isso envolve a projeção de uma conexão social entre o produtor, o receptor e o objeto retratado. Por exemplo, se em uma imagem uma pessoa olha diretamente para a câmera, isso cria uma sensação de interação, como se ela estivesse se comunicando com o espectador. Por outro lado, se a pessoa está de costas ou olhando para longe, isso dá a impressão de distanciamento, como se o espectador estivesse observando de forma mais impessoal, como se fosse uma "vitrine". Diferentes tipos de representação visual (como uma imagem naturalista ou um diagrama) favorecem maneiras distintas de expressar essas relações sociais.

A **metafunção textual** trata da habilidade de qualquer modo semiótico de criar textos coerentes, tanto na sua organização interna quanto na forma como se relacionam com o contexto em que foram produzidos. A gramática visual oferece diversas possibilidades composicionais para estruturar esses textos e influenciar seus significados. Por exemplo, quando um texto é colocado à esquerda e uma imagem à direita, há uma relação específica entre os dois elementos. No entanto, se esse *layout* for alterado, com a imagem à esquerda e o texto à direita, a imagem se torna o ponto de partida, mudando o foco e o significado da mensagem. Dessa

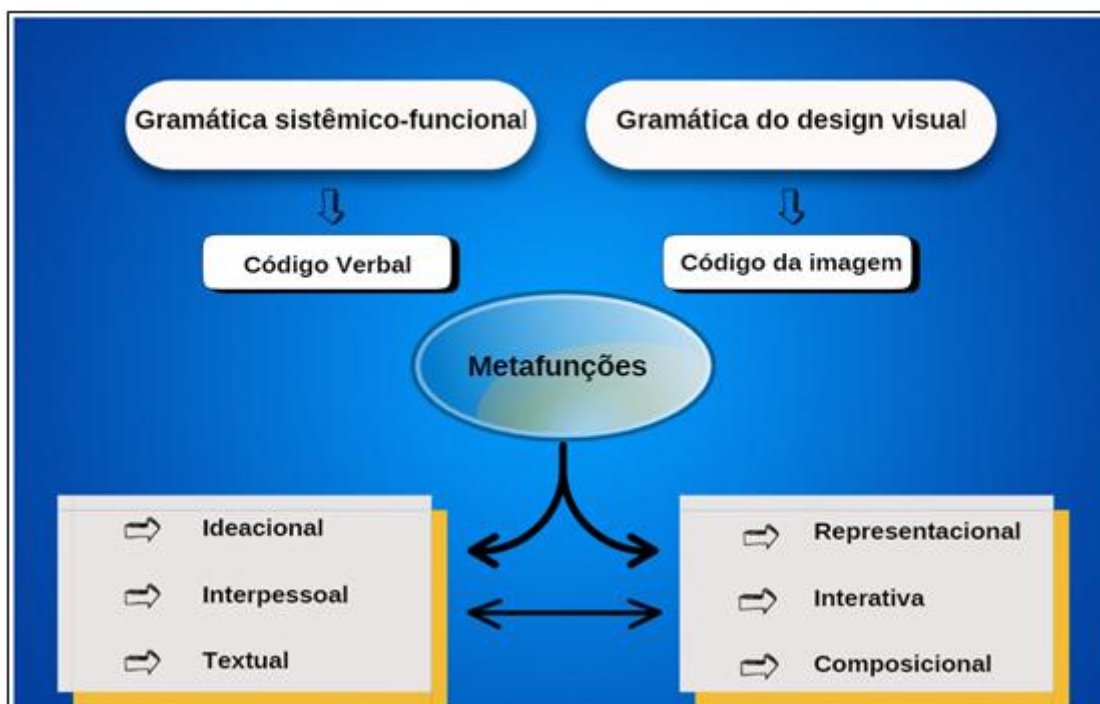
forma, a disposição dos elementos no espaço visual pode alterar a forma como a mensagem é interpretada e compreendida.

Kress e van Leeuwen (2006) adaptaram essas metafunções para analisar elementos visuais em textos multimodais, o que deu origem à denominação GDV. Conforme já mencionado, a GDV descreve como indivíduos, objetos e lugares são organizados em arranjos visuais que produzem significado, destacando que essas combinações são socialmente construídas e sujeitas a mudanças. Dessa forma, a abordagem também desconstrói a ideia comum de que imagens e composições visuais seriam apenas formas de entretenimento desprovidas de significados ideológicos.

Xavier (2009) apud Ferreira e Ferreira (2021) acrescenta que as análises linguísticas tradicionais são insuficientes para lidar com a pluralidade de recursos presentes nos textos multimodais, como linguagem verbal, segmentações, imagens, cores e layouts. Esses elementos, fundamentais na enunciação digital, exemplificam a interação entre diferentes recursos semióticos — palavras, imagens, sons, tipografias e enquadramentos —, que juntos desempenham um papel essencial na construção de significados. Assim, essa crítica reforça a importância de abordagens como a GDV, que permitem uma análise mais abrangente da complexidade multimodal na produção de sentido.

Por fim, a GDV, em analogia à GSF, possibilita a análise dos modos semióticos que constituem a linguagem não verbal em suas dimensões sociais, políticas e comunicativas. Enquanto a GSF descreve a combinação de palavras em estruturas textuais, a GDV analisa a organização dos elementos visuais em arranjos de variados níveis de complexidade, evidenciando a aplicabilidade da abordagem sistêmico-funcional a qualquer sistema semiótico, inclusive a imagens. Desse modo, as metafunções que compõem a GSF, passam por alterações de denominação quando situadas na GDV. Partindo dos estudos de Ferreira e Ferreira (2021) com base em Kress e van Leeuwen (2006), abaixo temos uma imagem que esquematiza as metafunções em ambas as teorias:

Figura 3: Correspondência entre as metafunções da GSF e da GDV



Fonte: Adaptado de Ferreira e Ferreira (2021) - (2024)

A análise oferecida pela GDV, segundo Kress e van Leeuwen (2006), proporciona a compreensão de como os elementos visuais são organizados e combinados para gerar significados complexos e culturalmente construídos. Ao explorar como as escolhas visuais refletem diferentes funções e interpretações, a GDV destaca a importância de considerar a função comunicativa dos modos semióticos. Em sintonia com essa abordagem, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que o *design* visual desempenha múltiplas funções essenciais na comunicação. Como os autores mesmos explicam:

acreditamos que o *design* visual, como todos os modos semióticos, cumpre três funções principais. Para usar os termos de Halliday, toda semiótica cumpre tanto uma função "ideacional", uma função de representar "o mundo ao nosso redor e dentro de nós" quanto uma função "interpessoal", uma função de representar as interações sociais como relações sociais. Todas as entidades de mensagem – textos – também tentam apresentar um "mundo do texto" coerente, o que Halliday chama de função "textual" – um mundo no qual todos os elementos do texto são coerentes internamente e que por sua vez é coerente com seu ambiente relevante. Quer nos envolvamos em uma conversa, produzamos um anúncio ou toquemos uma peça musical, estamos simultaneamente nos comunicando, fazendo algo ou para, ou com, os outros no aqui e agora de um contexto social (trocando notícias com um amigo; persuadindo o leitor de uma revista a comprar algo; entretendo uma audiência) e representando algum aspecto do mundo 'lá fora', seja em termos concretos ou abstratos (o conteúdo de um filme que

vimos; as qualidades do produto anunciado; um humor ou sentimento melancólico ou energia exuberante transmitida musicalmente), e unimos essas atividades em um texto coerente ou evento comunicativo (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 16).

Com base nos aspectos apresentados sobre a GDV, é essencial explorar de forma mais detalhada as três metafunções que estruturam essa abordagem. Kress e van Leeuwen (2006) adaptaram essas metafunções para entender como os modos semióticos, especialmente os visuais, ajudam a criar significados em textos multimodais. Para isso, vamos dedicar uma subseção a cada uma das três metafunções — representacional, interacional e composicional. Em cada uma delas, exploramos suas características, suas aplicações e como elas influenciam a construção de sentidos usando elementos visuais. Esse estudo permite entender melhor como as imagens, os símbolos e outros elementos visuais trabalham para criar significados em diferentes situações comunicativas. Para tanto, além de Kress e van Leeuwen (2006), serão considerados os estudos de Ferreira e Ferreira (2021), de Oliveira e Simões (2021) e de Araújo, Parente e Araújo (2019)¹².

2.3.1 Metafunção Representacional

A metafunção representacional, como explicam Ferreira e Ferreira (2021), enfatiza a construção visual de eventos, objetos, participantes e circunstâncias por meio de estruturas semióticas, concentrando-se nos elementos representados nas imagens. Essas autoras enfatizam que essa representação está profundamente ligada às vivências anteriores e ao contexto de produção do criador, refletindo sua história cultural, social, psicológica e suas escolhas ideológicas. Nesse sentido, Silva (2017, p. 51, apud Ferreira e Ferreira, 2021, p.37) destaca que "a produção de um signo está relacionada às experiências passadas e à história cultural, social e psicológica de seu produtor", reforçando que os significados atribuídos às imagens estão vinculados aos interesses do criador e ao cenário em que a imagem foi gerada.

¹² Estas seções têm como principal referencial teórico a Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006). Ferreira e Ferreira (2022), Oliveira e Simões (2021) e Araújo, Parente e Araújo (2019), também citados nesta pesquisa, fundamentam suas análises integralmente nessa mesma teoria. Com o intuito de ampliar e enriquecer a abordagem, incorporamos as contribuições desses autores, expandindo a compreensão dos modos visuais e da construção de sentidos em textos multimodais.

Dialogando com essa perspectiva, Oliveira e Simões (2021) apontam que Kress e van Leeuwen (2006) ampliam a compreensão da metafunção representacional ao abordar as estruturas visuais responsáveis por representar a essência dos eventos, objetos e participantes, além das circunstâncias em que ocorrem. Para Oliveira e Simões (2021), essa abordagem oferece uma visão detalhada de como os significados são construídos no campo visual. Nesse contexto, os participantes envolvidos em cada ato semiótico são classificados em duas categorias principais: interativos e representados, conforme explicado por Kress e van Leeuwen (2006):

Em vez de 'objetos' ou 'elementos', usaremos, a partir de agora, o termo 'participantes' ou, mais precisamente, 'participantes representados'. Isso tem duas vantagens: aponta para a característica relacional de 'participante de algo'; e chama a atenção para o fato de que existem dois tipos de participantes envolvidos em cada ato semiótico, participantes interativos e participantes representados. (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 53-54).

Partindo dessa concepção de participantes representados, segundo Araújo, Parente e Araújo (2019), é possível analisar como suas experiências de mundo são apresentadas na imagem. Esses autores acrescentam que a metafunção representacional se divide em duas categorias, dependendo da forma como as experiências de mundo dos participantes da imagem são representadas. Quando os participantes demonstram algum tipo de interação ou ação entre si, a imagem é considerada uma representação narrativa. Por outro lado, se os participantes ilustram características específicas de uma categoria, destacam particularidades individuais, ou compartilham traços comuns que os identificam como parte de um grupo, a relação estabelecida na imagem é classificada como uma representação conceitual (Araújo, Parente e Araújo, 2019).

As representações narrativas, segundo Araújo, Parente e Araújo (2019) com base na GDV de Kress e van Leeuwen, referem-se a processos de ação (acional), reação (reacional), pensamento (processo mental) ou fala (processo verbal). Esses processos são marcados por elementos visuais específicos, como vetores, que indicam a direção da ação no caso dos processos acionais. As autoras esclarecem que, em cada tipo de processo narrativo, os participantes assumem papéis distintos. No processo acional, o participante mais destacado, responsável pela realização da

ação e de onde parte o vetor, é chamado de ator, enquanto o participante que recebe ou é alvo da ação é denominado meta.

Quando os vetores conectam um ou mais atores à meta, a relação é classificada como transacional. Por outro lado, se a ação envolve apenas um ator, sem interação com outros participantes, a relação é considerada não- transacional. No processo reacional, o olhar é o elemento central da narrativa. O participante que observa, denominado reator, dirige seu olhar a algo ou alguém, identificado como fenômeno. No processo verbal, o participante que realiza a fala é chamado de dizente, e o conteúdo da fala é denominado enunciado. Já no processo mental, o participante que pensa e manifesta visualmente seu pensamento é o experienciador, enquanto o conteúdo do pensamento é o fenômeno. Nesse caso, o vetor, frequentemente representado por um balão, é responsável por estabelecer a relação entre os participantes na imagem (Araújo, Parente e Araújo, 2019).

Diferentemente das representações narrativas, nas representações conceituais não há vetores presentes, pois os participantes não desempenham ações, mas representam conceitos, identidades ou categorias. Nesse tipo de representação, os participantes, lugares e objetos são observados, definidos ou classificados (Araújo, Parente e Araújo, 2019). De acordo com Kress e van Leeuwen (2006) as representações conceituais podem ser organizadas em processos classificacional, simbólico ou analítico.

Com base na explicação de Araújo, Parente e Araújo (2019), no processo classificacional, os participantes de uma imagem pertencem a uma mesma categoria e compartilham características comuns. Essa relação é organizada por meio de uma estrutura hierárquica, em que os participantes podem ser posicionados como subordinados ou superordinados. Por exemplo, em uma imagem de veículos, carros, bicicletas e motos são agrupados na categoria "transportes", sendo que as bicicletas são subordinadas à categoria "transportes não motorizados", enquanto os carros são superordinados em relação às bicicletas, pois pertencem a uma categoria mais ampla dentro dos transportes.

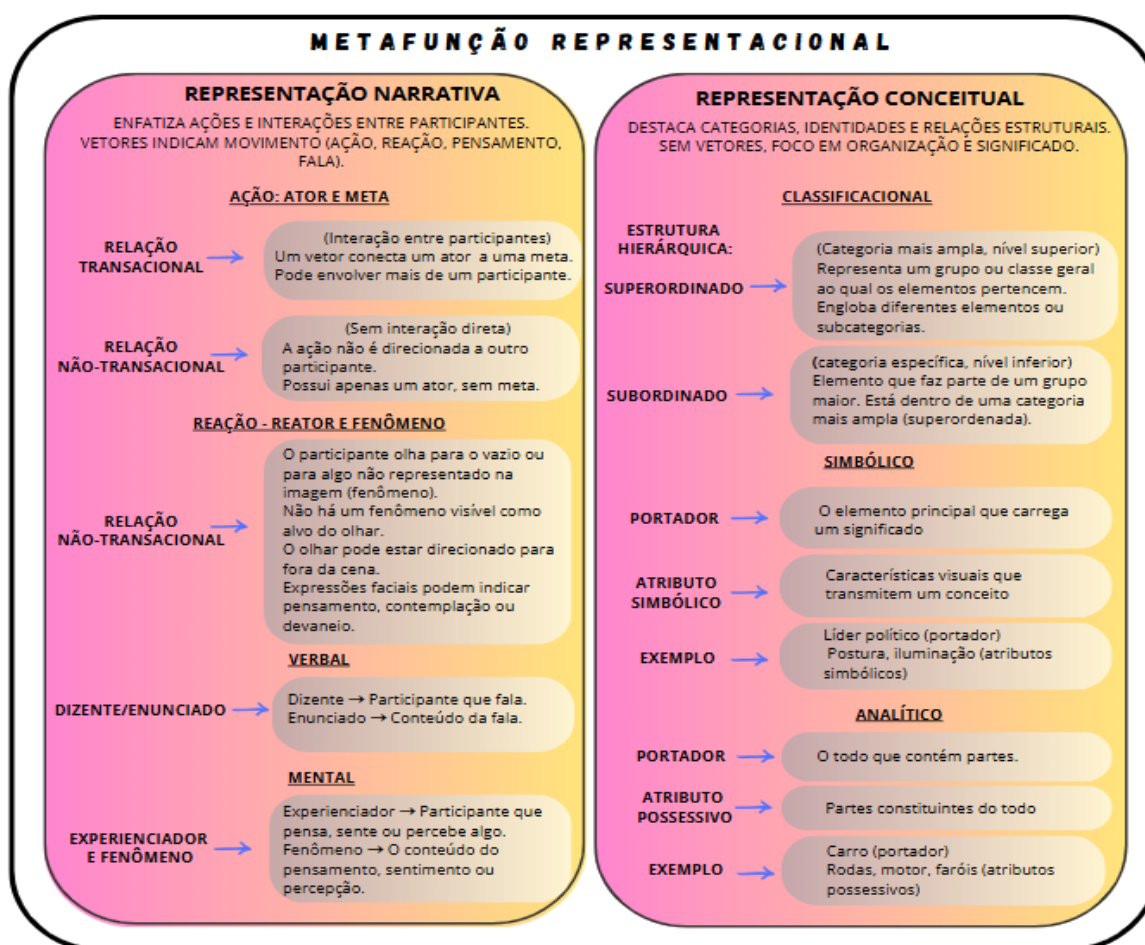
Já no processo simbólico, de acordo com Araújo, Parente e Araújo (2019), os participantes são identificados por suas representações ou identidades, destacando-se por meio de propriedades perceptíveis, como a escolha de cores, tamanho, iluminação e outros aspectos visuais. Por exemplo, em uma campanha publicitária de suco, um copo de suco laranja pode ser iluminado de forma vibrante,

simbolizando frescor e energia, enquanto um copo de suco verde pode ser iluminado de forma suave, transmitindo uma sensação de saúde e naturalidade. Nesse contexto, os copos de suco são chamados de "portadores" (carriers) e a iluminação e as cores são os atributos que os definem.

Por fim, Araújo, Parente e Araújo (2019) explicam que no processo analítico, os participantes estão conectados dentro de uma estrutura visual que organiza a relação entre o todo e suas partes. Aqui, os participantes são classificados como portadores, que representam o todo, e atributos possessivos, que se referem às partes que constituem esse todo. Por exemplo, em uma foto de um carro, o carro em si é o "portador", enquanto as rodas, o motor e os faróis são os "atributos possessivos" que definem o carro e sua funcionalidade.

Abaixo, segue uma figura que sintetiza as subdivisões presentes na metafunção representacional:

Figura 4: Esquema das representações narrativa e conceitual na metafunção representacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em Kress e van Leeuwen (2006) e Araújo, Parente e Araújo (2019) - (2025)

2.3.2 Metafunção Interativa

A metafunção interativa, conforme discutida por Kress e van Leeuwen (2006), explora as maneiras pelas quais a linguagem visual estabelece e regula as relações entre os participantes representados nas imagens e os espectadores. Ferreira e Ferreira (2021) expandem essa perspectiva, ressaltando que essa construção de sentido é mediada por diversos elementos visuais que influenciam a forma como os significados são articulados e como os vínculos sociais são formados.

De acordo com Araújo, Parente e Araújo (2019), a metafunção interativa utiliza estratégias específicas, como o contato visual, a distância social, a perspectiva e a modalidade, para construir diferentes tipos de interação. O contato visual, por exemplo, ocorre quando o participante representado olha diretamente para o observador, criando uma relação de demanda que sugere interação direta. Quando o olhar não é direcionado, a relação se torna de oferta, permitindo ao observador contemplar a imagem sem um apelo direto. Esses elementos também são destacados por Ferreira e Ferreira (2021), que, com base em Brito e Pimenta (2009, apud Ferreira e Ferreira, 2021), explicam que o olhar de demanda busca estabelecer um vínculo direto com o leitor, enquanto o de oferta posiciona o espectador como um observador invisível.

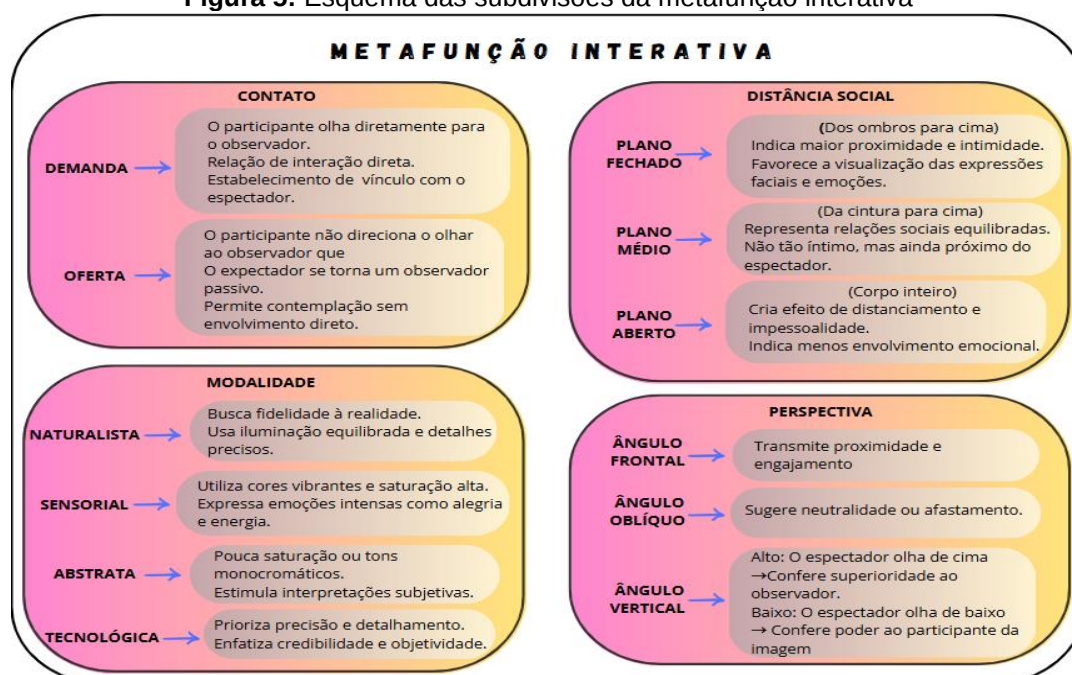
Outro aspecto relevante é a distância social, que define o grau de intimidade ou afastamento entre os participantes. Araújo, Parente e Araújo (2019) afirmam que planos fechados (ombros para cima) indicam proximidade, enquanto planos médios (da cintura para cima) sugerem relações sociais, e planos abertos (corpo inteiro) promovem distanciamento e impessoalidade. Ferreira e Ferreira (2021) complementam essa análise, indicando que a escolha do enquadramento reflete a proximidade emocional e visual: planos fechados favorecem maior acesso às expressões faciais e emoções, enquanto planos abertos criam um efeito de distanciamento.

A perspectiva ou atitude, conforme Ferreira e Ferreira (2021), desempenha um papel crucial na construção de relações emocionais e de poder. Ângulos frontais promovem proximidade e engajamento, ângulos oblíquos sugerem imparcialidade ou afastamento, e ângulos verticais, dependendo da inclinação, podem refletir relações de hierarquia – com ângulos altos conferindo superioridade ao observador e baixos atribuindo poder ao participante da imagem. Por fim, a modalidade, conforme

descrita por Araújo, Parente e Araújo (2019), refere-se ao nível de realismo ou credibilidade das imagens, sendo categorizada por essas autoras em quatro tipos principais: naturalista, sensorial, científica/tecnológica e abstrata. Essa dimensão é moldada por elementos como saturação, iluminação, detalhamento e contextualização. Araújo, Parente e Araújo (2019) destacam que a modalidade naturalista busca representar a realidade com fidelidade, utilizando iluminação equilibrada e contextualização detalhada para reforçar a autenticidade. O estilo sensorial, por sua vez, utiliza cores vibrantes e saturação elevada para transmitir emoções intensas, como alegria e energia. Já a modalidade científica/tecnológica valoriza a precisão e o detalhamento visual, enfatizando credibilidade e objetividade, enquanto o estilo abstrato adota tons monocromáticos ou pouca saturação, promovendo interpretações subjetivas e introspectivas. Ferreira e Ferreira (2021), com base em Santos (2017, apud Ferreira e Ferreira, 2021), complementam ao enfatizar como as escolhas visuais, como o uso de iluminação e cores, afetam diretamente as emoções e a percepção do leitor. Assim, os níveis de modalidade desempenham um papel crucial na construção de significados e na interação entre imagem e público.

A seguir, apresentamos uma figura que resume as subdivisões da metafunção interativa:

Figura 5: Esquema das subdivisões da metafunção interativa



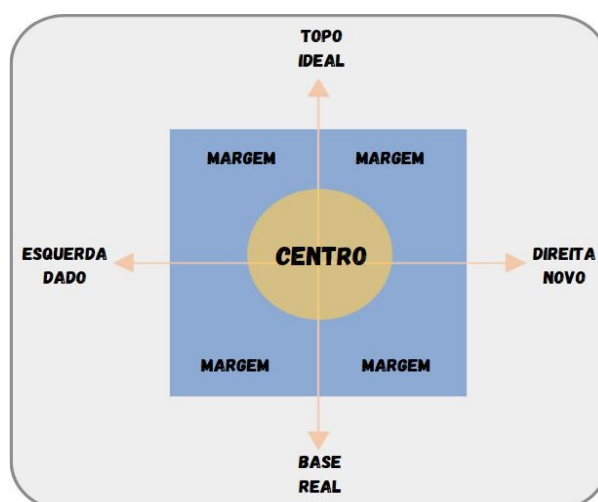
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em Kress e van Leeuwen (2006) e Araújo, Parente e Araújo (2019) - (2025)

2.3.3 Metafunção Composicional

A metafunção composicional, conforme discutido por Araújo, Parente e Araújo (2019), é um conceito central na Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006), que orienta a análise da organização espacial dos elementos visuais e sua influência na construção de significados nas imagens. Araújo, Parente e Araújo (2019) explicam que a distribuição dos elementos visuais em uma imagem afeta diretamente a interpretação do espectador. O valor da informação, por exemplo, é determinado pelo posicionamento dos elementos: informações já conhecidas ou de senso comum são colocadas à esquerda, enquanto novas ou desconhecidas aparecem à direita. A polarização vertical também é importante, com o topo da imagem representando o ideal ou uma posição ideológica e a base, o real, aquilo mais próximo da realidade. A estrutura central da imagem concentra a informação principal, enquanto as margens contêm elementos complementares. A saliência se refere ao destaque dado aos elementos, sendo mais salientes aqueles em primeiro plano ou com maior tamanho, contraste ou nitidez (Araújo, Parente e Araújo, 2019).

Sintetizando o valor da informação de uma imagem de acordo com sua posição, elaboramos a figura a seguir:

Figura 6: Valor da informação de imagem



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em Kress e van Leeuwen (2006) – (2025)

Ferreira e Ferreira (2021), com base em Thompson (2002, apud Brito e Pimenta, 2009), ampliam a discussão sobre a metafunção composicional ao

explicarem que ela organiza os elementos visuais e sonoros para expressar significados representacionais e interativos. As autoras destacam que o valor da informação segue uma lógica espacial: as informações conhecidas ficam à esquerda, enquanto as novas ocupam a direita, e a polarização vertical atribui ao topo o idealizado e à base a realidade.

Além disso, Ferreira e Ferreira (2021), ancoradas em Kress e van Leeuwen (2006), acrescentam o conceito de "enquadramento", que se refere ao uso de divisões ou linhas imaginárias que conectam ou separam os elementos da imagem, influenciando a percepção do significado global. Nesse contexto, Kress e van Leeuwen (2006) explicam que

De forma mais geral, a composição também envolve o enquadramento (ou sua ausência), por meio de dispositivos que conectam ou desconectam elementos da composição, propondo assim que os vejamos como unidos ou separados de alguma forma, onde, sem enquadramento, os veríamos como contínuos e complementares: não haveria 'diretiva' visual desse tipo (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 179).

Oliveira e Simões (2021) reforçam essa ideia, considerando a composição visual como uma interação entre significados representacionais e interativos. Essas autoras destacam que os três sistemas – valor da informação, saliência e enquadramento – são essenciais para organizar os elementos visuais e atribuir-lhes significados, dependendo de sua posição na imagem. Eles explicam que os elementos à esquerda representam o conhecido, enquanto à direita indicam o novo, e que a saliência reflete o destaque dado aos elementos, influenciando sua importância.

Embora Araújo, Parente e Araújo (2019) usem o termo "estruturação" e Ferreira e Ferreira (2021) usem o termo "enquadramento", esses conceitos se complementam de formas diferentes. A "estruturação", segundo Araújo, Parente e Araújo (2019), está relacionada à organização dos elementos dentro de uma composição para criar uma unidade de sentido. Em outras palavras, trata-se de como os elementos são integrados de forma que, juntos, formem um conjunto coeso e claro, facilitando a compreensão da mensagem da imagem.

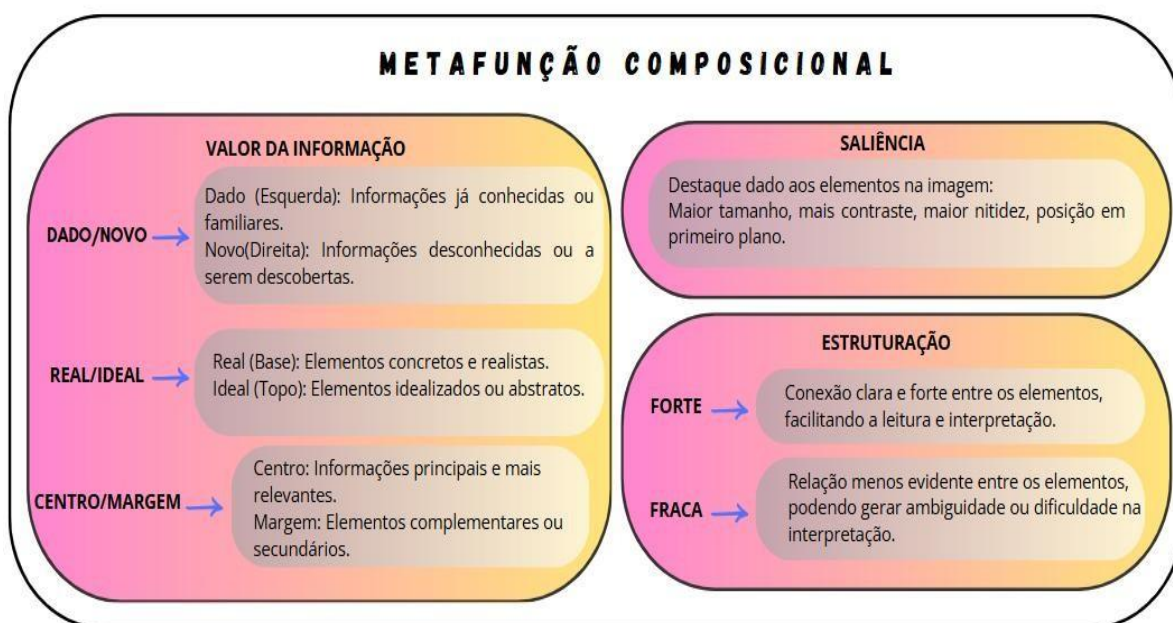
Por outro lado, o "enquadramento", conforme Ferreira e Ferreira (2021), refere-se às divisões visuais, como linhas ou áreas delimitadas, que conectam ou separam os elementos da composição. Esse processo impacta diretamente a

coesão e o significado da imagem, pois, ao organizar espacialmente os elementos, o enquadramento pode orientar a atenção do espectador, destacando certos aspectos ou criando relações de proximidade e distanciamento entre os elementos, o que altera a forma como a imagem é interpretada.

Portanto, enquanto a "estruturação" trata da organização geral dos elementos para gerar um sentido unificado, o "enquadramento" se concentra nas divisões que conectam ou separam os elementos, influenciando a percepção e o significado global da composição. Ambos os conceitos são essenciais para a construção de significados visuais, mas atuam de maneiras distintas.

Abaixo, segue uma figura que resume as subdivisões da metafunção composicional:

Figura 7: Esquema das subdivisões da metafunção composicional



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Kress e van Leeuwen (2006) e Araújo, Parente e Araújo (2019) – (2025)

Diante do exposto, a GDV, conforme delineada por Kress e van Leeuwen (2006), oferece uma abordagem essencial para a análise dos elementos visuais em textos multimodais, como os hipercontos. Na pesquisa sobre a retextualização de minicontos em hipercontos, a GDV contribuiu significativamente para a compreensão de como os elementos visuais — assim como os verbais — são organizados para gerar novos significados, refletindo diferentes contextos culturais e ideológicos.

A transposição do miniconto, predominantemente textual, para o hiperconto, que integra recursos visuais, sonoros e interativos, exige a consideração de como esses modos se combinam para criar uma narrativa mais rica e imersiva. Assim como a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) destaca o papel social da linguagem, a GDV revela como os elementos visuais e multimodais podem expandir o potencial de comunicação e significação, permitindo que os alunos não apenas reescrevam a história, mas também transformem suas representações visuais e interativas.

Portanto, GDV oferece uma base teórico-analítica fundamental para investigar de que forma as escolhas semióticas presentes nos hipercontos podem gerar novas interpretações e orientar a percepção dos leitores, ampliando o letramento multimodal e o engajamento com a narrativa. Nesta pesquisa, a GDV é utilizada como ferramenta analítica para responder à seguinte questão: como as escolhas multimodais feitas pelos alunos na produção de hipercontos — como o uso de cores, imagens e a disposição espacial dos elementos — constroem significados que refletem práticas contemporâneas de letramento? Essa abordagem permite mapear não apenas os recursos visuais utilizados, mas também suas funções sociais no processo de retextualização, em articulação com os princípios dos multiletramentos.

A próxima seção aborda os gêneros discursivos que, na concepção de Bakhtin ([1979] 2016), refletem as práticas comunicativas de uma comunidade em contextos específicos, sendo construídos e transformados pelas interações sociais. Além disso, será discutida a adoção de uma perspectiva dialógica da linguagem pela BNCC. Essa abordagem é justificada por uma maior proximidade com as práticas comunicativas reais da sociedade, que objetiva a preparação dos alunos para uma participação mais significativa na vida social, cultural e profissional.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS E A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA BNCC

O enfoque dialógico de Bakhtin ([1979] 2016) destaca a língua como algo concreto, histórico e ideológico, influenciado pelo contexto social. Essa perspectiva reflete-se nos objetivos educacionais da BNCC (Brasil, 2017), que reconhecem a necessidade de atualização dos currículos para se acompanhar as mudanças nas práticas de linguagem. Nesse prisma, contempla-se o avanço das tecnologias digitais, sob o viés de uma abordagem enunciativo-discursiva, enfatizando a

linguagem como uma forma de ação social com finalidades específicas. Além disso, a BNCC (Brasil, 2017) destaca a importância dos gêneros do discurso e sua relação com diferentes campos de atividade humana, alinhando-se com as propostas de Bakhtin ([1979] 2016). Esse autor preconiza que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. **Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas acima de tudo, por sua construção composicional.** Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente **determinados pela especificidade de um campo da comunicação.** Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, [1979] 2016, p. 11-12, ênfases adicionadas).¹³

Essa concepção basilar de gênero está fortemente alinhada com os princípios e objetivos educacionais da BNCC (Brasil, 2017). Brocardo, Ortega e Lima (2019) observam que, nesse documento normativo, “a proposta para o ensino e a aprendizagem de LP considera o estudo do gênero, de sua constituição e funcionamento, como um aspecto norteador” (p. 96). No que diz respeito ao componente Língua Portuguesa, o documento assume uma perspectiva enunciativo-discursiva (Brasil, 2017, p. 67), definindo conteúdos, habilidades e objetivos relativos ao texto, considerados a partir de “[...] seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.” (Brasil, 2017, p. 67).

Assim, a convergência entre as ideias do círculo de Bakhtin e os objetivos educacionais da BNCC (2017) destaca a importância de uma abordagem pedagógica centrada nos gêneros discursivos, com fins de se promover uma educação linguística mais contextualizada, significativa e voltada para a formação integral dos estudantes.

¹³ De acordo com Francelino (2023), o ensaio “Os gêneros do discurso” foi escrito por Bakhtin entre 1952 e 1953. Conforme indicado na nota da edição brasileira, traduzida por Paulo Bezerra e publicada em 2016, o texto foi lançado em 1979 na coletânea *Estética da Criação Verbal*. Neste estudo, será considerada a data de publicação de 1979 para referência, tendo como fonte de pesquisa a edição do livro de 2016.

O componente de Língua Portuguesa proposto pela BNCC (2017) estabelece um diálogo com diretrizes e documentos curriculares produzidos ao longo das últimas décadas, com o objetivo de atualizá-los à luz das pesquisas mais recentes na área e das mudanças nas práticas de linguagem ocorridas neste século, especialmente influenciadas pelo avanço das tecnologias digitais.

No referido documento, adota-se uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, similar à abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que caracterizam a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20, *apud* Brasil, 2017, p.67).

De acordo com Brocardo, Ortega e Lima (2019), além de referenciar documentos parametrizados anteriores, a BNCC (2017) demonstra uma expansão de seu escopo ao considerar as práticas contemporâneas de linguagem e a relevância de se preparar o indivíduo para participar ativamente das diversas práticas sociais. Isso é evidenciado no documento quando este afirma que

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens [...] devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campo de atividades humanas (Brasil, 2017, p. 67).

Segundo Medviédev ([1928] 2012, p. 200 *apud* Brocardo, Ortega e Lima, 2019, p.106) “[...] a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social”. Assim, sob a perspectiva dialógica, que considera a língua como algo concreto, como enunciados, é essencial ancorá-la em um contexto social, histórico e ideológico, levando em conta os sujeitos que participam do ato de enunciação e o projeto discursivo desses sujeitos, ou seja, é necessário reconhecer que as enunciações estão imersas em um contexto que exerce uma influência crucial nas maneiras como a linguagem é empregada. Dessa forma, para compreender a língua, segundo Bakhtin ([1979] 2016), antes de tudo, é imprescindível reconhecer os elementos que compõem o contexto da enunciação e que situam os enunciados dentro de um contexto sócio-histórico.

Bakhtin ([1979] 2016) enfatiza que cada campo de atividade humana possui seu próprio conjunto de gêneros do discurso, e esse conjunto está em constante

expansão e diferenciação, à medida que o campo se desenvolve e se torna mais complexo, o que significa que, ao passo que a sociedade muda e novas formas de atividades surgem, novos gêneros do discurso também podem surgir, refletindo essas mudanças, pois

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque **são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana** e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que **cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade** (Bakhtin, ([1979] 2016), p. 12, ênfases adicionadas).

Assim, de acordo com a teoria bakhtiniana, é essencial reconhecer que as enunciações estão imersas em um contexto social, histórico e ideológico que influencia diretamente o modo como a linguagem é produzida e utilizada. Bakhtin ([1979] 2016) argumenta que os gêneros discursivos surgem como produtos das escolhas linguísticas feitas em contextos específicos de interação, refletindo as atividades e as necessidades das formações sociodiscursivas, ou seja, dos grupos sociais que os empregam. Essas escolhas são moldadas por fatores como o meio comunicativo, a situação social, a finalidade da comunicação e as convenções culturais em vigor.

Além disso, esse teórico destaca que os gêneros discursivos não são entidades estáticas, mas sim dinâmicas e sujeitas a transformações. Por serem "relativamente estáveis" (Bakhtin, [1979] 2016, p. 12), eles se adaptam e se modificam ao longo do tempo, à medida que as formações sociodiscursivas evoluem e novos contextos de comunicação surgem. Essa perspectiva ressalta a complexidade da textualidade e a impossibilidade de se estabelecer classificações definitivas para os gêneros, já que eles estão em constante movimento.

Essa visão bakhtiniana fundamenta os objetivos educacionais da BNCC (Brasil, 2017), que destaca a importância de uma abordagem centrada nos gêneros discursivos para uma educação linguística mais abrangente. Ao reconhecer a linguagem como algo concreto e em constante mudança, influenciada pelo contexto social e pelas tecnologias digitais, a necessidade de atualizar os currículos torna-se evidente, adotando uma abordagem enunciativo-discursiva que acompanha as transformações nas práticas de linguagem.

Nesse contexto, a pesquisa sobre a produção de hipercontos representa uma resposta concreta à necessidade de atualização curricular apontada pela BNCC. Ao

integrar elementos verbais, visuais, sonoros e interativos na construção das narrativas, os alunos são inseridos em práticas de linguagem condizentes com os modos contemporâneos de produção e circulação de sentido. A análise dos hipercontos com base na GDV permite compreender como os significados são construídos multimodalmente, promovendo uma abordagem mais abrangente da linguagem, alinhada à perspectiva enunciativo-discursiva defendida pela Base. Dessa forma, a pesquisa contribui para a concretização de uma educação linguística que reconhece a dinamicidade dos gêneros discursivos e as transformações provocadas pelas tecnologias digitais nos modos de significar.

A próxima seção trata das transformações nos gêneros discursivos com a cultura digital e da importância de a escola incluir também os gêneros digitais em seu contexto, ampliando as habilidades dos alunos para os contextos contemporâneos.

3.1 OS MULTILETRAMENTOS E OS GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS NA BNCC

A era hipermoderna da cultura digital tem impulsionado o surgimento de diversos gêneros discursivos, configurando novas formas de expressão e ampliando as possibilidades de interação.

Nos escritos do Círculo de Bakhtin¹⁴ os gêneros do discurso são tratados na sua expressão oral e escrita. Na atualidade, no entanto, com o desenvolvimento tecnológico, é raro de se encontrar um enunciado constituído apenas pelo registro oral ou escrito (Lemke, 2010), uma vez que, no cenário atual, é perceptível que as imagens, os vídeos, os movimentos, as cores e os sons integram-se aos enunciados, refletindo os parâmetros sociais, históricos e culturais dos gêneros discursivos, conceituados por Rojo (2013) e Santaella (2014) como gêneros

¹⁴ De acordo com Brocardo, Ortega e Lima (2019), utiliza-se a expressão *Círculo de Bakhtin* porque, além do pensador Mikhail M. Bakhtin, as formulações e as obras são resultado da reflexão coletiva de um grupo que contava com a participação de outros intelectuais, entre eles V. N. Volóchinov e P. N. Medvedev. A adoção desse termo também se justifica pelas controvérsias acadêmicas em torno da autoria de algumas obras atribuídas a esses autores, que, segundo diversos estudiosos, teriam sido escritas pelo próprio Bakhtin. Neste estudo, são respeitadas as assinaturas presentes nas edições utilizadas das obras citadas.

híbridos, considerados multimodais devido às múltiplas semioses das quais se constituem.

Os participantes do Círculo de Bakhtin foram precursores nos estudos dos gêneros do discurso, mesmo sem terem vivenciado a ascensão das mídias digitais. Apesar de muitos gêneros contemporâneos incorporarem múltiplas semioses e assumirem um caráter multissemiótico, os gêneros oriundos da cultura oral e escrita ainda exercem um papel central na mediação das interações entre os sujeitos (Gregol et al., 2019). A esse respeito, a BNCC (Brasil, 2017) esclarece que

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de **contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais**. (Brasil, 2017, p. 69, ênfases adicionadas)

Essa observação ressalta a importância de não apenas se manter o foco nos gêneros tradicionais de escrita, mas também de se incorporar os novos letramentos digitais. Ao mesmo tempo em que os gêneros discursivos impressos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é igualmente crucial considerar as competências necessárias para a compreensão e produção de textos digitais. Dessa forma, amplia-se o leque de habilidades dos alunos, preparando-os para interagir de forma eficiente em diferentes contextos digitais.

A partir dessas discussões, consideramos que o entendimento, a produção e o uso do hipertexto são fundamentais para ampliar as habilidades dos alunos em conformidade com a BNCC (Brasil, 2017), pois, ao explorar diferentes práticas discursivas no ambiente digital, a escola prepara os estudantes para interagir em diferentes contextos digitais, promovendo autonomia e criatividade na produção de conteúdo online. Assim, os alunos desenvolvem competências essenciais para compreender e produzir textos digitais, alinhando-se com as exigências da sociedade contemporânea.

Em continuidade ao diálogo proposto neste estudo, a seguir apresentamos os gêneros discursivos que constituem a base do trabalho: o miniconto e o hiperconto. Inicialmente, são exploradas as características e potencialidades comunicativas do

miniconto. Em seguida, é discutida a noção de hipertexto, uma vez que esse conceito oferece os fundamentos teóricos indispensáveis à compreensão do hiperconto, que é tratado posteriormente. Essa organização busca garantir uma compreensão mais sólida da configuração dos gêneros em foco, especialmente no que se refere às transformações possibilitadas pelo ambiente digital.

3.2 O GÊNERO DISCURSIVO MINICONTO

Segundo Spalding (2007), os minicontos são caracterizados como contos extremamente curtos, podendo ocupar uma página, um parágrafo ou até mesmo uma única frase. Tvaes (2023) complementa essa visão ao definir o gênero miniconto como uma forma textual concisa, menor que o pequeno conto, geralmente composta por poucos caracteres ou parágrafos abrindo janelas para o leitor viajar no cenário da cena contada. Esses autores dialogam ao enfatizarem a brevidade e a densidade narrativa como características centrais dos minicontos. Além dessas definições, pontua-se também que os minicontos mantêm “um diálogo ininterrupto com o contemporâneo e as inovações tecnológicas” (Martins, 2011, p. 275 apud Bueno, 2021, p.33).

De acordo com Bitencourt (2019), na contemporaneidade, o gênero discursivo miniconto destaca-se por sua concisão e capacidade de transmitir histórias completas em poucas palavras. Essa autora afirma que a popularidade do miniconto está ligada à demanda por conteúdos rápidos e de fácil consumo, enfatizando que, à medida que as atividades humanas evoluem e surgem novas formas de interação social e cultural, novas possibilidades de expressão no formato de minicontos também emergem refletindo essas mudanças. Essa visão é reforçada por Bueno (2019) ao afirmar que

os minicontos são produções que conquistaram grande popularidade na contemporaneidade e, graças às novas tecnologias, podem ser encontrados em profusão na internet. São narrativas que incorporam o mundo urbano, veloz, saturado e hiperconectado no qual vivemos (Bueno, 2019, p. 33).

Dialogando com as ideias apresentadas por Bitencourt (2019) e Bueno (2019), Rojo e Moura (2012) acrescentam que

na contemporaneidade, com as tecnologias digitais esse gênero tomou novo fôlego [...]. Esse fôlego foi renovado devido à fluidez e à rapidez com que as informações são divulgadas por meios tecnológicos digitais que exigem outras formas de leitura, outros gêneros de textos e outros letramentos (Rojo e Moura, 2012, p. 80).

Assim, o miniconto exemplifica como os gêneros do discurso continuam a evoluir e a se diversificar em resposta às atividades humanas em constante mudança e aos avanços tecnológicos, corroborando a visão de Bakhtin ([1979] 2016) sobre a inesgotável riqueza e diversidade dos gêneros discursivos.

As lacunas propositais deixadas nesse gênero discursivo representam uma das características distintivas do miniconto no qual, “em poucas palavras, o escritor já sinaliza o enredo e aponta para o clímax da narrativa, possibilitando ao público criar, mentalmente, detalhes, pormenores do que foi dito” (Tvares, 2023, p. 4). Essa noção é corroborada por Rojo e Moura (2012) ao destacarem que, associada às demandas das TDs e à dinâmica de uma cultura do impacto, do inesperado, a expectativa de uma narrativa linear, como defendido por estudos tradicionais sobre o gênero conto, perde destaque nos minicontos, que buscam, por sua vez, uma “estética da brevidade” (Ferraz, s.d *apud* Rojo e Moura, 2012, p. 81).

Tvares (2019), discutindo sobre o impacto desse gênero discursivo, enfatiza a capacidade do miniconto em provocar uma variedade de emoções e reações no leitor, ao destacar que a narrativa curta é capaz de evocar pensamentos profundos, emoções intensas e até mesmo reações físicas, como o riso, trazendo a ideia de que o miniconto tem o poder de tocar diferentes aspectos emocionais e cognitivos, de maneira eficiente, no leitor. Além disso, destaca que a precisão na linguagem e na estrutura é fator de suma importância, uma vez que, devido à sua brevidade, cada palavra deve ser cuidadosamente selecionada, pois desempenha um papel crucial.

Conforme Tvares (2023), embora tenha sido registrado em tempos remotos, o miniconto ganhou popularidade no século XX, com Dalton Trevisan sendo citado como figura importante nesse contexto. Seu livro “Ah, é?” (1994) e “111 Ais” (2000) destacam a diversidade de tamanhos que o miniconto pode abranger, desde uma página até uma frase, evidenciando sua elasticidade como forma de expressão literária.

Spalding (2018) admite que não gosta de definições que classificam por número de palavras; descreve o miniconto como um tipo de conto muito pequeno, com no máximo uma página, ou um parágrafo. O estudioso acrescenta que

Alguns dizem que ele é o primo mais novo do poema em prosa, outros apontam as fábulas chinesas como origem, de certo é que desde meados do século XX o conto tem experimentado - com sucesso - formas extremamente breves a partir de textos de autores como Cortázar, Borges, Kafka, Arreola, Monterroso e Trevisan (Spalding, 2018, p. 6).

Assim, segundo Spalding (2018), é na América Latina do século XX que se consolida o processo de miniaturização do conto, dando origem aos brevíssimos textos que conhecemos hoje como minicontos. Esses textos rapidamente ganharam grande popularidade entre leitores e teóricos. O entusiasmo pelo gênero levou ao surgimento de uma tradição latino-americana de minicontos, resultando na publicação de uma vasta quantidade de antologias e pesquisas acadêmicas sobre o tema, especialmente a partir da década de 1980.

Conforme Spalding (2018), nos últimos anos, esse tipo de ficção ganhou muito espaço na literatura de diversos países. Textos cada vez menores foram lançados em antologias sucessivas nos Estados Unidos e receberam o nome de *microfiction*, inicialmente reunindo textos de até 300 palavras. Contudo, foi a literatura latino-americana que inaugurou a difusão inicial do gênero não somente “apresentando antologias como também estudos acadêmicos acerca do que eles chamam de *microrrelatos*” (Spalding, 2018, p. 6), sendo o guatemalteco Augusto Monterroso autor do miniconto mais famoso: “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá.”

Spalding (2018), acerca do conceito de miniconto e microconto, rejeita essa divisão “por acreditar que a principal distinção do gênero é que se o conto vence por nocaute, como dizia Cortázar, o miniconto vence por nocaute no primeiro soco do primeiro *round*” (Spalding, 2018, p. 7).

Tendo em vista as características do gênero discursivo miniconto, destacadas anteriormente, esta pesquisa considera relevante utilizá-lo como base para o desenvolvimento de um trabalho sobre retextualização em hiperconto. A brevidade e a capacidade de refletir o mundo contemporâneo e suas inovações tecnológicas fazem do miniconto uma ferramenta ideal para explorar as diferentes formas de expressão literária na internet. Além disso, trabalhar com minicontos proporciona aos alunos a prática da escrita criativa e os envolve em um processo interativo de adaptação do conteúdo para o ambiente digital.

Apresentadas algumas características básicas para a compreensão do gênero discursivo miniconto, a subseção seguinte trata do hipertexto, destacando sua estrutura interativa e não linear, típica do ambiente digital. Essa abordagem prepara o caminho para a análise do hiperconto, gênero discursivo digital que une brevidade narrativa e possibilidades interativas do ciberespaço.

3.3 SOBRE O HIPERTEXTO

Segundo Bakhtin ([1979] 2016), o enunciado não é apenas uma ferramenta individual de comunicação; ao contrário, ele é visto como um fenômeno social e cultural que emerge das interações entre pessoas em contextos particulares. A tecnologia e os meios de comunicação da linguagem têm sido fundamentais na evolução dos enunciados ao longo do tempo. Embora tenham assumido formas específicas em diferentes épocas, a tecnologia moderna desempenha um papel dinâmico na disseminação da linguagem. A história mostra a evolução da leitura, desde rolos de pergaminho até dispositivos móveis, transformando o computador em uma forma portátil, como os *smartphones* e *tablets*, que têm desempenhado um papel significativo na maneira como as pessoas consomem e interagem com a informação, tornando-a mais acessível e conveniente (Gusmão, 2022).

De acordo com Gusmão (2022), essa evolução provocou mudanças nos modos como as pessoas leem,

pois diante da tela de um computador, ao navegar por páginas da *internet*, não se faz mais, exclusivamente, como em um livro, uma leitura em sequência, marcada pelo número de páginas, mas **uma leitura mais fragmentada, descontinuada, mais ligada às partes do que ao todo** e, que, à medida que vai acontecendo, **vai colocando, à frente do leitor, novas possibilidades de leitura** como, por exemplo, propagandas que aparecem em algum canto da tela, que poderão **conduzir o leitor para um novo percurso da leitura** (n.p., ênfases adicionadas)

Diante desse cenário, surge o hipertexto, conceituado como “um processo de leitura/escrita multilinearizado, multissequencial e não determinado, realizado em um novo espaço - o ciberespaço” (Marcuschi, 1999 apud Koch, 2005, p.63). Koch (2005) acrescenta que o hipertexto

é uma forma de estruturação textual que **faz do leitor, simultaneamente, um coautor do texto**, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre

caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema. No hipertexto, contudo, tais possibilidades se abrem a partir de elementos específicos nele presentes, que se encontram interconectados, embora não necessariamente correlacionados - os *hyperlinks*. Trata-se de **elos que vinculam mútua e infinitamente pessoas e instituições, enredando-as em uma teia virtual de saberes** com alcance planetário e a qualquer hora do dia (Xavier, 2002). Eles **permitem ao leitor realizar livremente desvios, fugas, saltos instantâneos para outros locais virtuais da rede**, de forma prática, cômoda e econômica (p. 63, ênfases adicionadas).

Do ponto de vista linguístico, a natureza do hipertexto pode ser explicada a partir do conceito de texto e de textualidade apresentado por Koch (2005), que alerta para o fato de que o conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e sujeito.

Segundo Koch (2005), numa visão de língua como representação do pensamento, o texto é visto como um produto do pensamento do autor, em que o leitor ou ouvinte deve captar essa representação mental e as intenções do produtor, de forma passiva. Na visão da língua como código e mero instrumento de comunicação, o texto é considerado simples produto da codificação de um emissor, a ser decodificado pelo leitor ou ouvinte, que necessita apenas do conhecimento do código, sendo um decodificador passivo.

Já para a concepção interacional (dialógica), Koch (2005) nos diz que nela os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa ser o próprio lugar de interação, e os interlocutores sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Dessa forma há lugar no texto para toda uma gama de implícitos. A compreensão do texto é uma atividade interativa na qual os sentidos são produzidos com base nos elementos linguísticos do texto e no conhecimento prévio do leitor. Nesse processo, o sentido é construído através da interação entre o texto e seus coenunciadores, não sendo algo que preexista a essa interação.

Considerando o texto como evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais, pode-se afirmar, de acordo com Koch (2005), que o hipertexto, embora com características próprias, também se constitui num evento textual dialógico-interativo. Uma dessas características é “não haver limitação do interlocutor, que pode ser qualquer um desde que conectado à rede, já que o hipertexto não se constitui realizado concretamente, mas apenas uma virtualidade” (Koch, 2005, p. 72).

Na perspectiva dialógica, na qual “todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua

construção, poder-se-ia afirmar que — pelo menos do ponto de vista da recepção — todo texto é um hipertexto” (Koch, 2005, p 61). Nessa perspectiva, texto e hipertexto são interativos e abertos a múltiplas interpretações. Isso permite afirmar que há uma semelhança entre eles, especialmente no que diz respeito à maneira como os significados são construídos.

Gusmão (2022) reflete sobre a visão dialógica da linguagem ao enfatizar a interação entre leitor e autor na construção de sentido do hipertexto. Segundo essa autora, a maneira como o leitor lê e entende um hipertexto depende de sua própria identificação com o conteúdo. É o leitor quem age sobre os hipertextos, atribuindo-lhes sentido ao perceber neles elementos atrativos e estabelecendo relações dialógicas. No entanto, Gusmão (2022) enfatiza que essa ação do leitor é uma projeção do autor, que, com o objetivo de incentivar a leitura, utiliza convenções e normas para organizar os hipertextos em sua forma gráfico-visual em uma página. Assim, a construção do sentido no hipertexto resulta de uma interação dinâmica entre leitor e autor, evidenciando a natureza dialógica da linguagem.

Assim, conforme discutido anteriormente, a visão dialógica da linguagem ressalta a colaboração na construção de significados entre autor e leitor. No caso do hipertexto, essa dinâmica interativa é ainda mais pronunciada, pois sua estrutura não linear e interativa oferece uma variedade de trajetórias de leitura e interpretação.

Essa característica amplia a percepção de que os sentidos do texto são construídos em conjunto, destacando o leitor como um participante ativo na elaboração do significado. Ao explorar os múltiplos caminhos oferecidos pelo hipertexto, o leitor não apenas recebe informações, mas também contribui para sua produção, transformando-se efetivamente em um coautor do texto.

Dessa forma, compreendida a importância do hipertexto como base teórica e estrutural para os novos modos de leitura e escrita mediados pelas tecnologias digitais, torna-se possível aprofundar a discussão sobre o hiperconto. Esse gênero discursivo, que se configura na interface entre a narrativa breve e as possibilidades interativas do ciberespaço, é abordado na próxima seção, com o objetivo de explorar suas especificidades e potencialidades comunicativas.

3.4 O GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL HIPERCONTO

Novas tecnologias originaram mídias que transmitem histórias, informações e conhecimentos com fins artísticos e estéticos. Nesse contexto, a literatura digital, criada e lida no meio digital, tem ganhado muitos adeptos. Spalding (2009) destaca que a literatura digital são obras feitas especialmente para mídias digitais, impossíveis de serem publicadas em papel.

Katherine Hayles (2009), no livro “Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário”, define literatura digital, em poucas linhas, como “[...] obra com um aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede” (Hayles, p. 21, 2009 apud Spalding, 2009, n.p.). Segundo Spalding (2009), Hayles (2009) identifica várias estéticas na literatura digital, como a ficção em hipertexto, a ficção interativa, as narrativas locativas, as instalações, o “codework”, a arte generativa e os poemas em flash.

Seguindo essa linha de raciocínio, após elaborar a primeira dissertação sobre minicontos no Brasil, em torno de 2008, Marcelo Spalding optou por mudar o foco de sua pesquisa acadêmica e começou a investigar como a literatura está ou estará inserida na internet. Em 2009, após analisar os esforços em romances colaborativos e, principalmente, os ciberpoemas, ele passou a se envolver com o conceito de “hiperconto” que, na época, era pouco abordado nos estudos literários.

Inicialmente, o hiperconto, segundo Spalding (2010), é uma forma de literatura digital que explora a interatividade e os hiperlinks, oferecendo múltiplos desfechos e permitindo a participação ativa do leitor na evolução da narrativa. Essa modalidade narrativa representa uma adaptação do conto tradicional para a era digital, incorporando recursos multimodais, como imagens, áudios e hiperlinks para enriquecer a experiência de leitura.

Spalding (2009) afirma que o texto continua sendo o elemento central do hiperconto, preservando sua natureza literária. Contudo, esse pesquisador esclarece que um hiperconto de qualidade pode aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para enriquecer a história que conta e acrescenta que

A animação, o hipertexto ou o som, em literatura digital, devem ser compreendidos como a ilustração na literatura infantil: não estão lá para incentivar o leitor a chegar no texto, e sim para potencializar o efeito desejado. É fundamental, portanto, que **um projeto de literatura digital**

tenha o texto, considerando-se aqui literatura a milenar arte da palavra (Spalding, 2012, n.p., ênfases adicionadas pelo autor).

Características como imagens, tanto em movimento quanto estáticas, áudios, hiperlinks, interatividade e não linearidade compõem o hiperconto. No entanto, Spalding (2009) pondera que um hiperconto de qualidade não precisa usar todas essas ferramentas simultaneamente, da mesma forma que filmes bem-feitos podem prescindir de efeitos especiais.

Spalding (2012) observa que, atualmente, um livro digital é geralmente considerado um *e-book*, como arquivos PDF ou EPUB, que são lidos em dispositivos digitais. No entanto, *e-books* mantêm a estética e lógica do livro impresso, sendo apenas digitalizações. Portanto,

Dizer que um *Dom Casmurro* publicado em EPUB é livro digital é o mesmo que filmar uma peça de teatro e chamar a isso de cinema. Não! Nada mais chato que teatro filmado... O cinema tem sua própria linguagem, sua própria estética, e **a literatura digital também requer outro olhar, outra estética** (Spalding, 2012, n.p., ênfases adicionadas pelo autor).

A intenção não é que os leitores abandonem os livros tradicionais, mas que explorem a literatura digital, mesmo que brevemente. Spalding (2012) reitera que esse tipo de literatura enfrenta críticas, sendo muitas vezes vista como brinquedos ou jogos, mas livros infantis também combinam texto e ilustrações exuberantes, argumenta o pesquisador.

É importante destacar que a escolha do gênero digital hiperconto como objeto de aprendizagem visou integrar tecnologias digitais ao ensino, considerando que os alunos estão cada vez mais envolvidos com a internet e a tecnologia. Utilizar a multimodalidade como estratégia permite aos alunos não apenas ler, mas também construir hipercontos, desempenhando um papel ativo na construção de significados, já que ele incorpora diversas linguagens presentes na internet e fica, depois de “finalizado”, disponível *online*, colocando em prática a pedagogia do *design* proposta pelos Multiletramentos.

Nessa linha, partindo da concepção de gênero discursivo de Bakhtin ([1979] 2016), Rojo e Moura (2012) afirmam que os gêneros não são criados do zero cada vez que as pessoas se envolvem em situações de interlocução e interação. No entanto, os gêneros discursivos são definidos como “relativamente estáveis” (Bakhtin, ([1979] 2016), p. 12), pois os participantes da interação, através de seus

enunciados, os concretizam de maneira única, contribuindo para sua constante renovação e transformação.

Nesse contexto, o hiperconto, exemplifica essa dinâmica de estabilidade e renovação. Cada hiperconto, ao ser criado e lido, incorpora elementos interativos e digitais, como hiperlinks, imagens e sons, que não apenas preservam sua estrutura básica, mas também permitem variações únicas em cada interação. Assim, os autores e leitores de hipercontos desempenham um papel ativo na evolução do gênero, garantindo sua contínua adaptação e relevância nas práticas literárias contemporâneas.

Nesse sentido, as três dimensões constitutivas dos gêneros discursivos propostas por Bakhtin (1979 [2016]), a saber, a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático, são essenciais para compreender e produzir sentidos no gênero hiperconto, que circula em ambientes virtuais e pode integrar o roteiro de navegação dos alunos, habituados a esses espaços digitais (Rojo e Moura, 2012).

Considerando as proposições de Bakhtin ([1979] 2016) e as definições que Rojo e Moura (2012, p. 97) atribuíram a essas três dimensões constitutivas dos gêneros, no hiperconto, a estrutura composicional refere-se aos aspectos formais do texto, incluindo sua apresentação e organização, que incorporam elementos digitais, como *hiperlinks*, imagens e sons, organizando a narrativa de maneiras inovadoras e interativas. O estilo envolve recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, influenciados pela inserção de elementos multimodais, como animações e áudios, enriquecendo a experiência de leitura. O conteúdo temático abrange os sentidos e conteúdos abordados, situados em suas realidades socioculturais, sendo amplificados e diversificados através do uso de recursos digitais, permitindo uma exploração mais profunda e multifacetada das realidades abordadas.

À luz dessas informações, entendemos que a análise dos gêneros digitais, exemplificada pelo hiperconto, oferece uma valiosa oportunidade para explorar novas formas de expressão literária e para desenvolver habilidades relevantes à era digital. A incorporação de elementos digitais, como *hiperlinks*, imagens e sons, no hiperconto não apenas enriquece a experiência de leitura e produção textual, mas também promove a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Traçada essa trajetória acerca dos gêneros discursivos que integram este estudo, a próxima seção aborda os desafios e as possibilidades do letramento digital na educação, destacando a importância de promover o uso crítico e inclusivo das

tecnologias no ambiente escolar, como forma de contribuir para uma formação mais equitativa e conectada com a realidade atual.

4 DESAFIOS E OPORTUNIDADES: LETRAMENTO DIGITAL E EDUCAÇÃO NA ERA DA TECNOLOGIA

Estudos sobre novas tecnologias inseridas no ambiente escolar e sobre letramento digital vêm sendo desenvolvidos por vários pesquisadores (cf. Almeida, 2020; Pereira, 2011; Pischetola, 2019) que destacam a importância de se formarem indivíduos preparados para lidar com os desafios da era digital e da incorporação crítica dos avanços tecnológicos ao ensino, promovendo habilidades como o pensamento crítico e a avaliação de informações *online*.

Esses pesquisadores alertam para a exclusão digital, que acentua desigualdades sociais, ressaltando que o mero acesso à tecnologia não garante a inclusão digital e nem capacita as pessoas para o uso significativo e transformador das ferramentas digitais.

Preparar indivíduos para o mundo atual é um desafio para quem dimensiona e promove educação e, em uma era de tecnologia e informação, é crucial integrar avanços tecnológicos ao ensino para formar cidadãos competentes para atuarem ativamente nos mais diferentes contextos sociais da contemporaneidade (Pereira, 2011).

Nesse sentido, é fundamental promover habilidades como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas, capacitando os alunos não apenas a utilizar a tecnologia, mas também a compreender e avaliar criticamente as informações que encontram *online*.

Contudo, a sociedade esbarra em uma questão que vem na contramão dessas ideias, reforçando as dificuldades enfrentadas por educadores, professores e instituições de ensino: a exclusão digital que, de acordo com Pereira (2011), é identificada como um dos principais entraves da sociedade da informação desde os anos 1980, contribuindo para agravar a exclusão econômica e social.

Pereira (2011) acrescenta que, no Brasil, especialmente no ensino público, há uma exclusão digital que afeta instituições, professores e alunos - uma questão que não é exclusiva do país, mas um desafio global. Esse estudioso salienta que, em

países em desenvolvimento, com economias e disparidades sociais mais pronunciadas, a situação tende a ser mais severa em comparação com os países desenvolvidos.

Recentemente, a pandemia causada pelo Coronavírus evidenciou a falta de familiaridade dos professores com plataformas digitais e métodos *online* de ensino, o que dificultou a adaptação das práticas pedagógicas ao cenário caótico que enfrentávamos. Nesse contexto, consideremos Prensky (2001), que descreve a distinção entre nativos digitais e imigrantes digitais, destacando como a rápida expansão da tecnologia digital no início deste século transformou profundamente a forma como os jovens processam informações e interagem com o mundo.

Para Prensky (2001), os nativos digitais, que cresceram imersos em um ambiente tecnológico, desenvolvem um estilo de pensamento e aprendizado que se adapta naturalmente a essa nova realidade. Em contraste, os imigrantes digitais, como muitos dos professores que se depararam com as novas demandas exigidas pelo contexto da pandemia, começaram a usar essas tecnologias mais tarde e, portanto, encontram dificuldades significativas para compreender e ensinar aqueles que cresceram em meio a essas inovações digitais.

Além disso, tornou-se evidente que as desigualdades sociais impedem o acesso à tecnologia, expondo a insuficiência de dispositivos e de conexão à internet necessários para o ensino remoto. De acordo com Almeida (2020), os

prejuízos incomensuráveis impingidos aos professores e estudantes, em especial, às pessoas desprotegidas social e economicamente e excluídas das práticas digitais, a opção prevalente de uso das TDIC nas atividades remotas revelou a obsolescência das práticas pedagógicas preponderantes na educação presencial, **muitas vezes transpostas para ambientes virtuais de aprendizagem sem uma apropriação do potencial pedagógico de seus recursos.** (p. 136, ênfases adicionadas)

A crítica feita por essa autora traz à tona um problema que já vinha ocorrendo antes mesmo do período em que as pessoas se viram obrigadas ao isolamento provocado pela pandemia: a tecnologia já não era utilizada pedagogicamente de forma adequada.

Segundo Pereira (2011), atualmente, um dos principais obstáculos enfrentados pelas escolas, pelos estudantes e pela sociedade civil de um modo geral é a exclusão digital ou a falta de letramento digital e, se os gestores educacionais não compreenderem as necessidades que se impõem frente aos

avanços tecnológicos e suas práticas essenciais, os prejuízos para o progresso das instituições de ensino serão inevitáveis.

Almeida (2020) salienta que o intenso uso social das TDs com a avassaladora disseminação da cultura digital e as mudanças substanciais que esses fatores provocam, revela uma significativa parcela da população brasileira que enfrenta restrições de acesso a informações, serviços, entretenimento e bens culturais. Paralelamente, esses avanços tecnológicos apresentam de forma clara as desigualdades sociais, educacionais e digitais existentes, além das contradições resultantes desse cenário.

Como provável solução para esses problemas, Almeida (2020) argumenta a favor da importância de se defender, por meio de análise crítica que possibilite justiça e equidade social, políticas públicas que promovam a cidadania digital e que reconheçam o acesso e o uso das tecnologias digitais como um direito humano universal. Além disso, propõe o estabelecimento de condições favoráveis para o engajamento cívico e para a participação ativa na sociedade, na educação e na cultura, visando o desenvolvimento social, a qualidade de vida e a promoção da equidade na educação.

Para Pereira (2011), no letramento digital, não basta apenas aprender a usar um computador. Esse autor salienta que é fundamental compreender e utilizar as tecnologias digitais em diversas situações, pois a simples disponibilidade de acesso a computadores não garante a inclusão digital. Dessa forma, de acordo com Pereira (2011), torna-se indispensável capacitar as pessoas para empregarem essas ferramentas de forma significativa e transformadora em suas vidas.

Convergindo com as ideias de Almeida (2020) e Pereira (2011), Pischetola (2019) assevera que o rápido desenvolvimento das tecnologias digitais não apenas evidencia as desigualdades sociais existentes, mas também cria novas formas de exclusão. A autora afirma que os debates sobre o papel da tecnologia no desenvolvimento humano geralmente carecem de uma análise crítica. Segundo a autora, esses debates simplificam a relação entre avanço tecnológico e progresso humano, presumindo que mais acesso à tecnologia automaticamente leva a uma melhor qualidade de vida, tratando o acesso às novas tecnologias de forma superficial, como se apenas estar conectado fosse suficiente para promover a equidade social. Pischetola (2019) acrescenta que há uma tendência a confundir

universalidade com igualdade e disseminação com inovação, ignorando as complexidades do debate sobre inclusão digital e suas consequências sociais.

As reflexões apresentadas até o momento se fazem necessárias para esta pesquisa na medida em que o trabalho de retextualização de miniconto em hiperconto utiliza recursos digitais e, conseqüentemente, envolve a promoção de uma prática inclusiva, visando superar as barreiras de acesso e familiaridade a esses recursos. Além disso, fomentar o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, prepara os envolvidos para um uso mais responsável e crítico das tecnologias digitais, proporciona a formação de uma nova mentalidade, mais conectada com o século em que estamos vivendo e contribui para uma educação mais inclusiva e equitativa. Dessa maneira, o desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir para o aprimoramento do letramento digital dos alunos e para a diminuição da exclusão digital.

Nesse contexto, a próxima seção aprofunda a discussão sobre uma das ferramentas digitais utilizadas na produção dos hipercontos: a Inteligência Artificial Generativa. Investigamos suas contribuições para o processo de leitura e escrita no ambiente escolar, especialmente na criação de imagens que compõem os textos multimodais produzidos pelos alunos. Ao considerar seus limites e possibilidades, discutimos também as implicações éticas, pedagógicas e cognitivas do uso dessa tecnologia em sala de aula, destacando seu potencial formativo.

5 IA GENERATIVA NA PRODUÇÃO DE HIPERCONTOS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Em razão da trajetória metamórfica deste trabalho, tornou-se necessário abordar a Inteligência Artificial (IA) e discutir como a IA Generativa pode contribuir para a leitura e a produção de textos nas aulas de línguas, uma vez que os alunos participantes da pesquisa utilizaram esse recurso na criação das imagens que compõem seus hipercontos.

De acordo com Kalantzis e Cope (2025), o termo "inteligência artificial" foi criado em 1955 pelo cientista da computação John McCarthy, com o objetivo de gerar interesse e captar recursos para um *workshop* realizado no Dartmouth College, destinado a um seleto grupo de especialistas em computação. Segundo a

proposta, a inteligência artificial estava “fazendo uma máquina se comportar de maneiras que seriam chamadas de inteligentes se um humano se comportasse assim” (McCarthy *et al.* 1955, p.11, apud Kalantzis e Cope, 2025, p. 5).

Ao longo das décadas, a Inteligência Artificial (IA) passou por avanços significativos, culminando no surgimento da Inteligência Artificial Generativa — uma vertente que se destaca por sua capacidade de criar conteúdo inédito. Nesse contexto, Castro, Kalantzis e Cope (2024) ressaltam o impacto e a relevância dessa inovação tecnológica, destacando que a IA Generativa representa um desdobramento expressivo dessa trajetória evolutiva.

Projetada principalmente para a produção de textos em diversos gêneros, essa tecnologia utiliza uma linguagem artificial baseada em códigos numéricos que se entrelaça com a linguagem natural presente no cotidiano humano. Embora opere por meio de códigos computacionais, a IA Generativa é capaz de gerar informações coerentes e significativas, não apenas em textos, mas também na criação de imagens e sons a partir de comandos conhecidos como *prompts*, que funcionam como instruções fornecidas à máquina. De acordo com Castro, Kalantzis e Cope (2024), trata-se da primeira tecnologia na história da humanidade capaz de projetar e comunicar textos, imagens e sons inéditos com sentido e coerência, resultado da articulação entre conceitos matemáticos, desenvolvimento de software e algoritmos computacionais.

A IA vem redefinindo a leitura e a escrita, especialmente no contexto educacional. Castro, Kalantzis e Cope (2024) ressaltam que os textos gerados pela IA Generativa são altamente variados, a ponto de, muitas vezes, dificultarem a distinção entre produções humanas e artificiais. Ainda que existam ferramentas digitais para identificar esse tipo de conteúdo, elas apresentam limitações e não são totalmente confiáveis.

Diante desse cenário, esses autores propõem uma reflexão essencial: qual o papel da alfabetização e do letramento em um contexto em que a própria tecnologia é capaz de criar textos com fluidez e coerência? Como repensar o ensino e a aprendizagem da linguagem em uma era em que máquinas também leem e escrevem? Para Castro, Kalantzis e Cope (2024), essa questão exige a reconfiguração das práticas de ensino e da aprendizagem da linguagem. Mais do que uma habilidade instrumental ou utilitária, a leitura e a escrita precisam ser compreendidas em suas dimensões cognitivas, sociais e humanas. Além disso,

embora a IA produza textos coesos e gramaticalmente corretos, a produção escrita humana continua insubstituível, pois está diretamente ligada à construção do pensamento, à expressão simbólica e à organização da fala interna em linguagem estruturada.

Nesse contexto, Castro, Kalantzis e Cope (2024) destacam o papel da IA Generativa como parceira no processo de construção de sentidos, ampliando as possibilidades de leitura e escrita no contexto educacional. Dessa forma, a IA Generativa tem a capacidade de criar perfis de aprendizagem individuais, o que permite personalizar as respostas de acordo com diferentes tipos de alunos em diversas dimensões. Esse potencial abre novas perspectivas para o conceito de "aprendizagem cibernética¹⁵" (Castro; Kalantzis; Cope, 2024), estreitando ainda mais as práticas pedagógicas de leitura e escrita, uma vez que

nesse cenário, o aluno escreve com o intuito de receber uma resposta compreensível da IA. No entanto, essa abordagem de leitura deve ser crítica, sempre atenta a possíveis alucinações, vieses da IA, questões de privacidade e outras limitações conhecidas da IA Generativa. (Castro; Kalantzis e Cope, 2024, p. 58).

Assim, a presença da IA no processo educativo não elimina o papel do sujeito, mas convida-o à construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, reflexivas e colaborativas, em que humanos e máquinas atuam em complementaridade.

A crescente presença da IA nas práticas educativas, especialmente na criação de textos multimodais, levanta questões relevantes sobre sua aplicação pedagógica, ética e sobre a redefinição do conceito de letramento. A UNESCO (2021) destaca que a IA pode tanto enriquecer a interação humana quanto trazer riscos significativos, como a perpetuação de distorções e desigualdades. A entidade observa que a IA tem a capacidade de influenciar “o pensamento, a interação e a tomada de decisões humanas, mas também pode reforçar discriminação, exclusão digital e ameaças à diversidade cultural” (UNESCO, 2021, p. 5). Esse panorama

¹⁵ O conceito de *aprendizagem cibernética* refere-se a um modelo educacional em que as interações entre humanos e inteligências artificiais são parte ativa do processo de construção do conhecimento. Trata-se de uma aprendizagem mediada por tecnologias digitais, em que o aluno não apenas consome conteúdo, mas colabora com sistemas inteligentes que respondem, dialogam e contribuem para a significação dos textos produzidos. Essa abordagem enfatiza a dimensão dialógica da linguagem e propõe um novo tipo de letramento, no qual a IA atua como parceira cognitiva na construção de sentido (Castro; Kalantzis; Cope, 2024).

exige um desenvolvimento responsável da tecnologia, focado na transparência dos algoritmos e no respeito aos direitos humanos.

No contexto deste trabalho - a produção de hipercontos com a utilização de IA para a geração de imagens a partir de *prompts* textuais - é crucial refletir sobre esses desafios éticos. Embora a IA generativa ofereça novas possibilidades para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, ela também demanda uma abordagem crítica. É essencial que os estudantes compreendam as potencialidades e limitações dessas ferramentas, assim como a necessidade de selecionar fontes confiáveis. Nesse sentido, o desenvolvimento do letramento midiático e informacional (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016) torna-se um componente essencial, ajudando os alunos a desenvolverem uma postura ética e reflexiva diante das tecnologias.

O conceito de IA Generativa, conforme discutido por Kalantzis e Cope (2025), pode ser entendido como uma tecnologia de escrita multimodal, pois vai além da produção de textos verbais, incluindo também a criação de imagens, vídeos e outros modos semióticos. Ao permitir a leitura e a escrita de imagens a partir de texto, essa ferramenta expande significativamente as possibilidades de expressão e autoria no ambiente educacional. Como apontam Castro, Kalantzis e Cope (2024), essa tecnologia contribui para uma aprendizagem cibernética, em que a interação entre alunos e IA se torna dialética e colaborativa. Essa perspectiva está em diálogo com a proposta de Kalantzis e Cope (2025), que enfatizam o papel da IA na ampliação das possibilidades de construção conjunta de significados, funcionando não apenas como ferramenta automatizada, mas como um meio ativo de mediação na aprendizagem.

Essa nova configuração da escrita e da produção de imagens, mediadas pela IA, exige uma revisão dos conceitos tradicionais de letramento. A produção de hipercontos, por exemplo, não se limita à expressão verbal, mas integra diferentes modos de comunicação — como texto, imagem e som — na construção do significado. Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de multimodalidade, a qual reconhece que a comunicação humana sempre se constituiu por meio de múltiplos recursos semióticos. Conforme discutido anteriormente (ver seção 2.2.1), mesmo antes do surgimento da escrita alfabética, as culturas humanas já articulavam imagens, sons e gestos na construção de significados (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). O letramento tradicional, escolar, historicamente reduzido ao código verbal escrito, pode ser reconfigurado no contexto

atual, marcado pela presença massiva de mídias digitais, para abranger práticas de leitura e escrita por meio de processos multimodais.

Dessa forma, o uso da IA para gerar imagens nos hipercontos permite aos alunos uma imersão em práticas de letramento ampliadas. Nas atividades propostas nesta pesquisa, para compor visualmente suas narrativas, os estudantes lançaram mão de ferramentas como o *Bing Image Creator*, o Canva e o ChatGPT, explorando diferentes possibilidades de criação e adaptação de imagens por meio de IA. Em vez de servir apenas como ilustração, a imagem desempenha um papel central na estruturação da narrativa, contribuindo para a ambientação, a caracterização das personagens e a construção de atmosferas e de emoções. A criação ou seleção crítica dessas imagens, portanto, extrapola a expressão verbal, promovendo o desenvolvimento do letramento visual e de habilidades de leitura e produção de sentidos em linguagens não verbais.

Ao integrar a IA na produção de hipercontos, os estudantes não apenas ampliam suas capacidades criativas, mas também participam de uma prática pedagógica que os prepara para um mundo cada vez mais digital e multimodal. A reflexão ética, a colaboração com as tecnologias e a valorização de múltiplos modos de comunicação são fundamentais para garantir que a utilização da IA nas escolas seja responsável, inclusiva e enriquecedora para todos os alunos. Como destacam Kalantzis e Cope (2025), a história do letramento mostra que sua importância não reside apenas no que ele é, mas no que ele possibilita. No contexto da IA generativa, seus efeitos podem ser ainda mais profundos, trazendo tanto oportunidades quanto desafios, dependendo de como a adotamos.

Cassany (2024) enfatiza que a IA Generativa tem um potencial transformador no ensino, pois permite personalizar a aprendizagem, adaptar conteúdos às necessidades individuais dos alunos e automatizar tarefas administrativas, como a correção de atividades e a elaboração de materiais didáticos. Além disso, ela pode tornar o ensino mais inclusivo e dinâmico, ao incorporar elementos de gamificação e interatividade. No entanto, sua adoção exige cautela: é fundamental estabelecer protocolos que incentivem um uso crítico e responsável dessas ferramentas, garantindo que os alunos desenvolvam autonomia e pensamento crítico, em vez de se tornarem dependentes da tecnologia. Para isso, levamos os alunos a refletirem acerca do que a IA produz, discutir seus limites, checar as fontes, avaliar a originalidade e compreender o propósito das criações. Assim, a IA Generativa deve

ser vista como um complemento ao ensino, e não como um substituto para a criatividade e o raciocínio humano.

Após a apresentação das etapas teóricas desta pesquisa, a próxima seção aborda o percurso metodológico, detalhando as escolhas metodológicas adotadas e as estratégias de coleta e análise de dados, que visam apoiar a investigação dos aspectos práticos e teóricos discutidos nas seções anteriores.

6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em consonância com Gil (2002), esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada como um procedimento racional e sistemático voltado para responder questões complexas. Esse tipo de investigação segue um processo cuidadoso que se inicia com a formulação clara do problema e culmina na apresentação precisa e satisfatória dos resultados. Segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa pode ser motivada tanto pelo desejo de aprofundar o conhecimento quanto pela aplicação prática de suas descobertas.

Gil (2002) também ressalta a importância de qualidades pessoais do pesquisador, como curiosidade, criatividade e integridade intelectual, além da necessidade de um planejamento meticuloso que considere aspectos humanos, materiais e financeiros. Esse planejamento, expresso em um projeto de pesquisa bem estruturado, é essencial para garantir a eficiência do processo investigativo.

No contexto desta pesquisa, a abordagem qualitativa pode ser considerada relevante no processo de retextualização de minicontos em hipercontos, oferecendo possibilidades para uma investigação detalhada das nuances envolvidas nessa transformação textual. Ao utilizar os princípios da pesquisa qualitativa, podemos entender melhor as dinâmicas de leitura e produção, especialmente na adaptação de elementos narrativos ao ambiente digital. Essa dinâmica envolve desafios como adaptar enredos, personagens e cenários ao uso de recursos multimodais, como imagens, sons, hipertextos e interatividade. A pesquisa qualitativa ajuda a identificar esses desafios e a encontrar soluções criativas e adequadas para resolvê-los.

Além disso, essa abordagem possibilita a análise dos diferentes recursos semióticos envolvidos na produção de textos multimodais. Isso inclui a investigação de como imagens, sons e elementos interativos colaboram para a construção de narrativas expandidas. A compreensão desses modos semióticos é fundamental

para a criação de hipercontos, que vão além do texto verbal, integrando outros elementos significativos. Assim, o uso da pesquisa qualitativa não apenas enriquece a produção de hipercontos, mas também fomenta um ambiente de aprendizagem mais reflexivo, colaborativo e dinâmico, contribuindo para o desenvolvimento de multiletramentos e para a prática de leitura e escrita contemporâneas.

Quanto ao campo procedimental, esta investigação caracteriza-se como Pesquisa-Ação, caracterizada por sua base empírica e por sua realização em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo. Nesse tipo de pesquisa, pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema trabalham de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1985, p.14 apud Gil, 2008).

De acordo com Gil (2008), embora a Pesquisa-Ação se diferencie da pesquisa científica tradicional devido à ênfase atribuída à prática e à colaboração entre pesquisadores e participantes, ela não abandona os princípios da objetividade. Em vez disso, redefine a objetividade dentro de um contexto social específico, incorporando a “relatividade observacional” (Thiollent, 1985, p.98 apud Gil, 2008).

Essa perspectiva permite que a pesquisa considere as interações sociais e os contextos em que ocorre, sem comprometer o rigor científico. Em relação à retextualização de minicontos em hipercontos, essa abordagem facilita a análise das interações entre alunos e professores, além de promover uma participação ativa e colaborativa, essencial para a criação de narrativas multimodais. Assim, o relacionamento entre pesquisador e participantes vai além da observação passiva, promovendo identificação mútua e engajamento, especialmente em estudos que envolvem sujeitos sociais em processos educativos.

Apresentamos a seguir os participantes desta pesquisa, bem como as características do ambiente educacional no qual estão inseridos.

6.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, no município de Vitória - ES, numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, com 32 alunos matriculados.

De acordo com o *site* oficial da instituição, a escola-campo possui uma boa estrutura física, com acessibilidade em suas dependências, incluindo elevador e

sanitários adaptados para pessoas com deficiência. Quanto aos serviços básicos, a escola conta com água tratada da rede pública, energia elétrica da rede pública e coleta periódica de lixo. No que diz respeito aos recursos tecnológicos, a escola conta com acesso à internet banda larga e com computadores em quantidade suficiente para uso individual dos alunos.

A escola está localizada em um bairro predominantemente residencial, considerado um dos mais tradicionais e valorizados da cidade. Caracteriza-se por sua boa infraestrutura, com casas e prédios, comércio diversificado e ruas arborizadas, o que contribui para uma boa qualidade de vida. Esse bairro, conhecido por abrigar uma população de classe média, tem boa oferta de serviços, como escolas, supermercados, farmácias e restaurantes, além de opções de lazer, como praças e espaços para prática esportiva. Embora alguns alunos da instituição residam em bairros mais distantes, a maioria deles mora nesse bairro ou nas regiões mais próximas.

Com base nos dados do SAEB 2019, os alunos dessa escola são predominantemente de famílias em que ambos os pais residem juntos e têm níveis de escolaridade variados, sendo comum que pelo menos um deles possua Ensino Superior completo. Os pais costumam se envolver na vida escolar dos filhos, conversando sobre o que acontece na escola e incentivando-os a estudar. A maioria das famílias não paga por serviços domésticos e mora em áreas urbanas com boa infraestrutura. Os alunos dedicam parte do tempo livre ao estudo e à leitura, sendo que a maioria nunca foi reprovada nem abandonou a escola.

Dando continuidade à exposição da metodologia adotada neste estudo, destaca-se a importância da coleta de dados como etapa fundamental para sustentar as análises da pesquisa e possibilitar a articulação entre teoria e prática. A seguir, são apresentados, de forma geral, os instrumentos utilizados nesse processo.

6.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Utilizamos, neste trabalho, como instrumentos de pesquisa, dois questionários disponibilizados no *Google forms*, gravações em áudio, registro fotográfico e diário de campo.

O **questionário diagnóstico**¹⁶, aplicado antes do início do desenvolvimento das propostas didáticas, serviu para investigar o nível de habilidades dos alunos em relação ao uso de tecnologias digitais e à criação de textos que integram diferentes mídias, como imagens e vídeos. Buscamos identificar a frequência com que as ferramentas digitais são utilizadas para a elaboração de projetos escolares e compreender as percepções dos estudantes em relação ao trabalho com textos multimodais. Além disso, esse questionário inicial examinou como a inclusão de elementos interativos pode influenciar a compreensão e o engajamento com os conteúdos.

Já o **questionário final**¹⁷ teve como objetivo avaliar a experiência dos participantes nas oficinas, com foco na leitura e produção de minicontos e hipercontos, no impacto dos elementos multimodais e no uso de ferramentas digitais, como o Canva. Além disso, analisamos a colaboração em grupo e fizemos a reunião de sugestões para melhorar futuras atividades. As respostas serão utilizadas para aperfeiçoar as próximas oficinas e garantir maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Realizamos **gravações de áudio**, por meio do aparelho celular, das aulas e interações dos alunos com o intuito de analisar mais detalhadamente as dinâmicas em sala de aula e o impacto das atividades na aprendizagem dos alunos.

Durante as atividades, fizemos alguns **registros fotográficos**, feitos com aparelho celular, para documentar visualmente as produções dos estudantes e as atividades em sala de aula. Essas imagens servem como evidências visuais do trabalho realizado, enriquecendo a documentação da pesquisa e ajudando na análise das etapas do estudo. Abdala (2013 apud Menezes, 2018) aponta que a escola é uma das maiores instituições relacionadas à produção e difusão de imagens, sejam elas mentais ou documentais, as quais repercutem na percepção de mundo que os indivíduos adquirem. Além disso, segundo Menezes (2018), ao considerar a dimensão cultural da produção fotográfica, é essencial levar em conta a materialidade, o contexto e as técnicas utilizadas. Embora tecnicamente seja uma seleção da realidade e incapaz de capturar toda sua complexidade, a fotografia

¹⁶ Disponível em:
https://docs.google.com/forms/d/1woQ19YB_f7h3R7kGTknQNXfX8SgSb4R4Li1nhbJMqIQ/edit

¹⁷ Disponível em:
https://docs.google.com/forms/d/1NHLzXs-Qy8H9OI-Fsm0pVg_rhJ-PE545mdjjtoyQg2c/edit

envolve elementos subjetivos, resultando em um processo de representação e interpretação.

Por fim, mantivemos um **diário de campo** para registrar nossas observações, reflexões e percepções ao longo do desenvolvimento das propostas didáticas. Esse diário foi um recurso valioso para contextualizar e interpretar os dados coletados, contribuindo para uma análise mais completa dos resultados. Segundo Teixeira (2023), o diário de campo é fundamental na pesquisa qualitativa, especialmente nas ciências humanas e sociais, pois permite o registro detalhado e confidencial das observações e interações dos participantes no ambiente estudado. Ele contribui para a coleta de dados significativos, assegurando que as nuances das ações e comportamentos sejam capturadas e analisadas com mais cuidado.

A seção a seguir descreve a plataforma e o *corpus* utilizados na pesquisa. Essa seção é crucial para a compreensão dos recursos tecnológicos e dos dados analisados, fundamentais para o desenvolvimento do estudo e interpretação dos resultados obtidos. A escolha da plataforma e do corpus está alinhada aos objetivos da pesquisa e ao contexto em que ela foi realizada.

6.3 PLATAFORMA E *CORPUS* UTILIZADOS

Para o desenvolvimento das atividades das propostas didáticas, utilizamos o Canva, uma plataforma de design gráfico online que permite a criação de projetos multimodais, combinando elementos como texto, imagens, vídeos e áudios. A ferramenta se mostrou adequada à criação de hipercontos, pois oferece uma interface simples e recursos que facilitam a inserção de elementos interativos, como hiperlinks, contribuindo para narrativas mais dinâmicas e envolventes. Além disso, suas funcionalidades colaborativas e a possibilidade de personalização permitiram aos alunos explorarem diversas formas criativas de expressão digital.

O *corpus* desta pesquisa consiste nos hipercontos produzidos pelos alunos durante as oficinas, resultado do processo de retextualização realizado a partir dos minicontos utilizados como material de base. Esses minicontos foram selecionados da obra *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*, organizada por Ítalo Moriconi, e também de minicontos digitais disponíveis no *site*¹⁸ de Marcelo Spalding.

¹⁸ <http://www.minicontos.com.br/>

Esses textos serviram como ponto de partida para o trabalho com a retextualização, orientando as atividades e promovendo a geração dos dados analisados.

Para introduzir o gênero digital hiperconto, apresentamos aos alunos o texto "Um Estudo em Vermelho", de Marcelo Spalding, como exemplo das possibilidades interativas da narrativa digital. Outros hipercontos disponíveis no *site*¹⁹ do autor também foram disponibilizados para leitura, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as características e potencialidades desse formato textual. Essa abordagem proporcionou não apenas a ampliação do repertório literário dos alunos, mas também o contato com novas práticas de leitura e escrita mediadas pela tecnologia.

A partir da definição do *corpus* e da plataforma utilizada na construção dos hipercontos, passemos à análise e tratamento das produções dos alunos, com atenção especial às escolhas multimodais que articularam texto e imagem. A próxima seção apresenta os critérios de seleção dos materiais analisados e discute de que maneira os recursos visuais e verbais foram mobilizados para compor os hipercontos.

6.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Esta seção tem como objetivo apresentar o processo de produção e os critérios de seleção dos hipercontos analisados (seção 7), com foco nas escolhas multimodais que articularam texto verbal e imagem na construção dos sentidos das narrativas. Pertinemos do interesse em compreender como as decisões tomadas pelos alunos ao integrar diferentes linguagens, especialmente a verbal e a visual, contribuem para ampliar o significado das histórias contadas e evidenciam formas de letramento alinhadas às práticas digitais contemporâneas. Com base na GDV, buscamos investigar de que maneira a organização e a interação entre os modos semióticos potencializam a expressividade e a construção de sentidos nos textos produzidos.

As produções foram desenvolvidas na plataforma Canva, com o uso de diversas ferramentas e recursos digitais. As imagens inseridas nos hipercontos foram geradas com o auxílio de inteligência artificial, por meio do *Bing Image*

¹⁹ <http://www.hiperconto.com.br/>

Creator, das funcionalidades internas do próprio Canva e, em alguns casos, com apoio do ChatGPT. Para gerar essas imagens, os alunos redigiram *prompts* com base na parte verbal de cada *slide*, o que favoreceu uma maior coerência entre o conteúdo escrito e o visual, além de enriquecer a expressividade das narrativas.

A análise dos hipercontos fundamentou-se na Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2006), que fornece uma estrutura teórica para compreender como os significados são produzidos por meio da organização dos elementos visuais em interação com outras linguagens. De modo geral, as imagens foram escolhidas ou criadas com a intenção de intensificar aspectos centrais das narrativas, como o suspense, a tensão e os elementos de surpresa — características herdadas dos minicontos que serviram como base para a retextualização.

A disposição dos elementos nos *slides* também se revelou significativa. Na maior parte dos casos, o texto verbal foi posicionado no lado esquerdo da tela, enquanto a imagem ocupou o lado direito. Essa organização remete à lógica de leitura ocidental (da esquerda para a direita) e sugere uma tentativa consciente de estabelecer uma sequência visual na qual o texto introduz a narrativa e a imagem funciona como uma extensão interpretativa, reforçando ou complementando o conteúdo verbal. Tal arranjo revela uma atenção dos estudantes à composição estética e à lógica comunicativa do hiperconto.

Além disso, os alunos demonstraram sensibilidade estética e domínio técnico ao utilizarem recursos como contrastes de cor, centralidade de elementos, efeitos visuais, transições entre slides, trilhas sonoras e efeitos sonoros pontuais.

Esses elementos tornaram as narrativas mais dinâmicas e imersivas, evidenciando não apenas criatividade, mas também uma apropriação significativa das práticas multimodais de produção textual em ambientes digitais.

Em síntese, os hipercontos analisados mostram como os alunos conseguiram explorar as possibilidades oferecidas pelo ambiente digital e pelas linguagens visuais para ampliar os sentidos de suas produções. A articulação entre texto e imagem não apenas enriqueceu os contos originais, mas também inseriu os estudantes em práticas de letramento que dialogam com formas contemporâneas de ler, escrever e compartilhar textos na cultura digital.

Considerando o número expressivo de *slides* que compõem cada hiperconto, foi necessário realizar um recorte para viabilizar a análise. Foram selecionados trechos que apresentavam maior diversidade de recursos multimodais e que

permitiam uma leitura mais aprofundada à luz da teoria adotada. A escolha das produções analisadas não se baseou em critérios de qualidade estética ou narrativa, mas na riqueza de elementos verbais e visuais capazes de ilustrar, de forma significativa, os princípios da Gramática do Design Visual.

A próxima seção será dedicada à apresentação da proposta didática implementada no contexto da pesquisa, com ênfase nas estratégias pedagógicas adotadas, nos recursos utilizados e nas abordagens inovadoras que buscaram promover a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos multiletramentos e à produção de textos multimodais.

6.5 PROPOSTA DIDÁTICA

Nossa intenção é aliar os quatro movimentos didáticos da Pedagogia dos Multiletramentos, propostos pelo Grupo Nova Londres ([1996] 2021), a uma proposta didática organizada em blocos temáticos. Esses blocos não seguem uma sequência lógica ou temporal rígida, permitindo que os professores os manipulem conforme as demandas e as subjetividades de cada grupo de trabalho. Dessa forma, os conteúdos podem sofrer supressões ou expansões de acordo com a atuação e o julgamento do professor, garantindo flexibilidade no processo de ensino.

Tílio (2021) afirma que esses movimentos propostos pelo GNL podem ser de grande valor para a construção de unidades curriculares. Esse autor (2021) assevera que os movimentos propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos devem funcionar a partir de dois pontos: o de partida (prática situada) e o de chegada (prática transformadora²⁰) e acrescenta que

os outros dois pontos (instrução aberta e postura crítica) são inerentes à proposta e, portanto, permeiam toda a prática pedagógica, de forma que não se faz necessário marcar sua presença (uma vez que deveriam ser onipresentes) (Tílio, 2021, p.36).

Desse modo, Tílio (2021) argumenta que a Prática Situada e a Prática Transformadora são os elementos centrais, enquanto a Instrução Aberta e a

²⁰ Tílio (2021) optou por trocar "Prática Transformada" por "Prática Transformadora", segundo esse autor, para enfatizar a ideia de agência e ação por parte dos aprendizes. Enquanto "Prática Transformada" pode sugerir que a transformação já ocorreu e está finalizada, a "Prática Transformadora" destaca a capacidade dos alunos de transformar ativamente suas práticas e contextos, enfatizando o caráter dinâmico e contínuo do percurso de construção de conhecimento.

Concepção Crítica são inerentes à proposta e não necessitam de ênfase explícita, contudo devem atravessar a prática pedagógica e as interações entre professor e alunos.

Resumindo, a partir das proposições de Tílio (2021), proposições estas que adotamos para produzir a nossa proposta didática, a Prática Situada, como ponto de partida, busca contextualizar os alunos em experiências sociais relevantes, enquanto a Prática Transformadora visa a novos conhecimentos gerados pelos alunos a partir de suas práticas. A instrução Aberta, concebida indutivamente, promove uma análise crítica dos objetos de ensino ao longo da proposta. A postura crítica, presente em toda a prática, estimula uma compreensão consciente dos conteúdos e uma atitude reflexiva. O autor ressalta a importância do uso de textos e atividades autênticas, relevantes para os alunos, para promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, contribuindo para uma transformação social.

Concordando, então, com os princípios de Tílio (2021), partimos do entendimento de que a Prática Situada e a Prática Transformadora são os pontos essenciais para a construção da proposta didática, sendo a Instrução Aberta e a Concepção Crítica considerados como elementos intrínsecos e essenciais, prescindindo de destaque explícito.

Com base no exposto, a pesquisa segue um percurso específico, detalhado na proposta didática implementada. As atividades foram realizadas em aulas geminadas, alinhadas ao cronograma já estabelecido para as aulas de Língua Portuguesa da turma que participou da pesquisa. Esse formato permitiu uma abordagem contínua e integrada, facilitando o desenvolvimento das atividades. A proposta deste estudo é explorar a retextualização de minicontos em hipercontos, organizada em cinco blocos temáticos: **Criatividade Digital: Explorando o Canva; Textos Multimodais; Uma Jornada pelos Minicontos; Reinventando Histórias; O Universo do Hiperconto.**

O percurso didático em tela valoriza a autonomia de cada bloco e promove uma construção gradual de conhecimentos e habilidades essenciais para a produção do hiperconto. Cada bloco temático, embora possa ser abordado isoladamente, contribui para um entendimento mais profundo e integrado do processo criativo.

No bloco **Criatividade Digital: Explorando o Canva**, os alunos são apresentados às ferramentas e recursos digitais, desenvolvendo habilidades

fundamentais para a criação de narrativas visuais. Esse conhecimento é fundamental para o engajamento com os demais blocos.

O bloco **Textos Multimodais**, aprofunda a compreensão sobre as diferentes linguagens que podem ser utilizadas na construção de significados, preparando os alunos para a exploração mais específica dos minicontos.

Uma Jornada pelos Minicontos oferece aos alunos a oportunidade de analisar e interpretar minicontos, estabelecendo uma base crítica e criativa para a retextualização. Essa etapa é fundamental para que os alunos desenvolvam a habilidade de transformar um texto curto em um formato mais complexo e interativo.

Por fim, no bloco **O Universo do Hiperconto** os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos nos blocos anteriores para criar suas próprias narrativas interativas. Embora o foco principal deste estudo seja o hiperconto como produto final, a sequência de blocos temáticos foi cuidadosamente planejada para garantir que os alunos compreendam e elaborem suas produções.

Dessa forma, a proposta, mesmo com a independência de cada bloco, possibilita uma construção de conhecimento que enriquece o processo de aprendizado e resulta em um produto final bem elaborado. Essa abordagem reforça a importância de uma pedagogia que valoriza tanto a autonomia quanto a conexão entre as etapas do processo criativo, alinhada aos objetivos educacionais da BNCC e às discussões sobre multiletramentos e gêneros discursivos.

Conforme mencionado anteriormente, as práticas pedagógicas desta proposta didática são fundamentadas nas concepções de Tilio (2021) sobre a Prática Situada e a Prática Transformadora, que orientarão o desenvolvimento das atividades subsequentes.

Como parte integrante desta pesquisa, foi desenvolvido um *site* com o propósito de hospedar e divulgar os hipercontos produzidos pelos alunos. Esse espaço digital visa, sobretudo, compartilhar as produções estudantis, valorizando o trabalho autoral dos participantes. Além disso, tem como objetivo divulgar a proposta didática implementada, funcionando como um recurso de apoio para educadores que desejem adaptar ou replicar a experiência em outros contextos. O *site* também se propõe a fomentar a troca de experiências entre professores e pesquisadores, contribuindo para o avanço das discussões sobre multiletramentos na era digital.

Abaixo, apresentamos um quadro com as características e os objetivos de cada uma dessas práticas. Os blocos temáticos serão apresentados posteriormente, seguido da descrição do desenvolvimento da proposta didática.

Quadro 1: Características e objetivos da Prática Situada e da Prática Transformadora

PRÁTICA SITUADA Partimos do contexto escolar e cultural dos estudantes, levando em conta suas vivências cotidianas e os gêneros discursivos que fazem parte de suas rotinas, alinhado à concepção de linguagem adotada neste estudo que considera que os gêneros discursivos estão atrelados às práticas sociais. Entendendo que os alunos têm certa familiaridade com textos narrativos e habilidades digitais básicas, eles são apresentados ao miniconto e ao hiperconto. O conteúdo está ligado à comunidade escolar, abordando histórias e temas importantes para o ambiente local, como as relações interpessoais, o crescimento pessoal, a identidade, o pertencimento, as perdas e as expectativas em relação ao futuro, promovendo um envolvimento autêntico e significativo com o projeto desenvolvido. Os temas escolhidos para a retextualização, como namoro, mudanças e despedidas, dialogam com as realidades dos adolescentes, enriquecendo a compreensão das experiências próprias dessa fase da vida e fortalecendo a coesão social dentro e fora da comunidade escolar. Utilizam-se atividades que conectam suas histórias e experiências aos minicontos lidos, promovendo discussões e reflexões sobre as diversas narrativas relacionadas a esses temas. A prática situada permite que os alunos compreendam de maneira mais profunda como a linguagem opera socialmente, transformando gêneros discursivos e integrando múltiplas formas de significação para criar narrativas digitais expressivas e reflexivas. É importante salientar que o trabalho está aberto a mudanças a partir de sugestões e necessidades expostas pelos alunos no desenvolvimento da proposta didática.
PRÁTICA TRANSFORMADORA O objetivo principal desta proposta didática é desenvolver as habilidades dos alunos para compreenderem e produzirem textos em diversas mídias e formatos, capacitando-os a criar hipercontos que incorporem elementos multimodais e multissemióticos. Além disso, visamos despertar o interesse pessoal dos alunos pela narrativa digital e pelo uso criativo de tecnologias, incentivando a expressão autêntica de suas perspectivas e vivências. Esperamos que os alunos produzam narrativas digitais expressivas e reflexivas, utilizando ferramentas tecnológicas de maneira criativa e crítica. Esses conhecimentos são considerados essenciais para serem aplicados de forma ativa e consciente pelos alunos na sociedade contemporânea, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e democrático. Além da criação de um site dedicado à propagação dos textos, serão propostos momentos de imersão interativa para grupos da escola com os

hipercontos produzidos. Essa plataforma digital permitirá não apenas a leitura dos textos, mas também a interação entre os alunos, promovendo debates, comentários e reflexões sobre as narrativas criadas. Os hipercontos serão projetados em espaços da escola, onde os grupos de alunos realizarão leituras coletivas, discutirão os temas abordados e traçarão, colaborativamente, os roteiros de leitura.

O impacto desse conhecimento na comunidade pode ser significativo, promovendo diálogo intercultural e fortalecendo os laços sociais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em GNL ([1996], 2021) e Tilio (2021) - 2024

6.6 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

O desenvolvimento da proposta deste estudo teve início em 6 de agosto de 2024, com a realização de um levantamento diagnóstico. Essa etapa inicial, com duração de uma aula de 50 minutos, buscou avaliar a familiaridade dos alunos com tecnologias digitais e suas percepções sobre o uso desses recursos em atividades escolares. O objetivo foi compreender como os estudantes utilizam dispositivos móveis e ferramentas digitais, além de verificar o nível de confiança na criação e edição de textos multimodais, que incluem diferentes tipos de mídia, como imagens e vídeos. Esse diagnóstico foi essencial para identificar áreas que necessitam de maior suporte e para alinhar as atividades didáticas às preferências e habilidades digitais dos alunos, criando uma base concreta para práticas pedagógicas mais eficientes e contextualizadas, em consonância com a teoria dos multiletramentos. A perspectiva dos multiletramentos reconhece que as práticas de leitura e escrita estão cada vez mais ancoradas em contextos multimodais e digitais, o que torna fundamental considerar a diversidade de modos de comunicação e os recursos tecnológicos disponíveis aos alunos.

A coleta de dados ocorreu por meio do *Google Forms*, acessado pelos alunos por meio de QR Code em seus *smartphones*, proporcionando uma experiência prática e acessível que aproveita a preferência dos estudantes por dispositivos móveis em atividades escolares. Esse formato incentivou a participação e ofereceu uma visão realista dos recursos digitais comumente usados em sala de aula, além de permitir uma coleta rápida e segura das informações. Sob a perspectiva dos multiletramentos, o uso dessas ferramentas digitais busca expandir as práticas

pedagógicas, integrando de forma mais abrangente as tecnologias contemporâneas na educação.

Para preservar o anonimato, os alunos responderam às perguntas utilizando pseudônimos e indicaram suas idades, que se concentram entre 14 e 15 anos, exceto por um aluno que tem 16 anos. Durante o preenchimento inicial do questionário, alguns pseudônimos escolhidos indicaram imaturidade, o que exigiu uma intervenção para reforçar a seriedade da pesquisa. Explicamos que a contribuição dos alunos ajudaria a aprofundar o entendimento sobre suas habilidades digitais e percepções sobre multimodalidade. Essa intervenção promoveu um ambiente de compromisso e respeito pelo estudo, incentivando respostas mais responsáveis e engajadas. Esse processo reforça a importância da agência dos alunos no contexto dos multiletramentos, em que eles não apenas consomem, mas também produzem significados de maneira crítica e reflexiva (Rojo e Moura, 2012), contribuindo para uma educação mais inclusiva e relevante.

O levantamento sobre o uso de tecnologias digitais pelos alunos possibilitou uma análise inicial dos padrões de uso, das preferências e dos desafios enfrentados pelos alunos quanto ao uso de tecnologias digitais e à criação de textos multimodais. Com esses dados, foi possível mapear o uso de ferramentas digitais no cotidiano escolar, incluindo a frequência de uso, os dispositivos preferidos e o nível de conforto ao lidar com diferentes mídias. Esse diagnóstico orienta a proposta pedagógica ao destacar as áreas que exigem maior suporte e indicar quais habilidades podem ser potencializadas ao longo das atividades de retextualização. Alinhada à pedagogia dos multiletramentos, a adoção de plataformas familiares, como o *Google Forms*, e a reflexão sobre o uso consciente dessas ferramentas têm como objetivo explorar as habilidades existentes e aumentar a confiança dos alunos, preparando-os para um envolvimento mais profundo e crítico com a multimodalidade no ambiente educacional.

Esse levantamento inicial foi estruturado com uma combinação de perguntas de múltipla escolha e questões discursivas.

6.7 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme já foi discutido anteriormente, a proposta didática adotada neste estudo baseia-se nos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos e, a partir dos quatro movimentos didáticos preconizados por essa pedagogia, foi organizada em blocos temáticos interdependentes. Essa estrutura permitiu uma abordagem flexível e dinâmica, adaptável às características e necessidades dos alunos, favorecendo uma prática pedagógica que valoriza tanto o desenvolvimento de competências multimodais quanto o envolvimento crítico e criativo dos estudantes. Cada bloco temático foi planejado para se conectar com as vivências cotidianas dos alunos e com as práticas sociais relevantes, promovendo um aprendizado significativo que integra teoria e prática. Para otimizar a comunicação e fortalecer o trabalho colaborativo, foi criado um grupo no *WhatsApp*, o qual facilitou a troca de ideias, o compartilhamento de materiais e o acompanhamento contínuo dos alunos fora do horário de aula.

Durante o desenvolvimento da proposta, os conceitos de Prática Situada e Prática Transformadora serviram como diretrizes essenciais para as atividades. Esses conceitos foram empregados para criar um ambiente de aprendizagem no qual os alunos pudessem não apenas apreender conteúdos, mas também se engajar ativamente na produção de narrativas digitais interativas, explorando diversos modos e formatos de comunicação. Essa abordagem incentivou a autonomia dos alunos, oferecendo oportunidades para que aplicassem habilidades técnicas e criativas de forma crítica e reflexiva, no contexto de suas próprias experiências.

A seguir, são apresentados os blocos temáticos na ordem em que foram aplicados em sala de aula. A descrição dos resultados reflete sobre os efeitos observados em cada bloco, destacando o desenvolvimento das habilidades previstas e o impacto da proposta didática na participação e interação dos alunos.

6.7.1 Bloco temático: Criatividade digital: Explorando o Canva

Considerando que o Canva foi a plataforma selecionada para o desenvolvimento dos trabalhos em todos os blocos temáticos desta pesquisa, optamos por iniciar pelo estudo dessa ferramenta. Assim, as atividades começaram em 12 de agosto de 2024, com duração de 6 aulas de 50 minutos, e foram

concluídas em 19 de agosto de 2024, com o desenvolvimento do bloco temático “Criatividade Digital: Explorando o Canva”, conforme detalhado a seguir:

Quadro 2: Bloco temático: Criatividade digital: Explorando o Canva

Bloco temático: Criatividade digital: Explorando o Canva	
Objetivos	Capacitar os alunos para o uso do Canva para criar projetos multimodais; estimular a criatividade e a expressão por meio da articulação de diversos elementos digitais; incentivar os alunos a analisarem e avaliarem o design de seus projetos de forma reflexiva e fundamentada.
Recursos	Projetor e computadores com acesso à internet
Tema 1	Bem-vindo ao Canva
Desenvolvimento	➡ Na sala de aula ou no laboratório de informática, inicie a oficina perguntando aos alunos se eles já exploraram o Canva e o que podem compartilhar sobre a utilização dessa ferramenta. Pergunte se eles já possuem uma conta na plataforma e, caso contrário, peça que criem uma. ➡ Após essa etapa, feito o login, fomentar a exploração da página inicial de modo intuitivo. ➡ O próximo passo consiste na exploração da interface do Canva junto com os alunos, utilizando a projeção no quadro para facilitar o acompanhamento. Inicialmente, realiza-se uma navegação pelo menu lateral, apresentando as opções de modelos, elementos, <i>uploads</i> e texto, entre outros. Em seguida, explora-se a barra de ferramentas superior, com destaque para as funções de salvar, desfazer, refazer e compartilhar. Por fim, apresenta-se uma visão geral do espaço de trabalho, abordando a área de design, as opções de zoom e a gestão de páginas. Obs.: Nessa parte, os alunos serão convidados a demonstrar e compartilhar seus conhecimentos sobre o Canva com os colegas. De forma organizada, a professora solicitará que cada aluno que tenha conhecimento acerca da plataforma transmita o que já sabe para o grupo por meio de projeção no quadro.
Tema 2	Explorando Elementos Multimodais
Desenvolvimento	➡ Ainda utilizando a projeção no quadro, iniciar com a produção de um breve texto criativo ou inserção de um texto que já existe, como um pequeno poema, explicando como escolher e personalizar fontes e estilos. Em seguida, a atenção será voltada para a exploração das imagens estáticas ou em movimento, destacando que elas devem dialogar com o texto verbal. Após isso, será feita a inclusão

	de sons, ensinando como utilizar áudios para enriquecer a experiência multimodal. Finalmente, será apresentada a funcionalidade dos hiperlinks, demonstrando como criar uma navegação interativa que permite aos usuários explorarem o conteúdo de forma dinâmica e envolvente. Obs.: Nessa etapa, a professora ensinará aos alunos como baixar e inserir recursos multissemióticos que não estão disponíveis na ferramenta, como GIFs, músicas e imagens. Serão considerados os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo que eles demonstrem para os colegas suas habilidades e compartilhem formas de obtenção desses conteúdos.
Tema 3	Mão na Massa: Criando seu projeto no Canva
Desenvolvimento	➡ Propor um exercício em trios para que os alunos criem um projeto simples, incorporando pelo menos uma imagem, um GIF ou vídeo, um áudio, texto e um hiperlink. Serão levantados, junto aos alunos, temas do cotidiano deles, como os que envolvem o bairro onde moram ou a escola em que estudam, entre outros, que nortearão o desenvolvimento dos trabalhos. ➡ Após esse momento de criação, solicitar que os alunos compartilhem com a professora seus trabalhos para que sejam projetados para a turma. ➡ Solicitar que cada trio apresente seu trabalho e, após a apresentação, perguntar: • Qual foi o critério utilizado por vocês para a escolha de imagens, sons, GIFs ou vídeos para incorporar ao texto verbal e de que forma eles contribuem para a narrativa do seu projeto? • Como os diferentes elementos (imagens, GIFs, áudios, textos,) dialogam entre si para criar um texto coerente e coeso? • Você encontrou alguma dificuldade em integrar esses elementos de forma harmoniosa? Se sim, como superou esses desafios? • O que você aprendeu ao criar e apresentar este projeto no Canva? • Como a experiência de criar um projeto no Canva transformou sua maneira de pensar sobre design e utilização múltiplos modos ou formas de comunicação simultaneamente para transmitir uma mensagem? • Que estratégias você usou para garantir que seu projeto fosse interativo e envolvente para os usuários?

	➡ Por fim, direcionar os trabalhos para o setor da escola que é responsável por divulgar os trabalhos dos alunos nas redes sociais para que a comunidade escolar possa apreciar as produções dos alunos.
Avaliação do bloco temático	A avaliação é qualitativa e consiste em analisar o envolvimento dos alunos durante as oficinas, bem como a compreensão e implementação dos conceitos apresentados. Deve considerar a performance na criação das contas, a exploração da interface do Canva e a relação entre os elementos multimodais nos projetos. Além disso, examinará a criatividade e a coesão dos trabalhos desenvolvidos, a participação dos alunos nas discussões sobre os recursos utilizados e sua capacidade de refletir criticamente sobre as próprias produções. Finalmente, incluirá a análise do impacto da oficina por meio da divulgação dos projetos nas redes sociais, promovendo o reconhecimento e a apreciação das produções dos alunos pela comunidade escolar.

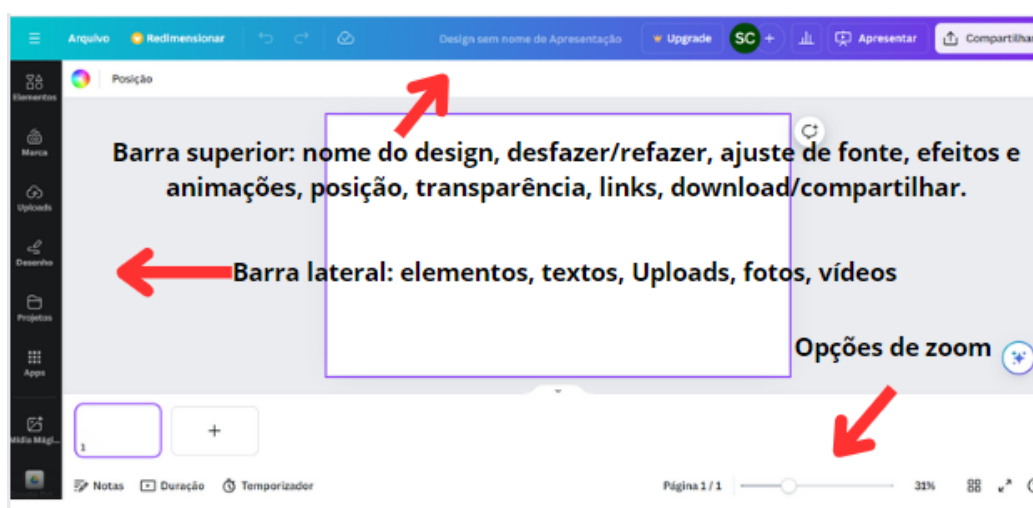
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Iniciamos o desenvolvimento desse bloco temático em sala de aula, a partir do tema 1 “Bem-vindo ao Canva”, perguntando aos alunos se eles já exploraram essa ferramenta e, confirmando o que já tinha sido observado pelas respostas dadas por eles ao questionário inicial, a maioria respondeu positivamente, acrescentando que já possui conta na plataforma. Do total de alunos presentes, somente quatro não tinham conta criada no Canva, sendo que dentre esses alunos, dois têm deficiência visual, o que dificulta ou impossibilita a exploração da plataforma. Contudo, alguns colegas se propuseram a ajudá-los na criação de suas contas por meio de *smartphones*.

Na sequência, projetamos as páginas iniciais da plataforma (Fig. 9; Fig. 10) para que os alunos pudessem acompanhar a navegação e exploração da ferramenta. Aqueles que afirmaram estar familiarizados com o Canva foram convidados a compartilhar e demonstrar suas habilidades com os colegas. Essa interação inicial confirmou os dados levantados no questionário inicial, evidenciando uma boa desenvoltura no uso da plataforma.

Figura 8: Captura da página inicial do Canva

Fonte: Canva (captura de tela realizada pela pesquisadora) (2024)

Figura 9: Captura da página de apresentação das ferramentas do Canva

Fonte: Canva (captura de tela realizada pela pesquisadora).(2024)

Seguindo para o tema 2 “Explorando elementos multimodais”, perguntamos aos estudantes se eles tinham o hábito, ao utilizar o Canva, de inserir em seus trabalhos e apresentações músicas, vídeos, imagens, GIFs entre outros elementos, ao que foi respondido que, na maioria dos trabalhos realizados por eles, predominavam a inserção de imagens estáticas acompanhando a parte verbal.

Diante disso, demonstramos como os alunos podem baixar músicas e vídeos utilizando o site <https://y2meta.is/pt/youtube-to-mp4/> (figura 11) propondo que desenvolvessem essa atividade em trios, utilizando *smatphones* para se apropriarem desse conhecimento.

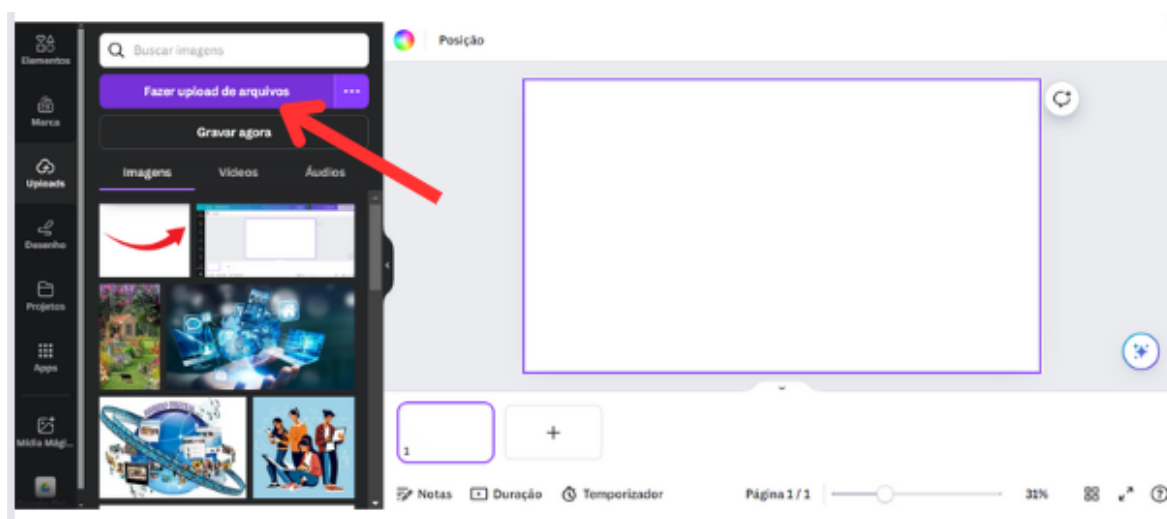
Figura 10: Captura da página inicial do site y2meta



Fonte: y2meta (captura de tela realizada pela pesquisadora). Disponível em:
<https://y2meta.is/pt/youtube-to-mp4/> - (2024)

Após essa etapa, por meio de projeção no quadro, demonstramos a aplicação de vídeos, imagens e sons no Canva (Fig. 11). Nesse momento, foram inseridos vídeos e músicas baixados na demonstração anterior associados a imagens presentes na própria plataforma com o objetivo de enriquecer a experiência multimodal.

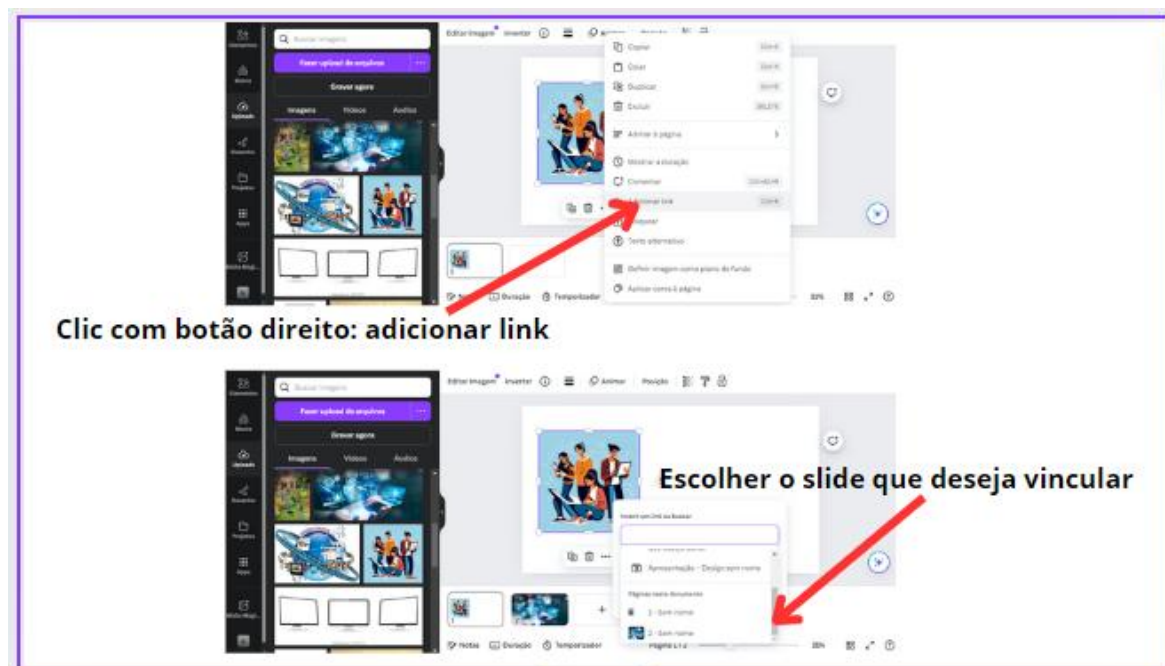
Figura 11: Captura de tela: demonstração de aplicação de vídeos, imagens e sons no Canva



Fonte: Canva (captura de tela realizada pela pesquisadora).- (2024)

Em seguida foi apresentada a funcionalidade de criação de hiperlinks (Fig. 12)

Figura 12: Captura de tela: apresentação da funcionalidade de criação de hiperlinks no Canva

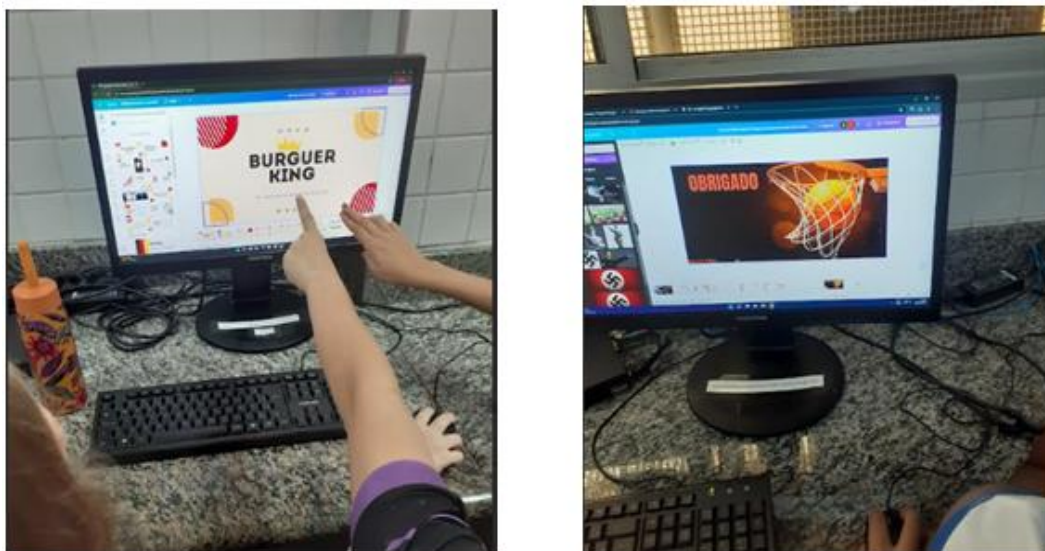


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de captura de tela de página (2024)

Por fim, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e reforçados durante o desenvolvimento do tema 3, intitulado “Mão na massa: criando seu projeto no Canva”. Conforme a proposta inicial, eles seriam organizados em cinco trios e quatro quartetos para criar projetos simples, com o objetivo de consolidar a aprendizagem. No entanto, devido à ausência de alguns alunos nesse dia, alguns grupos acabaram ficando com menos integrantes. A atividade aconteceu no laboratório de informática, proporcionando um ambiente ideal para a exploração das ferramentas digitais e o trabalho colaborativo.

Nessa etapa, a preocupação com o rigor da norma padrão foi deixada de lado, uma vez que o objetivo principal era permitir que os alunos se familiarizassem com as funcionalidades da plataforma Canva e se concentrassem na execução criativa de seus projetos. O foco estava em explorar os recursos digitais e empregar os conhecimentos adquiridos, sem que eventuais erros ortográficos ou gramaticais interferissem no desenvolvimento das habilidades práticas. As figuras apresentadas a seguir, juntamente com os *links* de acesso, documentam tanto o processo de criação quanto os resultados finais dessa atividade prática, evidenciando o progresso dos alunos.

Figura 13: Alunos em Ação: Desenvolvimento do bloco temático: Criatividade digital: Explorando o Canva



Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora durante a produção dos alunos (2024)

Figura 14: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 1)



Fonte: Elaborado pelo grupo 1 (2024)

disponível em: https://www.canva.com/design/DAGNFsrEEMY/d2Oio0HcBSktWm8j9Y_Cog/edit

Figura 15: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 2)



Fonte: Elaborado pelo grupo 2 (2024)

disponível em: <https://www.canva.com/design/DAGNFhZjgoI/DZW9qJCMjuK6zbzmmuaZqg/edit>

Figura 16: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 3)

Fonte: Elaborado pelo grupo 3 (2024)

disponível em: <https://www.canva.com/design/DAGNFqeTPbA/uyfJ6yrnqaPyXzJ9IRz5RQ/edit>

Figura 17: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 4)

Fonte: Elaborado pelo grupo 4 (2024)

disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGOZQ7yOtc/a9l6TZiGzHNNhZMwZFshQA/edit?utm_content=DAGOZQ7yOtc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 18: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 5)

Fonte: Elaborado pelo grupo 5 (2024)

disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGO9OjVsYE/iLsLsNaTDUIt5DsUBvcPsw/edit?utm_content=DAGO9OjVsYE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 19: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 6)

Fonte: Elaborado pelo grupo 6 (2024)

disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGOZYejzql/1opZerbLSlqWWixra4RuBg/edit?ui=eyJEljp7IIQiOnsiQSI6IIBCWEtOWTZkSGtZcUZ4d1AifX19&utm_content=DAGOZYejzql&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 20: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 7)

Fonte: Elaborado pelo grupo 7 (2024)
disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGPES2qTQ4/OLKas1xPwtXwSkXT2sX3Nw/edit?utm_content=DAGPES2qTQ4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 21: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 8)

Fonte: Elaborado pelo grupo 8 (2024)
disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGPO8t7T5Y/KsSNlgur6X-O9i5fgs-LIQ/edit?utm_content=DAGPO8t7T5Y&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 22: Projeto inicial criado no Canva (Grupo 9)

Fonte: Elaborado pelo grupo 9 (2024)

disponível em: https://www.canva.com/design/DAGOtFAv3kE/l-ffVNreSbzyRoScErYSug/edit?utm_content=DAGOtFAv3kE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Conforme levantamento feito no questionário inicial, observamos que a maioria dos alunos se apresentaram muito à vontade em relação ao uso dessas ferramentas e os que estavam inicialmente inseguros relataram que a experiência foi benéfica para que o sentimento de insegurança diminuísse.

As apresentações para os colegas de sala transcorreram com tranquilidade, conforme demonstram as figuras a seguir.

Figura 23: Alunos em Ação: Apresentação dos trabalhos desenvolvidos no bloco temático: Criatividade digital: Explorando o Canva



Fonte: Imagens registradas pela pesquisadora durante a apresentação dos alunos (2024)

Ao analisar as respostas fornecidas pelos alunos em relação à criação de suas apresentações no Canva, percebemos alguns padrões sobre a escolha e a articulação entre os elementos multimodais, os desafios enfrentados e os aprendizados adquiridos ao longo do processo.

A seleção de imagens, sons, GIFs e vídeos foi pautada por critérios que buscavam tornar a apresentação mais atrativa e inclusiva. Muitos grupos destacaram que, além da estética visual, houve uma preocupação significativa com a acessibilidade: a professora de Educação Especial acompanhou os alunos com deficiência visual, enquanto um integrante de cada grupo se sentou ao lado desses colegas para descrever as imagens e vídeos, permitindo que eles compreendessem o conteúdo visual apresentado. Os áudios foram escolhidos para reforçar as principais ideias, enquanto os GIFs e vídeos trouxeram dinamismo, mantendo o público engajado.

Considerando que os alunos têm, em média, 14 anos, as produções foram relativamente simples, alinhadas ao nível esperado para essa faixa etária. Ainda assim, cada grupo demonstrou valorização pelo próprio trabalho e empenhou-se em

entregar o melhor resultado possível. Esse esforço reflete uma atenção não apenas ao impacto visual, mas também ao apelo emocional e à inclusão de todos os colegas na atividade.

A análise da combinação dos diferentes elementos multimodais — imagens, sons, textos, GIFs e vídeos — revela um esforço coletivo para garantir coesão e clareza nas apresentações, especialmente considerando a pouca experiência dos alunos com esse tipo de trabalho. Um dos grupos destacou a importância de se equilibrar imagens e textos, permitindo que ambos contribuam para a compreensão sem sobrecarregar o conteúdo. Outro grupo enfatizou a necessidade de se organizar os GIFs e vídeos em uma sequência lógica para manter a clareza e o fluxo das ideias. Por se tratar de uma atividade escolar, a produção foi bem-sucedida, refletindo o cuidado dos alunos em criar uma experiência consistente, em que os diferentes formatos se complementam de forma harmoniosa, evitando excessos e mantendo o público focado.

Ao trabalhar com a combinação de elementos multimodais, os alunos enfrentaram alguns desafios, especialmente ao buscar uma apresentação que fosse clara e envolvente para o público. As principais dificuldades relatadas incluíram o equilíbrio entre quantidade de imagens e texto em cada *slide* e a escolha de fontes e tamanhos adequados para se garantir a legibilidade. Para superar essas questões, alguns grupos decidiram adotar esquemas visuais mais simplificados, limitando a quantidade de informações em cada tela e priorizando apenas os dados essenciais. Outros optaram por sincronizar o áudio com os textos e imagens, de modo a orientar o ritmo de apresentação, evitando a sobrecarga de conteúdo visual e auditivo.

Essas estratégias foram importantes para tornar as apresentações mais organizadas e acessíveis, mostrando o cuidado dos alunos em proporcionar uma experiência agradável para o público. Esses desafios revelam a complexidade de se trabalhar com vários tipos de mídia e a importância de se planejar a organização de cada elemento de acordo com as necessidades e preferências do público-alvo, criando um equilíbrio entre clareza e dinamismo visual.

A criação do projeto no Canva proporcionou uma série de aprendizados, despertando nos alunos uma maior sensibilidade para o uso de elementos multimodais na elaboração de apresentações claras e inclusivas. A experiência também transformou a forma como eles encaram o *design* e a comunicação multimodal, evidenciando que a articulação harmoniosa de texto, som e imagem

pode tornar as apresentações mais atrativas e inclusivas para diferentes públicos. Essa descoberta mostrou que o *design* não se resume à estética, mas também envolve funcionalidade e acessibilidade. Como resultado, os grupos passaram a refletir de forma mais crítica sobre o papel de cada elemento na transmissão da mensagem, demonstrando um avanço significativo em suas habilidades de comunicação.

Por fim, as estratégias usadas para garantir que as apresentações fossem interativas e envolventes variaram, mas todas buscaram criar uma experiência acessível e dinâmica. Links interativos e momentos de participação — como perguntas e comentários dos colegas — foram criados para envolver ainda mais os usuários, ou seja, os próprios colegas da turma, que formavam o público-alvo das apresentações. Além disso, os elementos multimodais foram usados para manter o público atento e tornar a apresentação mais animada. Isso demonstra que os alunos entenderam a importância de engajar o público — seus colegas — na construção do sentido das apresentações, utilizando recursos diferentes para enriquecer a experiência, que, neste caso, envolveu assistir, interagir e refletir sobre os conteúdos apresentados.

Ao término desse bloco temático, os alunos demonstraram um envolvimento expressivo com a plataforma. A atividade fomentou a colaboração, destacando o suporte mútuo, especialmente aos colegas com deficiência visual, e estimulou reflexões sobre *design* e acessibilidade. Apesar das dificuldades, os grupos demonstraram criatividade e, de maneira geral, alcançaram um equilíbrio entre estética e clareza em suas apresentações. Em síntese, o desenvolvimento desse bloco temático não apenas fortaleceu a confiança no uso de recursos digitais, mas também aprofundou a compreensão dos alunos sobre a importância de se harmonizar esses elementos ao criarem suas apresentações, evidenciando o valor pedagógico da experiência.

6.7.2 Bloco temático: Textos multimodais

Dando sequência ao desenvolvimento da pesquisa, o segundo bloco temático aplicado foi "Textos multimodais", realizado ao longo de seis aulas de 50 minutos,

com início em 26 de agosto de 2024 e término em 09 de setembro de 2024. A proposta planejada para esse bloco está apresentada na tabela a seguir:

Quadro 3: Bloco temático: Textos multimodais

Bloco temático: Textos multimodais	
Objetivos	Capacitar os alunos para entender, analisar e criar textos multimodais, utilizando diferentes modos de comunicação e ferramentas digitais, destacando a influência dos avanços tecnológicos na evolução desses textos e promovendo a expressão criativa e colaborativa.
Recursos	Projetor, computador com acesso à internet, smartphone ou tablet
Tema 1	Entendendo a multimodalidade
Desenvolvimento	➡ Iniciar indagando aos alunos: • O que vocês entendem por “modos” e “textos multimodais”? Como a formação da palavra “multimodal” (multi + modal) ajuda a inferir o conceito? ➡ Ouvir as respostas dos alunos e, junto com eles, construir um conceito de “modo” e de “texto multimodal”. Em seguida, projetar uma apresentação sobre o tema, complementando as discussões anteriores: https://www.canva.com/design/DAGM5AqF9Kk/8Ulp7fLfUMp52vm5RB4-A/edit?utm_content=DAGM5AqF9Kk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton ➡ Em seguida, perguntar aos alunos: • Quais são os diferentes modos que podem ser combinados em um texto multimodal e de que maneira o som pode ser utilizado como um desses modos? Vocês podem dar outros exemplos de textos que utilizam mais de um modo de comunicação? • Que tipos de imagens vocês veem frequentemente usados em textos multimodais e como os gestos e imagens podem complementar ou substituir a comunicação verbal em um vídeo? • O que vocês pensam sobre o uso de textos multimodais na comunicação atual? De que maneira a compreensão de textos multimodais pode beneficiar a comunicação e a expressão pessoal? ➡ Após esse momento interativo, continuar a apresentação sobre “modos” e “textos multimodais”, demonstrando algumas mudanças dos anúncios publicitários da Coca-cola

	ao longo das últimas décadas. Em seguida, fazer as seguintes indagações aos alunos: • Como as mudanças históricas e culturais influenciaram o <i>design</i> e o conteúdo dos anúncios publicitários apresentados ao longo do tempo? • Quais elementos multimodais vocês identificaram nos anúncios e como eles refletem a época em que foram criados? • De que maneira os anúncios utilizam diferentes modos de comunicação para atrair e engajar públicos variados? • Como os anúncios aproveitam símbolos e referências culturais para se conectar com o público e fortalecer a mensagem da marca?
Tema 2	Criatividade Digital
Desenvolvimento	➡ Com base nas discussões anteriores, solicitar que os alunos, em grupos com quatro componentes, preparem uma apresentação sobre textos multimodais, com base em um gênero discursivo por eles selecionado, seguindo o seguinte roteiro: 1. Escolham um gênero (Publicidade digital; videocliques musicais; memes; blogs, entre outros) 2. Listem os modos de comunicação que irão utilizar. 3. Estruture a apresentação com introdução, desenvolvimento e conclusão. 4. Utilize a plataforma Canva para criar a apresentação. ➡ Finalizadas as produções, os grupos irão apresentar para a turma seus trabalhos. ➡ Terminadas as apresentações, promover uma discussão acerca do conteúdo estudado, considerando sua importância. Nesse momento, perguntar aos alunos quais foram as dificuldades que eles encontraram ao longo da oficina e ouvir as opiniões deles quanto ao desenvolvimento das oficinas. ➡ Por fim, direcionar os trabalhos para o setor da escola responsável por divulgar os trabalhos dos alunos nas redes sociais, para que a comunidade escolar possa apreciar as produções dos alunos.
Avaliação do bloco temático	A avaliação é qualitativa e consiste em observar a participação ativa dos alunos nas discussões e atividades, a criatividade e a coerência na criação das apresentações, a capacidade de utilizar adequadamente os diferentes modos de comunicação e ferramentas digitais e a habilidade de

	trabalhar colaborativamente em grupo. Além disso, será considerado o entendimento dos conceitos apresentados e a reflexão crítica sobre a importância e a influência dos avanços tecnológicos nos textos multimodais. A apresentação final dos trabalhos e a participação na discussão sobre as dificuldades e os aprendizados ao longo da oficina também serão avaliados.
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O Tema 1 deste bloco, intitulado "Entendendo a multimodalidade", tem como objetivo explorar os conceitos de "modo" e "textos multimodais", incentivando os alunos a refletirem sobre como diferentes formas de comunicação podem ser combinadas para criar um discurso mais completo e expressivo. A abordagem teve início com questionamentos que estimularam os alunos a discutirem o significado desses termos, a fim de compreenderem a formação da palavra "multimodal" (multi + modal), facilitando assim a construção do conceito de multimodalidade.

Em seguida, o conceito de modo e de texto multimodal foi apresentado aos alunos por meio de uma projeção ancorada nos estudos que fundamentam esta pesquisa. Para ilustrar as possibilidades de combinação entre diferentes modos de comunicação, foram exibidos diversos exemplos de textos multimodais, entre os quais se destacaram um clipe musical, que integra áudio e imagens em movimento, memes, infográfico, um vídeo motivacional feito por animação e propagandas da Coca-Cola ao longo das últimas décadas.

Ao analisarem os anúncios da Coca-Cola, os alunos foram convidados a refletir sobre como as mudanças sociais ao longo do tempo influenciam a construção dessas peças publicitárias. Foi destacado que as propagandas não apenas promovem produtos, mas também dialogam com o contexto histórico e cultural em que estão inseridas. Nesse processo, os elementos multimodais desempenham um papel fundamental, ajustando-se às expectativas e aos interesses do público em diferentes épocas.

À medida que a discussão avançava, os alunos começaram a identificar como esses recursos foram utilizados estrategicamente em diferentes momentos para destacar temas como família, diversidade e sustentabilidade. As trocas de ideias revelaram que eles possuem um entendimento promissor sobre o papel dos textos multimodais na comunicação contemporânea, reconhecendo sua importância para atrair a atenção e transmitir mensagens de forma envolvente.

Já atentos aos diferentes modos que podem ser combinados em um texto multimodal, os alunos destacaram elementos como imagens, textos, sons e vídeos, apontando como esses componentes se complementam. Eles citaram exemplos, como vídeos do YouTube, nos quais o som — seja uma narração seja uma música de fundo — reforça as imagens apresentadas, e apresentações de slides que integram esses elementos para proporcionar uma comunicação mais completa. Também mencionaram podcasts, que combinam sons e vozes de maneira criativa.

Na discussão sobre o uso de imagens e gestos, os alunos observaram que fotos, ilustrações e gráficos são frequentemente empregados em propagandas e infográficos para transmitir mensagens com clareza. Ressaltaram, ainda, que, em vídeos, os gestos e as expressões corporais podem comunicar de forma eficiente, sem a necessidade de palavras, como ocorre em tutoriais e animações, em que as expressões faciais têm papel crucial na narrativa. Essas observações demonstram o entendimento dos alunos sobre a importância desses elementos na comunicação visual.

Por fim, ao refletirem sobre a relevância dos textos multimodais na comunicação contemporânea, os alunos reconheceram que a combinação de texto, som e imagem, muito comum nas redes sociais, é mais eficiente para captar a atenção do que o uso isolado de textos. Além de facilitar a compreensão, esses recursos ampliam a criatividade e permitem maior expressão pessoal. Eles concluíram que dominar a leitura e a produção de textos multimodais é fundamental para se conectar com diferentes públicos e aprimorar a clareza da comunicação em um cenário saturado de informações.

O tema 2 deste bloco, intitulado "Criatividade Digital", propõe que os alunos escolham um tema de relevância social para desenvolver uma apresentação. Assim, atendendo ao pedido dos próprios alunos e da professora da disciplina de Ciências, que sugeriu uma parceria em um projeto de combate à dengue — questão de interesse coletivo, que diz respeito à qualidade de vida da população —, decidimos que os alunos, organizados em grupos, criariam um folder. Após a produção dos materiais, estes seriam submetidos a uma votação, e o folder mais votado seria impresso e distribuído pelos próprios alunos nas ruas do bairro onde a escola está situada. Essa ação se insere em um contexto de conscientização comunitária sobre o combate à dengue, um problema que afeta a saúde pública e exige a colaboração de todos.

Essa abordagem foi adotada como alternativa à proposta inicial devido à experiência prévia com uma atividade semelhante no bloco temático "Criatividade Digital: Explorando o Canva". Desse modo, a proposta foi adaptada para possibilitar que os alunos combinassem seus conhecimentos de diferentes áreas, como Comunicação, Artes e Ciências, em uma atividade interdisciplinar. Eles foram incentivados a desenvolver de forma prática os conceitos de multimodalidade, dentro dos limites do projeto, alinhando sua criatividade digital com uma causa social urgente.

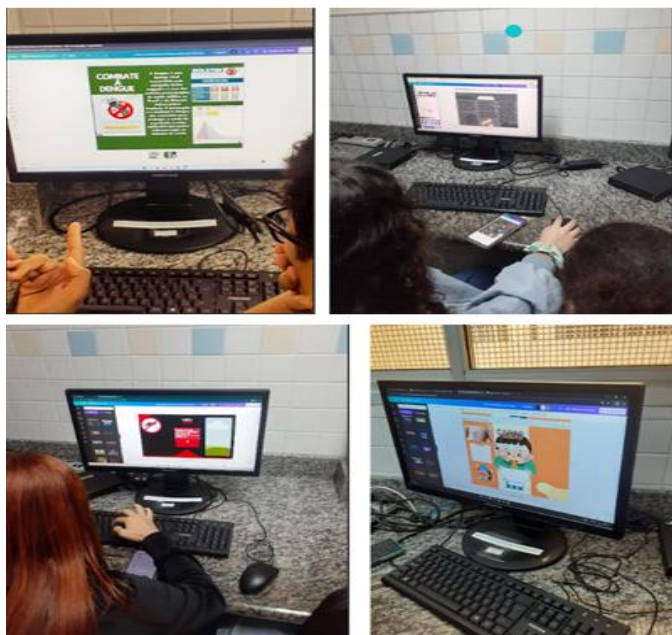
Como se trata de um folder, produzido para impressão e distribuição, os elementos multimodais como áudio e vídeo não foram aplicados nesta etapa. No entanto, a ausência desses recursos não comprometeu o desenvolvimento da atividade, pois o foco se manteve na criação de um material visualmente impactante e informativo, voltado para a conscientização da comunidade sobre a importância do combate à dengue.

Para a produção do folder, solicitamos que a turma se dividisse em grupos. Na apresentação do bloco temático, a ideia era que cada grupo tivesse quatro integrantes. No entanto, para realizar a atividade com essa turma, foi necessário ajustar o número de alunos por grupo. Assim, formamos um total de seis grupos: quatro deles com cinco integrantes e dois grupos com seis integrantes.

Essa mudança foi feita para garantir que todos os alunos pudessem participar efetivamente das atividades. Entre os alunos, dois têm deficiência visual, o que exige atenção e recursos específicos durante o trabalho em grupo. Além disso, três alunos com TDAH foram incluídos em grupos específicos para evitar que ficassem de fora ou fossem alocados em um grupo no qual pudessem enfrentar dificuldades.

Os alunos iniciaram a produção dos textos para os folders na sala de informática e utilizaram os recursos digitais disponíveis para criar seus materiais de forma colaborativa. O trabalho foi finalizado na sala de aula, onde, utilizando *smartphones*, continuaram ajustando e aprimorando os conteúdos. As informações que foram acrescentadas aos folders, relacionadas ao combate à dengue, foram coletadas nas aulas de Ciências, garantindo-se que o conteúdo fosse não apenas relevante, mas também cientificamente preciso. A seguir, são apresentadas imagens dos alunos durante o processo de produção e, por fim, as produções finalizadas.

Figura 24: Alunos em Ação: produção de folders do Bloco temático: Textos multimodais, no laboratório de informática



Fonte: Imagens registradas pela pesquisadora (2024)

Figura 25: Alunos em Ação: produção de folders do Bloco temático: Textos multimodais, em sala de aula utilizando smartphones



Fonte: Imagens registradas pela pesquisadora (2024)

Figura 26: Folder produzido pelo grupo 1 - Bloco temático: Textos multimodais



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 1 (2024)

disponível em
https://www.canva.com/design/DAGNI0RUxww/5zYO5fZTps1JIDtvkPPvOw/edit?utm_content=DAGNI0RUxww&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 27: Folder produzido pelo grupo 2 - Bloco temático: Textos multimodais



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 2 (2024)
 disponível em https://www.canva.com/design/DAGNpGO74Qo/JuqKWbxZA2coFPdvxex0-A/edit?utm_content=DAGNpGO74Qo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 28: Folder produzido pelo grupo 3 - Bloco temático: Textos multimodais



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 3 (2024)
 disponível em
https://www.canva.com/design/DAGNpD139KA/Zxq1s3wroYTKvJDYcUpOig/edit?utm_content=DAGNpD139KA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 29: Folder produzido pelo grupo 4 - Bloco temático: Textos multimodais



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 4 (2024)
disponível em

https://www.canva.com/design/DAGOoekGdgc/aIEn45TAWnTSbSwCakCj9w/edit?utm_content=DAGOoekGdgc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 30: Folder produzido pelo grupo 5 - Bloco temático: Textos multimodais



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 5 (2024)
disponível em

https://www.canva.com/design/DAGNReNMgK0/gGM9itPoe0oTXF28rW2Mw/edit?utm_content=DAGNReNMgK0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Figura 31: Folder produzido pelo grupo 6 - Bloco temático: Textos multimodais



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 6 (2024)
disponível em https://www.canva.com/design/DAGNRQwEVgl/Dte5aWLC-hrWyl64izoQdA/edit?utm_content=DAGNRQwEVgl&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Dentre as produções, a apresentação do grupo 04 recebeu o maior número de votos para ser impressa e distribuída no bairro onde a escola está situada. A escolha foi feita pela equipe gestora da escola e pelos membros do Conselho de Escola.

6.7.3 Bloco temático: Uma jornada pelos minicontos

Seguindo com o desenvolvimento das propostas didáticas, o bloco temático “Uma jornada pelos minicontos” foi implementado ao longo de seis aulas de 50

minutos, no período de 10 a 17 de setembro de 2024. A seguir, apresentamos a proposta desse bloco temático, com as etapas e atividades realizadas ao longo das aulas.

Quadro 4: Bloco temático: Uma jornada pelos minicontos

Bloco temático: Uma jornada pelos minicontos	
Objetivos	Apresentar aos alunos o gênero discursivo miniconto e suas características distintivas; desenvolver habilidades de leitura e interpretação crítica; explorar o impacto de elementos multimodais, como imagens e sons, na compreensão dos textos; promover a colaboração em grupo e a expressão oral; incentivar a reflexão crítica sobre o gênero em relação a textos mais longos; utilizar recursos digitais para enriquecer a experiência de leitura e análise.
Recursos	Projetor, computador com acesso à internet, cópias de atividades, papel, lápis e borracha
Tema 1	Primeiros passos
Desenvolvimento	➡ Iniciar com a projeção dos minicontos selecionados da obra “Os cem menores contos brasileiros do século: https://www.canva.com/design/DAGM7eElpXE/PhVDz4CEIm1F_H2sVcp2ww/edit?utm_content=DAGM7eElpXE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton ➡ Em seguida, solicitar que os alunos leiam, silenciosamente, cada miniconto, na medida em que forem apresentados, destinando um tempo para que todos possam realizar a leitura e fazerem anotações sobre o entendimento dos textos lidos; ➡ Após a leitura silenciosa, voltar ao primeiro miniconto apresentado e analisar o texto, oralmente, juntamente com os alunos; fazer o mesmo com os outros minicontos e, por fim, perguntar aos alunos: • O que vocês acharam dos minicontos que leram? Houve algum que chamou mais a atenção? Por quê? • Qual foi a mensagem principal que vocês captaram em cada miniconto? • Como a brevidade dos minicontos afetou a forma como vocês interpretaram as histórias? • Como o título de cada miniconto influenciou a compreensão da história? • Como a adição de imagens e sons influenciou a sua compreensão e experiência dos minicontos? A combinação

	de texto, imagem e som mudou a forma como vocês interpretaram as histórias ou não fez diferença? • Como foi a experiência de ler minicontos em comparação com a leitura de contos mais longos? ➡ Terminada essa discussão inicial, dividir a turma em grupos com cinco componentes. Esses grupos são orientados a construir um conceito do gênero discursivo miniconto, com base nas discussões feitas anteriormente, e anotá-lo em um papel. ➡ Em seguida, um integrante do grupo apresenta para a turma, oralmente, o conceito construído pelo grupo. ➡ Feita as apresentações orais, projetar no quadro o conceito de miniconto, conforme Marcelo Spalding, bem como suas principais características e, junto com os alunos, observar os pontos convergentes entre os conceitos construídos por eles e o conceito apresentado pelo pesquisador. https://www.canva.com/design/DAGM7nWfx0M/cPvVno2OfDerk1bFLi14FQ/edit?utm_content=DAGM7nWfx0M&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
Tema 2	Consolidando aprendizagens
Desenvolvimento	➡ Compartilhar com os alunos, por meio do whatsapp, atividades sobre minicontos e solicitar que as realizem em grupos em sala de aula, destinando um tempo para essa ação. https://docs.google.com/document/d/1P4q0JS-y28HinOfDbLkbZkScuOkEGiDIKdWJWmYuNnM/edit?usp=sharing ➡ Após essa etapa, analisar oralmente as respostas das atividades, permitindo aos alunos expressarem seus pontos de vista acerca das respostas dadas para cada questão.
Tema 3	O digital entra em cena
Desenvolvimento	➡ Projetar os “Minicontos Coloridos”, de Marcelo Spaldin, publicados no site https://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/ ➡ Nesse momento, os alunos se reúnem em grupos novamente e promove-se uma leitura interativa, em que cada grupo pode escolher uma gradação de cores para a formação do miniconto correspondente às escolhas das porcentagens de cores. Essa atividade pode ser desenvolvida em sala de aula com a

	utilização de smartphones ou no laboratório de informática da escola, dependendo da disponibilidade desse ambiente). ➡ Solicitar que os grupos analisem o texto formado e sua relação com as cores escolhidas e, oralmente, apresentem suas impressões. (Para auxiliar a análise do grupo, distribuir para os alunos folhas contendo algumas perguntas que podem orientar a análise do grupo): https://docs.google.com/document/d/1mkDj3lQqMctn5gA2pe mr4Kq_Xjz7qCqABhYlfpXVKkg/edit ➡ Na sequência, os grupos apresentam a gradação escolhida que será projetada no quadro durante as apresentações.
Avaliação do bloco temático	A avaliação é qualitativa e consiste em observar a participação ativa dos alunos durante as discussões, a colaboração e a clareza na construção de conceitos em grupo, a compreensão e análise demonstradas nas atividades individuais, e a originalidade das análises na leitura interativa. O feedback para a turma é feito, com destaque aos pontos positivos e com possíveis sugestões de melhorias, como maior engajamento, aprofundamento das análises e melhor comunicação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Iniciamos com o tema 1, “Primeiros passos”, apresentando os minicontos selecionados da obra “Os cem menores contos brasileiros do século” por meio de projeção no quadro. Cada miniconoto foi acompanhado de áudio, imagem ou vídeo, de forma multimodal, enriquecendo, assim, a experiência de leitura. Os alunos, individualmente, leram os minicontos um a um. Em seguida, voltamos ao primeiro texto e abrimos uma discussão sobre os diversos aspectos do miniconoto, como seu tamanho e as possibilidades de sentidos. Várias observações foram feitas, com o compartilhamento pelos alunos de suas interpretações sobre o conteúdo. Nesse processo, inserimos intencionalmente os recursos multimodais para enriquecer as interpretações, mas em determinado momento projetamos apenas o texto verbal para verificar se a interpretação se mantinha a mesma. Isso demonstrou que a combinação de imagens e sons influenciou diretamente a leitura, comprovando que o uso exclusivo do texto verbal não seria suficiente para direcionar as múltiplas possibilidades de sentido. A associação dos modos visual e sonoro ampliou as camadas de significação e enriqueceu a compreensão das narrativas.

O primeiro miniconto, intitulado “Adolescência” (“Toda tarde ele a esperava na/ saída da escola/toda noite sonhava com ela/certo dia, ele sumiu”), foi apresentado para a turma e a maioria dos alunos identificou o tema central como uma paixão típica da adolescência que, assim como surge, também acaba. Os estudantes comentaram que essas experiências amorosas são comuns entre adolescentes, refletindo suas próprias vivências de amor e decepção.

O sumiço do personagem, segundo os alunos, é uma representação da naturalidade da fase em que se encontram, marcada pela transitoriedade das relações. Quando perguntamos como chegaram a essa conclusão, a maioria apontou o título como uma pista clara.

Essa conversa se expandiu para reflexões sobre as nuances da adolescência. Os alunos mencionaram que a pressão social e as expectativas relacionadas a relacionamentos amorosos muitas vezes criam um ciclo de ansiedade e insegurança. Compartilharam também como a busca por aceitação e a necessidade de se encaixar nas dinâmicas sociais podem gerar os sentimentos de frustração e solidão, especialmente quando um amor acaba abruptamente.

Outras interpretações trouxeram à tona a ideia de que o miniconto poderia simbolizar não apenas a efemeridade das relações, mas também a perda de inocência que muitos enfrentam ao atravessar essa fase da vida.

Instigamos os estudantes a refletirem sobre a maneira como as tecnologias e as redes sociais influenciam suas experiências em relacionamentos. Para muitos, as relações contemporâneas são mediadas por mensagens instantâneas e redes sociais, o que pode intensificar a efemeridade das emoções. Eles discutiram como a facilidade de iniciar e encerrar relacionamentos *online* contribui para a sensação de que as conexões não são tão duradouras ou significativas.

Essa discussão não apenas promoveu uma análise crítica do miniconto, mas também permitiu que os alunos se conectassem de forma mais profunda com suas próprias realidades. Assim, o miniconto se tornou um catalisador para uma conversa mais ampla sobre as emoções, relações e identidades que eles estão construindo nesse momento tão marcante de suas vidas.

O segundo miniconto, “Fumaça” (“Olhou a casa o ipê florido. Tudo para ela. Suspendeu a mala e foi.”), levantou questões intrigantes durante a discussão em sala de aula: a protagonista está indo embora ou chegando de algum lugar? A casa e o ipê estão sendo recebidos por ela, ou ela está deixando para trás tudo aquilo? O

título também foi bastante debatido e, a partir dele, os alunos chegaram à conclusão de que a personagem estava partindo, pois, a fumaça, ao remeter à dispersão, sugeria que algo ou alguém se foi. Essa interpretação inicial abriu espaço para outras reflexões acerca do texto.

Durante a análise, outra possibilidade que emergiu foi a de que o miniconto retratava a separação de um casal. Alguns alunos observaram que, ao "olhar a casa", a protagonista poderia estar se despedindo de algo mais significativo do que apenas o ambiente físico. A casa foi interpretada como símbolo de uma vida compartilhada, e a partida com a mala passou a ser vista como o fim de uma relação. Essa visão promoveu discussões em sala de aula sobre como a separação de um casal afeta não só os cônjuges, mas também filhos e outras pessoas ao redor. Muitos alunos compartilharam experiências pessoais ou de conhecidos sobre rupturas familiares, associando o dilema da protagonista à dificuldade de deixar para trás algo valioso, mas reconhecendo que, em alguns casos, a separação é inevitável.

A expressão "tudo para ela" foi discutida sob a ótica de uma possível tentativa da protagonista de preservar memórias ou aspectos importantes de sua vida antes de seguir adiante. O debate incentivou os alunos a conectar o miniconto com suas experiências pessoais, especialmente mudanças familiares na adolescência, como separações. Isso aprofundou a compreensão do texto e proporcionou reflexão sobre as transformações vividas pelos estudantes.

A interpretação do título "Fumaça" foi expandida, com alguns alunos vendo a fumaça como metáfora para o desaparecimento gradual de uma relação, que se dissolve aos poucos, deixando apenas lembranças efêmeras, assim como a fumaça que se dissipa no ar.

O terceiro miniconto, cujo título é "Mistério" ("A porta estava aberta. Entrou. Nunca mais visto"), trouxe uma atmosfera de terror e suspense que prendeu a atenção dos alunos. Durante a discussão, todos entenderam que o texto remetia a uma história assustadora, em que alguém entrou por uma porta aberta e nunca mais foi visto. Os alunos levantaram hipóteses de que o lugar do desaparecimento poderia ser um cemitério ou um castelo mal-assombrado, imaginando que a personagem passou por situações perigosas ou sobrenaturais ao atravessar a porta.

Para aprofundar a análise, fizemos perguntas que ajudaram os alunos a relacionar o conto com suas próprias experiências, como "O que essa porta pode

representar para vocês?" e "Vocês já enfrentaram uma situação em que não sabiam o que ia acontecer ao dar um próximo passo?". Essas questões levaram os alunos a refletir sobre momentos de incerteza na vida, como ao começar uma nova escola ou enfrentar desafios inesperados. Sugerimos que a ideia de nunca mais ser visto poderia simbolizar mudanças pessoais, e, ao perguntar "Vocês já se sentiram diferentes depois de tomar uma decisão importante?", os alunos refletiram sobre experiências marcantes, como a mudança de escola, a escolha de novas atividades ou o impacto de situações familiares difíceis, como a separação dos pais, que os forçou a amadurecer rapidamente, evidenciando as transformações típicas da adolescência.

Apesar dessas reflexões e das conexões com suas vivências, o que predominou entre os alunos foi a interpretação do miniconto como uma história de suspense e terror. A sensação de mistério e o fato de a personagem desaparecer sem deixar rastros continuaram sendo o ponto central das discussões. Para a maioria, a porta aberta representava uma entrada para o desconhecido e perigoso, reforçando o clima de medo que permeia o miniconto. Assim, embora tenham feito ligações com suas próprias experiências, os alunos se mantiveram firmes na ideia de que "Mistério" é, antes de tudo, uma história que provoca inquietação e suspense.

O miniconto "Perdas" ("Perdeu o ônibus. Perdeu o emprego. Perdeu a mulher. Mas nunca perdeu a esperança....") despertou reflexões variadas entre os estudantes, que, inicialmente, se concentraram nos aspectos das perdas mencionadas. Na discussão, ficou claro que o protagonista sofreu uma sequência de acontecimentos negativos, perdendo o ônibus, o emprego e a esposa. Contudo, a última frase – "Mas nunca perdeu a esperança" – revelou uma reviravolta na interpretação, destacando a resiliência do personagem mesmo diante de tantas adversidades.

Durante a análise, fizemos perguntas que incentivaram os alunos a refletirem sobre suas próprias vivências e associarem o conteúdo do miniconto a desafios que eles, ou pessoas próximas, possam ter enfrentado. Perguntamos: "Vocês já passaram por uma situação em que perderam algo/alguém importante, mas continuaram acreditando que as coisas poderiam melhorar?" ou "Como vocês acham que o protagonista consegue manter a esperança depois de tantas perdas?" Essas questões ajudaram os alunos a pensarem sobre situações pessoais, como

mudanças inesperadas, frustrações com estudos ou amizades, e sobre como a esperança pode ser uma força que ajuda a seguir em frente.

Alguns alunos fizeram a conexão com situações familiares, como quando um dos pais perde o emprego ou quando uma relação próxima termina, e como isso pode afetar a vida de todos ao redor. Perguntamos também: "Vocês já viram alguém que, mesmo passando por momentos difíceis, conseguiu seguir em frente?" Esse questionamento levou a um debate sobre a importância de se ter esperança e força para superar as dificuldades, algo que muitos adolescentes podem estar começando a entender à medida que enfrentam seus próprios desafios.

No entanto, apesar dessas associações com vivências pessoais, o foco das discussões se manteve na ideia central do miniconto: as inúmeras perdas do protagonista e sua capacidade de continuar acreditando em um futuro melhor. Para a maioria dos alunos, a principal mensagem do conto era a resiliência, ou seja, a habilidade de resistir e continuar, mesmo quando tudo parece estar desmoronando. O miniconto foi visto como um exemplo de que, apesar das dificuldades que a vida impõe, a esperança pode ser uma ferramenta poderosa para seguir adiante e encontrar novas possibilidades.

O miniconto "Primeiro Amor" ("Ele disse que a amava. Ela sem saber o que isso significava, acreditou") gerou discussões emocionantes entre os alunos. A história, simples e curta, revelou questões sobre os primeiros sentimentos amorosos e a ingenuidade que muitas vezes acompanha essa fase da vida. O protagonista declara seu amor, e a personagem feminina, sem entender realmente o significado desse sentimento, acredita. Durante a análise em sala de aula, fizemos perguntas direcionadas para ajudar os alunos a pensarem sobre suas próprias experiências e emoções. Perguntamos: "Vocês já ouviram alguém dizer que ama, sem realmente entender o que isso significa?" ou "O que vocês acham que pode acontecer quando alguém acredita em algo sem ter certeza do que realmente é?" Essas questões estimularam os alunos a refletirem sobre a vulnerabilidade que o primeiro amor pode trazer e sobre como, nessa fase da adolescência, muitos ainda estão descobrindo o que sentimentos como amor e confiança realmente significam.

Alguns alunos compartilharam histórias sobre seus próprios primeiros amores ou relacionamentos que testemunharam, associando o miniconto a situações em que alguém disse "eu te amo" sem ter maturidade para entender o peso dessas palavras. Levantamos outra questão importante: "Será que a personagem se

machucou por ter acreditado, sem entender o que realmente estava sendo dito”? Essa pergunta gerou uma discussão sobre os riscos emocionais envolvidos no início de um relacionamento, especialmente quando os sentimentos não são compreendidos em sua totalidade.

Além das reflexões mais pessoais, a maioria dos alunos concordou que o miniconto fala sobre a ingenuidade do primeiro amor. Eles observaram que, muitas vezes, na adolescência, as pessoas acreditam facilmente nas palavras do outro, sem questionar ou entender completamente o que está sendo dito. Esse aspecto do miniconto os levou a pensar sobre a importância de se distinguir entre palavras e sentimentos, algo que eles próprios estão começando a experimentar nessa fase da vida.

Inserimos um vídeo que acompanhou a projeção do miniconto e que trouxe uma interpretação mais complexa, sugerindo uma possível relação tóxica entre os personagens. As imagens do vídeo transmitiam uma atmosfera de controle e manipulação emocional, o que fez os alunos refletirem sobre como o amor, quando mal compreendido, pode abrir espaço para dinâmicas prejudiciais em um relacionamento. Essa nova leitura ampliou a discussão, mostrando que o miniconto poderia não apenas retratar a fragilidade e beleza do primeiro amor, mas também alertar para os perigos da ingenuidade em situações de dependência emocional.

Assim, a combinação da parte verbal com o vídeo enriqueceu o debate, levando os alunos a explorarem diferentes perspectivas sobre o miniconto "Primeiro Amor". O que predominou foi a ideia de que, embora o miniconto fale da fragilidade dos primeiros sentimentos amorosos, o vídeo também levantou uma discussão sobre a toxicidade que pode surgir quando um dos envolvidos acredita cegamente no outro sem uma compreensão mais profunda do que significa amar.

Como resposta a essas indagações, de modo geral, os alunos avaliaram os minicontos que leram como bastante impactantes, cada um deles provocando reflexões distintas. O miniconto "*Mistério*" chamou a atenção de muitos, principalmente pela atmosfera enigmática e pela provocação de perguntas sobre o destino do personagem. A simplicidade da narrativa, aliada ao suspense, deixou uma impressão marcante, fazendo com que os alunos desejassem saber mais sobre o que poderia ter acontecido. Outros minicontos, como "*Perdas*" e "*Primeiro Amor*", também foram notados por suas mensagens universais, despertando empatia e identificação com experiências comuns da adolescência e da vida.

Em relação à mensagem principal captada em cada miniconto, em "*Adolescência*", a intensidade dos sentimentos juvenis e a fragilidade das esperanças foram evidentes. O miniconto "*Fumaça*" destacou a ideia de renúncia e a importância de decisões difíceis. Já "*Mistério*" evoca a incerteza e o desconhecido, gerando inquietação com o desaparecimento do personagem. "*Perdas*" trouxe uma reflexão sobre resiliência, prevalecendo a esperança apesar das dificuldades. Por fim, "*Primeiro Amor*" retratou a inocência do amor jovem, abordando a crença sem questionamentos que muitos têm nessa fase da vida.

A brevidade dos minicontos afetou a forma como os alunos interpretaram as histórias, pois a falta de detalhes levou-os a usar a criatividade para preencher as lacunas. Essa concisão exigiu um esforço maior para inferir significados e emoções, tornando a experiência mais envolvente e pessoal. O desafio de interpretar esses textos e construir narrativas a partir de poucos elementos tornou a leitura não apenas mais complexa, mas também mais gratificante.

Os títulos dos minicontos desempenharam um papel significativo na compreensão das histórias. "*Adolescência*" orientou os alunos a pensarem sobre as experiências da adolescência desde o início, enquanto "*Fumaça*" sugeriu uma sensação de efemeridade. O título "*Mistério*" claramente estabeleceu um tom de suspense, preparando os leitores para o enigma. Em "*Perdas*", o título ajudou a focar na ideia de desafios, enquanto "*Primeiro Amor*" comunicou a fragilidade e a pureza dos sentimentos iniciais.

A inclusão de imagens e sons nas leituras multimodais foi uma escolha pessoal da pesquisadora, que buscou enriquecer a compreensão e a experiência dos minicontos. Esses elementos certamente influenciaram a interpretação dos alunos, já que as imagens, ao complementar a narrativa, criaram uma conexão visual que intensificou as emoções transmitidas pelo texto. Da mesma forma, os sons, como música de fundo ou efeitos sonoros, ajudaram a estabelecer a atmosfera de cada miniconto, tornando a leitura mais envolvente. Essa combinação proposta pela pesquisadora transformou a leitura em uma experiência sensorial, facilitando a imersão nas histórias e possibilitando a construção de significados mais profundos.

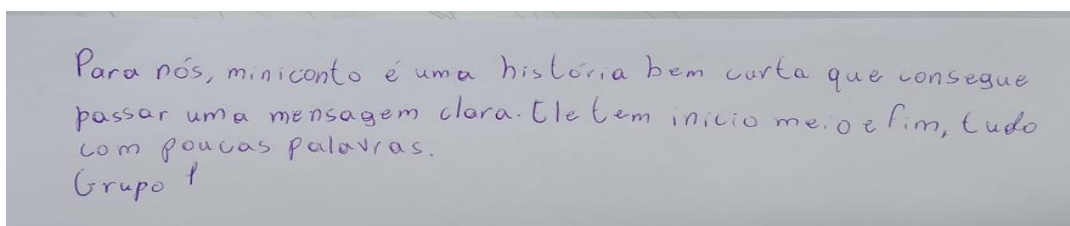
Por fim, a experiência de ler minicontos foi vista pelos alunos como única, pois esses textos exigem uma leitura ativa e uma atenção especial. Devido à sua densidade de significado, os minicontos demandam um olhar mais atento, em que cada palavra e detalhe são fundamentais. Essa característica proporcionou uma

sensação de agilidade, estimulando discussões rápidas e desafiadoras, que incentivaram os alunos a refletirem sobre a essência da narrativa e a identificarem o que é verdadeiramente essencial em cada história.

Após a discussão inicial, pedimos aos grupos formados anteriormente que se reunissem para preparar a próxima atividade. Assim como no bloco temático anterior, a ideia era que cada grupo fosse formado por quatro integrantes, conforme apresentado na descrição da proposta didática desse bloco. Entretanto, pelos mesmos motivos já apresentados, foram constituídos seis grupos: quatro deles com cinco integrantes e dois grupos com seis integrantes.

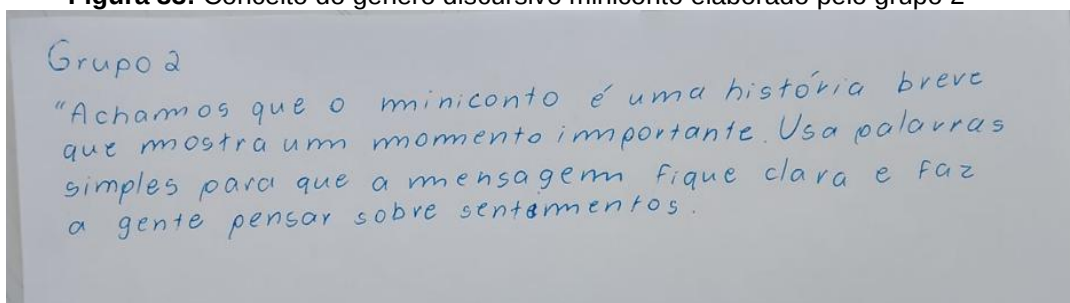
Os grupos foram instruídos a elaborar um conceito sobre o gênero discursivo miniconto, utilizando as discussões realizadas anteriormente como base para sua construção. Após desenvolverem suas ideias, cada grupo deveria compartilhar esse conceito com a turma. Um integrante de cada grupo leu em voz alta o conceito elaborado pelo grupo. As respostas foram as seguintes:

Figura 32: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 1



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 1 (2024)

Figura 33: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 2



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 2 (2024)

Figura 34: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 3

Grupo 3º
 Chegamos a conclusão que miniconto é uma história que é curta mas que têm significado profundo. Não precisa de muitos personagens e foca na mensagem e nas emoções.

Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 3 (2024)

Figura 35: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 4

Grupo 4 - Definimos o miniconto como uma história que fala muito com poucas linhas. Acreditamos que cada palavra é importante, e que ele faz agente pensar rapidamente sobre a vida.

Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 4 (2024)

Figura 36: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 5

Grupo 5: "Na nossa conversa decidimos que o mini conto é uma forma de contar histórias curtas que transmitem sentimentos. Ele apresenta uma situação e faz a gente refletir em pouco espaço. Ele consegue criar uma imagem na cabeça da gente com poucas palavras.

Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 5 (2024)

Figura 37: Conceito do gênero discursivo miniconto elaborado pelo grupo 6

GRUPO 6
 Para a gente o mini conto é uma história curta que fala sobre momentos importantes da vida com poucas palavras, ele tem começo meio e fim, mas o legal é como cada palavra é escolhida para mostrar sentimentos.

Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 6 (2024)

Após esse momento, apresentamos por meio de projeção no quadro o conceito de miniconto, segundo Spalding (2018), já apresentado neste trabalho, bem como as principais características desse gênero:

Alguns dizem que ele é o primo mais novo do poema em prosa, outros apontam as fábulas chinesas como origem, de certo é que desde meados do século XX o conto tem experimentado - com sucesso - formas extremamente breves a partir de textos de autores como Cortázar, Borges, Kafka, Arreola, Monterroso e Trevisan (Spalding, 2018, p. 6).

Destacam-se como principais características a brevidade, a escrita concisa e direta, a presença de reviravoltas ou finais inesperados que surpreendem o leitor e um estilo minimalista e sutil (Spalding, 2018).

Considerando os conceitos atribuídos ao gênero miniconto pelos grupos e o conceito do gênero apresentado por Spalding (2018) e suas características, abrimos uma discussão acerca das convergências e divergências entre os conceitos.

Os conceitos de miniconto elaborados pelos grupos refletem diversas características que Spalding (2018) menciona em sua definição do gênero. Em geral, todos os grupos concordaram que o miniconto é uma narrativa curta, destacando a brevidade como um aspecto fundamental. Por exemplo, os grupos 1, 2, 5 e 6 enfatizaram a capacidade do miniconto de transmitir mensagens claras e significativas em poucas palavras, o que está alinhado com a ideia de que os minicontos são extremamente curtos e concisos. Essa concisão é valorizada por vários grupos, que reconheceram a importância de cada palavra, como mencionado no grupo 4, que afirma que "cada palavra é importante", refletindo a intensidade do texto, em que cada frase carrega um significado.

Além disso, os grupos abordaram a ideia de que os minicontos devem transmitir emoções e reflexões. Essa característica se alinha com o minimalismo, já que a narrativa está concentrada em momentos ou situações específicas, sem se aprofundar em personagens ou cenários elaborados. Os alunos, especialmente os do grupo 3, reconheceram que o miniconto foca na mensagem e nas emoções, o que reforça a ideia de que é possível transmitir significados profundos com poucas palavras. Embora não tenham destacado explicitamente a presença de reviravoltas ou finais inesperados, os alunos mencionaram a importância de se criar imagens e despertar reflexões, sugerindo que a surpresa e a sutileza podem estar implícitas nas histórias que contam. Dessa forma, a construção coletiva dos alunos ressoa

fortemente com as definições de Spalding, revelando um entendimento abrangente das características do miniconto por parte dos alunos.

O desenvolvimento desse tema promoveu a leitura e análise de minicontos, permitindo uma associação entre as narrativas e as vivências desses adolescentes. Essa proposta alinhou-se à pedagogia dos multiletramentos, na medida em que valorizou a diversidade de experiências e a relação entre conteúdos e contextos de vida dos alunos. A discussão sobre temas como amor, separações e resiliência não apenas incentivou reflexões críticas, mas também proporcionou um ambiente inclusivo que permitiu a participação ativa de todos.

Dando continuidade ao bloco temático, partimos para o tema 2 “Consolidando aprendizagens”.

Compartilhamos com os alunos, por meio do *whatsApp*, um arquivo²¹ com atividades sobre o gênero discursivo minicontos, especificado no bloco temático, e solicitamos que, em grupos, realizassem essas atividades em sala de aula. Destinamos um tempo para essa ação.

Em seguida, analisamos oralmente as respostas dadas às questões pelos grupos. Partindo dessa análise, percebemos que os grupos não divergiram muito nas respostas, sugerindo que houve uma compreensão comum dos temas centrais dos minicontos. Os alunos identificaram com clareza a importância dos títulos, destacando como eles condensam informações essenciais para a interpretação dos textos. A maioria apontou que os títulos funcionam tanto como uma introdução ao tema quanto como um recurso que desperta curiosidade. Exemplos dessa percepção foram observados nas análises dos minicontos “A despedida”, cujo título já sugere a separação dos personagens, e “Só”, que, embora simples, expressa a sensação de solidão e busca.

A característica de deixar lacunas para o leitor preencher foi outro ponto amplamente destacado. Os alunos reconheceram que essa estratégia é fundamental na construção dos minicontos, pois permite que eles reflitam e completem a narrativa de acordo com suas próprias interpretações. Esse aspecto foi especialmente notado no miniconto “A janela”, em que os alunos sugeriram que a janela pode simbolizar tanto a passagem do tempo quanto a oportunidade de viver

²¹ Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1P4q0JS-y28HinOfDbLkZkScuOkEGiDIKdWJWmYuNnM/edit?tab=t.0>

intensamente, deixando em aberto o que essa passagem representa para a personagem.

No que diz respeito à concisão dos minicontos, os alunos conseguiram identificar elementos narrativos mesmo na brevidade dos textos. No miniconto "A despedida", muitos perceberam que o trem partindo sugere o tempo e o espaço da narrativa, enquanto o miniconto "O rosto" foi interpretado como uma metáfora para uma crise de identidade, representando um conflito interno profundo. As respostas indicaram que, mesmo com poucas palavras, os alunos foram capazes de inferir e analisar os principais elementos da narrativa, como conflito, tempo e espaço.

Outro aspecto relevante levantado pelos alunos foi a relação dos minicontos com a vida moderna e a condição humana. No miniconto "Só", o controle remoto foi entendido como um símbolo da tecnologia e da sensação de vazio que muitas vezes acompanha a busca incessante proporcionada pelos aparelhos eletrônicos. Os alunos relacionaram essa metáfora com a solidão e a desconexão, temas bastante presentes no contexto atual.

Por fim, os sentimentos de incerteza e separação em "A despedida" foram unanimemente reconhecidos pelos alunos. Eles apontaram que a despedida entre os personagens parece desprovida de um motivo claro, o que reflete a complexidade das relações humanas, nas quais nem sempre entendemos os motivos pelos quais nos distanciamos. A análise das respostas sugere que os alunos conseguiram captar os aspectos simbólicos dos textos, demonstrando entendimento acerca dos minicontos e das emoções que eles evocam.

De maneira geral, as respostas dos alunos evidenciaram uma interpretação bastante uniforme, sugerindo que houve uma boa compreensão coletiva dos principais elementos dos minicontos, como a simbologia, o conflito e os temas universais presentes em cada narrativa.

Ao término das discussões anteriores, seguimos para o tema 3 "O digital entra em cena". Iniciamos projetando no quadro os "Minicontos Coloridos", de Marcelo Saplding, descritos no bloco temático.

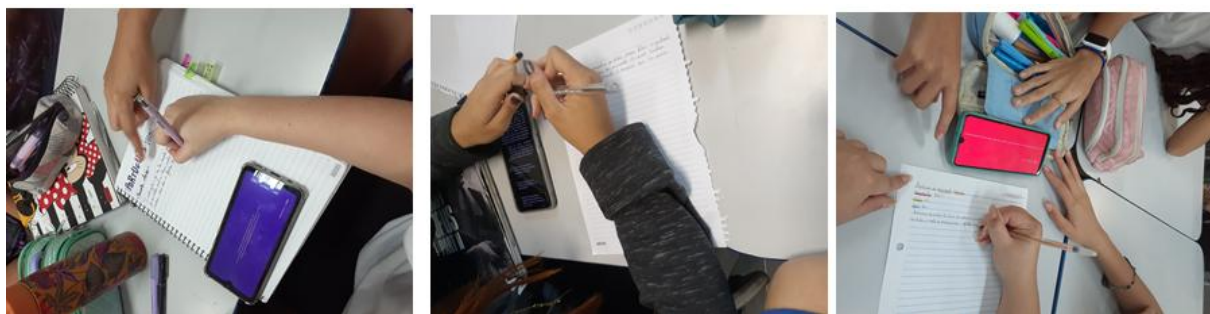
Os "Minicontos Coloridos" funcionam de maneira interativa e personalizada, aparecendo conforme as porcentagens de cores escolhidas pelo usuário. São fornecidos três tons principais – vermelho, verde e azul – e a combinação dessas cores determina o miniconto gerado. Cada cor contribui para criar diferentes atmosferas, emoções e interpretações, tornando a leitura não apenas um exercício

textual, mas também visual. A interação entre a escolha cromática e o conteúdo do miniconto proporciona uma experiência única, em que o leitor vê a narrativa tomar forma com base nas suas preferências de cores.

Ao projetar o *site*, solicitamos a interação dos alunos que forneceram oralmente uma porcentagem para cada cor, gerando dessa forma, um miniconto condizente com essas escolhas.

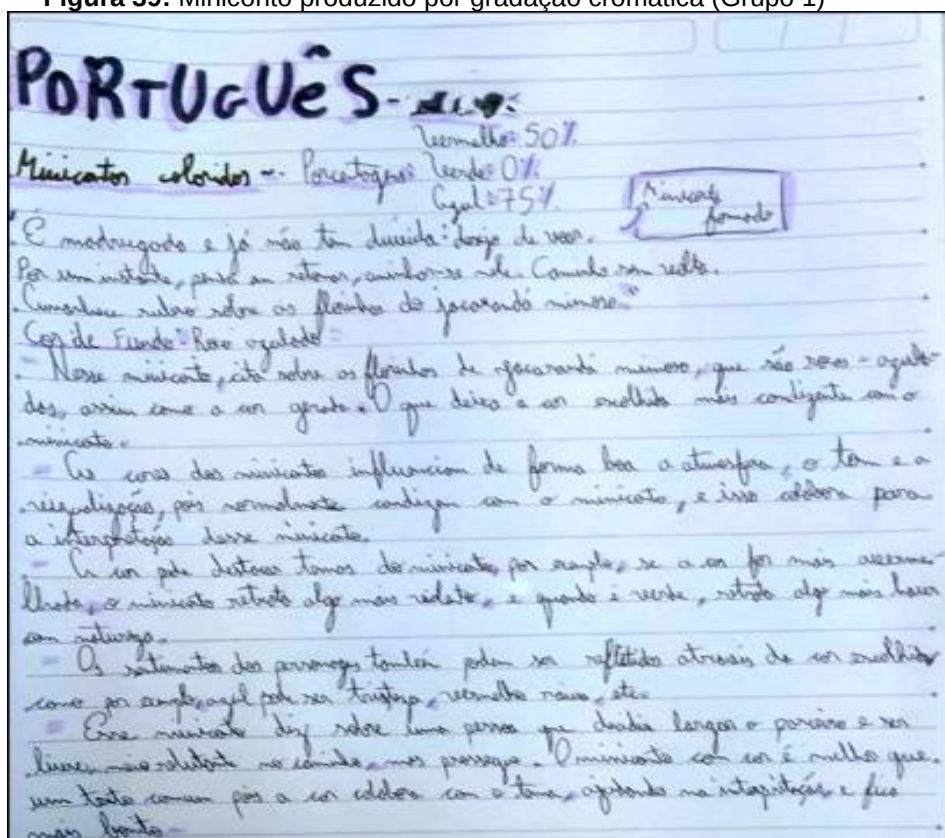
Em seguida, os alunos se reuniram em grupos novamente e, de acordo com a escolha das porcentagens de cores disponíveis, formaram um miniconto específico. Os integrantes dos grupos analisaram o texto formado e sua relação com as cores escolhidas. Anotaram em um papel e, oralmente, apresentaram suas impressões. A seguir temos o resultado dessa atividade.

Figura 38: Alunos em ação: Desenvolvimento da atividade de criação de minicontos por gradação cromática em sala de aula



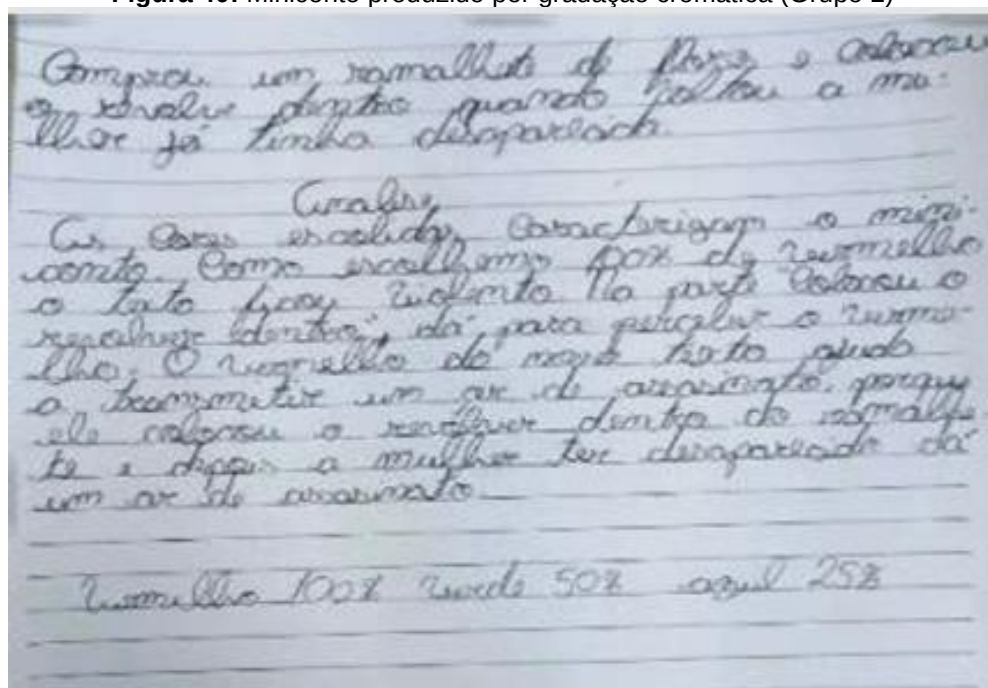
Fonte: Imagens registradas pela pesquisadora (2024)

Figura 39: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 1)



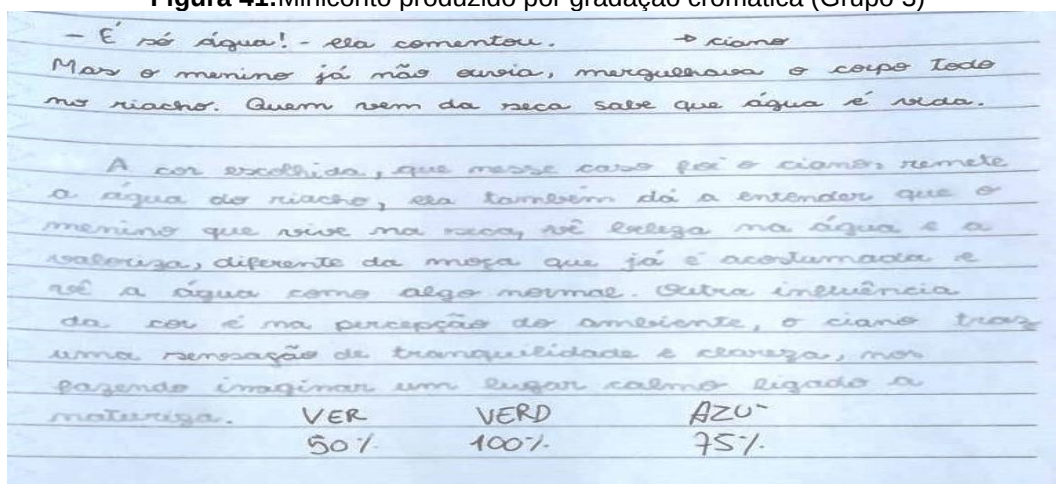
Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 1 a partir do site <https://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/> - (2024)

Figura 40: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 2)



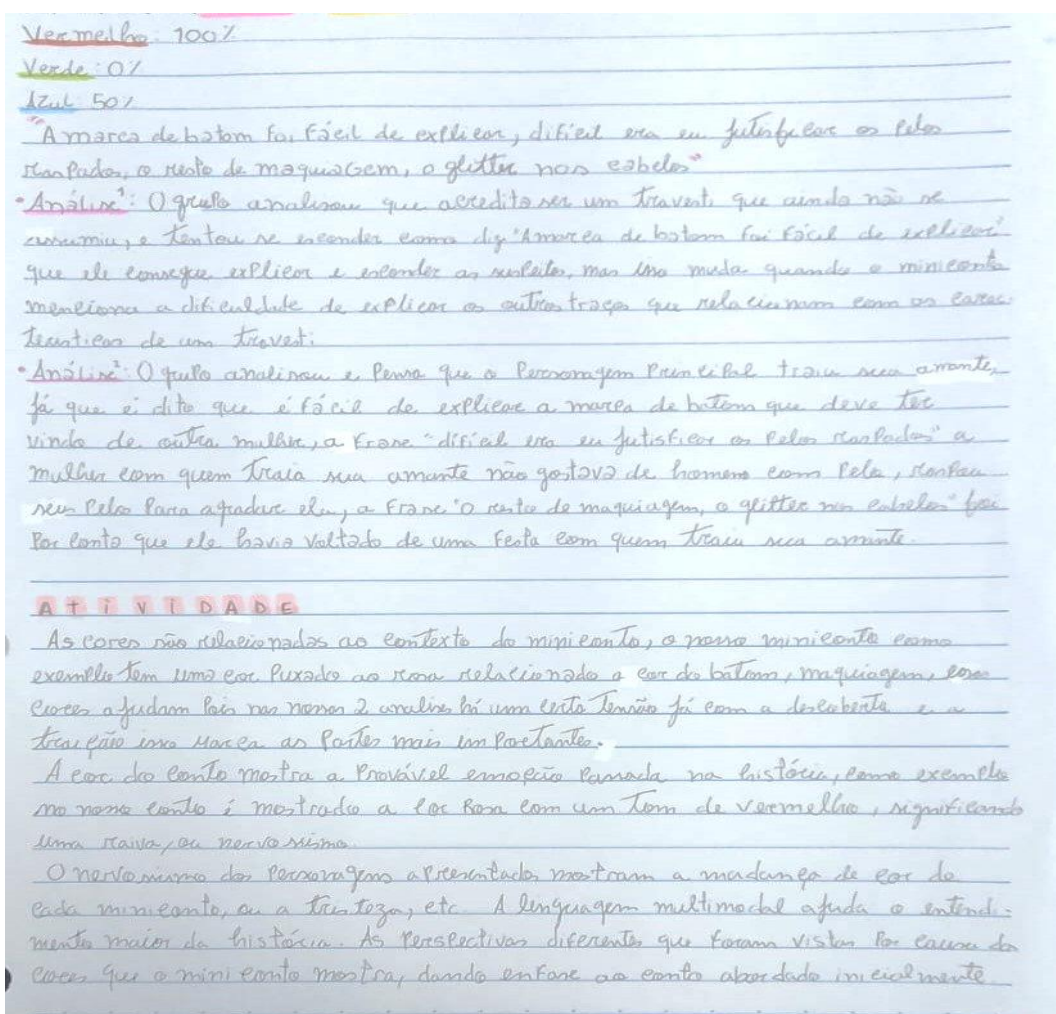
Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 2 a partir do site <https://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/> - (2024)

Figura 41: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 3)



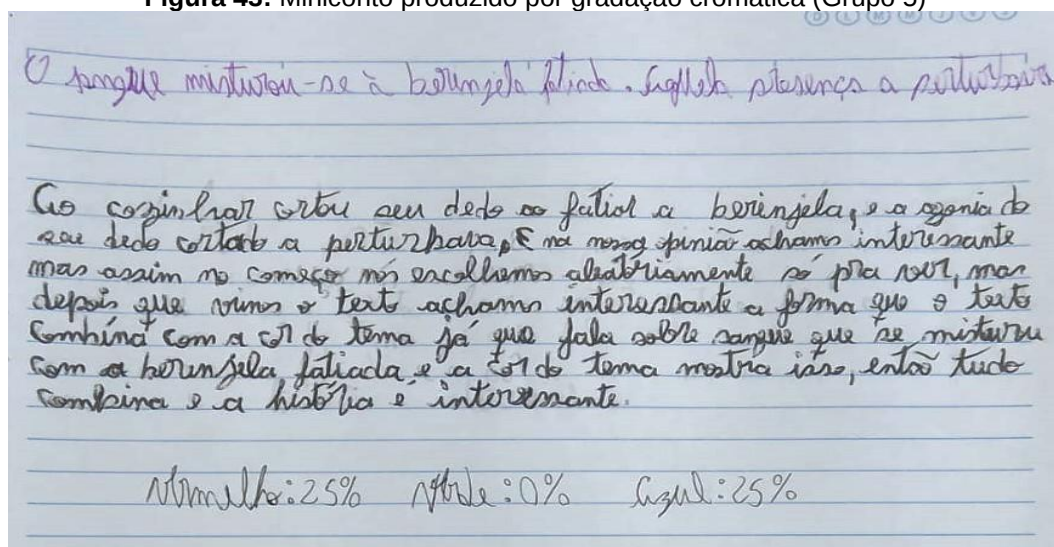
Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 3 a partir do site <https://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/> (2024)

Figura 42: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 4)



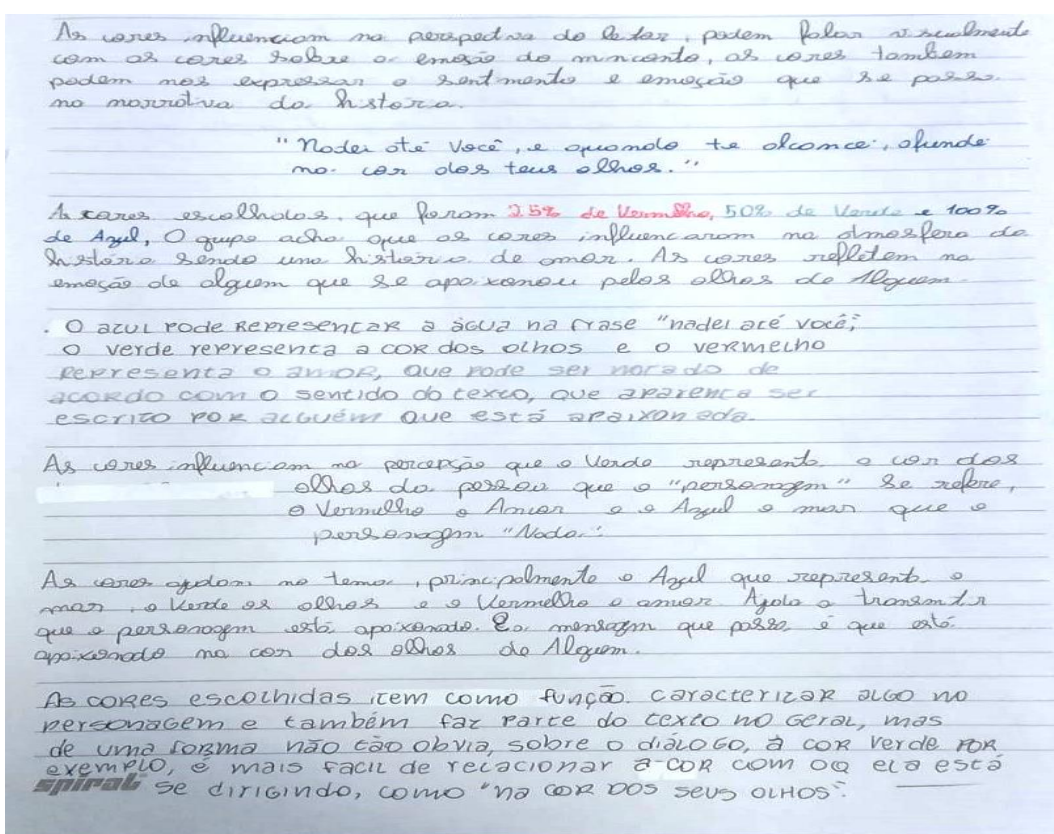
Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 4 a partir do site <https://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/> (2024)

Figura 43: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 5)



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 5 a partir do site <https://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/> (2024)

Figura 44: Miniconto produzido por gradação cromática (Grupo 6)



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 6 a partir do site <https://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/> (2024)

O trabalho reuniu atividades pedagógicas que combinam teoria e prática para ajudar os alunos a entenderem melhor o gênero miniconto. Com base no conceito

de Spalding (2018), os estudantes aprenderam sobre as principais características desse gênero discursivo, como a brevidade, a escrita objetiva e os finais surpreendentes, por meio de discussões e análises em grupo. As atividades incluíram a leitura e interpretação de minicontos, incentivando os alunos a relacionarem as histórias às suas próprias vivências, seguindo a abordagem dos multiletramentos. Além disso, o acesso aos “Minicontos Coloridos”, trouxe mais dinamismo às aulas, combinando texto, cor e interatividade. Os resultados mostraram que os alunos entenderam bem os elementos e os temas presentes nos textos analisados.

6.7.4 Bloco temático: Reinventando Histórias

O bloco temático "Reinventando Histórias" convida os alunos a usar a criatividade para transformar minicontos em narrativas mais ricas e interativas. A proposta didática foi implementada ao longo de seis aulas de 50 minutos, no período de 07 a 21 de outubro de 2024. A apresentação dessa proposta é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 5: Bloco temático: Reinventando Histórias

Bloco temático: Reinventando Histórias	
Objetivos	Revisar a estrutura do conto; promover a expansão dos minicontos com a adição de novos elementos narrativos e integrar recursos multimodais; fomentar a colaboração entre os alunos na criação de projetos digitais.
Recursos	Folhas de papel, lápis, borracha, projetor e computador com acesso à internet
Tema 1	Preparando para a (re)criação
Desenvolvimento	➡ Revisar²² brevemente a estrutura do conto por meio de material projetado no quadro. https://www.canva.com/design/DAGM7N1OQ9o/brnTqKJ4czYH4ntYd-7tGA/edit?utm_content=DAGM7N1OQ9o&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton ➡ Revisitar os minicontos estudados na oficina “Uma jornada pelos minicontos”.

²² A turma já havia estudado previamente a estrutura da narrativa em momentos anteriores com a pesquisadora. Por essa razão, no desenvolvimento da pesquisa, realizou-se apenas uma breve retomada do assunto, com o objetivo de reativar conhecimentos e contextualizar as atividades propostas, sem detalhá-la neste trabalho.

	➡ Solicitar que os grupos formados na oficina “Uma jornada pelos minicontos” ocupem um espaço na sala de aula e, em comum acordo entre os integrantes, escolham um dos minicontos estudados anteriormente. Assim que escolherem, entreguem à professora para que esta avise aos outros grupos qual o texto já foi escolhido para que não haja repetição nas escolhas.
Tema 2	Ampliando os sentidos
Desenvolvimento	➡ Iniciar explicando que, colaborativamente, cada grupo irá expandir o miniconto escolhido com foco no enriquecimento dos elementos que compõem a narrativa como personagens, cenário, conflito e desfecho. Sugerir para os grupos que considerem adicionar personagens, diálogos e descrições detalhadas. Essa atividade será desenvolvida em sala de aula e, inicialmente, escrita em folhas para que sejam feitas revisões durante a produção.
Tema 3	Transformação digital: dando vida virtual à narrativa
Desenvolvimento	➡ No laboratório de informática e utilizando os recursos do Canva, os alunos, colaborativamente, irão digitar o texto, inserir imagens, GIFs e sons à narrativa expandida. ➡ Terminada essa etapa, os grupos compartilharão com a professora suas apresentações para que possam ser projetadas no quadro. Cada grupo irá apresentar seus textos, justificando as escolhas dos recursos multissemióticos inseridos e como eles dialogam entre si. ➡ Após as apresentações, abrir espaço para discussão acerca do trabalho realizado. Fazer indagações como: • De que maneira a expansão do miniconto original alterou sua estrutura e desenvolvimento? Quais novos elementos foram introduzidos e como eles enriqueceram a narrativa? • Como a adição de novos personagens, cenários e diálogos influenciou a trama e a profundidade da história? • Como vocês garantiram que a narrativa expandida fosse coerente e mantivesse a consistência com o miniconto original? • Houve algum desafio em integrar os novos elementos com o texto original? Se sim, como essas questões foram resolvidas? • Como foi a dinâmica de colaboração dentro do grupo para retextualizar o miniconto? Quais foram as principais contribuições de cada membro para o desenvolvimento da narrativa? • Como a atividade de retextualizar o miniconto mudou sua percepção sobre o processo de criação e adaptação de textos?

	➡ Por fim, direcionar os trabalhos para o setor da escola que é responsável por divulgar os trabalhos dos alunos nas redes sociais para que a comunidade escolar possa apreciar as produções dos alunos.
Avaliação do bloco temático	A avaliação é qualitativa e consiste em analisar a capacidade dos alunos de expandir a estrutura dos minicontos, de integrar novos elementos narrativos e multimodais utilizando o Canva e de justificar suas escolhas. Também será avaliado o desenvolvimento da colaboração em grupo e a coerência nas retextualizações, além de considerar o impacto da divulgação dos trabalhos nas redes sociais da escola para o reconhecimento das produções dos alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Iniciamos o bloco com o tema 1 “Preparando para a (re)criação” fazendo uma breve revisão da estrutura narrativa, lembrando a estrutura do conto como introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. Utilizamos um material projetado no quadro para reforçar conceitos já estudados pela turma, garantindo que todos estivessem alinhados antes de avançar. Em seguida, revisitamos os minicontos analisados no bloco temático “Uma jornada pelos minicontos”.

Cada grupo, já formado anteriormente, escolheu um miniconto previamente estudado, comunicando-nos sua escolha para evitar repetições. Esse processo serviu como ponto de partida para a atividade de expansão narrativa, garantindo que os alunos tivessem uma base sólida para desenvolver suas histórias de maneira colaborativa.

Dando continuidade, iniciamos o tema 2, “Ampliando os Sentidos”, momento em que os grupos começaram a trabalhar na expansão de suas histórias. Explicamos que o objetivo era enriquecer a narrativa, adicionando novos personagens, detalhando melhor os cenários, desenvolvendo conflitos e explorando desfechos alternativos. Também sugerimos o uso de diálogos e descrições mais completas para tornar a história mais envolvente.

Diferentemente do que estava previsto—que era realizar a produção do texto em papel—os alunos optaram por digitar suas versões expandidas diretamente no *smartphone*, justificando que isso economizaria tempo na transcrição para a etapa digital posterior. Durante a atividade, circulamos entre os grupos, oferecendo apoio e sugestões. Enquanto escreviam, os alunos revisavam seus textos, ajustando detalhes e garantindo a coerência e fluidez da narrativa. Esse trabalho colaborativo

permitiu que os grupos aprimorassem suas histórias, preparando-as para o próximo tema do bloco.

Iniciando o tema 3, “Transformação digital: dando vida virtual à narrativa”, os alunos transformaram suas histórias expandidas em narrativas multimodais. Além de aprimorar o conteúdo narrativo, inseriram elementos visuais e sonoros para dar mais profundidade e dinamismo às histórias. Essa etapa, que inicialmente seria realizada no laboratório de informática, foi adaptada devido à manutenção dos equipamentos da sala, e os alunos passaram a utilizar seus *smartphones* para realizar o trabalho. Embora tenha havido mudança de ambiente, não houve comprometimento do processo criativo nem do produto final. Os alunos conseguiram realizar as atividades com os recursos digitais, utilizando as ferramentas disponíveis para enriquecer suas narrativas de forma colaborativa. A seguir, apresentamos o resultado dessa atividade, acompanhado de algumas fotos registradas durante as apresentações para a turma:

Figura 45: Retextualização de miniconto (grupo 1)

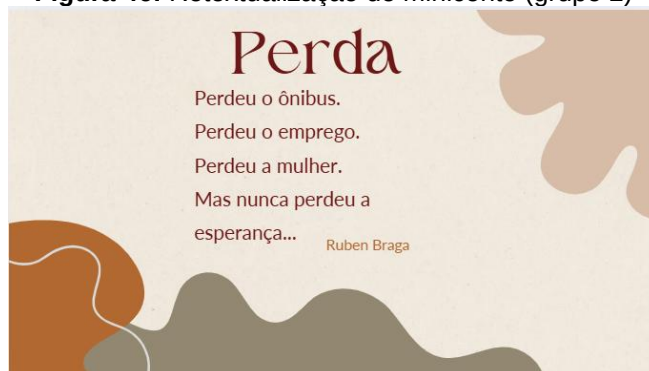


Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 1. (2024)

Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGQ7RID0MQ/16VSa6_V-SpDluFttjV9_g/edit

Figura 46: Retextualização de miniconto (grupo 2)



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 1 (2024)

Disponível em:

<https://www.canva.com/design/DAGQ94600hw/5bZJLCa3lB6hev9VXQzOzw/edit>

Figura 47: Retextualização de miniconto (grupo 3)

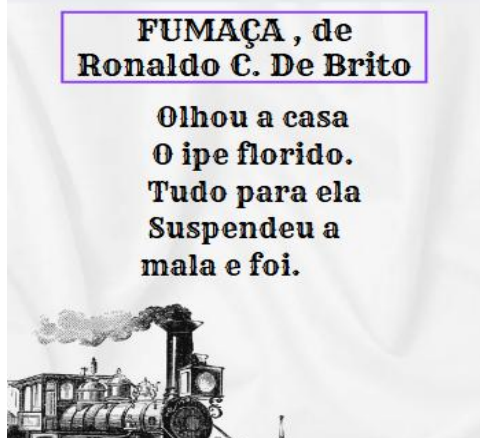


Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 3 (2024)

Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGRatURprA/L-jFwuFfUO_ESL-7yisbVw/edit

Figura 48: Retextualização de miniconto (grupo 4)

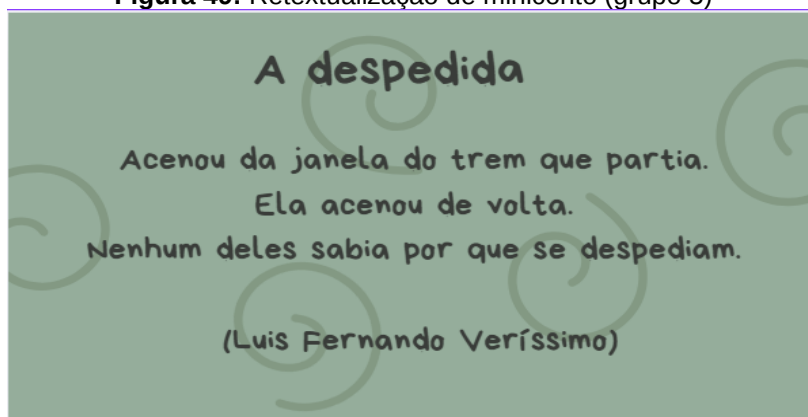


Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 4 (2024)

Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGWc8moL1k/wH7A1WLu_MYg7gLarYc0ig/edit

Figura 49: Retextualização de miniconto (grupo 5)



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 5 (2024)

Disponível em:

<https://www.canva.com/design/DAGRHW1vFhQ/FLnIDc40zcBi2QjPjPVitA/edit>

Figura 50: Retextualização de miniconto (grupo 6)



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 6 (2024)

Disponível em:

https://www.canva.com/design/DAGR4118KUY/_uMqzeFknh1EpoNx-HnEsw/view?utm_content=DAGR4118KUY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Figura 51: Alunos em ação: Apresentação das retextualizações de minicontos – Bloco temático: Reinventando histórias



Fonte: Imagens registradas pela pesquisadora (2024)

Os trabalhos realizados nesse bloco temático demonstraram o potencial criativo e colaborativo dos alunos, considerando que estão em processo de aprendizagem. Cinco dos seis grupos de alunos que desenvolveram a atividade de expansão narrativa de minicontos atingiram resultados positivos. As produções incorporaram texto, imagens estáticas e em movimento, além de áudio, criando narrativas que exploraram os recursos multimodais disponíveis. A interação entre os diferentes elementos proporcionou experiências envolventes, mostrando que os alunos souberam mobilizar os conceitos aprendidos para enriquecer suas histórias.

Os alunos trabalharam juntos, combinando suas ideias para desenvolver as narrativas e estruturá-las visualmente. Os resultados mostraram a criatividade de cada aluno e a capacidade de explorar os elementos multimodais, demonstrando entendimento sobre como esses recursos podem se complementar para enriquecer a narrativa.

Um grupo de alunos, no entanto, não conseguiu atender plenamente aos objetivos propostos. Embora tenham utilizado imagens estáticas e em movimento, a ausência de áudio limitou a experiência multimodal. Além disso, ao optar por sobrepor uma nova produção sobre a anterior, sem modificar o *link* no Canva, o grupo mostrou certa dificuldade em acompanhar o ritmo das exigências. Ainda assim, o trabalho realizado tem o devido valor e reflete um esforço parcial em responder à proposta, o que indica que, com suporte adicional, esse grupo poderá desenvolver melhor suas habilidades em atividades futuras.

Observamos também que durante as apresentações para os colegas de sala, os alunos de todos os grupos demonstraram certa dificuldade em relação à postura e à maneira de se expressarem, o que comprometeu um pouco a clareza e o impacto de suas exposições. Uma professora da Educação Especial que acompanha regularmente as aulas para dar suporte aos dois alunos com deficiência visual, se prontificou a contribuir para o projeto. Por ter realizado um curso de oratória, ela propôs apresentar alguns conceitos básicos dessa prática, com o objetivo de auxiliar os alunos a aprimorarem suas habilidades de comunicação e se apresentarem de forma mais apropriada, considerando a importância de se conectar com o público. A colaboração foi aceita, e a professora utilizou uma apresentação já preparada (disponível em: <https://www.canva.com/design/DAGTu8RBZGo/a-vlbTD4apqdEvZ6t8fMMw/edit>), oferecendo aos alunos uma orientação sobre como conduzir suas falas de maneira mais confiante e eficiente. A seguir temos os registros fotográficos desse momento.

Figura 52: Apresentação de alguns conceitos da prática de oratória



Fonte: Imagens registradas pela pesquisadora (2024)

Por fim, conforme discussões acerca do trabalho realizado, ficou claro que a expansão do miniconto original exigiu ajustes significativos para manter a coerência

da narrativa enquanto se adicionavam novos elementos. A introdução de personagens, cenários mais detalhados e diálogos não apenas enriqueceram a trama, mas também trouxeram mais profundidade à história, tornando-a mais envolvente. Apesar do desafio de integrar essas novidades sem desviar do texto original, os alunos conseguiram ajustar o conteúdo preservando a essência do miniconto.

Durante o processo de colaboração, cada membro do grupo desempenhou um papel fundamental, tanto na redação e nas revisões, quanto na inclusão de recursos multimodais. A divisão de responsabilidades contribuiu para uma abordagem mais fluida do trabalho, com todos os integrantes oferecendo contribuições valiosas. Além disso, essa experiência alterou a percepção dos alunos sobre o processo criativo, levando-os a entender que a retextualização envolve mais do que apenas expandir uma história — é um processo dinâmico e colaborativo, em que cada escolha narrativa e multimodal deve ser cuidadosamente pensada para fortalecer a mensagem.

Em suma, o bloco temático cumpriu sua função de promover a criatividade e a inserção de recursos digitais, proporcionando aos alunos uma oportunidade de exercitar suas capacidades narrativas em um ambiente colaborativo. Os resultados alcançados atenderam plenamente à proposta, evidenciando o potencial da abordagem multimodal para engajar os estudantes e expandir suas habilidades.

6.7.5 Bloco temático: O universo do hiperconto

Este último bloco temático, desenvolvido entre 22 de outubro e 12 de novembro de 2024, marca o encerramento de um longo e significativo processo pedagógico. Ele reflete o resultado de um trabalho contínuo que começou com o aprendizado das ferramentas do Canva e a compreensão dos conceitos de multimodalidade. Em seguida, os alunos exploraram o gênero discursivo miniconto, aprofundando-se em suas características e limitações narrativas. A partir disso, foram desafiados a expandir essas histórias, enriquecendo-as com novos elementos, como personagens, cenários, conflitos e desfechos.

O objetivo final desse percurso foi a criação de hipercontos, que integraram texto, imagens, sons e interatividade, atendendo plenamente à proposta central da

pesquisa: a retextualização de minicontos em hipercontos. Esse bloco foi desenvolvido ao longo de 10 aulas de 50 minutos cada e está descrito na tabela abaixo:

Quadro 6: Bloco temático: O universo do hiperconto

Bloco temático: O universo do hiperconto	
Objetivos	Estimular a criatividade dos alunos na criação de narrativas interativas; fomentar a utilização de recursos semióticos; promover o trabalho colaborativo; aprimorar as habilidades digitais dos alunos na utilização de plataformas para a digitalização e apresentação dos textos; encorajar o protagonismo estudantil.
Recursos	Projetor, computador com acesso à internet, smartphone ou tablet, papel, lápis e borracha
Tema 1	Explorando hipercontos e hiperlinks
Desenvolvimento	➡ Começar falando sobre termo “hiperconto” e perguntar aos alunos o que eles entendem sobre esse gênero digital. ➡ Em seguida, apresentar aos alunos o hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding, acessando o site http://www.artistasgauchos.com.br/_estudovermelho/ e promover uma leitura interativa junto à classe, seguindo os caminhos que a maioria dos alunos escolherem. ➡ Após esse momento interativo, perguntar aos alunos: • Como foi a experiência de vocês ao lerem o hiperconto em comparação com um conto tradicional? • Como a interatividade do hiperconto afetou a compreensão e apreciação da história? O que vocês acharam mais interessante ou desafiador na navegação? • Como a estrutura não linear do hiperconto influenciou a percepção de vocês da história? A narrativa foi mais clara ou confusa com as múltiplas possibilidades de leitura? • De que forma os elementos multimodais (imagens, cores) presentes no hiperconto contribuíram para a experiência de leitura? Eles ajudaram no entendimento da história? • Como vocês se sentiram em relação ao papel ativo que tiveram ao explorar o hiperconto? • Como as escolhas que vocês fizeram ao longo do hiperconto influenciaram o entendimento ou interpretação da história? Alguma escolha mudou significativamente a forma como vocês imaginavam o enredo? ➡ Em seguida, acessar o site https://literaturadigital.com.br/?pg=25014 para leitura de outros hipercontos.

	➡ Disponibilizar um momento de diálogo para que os alunos possam expressar suas impressões sobre as leituras realizadas.
Tema 2	Arquitetos de histórias digitais
Desenvolvimento	➡ A partir da retextualização do miniconto que já foi produzida na oficina “Reinventado histórias”, colaborativamente, os grupos produzirão hipercontos dando opções para possíveis desdobramentos na narrativa de modo que se obtenha pelo menos oito finais diferentes para a história. ➡ Os grupos iniciarão a digitalização dos textos utilizando a plataforma Canva. Nesse momento, ressaltar que os grupos deverão produzir seus hipercontos utilizando recursos multissemióticos, como sons, cores e imagens. Essa atividade poderá ser desenvolvida em sala de aula com a utilização de smartphones ou no laboratório de informática da escola, dependendo da disponibilidade desse ambiente). ➡ Após essa etapa, os grupos compartilharão suas apresentações com a professora para que seja feita a revisão dos textos. ➡ Em seguida, os grupos farão os ajustes necessários e finalizarão seus hipercontos digitais.
Tema 3	Hora do show
Desenvolvimento	➡ Por meio de um <i>site</i>, previamente criado pela professora, e com os textos dos alunos já inseridos, promover a interação de todos os alunos da sala do 9º ano com os textos produzidos pelos colegas. Obs.: Em momentos posteriores, esses textos serão apresentados para os alunos das outras séries que serão divididos em grupos. Cada grupo será acompanhado por um dos grupos do 9º ano para que sejam apresentados, nos diversos ambientes da escola que contam com projetor e computador com acesso à internet, os hipercontos produzidos. Essa etapa será organizada e conduzida pelos alunos autores fortalecendo o protagonismo estudantil.
Avaliação do bloco temático	A avaliação é qualitativa e consiste na observação da criatividade e do uso eficaz dos recursos semióticos pelos alunos na produção dos hipercontos digitais. Durante a fase de apresentação, será observado como os alunos compartilham e defendem suas produções e como o protagonismo estudantil se manifesta na interação com outras séries da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O desenvolvimento do primeiro tema, “Explorando hipercontos e hiperlinks”, trouxe resultados positivos e reflexões importantes sobre o gênero digital hiperconto. Ao iniciar o bloco com uma discussão sobre o conceito, muitos alunos mostraram familiaridade com contos tradicionais, mas poucos tinham conhecimento prévio sobre hipercontos. Alguns associaram o termo à ideia de hiperlinks e navegação *online*, enquanto outros ficaram curiosos sobre como a narrativa poderia ser afetada por escolhas do leitor.

Durante a leitura interativa do hiperconto “*Um estudo em vermelho*”, de Marcelo Spalding, os alunos demonstraram entusiasmo ao perceber que poderiam construir o caminho da história. As reações foram variadas: enquanto alguns se mostraram mais engajados, explorando cada possibilidade com atenção, outros demonstraram certa confusão ao se depararem com uma história cuja narrativa é fragmentada e que apresenta vários desfechos.

Após a interação, os alunos foram convidados a comparar a leitura de um hiperconto com a de um conto tradicional. Muitos perceberam que a possibilidade de fazer escolhas durante a leitura mudou sua visão sobre as narrativas. Para a maioria, que desconhecia o gênero, o hiperconto trouxe uma novidade com suas múltiplas opções. Enquanto alguns consideraram a interatividade o aspecto mais interessante, outros tiveram dificuldade com a ausência de uma sequência fixa, o que gerou incertezas sobre o desenrolar da história. Essa experiência contrastou com a leitura linear e previsível dos contos tradicionais.

A navegação foi outro ponto debatido. Embora muitos considerassem a interatividade enriquecedora, também a acharam mais complexa. Alguns gostaram de explorar diferentes direções da história, mas outros se sentiram confusos, questionando se fizeram as melhores escolhas. A ideia de que suas decisões poderiam alterar o rumo da narrativa foi um destaque, mas também causou certa ansiedade sobre as possibilidades não exploradas.

Quanto à estrutura não linear, as opiniões foram variadas. Alguns acreditaram que ela tornava a leitura mais envolvente e dinâmica, enquanto outros se perderam entre as várias interpretações possíveis. A falta de uma linha temporal rígida aumentou a subjetividade, permitindo que cada aluno vivenciasse uma versão única da história.

Os elementos multimodais, como imagens e cores, também foram avaliados positivamente. Muitos destacaram que esses recursos ajudaram a construir o

ambiente e a atmosfera da narrativa, enriquecendo a experiência. As imagens facilitaram a compreensão das emoções dos personagens e do contexto, enquanto as cores transmitiram sensações específicas em momentos importantes.

A exploração ativa do hiperconto foi outro ponto de destaque. A maioria dos participantes relatou que o papel ativo nas escolhas aumentou o envolvimento com a história, transformando a leitura em uma experiência interativa, na qual podiam atuar diretamente. Após essas reflexões, os alunos acessaram outros hipercontos no *site* indicado na descrição do bloco temático, ampliando sua experiência com o gênero. A maioria destacou como essas leituras aprofundaram sua compreensão das possibilidades da multimodalidade e da interatividade na construção de narrativas.

Dando continuidade ao desenvolvimento da proposta desse bloco, partimos para o tema 2, “Arquitetos de histórias digitais” em que os alunos participaram de um processo colaborativo de criação de hipercontos, partindo da retextualização de minicontos previamente desenvolvidos no bloco temático “Reinventando Histórias”. Cada grupo transformou a expansão que fez de um miniconto em uma história interativa, oferecendo diferentes caminhos e desfechos, permitindo ao leitor escolher o rumo da trama.

A digitalização das histórias foi realizada na plataforma Canva e os grupos integraram elementos multimodais, como sons, cores e imagens, para enriquecer a experiência do leitor e criar uma narrativa mais imersiva. As imagens que os grupos incluíram em seus textos foram, em sua maioria, criadas por inteligência artificial por meio do *site* <https://www.bing.com/images/create?cc=br>, pelo ChatGPT ou diretamente pelo Canva. Embora o planejamento inicial previsse o uso do laboratório de informática da escola, imprevistos como a ocupação frequente da sala e problemas na conexão com a internet limitaram essa possibilidade. Como alternativa, a atividade foi realizada inteiramente em *smartphones* durante as aulas.

Além disso, sugerimos que os alunos continuassem a produção em casa, onde poderiam utilizar computadores, reunindo-se de modo *online* para finalizar os hipercontos. Muitos seguiram essa orientação, o que garantiu a continuidade do trabalho mesmo fora do ambiente escolar.

Após a digitalização, os hipercontos foram compartilhados com a professora para revisão. A partir do *feedback* da professora, a maioria dos grupos fez os ajustes necessários, aprimorando a coesão textual e a combinação dos recursos multimodais. No entanto, um dos grupos não implementou as alterações solicitadas,

o que comprometeu a clareza e a qualidade final de sua produção. Ainda assim, todas as produções foram finalizadas e apresentadas à turma.

O trabalho sobre hipercontos e histórias digitais teve um impacto positivo nos alunos, que refletiram sobre as diferenças entre narrativas lineares e não lineares, além de explorar a multimodalidade. A interatividade gerou entusiasmo, mas também causou desconforto para alguns pela falta de uma sequência fixa nas histórias. O processo colaborativo de criação e os ajustes feitos com base no feedback ajudaram os alunos a aprofundar a compreensão sobre as possibilidades das narrativas digitais e sua construção multimodal.

A seguir temos alguns registros fotográficos da produção dos hipercontos em sala de aula.

Figura 53: Alunos em ação: Produção de hipercontos



Fonte: Imagens registradas pela pesquisadora (2024)

Finalmente, chegamos ao último tema deste bloco e do projeto: “Hora do Show”, que consistiu nas apresentações dos hipercontos produzidos pelos alunos do 9º ano, tanto entre eles quanto para as outras turmas da escola. Entre os alunos do 9º ano, as apresentações ocorreram por meio do compartilhamento dos *links* no grupo de *WhatsApp* da turma. Essa modalidade foi escolhida a pedido dos próprios

estudantes, pois permitiu que cada um acessasse os trabalhos dos outros grupos individualmente ou em pequenos grupos, diretamente na sala de aula.

Para as demais turmas, os hipercontos foram apresentados por meio do *site* <https://hipercontoconectado.weebly.com/> , criado para divulgar os hipercontos produzidos pelos alunos e compartilhar o trabalho com outros profissionais. Aproveitamos a tradicional “Feira Literária”, realizada anualmente na escola, como palco para essas apresentações. Inicialmente, planejamos que os alunos do 9º ano apresentassem seus trabalhos para as duas turmas do 5º ano, além das turmas do 6º, 7º e 8º anos. No entanto, devido à falta de espaço adequado para dividir as turmas em pequenos grupos, conforme proposto no bloco temático, não foi possível incluir as turmas do 5º ano.

As apresentações acabaram acontecendo em dois ambientes: a sala de aula de Língua Portuguesa e o laboratório de informática. Essa alteração se fez necessária porque, no final do ano letivo, outros projetos também demandam o uso de espaços alternativos na escola. A dinâmica foi organizada da seguinte forma: três grupos do 9º ano se posicionaram na sala de aula e os outros três, no laboratório de informática. As turmas visitantes foram divididas em dois grupos, cada um direcionado para um dos espaços de apresentação. Após as apresentações dos três grupos de cada ambiente, as turmas trocaram de sala, permitindo que todos os alunos assistissem a todos os trabalhos.

No dia 12 de novembro, essa dinâmica foi realizada com a turma do 6º ano e duas turmas do 7º ano. Já no dia 13 de novembro, foi a vez das duas turmas do 8º ano participarem das apresentações. A seguir, estão os registros fotográficos que documentam esses momentos.

Figura 54: Alunos em ação: Apresentação de hiperconto por aluno com deficiência visual fazendo leitura em Braille



Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora (2024)

Figura 55: Alunos em ação: Apresentação dos hipercontos



Fonte: Imagens registradas pela pesquisadora (2024)

6.8 QUESTIONÁRIO FINAL

A experiência dos alunos na retextualização de minicontos em hipercontos foi amplamente vista como uma oportunidade criativa e transformadora, que os desafiou a repensar a narrativa em um formato diferente do que tradicionalmente é apresentado. A possibilidade de integrar elementos visuais, sonoros e interativos às histórias proporcionou uma abordagem inovadora e ampliou a percepção dos estudantes sobre como o significado pode ser construído de maneira mais rica e envolvente. Muitos destacaram que as atividades fizeram com que saíssem de suas zonas de conforto, estimulando tanto a imaginação quanto habilidades práticas relacionadas ao uso de ferramentas digitais, como o Canva.

Embora o processo tenha sido desafiador, a maioria dos alunos demonstrou entusiasmo em experimentar diferentes formas de expressão narrativa. O trabalho em grupos desempenhou um papel fundamental, promovendo a colaboração, o diálogo e a divisão de tarefas, o que ajudou a minimizar dificuldades individuais. Em grupos que incluíam alunos com deficiência visual, houve um esforço notável para adaptar o processo, destacando a importância de práticas inclusivas e colaborativas no ambiente educacional. Esse aspecto trouxe uma camada adicional de aprendizado ao projeto, pois os alunos se engajaram na busca por soluções para tornar a produção mais acessível e significativa para todos os envolvidos.

Os desafios mais mencionados incluíram a dificuldade em encontrar materiais adequados para enriquecer as narrativas e a necessidade de se familiarizar com o uso de ferramentas digitais. No entanto, esses obstáculos também foram vistos como oportunidades de aprendizado. A adaptação ao Canva, por exemplo, exigiu paciência e experimentação, mas a ferramenta acabou sendo reconhecida como um recurso poderoso e versátil para a produção dos hipercontos.

No geral, os alunos avaliaram a atividade como uma experiência enriquecedora, que os fez refletir sobre o potencial das tecnologias digitais na construção de textos multimodais e na ampliação das formas de comunicação e expressão. Além disso, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências alinhadas aos objetivos educacionais contemporâneos, como a criatividade, a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a inserção de tecnologias digitais no aprendizado. A atividade não apenas estimulou o interesse

pela narrativa, mas também reforçou o papel da educação na promoção da inclusão e da adaptação às demandas de um mundo cada vez mais multimodal e digital.

7 ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Esta seção está estruturada para analisar os hipercontos produzidos pelos alunos, com o objetivo de responder à pergunta da pesquisa: Como as escolhas multimodais realizadas pelos alunos na produção de hipercontos, analisadas à luz da Gramática do Design Visual, contribuem para a construção de significados na articulação entre texto verbal e elementos imagéticos refletindo as práticas contemporâneas de letramento?

Para isso, embora os hipercontos incluam recursos variados, como áudios, GIFs, textos verbais e imagens estáticas, a análise será realizada à luz da Gramática do Design Visual (GDV), com ênfase nos elementos visuais estáticos e verbais presentes nas produções. Contudo, considerando que os hipercontos também incorporam elementos sonoros, como músicas e efeitos de áudio, esses recursos serão mencionados, uma vez que se tratam de textos multimodais que combinam diferentes modos semióticos na construção de significado. Embora a GDV não aborde diretamente a análise do som, sua presença será considerada como parte do conjunto de recursos que contribuem para a complexidade e riqueza dos hipercontos produzidos.

Dado o grande número de *slides* que compõem cada hiperconto, foi necessário fazer um recorte para viabilizar a análise, selecionando aqueles que oferecem maior diversidade de elementos a serem investigados conforme a teoria adotada. A seleção das histórias analisadas não se fundamentou em critérios de qualidade ou em uma classificação das melhores produções, mas sim na riqueza de possibilidades que oferecem para a exploração dos princípios da GDV. Como ressaltam Brito e Pimenta (2018), a análise multimodal deve considerar os modos semióticos pertinentes ao contexto específico, sem necessariamente abranger todos os elementos da GDV.

Os hipercontos foram criados pelos alunos na plataforma Canva, sendo cada *slide* considerado um texto multimodal. Nesse contexto, o texto verbal e sua representação visual formam uma unidade integrada de significado. A análise

seguirá a metodologia de Kress e van Leeuwen (2006), com base nas três metafunções da GDV: representacional, interativa e composicional. Essa abordagem permitirá examinar como os elementos visuais estruturam a narrativa e interagem com o texto para formar uma mensagem coesa e significativa.

A construção do significado visual, no caso dos hipercontos dos alunos do 9º ano, também é influenciada por suas experiências pessoais e pelo contexto cultural, social e psicológico, conforme destaca Silva (2017, p. 51, apud Ferreira e Ferreira, 2022). Isso significa que as escolhas visuais feitas pelos alunos não são apenas estéticas, mas refletem suas vivências e a realidade sociocultural em que estão inseridos. Assim, ao criar os cenários e personagens de seus hipercontos, os estudantes projetam interpretações subjetivas e culturais do mundo, possibilitando múltiplas leituras e significados para cada produção.

Os hipercontos selecionados para análise são “O acampamento”, “Amor (es) não correspondido (s): Uma história que conta as adversidades do amor” e “Os dois amigos”. A investigação se concentra em dois slides de cada um, escolhidos por oferecerem maiores oportunidades de exploração dos elementos discutidos no embasamento teórico sobre a GDV, conforme esclarecido anteriormente.

7.1 COMEÇANDO A AVENTURA: ANÁLISE DE IMAGENS DO HIPERCONTO “O ACAMPAMENTO”

As **análises 1 e 2** referem-se ao hiperconto “O acampamento”, desenvolvido a partir do miniconto “Mistério”, de João Ubaldo Ribeiro. A narrativa apresenta um grupo de amigos que, buscando relaxar e escapar da rotina desgastante de estudos e trabalho, planeja um acampamento de fim de semana. Embora inicialmente hesitante devido ao cansaço, Mario é convencido pelos amigos a participar da aventura.

Ao anoitecer, reunidos ao redor de uma fogueira, eles decidem compartilhar histórias de terror. Mario, encarregado de iniciar a contação, propõe duas opções intrigantes: A lenda de *Revenswood* ou A investigadora. Ambas as alternativas exploram elementos de sobrenaturalidade e suspense, convidando o leitor a decidir qual enredo seguir.

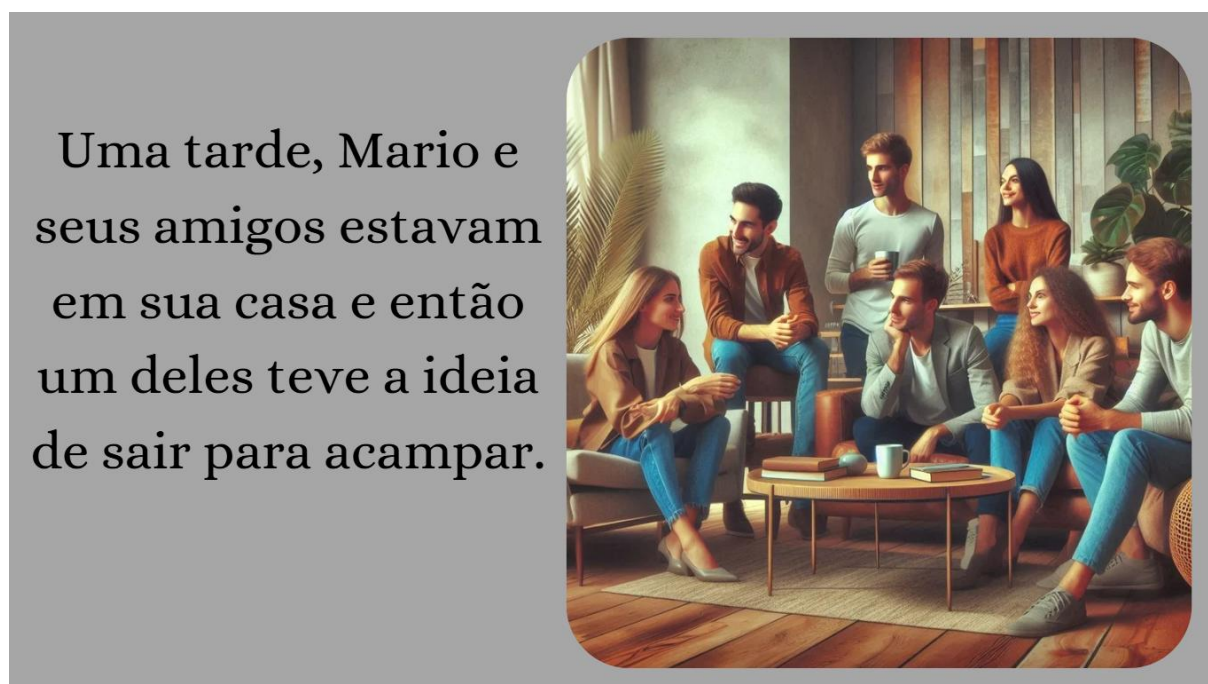
Como se trata de um hiperconto, a narrativa se desdobra de acordo com as escolhas do leitor, ampliando as possibilidades de interpretação e construção de

sentido. Esse formato interativo promove uma experiência de leitura dinâmica, em que o leitor assume um papel ativo na construção da trama.

Iniciemos com a primeira análise a seguir.

7.1.1 Análise 1:

Figura 56: Hiperconto “O acampamento” - *Slide 3*



Fonte: Elaborado pelos alunos (2024)

Disponível em:

<https://www.canva.com/design/DAGS5DO4rI0/RWW-f9bMegqu4EnkiKHFUg/edit>

Esse *slide* inicia o hiperconto “O acampamento” apresentando a cena em que um grupo de amigos está reunido na casa do personagem Mario, momento em que surge a proposta de realizarem um acampamento.

A construção dessa cena combina elementos verbais e visuais que, juntos, ajudam a contextualizar a narrativa. Do ponto de vista da metafunção representacional, observa-se à esquerda um texto verbal que sugere diretamente a ideia do acampamento, enquanto à direita há uma imagem que mostra um grupo de jovens reunidos em um ambiente interno. A associação entre os dois modos permite inferir que o local representado é a sala de estar da casa de Mario e que a conversa entre os personagens gira em torno da proposta mencionada no texto.

Uma tarde, Mario e seus amigos estavam em sua casa e então um deles teve a ideia de sair para acampar.



A parte visual representa um processo de ação narrativa identificada por vetores que, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), são as marcas registradas de uma proposição visual narrativa e que correspondem ao que, na linguagem, é realizado por palavras

da categoria verbos de ação podendo “ser formados por corpos, membros ou ferramentas em ação” (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 65). Na imagem, esses vetores são representados por gestos e olhares, desempenhando o papel de conectar os participantes – o que caracteriza a ação narrativa transacional – e orientar o olhar do leitor. Os vetores formam linhas invisíveis que sugerem um diálogo entre os personagens, e indicam um possível processo de decisão coletiva, com todos os envolvidos na conversa.

A participante à esquerda, aparentemente a responsável por sugerir a ideia de acampar, se destaca pela sua posição e postura. Sentada, ela sorri de maneira acolhedora, com um brilho amigável nos olhos. Seu olhar se desloca suavemente entre os outros, como se estivesse compartilhando algo empolgante com cada um dos amigos, sem se fixar em um único ponto. Seus gestos, leves e fluidos, acompanhados pelos olhares atentos do grupo, como se estivesse moldando a proposta no ar, convidando todos a se envolverem. As reações dos outros amigos, refletidas nos olhares e gestos, mostram que estão calados, ouvindo atentamente, com expressões que indicam curiosidade e interesse pela sugestão

Além disso, a linha divisória na parede, que separa as áreas mais claras das mais escuras, funciona como mais um vetor visual. Ela não apenas divide a cena, mas também simboliza uma transição. O lado esquerdo, mais iluminado, remete à origem da ideia (a proposta de acampar), enquanto o lado direito, mais escuro, sugere o impacto dessa proposta sobre o grupo. A variação de claro e escuro direciona o olhar do espectador da proposta inicial para suas possíveis consequências, criando uma progressão visual que reflete a evolução da ideia dentro do grupo.

De acordo com a metafunção representacional, como explicam Ferreira e Ferreira (2021), a construção visual de eventos, objetos e participantes está profundamente ligada ao contexto de produção e às escolhas ideológicas do criador.

Uma tarde, Mario e seus amigos estavam em sua casa e então um deles teve a ideia de sair para acampar.



A iluminação e a divisão espacial podem ser vistas como estratégias semióticas que refletem essas escolhas, criando uma narrativa visual que transcende a simples divisão de luz e sombra. Conforme Araújo et al. (2019), a utilização de vetores visuais,

como essa linha divisória, pode ser interpretada como um processo acional, em que a transição entre claro e escuro não apenas divide, mas também direciona a ação no contexto da imagem.

A **metafunção interacional** analisa a relação entre os participantes da imagem e o espectador, sendo o enquadramento, a perspectiva e o olhar dos personagens elementos-chave para a construção dessa interação. O plano médio, aliado à câmera posicionada ao nível dos olhos, cria uma sensação de proximidade, mas os personagens não olham diretamente para o espectador. Esse tipo de enquadramento caracteriza uma "oferta", na qual o público assume o papel de observador passivo, testemunhando uma interação que ocorre de forma autônoma. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), quando os participantes não olham para o espectador, isso sugere que estão envolvidos em suas próprias atividades, criando uma distância confortável e reforçando a naturalidade da cena.

A oferta, como explicam os autores, apresenta os participantes como "itens de informação, objetos de contemplação, impessoalmente, como se fossem espécimes em uma vitrine" (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 129), o que reforça a ideia de um espectador distante, sem necessidade de interação direta com os personagens. A escolha da perspectiva e a ausência de contato visual com o leitor contribuem para essa sensação de distanciamento, mantendo-o em uma posição de observador passivo.

Ademais, a distância entre o espectador e os participantes desempenha um papel fundamental na construção dessa dinâmica visual. Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que "a escolha da distância pode sugerir diferentes relações entre participantes representados e espectadores" (p. 134). A proximidade visual, embora confortável, não estabelece uma conexão ativa entre os personagens e o leitor, reforçando a postura de observação.

Uma tarde, Mario e seus amigos estavam em sua casa e então um deles teve a ideia de sair para acampar.



Outro aspecto importante é o uso das margens laterais. O texto verbal ocupa a margem esquerda da composição, alinhado ao participante que propõe a ideia, enquanto os outros personagens estão posicionados mais à direita. Essa organização visual

ajuda o observador a associar o texto ao proponente da ideia, ao mesmo tempo em que permite que ele perceba as reações dos outros personagens.

No plano da **metafunção composicional**, o texto verbal, localizado à esquerda, alinha-se ao conceito de "dado", conforme descrito por Kress e van Leeuwen (2006). Esse elemento representa o que é familiar ou já conhecido pelo leitor, funcionando como ponto de partida para a interpretação. Nesse caso, o texto apresenta o contexto da narrativa, introduzindo os personagens e a ideia principal, o que orienta a compreensão da imagem posicionada à direita.

A imagem, por sua vez, está associada ao "novo", conceito que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), se refere a informações adicionais ou complementares, que trazem ao leitor um sentido de descoberta ou avanço narrativo. Essa disposição organiza o olhar do espectador da esquerda, onde está o texto verbal, para a direita, onde se encontra a imagem, promovendo uma progressão lógica e integrada.

O enquadramento desempenha um papel essencial ao reforçar a relação entre texto e imagem. A proximidade entre os dois elementos, sem a presença de divisores que isolam suas partes, cria uma conexão visual fluida, garantindo que sejam lidos como complementares. Essa articulação favorece a construção de um sentido multimodal coeso, ao combinar os modos verbal e visual em uma narrativa unificada.

Examinando apenas os elementos não verbais da composição imagética, percebe-se que a disposição horizontal cria uma divisão clara entre o que é estabelecido e o que se apresenta como novidade. No lado esquerdo, os elementos visuais – como a escolha de cores, formas e a organização espacial – sugerem estabilidade e um contexto já conhecido. Em contraste, o lado direito se destaca por elementos dinâmicos, onde a representação dos personagens e suas interações visuais indicam o desenvolvimento e a progressão da narrativa. Essa divisão não

Uma tarde, Mario e seus amigos estavam em sua casa e então um deles teve a ideia de sair para acampar.



apenas orienta o olhar do espectador de forma natural, mas também enfatiza a ideia de transformação, destacando a importância do novo na construção do sentido global da imagem.

Verticalmente, a composição explora os princípios de ideal e real.

Na parte superior da imagem, os rostos e gestos dos personagens simbolizam o ideal, representando aspirações ou intenções, como o desejo de explorar algo novo. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), o espaço superior geralmente está associado ao domínio do abstrato e do aspiracional. Em contraste, na parte inferior, encontram-se os elementos materiais, como móveis e o chão de madeira, que remetem ao real, ou seja, ao que é concreto e presente no momento. Essa organização vertical contribui para uma narrativa visual que integra elementos tangíveis e simbólicos.

Além disso, a saliência desempenha um papel crucial na composição ao destacar os personagens como o foco principal. Esse efeito é alcançado por meio de contrastes de cor, iluminação e centralização. As roupas coloridas dos personagens contrastam com os tons neutros do ambiente, atraindo imediatamente o olhar do leitor. A iluminação natural incide sobre os rostos e corpos dos amigos, enfatizando sua relevância na narrativa. Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que a saliência é construída intencionalmente para guiar o olhar e priorizar determinados elementos da representação.

A organização geral da imagem demonstra um equilíbrio visual, com os personagens dispostos de maneira a criar harmonia na composição. A linha da parede ao fundo, que separa áreas claras e escuras, atua como um elemento organizador ao estruturar o espaço visual e manter a coesão da cena. Linhas implícitas e divisões espaciais, como essa, são frequentemente utilizadas para estruturar o significado em representações visuais, conforme apontam Kress e van Leeuwen (2006).

O áudio que compõe o *slide* é o fundo musical *jotaMaker.mp3*, disponibilizado pelo Canva. Trata-se de uma faixa instrumental, de andamento lento e ritmo arrastado, que transmite uma sensação de inquietação e leve desconforto. No entanto, esse clima não dialoga diretamente com a cena apresentada no *slide*, que

Uma tarde, Mario e seus amigos estavam em sua casa e então um deles teve a ideia de sair para acampar.



revela um ambiente acolhedor e descontraído entre amigos, no momento em que surge a proposta de um acampamento. A escolha do áudio, portanto, não está em sintonia com os elementos visuais e verbais da composição, que não indicam qualquer

traço de tensão ou suspense. Nesse caso, os alunos responsáveis pela produção do hiperconto parecem ter selecionado a trilha sonora com base na atmosfera geral da história — centrado no suspense —, não considerando o tom específico dessa primeira cena, o que resultou em uma dissonância entre som e imagem.

A próxima análise refere-se ao *slide* 9 desse mesmo hiperconto.

7.1.2 Análise 2:

Figura 57: Hiperconto “O acampamento” - Slide 9

A investigação

Assim que entrou, Mary sentiu o silêncio que tomou conta da casa, como se o tempo ali dentro tivesse parado. Algo parecia observá-la, mas ela seguiu em frente, atraída por alguma coisa inexplicável.



Fonte: Elaborado pelos alunos (2024)

Disponível em:

<https://www.canva.com/design/DAGS5DO4rI0/RWW-f9bMegqu4EnkiKHFUg/edit>

A investigação

Assim que entrou, Mary sentiu o silêncio que tomou conta da casa, como se o tempo ali dentro tivesse parado. Algo parecia observá-la, mas ela seguiu em frente, atraída por alguma coisa inexplicável.



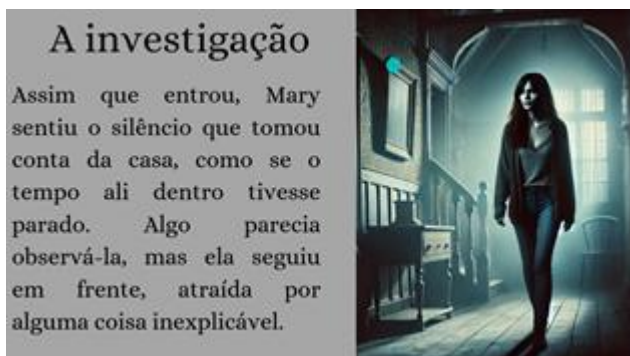
Esse *slide* integra a ramificação do hiperconto que conduz à história "A Investigadora", uma das duas narrativas sugeridas por Mário enquanto o grupo estava acampado. As opções aparecem no hiperconto por meio de hiperlinks interativos. Este

é o segundo *slide* dessa sequência. O anterior apresenta a protagonista Mary, uma investigadora renomada que decide desvendar os mistérios de um culto realizado em uma casa abandonada da região.

Nesse contexto, o *slide* aprofunda a construção da narrativa ao articular, no nível representacional, elementos visuais e verbais que intensificam a atmosfera de suspense. À esquerda, o texto descreve a entrada de Mary na casa, enquanto à direita, a imagem a posiciona dentro desse ambiente enigmático. A interação entre texto e imagem contribui para criar uma cena carregada de tensão ("**sentiu o silêncio que tomou conta da casa**"). O texto verbal indica o que a personagem sentiu, conferindo ao silêncio uma presença quase palpável e reforçando o clima de mistério.

A sensação de um ambiente suspenso no tempo ("**o tempo ali dentro tivesse parado**") é provocada pelos elementos que compõem o espaço, como o estilo dos móveis. Esse clima é reforçado pela composição visual, com a casa marcada por sombras, sugerindo desconforto. A sensação de estar sendo observada, mencionada no texto, é refletida na postura e expressão da personagem, que caminha com hesitação. Visualmente, isso está evidenciado em seu olhar desviado, sua expressão de desconfiança e sua postura corporal.

A atração da personagem por "uma coisa inexplicável" dialoga diretamente com a composição visual, reforçando a tensão entre o desconhecido e a expectativa de revelação. O posicionamento da personagem em direção à luz intensifica esse efeito, criando um contraste que sugere a dualidade entre mistério e descoberta. Esse aspecto pode ser analisado à luz da metafunção representacional, conforme discutido por Kress e van Leeuwen (2006). Segundo Oliveira e Simões (2021), esses teóricos destacam a importância das estruturas visuais na construção de significados, argumentando que os elementos visuais são fundamentais para representar eventos, objetos, participantes e circunstâncias. Nesse sentido, a



relação entre texto e imagem no slide não apenas constrói a narrativa, mas também reforça a atmosfera de mistério ao traduzir visualmente o cenário e os sentimentos da personagem.

A parte visual segue uma estrutura narrativa em que a participante é representada realizando movimento, evidenciado pelo deslocamento do corpo, com as pernas em movimento, o tronco levemente inclinado e o olhar direcionado para o espaço, sugerindo atenção ao que a cerca. Essa interação ocorre em um processo de reação não transacional. De acordo com a GDV, nesse tipo de processo, um vetor de linha de visão é emitido pelo reagente, que é o participante responsável por criar a linha dos olhos. Como explicam Kress e van Leeuwen (2006), "o participante ativo em um processo de reação é o participante cujo olhar cria a linha dos olhos" (p. 80), ou seja, o reagente estabelece a direção do olhar, mas essa direção não se volta para outro participante, caracterizando o processo como não transacional. Essa construção visual de significado é também influenciada pelas "experiências passadas e pela história cultural, social e psicológica de seu produtor", como destaca Silva (2017, p. 51, apud Ferreira e Ferreira, 2021), o que sugere que a percepção do ambiente está fortemente ligada ao contexto sociocultural do criador da imagem.

O ambiente desempenha um papel muito importante na construção de sentido da imagem, ao combinar espaço, iluminação e significados culturais. O espaço parece ser antigo devido à arquitetura tradicional, como as paredes de madeira, o chão de tábuas, a escada e os móveis com design clássico, suavemente iluminado pela luz que entra pela janela, criando uma atmosfera misteriosa, acentuada por sombras. A iluminação de fundo acentua o contraste entre luz e escuridão, simbolizando a tensão entre segurança e perigo, um recurso comum em narrativas de mistério, terror e suspense, como no caso do hiperconto "O acampamento", criado pelos alunos. A interação entre luz e sombra intensifica essa simbologia, com a escuridão sugerindo o desconhecido e a luz evocando esperança ou descoberta.

Essa análise se alinha com a ideia de Kress e van Leeuwen (2006), que afirmam que "a linguagem visual não é [...] universalmente compreendida; é culturalmente específica" (p. 4), indicando que os significados dos elementos visuais

A investigação

Assim que entrou, Mary sentiu o silêncio que tomou conta da casa, como se o tempo ali dentro tivesse parado. Algo parecia observá-la, mas ela seguiu em frente, atraída por alguma coisa inexplicável.

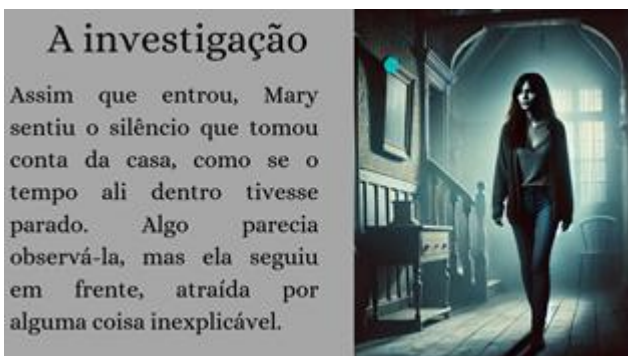


são moldados pelas práticas sociais e culturais de cada comunidade interpretativa. A organização espacial, que orienta o olhar do leitor em direção à luz, também reflete as convenções de leitura culturalmente determinadas, reforçando a visão

desses teóricos sobre o impacto das práticas culturais na comunicação visual. Assim, a imagem articula significados baseados em práticas visuais específicas de uma comunidade interpretativa e na normalização promovida pela mídia de massa, que exerce uma influência global sobre a linguagem visual (Kress e van Leeuwen, 2006).

Retomemos agora o conceito de vetores, já discutido na análise 1, que são essenciais para a construção da ação narrativa visual. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os vetores podem ser formados por corpos, membros ou ferramentas em ação e têm a função de orientar o olhar do espectador, atribuindo significado à cena. Na imagem em questão, a interação entre diferentes tipos de vetores – horizontais, diagonais e de movimento – cria uma dinâmica visual complexa. Por exemplo, os vetores horizontais e diagonais direcionam o olhar do espectador para o fundo da cena, enquanto os vetores de movimento e sombra da personagem trazem a narrativa de volta ao presente, sugerindo que a personagem avança em direção ao observador, o que cria uma sensação de movimento e interação no espaço. De acordo com Oliveira e Simões (2021), a ampliação da metafunção representacional proposta por Kress e van Leeuwen permite compreender como os elementos visuais, como os vetores, representam eventos, objetos, participantes e circunstâncias, oferecendo uma visão mais clara dos significados gerados pela imagem.

O vetor de movimento, por exemplo, é formado pela postura da mulher, que está se deslocando. Sua movimentação, partindo do fundo ao observador, sugere ação e avanço em direção ao desconhecido (**“mas ela seguiu em frente, atraída por alguma coisa inexplicável”**). Esse movimento, com uma perna frente a outra, o corpo levemente projetado para frente, guia o olhar do espectador, criando uma sensação de profundidade e despertando a curiosidade sobre o destino ou intenção da personagem. Além disso, em termos de processos representacionais, como



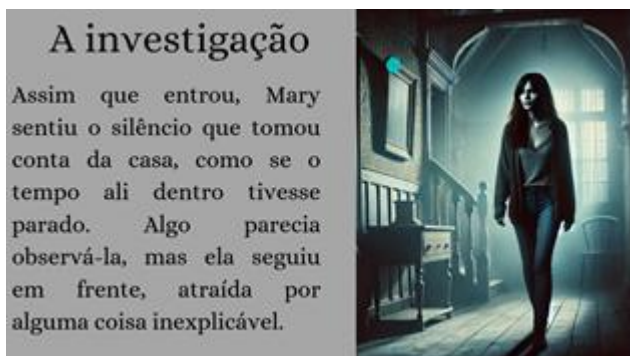
explicam Araújo et al. (2019), quando há movimento ou ação dos participantes, há uma representação narrativa, que implica em processos de ação que conduzem a compreensão do cenário.

O vetor do olhar é outro elemento importante. A personagem olha para o lado e ligeiramente à direita, desviando o foco do espectador e evitando uma conexão direta, caracterizando um olhar de oferta, conforme Kress e van Leeuwen (2006). Esse olhar contribui para o mistério da cena, sugerindo que algo importante está fora elementos visuais e verbais que intensificam a atmosfera de suspense. À esquerda, o texto do quadro ou no chão, ou seja, longe da percepção dos espectadores, ampliando a atmosfera de suspense da cena.

A arquitetura ao redor também ajuda a criar vetores. As linhas verticais das paredes, portas e janelas formam vetores estáticos que direcionam o olhar para cima, contrastando com o movimento da personagem. Já as linhas diagonais da escada à esquerda e do teto guiam o olhar para o fundo da imagem, aprofundando a perspectiva e sugerindo fuga ou movimento oposto ao da personagem. A luz ao fundo cria um vetor visual que atrai o olhar, contrastando com as sombras ao redor, funcionando como um vetor secundário que sugere uma possível saída, esperança ou até mesmo uma ameaça. Esse contraste entre luz e sombra chama a atenção para o centro da cena, onde está a personagem.

A sombra projetada pela mulher no chão cria outro vetor, direcionando o olhar para frente. Ela reforça a ideia de movimento, mas também sugere a presença de algo oculto ou desconhecido, aumentando o mistério da cena. Além disso, as tábuas de madeira no chão formam vetores que acompanham o movimento da personagem, equilibrando a composição. Esses vetores contrastam com os vetores diagonais do teto e da escada, proporcionando equilíbrio visual.

O significado desses vetores contribui para o tom enigmático da imagem. Enquanto os vetores horizontais e diagonais sugerem movimento e progresso, os verticais indicam restrição e opressão, reforçando a tensão na cena. A presença simultânea de vetores convergentes e divergentes cria um conflito visual: a personagem avança, mas o espaço parece resistir ao seu movimento, criando uma



narrativa de tensão. Como discutem Araújo et al. (2019), o uso de vetores no processo acional estabelece relações dinâmicas de ação, movimento e resistência, contribuindo para o desenvolvimento da narrativa visual.

Na análise da **metafunção interativa** da imagem, a mulher não olha diretamente para o observador, mas para o lado, o que caracteriza um olhar de oferta, conforme discutido na análise 1. Isso cria uma sensação de distanciamento e mistério, sugerindo que o espectador é um observador silencioso, sem interação elementos visuais e verbais que intensificam a atmosfera de suspense. À esquerda, o texto direta com a personagem. A imagem foi capturada em um plano médio, permitindo ver o corpo inteiro da mulher, mas sem focar demais em seu rosto, embora dê para perceber que ela está desconfiada.

Quanto à atitude, a imagem foi capturada a partir de um ângulo ligeiramente de baixo para cima, conferindo à personagem uma sensação de superioridade ou imponência. De acordo com Araújo, Parente e Araújo (2019), o ângulo baixo tem a capacidade de conferir uma posição dominante ao participante da imagem, provocando um efeito visual que pode transmitir poder ou hierarquia. Isso pode causar um desconforto ou tensão no observador, reforçando o tom dramático e misterioso da cena, como já foi destacado por Ferreira e Ferreira (2021), que indicam que os ângulos baixos podem sugerir a atribuição de poder ou controle ao sujeito representado.

A cor, considerada um modo semiótico, é um recurso essencial na construção de significados, sendo utilizada de maneira sistemática para transmitir diferentes sentidos. Kress e vanLeeuwen (2006) afirmam que a cor possui uma função metafuncional, consolidando-se como um modo semiótico autônomo. No caso da imagem em questão, as cores criam uma atmosfera sombria e misteriosa, enquanto a luz ao fundo estabelece um forte contraste com as sombras, projetando a silhueta da mulher e conferindo profundidade à cena. Esse contraste entre luz e sombra intensifica a sensação de tensão, solidão e suspense, enquanto as texturas, como as superfícies de madeira e a névoa suave, acrescentam um tom envelhecido, sugerindo decadência e abandono. Assim, os diferentes elementos semióticos,

A investigação

Assim que entrou, Mary sentiu o silêncio que tomou conta da casa, como se o tempo ali dentro tivesse parado. Algo parecia observá-la, mas ela seguiu em frente, atraída por alguma coisa inexplicável.



como cor, luz, sombra e textura, trabalham em conjunto para construir um significado coeso e evocar uma forte resposta emocional.

Sob a perspectiva da metafunção composicional, a análise da moldura da imagem nos permite

compreender como diferentes elementos visuais trabalham juntos para organizar e transmitir significados. A moldura aqui pode ser entendida de forma ampla, incluindo tanto os elementos arquitetônicos como as sombras e luzes que cercam a cena.

elementos visuais e verbais que intensificam a atmosfera de suspense. À esquerda, o texto A estrutura arquitetônica da imagem funciona como uma moldura sólida. Os arcos e as linhas do teto formam uma moldura superior que estreita a composição, transmitindo a sensação de que o espaço é limitado e até opressivo. As paredes laterais, escuras e texturizadas, servem como molduras verticais que direcionam o olhar para a mulher, criando um efeito de túnel que foca totalmente na figura. O chão e a escada, por sua vez, atuam como molduras horizontais que delimitam a base da cena e adicionam uma sensação de movimento ou progressão dentro daquele espaço.

A composição geral da imagem é fechada e simétrica. A mulher está centralizada, com os elementos arquitetônicos e as sombras formando uma moldura que concentra toda a atenção sobre ela. A simetria das linhas das paredes e do teto cria a sensação de um espaço confinado, enquanto a escada e a figura da mulher interrompem a monotonia, introduzindo um dinamismo visual que traz mais vida à cena.

A textura das paredes e do chão também é importante para a moldura da imagem. A aparência desgastada e envelhecida dessas superfícies adiciona uma sensação de decadência e abandono, o que transmite uma atmosfera sombria. Esse contraste entre a textura rugosa do ambiente e a figura humana da mulher torna-a ainda mais destacada no centro da cena.

A saliência na imagem, um conceito central da GDV, também desempenha um papel fundamental. A saliência refere-se aos elementos que se destacam e atraem mais a atenção do observador (Kress e vanleuwen, 2006). No caso dessa imagem, a personagem feminina é, sem dúvida, o principal elemento de saliência.

A investigação

Assim que entrou, Mary sentiu o silêncio que tomou conta da casa, como se o tempo ali dentro tivesse parado. Algo parecia observá-la, mas ela seguiu em frente, atraída por alguma coisa inexplicável.



Sua posição central na composição chama o olhar imediatamente. O contraste entre a luz suave que incide sobre ela e a escuridão ao redor a torna ainda mais destacada. Além disso, sua cor, especialmente a iluminação que destaca seu rosto e

corpo, e sua nitidez em relação ao fundo, reforçam a ideia de que ela é o ponto central da narrativa visual.

A luz ao fundo também cria uma saliência secundária. Ela brilha com intensidade através da janela, contrastando fortemente com o ambiente sombrio à sua volta, o que adiciona uma camada de mistério à cena. A posição da luz, no centro superior da imagem, também sugere uma direção ou movimento, guiando o olhar do espectador para a direita da participante, como se indicasse um caminho ou destino.

Além disso, as linhas arquitetônicas do teto, das paredes e do chão atuam como vetores, orientando o olhar do espectador para a figura central. As formas geométricas criadas pelos arcos e molduras no fundo também ajudam a guiar o olhar na direção da mulher. Esses elementos, junto com as sombras projetadas no chão, servem para enfatizar ainda mais a saliência da personagem.

Outro aspecto importante é a ausência de competição visual. Não há elementos que disputem a atenção do espectador. Todos os objetos, como a escada, a mesa e as paredes, têm cores escuras e não interferem no foco principal, que é a participante e a luz ao fundo. Como observam Kress e van Leeuwen (2006), "os elementos pictóricos podem receber 'ênfase' mais forte ou mais fraca do que outros elementos em sua vizinhança imediata e, assim, tornar-se 'itens de informação' mais ou menos importantes no todo." (p. 179). Nesse caso, a escolha de cores escuras e a falta de elementos em destaque garantem que a saliência da figura humana e da luz seja mantida, sem competição entre os elementos visuais.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), os conceitos de dado e novo ajudam a organizar o significado da imagem. O dado, que está à esquerda, representa o que é familiar e esperado, enquanto o novo, à direita, corresponde ao desconhecido, ao que é mais destacado ou que oferece novas possibilidades. Na análise da imagem, o dado é representado pelos elementos estáticos como a

A investigação

Assim que entrou, Mary sentiu o silêncio que tomou conta da casa, como se o tempo ali dentro tivesse parado. Algo parecia observá-la, mas ela seguiu em frente, atraída por alguma coisa inexplicável.



escada e o mobiliário, que são familiares e ajudam a situar a personagem no espaço. Já o Novo está representado pela luz intensa que atravessa a janela e pelo espaço vazio ao fundo, que sugerem mistério e uma possível transição.

A personagem, posicionada entre o dado e o novo, parece estar em uma jornada de transição. Ela se move em direção à luz, sugerindo que está em busca de algo desconhecido. Esse movimento da personagem reforça a ideia de uma narrativa de suspense, em que a passagem para o "Novo" é tanto uma busca quanto uma descoberta.

Além disso, a imagem também pode ser analisada sob a perspectiva do real e do ideal, conceitos que ajudam a distinguir o que é concreto e prático do que é aspiracional ou simbólico. O real está na parte inferior da imagem, onde estão o chão e as sombras que ancoram a cena na realidade física e concreta. Já o ideal, representado pela luz ao fundo, é mais abstrato, sugerindo algo além do espaço físico, como uma revelação ou esperança. A personagem, situada entre esses dois espaços, parece estar conectando o mundo concreto (real) ao mundo simbólico ou aspiracional (ideal).

Assim como na análise anterior, o áudio que faz parte do *slide* trata-se do fundo musical *jotaMaker.mp3*, disponibilizado pelo Canva. Trata-se de uma faixa instrumental que transmite inquietação e leve desconforto. Essa trilha sonora atua de forma complementar ao texto verbal e à imagem, potencializando a atmosfera de mistério e tensão sugerida pela narrativa.

No trecho textual, há a descrição do silêncio perturbador da casa e da sensação de que o tempo ali havia parado, elementos que são intensificados pela sonoridade contínua e sem variações abruptas do áudio. O ritmo musical reforça a ideia de que algo está prestes a acontecer, mas permanece oculto — como a presença invisível que observa Mary.

Além disso, a imagem de uma mulher em um ambiente escuro e sombrio, cercado por sombras e móveis antigos, dialoga diretamente com a trilha sonora. A iluminação tênue e o cenário enigmático evocam uma narrativa de suspense, que é acentuada pelas notas longas e tensas da faixa. Assim, o áudio não apenas

A investigação

Assim que entrou, Mary sentiu o silêncio que tomou conta da casa, como se o tempo ali dentro tivesse parado. Algo parecia observá-la, mas ela seguiu em frente, atraída por alguma coisa inexplicável.



ambienta a cena, mas também participa da construção do significado, contribuindo para que o espectador/leitor vivencie a mesma sensação de desconforto e fascínio que impulsiona a personagem a seguir em frente, atraída por algo inexplicável.

7.2 AMORES ADOLESCENTES: ANÁLISE DO HIPERCONTO “AMOR(ES) NÃO CORRESPONDIDO(S)”

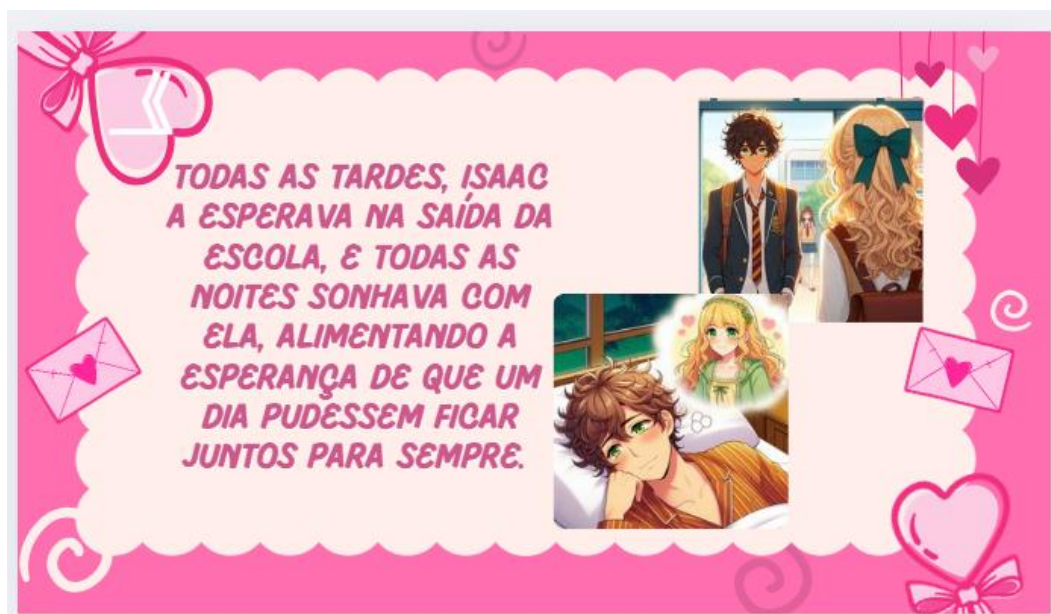
Seguindo com as análises, temos na sequência as **análises 3 e 4**, que se referem ao hiperconto “Amor(es) não correspondido(s): uma história que conta as adversidades do amor”, que foi produzido tendo como texto base o miniconto “Adolescência”, de Ignácio de Loyola Brandão e conta com 70 *slides*.

O texto, a princípio, apresenta a paixão não correspondida de Isaac por Marina, sua colega de sala. Isaac nutre um amor profundo por ela, esperando-a todas as tardes e sonhando com ela todas as noites. Apesar de seus esforços para conquistá-la, Marina não demonstra interesse por ele. Em um momento de reflexão, Isaac começa a questionar se vale a pena continuar investindo tanto em um amor que não é correspondido, mas ele se sente em dúvida, acreditando que ninguém mais o amará da mesma forma intensa como ele ama Marina. No entanto, por se tratar de um hiperconto, a narrativa está aberta a desdobramentos e múltiplos caminhos, que podem surgir à medida que o leitor interage com o texto.

O percurso que Isaac segue, e as decisões que ele toma, podem ser imprevisíveis, o que permite que o leitor explore diferentes possibilidades e interpretações ao longo da história. O texto, portanto, explora o sofrimento emocional e a incerteza vivenciados por Isaac, mas também se propõe a seguir trajetórias que podem divergir do esperado.

7.2.1 Análise 3

Figura 58: Hiperconto Amor (es) não correspondido (s): Uma história que conta as adversidades do amor - *Slide 4*

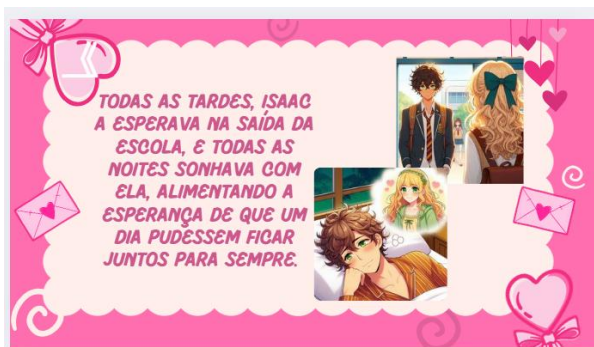


Fonte: Elaborado pelos alunos (2024)

Disponível em: https://www.canva.com/design/DAGRleyp0_Y/ZhrtuYRSL9SaqF-UTZWPCQ/edit

O *slide* apresenta o personagem Isaac em situações que revelam seu interesse por Marina e suas expectativas quanto a uma possível aproximação amorosa por parte dela.

Dessa forma, no contexto da **metafunção representacional**, o *slide* exhibe, à esquerda, um texto verbal que orienta a interpretação do leitor acerca desse jovem apaixonado, enquanto, à direita, as imagens acrescentam suporte visual e emocional à narrativa. Corações e envelopes de cartas, símbolos culturalmente associados ao amor juvenil, cercam tanto o texto verbal quanto as imagens, criando uma moldura em que a cor rosa se sobressai. Conforme Kress e van Leeuwen (2001 apud Kress e van Leeuwen, 2006), as cores não são signos fixos, mas significantes que carregam um conjunto de *affordances*, ou seja, possibilidades de uso que podem ser selecionadas de acordo com as necessidades comunicativas no contexto em questão. Nesse sentido, a predominância do rosa na composição reforça a dimensão afetiva do enunciado, evidenciando um significado socialmente compartilhado e frequentemente associado ao romantismo e à delicadeza. O estilo



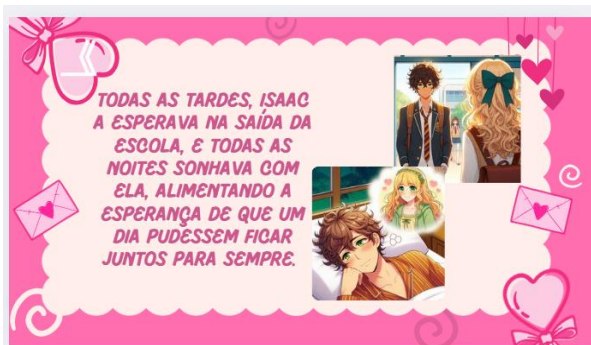
visual, inspirado em animes e mangás, remete ao gênero *shoujo*²³, voltado para o público jovem feminino e que explora temas como amores platônicos, sonhos e desejos da juventude.

As imagens sugerem dois tempos narrativos distintos. A cena superior retrata o encontro entre os personagens, dialogando com a ideia de espera na saída da escola (**“Todas as tardes, Isaac a esperava na saída da escola”**). Já a cena inferior mostra o jovem deitado, sonhando ou refletindo sobre seus sentimentos, criando um contraste entre a realidade e o desejo (**“e todas as noites sonhava com ela, alimentando a esperança...”**).

A parte visual apresenta uma representação predominantemente narrativa, na qual os personagens estabelecem relações por meio de processos mentais e reacionais. Segundo Araújo, Parente e Araújo (2019), nas representações narrativas, os participantes assumem funções específicas dentro da construção do significado visual. Essas representações fazem parte da metafunção representacional, que, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), organiza a maneira como as imagens constroem significados, refletindo experiências do mundo real por meio de interações entre os elementos visuais.

Na imagem superior, o personagem masculino está posicionado como um reator, direcionando seu olhar para a personagem feminina, que assume o papel de fenômeno. Essa relação visual estabelece um processo reacional, no qual o olhar do reator conduz a atenção do observador para a interação entre os participantes. Como explicam Ferreira e Ferreira (2021), os processos reacionais são estruturados a partir de vetores direcionais, que organizam o fluxo da comunicação visual e orientam o olhar do espectador dentro da composição da imagem. Esse princípio reforça a noção de que a percepção do observador é guiada pela forma como os participantes são posicionados na cena.

²³ O **shoujo** é um gênero de mangá voltado para o público feminino, com protagonistas femininas e traços mais delicados. Ele abrange diversos temas, mas o romance é um elemento marcante, muitas vezes desafiando estereótipos de gênero. Surgiu no início do século XX e se popularizou após a Segunda Guerra Mundial, com destaque para **“A Princesa e o Cavaleiro”** de Osamu Tezuka. Mais informações em: <https://abra.com.br/artigos/shoujo-a-historia-dos-mangas-para-meninas-parte-1/>.



Retomando o conceito de vetores discutido anteriormente, Kress e van Leeuwen (2006) explicam que esses elementos visuais sugerem ação, movimento ou direção em uma imagem, desempenhando um papel fundamental na construção das estruturas narrativas.

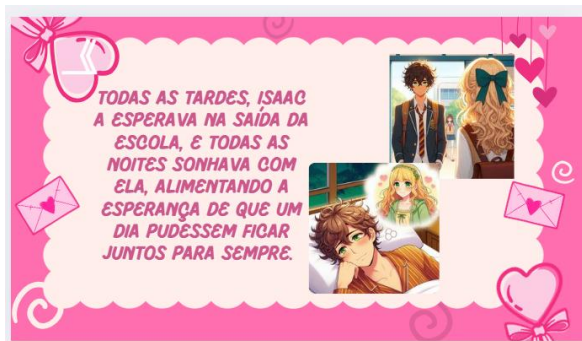
Os vetores podem se manifestar por meio de linhas explícitas, como gestos e movimentos, ou de linhas implícitas, como olhares e orientações corporais, organizando o sentido e orientando a leitura visual da composição.

Na imagem superior direita, o olhar de Isaac está voltado para a menina, e o corpo dela também está voltado para ele. Isso cria um vetor de ação entre os dois personagens e estabelece um relacionamento interpessoal, indicando interesse e proximidade emocional. A direção do olhar cria um vetor horizontal, que simboliza diálogo, troca e intimidade, reforçando a ideia de um relacionamento afetivo. A troca de olhares funciona como um elo, comunicando reciprocidade e estabelecendo um vínculo que, embora sutil, possui significados afetivos importantes para a narrativa. Diferente da cena sonhadora, esse vetor horizontal aponta para uma interação concreta e presente, sugerindo que o vínculo idealizado pelo garoto encontra algum reflexo na realidade, mesmo que de maneira parcial ou momentânea.

Na imagem inferior, Isaac está deitado, com expressão sonhadora e olhar voltado para cima. Isso reforça visualmente o trecho: “**e todas as noites sonhava com ela**”, criando um vetor simbólico entre imagem e texto. A presença da imagem da menina ao fundo, como se estivesse nos pensamentos de Isaac, também constitui um vetor simbólico do sonho/desejo, conectando os elementos visuais à dimensão emocional da narrativa.

A cena inferior configura um vetor ascendente, que evoca conceitos de desejo, imaginação e esperança. A direção do olhar do garoto, orientada para o alto, sugere uma projeção mental, reforçada pela presença idealizada da menina em um plano superior. Essa relação hierárquica entre os planos visuais indica que a menina é o objeto de seus pensamentos e sentimentos, inserida em um espaço imaginativo que transcende o presente imediato.

Além disso, Oliveira e Simões (2021) apontam que a estruturação desses processos na imagem pode estar associada às escolhas ideológicas e culturais do



criador, evidenciando a relação entre construção visual e significação sociocultural. Dessa forma, a cena reforça a dimensão emocional da narrativa, indicando o desejo e a esperança do personagem masculino em relação à personagem feminina (“...

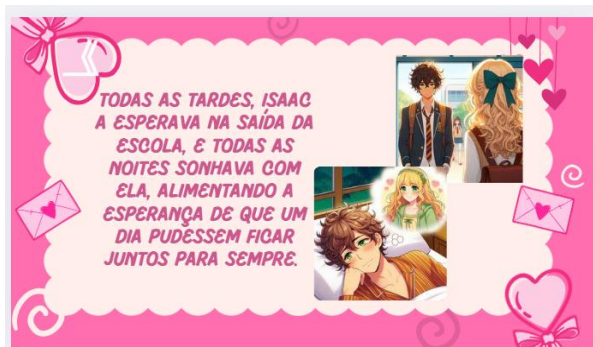
alimentando a esperança de que um dia pudessem ficar juntos para sempre”).

A articulação desses vetores — o ascendente, que simboliza desejo e projeção imaginativa, e o horizontal, que representa contato e troca direta — contribui para a construção de uma narrativa visual complexa. Essa complexidade é reforçada pela interação entre os elementos visuais e textuais, que orientam o olhar do espectador e contribuem para a coesão e clareza da composição.

No plano da **metafunção interativa**, a relação entre os participantes representados e o espectador é construída por meio de elementos visuais como contato visual, distância social, perspectiva e modalidade (Ferreira e Ferreira, 2021). Esses recursos desempenham um papel fundamental na forma como a narrativa visual é estruturada e interpretada, promovendo efeitos de proximidade, envolvimento e intensidade emocional.

No que se refere ao contato visual, observa-se que os personagens não estabelecem uma conexão direta com o espectador. Na cena superior, o protagonista olha para a personagem feminina, que está de costas. Esse olhar configura o que Araújo, Parente e Araújo (2019) classificam como um olhar de oferta. Esse tipo de olhar não interpela diretamente o observador, mas o posiciona como um espectador da interação entre os personagens, reforçando um tom narrativo contemplativo, o que reforça a atmosfera de paixão do personagem masculino sugerida pelo texto verbal. Como destacam Ferreira e Ferreira (2021), ao citar Brito e Pimenta (2009), o olhar de oferta convida o espectador a observar a cena sem uma exigência direta de envolvimento. Esse efeito se intensifica na outra imagem, em que a ausência de contato visual direto entre o protagonista e o espectador mantém a introspecção da cena, reforçando a atmosfera de sonho e desejo presente no texto verbal.

Além disso, a distância social desempenha um papel significativo na construção do significado da imagem. Segundo Araújo, Parente e Araújo (2019), a

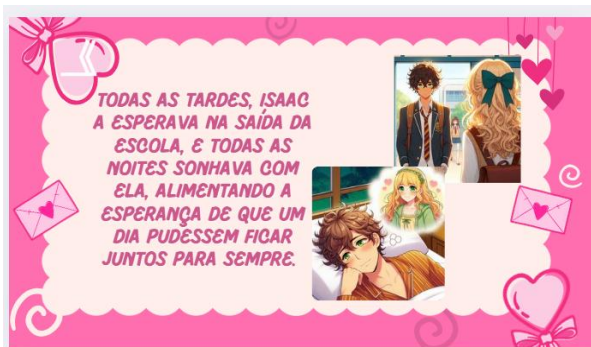


escolha do enquadramento influencia a percepção do espectador em relação aos personagens e sua relação emocional com eles. Na cena superior, um plano médio enquadra os personagens da cintura para cima, sugerindo uma distância social moderada que permite a

observação das expressões e posturas sem extrema proximidade. Já na imagem inferior, o uso de um plano fechado, que destaca o rosto do protagonista, favorece um envolvimento mais íntimo com sua expressão, conforme discutido por Ferreira e Ferreira (2021). Esse tipo de enquadramento, ao aproximar o espectador da emoção do personagem, intensifica a sensação de proximidade psicológica, criando uma imersão na subjetividade do protagonista, oportunizando que o espectador possa observar de perto o conteúdo do sonho da personagem (**“todas as noites sonhava com ela”**).

A perspectiva, enquanto elemento estruturador da interação visual, também merece atenção. Ferreira e Ferreira (2021) destacam que o ângulo da câmera influencia a percepção da relação de poder e proximidade entre o observador e os personagens representados. Na primeira imagem, o uso de um ângulo frontal estabelece uma relação neutra entre o espectador e a cena, permitindo um olhar direto para os personagens sem hierarquização perceptiva. No entanto, na segunda imagem, o ângulo levemente inclinado para baixo sugere uma perspectiva subjetiva e introspectiva, alinhada ao tom onírico e ao estado emocional do personagem. Esse uso da perspectiva reforça a interpretação de que a segunda cena representa um momento de devaneio ou fantasia romântica, articulando os elementos visuais para sugerir uma transição entre realidade e imaginação.

Por fim, a análise das modalidades, conforme proposta por Kress e van Leeuwen (2006) e aprofundada por Ferreira e Ferreira (2021), revela como o nível de realismo da imagem contribui para a construção de significados. A escolha de cores vibrantes, com alta saturação e forte contraste, insere a narrativa visual dentro de um estilo sensorial, caracterizado pela intensidade cromática e pela evocação de emoções marcantes. Como apontam Ferreira e Ferreira (2021), baseando-se em Santos (2017), a saturação elevada das cores, especialmente nos olhos e cabelos dos personagens, amplifica o tom idealizado da cena, conferindo-lhe um caráter

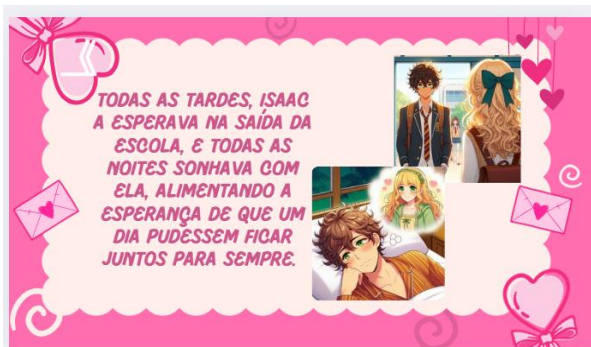


estilizado que dialoga com o imaginário romântico e juvenil. Esse recurso visual contribui para a transmissão de sentimentos de nostalgia e desejo, fortalecendo a atmosfera emocional do texto.

A **metafunção composicional**, segundo a GDV, mostra como a posição dos elementos na imagem influencia sua interpretação. Um dos pontos principais dessa análise é o valor da informação, que indica como a organização dos elementos direciona a leitura. No *slide* em questão, temos a estrutura de dado e novo: o texto está à esquerda, enquanto a imagem aparece à direita. Conforme já explicitado nas análises anteriores, o que está à esquerda traz uma informação já conhecida, enquanto o que está à direita apresenta algo novo. Assim, o texto apresenta um ponto de partida familiar, enquanto as imagens adicionam informações visuais que aprofundam a interpretação da narrativa (Kress e van Leeuwen, 2006).

Além disso, a organização vertical da imagem reforça outra estrutura importante: a relação entre real e ideal. Como já discutido anteriormente e de acordo com Ferreira e Ferreira (2021), na GDV, os elementos posicionados na parte superior de uma composição costumam representar o idealizado, ou seja, aquilo que é aspiracional ou subjetivo, enquanto os elementos na parte inferior remetem ao real, aquilo que é concreto e próximo da experiência cotidiana.

Na imagem em questão, a cena superior retrata um encontro na escola, sugerindo um momento idealizado ou esperado, algo que pode representar um desejo ou uma meta. É uma projeção, algo que pode acontecer ou não. Já a imagem inferior mostra o personagem sonhando, o que remete a um estado mais próximo da realidade pessoal dele, sua experiência subjetiva e íntima. Isso é indicado no texto verbal (**“todas as noites sonhava com ela”**), então realmente esse momento do sonho acontece, sendo um momento real no enredo da história. Essa polarização vertical, conforme discutida na GDV e aprofundada por Ferreira e Ferreira (2021), organiza visualmente as camadas de significado da narrativa, conduzindo o olhar do espectador de maneira estruturada, sugerindo uma hierarquia entre os elementos visuais.

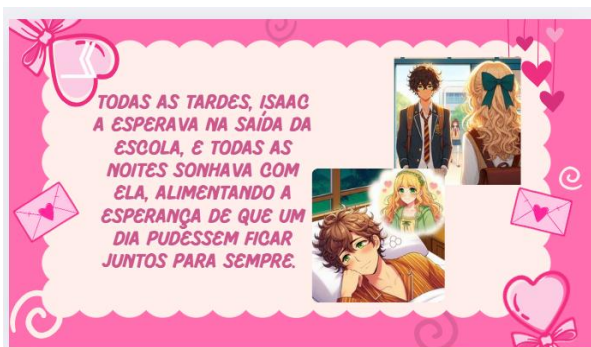


Outro elemento essencial para a análise da imagem é a saliência, que se refere ao grau de destaque visual dos elementos. Segundo Araújo, Parente e Araújo (2019), a saliência é determinada por fatores como tamanho, cor, contraste e nitidez, que influenciam diretamente

para onde o olhar do observador se dirige primeiro. No caso desta imagem, o texto verbal se sobressai porque está em letras grandes e com uma cor vibrante, capturando de imediato a atenção do espectador. As imagens, embora menores, também possuem destaque devido ao contraste entre as cores dos personagens e o fundo claro. Além disso, a posição do personagem masculino na imagem inferior, em primeiro plano e com um olhar contemplativo, atrai o olhar do espectador para sua expressão facial. Esse direcionamento visual não ocorre por acaso: ao enfatizar a emoção do personagem, a composição reforça sua conexão com a narrativa e orienta a interpretação da cena. Assim, a saliência hierarquiza as informações na imagem, garantindo que os elementos mais importantes sejam percebidos primeiro.

Além da disposição e do destaque dos elementos, a forma como eles estão organizados também influencia a coesão da composição. Segundo Oliveira e Simões (2021), o enquadramento determina a separação ou integração dos elementos na imagem. No caso analisado, há pequenos espaços entre o texto e as imagens, criando divisões visuais que segmentam as informações e auxiliam na leitura da narrativa. Esse tipo de organização evita que os elementos fiquem confusos ou se sobreponham indevidamente. Além disso, Araújo, Parente e Araújo (2019) discutem a estruturação, que se refere à maneira como os elementos são distribuídos para criar unidade e coerência na composição. Nesta imagem, o uso de uma paleta de cores homogênea, predominantemente em tons de rosa, contribui para a harmonia visual. A distribuição equilibrada dos elementos também reforça essa unidade, garantindo que a narrativa seja compreendida de forma fluida.

Além das composições verbais e visuais, no *slide* foi inserida a música “*Superpowers*”, de Daniel Caesar, lançada em 2023 no álbum *NEVER ENOUGH* (Deluxe). A canção, com uma melodia suave e introspectiva, trata de temas como autoaceitação, crescimento pessoal e valorização das próprias habilidades, chamadas de “superpoderes”.



A trilha sonora contribui para criar uma atmosfera emocional que combina com o tom romântico e suave das cores e símbolos visuais. Enquanto Isaac reflete sobre seus sentimentos e sonhos, a música apoia sua busca por reconhecimento e conexão. Esse momento de reflexão envolve descobrir e valorizar o que o torna único — seus “superpoderes”, como sensibilidade e imaginação. Assim, a música não só expressa sentimentos amorosos, mas também reforça a importância de se aceitar e se valorizar como se é.

A seguir, temos a análise 4, do *slide* 15, desse hiperconto.

7.2.2 Análise 4

Figura 59: Hiperconto Amor (es) não correspondido (s): Uma história que conta as adversidades do amor - *Slide 15*



Fonte: Elaborado pelos alunos (2024)
Disponível em: https://www.canva.com/design/DAGRleyp0_Y/ZhrtuYRSL9SaqF-UTZWPCQ/edit

Esse slide representa uma parte da história em que Isaac já não pensa mais em Marina. Agora ele namora Bruna. Contudo, Gladis, a mãe de Isaac, não aceita que os dois fiquem juntos.



Nesse sentido, a imagem analisada apresenta uma personagem feminina (Gladis) cujo rosto ocupa a maior parte do enquadramento. Sua expressão séria, com sobrelhas arqueadas e lábios cerrados, transmite determinação e rigidez. O fundo sem detalhes direciona

o foco para a personagem, reforçando sua presença. Além da dimensão visual, o texto ao lado acrescenta informações cruciais para sua caracterização, indicando que ela se opõe ao relacionamento do filho e pretende enviá-lo a um internato no México, posicionando-a como antagonista na narrativa.

A análise da imagem a partir da **metafunção representacional**, conforme Kress e van Leeuwen (2006), permite classificá-la como uma representação conceitual simbólica. Diferente das representações narrativas, que sugerem ações e interações, as conceituais enfatizam estados, atributos e identidades. No caso da personagem, a ausência de elementos que indiquem movimento ressalta sua imagem fixa, transmitindo permanência e autoridade. Segundo Araújo, Parente e Araújo (2019), esse tipo de representação é utilizado para comunicar significados abstratos e destacar qualidades específicas de personagens ou objetos, sendo esta a representação mais indicada para a imagem em análise.

A simbologia da personagem se constrói por meio de elementos visuais específicos. Sua expressão rígida e olhar penetrante reforçam sua posição de autoridade e oposição. O uso de cores escuras no cabelo e nas sombras ao redor do rosto acentua sua austeridade, aspecto frequentemente associado a figuras antagonistas (Araújo, Parente e Araújo, 2019, p. 45). Pequenos brincos dourados sugerem sofisticação e status social elevado, possivelmente relacionado à sua influência sobre o destino do filho (**“quer mandar Isaac para um internato no México”**). O enquadramento fechado intensifica a conexão emocional com o observador, destacando a expressão facial como elemento central na construção do significado, conforme apontam Kress e van Leeuwen (2006).

A interação entre o componente visual e o texto reforça a construção da personagem como figura de oposição. Sua postura inflexível diante do relacionamento do filho é evidenciada tanto pelo discurso verbal quanto pela composição da imagem, que transmite autoridade e austeridade (**“sua mãe Gladis**



não apoia o relacionamento deles”).

Assim, o verbal e o visual se complementam na construção do sentido.

A imagem exemplifica uma representação conceitual simbólica ao destacar os traços identitários da

personagem sem inseri-la em uma ação narrativa explícita. Expressão facial e enquadramento fechado reforçam sua caracterização como figura de oposição e autoridade. O texto verbal, ao apresentá-la como um obstáculo ao casal protagonista (**“com o objetivo de separar os dois”**), potencializa essa construção, demonstrando como a relação entre imagem e palavra contribui para a criação de significados, conforme os princípios da GDV.

A análise da imagem à luz da metafunção interativa, conforme discutida por Kress e van Leeuwen (2006) e outros autores, revela uma série de elementos que contribuem para a construção da comunicação visual. A personagem feminina na imagem olha diretamente para o espectador, com uma expressão intensa e séria, o que caracteriza uma relação de demanda (Kress e van Leeuwen, 2006). Esse olhar estabelece uma conexão direta com o observador, sugerindo, segundo Ferreira e Ferreira (2021), uma possível autoridade, confronto ou até mesmo um convite à interação. O contato visual, portanto, não apenas cria uma ponte de comunicação, mas também carrega consigo uma carga de significado relacionada à posição de poder ou desafio.

A escolha de um plano fechado, que enquadra o rosto da personagem dos ombros para cima, reduz a distância social, aproximando o espectador da cena emocional. Araújo, Parente e Araújo (2019) destacam que esse tipo de enquadramento permite um acesso direto às expressões faciais, reforçando a leitura de uma personagem séria e até ameaçadora, o que complementa a ideia da narrativa verbal de uma mãe capaz de arquitetar um plano para proibir o namoro do filho. A proximidade emocional, criada pela redução dessa distância, intensifica o impacto da imagem e a relação de intimidade estabelecida com o espectador.

A perspectiva frontal, adotada na imagem, estabelece um senso de igualdade entre a personagem e o observador. Essa escolha de ângulo, como argumentam Araújo, Parente e Araújo (2019) e Ferreira e Ferreira (2021), tem o poder de engajar



o espectador, criando uma sensação de que a personagem está voltada diretamente para ele, o que pode conferir um caráter impositivo ou dominante à comunicação visual. O olhar da personagem se alinha com o espaço de observação, o que faz com que ela se

torne ainda mais impactante e assertiva.

No que diz respeito à modalidade, a imagem se caracteriza por um estilo de anime—já apresentado na análise 3—with traços estilizados e cores intensas. Como observam Araújo, Parente e Araújo (2019), esse tipo de representação pode ser classificado dentro de uma modalidade sensorial, pois utiliza cores vibrantes e contrastes marcantes para enfatizar emoções. O tom de conflito ou drama, sugerido pela composição visual, é potencializado pela escolha estética, que favorece a intensificação das sensações transmitidas.

A análise da imagem a partir da **metafunção composicional** segue as discussões das análises anteriores, destacando como a organização espacial da imagem é crucial para a construção de significado. O texto ocupa o lado esquerdo, enquanto a imagem da personagem está à direita. De acordo Kress e van Leeuwen (2006), essa estrutura segue o princípio do valor da informação, em que a esquerda representa o "dado", ou seja, o que é conhecido, e a direita é o espaço do "novo", onde se busca destacar algo. Nesse contexto, ao posicionar a personagem no lado direito, a composição visual atribui a ela um destaque na narrativa, reforçando sua importância no contexto apresentado.

Finalmente, a saliência visual da personagem é um fator essencial na construção do significado da imagem. O contraste entre os tons escuros de seus cabelos e roupas e o fundo claro a torna o centro das atenções. Segundo Araújo, Parente e Araújo (2019), esse contraste visual chama o olhar do espectador e reforça a importância da personagem na cena, destacando-a em relação ao contexto.

Em conjunto, esses elementos visuais constroem uma interação intensa entre a personagem e o espectador. O olhar direto e sério, o plano fechado, o uso de cores contrastantes e a perspectiva frontal criam uma figura imponente e autoritária, enquanto a composição e a saliência visual reforçam sua centralidade na narrativa,



fato que condiz com uma mãe dominadora capaz de atuar para mudar o destino do filho, conforme a narrativa criada pelos alunos. O estilo do desenho e a escolha estética complementam a atmosfera dramática, tornando a tensão da situação ainda mais palpável e

contribuindo para a construção do significado visual que envolve a personagem e sua relação com o contexto apresentado.

O *slide* em análise, assim como o slide analisado anteriormente, tem a música “Superpowers”, de Daniel Caesar, compondo o áudio. Embora essa canção suave e introspectiva, que trata de temas como autoaceitação, crescimento pessoal e valorização das próprias habilidades, tenha se mostrado adequada para transmitir a busca de Isaac por autoconhecimento e conexão, aqui ela gera um contraste interessante.

Enquanto na análise anterior a música reforçava temas positivos relacionados ao crescimento pessoal de Isaac, neste *slide* ela se contrapõe à imagem de sua mãe, cuja expressão rígida e postura autoritária sugerem controle e oposição. A calmaria da melodia e a mensagem de valorização pessoal da música entram em choque com a representação visual de poder e imposição.

Essa dissonância contribui para destacar o conflito na narrativa: enquanto Isaac procura aceitação e reconhecimento, a presença dominante de sua mãe se impõe como um obstáculo. Mesmo que a música não se alinhe diretamente com o tom visual deste *slide*, ela acaba enfatizando, por contraste, a tensão entre os desejos de Isaac e a resistência da mãe.

7.3 DESPEDIDAS: ANÁLISE DO HIPERCONTO “OS DOIS AMIGOS”

Dando continuidade às análises, as próximas análises 5 e 6 relacionam-se ao hiperconto “Os dois amigos”, cujo texto base é o miniconto “A despedida”, de Luis Fernando Veríssimo e tem ao todo 23 slides.

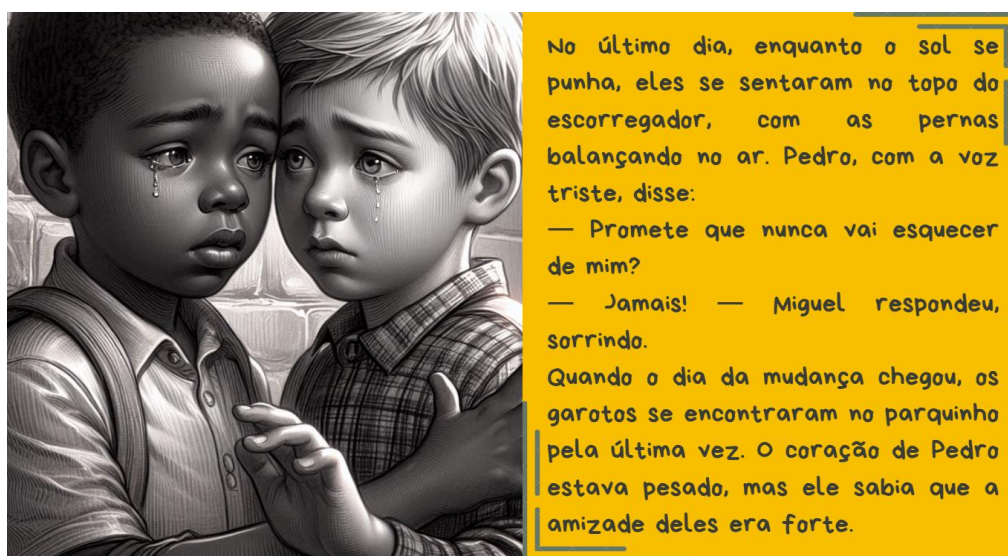
A história retratada no hiperconto gira em torno de Pedro e Miguel, dois amigos inseparáveis que vivem em Belo Horizonte e que descobrem que um deles terá que se mudar para o Rio de Janeiro por causa do trabalho de seu pai. Tristes,

mas decididos a aproveitar o tempo restante, eles passam os últimos dias brincando juntos no parquinho do bairro e tirando fotos para criar um álbum de memórias. No dia da despedida, se abraçam emocionados, prometendo nunca esquecer um do outro. Embora separados pela distância, acreditam que sua amizade continuará viva e esperam se reencontrar um dia.

Por se tratar de um hiperconto, o desfecho não é fixo. A história se ramifica em diferentes possibilidades, determinadas pelas escolhas do leitor. Assim, cada leitura pode levar a um final distinto, explorando novas direções para a amizade de Pedro e Miguel.

7.3.1 Análise 5

Figura 60: Hiperconto “Os dois amigos” - slide 7



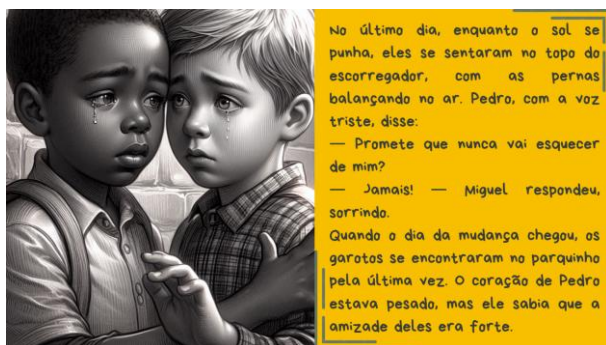
Fonte: Elaborado pelos alunos (2024)

Disponível em:

<https://www.canva.com/design/DAGUTKbRe-Q/nTheQAow1-KEXOOeKO8Nvw/edit>

Esse *slide* traz o momento em que Pedro e Miguel se despedem no parquinho, antes da mudança que os separará. A cena evoca sentimentos de nostalgia, tristeza e esperança, sugerindo que, mesmo separados fisicamente, o vínculo entre eles continua forte.

No plano da **metafunção representacional**, essa carga emocional é construída pela articulação entre os modos verbal e visual presentes no *slide*. Enquanto o diálogo revela o receio da separação dos dois e a promessa de amizade



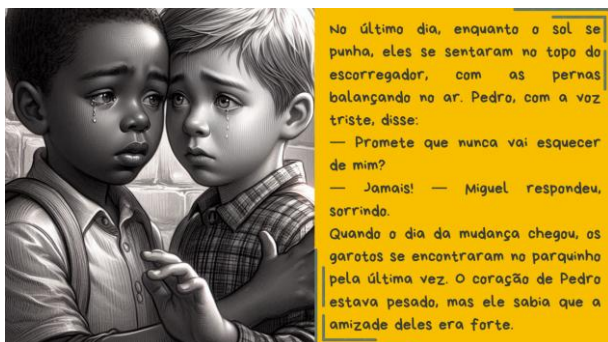
(“**promete que nunca vai esquecer de mim?**”), a imagem retrata os dois meninos abraçados, chorando, em uma cena marcada pela despedida de um deles. A interação entre os personagens é estruturada como um processo narrativo, com o contato físico,

representado pelo braço do menino negro envolvendo o amigo branco, funcionando como o vetor principal da imagem. Esse gesto sugere proteção, consolo e um vínculo afetivo. O vetor diagonal transmite movimento e tensão, refletindo a tentativa de reter algo prestes a terminar. O menino branco, por sua vez, apresenta postura retraída, indicando certa resignação diante da separação.

Segundo Araújo, Parente e Araújo (2019), a metafunção representacional se divide em duas categorias, dependendo de como as experiências de mundo dos participantes são apresentadas. Quando há interação ou ação entre eles, configura-se uma representação narrativa. No caso descrito, o contato físico, os olhares e as lágrimas estabelecem uma conexão visual que expressa um vínculo interpessoal, caracterizando a imagem predominantemente como narrativa. Essa análise se alinha ao conceito de vetores de ação descrito por Kress e van Leeuwen (2006), que indicam movimento e conexão entre os participantes, reforçando a construção de sentido por meio da interação.

A interação entre os meninos pode ser vista como uma relação transacional, conforme detalham Araújo, Parente e Araújo (2019), pois o abraço e o gesto de proteção estabelecem uma conexão entre o ator (menino negro) e o meta (menino branco). Nesse processo acional, o vetor do abraço conecta os dois participantes em uma relação de ação e reação, marcando a intensidade emocional do momento de despedida. O elemento transacional é claramente visível na interação, pois a ação de um dos participantes (o menino negro) impacta diretamente o outro (o menino branco), sugerindo não apenas um vínculo afetivo, mas também uma dinâmica de troca emocional e simbólica.

Essa interpretação segue a linha de raciocínio de Kress e van Leeuwen (2006), que afirmam que a relação transacional é evidenciada quando os vetores conectam participantes por meio de ações, com o ator desempenhando o papel de



agente que inicia o movimento e o meta recebendo a ação. No contexto da imagem, essa dinâmica é central para entender a intensidade da despedida e o papel de cada menino no processo emocional que se desenrola visualmente.

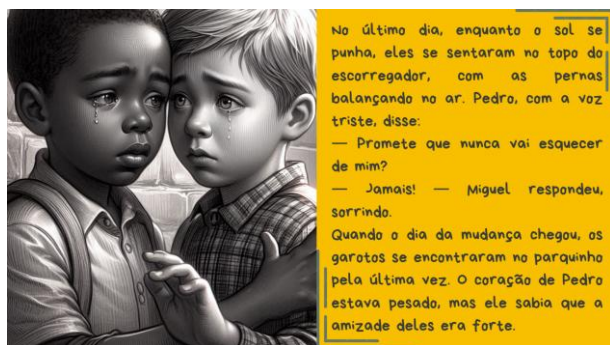
Além do contato físico, os olhares dos meninos direcionam a atenção para seus rostos, destacando a tristeza compartilhada. As lágrimas que escorrem verticalmente criam um fluxo visual que conecta suas expressões e gestos, reforçando a progressão emocional da cena. A paleta em preto e branco intensifica o tom melancólico, eliminando distrações cromáticas e concentrando o foco na interação entre os personagens. O fundo neutro e a iluminação dramática aumentam a carga emocional da cena. O contraste entre luz e sombra foca os rostos e o abraço, ressaltando o vínculo entre os personagens.

Esses elementos visuais dialogam com a parte verbal da imagem, que narra um diálogo de despedida entre os garotos. O texto não só confirma a interpretação visual, mas também amplia o contexto ao descrever o momento em que os personagens fazem uma promessa de amizade eterna antes da separação (**“No último dia, enquanto o sol se punha...”**). A escolha do fundo amarelo e da fonte manuscrita para o texto cria um contraste significativo com a imagem monocromática. Kress e van Leeuwen (2006) destacam que a cor não é apenas um aspecto decorativo, podendo indicar estados emocionais, evocar associações culturais e guiar a atenção do observador.

No caso desta composição, o amarelo²⁴ — frequentemente associado à energia, à felicidade, ao bom humor e à espontaneidade — estabelece um contraponto ao preto e branco da imagem, adicionando uma camada de significação que reforça uma dualidade. Além disso, a escolha de uma fonte manuscrita aproxima o texto da subjetividade e da intimidade, sugerindo um registro pessoal. Dessa forma, a interação entre imagem e texto intensifica a carga emotiva da cena,

²⁴ Mais informações em:

<https://www.adobe.com/br/express/colors/yellow#:~:text=A%20cor%20amarela%20foi%20associada,e%20tamb%C3%A9m%20pintado%20de%20amarelo.>



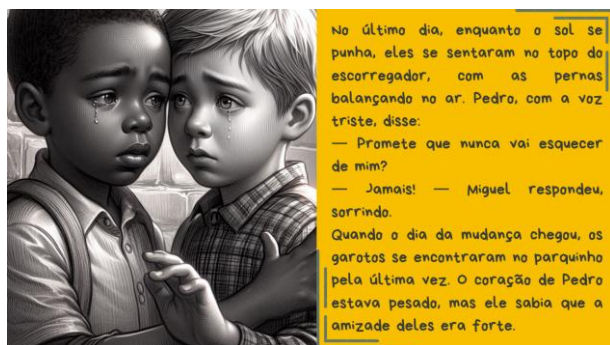
ênfatizando a amizade, a despedida e o impacto das transformações na vida.

Já o aspecto **interacional** se dá principalmente por meio do enquadramento, do ângulo da câmera e do contato visual, ou, neste caso, pela ausência dele. Como discutido por

Kress e van Leeuwen (2006), o contato visual desempenha um papel central na metafunção interativa, regulando a relação entre o participante da imagem e o espectador. Quando os personagens não olham diretamente para a câmera, cria-se uma relação de "oferta" (Araújo, Parente e Araújo, 2019), convidando o observador a contemplar a cena sem um apelo direto. Essa ausência de olhar direcionado sugere um momento íntimo entre os meninos, a despedida sugerida no texto verbal, e o espectador assume o papel de uma testemunha silenciosa, observando a emoção genuína sem intervir diretamente no momento retratado. Esse efeito de "oferta" fortalece o caráter introspectivo e privado da cena, afastando a interação interpessoal direta e transformando-a em uma observação da emoção compartilhada entre os personagens.

O enquadramento fechado nos rostos e o ângulo frontal à altura dos olhos dos personagens reforçam a proximidade emocional entre o espectador e os meninos, de acordo com Araújo, Parente e Araújo (2019), que afirmam que planos fechados transmitem uma sensação de proximidade e permitem um acesso mais detalhado às expressões faciais. A posição ligeiramente superior da câmera, por sua vez, pode sugerir uma certa vulnerabilidade emocional, como se o espectador estivesse observando uma cena de fragilidade, o que intensifica a empatia e o impacto emocional. A escolha de um plano fechado, que destaca as expressões faciais e as lágrimas, eleva a carga emocional da imagem, fazendo com que o observador se envolva de maneira mais profunda com o momento representado.

A iluminação, juntamente com a escolha do preto e branco, também desempenha um papel muito importante na construção da interação com o espectador. A luz e sombra guiam o olhar para os rostos e para a interação entre os meninos, como afirmam Ferreira e Ferreira (2020), ao discutirem a forma como a



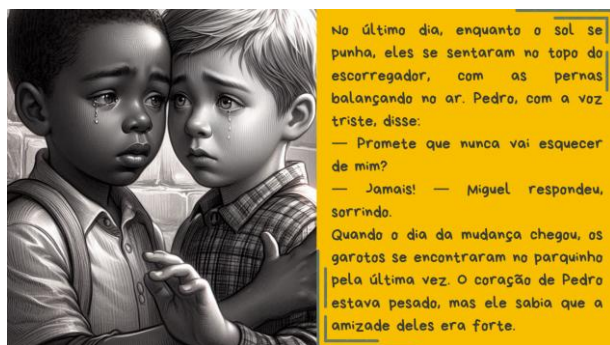
iluminação pode manipular a percepção emocional da cena. O uso do preto e branco, ao mesmo tempo que remove distrações cromáticas, intensifica o tom melancólico, contribuindo para a sensação de que estamos vendo um momento carregado de nostalgia e

introspecção, afastando a imagem de uma representação objetiva e aproximando-a de um discurso emocional.

Em relação ao poder e envolvimento, a imagem constrói uma relação de proximidade, mas sem criar um efeito de intimidação ou imposição. De acordo com Araújo, Parente e Araújo (2019), a distância social entre os participantes é um dos fatores que regula essa interação. O abraço entre os meninos, representado no plano fechado, transmite uma sensação de cumplicidade e proteção mútua, sem estabelecer hierarquia entre eles. No entanto, a ausência de um olhar direcionado ao espectador, aliada à tristeza visível nos rostos dos meninos, transforma a interação em um convite à reflexão, mais do que em uma troca direta de emoções.

Por fim, o texto verbal que acompanha a imagem fortalece ainda mais essa metafunção interativa. Como destacam Oliveira e Simões (2021), o texto adiciona uma camada de significado à imagem, ampliando a interpretação do espectador. O diálogo entre os personagens e a promessa de amizade não apenas cria um vínculo emocional entre eles, mas também convida o observador a se conectar com o momento de forma indireta. A escolha do fundo amarelo, contrastando com a imagem em preto e branco, sugere uma lembrança ou uma nostalgia, intensificando a carga emocional da cena e criando uma relação indireta, mas forte, com o espectador.

A análise da imagem sob a ótica da **metafunção composicional** envolve a organização dos elementos visuais e textuais, levando em consideração a distribuição da informação dada e nova, a centralidade dos elementos e a saliência visual. Primeiramente, a imagem é dividida em duas partes principais: o lado esquerdo, que apresenta a ilustração dos dois meninos abraçados e chorando, e o lado direito, onde está o texto em fundo amarelo. Esta organização reflete a polarização da informação dada e nova. No modelo de leitura ocidental, que ocorre da esquerda para a direita, o lado esquerdo da imagem tende a representar o que já

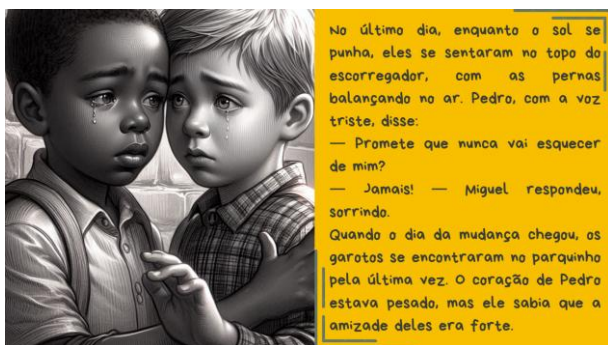


é conhecido ou estabelecido (informação dada), enquanto o lado direito introduz algo novo ou que complementa a informação visual (informação nova). Assim, a ilustração dos meninos, com sua carga emocional, serve como a base ou o contexto dado,

enquanto o texto, que explica o contexto da despedida, adiciona uma camada de significado novo, reforçando o vínculo afetivo entre os personagens.

Em relação à centralidade, a ilustração ocupa a maior parte da composição e é o elemento mais destacado. O foco está nos rostos das crianças, cujas expressões de tristeza enfatizam a emoção da cena. O texto, embora visualmente separado, não compete com a imagem, mas a complementa, criando um equilíbrio na composição. A saliência visual também desempenha um papel importante na construção do significado da imagem. O uso do preto e branco na ilustração contribui para destacar as expressões faciais, enquanto o fundo amarelo do texto cria um contraste marcante, chamando a atenção para a parte verbal. Esse contraste de cores faz com que o espectador absorva primeiramente a emoção transmitida pela ilustração e, em seguida, busque compreender a história narrada no texto. Além disso, o uso de palavras em negrito no texto verbal orienta o olhar do leitor para elementos-chave da mensagem, como a promessa de amizade e a despedida.

Outro aspecto composicional relevante é o alinhamento e o enquadramento. A posição dos meninos e a forma como um segura o outro criam uma composição coesa, direcionando o olhar do observador para o ponto de maior impacto emocional: o contato entre eles e suas expressões. O fato de os rostos estarem próximos e as lágrimas visíveis reforça a intensidade emocional da cena. O fundo neutro e desfocado contribui para a focalização no momento da despedida, sem elementos que desviem a atenção. A estrutura da imagem segue a lógica espacial da metafunção composicional, conforme discutido por Araújo, Parente e Araújo (2019), que afirmam que a distribuição dos elementos visuais afeta diretamente a interpretação do espectador. A polarização vertical e horizontal atribui diferentes significados às posições na imagem: o lado esquerdo representa o dado (o conhecido), e o lado direito, o novo (o complemento ou o que se acrescenta à cena),



enquanto o topo da imagem denota o ideal e a base, a realidade. Isso se reflete na relação entre a imagem como um todo: o "ideal" (idealização da emoção da despedida) está no topo, nas expressões das crianças, enquanto o "real" (a realidade do momento de

separação) se situa na base, na proximidade física dos personagens, no toque físico, no abraço dado.

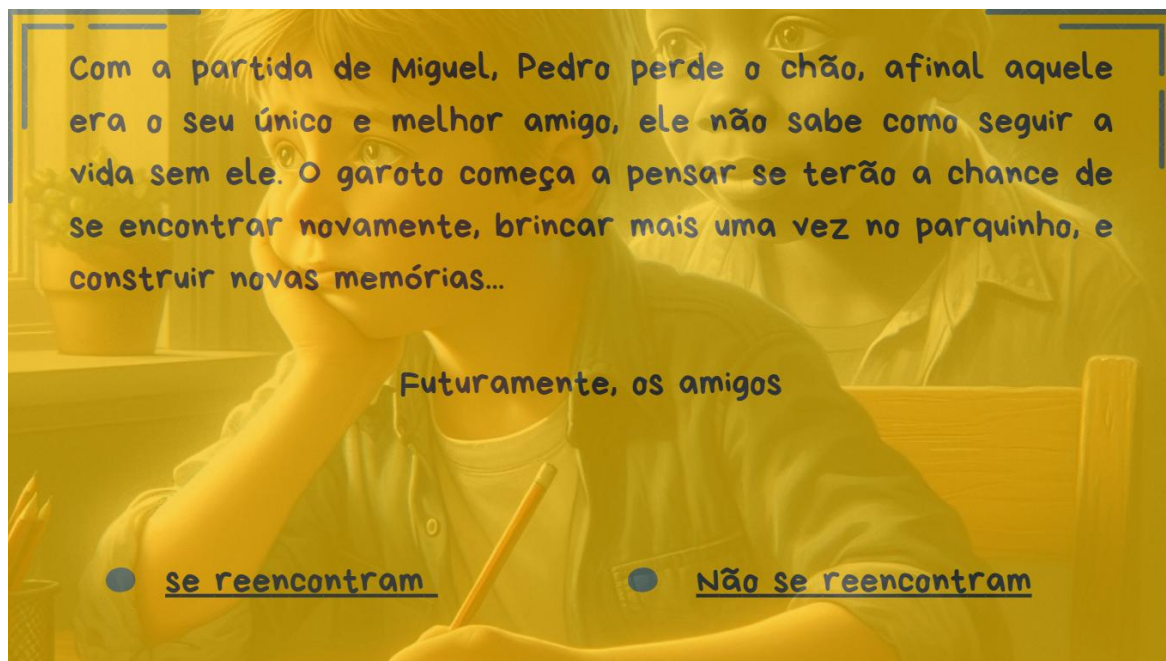
Por fim, a combinação dos elementos visuais e textuais forma um conjunto integrado, no qual a parte visual transmite a emoção e a parte verbal fornece o contexto narrativo. Essa organização favorece uma leitura fluida e enfatiza o significado da cena, permitindo que o observador compreenda tanto o impacto emocional quanto a história por trás da imagem. A centralidade, a saliência e o enquadramento contribuem para a clareza dessa comunicação, como discutido por Ferreira e Ferreira (2021) e Oliveira e Simões (2021), que apontam a importância do alinhamento e da organização espacial para expressar significados representacionais e interativos. Assim, a imagem como um todo proporciona uma compreensão mais profunda da relação entre os personagens e o contexto da despedida.

O áudio presente nesse *slide* é a música instrumental "Nº 104", composta por relaxdaily e lançada em 2015 como parte do álbum "Season 4". A música suave e melancólica intensifica a emoção da cena, reforçando o vínculo afetivo entre os meninos e o momento de despedida ao acompanhar o abraço e o choro dos personagens. Esse áudio desperta empatia no espectador, aproximando-o emocionalmente da cena, enquanto dialoga com a ilustração em preto e branco e o contraste do texto amarelo, que simboliza tanto a dor da despedida quanto a promessa de amizade eterna, ampliando o impacto emocional e tornando a experiência mais envolvente.

Seguimos com a análise 6, do *slide* 9, desse mesmo hiperconto.

7.3.2 Análise 6

Figura 61: Hiperconto “Os dois amigos” - *slide 9*



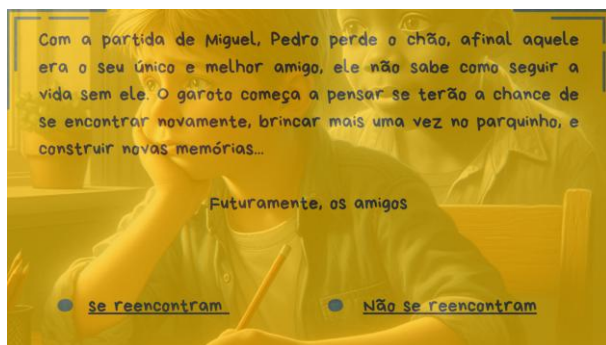
Fonte: Elaborado pelos alunos (2024)

Disponível em:

<https://www.canva.com/design/DAGUTKbRe-Q/nTheQAow1-KEXOOeKO8Nw/edit>

Esse é o primeiro *slide* do hiperconto que apresenta opção de escolha para o leitor. Nele, Miguel já havia se mudado e Pedro, triste com a partida do amigo, está melancólico e em dúvidas se algum dia irá ver novamente o amigo.

No plano **representacional**, o *slide* apresenta Pedro segurando um lápis, com o olhar distante e um semblante pensativo. Ao fundo, uma figura esmaecida e translúcida de Miguel parece observá-lo, sugerindo que se trata de uma lembrança. O texto na tela aborda a perda de Miguel e a incerteza de Pedro sobre um possível reencontro (“O garoto começa a pensar se terão a chance de se encontrar novamente”). A análise da metafunção representacional, como discutido por Ferreira e Ferreira (2021), nos ajuda a compreender a construção visual dos eventos e dos participantes, evidenciando como a imagem reflete a experiência e o contexto de produção do criador. Nesse caso, a imagem não apenas representa a relação entre Pedro e Miguel, mas também carrega significados relacionados ao contexto emocional e psicológico de Pedro, refletindo sua história e suas vivências pessoais



(“Pedro perde o chão, afinal aquele era o seu único e melhor amigo, ele não sabe como seguir a vida sem ele.”).

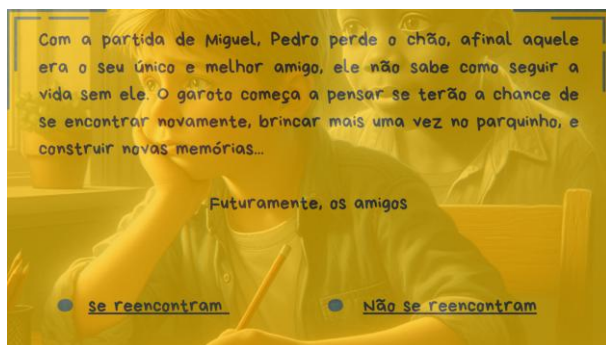
De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a metafunção representacional envolve a construção

de eventos, objetos, participantes e circunstâncias através de estruturas semióticas. A imagem do *slide* nos permite identificar, de um lado, os participantes representados (Pedro e Miguel), e, de outro, os participantes interativos (o espectador da imagem), com a construção visual do evento de perda e de memória. A relação entre os participantes representados é marcada por uma interação complexa: Pedro, fisicamente presente na imagem, é o ator central, enquanto a figura de Miguel, esmaecida e translúcida, é um fenômeno visual que expressa sua presença como uma memória distante, sem a interatividade direta com Pedro no plano físico.

A narrativa visual é particularmente enriquecida pelos vetores que indicam as relações entre os elementos da cena. O olhar de Pedro, voltado para o vazio, constitui um vetor reacional. Nesse tipo de processo narrativo, como explica Araújo, Parente e Araújo (2019), o reator (Pedro) dirige seu olhar a algo ou alguém, sendo o fenômeno (a figura de Miguel) o objeto de sua atenção, embora de forma ausente e distante. A ação de Pedro, representada pela postura pensativa e pelo lápis que ele segura, sugere uma relação de reflexão ou criação, possivelmente evocando a memória de Miguel por meio de desenho ou escrita.

Ao considerar os vetores, a relação entre os participantes se configura como não-transacional. Não há interação direta entre Pedro e a figura de Miguel, o que diferencia essa cena de uma ação acional, em que um ator realiza uma ação sobre uma meta (Araújo, Parente e Araújo, 2019). Aqui, a ausência de ação mútua cria um cenário de introspecção, em que a relação é mais emocional e psicológica do que física, como se Pedro estivesse imerso em um processo mental, em vez de uma ação concreta.

A presença da figura de Miguel, ao fundo, desfocada e translúcida, reforça a ideia de que ele não está fisicamente presente, mas sim projetado na memória de Pedro. Essa representação visual também pode ser vista à luz das observações de



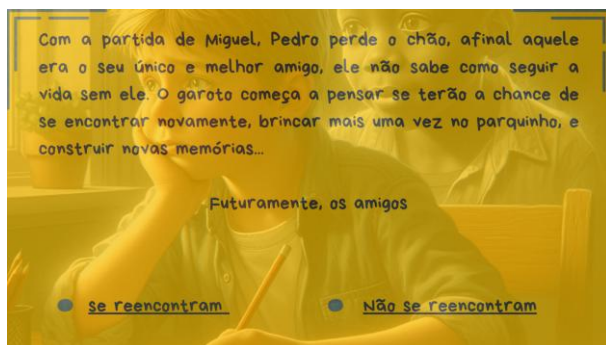
Oliveira e Simões (2021), que destacam que as estruturas visuais que representam a essência dos participantes e eventos podem ir além da mera descrição, incorporando elementos subjetivos e emocionais. Miguel, portanto, é apresentado não

como um participante ativo na ação, mas como um símbolo da perda e da memória, amplificando a carga emocional da cena, o que se confirma na parte verbal nos trechos “Pedro perde o chão” e “não sabe como seguir a vida sem ele”.

A relação entre os participantes, portanto, é construída por meio de uma representação narrativa, em que o olhar, a presença física e a memória se entrelaçam visualmente. Em suma, a metafunção representacional permite que a cena seja interpretada como um processo de interação emocional e introspectiva, em que Pedro é o agente central de uma narrativa silenciosa de perda e de reflexão, enquanto Miguel, como fenômeno visual, assume a posição de uma lembrança distante, porém significativa.

No contexto da **metafunção interacional**, conforme delineado por Kress e van Leeuwen (2006), a imagem estabelece relações complexas entre os participantes representados e o espectador, mediadas por elementos visuais que regulam essas interações. De acordo Ferreira e Ferreira (2021), a construção do sentido nas imagens é influenciada por componentes como o contato visual, a distância social, a perspectiva e a modalidade, que atuam de maneira fulcral para determinar como os significados são formulados e como os vínculos sociais entre os participantes e o espectador são estabelecidos.

Na imagem em análise, o menino em primeiro plano não mantém contato visual com a câmera, criando uma relação de “oferta”, como definido por Kress e van Leeuwen (2006). O olhar do menino está voltado para fora da cena, sugerindo uma atitude introspectiva, e não busca a interação direta com o espectador. Segundo Ferreira e Ferreira (2021), nessa postura de “oferta” o espectador é colocado em uma posição de observador distante, sem um apelo direto à participação emocional. A ausência de contato visual cria, portanto, um distanciamento, no qual o espectador pode contemplar a imagem, mas não é convidado a se envolver diretamente com o estado emocional do menino.

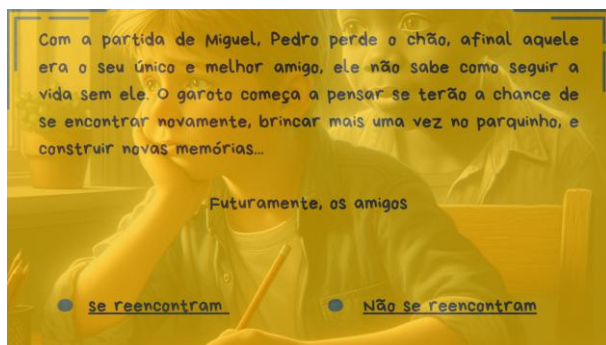


Por outro lado, a figura ao fundo, que também não estabelece contato visual com o espectador, parece direcionar sua atenção ao menino (Pedro) em primeiro plano. Esse olhar direcionado cria uma relação implícita de afetividade entre os dois personagens, sugerindo um vínculo emocional que não é expressamente comunicado ao espectador, mas é sugerido visualmente. Araújo, Parente e Araújo (2019) observam que a distância social entre os participantes também desempenha um papel importante na construção dessa dinâmica. Enquanto o menino em primeiro plano é mostrado de forma nítida, o outro é suavemente desfocado, estabelecendo uma separação que não é apenas física, mas também emocional. Essa diferença de foco sugere uma proximidade afetiva entre os dois, ao mesmo tempo que simboliza um afastamento em termos de interação visual direta.

A escolha da perspectiva, com um ângulo levemente elevado e frontal, também contribui para o distanciamento do espectador em relação à cena. O ângulo de visão, conforme discutido por Araújo, Parente e Araújo (2019), reflete o poder e a proximidade emocional entre os participantes e o observador. No caso da imagem, o ângulo frontal, ligeiramente elevado, coloca o espectador em uma posição superior, como um observador externo que presencia um momento íntimo e reflexivo. A hierarquia visual criada por esse ângulo confere uma sensação de superioridade ao observador, mas também reforça a ideia de distanciamento emocional, pois o espectador não tem acesso direto ao vínculo afetivo entre os dois meninos.

Além disso, a modalidade da imagem, conforme descrita por Araújo, Parente e Araújo (2019), desempenha um papel crucial na forma como o espectador percebe a cena. A escolha de focar nitidamente o menino em primeiro plano enquanto o segundo permanece desfocado cria um contraste visual que reflete tanto o distanciamento emocional quanto a proximidade simbólica entre os dois. Essa estratégia de modalização contribui para que o observador perceba a cena como uma representação de uma relação íntima e emocional, mas também distanciada e observada de fora.

Em resumo, no contexto da metafunção interacional, a combinação de elementos como o contato visual, a distância social, a perspectiva e a modalidade



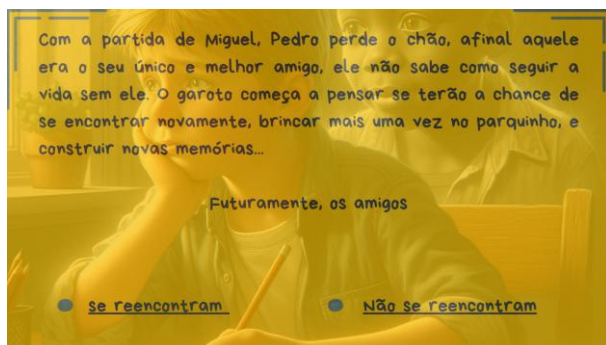
trabalham de maneira integrada para formar uma narrativa visual que reflete a complexidade das relações emocionais e sociais entre os participantes da imagem e o espectador. A ausência de contato visual direto e a escolha do ângulo elevado e frontal, juntamente

com a diferença de foco entre os personagens, criam uma sensação de distanciamento emocional, ao mesmo tempo que sugerem uma conexão afetiva implícita, convidando o espectador a refletir sobre as dinâmicas de proximidade e afastamento que caracterizam a cena.

No contexto da **metafunção composicional**, proposta por Kress e van Leeuwen (2006) e aprofundada por Araújo, Parente e Araújo (2019), a organização espacial dos elementos visuais desempenha um papel muito importante na construção de significados e na forma como o espectador interpreta uma imagem. A distribuição desses elementos influencia diretamente o valor informativo. A segmentação da imagem, por exemplo, pode indicar uma distinção entre o real e o ideal, o dado e o novo, ou o conhecido e o desconhecido, direcionando a atenção do espectador de acordo com a relevância e a hierarquia visual.

Araújo, Parente e Araújo (2019) afirmam que o valor da informação na imagem é determinado por sua posição dentro do espaço visual. Conforme apresentado nas análises anteriores, informações já conhecidas ou de senso comum tendem a ser posicionadas à esquerda, enquanto aquelas novas ou desconhecidas ocupam a direita. A polarização vertical também desempenha um papel significativo: o topo da imagem é associado ao ideal, enquanto a parte inferior reflete o real, o que está mais próximo da realidade do espectador. Essa organização hierárquica é particularmente evidente no contraste entre o menino em primeiro plano, que representa o real, o presente palpável, e o menino ao fundo, que simboliza o ideal, a memória e a incerteza do reencontro. A segmentação vertical da imagem reforça essa dicotomia, com a parte superior evocando a reflexão e a nostalgia (o ideal), enquanto a parte inferior, com maior nitidez e foco no presente, propõe o concreto (o real).

Além disso, a saliência, de acordo com Krees e van Leeuwen (2006), refere-se ao destaque dado aos elementos visuais que ocupam posições privilegiadas na



imagem, como aqueles em primeiro plano ou com maior contraste. O foco seletivo, utilizado para diferenciar os dois meninos, atribui maior saliência ao garoto em primeiro plano (Pedro), tornando-o o ponto de atenção principal, enquanto o menino ao fundo (Miguel),

suavemente desfocado, assume uma posição secundária. Essa distinção entre o dado (o presente) e o novo (a possibilidade de reencontro) é acentuada pela escolha estética do filtro amarelado, que remete à nostalgia e reforça a sensação de distanciamento emocional.

Ferreira e Ferreira (2021), ao expandirem a discussão sobre a metafunção composicional, abordam o conceito de enquadramento, que, segundo Krees e van Leeuwen (2006), se refere ao uso de divisões ou linhas imaginárias para conectar ou separar os elementos da imagem, organizando-os de maneira a reforçar seu significado. A segmentação da imagem, juntamente com as escolhas de saliência, orienta a percepção do espectador, criando uma tensão entre o dado e o novo, o real e o ideal. A parte superior da imagem, com sua tonalidade onírica e filtro nostálgico, estabelece uma relação de intimidade com o espectador, enquanto a parte inferior, com sua estrutura mais clara e objetiva, sugere uma ação prática e imediata, que é mais tangível e concreta.

Esse jogo entre o dado e o novo, o real e o ideal, é sustentado pela polarização vertical e a saliência dos elementos, que organizam a imagem em camadas de significado. O valor da informação, determinado pela posição e destaque dos elementos, e o enquadramento, que regula a interação entre esses elementos, são essenciais para a construção de significados e para a criação de um fluxo narrativo visual que convida o espectador a refletir sobre as escolhas e possibilidades que a imagem oferece.

O áudio presente nesse *slide*, assim como na análise anterior, é a música instrumental "Nº 104", que contribui para a análise ao intensificar o clima melancólico e introspectivo da cena, refletindo a tristeza e saudade de Pedro. Seu ritmo suave cria um ambiente contemplativo, alinhando-se com a narrativa visual e verbal para reforçar o sentido de nostalgia e reflexão.

A seção a seguir aborda como as escolhas multimodais contribuíram para a construção de sentido nas produções dos alunos do 9º ano. Ao retextualizarem minicontos em hipercontos, os estudantes integraram linguagem verbal e recursos visuais de forma intencional, evidenciando um letramento multimodal em desenvolvimento e alinhado às práticas comunicativas da cultura digital.

8 O PAPEL DAS ESCOLHAS MULTIMODAIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A produção de hipercontos por alunos do 9º ano revelou o papel central das escolhas multimodais na construção de sentidos. Ao articularem texto verbal e elementos visuais de forma integrada e expressiva, os estudantes demonstraram não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade às exigências comunicacionais do presente. Essa articulação entre linguagem e imagem, observada à luz da Gramática do Design Visual (GDV), evidencia como práticas de letramento atuais exigem o domínio de múltiplos modos de significação, capazes de refletir tanto as experiências individuais quanto os contextos sociais em que estão inseridos.

A análise das produções indica que as decisões tomadas pelos alunos — envolvendo palavras, imagens, cores, sons, organização dos elementos e o uso intencional de hiperlinks — foram decisivas para a produção criativa de narrativas digitais. Essas escolhas revelam um letramento multimodal em construção, fundamentado nas vivências culturais e escolares dos estudantes e atento às novas formas de produzir e interpretar sentidos no ambiente digital. Com base nos princípios da GDV, observou-se que os diferentes modos semióticos foram explorados de maneira articulada, não como meros adornos, mas como recursos expressivos que ampliam e aprofundam o conteúdo narrativo.

O projeto teve como ponto de partida uma abordagem situada, que levou em consideração o contexto sociocultural e escolar dos alunos, assim como os gêneros discursivos com os quais eles já tinham familiaridade. O contato prévio com narrativas e o domínio básico de ferramentas digitais favoreceram um envolvimento mais autêntico com a proposta de retextualizar minicontos em hipercontos, abordando temas caros à adolescência, como pertencimento, identidade, perdas e

transformações — experiências que atravessam tanto o cotidiano escolar quanto o universo emocional dos estudantes.

Nesse processo de criação, os alunos mobilizaram recursos previamente disponíveis — seus conhecimentos linguísticos, visuais e digitais — e os reorganizaram de forma criativa, por meio dos processos de *designing* e *redesign*. Ao assumirem o papel de produtores de sentido, passaram a experimentar novas formas de expressão, combinando elementos verbais e visuais para comunicar ideias e emoções de modo mais sensível e autoral.

A leitura crítica das imagens, a escolha cuidadosa das paletas de cores, os enquadramentos e a organização dos elementos nos *slides* demonstram uma crescente consciência sobre como os diferentes modos semióticos atuam em conjunto. Essa articulação orienta a leitura, destaca informações relevantes e provoca efeitos estéticos e afetivos no leitor. As imagens, por exemplo, foram utilizadas para complementar ou até mesmo ressignificar os sentidos do texto verbal, funcionando como metáforas visuais, críticas implícitas ou reforços emocionais. Essa combinação reforça a ideia de uma prática comunicativa sintonizada com os desafios e possibilidades do letramento na era digital.

Além disso, os estudantes buscaram estabelecer vínculos com o leitor, utilizando estratégias interativas e afetivas. O uso de hiperlinks, a estrutura não linear da navegação e os elementos visuais chamativos demonstram uma atenção à experiência do público — uma característica fundamental das produções digitais contemporâneas. Tais escolhas revelam uma compreensão da linguagem como prática social e multimodal, em que forma e conteúdo são indissociáveis.

Dentro de uma proposta pedagógica aberta e transformadora, os alunos foram incentivados a refletir criticamente sobre os sentidos que desejavam construir e os efeitos que pretendiam provocar. A flexibilidade da atividade, que acolheu sugestões, adaptações e experiências dos próprios estudantes, contribuiu para uma produção mais autêntica, colaborativa e significativa. A criação de um *site* para a publicação dos hipercontos e os momentos de imersão interativa com a comunidade escolar ampliaram o alcance das narrativas, promovendo o diálogo entre os autores e seus leitores em potencial.

Assim, os resultados do trabalho evidenciam que as escolhas multimodais realizadas pelos alunos não apenas desempenharam um papel fundamental na construção de sentidos, mas também refletiram práticas de letramento alinhadas às

exigências da cultura digital. Ao articularem linguagem verbal, visual e sonora com intencionalidade, os estudantes demonstraram compreensão das dinâmicas comunicativas contemporâneas, atuando como *designers* de seus textos. Nesse percurso, construíram discursos que expressam suas vivências, posicionamentos e visões de mundo, consolidando competências essenciais para a participação crítica, criativa e responsável na sociedade atual.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, ao investigarmos a retextualização de minicontos em hipercontos sob a perspectiva dos multiletramentos, buscamos demonstrar a relevância de integrar tecnologias digitais ao ensino de Língua Portuguesa, alinhando-nos às demandas da sociedade contemporânea. A análise dos hipercontos produzidos pelos alunos, fundamentada na Gramática do Design Visual (GDV), evidenciou como as escolhas multimodais — como imagens, cores, disposição espacial e hiperlinks — contribuíram para a construção de significados, refletindo práticas de letramento crítico e criativo.

Nosso trabalho revelou que a transformação de minicontos em hipercontos estimulou o engajamento e a criatividade dos alunos, que assumiram o papel de designers de sentido ao articular texto, imagem e som. A adoção de ferramentas como o Canva e recursos de inteligência artificial generativa para criação de imagens ampliou suas possibilidades expressivas, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica. Além disso, a prática de retextualização favoreceu o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a competência discursiva, a leitura crítica e a produção textual multimodal. Os alunos não apenas reinterpretaram as narrativas originais, mas também refletiram sobre as escolhas semióticas e seu impacto na comunicação, conforme os princípios da GDV.

Ao retomarmos a questão que orientou este estudo — como as escolhas multimodais realizadas pelos alunos na produção de hipercontos contribuem para a construção de significados —, os resultados evidenciam que a combinação entre texto verbal, imagens, cores, sons, disposição espacial e outros recursos visuais ampliou as possibilidades de narrar e interpretar histórias. Essa articulação multimodal não apenas enriqueceu as produções dos estudantes, como também

refletiu práticas de letramento compatíveis com a cultura digital contemporânea. A utilização de tecnologias digitais potencializou as escolhas semióticas, permitindo que os alunos explorassem diferentes formas de significar, de maneira crítica, criativa e socialmente situada.

Nossa pesquisa também destacou a importância de abordar questões de inclusão e de letramento digital. A abordagem pedagógica baseada nos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996), mostrou-se eficaz para promover uma educação mais inclusiva, preparando os alunos para interagir criticamente com os textos digitais que permeiam seu cotidiano.

Entendemos que este estudo oferece contribuições teórico-práticas relevantes, ampliando o debate sobre gêneros digitais na educação, em especial o hiperconto, que ainda é pouco explorado academicamente. A utilização da GDV como ferramenta analítica para textos multimodais em contextos educacionais demonstrou seu potencial para compreender como os alunos constroem significados a partir de diferentes modos semióticos. Além disso, a proposta didática, calcada no que preconiza a Pedagogia dos Multiletramentos, apresenta um modelo viável para integrar tecnologias digitais de forma orgânica ao currículo escolar.

Em síntese, reforçamos, com este trabalho, a importância de repensar o ensino de línguas na era digital, em que a linguagem se manifesta de forma cada vez mais híbrida e dinâmica. A retextualização de minicontos em hipercontos, ao unir tradição literária e inovação tecnológica, mostrou-se uma estratégia poderosa para desenvolver habilidades essenciais no século XXI, como colaboração, criatividade e pensamento crítico. Dessa forma, os alunos são preparados não apenas para consumir, mas também para produzir cultura digital de forma reflexiva e autônoma, tornando-se agentes ativos na construção de novos significados em um mundo cada vez mais multimodal.

Por fim, destacamos a criação de um *site* dedicado à divulgação dos hipercontos produzidos pelos alunos e da proposta didática, que cumpre uma dupla função: preservar as produções dos alunos como registros de suas trajetórias criativas e demonstrar a experiência pedagógica desenvolvida, permitindo que outros profissionais da educação conheçam a proposta e, se desejarem, se inspirem nela para suas próprias práticas. Embora não se trate de um repositório aberto, o *site* funciona como vitrine da experiência pedagógica que desenvolvemos ao longo

deste estudo, refletindo nosso compromisso com a democratização do conhecimento e com a inserção crítica das tecnologias digitais no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. E.; AMORIM, A. G. P. **Multimodalidade, arte e transgressão: a construção de significados de "Jesus Mulher" no desfile da Mangueira**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 22, n. 1, p. 27-48, 2021.

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo**. Endipe, Belo Horizonte, 2010.

ARAÚJO, Sammya S.; PARENTE, Lya O. S.S.; ARAÚJO, Antonia D. **A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, V. 19, n. 3, p. 711-731, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jwPGG5t5xtqcyYmC44XXcPj/?lang=pt> Acesso em 10 de fev. de 2025

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso** [1952-1953]. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTON, Georgina. **Textos multimodais nos cercam. O que são? Como podemos usá-los em nosso ensino?** *AARE Blog*, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www.aare.edu.au/blog/?p=3545>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BIAGGI, Georgia Q. Fernandes et al. **O uso das novas tecnologias na educação infantil: para favorecer as habilidades de professores e alunos nesse novo tempo digital**. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online). Rio de Janeiro: v.6, n.2, 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/191/199> . Acesso em 30 de jan. de 2025

BITTENCOURT, Gilda Neves. **Retratos do conto: uma reflexão crítica**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017

BRITO, Regina C.L.; PIMENTA, Sônia M. de O. **Modos semióticos e produção de sentidos: uma análise multimodal de sites de instituições de ensino superior**. In.: GUALBERTO, Clarice L., PIMENTA, Sônia M. de O.; SANTOS, Zaíra B. dos (Orgs.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018

BROCARD, Rosangela O., ORTEGA, Leliane R., LIMA, Anselmo P. **A concepção de gênero discursivo subjacente na bncc: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica** In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

BUENO, Matheus Felipe Xavier. **Minicontos e minicontos digitais: potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos**. Campinas, SP: Unicamp / Publicações IEL, 2021.

CARVALHO, Flaviane. A semiótica social das cores e das formas tipográficas: conceitos, categorias e aplicações. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 47–65, 2013. DOI: 10.26512/discursos.v2i1.0/8289. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/discursos/article/view/8289>. Acesso em: 2 fev. 2025.

CASSANY, Daniel. **(Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos**. *Enunciación*, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 320-336, jul./dez. 2024

CASTRO, V. C. de; KALANTZIS, M.; COPE, B. **Letramento na era da Inteligência Artificial**. Cadernos de Letras, Niterói, v. 35, n. 69, p. 44-64, jul./dez. 2024.

COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

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

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, I. B.; FERREIRA, H. M. **Leitura de textos multissemióticos: (re)visitando habilidades**. São Paulo: Dialética, 2021

FERREIRA, Graça Regina A. Matias; BARZANO. Marco A. L. **Webcurrículo e diálogos com as tecnologias digitais no contexto ambiental da cibercultura**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.2, p. 657-675abr./jun. 2020.Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/S. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47779/32218>. Acesso em 6 junho de 2024

FRANCELINO, Pedro Farias. Resenha: *Os gêneros do discurso*. Revista *Linguagens & Letramentos*, v. 8, n. 1, p. xx-xx, 2023. Disponível em <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/issue/view/v8i2023/140> acesso em 20 de agosto de 2024

FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê, 2004

GARCIA, Roberta. **Pesquisa-ação na sala de aula: um trabalho com a retextualização multimodal**. Fólio-Revistas de Letras, Vitória da Conquista, v.12, n 1, Jan/Jun.2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Tallis. **Web3: como a Internet descentralizada impacta no mundo dos negócios**. G4 Educação, 2022. Disponível em: <https://g4educacao.com/portal/web3-internet-descentralizada>. Acesso em 10 junho de 2024.

GONÇALVES Thaíse D. Temoteo; PEREIRA, Hérica P. **Recursos midiáticos e multiletramentos no ensino de língua portuguesa**. Revista de pesquisa interdisciplinar, Cajazeiras, n 2, suplementar, p. 237-252, set. de 2017.

GREGOL, Fernando Arthur *et al.* Abordagem dos multiletramentos e dos gêneros do discurso multimodais na BNCC in: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em 28 de maio. 2024

GUSMÃO, Zilma da Silva. **Hipertexto: um gesto de leitura projetado na composição de textos produzidos em mídia digital**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

JEWITT, C. **Multimodal methods for researching digital technologies**. In: PRICE, S; JEWITT, C; BARRY B. (Orgs.). **The SAGE handbook of digital technology research**. Los Angeles: SAGE, 2013, Chapter 17.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacy in the time of artificial intelligence**. *Reading Research Quarterly*, v. 60, e591, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.591>. Acesso em: 3 mar. 2025.

KLEIMAN, Angela. **Letramento na contemporaneidade**. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 78-97, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/FTQrQN9BZ7mpPkcvTmBRWHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2025.

KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula Baracat. INTERSEÇÕES ENTRE A LINGÜÍSTICA APLICADA E OS ESTUDOS DE LETRAMENTO: DESENHOS TRANSDISCIPLINARES, ÉTICOS E CRÍTICOS DE PESQUISA. **Matraga - Revista**

do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S. l.], v. 22, n. 36, 2015.

Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/17045> Acesso em: 16 jan. 2025

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9ª ed. Campinas, 2004

KLEINA, Olívia. **Já podemos falar sobre web4 ou web 4.0?** POSPUCPRDIGITAL, 2023. Disponível em <https://posdigital.pucpr.br/blog/web4>. Acesso em 15 de agosto de 2024

KOCH, Ingedore v. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001. Tradução de Laura H. Molina para a cátedra de Producción de Textos da FBA, UNLP, 2011.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. Second Edition. Oxon: Routledge, 2006.

LAMATTINA, Alexandre de Araújo. **Educação 4.0: transformando o ensino na era digital**. Formiga, MG: Editora Union, 2023

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Tradução de Clara Dornelles. Trab. Ling. Apl., Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Julho/Dezembro, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf> >. Acesso em: 20 de abril. 2024.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004. 129, p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, Suzy Kamylla De Oliveira et al. **Pesquisa em educação e saúde mental: a fotografia como instrumento de pesquisa**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48585> Acesso em: 17 de jun/2024

OLIVEIRA, Olga Maria de, SIMÕES, Darcília M. Pinto. **Análise das tirinhas do Katteca sob a ótica da Gramática do Design Visual**. In: CARVALHO, Érica dos Santos (org.). **Linguística e Literatura: cultura, sociedade e história**. MG: Ed. Real Conhecer, 2021. pp. 43-64. Vol.3.

PEREIRA, João Thomaz. **Educação e sociedade da informação**. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2019

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2024

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

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

ROJO, R. **Materiais didáticos no ensino de línguas**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013

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

SAMPAIO, Lucimar, P. da Silva. **Gêneros discursivos depois da aula? Leitura e produção de textos por meio do Google Classroom**. In: BATISTA JR., José R. L.; LIMA-NETO, Vicente; OLIVEIRA, Carlos A. R. de; PAIXÃO, Sérgio Vale da (orgs.). **Letramentos e tecnologias digitais: navegando pela sala de aula da educação básica**. Recife: Pipa Comunicações, 2018. pp. 95-111

SANTAELLA, Lúcia. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014.

SANTOS, Iraci S. **Hiperlenda mato-grossense: do encanto folclórico ao magnetismo digital**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2020. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Editora/Hiperlenda%20Mato-Grossense%20do%20Encanto%20Folcl%C3%B3rico%20ao%20Magnetismo%20Digital.pdf> Acesso em 12 de jun/ 2024

SANTOS, Záira Bomfante dos; GUALBERTO, Clarice Lage (Org.). **Semiótica social e multimodalidade: um tributo a Gunther Kress**. Vitória, ES: Edufes, 2023. 259 p. (Coleção Pesquisa Ufes; 48). Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/cdd8b41a-0c9d-40ee-a3a3-faa1ce07520d/content> . Acesso em: 02 de out/2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Juliana Machado. **Retextualização multimodal: um estudo de caso sobre a multimodalidade empregada na transformação de contos impressos em hipercontos digitais** 11/03/2021 217 f. Doutorado em Estudos Linguísticos. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca FALE/UFMG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11080445. Acesso em 12 mar. 2024

SPALDING, M. **Minicontos**. Editora Metamorfose, 2018

SPALDING, M. **O hiperconto e a literatura digital** (2010). Disponível em: [ohipercontoealiteraturadigital](#). Acesso em 8 de março de 2024

SPALDING, M. **Os Cem Menores Contos Brasileiros e a Reinvenção do Miniconto na Literatura Brasileira Contemporânea**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SPALDING, M. Pequena poética do miniconto. **Digestivo Cultural**. 2007. Disponível em: <https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2196&titulo=Pequena poética>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SPALDING, M. **Presença do miniconto na literatura brasileira**. Conexão Letras, Porto Alegre, v. 7, n. 8, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaolettras/article/view/55443>. Acesso em 8 março de 2023

TEIXEIRA, Érica JP; PACÍFICO, JM; BARROS, JÁ. **O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações**. Cuadernos de Educación y Desarrollo , [S. l.] , v. 2, pág. 1678–1705, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n2-035. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090>. Acesso em: 17 jun. 2024.

TILIO, Rogério. **(Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos**. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em 12 de junho de 2024

TVARES, Alexandra. **Miniconto: onde o implícito é tão importante quanto o dito**. Correio das Artes, João Pessoa: suplemento literário do Jornal A União, Ano LXXIV, p. 4-12, março de 2023

UNESCO. **Recomendação sobre a ética da inteligência artificial**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por. Acesso em: 10 mar. 2025.

VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. **Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP**. Palimpsesto, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. p.329-339. Disponível em: <
<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/entrevista/Palimpsesto21entrevista01.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2025.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.