

SILVIA CARLA DA SILVA

ANDRÉ EFFGEN DE AGUIAR

Design, linguagens e **sentido(s)**

A gramática do *design* visual e a pedagogia
dos multiletramentos em perspectiva



EDITOR

Marcos Marcionilo

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Cadilhe [UFJF]

Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]

Ana Stahl Zilles [Unisinos]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Celso Ferrarezi Jr. [UNIFAL]

Egon de Oliveira Rangel [PUC-SP]

Henrique Monteagudo [Universidade de Santiago de Compostela]

José Ribamar Lopes Batista Jr. [UFPI/CTF/LPT]

Kanavillil Rajagopalan [Unicamp]

Marcos Bagno [UnB]

Maria Marta Pereira Scherre [UFES]

Roberto Mulinacci [Universidade de Bolonha]

Roxane Rojo [UNICAMP]

Salma Tannus Muchail [PUC-SP]

Sírio Possenti [UNICAMP]

Stella Maris Bortoni-Ricardo [UnB]

Tommaso Raso [UFMG]

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva [UFMG/CNPq]

SILVIA CARLA DA SILVA
ANDRÉ EFFGEN DE AGUIAR

Design, linguagens e **sentido(s)**

A gramática do *design* visual e a pedagogia
dos multiletramentos em perspectiva





“A presente obra foi realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) por meio do Edital Universal de Pesquisa (nº 013/2025) - *Termo de Outorga nº 1446/2025*”.

Direção: ANDRÉIA CUSTÓDIO

Revisão:

Capa e diagramação: TELMA CUSTÓDIO

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

Carla Rosa Martins Gonçalves - Bibliotecária - CRB-7/4782

S583d

Silva, Sílvia Carla da
Design, linguagens e sentido(s) : a gramática do design visual e a pedagogia dos multiletramentos em perspectiva / Sílvia Carla da Silva, André Effgen de Aguiar. - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2026.

144 p. ; 23 cm. (Estratégias de ensino ; 73)

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7934-423-7

1. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. 2. Letramento digital.
3. Internet na educação. I. Aguiar, André Effgen de. II. Título. III. Série.

26-104126.0

CDD: 371.334

CDU: 37.091.39:



Direitos reservados à

PARÁBOLA EDITORIAL

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

☎ [11] 5061-9262 | ☎ [11] 98763-3590

🌐 www.parabolaeditorial.com.br

✉ parabola@parabolaeditorial.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação), ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

ISBN: 978-85-7934-423-7

© Sílvia Carla da Silva, André Effgen de Aguiar, 2026.

© Parábola Editorial, São Paulo, 2026.

Sumário

6 Apresentação

8 Por onde começar esta jornada?

Parte I – Os alicerces

11 Letras, imagens e conexões: um panorama teórico para a educação contemporânea

14 Multiletramentos e novos letramentos: tecnologias digitais e outras formas de pensar e de agir em sociedade

27 Leitura e produção de textos multimodais

33 Gramática do design visual: implicações na construção dos significados

46 Gêneros discursivos e a perspectiva dialógica da BNCC

59 Desafios e oportunidades: letramento digital na era da tecnologia

62 IA generativa na produção textual: limites e possibilidades

Parte II – A travessia

67 O caminho da investigação: métodos e percursos

Parte III – Da experiência à análise

92 Análise sob a perspectiva da gramática do design visual

128 O papel das escolhas multimodais na construção de sentido

130 Considerações finais

132 Referências

Apresentação

A escola contemporânea tem se reinventado diante de transformações que redesenham o ensino e impõem novos desafios, impulsionados, sobretudo, pelos avanços tecnológicos. Essas inovações ampliam o acesso à informação e diversificam os modos de aprendizagem, conferindo às práticas escolares maior dinamismo e interatividade. Com o apoio das ferramentas digitais, torna-se possível personalizar o ensino, estimular a colaboração, propor novas formas de avaliação e aproximar o aprendizado do cotidiano, estabelecendo conexões mais consistentes com os diversos textos que circulam na sociedade por meio de variados veículos.

Essas transformações já vinham acontecendo desde o final do século XX, com a introdução dos computadores pessoais e o início do uso da internet nas escolas, mas, em 2020, com a pandemia de covid-19, ganharam velocidade. De repente, o ensino precisou se reinventar, e os celulares passaram a ocupar um papel central: neles, os estudantes encontraram acesso imediato a informações, algo impensável em tão larga escala alguns anos antes. Nesse novo cenário, os textos multimodais — combinando imagens, sons, vídeos e palavras — destacaram-se como recursos essenciais para tornar a aprendizagem mais próxima da realidade vivida.

Marcado por múltiplas linguagens e intensa interatividade, o ambiente escolar contemporâneo evidencia que não apenas o livro didático perde espaço, mas também práticas convencionais, como aulas expositivas centradas no professor, memorização mecânica e avaliações padronizadas. Diante disso, os educadores enfrentam o desafio de tornar o aprendizado realmente transformador em um espaço escolar cada vez mais conectado, no qual a comunicação digital se diversifica e se transforma constantemente.

Foi justamente esse contexto, marcado pela diversidade de linguagens e pela interação digital que motivou a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e que deu origem a este livro. O ponto central consistiu em levar para a sala de aula uma experiência inovadora de leitura, retextualização e autoria, propondo a alunos do Ensino Fundamental que transformassem minicontos em hipercontos utilizando a plataforma Canva. Mais do que um exercício de escrita, a proposta integrou linguagem verbal, visual e sonora, promovendo o exercício criativo e levando os estudantes a se tornarem *designers* de narrativas digitais.

Nessa jornada, histórias breves e lineares deram lugar a composições interativas e não lineares, nas quais palavras, imagens, sons e elementos clicáveis se entrelaçam. Cada escolha — de cores, fontes, sons, enquadramentos

e ritmos — revelou-se parte fundamental da construção de sentido, demonstrando que a comunicação, na atualidade, vai muito além do texto escrito.

Para desenvolver e analisar essas produções, esse estudo se apoiou em dois importantes pilares teóricos: a pedagogia dos multiletramentos, concebida pelo Grupo de Nova Londres (1996), que amplia o conceito de letramento ao incorporar diferentes modos de se expressar por meio das linguagens e práticas sociais multiculturalizadas, e a gramática do *design* visual (Kress; van Leeuwen, 2006), que oferece ferramentas para decifrar como elementos visuais constroem significados. Além disso, a obra dialoga com as diretrizes da BNCC, refletindo sobre o papel das tecnologias no ensino e os desafios do letramento digital na educação contemporânea.

Este livro não é apenas uma análise acadêmica, mas um convite à ação. Ao unir dialeticamente teoria e prática, busca inspirar educadores, especialmente professores de Língua Portuguesa, a incorporar os multiletramentos em suas aulas de forma crítica e criativa, preparando os alunos para os desafios de um mundo em constante transformação. Afinal, enquanto você lê estas linhas, a própria experiência de leitura está sendo transformada: algoritmos selecionam, filtram e priorizam conteúdos, reinventando a forma como interagimos com os textos. As plataformas digitais, por sua vez, ressignificam a escrita, permitindo que ela se torne multimodal, interativa e coletiva, incorporando imagens, vídeos, *links* e sons, além das palavras. Nesse contexto, novas linguagens também redefinem a autoria: produções colaborativas, memes, *fanfics*, *posts* compartilhados e até criações mediadas por inteligência artificial diluem a ideia de “dono” do texto, tornando a autoria mais fluida e aberta. Ler, escrever e criar no século XXI envolve, portanto, processos em constante transformação, nos quais as tecnologias digitais têm um papel significativo.

Esta obra é direcionada a professores, pesquisadores e estudantes que acreditam no potencial de uma escola aberta à diversidade de linguagens e modos de expressão. Mais do que oferecer uma proposta fechada, ela possibilita a adaptação, a reinvenção e a experimentação, em diálogo com diferentes realidades escolares.

Que este livro inspire novas práticas, promova discussões e fortaleça o compromisso com uma educação crítica, sensível e conectada com os modos contemporâneos de comunicar e aprender.

Boa leitura!

OS AUTORES

Por onde **começar** esta jornada?

O ambiente escolar se transforma a cada dia. Agora, entre as vozes dos alunos, é possível que se somem os cliques, os toques nas telas e a combinação de linguagens que misturam texto, imagem e som. Este livro nasce desse movimento: do encontro entre o texto manuscrito e o digital, entre o conto tradicional e a narrativa interativa, entre o aluno leitor e o aluno que se torna autor de suas próprias histórias.

Durante séculos, a escrita impressa ocupou um lugar central na forma de pensar, aprender e narrar experiências. Hoje, porém, isso já não basta. O mundo contemporâneo exige a capacidade de ler não apenas linhas, mas também imagens; não apenas páginas, mas caminhos; não apenas letras, mas linguagens entrelaçadas. Vivemos a era da multimodalidade, e a escola precisa integrar-se a esse diálogo. Esta obra é, ao mesmo tempo, registro e convite.

Este livro se constrói como um percurso em três etapas complementares:

A primeira parte — **Os alicerces** — apresenta o embasamento teórico, explorando os multiletramentos, a gramática do *design* visual (GDV), a pedagogia como *design* e a trajetória dos gêneros digitais.

A segunda parte — **A travessia** — descreve o caminho percorrido em sala de aula, trazendo a metodologia, as atividades, as estratégias adotadas, além dos desafios e descobertas vivenciadas pelos alunos.

Por fim, a terceira parte — **Da experiência à análise** — volta-se para os hipercontos produzidos, evidenciando como cada escolha de palavra, imagem, cor e som participa da construção de sentidos e abre espaço para novas formas de expressão.

Nos capítulos que se seguem, o leitor encontrará reflexões sobre a educação contemporânea, a distinção entre alfabetização e letramento, a importância da multimodalidade e da GDV, o diálogo com a BNCC e os gêneros digitais, além da relevância do letramento digital e das tecnologias emergentes, como a inteligência artificial.

Não se trata de um livro com respostas prontas, mas de um relato que busca inspirar educadores a experimentar, inovar e repensar suas práticas. Ensinar, no século XXI, não é apenas transmitir conhecimento, mas criar condições para que os alunos possam reinventar o mundo com as próprias mãos.

PARTE I

Os alicerces

Esta primeira parte do livro constrói as bases teóricas para compreender a educação no contexto da cultura digital. Ela inicia traçando um contraste histórico entre a longa hegemonia da escrita — que, ao privilegiar o texto verbal, tendeu a padronizar interpretações e limitar a negociação de significados — e a revolução trazida pelas tecnologias digitais, que reintroduziram a comunicação multimodal, integrando linguagens verbais, visuais, sonoras e gestuais.

Nesse novo cenário, conceitos como multiletramentos, pedagogia do *design* e gramática do *design* visual são apresentados como centrais para repensar o ensino. Os multiletramentos ampliam a noção de letramento para incluir a diversidade cultural e semiótica dos textos contemporâneos. A pedagogia do *design*, por sua vez, propõe que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e criativo, envolvendo a transformação de recursos de significado disponíveis em novas produções. Já a gramática do *design* visual oferece ferramentas para analisar como os elementos visuais e verbais se articulam para construir sentidos.

A discussão ancora-se na realidade educacional brasileira, dialogando com a BNCC e explorando gêneros discursivos digitais, como o hiperconto, que exemplificam a integração entre narrativa escrita e recursos multimodais. Por fim, a parte encerra com uma reflexão sobre os desafios do letramento digital e as implicações da inteligência artificial generativa (IA), preparando o leitor para a investigação prática que será desenvolvida na sequência da obra.

Letras, **imagens** e conexões:

um panorama teórico para a educação contemporânea

Há cerca de cinco mil anos, teve início o desenvolvimento da escrita, que, a partir do século XV, foi impulsionada pela invenção da prensa móvel. Esse marco consolidou a chamada cultura de escrita (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) estabelecendo o texto verbal como principal meio de expressão e construção do conhecimento. Entretanto, as formas de pensamento desenvolvidas nesse contexto — inicialmente entre os escribas e, posteriormente, nas sociedades impressas — favoreceram a padronização de significados, limitando modos mais diversificados e contextualizados de produção de sentido. Como consequência, a escrita restringiu, em certa medida, a negociação de interpretações, afetando a autonomia individual e a adaptação às mudanças.

Embora imagens, gestos e sons sempre tenham feito parte da comunicação humana, o texto verbal predominou até meados do século XX. Nesse período, transformações culturais, tecnológicas e midiáticas começaram a ampliar as possibilidades expressivas, evidenciando a multiplicidade de linguagens. Essa evolução também trouxe novos desafios para a educação, que precisou se adaptar às mudanças na forma como os indivíduos produzem e interpretam significados. Hoje, na terceira década do século XXI, a escola vivencia profundas transformações com a revolução digital e o uso constante de tecnologias no cotidiano dos estudantes permitindo acesso quase instantâneo a informações, ampliando as formas de aprender, interagir e se comunicar.

De acordo com a BNCC (2017), as sociedades atuais estão vivenciando mudanças significativas devido à expansão da cultura digital. Nesse cenário, os estudantes deixam de ser meros consumidores e se tornam participantes ativos, engajados em interações multimodais e multimidiáticas. Cada vez mais, os jovens participam de ações sociais em rede, que se desenvolvem em ritmo acelerado, exigindo novas habilidades cognitivas e comunicativas. Essa participação transforma a experiência de aprendizado, demandando que

a escola reinvente suas práticas pedagógicas, incorporando a diversidade de linguagens e aproximando-se das formas contemporâneas de comunicação que os alunos já vivenciam fora do ambiente escolar.

Roxane Rojo, em entrevista publicada por Vicentini e Zanardi (2015, p. 4-5), apresenta o conceito de *lautor*, termo que une “leitor” e “autor”, evidenciando que, na internet, os indivíduos não são apenas leitores passivos, mas também criadores de conteúdo. As tecnologias digitais permitem que qualquer pessoa produza, modifique e compartilhe textos, vídeos, memes e outros formatos, frequentemente por meio da prática do “remix” — a combinação de 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.

Em um contexto em que a digitalidade transforma profundamente as formas de produzir, consumir, compartilhar e interpretar informações, torna-se essencial ajustar as práticas pedagógicas, incorporando ferramentas e metodologias capazes de atender às diversas necessidades dos alunos. A presença crescente da tecnologia evidencia a ampliação das interações por meio de plataformas digitais, redes sociais e aplicativos, destacando a importância de desenvolver habilidades de leitura e escrita que contemplem múltiplos modos de comunicação, sem negligenciar os desafios impostos pelas desigualdades no acesso às tecnologias.

Diante dessas transformações, os multiletramentos, termo cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996 [2021]), emergem como conceito central para a educação contemporânea. Rojo e Moura (2012) destacam que os multiletramentos envolvem tanto a multiplicidade cultural das populações quanto a diversidade semiótica dos textos que as informam e comunicam. Embora a implementação dessa abordagem possa enfrentar obstáculos — como currículos rígidos, dificuldades de avaliação de novas habilidades e desafios para engajar alunos em ambientes digitais cheios de distrações —, sua importância é indiscutível, favorecendo práticas pedagógicas flexíveis, inclusivas e reflexivas.

No cerne dessa perspectiva está a multimodalidade, discutida por Kress e van Leeuwen (2001, 2006), que reconhece a pluralidade de modos de significação — imagens, sons, gestos, vídeos, memes, podcasts — como recursos legítimos para a produção de sentido. Autores como Jewitt (2013), Barton (2017) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) reforçam a necessidade de ambientes escolares que dialoguem com os textos multimodais já presentes no cotidiano dos estudantes, contribuindo para a compreensão da comunicação contemporânea.

A integração de tecnologias digitais e a promoção de multiletramentos abrem oportunidades significativas: acesso a diferentes recursos, desenvolvimento de habilidades críticas, maior engajamento e motivação dos alunos, além de favorecer o letramento digital de professores e estudantes. A relevância dessa abordagem está

na ressignificação do ensino de Língua Portuguesa frente às demandas da cultura digital, preparando os alunos para interagir com gêneros discursivos em contextos variados e promovendo autoria, reflexão crítica e criatividade.

Como parte da implementação de práticas pedagógicas alinhadas aos multiletramentos, diversas iniciativas incluem a criação de portfólios digitais e o uso de plataformas para compartilhar produções estudantis. Tais ferramentas tornam visível o processo de construção e interpretação dos textos, permitindo que os professores adaptem as experiências às suas realidades escolares e incentivando práticas de ensino inovadoras. Essa perspectiva dialoga com Sampaio (2018), que destaca a importância dos gêneros discursivos digitais no ensino, e com Almeida (2010), que apresenta o conceito de web currículo, no qual a incorporação da tecnologia amplia as possibilidades de interação, ressignifica a organização curricular e possibilita a construção de conhecimentos de forma colaborativa por meio de materiais hipermidiáticos. Ferreira e Barzano (2020) enfatizam, ainda, a necessidade de considerar os desejos e interesses dos diversos participantes do currículo, dentro e fora da escola, promovendo uma compreensão inclusiva das dinâmicas sociais e culturais contemporâneas.

Dessa forma, ao incorporar os multiletramentos mediados pelas tecnologias, as escolas preparam os alunos para lidar com a crescente digitalização do mundo, estimulam criatividade e interesse e aprimoram habilidades de interpretação e produção textual. Na prática, os estudantes são desafiados a explorar diferentes formas de expressão e comunicação, promovendo a criação colaborativa, o pensamento crítico e a construção de significados em formatos digitais expansivos, alinhando-se às demandas da educação contemporânea e à cultura digital participativa.

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; 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).

Entende-se, 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 1980. 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 contexto de expansão das práticas de linguagem, a proposta que deu origem a este livro — a reatualização de minicontos em hipercontos — surge como uma estratégia pedagógica voltada à exploração de novas formas de letramento. Ao transformar narrativas breves em produções multimodais, que combinam texto, imagem, som e elementos interativos, os estudantes não apenas exercitam a leitura e a escrita, mas também desenvolvem competências associadas aos multiletramentos, como a navegação, a seleção e a articulação de diferentes modos de significação. Essa abordagem favorece o engajamento ativo dos alunos na construção de sentidos, por meio de práticas discursivas socialmente situadas e conectadas à 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 hipermodernidade¹, 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; 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; 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 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 TDS², que avançam rapidamente e são adotadas pela sociedade em ritmo acelerado.

¹ O termo *hipermodernidade* é empregado por Rojo e Barbosa (2015) referindo-se ao atual período histórico que vivemos. Essas autoras baseiam-se em Gilles Lipovetsky, 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” (Lipovetsky, 2004, p. 26).

² O termo TDS (Tecnologias Digitais) é utilizado no contexto desta obra, 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.

Nesse contexto, torna-se evidente a importância dos “novos letramentos” (Knobel; Lankshear, 2007, *apud* Rojo; 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*³. 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 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*, destaca-se 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).

³ 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.

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; 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:

Quadro 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, há a compreensão de 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.

Para ampliar a discussão sobre os multiletramentos e sua relevância na educação contemporânea, torna-se necessário abordar a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo GNL, que será apresentada a seguir.

2.1 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] 2021)⁴.

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:

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

⁴ 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 Grando publicada na revista **Linguagem em Foco** em 2021.

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 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 cur-

rículo 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.

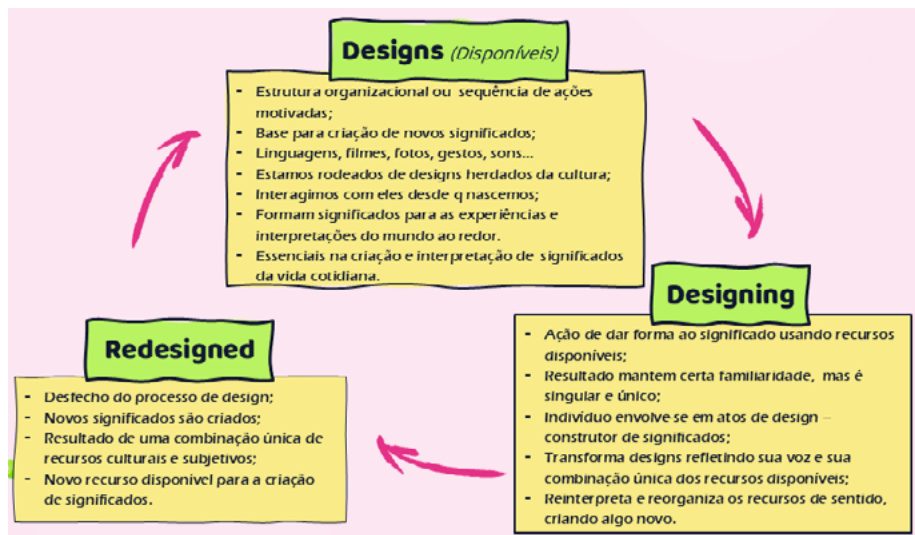
Designing, por sua vez, é a dinâmica de dar forma ao significado utilizando esses recursos disponíveis, envolvendo diferentes funções da linguagem e transformando conhecimentos e relações sociais. O resultado dessa dinâmica mantém certa familiaridade com os elementos originais, mas é singular e único, 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 1: O processo de significado pelo *design*



Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020 — (2024)

Exemplificando essa dinâmica, tomemos a dissertação que deu origem a esse livro quanto ao trabalho realizado pelos alunos ao empregar a teoria do *design* na retextualização de minicontos em hipercontos. Os alunos utilizaram minicontos como *designs* disponíveis. Nesse processo, eles exploraram as estruturas narrativas, os temas e os elementos simbólicos presentes nos minicontos originais para criar novas possibilidades de sentido. Durante o processo de *designing*, esses estudantes transformaram ativamente os minicontos, recontextualizando e reimaginando as histórias originais adequando-as ao formato de hiperconto, associando a essa dinâmica outras semioses e outros *designs* disponíveis na internet.

O resultado desse trabalho, conhecido como *redesigned*, preservou elementos essenciais dos minicontos originais, mas os reinterpretou de maneira única e singular, originando hipercontos que oferecem uma experiência de leitura dinâmica, multimodal e envolvente. Essa abordagem permitiu que os alunos explorassem sua criatividade e habilidades de escrita, ao mesmo tempo em que presenciaram novas formas de expressão literária.

A concepção de *design* formulada pelo GNL ([1996] 2021) possui um escopo abrangente indo além do foi apresentado anteriormente. Contudo, os conceitos

mobilizados revelam-se suficientes para fundamentar a investigação no âmbito da pedagogia dos multiletramentos, garantindo o alinhamento teórico necessário ao que pretende esta obra. Após essas considerações sobre a contribuição da teoria do *design* para o presente contexto, destacam-se, na sequência, os quatro componentes que estruturam a pedagogia delineada pelo GNL ([1996] 2021): prática situada, instrução explícita, concepção crítica⁵ 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**, “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 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

⁵ Nesta obra, optou-se 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.

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 reprática, 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, conclui-se 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, desenvolveram não apenas o aprimoramento de habilidades de escrita, mas também uma compreensão mais profunda das relações sociais e culturais presentes na produção textual.

Na sequência, a multimodalidade será abordada com foco na leitura e na produção de textos que articulam diferentes formas de comunicação — como a escrita, as imagens e os sons. Essa perspectiva mostra-se essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas nos alunos, ao mesmo tempo em que amplia sua compreensão acerca das múltiplas linguagens que atravessam o cotidiano.

Leitura e produção de textos multimodais

No cenário educacional atual, 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; 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; 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, percebe-se 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; 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, este capítulo explora a leitura e a produção de textos multimodais.

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 a 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.

A capacidade de integrar o verbal, imagem e outros elementos multimodais nos mais variados gêneros discursivos 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.

Com base na discussão sobre a importância da multimodalidade, o próximo capítulo é dedicado à evolução da comunicação, destacando a transição da diversidade linguística para a padronização da escrita e, mais recentemente, para a multimodalidade digital.

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

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) traçam um esquema histórico abrangendo 100.000 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; 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 cinquenta 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 videoclipes, 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; 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.

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, **nossa ‘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; 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; 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 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.

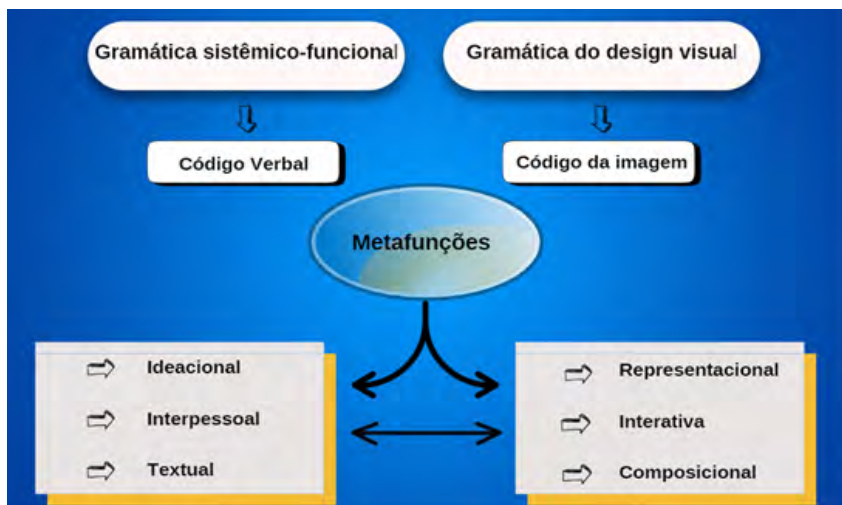
A **metafunção textual** trata da habilidade de qualquer modo semiótico de criar textos coerentes, tanto na sua organização interna quanto na forma como se relacionam com o contexto em que foram produzidos. A gramática visual oferece diversas possibilidades composicionais para estruturar esses textos 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 2: 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; entreter 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, a seguir, será dedicada uma seção para cada uma das três metafunções — representacional, interacional e composicional. Em cada uma delas, serão exploradas suas características, suas aplicações e como elas influenciam a construção de sentidos usando elementos visuais. 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)¹.

4.1 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; 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.

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

¹ Este capítulo tem 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, 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.

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; 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; 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.

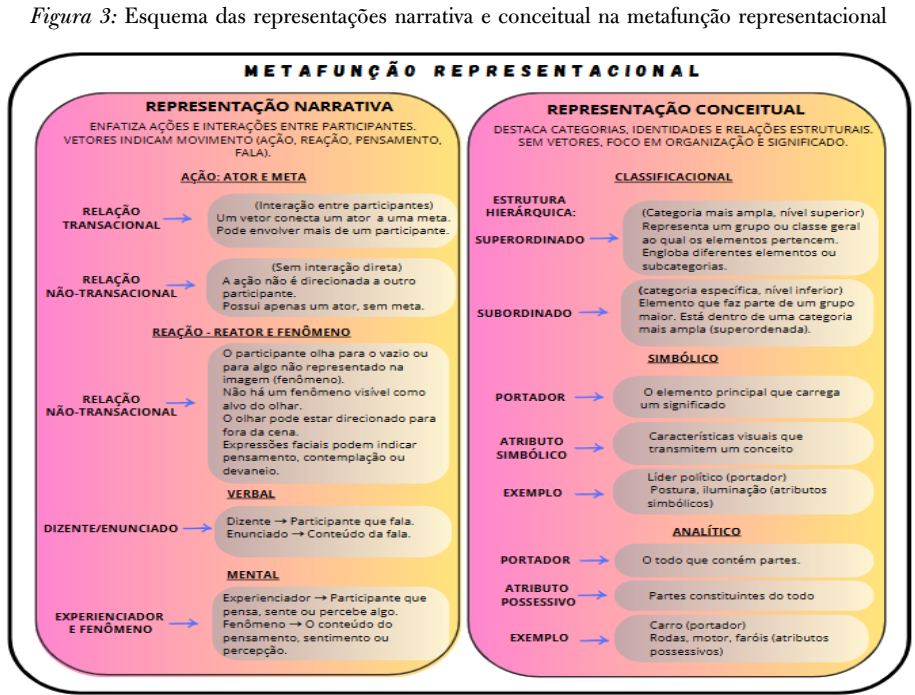
Quando os vetores conectam um ou mais atores à meta, a relação é classificada como transacional. Por outro lado, se a ação envolve apenas um ator, sem interação com outros participantes, a relação é considerada não transacional. No processo reacional, o olhar é o elemento central da narrativa. O participante 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; 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; Araújo, 2019). De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as representações conceituais podem ser organizadas nos 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 superordenados. 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 superordenados 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 de 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.

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



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

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.

4.2 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; 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.

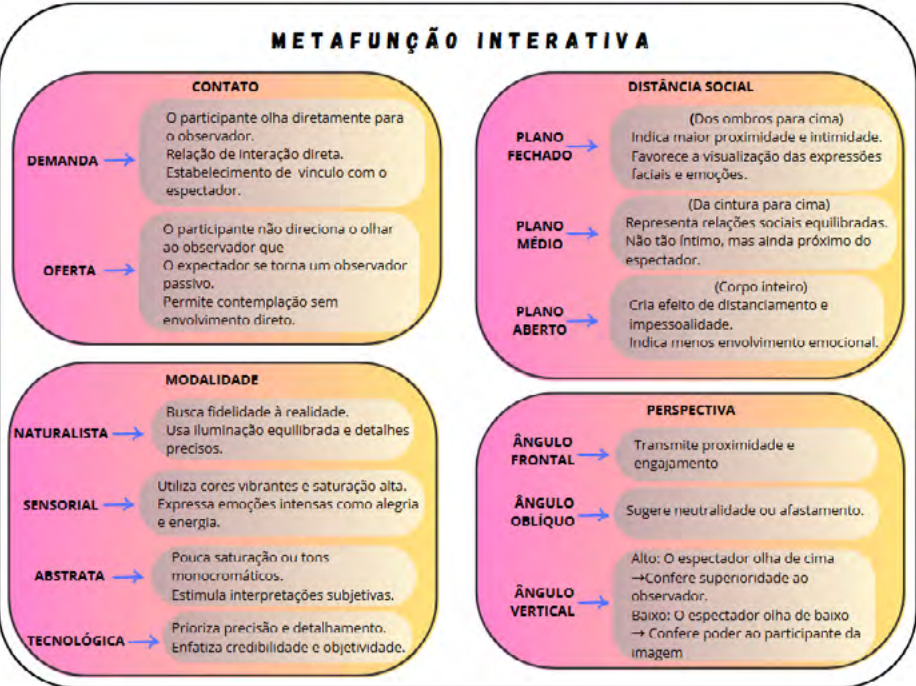
Outro aspecto relevante é a distância social, que define o grau de intimidade ou afastamento entre os participantes. Araújo, Parente e Araújo (2019) afirmam que planos fechados (ombros para cima) indicam proximidade, enquanto planos médios (da cintura para cima) sugerem relações sociais, e planos abertos (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; Ferreira, 2021), complementam ao enfatizar como as escolhas visuais e 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, é apresentada uma figura que resume as subdivisões da metafunção interativa:

Figura 4: Esquema das subdivisões da metafunção interativa



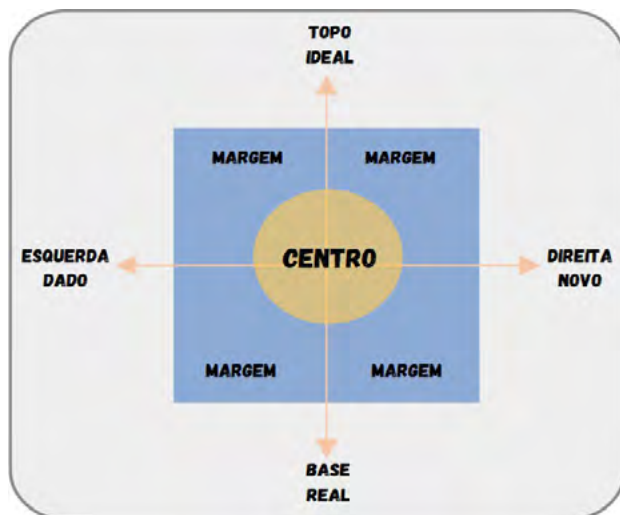
Fonte: Elaborado pelos autores, baseado em Kress e van Leeuwen (2006) e Araújo, Parente e Araújo (2019)-(2025)

4.3 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; Araújo, 2019).

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

Figura 5: Valor da informação de imagem



Fonte: Elaborado pelos autores, 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:

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.

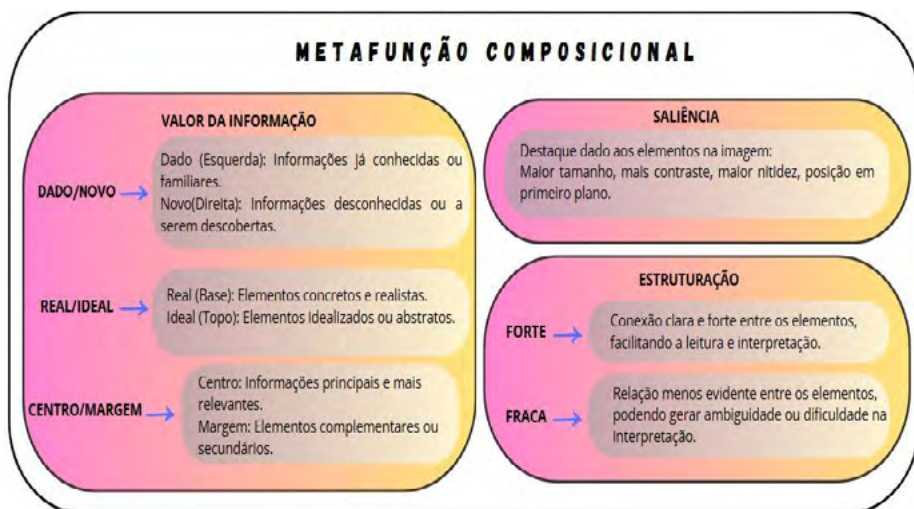
Embora Araújo, Parente e Araújo (2019) usem o termo “estruturação” e Ferreira e Ferreira (2021) usem o termo “enquadramento”, esses conceitos se complementam de formas diferentes. A “estruturação”, segundo Araújo, Parente e Araújo (2019), está relacionada à organização dos elementos dentro de uma composição 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 6: Esquema das subdivisões da metafunção composicional



Fonte: Elaborado pelos autores, 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.

Portanto a GDV oferece uma base teórico-analítica fundamental para investigar de que forma as escolhas semióticas presentes nos gêneros discursivos multimodais podem gerar novas interpretações e orientar a percepção dos leitores, ampliando o letramento multimodal e o engajamento com o texto.

Partindo dessa compreensão da GDV como fundamento para a análise das escolhas semióticas nos textos multimodais, torna-se indispensável considerar também o papel dos gêneros discursivos. Na perspectiva de Bakhtin ([1979] 2016), os gêneros refletem as práticas comunicativas de uma comunidade em contextos específicos, sendo constantemente construídos e transformados pelas interações sociais. Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta da BNCC, que adota uma concepção dialógica da linguagem, reconhecendo que o sentido emerge das relações estabelecidas entre sujeitos, discursos e contextos. Tal perspectiva justifica-se por sua maior proximidade com as práticas comunicativas reais da sociedade, favorecendo a formação de estudantes capazes de participar de maneira crítica, significativa e multimodal na vida social, cultural e profissional.

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 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:

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 indissoluvelmente 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)¹.

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

¹ 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.

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 o fim de promover uma educação linguística mais contextualizada, significativa e voltada para a formação integral dos estudantes.

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 Medviédév ([1928] 2012, p. 200 *apud* Brocardo; Ortega; 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 seguir será discutido como a cultura digital tem promovido transformações nos gêneros discursivos e por que é fundamental que a escola incorpore também os gêneros digitais em seu contexto. Essa integração possibilita ampliar as habilidades dos alunos para os cenários contemporâneos, tornando-os mais preparados para interagir criticamente e de forma criativa com as múltiplas linguagens que circulam na sociedade atual.

5.1 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 Bakhtin², 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 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 es-

² 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.

crita 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 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 até o momento, a seguir serão apresentados os gêneros discursivos que constituem a base do trabalho que foi realizado na pesquisa que deu origem a essa obra: o miniconto e o hiperconto. Inicialmente, são apresentadas 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.

5.2 O miniconto: a força do breve

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 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:

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:

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; 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, *apud* Rojo; 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:

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 de-

envolvimento 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 seção seguinte trata do hipertexto, destacando sua estrutura interativa e não linear, típica do ambiente digital. Essa abordagem prepara o caminho para a discussão acerca do hiperconto, gênero discursivo digital que une brevidade narrativa e possibilidades interativas do ciberespaço.

5.3 A ponte: o hipertexto e a ruptura da linearidade

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 hiperlinks. 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 preexistia 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 resalta 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.

5.4 O hiperconto: a narrativa na era digital

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:

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; 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 pelo 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 integraram o estudo que originou esta obra, o próximo capítulo 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.

Desafios e Oportunidades:

Letramento digital 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 formar 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 defender, por meio de análise crítica que possibilite jus-

tiça 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, 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 aqui mostram-se fundamentais para compreender o trabalho de pesquisa que deu origem a este livro, uma vez que ele se apoia em recursos digitais e, por isso, requer uma abordagem pedagógica inclusiva, capaz de reduzir barreiras de acesso e de familiaridade com as tecnologias. Ao promover o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, essa proposta estimula um uso mais crítico e responsável das mídias digitais, contribuindo para a formação de uma mentalidade condizente com as demandas do século XXI. Dessa forma, os resultados alcançados revelam-se significativos tanto para o fortalecimento do letramento digital dos estudantes quanto para a diminuição das desigualdades associadas à exclusão digital.

Nesse contexto, o próximo capítulo aprofunda a discussão sobre uma das ferramentas digitais utilizadas na produção dos hipercontos: a inteligência artificial generativa. Foram investigadas 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, também foram observadas as implicações éticas, pedagógicas e cognitivas do uso dessa tecnologia em sala de aula, destacando seu potencial formativo.

IA generativa na produção textual: limites e possibilidades

Em razão da trajetória metamórfica do trabalho que deu origem a este livro, 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; 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 cibersocial”¹ (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; 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

¹ O conceito de *aprendizagem cibersocial* 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).

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

Na produção de textos multimodais 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; 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, mesmo antes do surgimento da escrita alfabética, as culturas humanas já articulavam imagens, sons e gestos na construção de significados (Kalantzis; Cope; 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 favorece uma imersão dos alunos em práticas de letramento ampliadas, especialmente quando integrada à produção

de hipercontos. Nesse processo, os estudantes não apenas desenvolvem suas capacidades criativas, mas também participam de uma prática pedagógica que os prepara para um mundo cada vez mais digital e multimodal. Para que essa integração seja significativa, torna-se essencial refletir sobre aspectos éticos, promover a colaboração com as tecnologias e valorizar os múltiplos modos de comunicação, garantindo que a utilização da IA nas escolas seja responsável, inclusiva e enriquecedora. Como ressaltam Kalantzis e Cope (2025), a história do letramento evidencia que sua importância não está apenas no que ele é, mas no que possibilita; e, no caso da IA generativa, esses efeitos podem ser ainda mais profundos, trazendo tanto oportunidades quanto desafios, a depender das formas de adoção.

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, segue-se a segunda parte do livro, que aborda o percurso metodológico, detalhando as escolhas adotadas e as estratégias de coleta e análise de dados, que visam apoiar a investigação dos aspectos práticos e teóricos discutidos nas seções anteriores.

PARTE II

A travessia

Esta parte do livro detalha a jornada de transformação de minicontos em hipercontos multimodais, apresentando o percurso metodológico que sustentou a investigação.

O coração desta parte é a exposição detalhada da proposta pedagógica, estruturada em cinco blocos temáticos sequenciais. O relato descreve a aplicação prática dessas oficinas, que guiaram os alunos desde a exploração inicial de ferramentas digitais e conceitos de multimodalidade até a imersão no gênero miniconto e, finalmente, à criação colaborativa dos hipercontos. A análise das produções, fundamentada na gramática do *design* visual, revelou como os alunos articulavam conscientemente os elementos verbais e visuais para construir narrativas complexas e imersivas.

Para coroar o processo, todas as produções foram compiladas em um *site* exclusivo, conferindo um sentido de autoria e público real ao trabalho dos estudantes. A jornada, documentado passo a passo, evidencia a potência de uma pedagogia que integra criatividade, tecnologia e colaboração, resultando não apenas em produtos digitais sofisticados, mas em uma transformação significativa no olhar criativo e na autonomia dos jovens autores.

o caminho da investigação:

métodos e percursos

Toda criação nasce de um processo. Neste livro, o foco está na análise multimodal de hipercontos produzidos a partir de minicontos, buscando compreender como a concisão, característica desse gênero breve, pode ser expandida em narrativas digitais interativas. Para sustentar essa investigação, foi delineado um percurso metodológico claro e coerente, capaz de dialogar com a natureza criativa e colaborativa do trabalho realizado, ao mesmo tempo que evidencia as escolhas verbais, visuais e sonoras que estruturaram os hipercontos.

Inspirado em Gil (2002), este trabalho adotou a abordagem qualitativa que, segundo esse autor, mais do que um simples procedimento, é um verdadeiro exercício de interpretação. Essa abordagem permitiu mergulhar nas nuances e complexidades do processo de retextualização, examinando de perto como os alunos integravam palavras, imagens, sons e interatividade para dar nova vida a histórias curtas.

Um pesquisador, nesse contexto, precisa ser mais que um técnico; precisa ser um investigador curioso, criativo e ético (Gil, 2002). O planejamento meticuloso — considerando os aspectos humanos, materiais e temporais — foi a bússola que manteve o rumo, garantindo que cada etapa contribuísse para um entendimento profundo e significativo do fenômeno em questão.

O contexto escolar exigia uma abordagem dinâmica e engajada, capaz de acompanhar a energia e a participação dos alunos. A solução adotada foi a Pesquisa-Ação, método que, segundo Thiollent (1985, *apud* Gil, 2008), se desenvolve em estreita associação com a resolução de problemas coletivos. Nesse modelo, a pesquisa deixa de ser uma observação distante: pesquisador e participantes trabalham juntos, de forma cooperativa, compartilhando decisões e construindo conhecimento de maneira conjunta.

A pesquisa-ação não abandona o rigor científico; pelo contrário, ela o redefine dentro de um contexto social específico. Ela reconhece que a “objetividade” em um ambiente de sala de aula está intrinsecamente ligada às interações e às subjetividades de todos os envolvidos. Para investigar a retextualização de minicontos, essa abordagem foi fundamental, pois

permitiu analisar as dinâmicas entre os alunos e promover um engajamento autêntico, essencial para a criação colaborativa de narrativas multimodais.

8.1 O cenário e os personagens

Toda história precisa de um cenário e de personagens. Esta investigação se desenrolou em uma escola pública da cidade de Vitória, no Espírito Santo, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, composta por 32 alunos.

A escola oferecia um ambiente propício: infraestrutura acessível, com elevadores e banheiros adaptados, e, crucial para o projeto, acesso à internet banda larga e a um laboratório de informática com computadores suficientes para todos. Localizada em um bairro residencial tradicional e bem estruturado, a instituição atendia majoritariamente a alunos de classe média, cujas famílias, em sua maioria, tinham Ensino Superior completo e um acompanhamento ativo da vida escolar dos filhos. Esse perfil de alunos, familiarizados com a leitura e o estudo, apresentou um terreno fértil para exploração de novas formas de letramento.

8.2 Os instrumentos do ofício: como os dados foram coletados

Para capturar a riqueza do processo, a investigação recorreu a uma combinação de instrumentos que permitiu registrar diferentes dimensões da experiência em sala de aula. Dois questionários *online*, aplicados via Google Forms, funcionaram como pontos de referência no início e ao final das atividades. O primeiro, diagnóstico, revelou o conhecimento prévio dos alunos sobre tecnologias digitais e textos multimodais. O segundo, avaliativo, trouxe suas percepções após as oficinas, reunindo impressões sobre a experiência com o Canva, a colaboração em grupo e sugestões para futuras atividades.

Além disso, as discussões em sala, os debates sobre os contos e as interações durante a criação foram registrados em áudio, permitindo capturar o entusiasmo, as hesitações e os *insights* dos estudantes. Paralelamente, a documentação fotográfica feita com celular congelou momentos de concentração, rascunhos no papel e expressões de descoberta. Como observa Menezes (2018), a fotografia, embora seja uma seleção da realidade, carrega dimensões culturais e subjetivas, tornando-se um registro valioso do processo.

O diário de campo completou esse conjunto de registros, funcionando como um espaço de observação, reflexão e anotação das nuances que escapam aos questionários e gravações: o clima da sala, perguntas inesperadas ou soluções criativas surgidas de maneira espontânea. Conforme Teixeira (2023) ressalta, o diário de campo é a alma da pesquisa qualitativa, garantindo que cada detalhe da experiência seja preservado e possa contribuir para uma compreensão mais profunda do percurso dos alunos.

8.3 A plataforma e o material de trabalho

Foi necessário dispor de uma plataforma digital que combinasse **potência e acessibilidade**. A escolha recaiu sobre o Canva, uma ferramenta de *design* gráfico *online* cuja interface intuitiva e recursos multimodais — incluindo texto, imagens, áudio, vídeo e hiperlinks — se mostraram ideais para dar vida e interatividade aos hipercontos.

E o *corpus*? O material analisado consiste nos hipercontos produzidos pelos alunos, que resultaram da retextualização dos minicontos. Esses minicontos — selecionados da antologia *Os cem menores contos brasileiros do século*, de Ítalo Moriconi, e do *site* do pesquisador Marcelo Spalding — serviram como ponto de partida para a criação. Para inspirar os estudantes, foi apresentado “Um estudo em vermelho”, de Spalding, um hiperconto que exemplifica com clareza as possibilidades interativas e multimodais da narrativa digital.

8.4 Decifrando a criação: a análise dos dados

Como fazer análises multimodais? A chave foi a gramática do *design* visual (Kress; Van Leeuwen, 2006). Essa teoria forneceu as lentes para compreender como os significados são construídos não só pelas palavras, mas também pela disposição dos elementos visuais.

Os alunos não apenas escreveram; eles projetaram. As imagens, muitas delas geradas por inteligência artificial (como o Bing Image Creator e ferramentas do próprio Canva) a partir de *prompts* escritos pelos adolescentes, não eram meras ilustrações. Elas intensificavam o suspense, a tensão e o clima das narrativas originais.

Um padrão interessante surgiu: a maioria dos *slides* organizava o texto verbal à esquerda e a imagem à direita, seguindo a lógica de leitura ocidental. Essa não era uma escolha aleatória. O verbal, à esquerda, apresentava a informação; a imagem, à direita, expandia e interpretava o texto verbal. Os alunos demonstraram um notável domínio estético, usando cores, contrastes, trilhas sonoras e efeitos visuais para criar narrativas verdadeiramente imersivas.

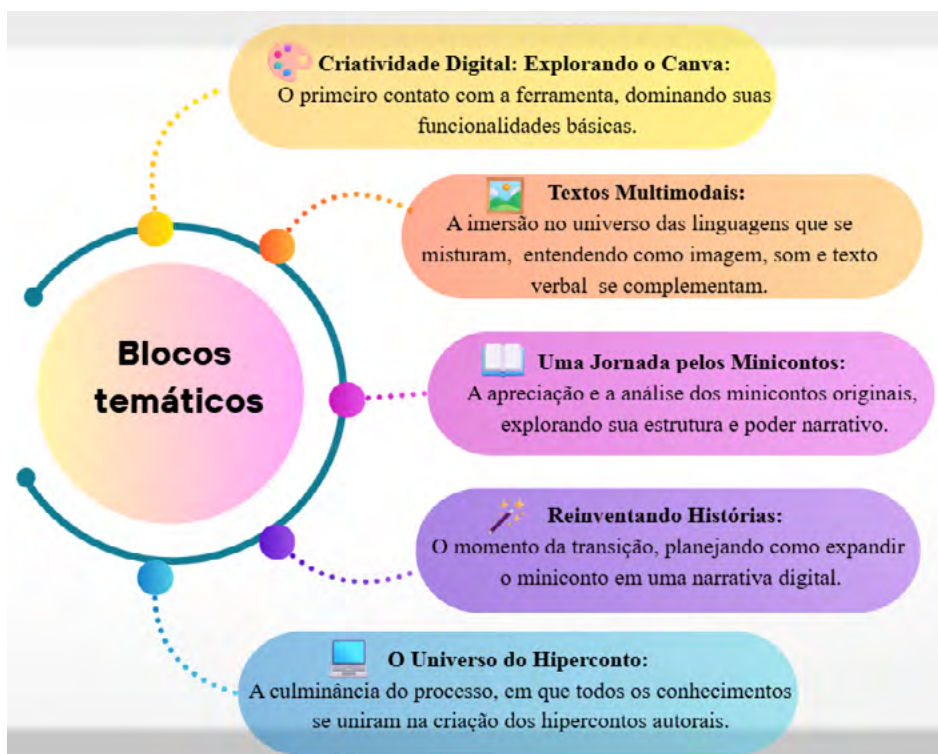
Para uma análise aprofundada, foi necessário fazer um recorte, selecionando trechos que melhor exemplificassem essa rica articulação entre o verbal e o visual, sempre com o foco na riqueza de elementos.

8.5 A proposta em ação: uma pedagogia para a criatividade digital

Como traduzir tudo isso para a prática? A proposta didática foi estruturada em cinco blocos temáticos flexíveis, inspirados na pedagogia dos multiletramentos (GNL [1996] 2021) e nas adaptações de Tilio (2021). A ideia era que o professor pudesse reorganizar esses blocos conforme a necessidade de sua turma.

Os blocos temáticos desenvolvidos estão destacados na figura a seguir:

Figura 7: Blocos temáticos desenvolvidos



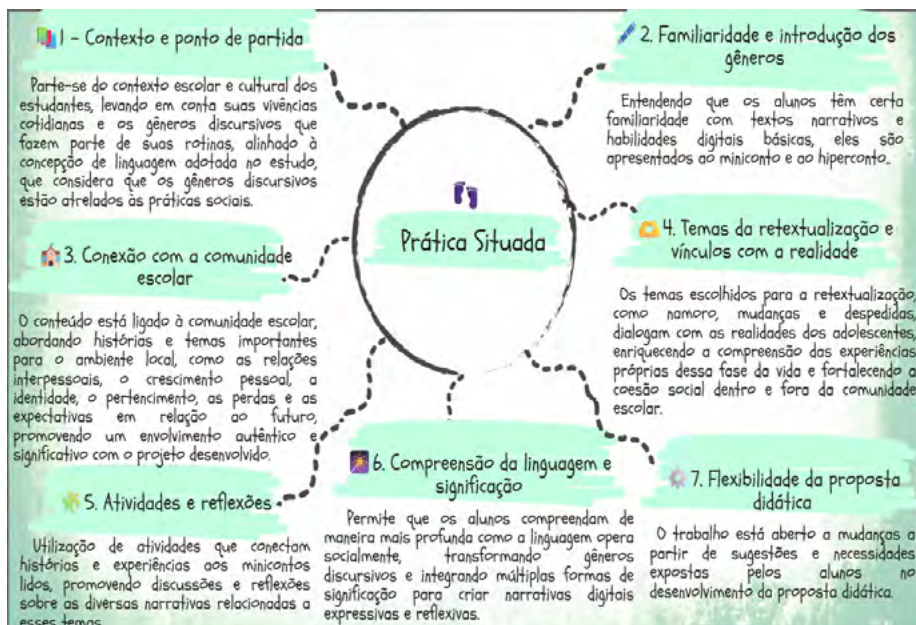
Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Essa jornada foi orientada por dois princípios norteadores: a **prática situada** (partir de experiências sociais e conhecimentos prévios dos alunos) e a **prática transformadora** (levar os alunos a gerarem novos conhecimentos a partir de suas criações). A **instrução aberta** e a **concepção crítica** foram os fios condutores de todo o processo, incentivando a análise e a reflexão constantes.

Para coroar o trabalho e dar um sentido de autoria e público real aos alunos, todas as produções foram compiladas em um *site* especialmente criado para esse fim. Esse espaço serve não apenas como uma vitrine para o talento dos estudantes, mas também como um legado da pesquisa, um recurso aberto para outros educadores que queiram embarcar nessa mesma jornada de transformar palavras em universos interativos.

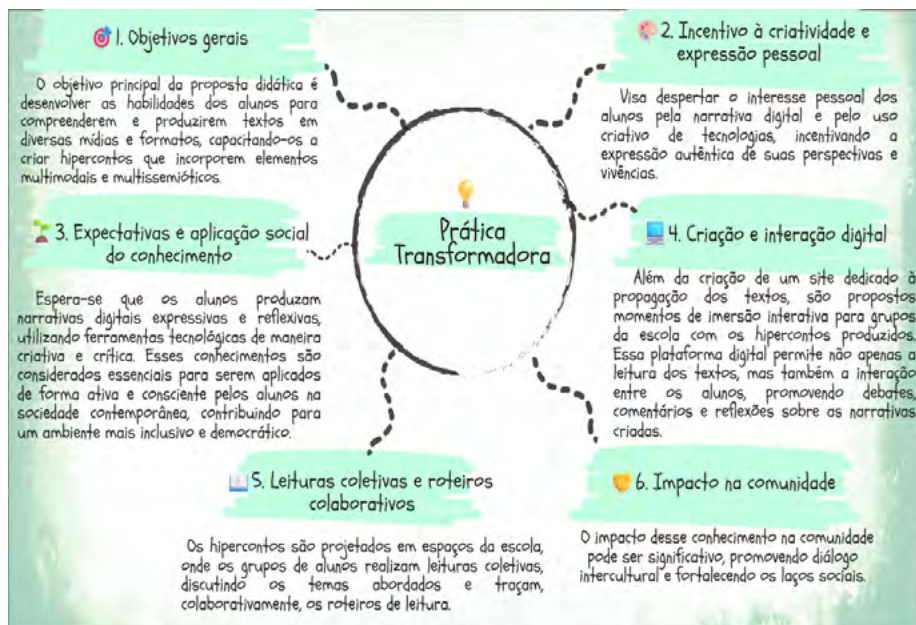
Abaixo, são apresentados as características e os objetivos da prática situada e da prática transformadora. Os blocos temáticos serão apresentados posteriormente, seguido da descrição do desenvolvimento da proposta didática.

Quadro 2: Características e objetivos da prática situada



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

Quadro 3: Características e objetivos da prática situada



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

8.6 Questionário diagnóstico

A proposta teve início com um questionário diagnóstico aplicado a uma turma de adolescentes entre 14 e 16 anos. O objetivo dessa etapa foi identificar como os estudantes utilizavam dispositivos móveis e ferramentas digitais, além de avaliar o grau de confiança na produção de textos multimodais. Os resultados revelaram não apenas as preferências e os hábitos digitais dos alunos, mas também as áreas em que seria necessário maior apoio para o desenvolvimento das atividades seguintes.

O levantamento foi feito por meio do Google Forms, acessado pelos *smartphones* dos próprios estudantes via QR Code, em um formato simples, rápido e próximo do cotidiano dos adolescentes.

A análise das respostas permitiu mapear a frequência de uso das tecnologias, os dispositivos mais utilizados, o nível de familiaridade com diferentes mídias e os desafios enfrentados. Esse retrato inicial serviu como base para alinhar as próximas etapas às experiências concretas dos alunos, explorando suas habilidades digitais já existentes e fortalecendo sua confiança na produção de narrativas multimodais.

8.7 Desenvolvimento das propostas didáticas e discussão dos resultados

Após delinear o percurso metodológico, agora é o momento de partir para a etapa de maior destaque: o desenvolvimento da proposta didática em sala de aula. O que se segue é o relato dessa jornada, um mergulho na experiência de transformar minicontos em hipercontos, dando vida à teoria dos multiletramentos.

Conforme já foi discutido anteriormente, a proposta didática desenvolvida a partir dos quatro movimentos didáticos preconizados pela pedagogia dos multiletramentos 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 em que os alunos não apenas apreendessem conteúdos, mas também se engajassem 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.

8.7.1 Bloco temático — Criatividade digital: explorando o Canva

Esse momento constituiu a base de todo o projeto, pois tinha como propósito capacitar os alunos a explorar o Canva de forma ampla e criativa. Mais do que um simples recurso de apresentação, a plataforma foi trabalhada como um ambiente de experimentação multimodal.

Dessa forma, os estudantes foram convidados a perceber o potencial da ferramenta como espaço de autoria, indo além da simples exposição de conteúdos. Com esse alicerce estabelecido, apresentamos a proposta que orientou o desenvolvimento do trabalho.

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 <i>design</i> 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, iniciar a oficina perguntando aos alunos se eles já exploraram o Canva e o que podem compartilhar sobre a utilização dessa ferramenta. Perguntar se eles já possuem uma conta na plataforma e, caso contrário, pedir que criem uma. Após essa etapa, feito o <i>login</i>, 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, realizar uma navegação pelo menu lateral, apresentando as opções de modelos, elementos, <i>uploads</i> e texto, entre outros. Em seguida, explorar a barra de ferramentas superior, com destaque para as funções de salvar, desfazer, refazer e compartilhar. Por fim, apresentar uma visão geral do espaço de trabalho, abordando a área de <i>design</i>, as opções de zoom e a gestão de páginas. Obs.: Nessa parte, os alunos são convidados a demonstrar e compartilhar seus conhecimentos sobre o Canva com os colegas. De forma organizada, é solicitado 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, voltar a atenção para a exploração das imagens estáticas ou em movimento, destacando que elas devem dialogar com o texto verbal. Após isso, fazer a inclusão de sons, ensinando como utilizar áudios para enriquecer a experiência multimodal. Finalmente, apresentar 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, é importante ensinar como os alunos podem baixar e inserir recursos multissemióticos que não estão disponíveis na ferramenta, como GIFs, músicas e imagens. Devem ser 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 duplas ou trios para que os alunos criem um projeto simples, incorporando pelo menos uma imagem, um GIF ou vídeo, um áudio, texto verbal e um hiperlink. Levantar, 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 seus trabalhos com a turma por meio de projeção no quadro. Depois desse compartilhamento, fazer um levantamento com as perguntas: • 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 <i>design</i> 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-se considerar a performance na criação das contas, a exploração da interface do Canva e a relação entre os elementos multimodais nos projetos. Além disso, deve-se examinar 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, incluir 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 pelos autores (2024)

O ponto de partida dessa experiência aconteceu na sala de aula, onde rapidamente se constatou que a maioria dos alunos já possuía conta no Canva e demonstrava certa familiaridade com a plataforma, confirmando os dados do questionário inicial. No entanto, até então, o uso da ferramenta estava restrito à produção de *slides* com texto e imagens estáticas. Apenas quatro estudantes não tinham cadastro; entre eles, dois possuíam deficiência visual e precisaram do apoio de colegas para criarem suas contas pelos *smartphones*. Esse gesto de solidariedade antecipou o clima de colaboração que permeou todas as etapas seguintes.

O primeiro momento foi dedicado a uma exploração guiada da interface. A projeção no quadro permitiu que todos acompanhassem, em tempo real, a navegação pelo menu lateral e pela barra de ferramentas. Os alunos com maior familiaridade com a plataforma foram convidados a assumir o papel de guias, conduzindo pequenas demonstrações para os colegas. O ambiente se transformou em um espaço de observação atenta e de troca de experiências, no qual aprender significava também dividir estratégias e modos de fazer.

Na etapa seguinte, a atenção voltou-se para a exploração de elementos multimodais. Questionados, os estudantes reconheceram que raramente haviam inserido sons, vídeos ou GIFs em suas produções. Foi então apresentada uma demonstração de como baixar músicas e vídeos pelo *site* y2meta. Em trios, os alunos repetiram o procedimento em seus próprios celulares, e a sala se encheu de surpresa diante de cada clique bem-sucedido. O entusiasmo de ver seus arquivos favoritos integrados ao Canva revelou mais do que um ganho técnico: marcou a passagem de uma postura de consumo para um engajamento autoral, em que os estudantes começaram a perceber-se como criadores de conteúdos digitais.

O entusiasmo aumentou com a prática. Vídeos, músicas e imagens foram combinados em tempo real, mostrando as possibilidades da plataforma. Logo depois, a funcionalidade de criação de hiperlinks foi apresentada e despertou surpresa e interesse imediato, como se abrissem pequenas portas de navegação dentro de cada projeto.

O ápice chegou com a atividade “Mão na massa”. Ainda divididos em trios, os alunos receberam o desafio de criar uma apresentação multimodal sobre um tema de sua escolha. O laboratório de informática foi o lugar da vez e transformou-se em um espaço vivo de produção: alguns grupos dividiram as tarefas entre buscar imagens, editar textos e inserir sons; outros preferiram construir juntos, *slide a slide*. O burburinho produtivo, os risos e as trocas de ideias criaram um cenário em que a aprendizagem aconteceu de forma natural e compartilhada.

O resultado foram nove projetos. Simples, é verdade, mas cheios de criatividade e carregados do olhar particular de cada grupo. As apresentações revelaram critérios claros: imagens escolhidas não apenas pela estética, mas também pelo efeito emocional que poderiam provocar; textos reduzidos e organizados para não sobrecarregar os *slides*; sons utilizados como complementos, equilibrando a

comunicação visual e verbal. Os hiperlinks prenunciaram os futuros hipercontos que seriam desenvolvidos.

Um aspecto merece destaque: a preocupação com a acessibilidade. A professora de Educação Especial acompanhou os alunos com deficiência visual, enquanto colegas descreveram as imagens e os vídeos projetados. Essa atenção ao outro mostrou que a experiência não se limitou a aprender a usar um *software*, mas envolveu pensar no *design* de forma inclusiva, garantindo que todos participassem plenamente.

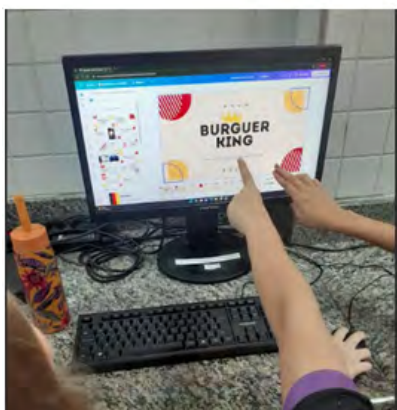
É claro que desafios apareceram. Como escolher fontes legíveis? Como evitar a poluição visual? Como manter a clareza diante de tantos elementos disponíveis? Cada grupo, à sua maneira, buscou respostas. Muitos optaram por *layouts* mais limpos e pela sincronização entre sons e imagens, criando apresentações mais coesas e agradáveis.

O momento da socialização dos trabalhos foi especial. Diante da turma, os grupos apresentaram suas criações e, de maneira espontânea, explicaram suas escolhas: por que aquela cor, por que aquela música, por que reduzir o texto em determinado *slide*. Não foi apenas uma exibição de resultados, mas um exercício de reflexão sobre o próprio processo.

Ao final, a avaliação desse bloco temático foi extremamente positiva. Os alunos, inclusive os que antes se mostravam inseguros, relataram sentir-se mais confiantes para explorar a plataforma. E mais do que isso: desenvolveram um olhar crítico, próprio de *designers* em formação, atentos ao modo como cores, fontes, sons e imagens se articularam para construir sentidos.

O que se viu, portanto, foi o despertar de uma sensibilidade nova. A atividade plantou nos estudantes a semente dos multiletramentos, mostrando que criar não se resumia a dispor de ferramentas, mas a aprender a combinar diferentes linguagens para comunicar com clareza, emoção e inclusão.

Figura 7: Alunos colaborando durante a criação de seus projetos no laboratório de informática.



Fonte: Imagens registradas pelos autores durante a produção dos alunos (2024)

8.7.2 Bloco temático — Textos multimodais

Com o domínio inicial do Canva, chegou o momento de avançar e aprofundar os conhecimentos. Este bloco teve como objetivo conduzir os alunos à compreensão do conceito de multimodalidade, incentivando a análise crítica sobre a forma como diferentes modos semióticos se articulam na construção de significados. A proposta planejada para essa etapa está apresentada na tabela a seguir:

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, <i>smartphone</i> ou <i>tablet</i>
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 a 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: Sugestão: https://bit.ly/414VKnN 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: Escolham um gênero (Publicidade digital; vídeos musicais; memes; blogs, entre outros) Listem os modos de comunicação que irão utilizar. Estruture a apresentação com introdução, desenvolvimento e conclusão. 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 pelos autores (2024)

O primeiro tema do bloco, “Entendendo a multimodalidade”, foi introduzido com uma discussão inicial bastante rica. Partindo da própria palavra “multimodal”, os alunos rapidamente inferiram que se tratava da combinação de várias formas ou linguagens. Em seguida, uma projeção de exemplos concretos — clipes musicais, memes, infográficos, vídeos animados e propagandas da Coca-Cola ao longo das décadas — consolidou o conceito. O ponto alto esteve na análise dessas campanhas publicitárias: os estudantes notaram como os anúncios das décadas de 1950 e 1960 reforçavam o ideal da família nuclear e feliz, enquanto os mais recentes passaram a valorizar a diversidade étnica, cultural e de arranjos familiares. Com perspicácia, perceberam que não se tratava apenas de mudanças estéticas, mas ideológicas, pois os textos multimodais da publicidade não apenas espelham, mas também constroem os valores de cada época. Assim, cores, trilha sonora, enquadramentos e escolha de atores foram compreendidos como recursos semióticos intencionais e carregados de sentido.

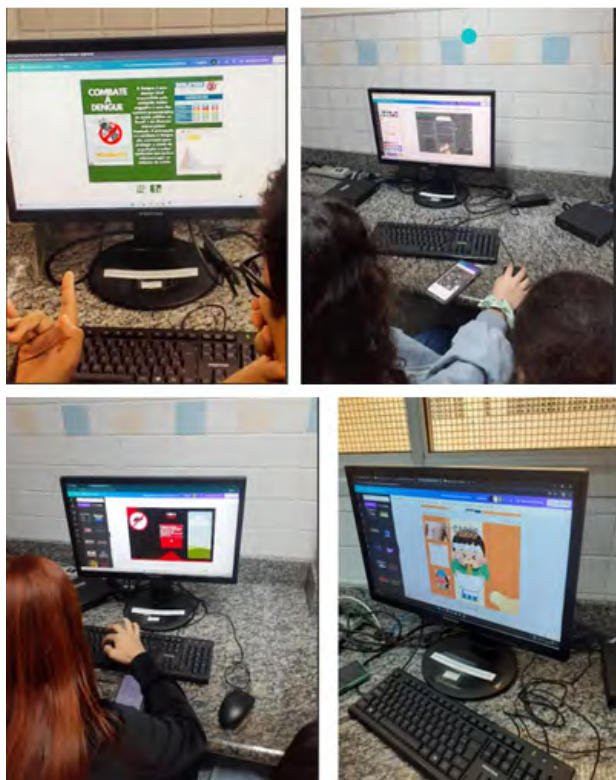
A discussão revelou que os alunos já reconheciam, em sua experiência cotidiana, a força dos textos multimodais para atrair e envolver o público. Citaram vídeos do YouTube, *podcasts* e tutoriais como exemplos próximos de sua realidade, destacando como o texto verbal, som e imagem se complementam. Observaram ainda o papel

de fotos, gráficos e gestos na comunicação clara e direta, compreendendo que, em um cenário saturado de informações, dominar a leitura e a produção desses textos é essencial para tornar a comunicação mais criativa e eficaz.

O segundo tema, “Criatividade digital”, foi adaptado a partir de uma sugestão dos próprios alunos e da professora de Ciências, transformando-se em um projeto de combate à dengue. Organizados em grupos, os estudantes se dedicaram a pesquisar informações científicas confiáveis e a traduzi-las visualmente em *folders* informativos. A proposta interdisciplinar integrou conhecimentos de comunicação, artes e ciências, dando aos alunos a oportunidade de aplicar, de forma prática, os conceitos de multimodalidade em um produto com relevância social.

O processo mobilizou toda a turma. Na sala de informática e depois em sala de aula, com auxílio de *smartphones*, os grupos diagramaram seus materiais, explorando cores, tipografia e imagens de modo consciente. As produções revelaram o quanto haviam internalizado os conceitos discutidos: o vermelho e o amarelo foram usados para alertas, enquanto o azul e o verde transmitiam tranquilidade; títulos em destaque organizavam a hierarquia visual; ícones e ilustrações facilitavam a compreensão rápida. O resultado foram seis *folders* criativos e informativos, dos quais um foi eleito pela comunidade escolar para ser impresso e distribuído no bairro onde está localizada a escola. Ver seu trabalho ultrapassar os muros da escola e assumir um papel transformador na comunidade fez os alunos compreenderem, de forma concreta, que suas vozes e sua criatividade podem gerar impacto real no mundo.

Figura 7: Alunos iniciando produção de *folders* do Bloco temático — Textos multimodais, no laboratório de informática



Fonte: Imagens registradas pelos autores durante a produção dos alunos (2024)

Figura 8: Alunos finalizando a diagramação dos *folders* em sala de aula, utilizando *smartphones*.



Fonte: Imagens registradas pelos autores durante a produção dos alunos (2024)

Figura 9: *Folder* escolhido



Fonte: Elaborado pelos alunos do grupo 4 (2024) — disponível em <https://tinyurl.com/4pcv42vc>

8.7.3 Bloco temático — Uma jornada pelos minicontos

Este bloco representou a transição para o universo literário que culminaria na criação dos hipercontos. O objetivo foi apresentar o gênero miniconto, destacando sua potência narrativa e demonstrando como a multimodalidade pode ampliar suas possibilidades de significado. Abaixo segue a proposta planejada.

Bloco temático — Uma jornada pelos minicontos	
Objetivos	Apresentar aos alunos o gênero discursivo miniconto e suas características distintas; 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	Projutor, 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” Sugestão: https://tinyurl.com/364ewnm7 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. Sugestão: https://tinyurl.com/3f38ch9u
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. Sugestão: https://tinyurl.com/3j72bk48 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 <i>smartphones</i> 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): Sugestão: https://tinyurl.com/2ck2ur6z 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 <i>feedback</i> 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 pelos autores (2024)

A entrada no universo dos minicontos revelou-se fascinante para os alunos. A brevidade desses textos inicialmente causou estranhamento, e perguntas como “Isso é uma história completa?” ecoaram na sala. No entanto, quando os minicontos foram apresentados de forma multimodal — cada um acompanhado de uma imagem evocativa, uma trilha sonora ou um vídeo curto —, os estudantes rapidamente perceberam que a concisão não limitava a narrativa, mas, ao contrário, abria espaço para a imaginação e múltiplas interpretações.

O primeiro miniconto, “**Adolescência**” (“Toda tarde ele a esperava na saída da escola...”), gerou um debate intenso. A interpretação predominante foi a de uma paixão juvenil efêmera, que começa e termina com naturalidade. O título funcionou como guia da leitura, mas ao projetar apenas o texto verbal, sem recursos multimodais, observou-se uma ampliação das possibilidades interpretativas: a história poderia ser lida apenas como o fim de um hábito, e não necessariamente de um amor. Esse exercício demonstrou de forma prática como elementos visuais e sonoros contribuem para ancorar sentidos, reforçando a experiência de leitura multimodal.

Em “**Fumaça**” (“Olhou a casa o ipê florido. Tudo para ela. Suspendeu a mala e foi.”), os alunos exploraram hipóteses divergentes: seria a protagonista chegando ou partindo? A interpretação mais consistente, influenciada pelo título, sugeriu uma despedida, associando a casa e o ipê florido a uma vida construída que agora ficava para trás. Alguns chegaram a refletir sobre a separação de um casal, conectando o miniconto a experiências pessoais ou familiares e demonstrando sofisticação interpretativa. A fumaça foi compreendida como metáfora para a dissolução gradual de relações e a efemeridade das experiências humanas.

O miniconto “**Mistério**” (“A porta estava aberta. Entrou. Nunca mais visto.”) foi unanimemente lido como uma narrativa de suspense e terror. Ao relacionarem o texto às próprias experiências, os alunos perceberam que a história remetia ao medo do desconhecido, presente em situações como mudanças de escola, decisões pessoais ou novos desafios. O conto provocou reflexões sobre a incerteza e a curiosidade diante de situações desconhecidas, sentimentos familiares na adolescência.

“**Perdas**” (“Perdeu o ônibus. Perdeu o emprego. Perdeu a mulher. Mas nunca perdeu a esperança...”) despertou reflexões sobre resiliência. Apesar das adversidades, os estudantes reconheceram que a narrativa enfatiza a capacidade de seguir em frente e manter a esperança, conectando a história a experiências pessoais ou familiares marcantes. O miniconto mostrou que, mesmo em face de desafios, é possível preservar a força interior e a confiança no futuro.

Em “**Primeiro Amor**” (“Ele disse que a amava. Ela sem saber o que isso significava, acreditou.”), os alunos analisaram a ingenuidade dos primeiros sentimentos amorosos. O miniconto gerou discussões sobre vulnerabilidade emocional e os riscos de acreditar sem compreender totalmente. A projeção de um vídeo complementar expandiu a interpretação, sugerindo possíveis relações tóxicas e incentivando reflexões sobre dependência emocional e manipulação, mostrando que o texto podia dialogar com diferentes perspectivas e experiências.

Após a leitura e discussão dos minicontos, os alunos se organizaram em grupos para elaborar conceitos sobre o gênero, tomando como referência suas próprias interpretações e, posteriormente, comparando-os com a definição de Spalding (2018), que destaca brevidade, concisão, estilo minimalista e finais surpreendentes. Os conceitos criados mostraram que os estudantes compreenderam a essência do miniconto, reconhecendo a importância de cada palavra, a construção de imagens e a capacidade de transmitir emoções e reflexões profundas mesmo a partir de poucos elementos textuais.

No desenvolvimento do tema “**Consolidando aprendizagens**”, os grupos realizaram atividades práticas, discutindo títulos, lacunas narrativas e concisão textual. Percebeu-se que os alunos conseguiam inferir elementos narrativos, relacionar histórias à vida moderna e à condição humana, e interpretar símbolos como solidão, passagem do tempo e transformações pessoais. Essa experiência reforçou a compreensão dos aspectos centrais do miniconto e estimulou debates sobre emoções e relações humanas.

O tema “**O digital entra em cena**” apresentou os *Minicontos Coloridos* de Marcelo Spalding, textos interativos gerados a partir de escolhas cromáticas feitas pelos alunos. Cada grupo manipulou porcentagens de cores, observando como a narrativa se transformava de acordo com suas decisões, evidenciando a mutabilidade e não linearidade da leitura digital. A atividade funcionou como ponte entre o miniconto estático e o hiperconto interativo que os alunos iriam criar, mostrando

de forma concreta como a tecnologia amplia as possibilidades de leitura e produção de sentido.

Ao longo de todas as atividades, ficou evidente que os minicontos, combinados a recursos multimodais e ferramentas digitais, proporcionaram uma experiência de leitura intensa, sensorial e significativa. Os alunos puderam relacionar os textos às próprias experiências, refletir sobre emoções, relações e transformações pessoais, exercitando interpretação crítica, criatividade e empatia, enquanto se preparavam para explorar narrativas mais complexas e interativas no universo do hiperconto.

8.7.4 Bloco temático — Reinventando histórias

Este bloco foi o planejamento estratégico da retextualização. Aqui, os alunos precisavam selecionar um miniconto e projetar como ele se transformaria em um hiperconto. A seguir encontra-se o quadro com o detalhamento dessa proposta.

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	Apresentar brevemente a estrutura do conto por meio de material projetado no quadro. Sugestão: https://tinyurl.com/yjkb22a Revisitar os minicontos estudados na oficina “Uma jornada pelos minicontos”. 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 deve ser 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 pelos autores (2024)

O bloco seguinte iniciou-se com o tema “**Preparando para a (re)criação**”, em que os alunos revisitaram a estrutura narrativa — introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho — para alinhar os conhecimentos antes de avançar. Em seguida, cada grupo escolheu um miniconto já analisado no bloco temático “Uma jornada pelos minicontos” como ponto de partida para a atividade de expansão narrativa.

No tema “**Ampliando os sentidos**”, os grupos enriqueceram as histórias, adicionando personagens, detalhes de cenário, conflitos e desfechos alternativos. Optaram por digitar diretamente no *smartphone*, o que tornou o processo mais ágil e colaborativo. Enquanto escreviam, revisavam e ajustavam as versões expandidas.

Por fim, em “**Transformação digital: dando vida virtual à narrativa**”, os minicontos ganharam forma multimodal com a inserção de imagens, sons e animações que ampliaram sua expressividade. Embora essa etapa estivesse prevista para o laboratório de informática, a manutenção dos equipamentos levou os alunos a utilizarem os próprios celulares, sem prejuízo ao processo criativo ou ao resultado

final. A energia em sala lembrava a de uma redação de jornal ou produtora de cinema, e a pergunta que guiava os trabalhos já não era “O que este texto significa?”, mas “No que este texto pode se transformar?”.

Cada grupo estruturou seu planejamento de forma cuidadosa. O grupo de “**Mistério**” optou por criar um hiperconto de terror, com prólogo, finais alternativos e elementos multimodais como sons de correntes, imagens distorcidas e fontes trêmulas. Já o grupo de “**Primeiro Amor**” seguiu uma abordagem mais delicada, explorando a ambiguidade da narrativa com ramificações que levavam a um relacionamento feliz ou a uma decepção, realçadas por cores pastel e trilha sonora melancólica. O planejamento foi essencial para canalizar a criatividade e evitar improvisações caóticas, consolidando a noção de que a autoria digital também exige roteiro, rascunho e reflexão.

Em síntese, o bloco promoveu a criatividade, a colaboração e a integração de recursos digitais, mostrando que a abordagem multimodal não apenas engajou os estudantes, mas também ampliou suas habilidades narrativas e interpretativas.

8.7.5 Bloco temático — O universo do hiperconto

Era o momento culminante: a criação propriamente dita dos hipercontos. Todos os conhecimentos adquiridos nos blocos anteriores convergiram para esta etapa de construção. Segue o quadro detalhado da proposta planejada.

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, <i>smartphone</i> ou <i>tablet</i> , 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 <i>site</i> https://tinyurl.com/yhx3fd47 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 ler 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 <i>smartphones</i> 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>², 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 pelos autores (2024)

² <https://hipercontoconectado.weebly.com/>

O desenvolvimento do tema “**Explorando hipercontos e hiperlinks**” trouxe reflexões significativas sobre esse gênero discursivo digital. Embora a maioria dos alunos tivesse familiaridade com contos tradicionais, poucos conheciam os hipercontos. Alguns associaram o termo diretamente à navegação por hiperlinks, enquanto outros ficaram curiosos sobre como as escolhas do leitor poderiam modificar a narrativa. A leitura interativa de *Um estudo em vermelho*, de Marcelo Spalding, despertou interesse, ainda que também causasse certa confusão diante da fragmentação da história e de seus múltiplos finais.

Comparada à leitura linear dos contos tradicionais, a experiência com o hiperconto destacou a novidade da interatividade. Muitos perceberam que a possibilidade de escolhas transformava a leitura em algo dinâmico e subjetivo. Para alguns, essa característica foi envolvente; para outros, gerou dúvidas e ansiedade diante das possibilidades não exploradas. Os elementos multimodais — cores, imagens e sons — também foram valorizados, por contribuírem para a construção da atmosfera narrativa.

Na sequência, o tema “**Arquitetos de histórias digitais**” conduziu os alunos ao processo de criação colaborativa de hipercontos, partindo da retextualização de minicontos já trabalhados no bloco “**Reinventando histórias**”. Cada grupo expandiu sua narrativa em múltiplos caminhos e finais, integrando recursos multimodais para enriquecer a experiência. A digitalização foi realizada no Canva, em grande parte por meio de *smartphones*, já que dificuldades técnicas inviabilizaram o uso do laboratório de informática. Como complemento, muitos alunos deram continuidade ao trabalho em casa, utilizando computadores e por meio encontros *online*.

A sala de aula se transformou em um verdadeiro estúdio de criação, com discussões animadas nos grupos: “Essa imagem combina mais?”; “Vamos colocar o *link* aqui ou ali?”; “Esse som está muito alto?”. Um dos aspectos mais inovadores foi o uso da Inteligência Artificial para gerar imagens. Os estudantes escreveram *prompts* no Bing Image Creator, no ChatGPT e em ferramentas do próprio Canva, criando ilustrações únicas para suas histórias.

A funcionalidade dos hiperlinks, antes um recurso desconhecido para muitos, tornou-se a espinha dorsal dos projetos. Ver os grupos construírem labirintos narrativos — em que uma escolha do leitor levava a destinos completamente diferentes — foi a materialização mais clara do conceito de autoria colaborativa e do papel do leitor como coautor.

A culminância do projeto ocorreu no tema “**Hora do Show**”, dedicado à socialização das produções. Entre os alunos do 9º ano, os hipercontos circularam por meio de *links* compartilhados no grupo de WhatsApp da turma, formato escolhido pelos próprios estudantes. Para as demais turmas da escola, os trabalhos foram reunidos em um *site* exclusivo e apresentados durante a tradicional Feira Literária.

As apresentações se distribuíram entre a sala de aula e o laboratório de informática, em um sistema de revezamento que permitiu a todas as turmas visitantes

explorar integralmente as narrativas digitais criadas. Ver seus hipercontos publicados com um endereço virtual único, compartilhável com colegas, familiares e amigos, foi a consagração da experiência.

Esse percurso — da leitura à produção e, por fim, à apresentação — consolidou o aprendizado sobre gêneros digitais, multimodalidade e interatividade, ao mesmo tempo que ampliou a compreensão dos alunos sobre a escrita como processo criativo e colaborativo, ressignificado pelas tecnologias digitais.

8.8 Questionário final: vozes e reflexões no fim da jornada

Com a conclusão dos hipercontos e a publicação no *site*, tornou-se importante conhecer as percepções dos alunos sobre a experiência. Para isso, foi aplicado um questionário final *online*, focado na autoavaliação reflexiva, que ia além do simples “gostei/não gostei”, incentivando os estudantes a refletirem sobre seu aprendizado e evolução.

As respostas revelaram crescimento e engajamento significativos. Os alunos destacaram o domínio técnico e criativo do Canva, o desenvolvimento de um “olhar de *designer*” e a compreensão da multimodalidade, reconhecendo que cada elemento visual ou sonoro carrega significado. Valorizaram também a transformação do miniconto em hiperconto, exercitando síntese, elaboração narrativa e trabalho colaborativo, além de perceberem o papel das competências socioemocionais na negociação de ideias e resolução de conflitos.

O Canva foi considerado uma ferramenta intuitiva e estimulante, capaz de promover autonomia criativa, enquanto o hiperconto foi compreendido como uma narrativa explorável, interativa e multimodal, bem diferente das narrativas tradicionais. Os desafios enfrentados, como gestão do tempo e decisões coletivas, foram vistos como oportunidades de aprendizado.

De modo geral, os alunos recomendaram a atividade, reconhecendo seu caráter lúdico e sua relevância prática. O questionário final funcionou como um espelho do progresso de cada um, mostrando uma turma que deixou de ser meros executores para se tornar autores conscientes de seu processo criativo. Assim, o sucesso da proposta se mede não apenas pela qualidade dos hipercontos, mas pela transformação reflexiva e criativa que promoveu nos estudantes.

8.9 Considerações sobre a segunda parte

Finalizando essa etapa, ficou evidente a riqueza do percurso desenvolvido. Da teoria à prática, a investigação acompanhou de perto a transformação de minicontos em hipercontos, revelando um processo criativo fértil e instigante. Esse caminho constituiu-se em um verdadeiro guia, permitindo mergulhar nas criações dos alunos e captar cada detalhe dessa experiência em sala de aula.

Ver a proposta didática ganhar vida foi especialmente revelador. Os cinco blocos temáticos, construídos com base no que os alunos já traziam de suas vivências, confirmaram que partir do conhecido é sempre o melhor caminho para engajar e surpreender. Os alunos não apenas aprenderam — tornaram-se criadores de conteúdo, *designers* de suas próprias narrativas, e a alegria de ver seus trabalhos saindo dos muros da escola, por meio dos *folders* de combate à dengue ou nos hipercontos apresentados na Feira Literária da escola, foi contagiante.

A evolução foi visível, bloco a bloco. Do primeiro contato com o Canva até a construção dos complexos hipercontos, os alunos desenvolveram um olhar apurado para o *design*, entendendo intuitivamente como cada elemento — uma cor, uma imagem, um som — contribui para contar uma história. Quando começaram a usar inteligência artificial para criar imagens e hiperlinks para tecer labirintos narrativos, ficou claro que estavam extremamente envolvidos nas atividades explorando as possibilidades da criação digital.

Os relatos dos alunos no final de tudo confirmaram que valeu a pena. Eles se sentiram mais confiantes, descobriram novas formas de se expressar e valorizaram o trabalho em equipe — habilidades que levarão para a vida, muito além da sala de aula.

Esta jornada mostrou, mais uma vez, que quando se dá espaço para a criatividade e se abraçam as ferramentas do nosso tempo, a sala de aula se transforma em um ambiente vibrante de invenção e descoberta. O maior legado não está apenas nos hipercontos criados, mas na centelha de entusiasmo pela leitura e escrita que se acendeu em cada estudante. E isso, sem dúvida, é o que mais importa.

PARTE III

Da experiência à análise

Esta terceira parte do livro dedica-se à análise prática dos hipercontos produzidos pelos alunos que participaram do estudo, examinando como as escolhas multimodais realizadas por eles contribuem para a construção de significados em suas narrativas. A investigação apoia-se nos princípios da gramática do *design* visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006).

O estudo considera que essas produções são reflexo das experiências pessoais e do contexto cultural, social e psicológico dos estudantes, em que escolhas estéticas revelam vivências e percepções de mundo.

Análise sob a perspectiva da gramática do *design* visual

Este capítulo dedica-se à análise dos hipercontos produzidos pelos alunos, buscando compreender como as escolhas multimodais realizadas em suas narrativas contribuem para a construção de significados na articulação entre texto verbal e elementos visuais, em diálogo com as práticas contemporâneas de letramento.

Embora os hipercontos contemplem uma diversidade de recursos — áudios, GIFs, textos verbais e imagens estáticas — a análise parte da perspectiva da gramática do *design* visual (GDV), priorizando os elementos visuais estáticos e verbais presentes nas produções. Ainda assim, vale destacar que a presença de músicas e efeitos sonoros também se faz significativa, já que os hipercontos configuram-se como textos multimodais, em que diferentes modos semióticos se entrelaçam na construção de sentido. Apesar de a GDV não tratar diretamente do som, sua utilização será mencionada como parte do conjunto de recursos que acrescentam complexidade e riqueza às narrativas.

Diante do grande número de *slides* que compõem cada hiperconto, foi necessário realizar um recorte, selecionando aqueles que oferecem maior diversidade de elementos a serem observados à luz da teoria. Essa escolha não se pautou por critérios de qualidade ou pela ideia de “melhor” produção, mas pela riqueza de possibilidades que cada narrativa apresenta para a exploração dos princípios da GDV. Como lembram Brito e Pimenta (2018), a análise multimodal deve considerar os modos semióticos mais relevantes no contexto estudado, sem a obrigação de abarcar todos os aspectos previstos pelo modelo teórico.

Os hipercontos foram criados na plataforma Canva, sendo que cada *slide* pode ser compreendido como um texto multimodal em si. Nessa perspectiva, texto verbal e imagem compõem uma unidade integrada de significado. A análise segue a proposta de Kress e van Leeuwen (2006), que descrevem a GDV a partir de três metafunções: representacional, interativa e composicional. Essa abordagem permite examinar como os elementos visuais organizam a narrativa, estabelecem relações com o leitor e, em conjunto com o texto, formam mensagens coesas e significativas.

A construção de significados visuais, no caso dos hipercontos de estudantes do 9º ano, é atravessada por suas experiências pessoais e pelo contexto cultural, social e psicológico em que estão inseridos. Como observa Silva (2017, p. 51, *apud* Ferreira; Ferreira, 2022), as escolhas visuais não são apenas estéticas, mas revelam vivências e percepções de mundo. Assim, ao desenhar cenários e personagens, os alunos projetam interpretações subjetivas e culturais da realidade, o que abre espaço para múltiplas leituras e camadas de significação em cada narrativa.

Os hipercontos analisados neste capítulo são “O acampamento”, “Amor (es) não correspondido (s): Uma história que conta as adversidades do amor” e “Os dois amigos”. Em cada um deles, dois *slides* foram escolhidos para observação mais detalhada, por oferecerem maiores oportunidades de reflexão à luz dos conceitos da GDV e por evidenciarem a potência das escolhas multimodais no processo de criação.

9.1 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.

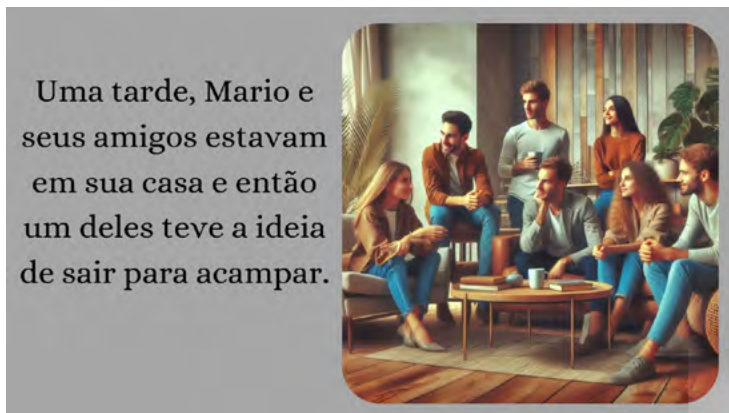
9.1.1 Análise 1

O *slide* 3 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.

Figura 2: Hiperconto “O acampamento” — slide 3



Fonte: Elaborado pelos alunos (2024) — Disponível em:
<https://www.canva.com/design/DAGS5DO4rl0/RWW-f9bMegqu4EnkiKHFUg/edit>

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. 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; 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.

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 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).

Figura 8: Síntese da análise do hiperconto “O acampamento” — slide 3



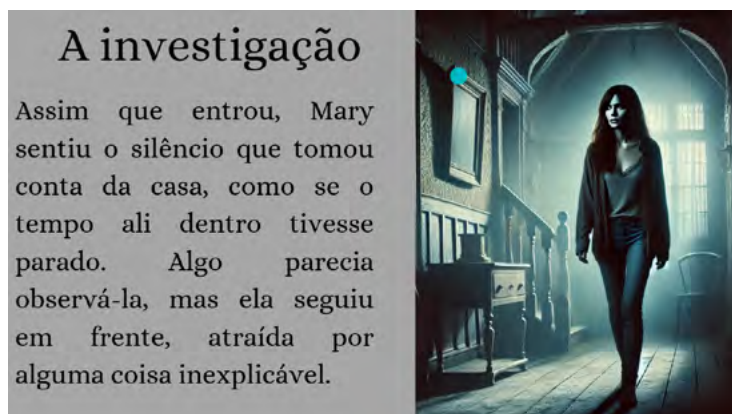
Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

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 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 — centrada 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.

9.1.2 Análise 2

Figura 3: Hiperconto “O acampamento” — *slide* 9



Fonte: Elaborado pelos alunos (2024) — Disponível em:
<https://www.canva.com/design/DAGS5DO4rl0/RWW-f9bMegqu4EnkiKHFUg/edit>

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; 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 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; 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: os 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, provocan-

do 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 van Leeuwen (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, 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 van Leeuwen, 2006). No caso dessa imagem, a personagem feminina é, sem dúvida, o principal elemento de saliência. 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.

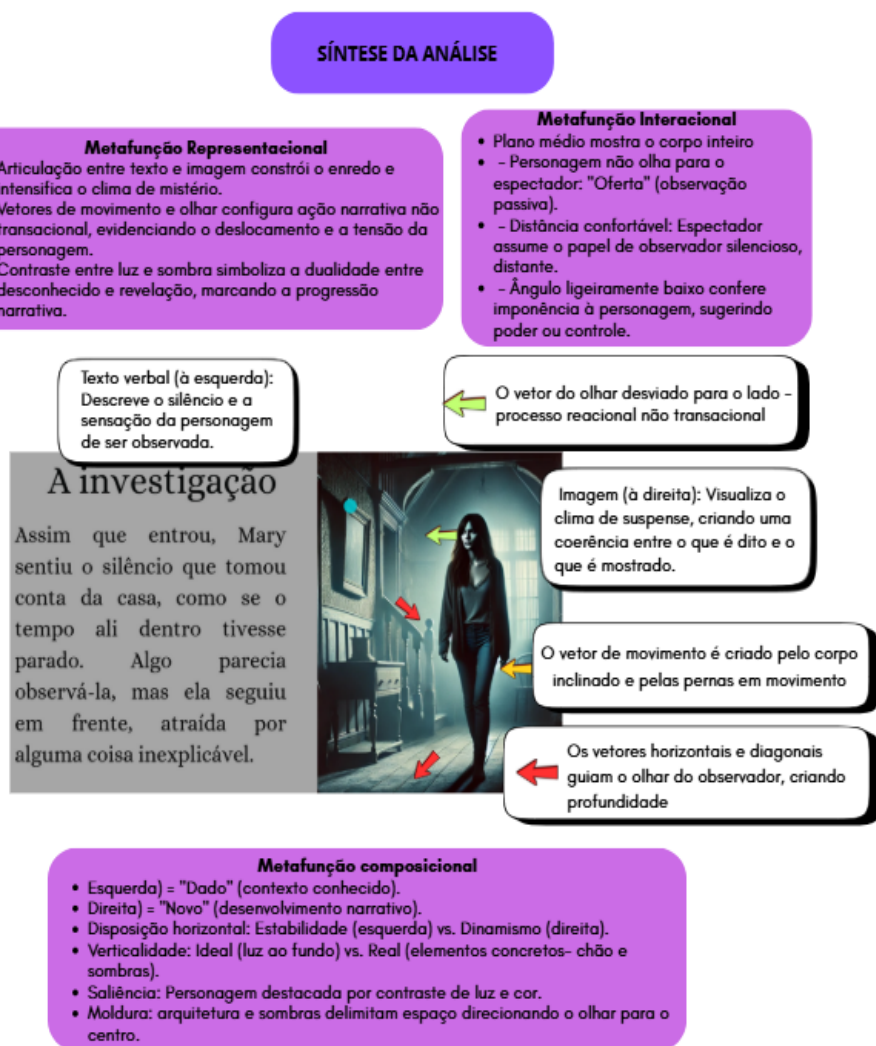
Outro aspecto importante é a ausência de competição visual. Não há elementos que disputem a atenção do espectador. Todos os objetos, como a escada, a mesa e as paredes, têm cores escuras e não interferem no foco principal, que é a participante e a luz ao fundo. Como observam Kress e van Leeuwen (2006), “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 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).

Figura 10: Síntese da análise do hiperconto “O acampamento” — slide 9



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Assim como na análise anterior, o áudio que faz parte do *slide* é um 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 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.

9.2 Amores adolescentes: análise do hiperconto “Amor(es) não correspondido(s)”

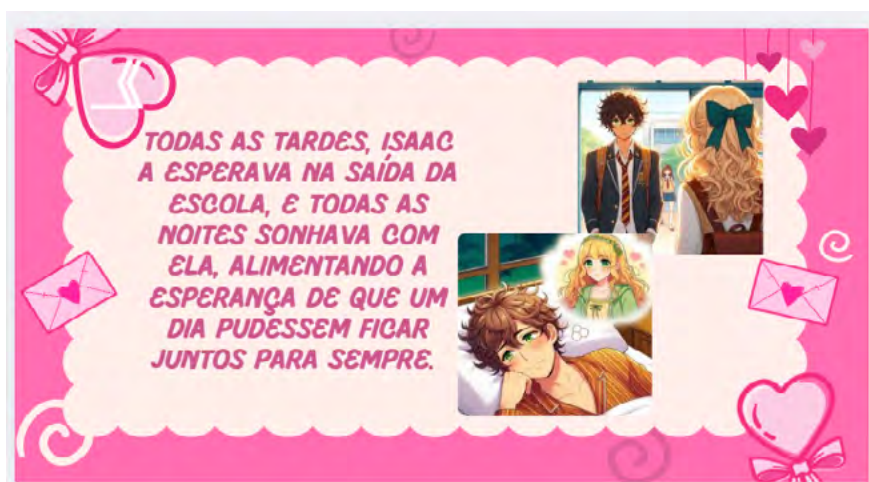
Seguindo com as análises, temos na sequência as **análises 3 e 4**, que se referem ao hiperconto “Amor(es) não correspondido(s): uma história que conta as adversidades do amor”, que foi produzido tendo como texto base o miniconto “Adolescência”, de Ignácio de Loyola Brandão e conta com 70 *slides*.

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.

9.2.1 Análise 3

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.

Figura 11: 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

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*³, 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

³ 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/>.

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.

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; 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; 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.

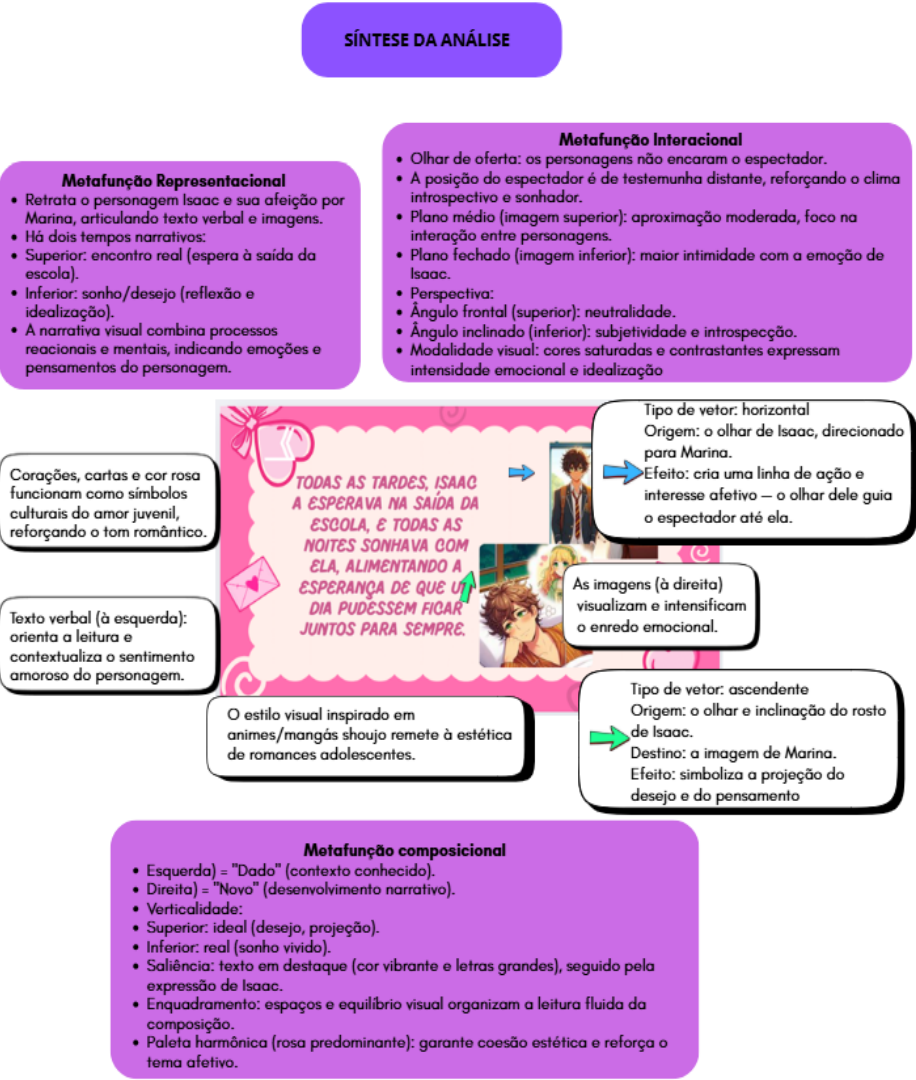
Além da disposição e do destaque dos elementos, a forma como eles estão organizados também influencia a coesão da composição. Segundo Oliveira e Simões (2021), o enquadramento determina a separação ou integração dos elementos na imagem. No caso analisado, há pequenos espaços entre o texto e as imagens, 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, na *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.

Figura 12: Síntese da análise do hiperconto “Amor(es) não correspondido(s)”:
Uma história que conta as adversidades do amor — slide 4

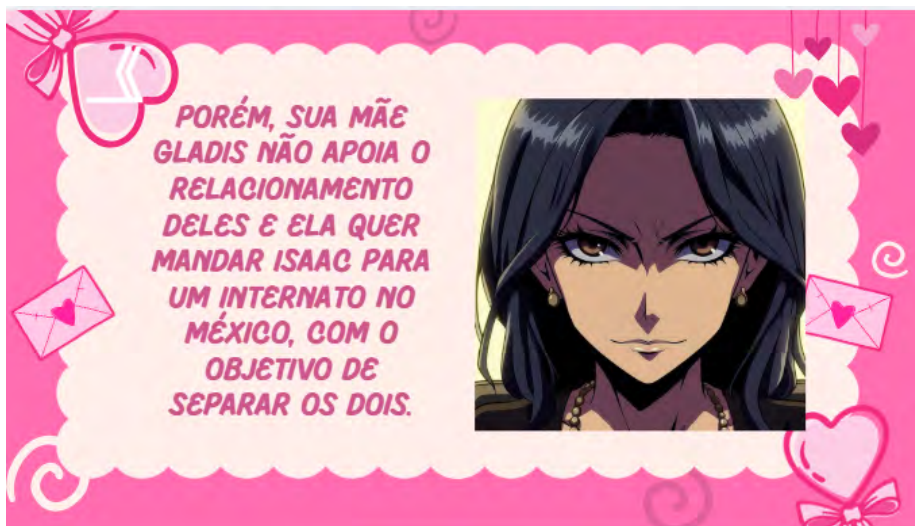


Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A seguir, temos a análise 4, do *slide* 15, desse hiperconto.

9.2.2 Análise 4

Figura 13: 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-UTZWPeQ/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 sobrancelhas 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; 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; 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 — com 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.

Figura 14: Síntese da análise do hiperconto “Amor(es) não correspondido(s)”:
Uma história que conta as adversidades do amor — *slide* 15



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

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.

9.3 Despedidas: Análise do hiperconto “Os dois amigos”

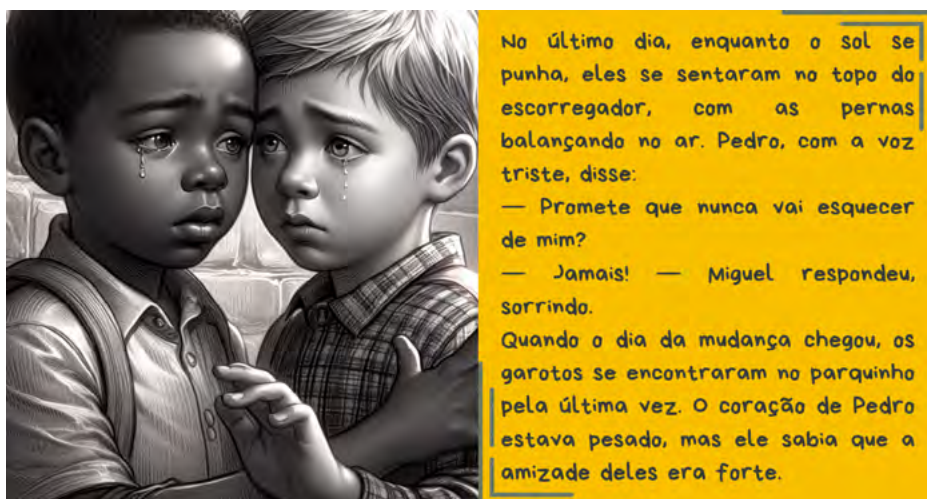
Dando continuidade às análises, as próximas análises 5 e 6 relacionam-se ao hiperconto “Os dois amigos”, cujo texto base é o miniconto “A despedida”, de Luis Fernando Veríssimo e tem ao todo 23 *slides*.

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.

9.3.1 Análise 5

Figura 15: 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 verti-

calmente 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 amarelo⁴ — 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, enfatizando 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

⁴ Mais informações em: <https://tinyurl.com/44zjarmp>.

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.

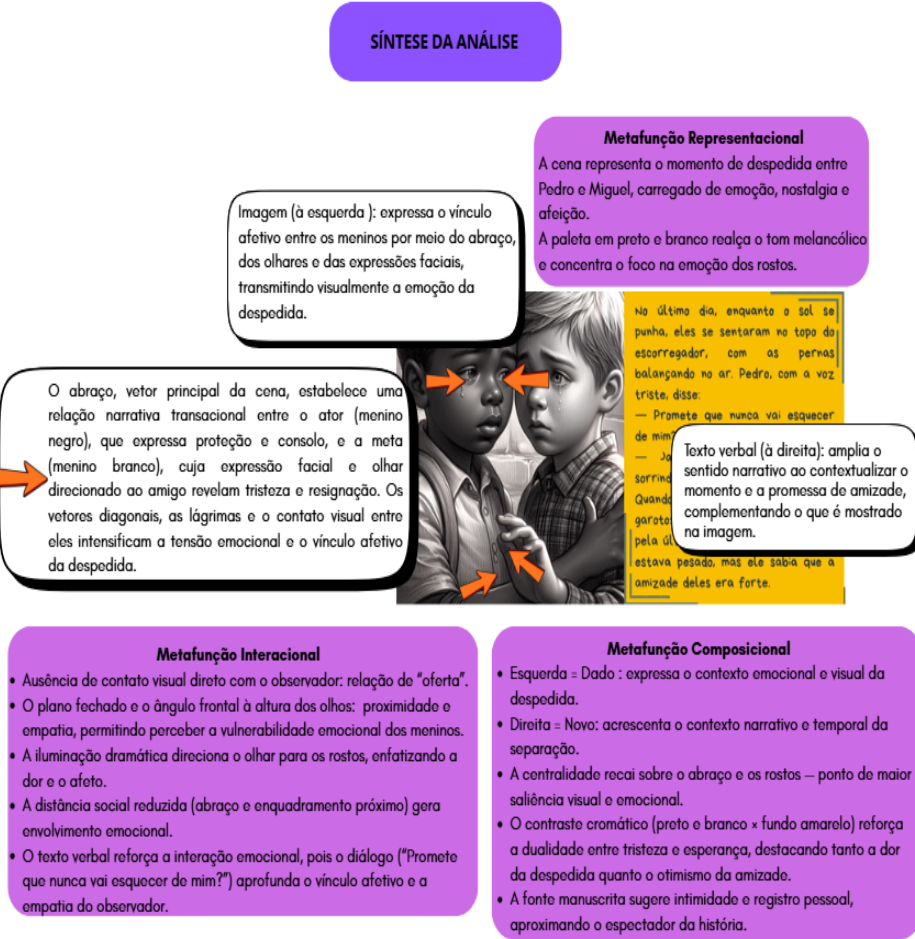
Outro aspecto composicional relevante é o alinhamento e o enquadramento. A posição dos meninos e a forma como um segura o outro criam uma composição coesa, direcionando o olhar do observador para o ponto de maior impacto emocional: o contato entre eles e suas expressões. O fato de os rostos estarem próximos 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.

Figura 16: Síntese da análise do Hiperconto “Os dois amigos” — *slide 7*

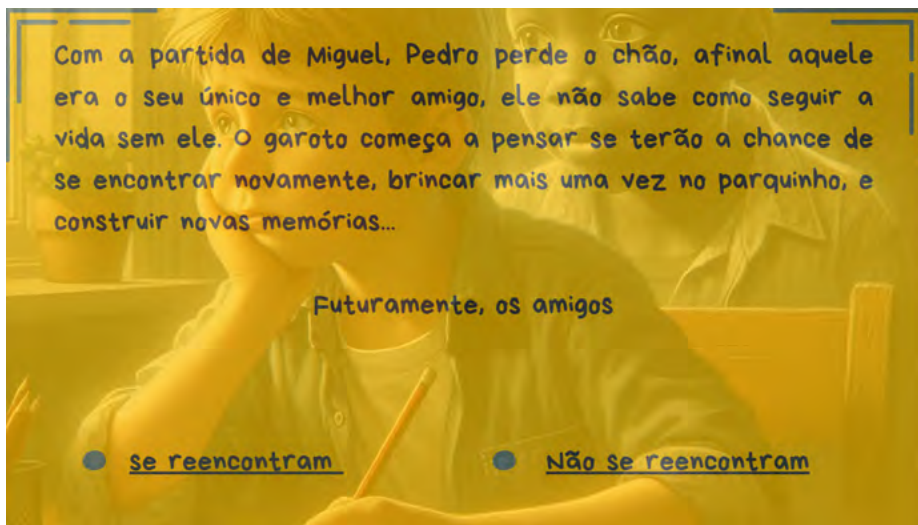


Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Seguimos com a análise 6, do *slide* 9, desse mesmo hiperconto.

9.3.2 Análise 6

Figura 4: Hiperconto “Os dois amigos” — *slide* 9



Fonte: Elaborado pelos alunos (2024). Disponível em:
<https://www.canva.com/design/DAGUTKbRe-Q/nTheQAow1-KEXOeKO8Nvw/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; 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. Segundo 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.

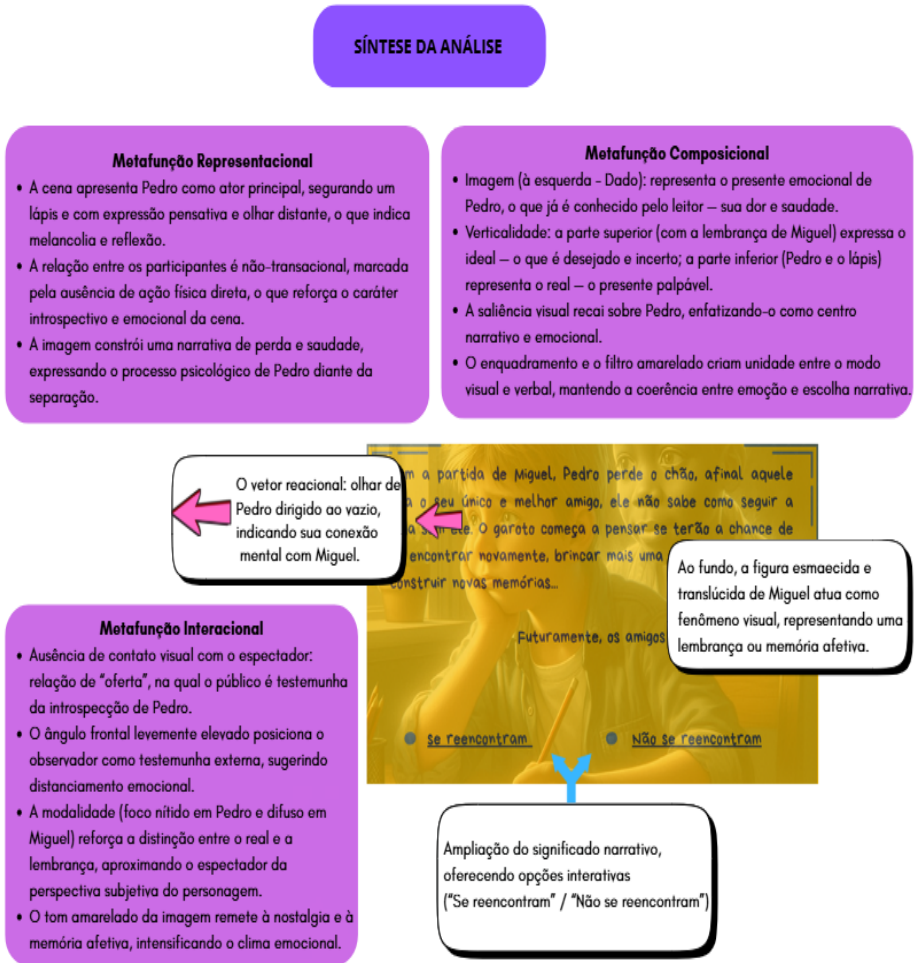
No contexto da **metafunção composicional**, proposta por Kress e van Leeuwen (2006) e aprofundada por Araújo, Parente e Araújo (2019), a organização espacial dos elementos visuais desempenha um papel muito importante na construção de significados e na forma como o espectador interpreta uma imagem. A 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 Kress 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 Kress 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.

Figura 16: Síntese da análise do Hiperconto “Os dois amigos” — slide 9



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

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 seguir, será abordado 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.

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 *design* e *redesign*. Ao assumirem o papel de produtores de sentido, passaram a

experimentalizar 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.

Considerações finais

A experiência de retextualizar minicontos em hipercontos mostrou, na prática, como é possível integrar as tecnologias digitais ao ensino de Língua Portuguesa de forma criativa e significativa. Nas produções dos alunos, as escolhas multimodais — imagens, cores, disposição espacial, sons e até hiperlinks — ampliaram os sentidos das narrativas, revelando um letramento crítico e criativo em ação.

Transformar minicontos em hipercontos não foi apenas um exercício de escrita, mas um convite ao engajamento. Os alunos assumiram o papel de *designers* de sentido, combinando palavras, imagens e sons para dar vida às histórias. O uso de ferramentas como o Canva, aliado até mesmo a recursos de inteligência artificial generativa para criar imagens, abriu novas possibilidades expressivas e deu dinamismo ao processo de aprendizagem. Nesse movimento, eles não apenas escreveram, mas também aprenderam a pensar sobre como cada escolha semiótica impactava a forma de comunicar.

A cada hiperconto, texto verbal, cores, imagens e sons se entrelaçaram, criando novas maneiras de narrar e interpretar histórias. Essa mistura de linguagens enriqueceu as produções e dialogou diretamente com a cultura digital que faz parte do cotidiano dos estudantes. Mais do que isso: ao experimentar diferentes modos de significar, eles desenvolveram um olhar mais crítico, criativo e consciente sobre a linguagem.

Outro ponto marcante foi a preocupação com a inclusão e com o letramento digital. A proposta dialogou com a pedagogia dos multiletramentos e se mostrou capaz de tornar a sala de aula um espaço mais democrático, em que todos pudessem participar e aprender a lidar, de forma crítica, com os textos digitais que os cercam diariamente.

O trabalho com os hipercontos também abriu espaço para refletir sobre os gêneros digitais na educação, destacando um gênero ainda pouco explorado: o hiperconto. A gramática do *design* visual, utilizada como referência para compreender as produções, ajudou a revelar como os significados eram construídos quando diferentes linguagens se encontravam em um mesmo texto. Já a proposta didática, inspirada nos multiletramentos, mostrou-se uma alternativa viável para integrar as tecnologias digitais ao currículo de maneira orgânica e instigante.

Em resumo, a prática confirmou a importância de repensar o ensino de línguas na era digital. Ao unir a tradição literária dos minicontos com a inovação tecnológica dos hipercontos, os alunos puderam exercitar colaboração, criatividade e pensamento crítico — habilidades indispensáveis no século XXI. Tornaram-se não apenas consumidores de cultura digital, mas também produtores ativos, capazes de criar, refletir e reinventar significados em um mundo cada vez mais multimodal.

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. Endiipe, 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.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso** [1952-1953]. Tradução de 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**, 2017. Disponível em: <https://www.aare.edu.au/blog/?p=3545>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- BIAGGI, Georgina 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**, v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/191/199>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- BITTENCOURT, Gilda Neves. **Retratos do conto: uma reflexão crítica**. 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, Rosângela 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: Unicamp/Publicações IEL, 2021.
- CARVALHO, Flaviane. A semiótica social das cores e das formas tipográficas: conceitos, categorias e aplicações. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, 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**, v. 29, n. 2, p. 320-336, jul./dez. 2024.

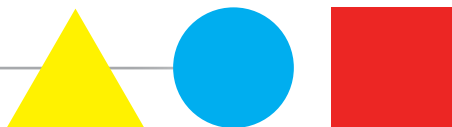
- CASTRO, V. C. de; KALANTZIS, M.; COPE, B. Letramento na era da Inteligência Artificial. **Cadernos de Letras**, v. 35, n. 69, p. 44-64, jul./dez. 2024.
- COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: 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**. Tradução de Marcos Marcionilo. 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**, v. 18, n. 2, p. 657-675, abr./jun. 2020. Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo — PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47779/32218>. Acesso em: 6 jun. 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/v8i12023/140>. Acesso em: 20 ago. 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 – Revista de Letras**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Tállis. **Web3: como a Internet descentralizada impacta no mundo dos negócios**. São Paulo: G4 Educação, 2022. Disponível em: <https://g4educacao.com/portal/web3-internet-descentralizada>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- GONÇALVES, Thaíse D. Temoteo; PEREIRA, Hérica P. Recursos midiáticos e multiletramentos no ensino de língua portuguesa. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, n. 2, supl., p. 237-252, set. 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 Salemme Bolsarin Biazotti e Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 28 maio 2024.
- GUSMÃO, Zilma da Silva. **Hipertexto: um gesto de leitura projetado na composição de textos produzidos em mídia digital**. São Paulo: 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. cap. 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**, v. 9, n. 2, p. 78-97, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/FTQrQN9BZ7mpPkcvtmBRWH-j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.
- KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, v. 22, n. 36, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17045>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2004.
- KLEINA, Olivia. Já podemos falar sobre web4 ou web 4.0? **POSPUCPR Digital**, 2023. Disponível em: <https://posdigital.pucpr.br/blog/web4>. Acesso em: 15 ago. 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**. 2. ed. Londres: Routledge, 2006.
- LAMATTINA, Alexandre de Araújo. **Educação 4.0: transformando o ensino na era digital**. Formiga: Editora Union, 2023.
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução de Clara Dornelles. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- 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 do V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48585>. Acesso em: 17 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**. Formiga: Ed. Real Conhecer, 2021. v. 3, p. 43-64.
- 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**, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 10 ago. 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**. 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. p. 95-111.
- SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 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 jun. 2024.
- SANTOS, Záira Bomfante dos; GUALBERTO, Clarice Lage (orgs.). **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: 2 out. 2024.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 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**. 2021. 217 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&cid_trabalho=11080445. Acesso em: 12 mar. 2024.
- SPALDING, M. **Minicontos**. São Paulo: Editora Metamorfose, 2018.
- SPALDING, M. O hiperconto e a literatura digital. 2010. Disponível em: https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034&titulo=O_hiperconto_e_a_literatura_digital. Acesso em: 25 mar. 2026.
- 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%20poetica>. Acesso em: 14 mar. 2024.
- SPALDING, M. Presença do miniconto na literatura brasileira. **Conexão Letras**, v. 7, n. 8, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55443>. Acesso em: 8 mar. 2023.

- TEIXEIRA, Érica J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 2, p. 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. **Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- TVARES, Alexandra. Miniconto: onde o implícito é tão importante quanto o dito. **Correio das Artes**, suplemento literário do Jornal A União, ano LXXIV, p. 4-12, mar. 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**, n. 21, p. 329-339, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/entrevista/Palimpsesto21entrevista01.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

1. *O ensino do espanhol no Brasil*, João Sedycias [org.]
2. *Português no ensino médio e formação do professor*, Clecio Bunzen & Márcia Mendonça [orgs.]
3. *Gêneros catalisadores — letramento e formação do professor*, Inês Signorini [org.]
4. *A formação do professor de português — que língua vamos ensinar?*, Paulo Coimbra Guedes
5. *Muito além da gramática — por um ensino de línguas sem pedras no caminho*, Irandé Antunes
6. *Ensinar o brasileiro — respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*, Celso Ferrarezi Jr.
7. *Semântica para a educação básica*, Celso Ferrarezi Jr.
8. *O professor pesquisador — introdução à pesquisa qualitativa*, Stella Maris Bortoni-Ricardo
9. *Letramento em EJA*, Maria Cecília Mollica & Marisa Leal
10. *Língua, texto e ensino — outra escola possível*, Irandé Antunes
11. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa — conversas com especialistas*, Diógenes Cândido de Lima [org.]
12. *Da redação à produção textual — o ensino da escrita*, Paulo Coimbra Guedes
13. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, Roxane Rojo
14. *Libras? Que língua é essa?*, Audrei Gesser
15. *Didática de línguas estrangeiras*, Pierre Martinez
16. *A palavra e a sentença — estudo introdutório*, Ronaldo de Oliveira Batista
17. *Coisas que todo professor de português precisa saber*, Luciano Amaral Oliveira
18. *Gêneros textuais & ensino*, Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado & Maria Auxiliadora Bezerra [orgs.]
19. *As cadeias do texto — construindo sentidos*, Cláudia Roncarati
20. *Produção textual na universidade*, Désirée Motta-Roth & Graciela Rabuske Hendges
21. *Análise de textos — fundamentos e práticas*, Irandé Antunes
22. *Dicionários escolares — políticas, formas & usos*, Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho & Marcos Bagno [orgs.]
23. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*, Diógenes Cândido de Lima [org.]
24. *Dicionários na teoria e na prática — como e para quem são feitos*, Claudia Xatara, Cleci Regina Bevilacqua & Philippe Humblé
25. *Gêneros textuais — reflexões e ensino*, Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka & Karim S. Brito
26. *Letramentos de reexistência — poesia, grafite, música, dança: hip-hop*, Ana Lúcia Silva Souza
27. *Pesquisar no labirinto — a tese, um desafio possível*, Francisco Perjujo Serrano
28. *O território das palavras — estudo do léxico em sala de aula*, Irandé Antunes
29. *Multiletramentos na escola*, Roxane Rojo & Eduardo Moura [orgs.]
30. *Leitura e mediação pedagógica*, Stella Maris Bortoni-Ricardo et alii [org.]
31. *Numeramento — aquisição das competências matemáticas*, Michel Fayol
32. *Letramentos no ensino médio*, Ana Lúcia Silva Souza, Ana Paula Corti & Márcia Mendonça
33. *Neologia em português*, Margarita Correia & Gladis Maria de Barcellos Almeida
34. *Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula*, Alexandre Huady T. Guimarães & Ronaldo de Oliveira Batista
35. *O ouvinte e a surdez — sobre ensinar e aprender a libras*, Audrei Gesser
36. *Ensinar na universidade — conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos*, Markus Brauer
37. *Os doze trabalhos de Hércules — do oral para o escrito*, Stella Maris Bortoni-Ricardo & Veruska Ribeiro Machado [orgs.]
38. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*, Clecio Bunzen & Márcia Mendonça [orgs.]
39. *Leitura de literatura na escola*, Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende & Rita Jover-Faleiros [orgs.]
40. *Escol@ conectada — os multiletramentos e as tics*, Roxane Rojo [org.]
41. *Sete erros aos quatro ventos — a variação linguística no ensino de português*, Marcos Bagno
42. *Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?*, Renato Dente Luz
43. *Aquisição de linguagem*, Michéle Kail
44. *Métodos de ensino de inglês — teorias, práticas, ideologias*, Luciano Amaral Oliveira
45. *Aquisição da escrita*, Michel Fayol
46. *Pedagogia do silenciamento — a escola brasileira e o ensino de língua materna*, Celso Ferrarezi Jr.
47. *Por que a escola não ensina gramática assim?*, Stella Maris Bortoni-Ricardo et al. [orgs.]
48. *Aquisição de segunda língua*, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
49. *Gramática contextualizada — limpando “o pó das ideias simples”*, Irandé Antunes
50. *Língua, Linguagem, linguística — pondo os pingos nos ii*, Marcos Bagno
51. *Hipermmodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, Roxane Rojo & Jacqueline Barbosa
52. *Produzir textos na educação básica — o que saber, como fazer*, Celso Ferrarezi Jr. & Robson S. de Carvalho
53. *Faça a diferença — ensinar línguas estrangeiras na educação básica*, Alex Garcia da Cunha & Laura Miccoli [orgs.]
54. *Coaching instrucional — formação continuada e ensino de línguas*, Alex Garcia da Cunha
55. *Fonologia, fonética e ensino — guia introdutório*, Mikaela Roberto
56. *De alunos a leitores — o ensino da leitura na educação básica*, Celso Ferrarezi Jr. & Robson S. de Carvalho
57. *Enunciado de atividades e tarefas escolares — modos de fazer*, Denise Lino de Araújo
58. *Tiras no ensino*, Paulo Ramos
59. *O mundo na sala de aula — intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental*, Maria Sílvia Gonçalves
60. *Textualidade — noções básicas e implicações pedagógicas*, Irandé Antunes
61. *Poesia na sala de aula*, Hélder Pinheiro
62. *Ensinar a ler, aprender a avaliar — avaliação diagnóstica das habilidades de leitura*, Robson S. de Carvalho
63. *Oralidade na educação básica — o que saber, como ensinar*, Robson Santos de Carvalho & Celso Ferrarezi Jr.
64. *Vygotsky — a interação no ensino/aprendizagem de línguas*, Francisco José Quaresma de Figueiredo
65. *Intercompreensão — a chave para as línguas*, Pierre Escudé & Francisco Calvo del Olmo
66. *A alfabetização de idosos — um tema urgente no Brasil*, Kátia Abreu & Maria Carlota Rosa
67. *A função da literatura na escola — resistência, mediação e formação leitora*, Maria do Socorro A. N. Macedo [org.]
68. *A oralidade no ensino de línguas estrangeiras*, José Ricardo Dordron de Pinho [org.]
69. *A avaliação na escola — Guia de conceitos e práticas*, Robson Santos de Carvalho
70. *Aprendendo com os erros — uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas*, Francisco José Quaresma de Figueiredo
71. *Português escrito para surdos*, Sueli Fernandes, Maria Cristina da C. Pereira & Maria Clara M. de Araújo Ribeiro [orgs.]
72. *Educação infantil — diálogos docentes no cotidiano escolar*, Cristina Bohn Citolin, Edson Carpes Camargo, Grazielle Silva dos Santos & Maiquel Röhrig
73. *Design, linguagens e sentido(s) — A gramática do design visual e a pedagogia dos multiletramentos em perspectiva*, Sílvia Carla da Silva & André Effgen de Aguiar



Vivemos um tempo em que ler e escrever já não se limitam às páginas impressas. Textos circulam em telas, combinam palavras, imagens, sons, links e gestos, exigindo novos modos de compreender, ensinar e produzir sentidos. É nesse cenário de transformações profundas que este livro se inscreve, propondo uma reflexão sensível e crítica sobre a linguagem, a educação e a cultura digital.

Ancorada na pedagogia dos multiletramentos e na gramática do *design* visual, a obra apresenta um percurso que articula fundamentos teóricos consistentes e uma experiência pedagógica concreta, desenvolvida no contexto da educação básica. A proposta central de retextualizar minicontos em hipercontos multimodais desloca o aluno da posição de leitor passivo para a de autor e *designer* de narrativas digitais, evidenciando que produzir texto, hoje, é projetar sentidos por meio de múltiplas semioses.

Organizado em três partes complementares, o livro constrói seus alicerces teóricos, descreve a travessia metodológica realizada em sala de aula e analisa as produções estudantis à luz das escolhas visuais, verbais e sonoras que constituem os textos. Ao longo desse percurso, o leitor é convidado a compreender como cada cor, fonte, enquadramento, som e palavra participa ativamente da construção discursiva e do posicionamento dos sujeitos no mundo.

Em diálogo com a BNCC e com os desafios contemporâneos do letramento digital, esta obra não oferece receitas prontas, mas caminhos possíveis. Dirige-se a professores, pesquisadores e formadores que acreditam em uma escola aberta à experimentação, à autoria e à diversidade de linguagens. Mais do que um estudo acadêmico, este livro é um convite à reinvenção das práticas pedagógicas e à construção de uma educação crítica, reconhecendo a multimodalidade, a autoria e a criatividade como dimensões centrais da educação no século XXI.

