UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ALINE CRISTINA FLÁVIO DA SILVA

UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO HIPERMODAL EM LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Juiz de Fora

2026

ALINE CRISTINA FLÁVIO DA SILVA

UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO HIPERMODAL EM LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.
Área de concentração: Linguagem e Humanidades.
Orientadora: Professora Doutora Patrícia Nora de Souza Ribeiro

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Aline Cristina Flávio da .
Um estudo sobre estratégias para a produção hipermodal em língua portuguesa no contexto do Ensino Superior / Aline Cristina Flávio da Silva. -- 2026.
277 f. : il.

Orientadora: Patrícia Nora de Souza Ribeiro
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2026.

1. Ensino de estratégias. 2. Produção textual. 3. Hipermodalidade. I. Ribeiro, Patrícia Nora de Souza , orient. II. Título.

Aline Cristina Flávio da Silva

UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO HIPERMODAL EM LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 04 de setembro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza Ribeiro - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Sandra Aparecida Faria de Almeida
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Thaís Fernandes Sampaio
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida
Universidade Federal de Lavras

Profa. Dra. Reinildes Dias
Universidade Federal de Minas Gerais

Juiz de Fora, 13/08/2026.

Documento assinado eletronicamente por **Sandra Aparecida Faria de Almeida**, **Professor(a)**, em 04/09/2026, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Thaís Fernandes Sampaio**, **Professor(a)**, em 04/09/2026, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Nora de Souza Ribeiro**, **Professor(a)**, em 04/09/2026, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Reinildes Dias**, **Usuário Externo**, em 08/09/2026, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Vasconcelos Almeida**, **Usuário Externo**, em 09/09/2026, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone

DEDICATÓRIA

Àqueles que acreditam na educação como possibilidade de transformação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela força e coragem para alcançar mais essa vitória.

Aos meus pais por terem me ensinado a conquistar as coisas com humildade e me oferecerem apoio em todos os momentos.

Aos meus familiares, por entenderem minhas ausências e, especialmente, meu irmão, Silvan, minha cunhada, Ana Cláudia, meus sobrinhos Arthur e Cauã, tia Dita e a sobrinha, Ana Carboniere, por todo o incentivo.

À professora Patrícia Nora, por ter acreditado no meu potencial, pela paciência, pelos ensinamentos nas orientações e pelas oportunidades para testar minha pesquisa em suas aulas.

Agradeço imensamente aos professores Amitza Vieira, Josyane Malta, Júlio Cesar e Vânia Gomes por cederem parte de suas aulas para que eu pudesse apresentar meu projeto e convidar os estudantes para participarem da minha pesquisa. Em especial, à professora Thaís Sampaio, que cedeu as aulas, incentivou e fez com que todos os estudantes da turma participassem, contribuindo para a coleta dos dados. Esse apoio foi fundamental!

Ao professor Luís Cláudio Fajardo e a estudante Melissa Guerreiro, pelas valiosas dicas sobre *Design*, contribuindo para a ampliação da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa pela colaboração e empenho.

À minha amiga e fiel leitora das minhas produções, desde quando fui aluna da PUC-SP, professora Maria Aparecida Caltabiano. Muito obrigada por tudo e por estar sempre presente durante essa caminhada.

À professora Michelle Lopes, minha amiga e parceira de escrita. Obrigada por todo o incentivo nesse período e pela parceria nas produções acadêmicas.

Aos amigos que se fizeram presentes em diversos momentos, mesmo morando longe, pelo incentivo para continuar a vida acadêmica. Às amigas que o doutorado me trouxe, em especial, Bruna e Ranielle, que me situaram em Juiz de Fora quando cheguei e foram grandes parceiras durante todo o curso. Aos amigos do trabalho, por entenderem minhas inconstâncias e ouvirem minhas lamentações, em especial Alessandra e Danilo. À Lizane Abritta (*in memoriam*), por ter iniciado as pesquisas sobre estratégias de leitura, deixando um grande legado.

Aos amigos Lúcia e Amauri, por terem me acolhido em diversos momentos e me darem abrigo no período que retornei à Juiz de Fora para coletar dados. Muito obrigada por tudo e por tanto.

À FAPEMIG pelo apoio financeiro.

Por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A crescente circulação de textos nos meios digitais mostra que a escrita hipermodal tornou-se constante nas interações cotidianas e, por isso, pensar estratégias para essa escrita é fundamental. Principalmente para ampliar o letramento digital de estudantes da graduação em Letras que se tornarão futuros professores e precisarão ensinar seus alunos a agir com ética e criticidade nas interações por meio da escrita nas telas. Diante disso, esta tese tem por objetivo propor e testar um guia de estratégias de escrita para orientar a produção textual no ambiente digital, em língua portuguesa, no contexto do ensino superior. No plano teórico, este trabalho se fundamenta nas teorias da hiper/multimodalidade (Lemke, 2002; Kress; Van Leeuwen, 2006), na Teoria Cognitiva do Aprendizado Multimídia, doravante TCAM (Mayer, 2001), na visão de multiletramentos digitais de Selber (2004), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e nas concepções de *design* de Norman (2008), Istrate (2009), Lidwell, Holden e Butler (2010) e Van Leeuwen (2011). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória que se insere no paradigma quantitativo-qualitativo (Denzin, 1978). Foi realizado um experimento com 34 participantes universitários voluntários, divididos igualmente em dois grupos: 17 participantes no grupo A (experimental) e 17 participantes no grupo B (controle). Para efeitos de análise dos dados, foram usados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário de identificação e práticas de escrita, Oficina com um guia de produção textual hipermodal para o grupo A (Experimental), Explicação da proposta de escrita de divulgação de trabalho na área de Letras abordando a relação entre tecnologia, trajetória acadêmica e a influência desta na profissão; Apresentação das Plataformas Wix e *LinkedIn* e demonstração de como gravar a tela com a extensão *awesomescreenshot;* Notas de campo e Questionário de avaliação pós-produção. A análise dos dados aponta que o grupo experimental apresentou melhor desempenho na escrita dos textos hipermodais, o que indica que o guia de estratégias proposto na presente tese e ensinado a este grupo atuou como fator preponderante na produção na plataforma escolhida para a atividade. A pesquisa traz contribuições teóricas e práticas para a área de Linguística Aplicada, particularmente para a formação de professores e para os estudos acerca dos multiletramentos digitais.

.

Palavras-chave: Hipermodalidade. Produção textual. Ensino de estratégias.

ABSTRACT

The increasing circulation of texts in digital media demonstrates that hypermodal writing has become a constant feature of everyday interactions; therefore, devising strategies for this type of writing is essential. This is particularly important for enhancing the digital literacy of undergraduate students in Language and Literature programs—future teachers who will need to teach their own students to interact ethically and critically through screen-based writing. Against this backdrop, this thesis aims to propose and test a guide of writing strategies to direct text production in digital environments—specifically in Portuguese—within the context of higher education. Theoretically, this work is grounded in theories of hyper/multimodality (Lemke, 2002; Kress & Van Leeuwen, 2006), the Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML; Mayer, 2001), the concept of digital multiliteracies (Selber, 2004; Dudeney, Hockly, & Pegrum, 2016), and design concepts proposed by Norman (2008), Istrate (2009), Lidwell, Holden, and Butler (2010), and Van Leeuwen (2011). Methodologically, this is an exploratory study situated within the quantitative-qualitative paradigm (Denzin, 1978). An experiment was conducted with university student volunteers, divided equally into two groups: 17 participants in Group A (experimental) and 17 participants in Group B (control). Data analysis utilized the following research instruments: a questionnaire regarding participant profiles and writing practices; a workshop for Group A (experimental) featuring a guide for hypermodal text production; an explanation of a writing assignment focused on disseminating academic work in the field of Language and Literature—addressing the relationship between technology, academic trajectory, and its influence on the profession—along with presentations on the Wix and LinkedIn platforms and a demonstration of screen recording using the AwesomeScreenshot extension; field notes; and a post-production evaluation questionnaire. Data analysis indicates that the experimental group performed better in writing hypermodal texts, suggesting that the strategy guide proposed in this thesis—and taught to this group—played a key role in the writing process on the platform selected for the activity. The research offers both theoretical and practical contributions to the field of Applied Linguistics, particularly regarding teacher education and studies on digital multiliteracies.

Keywords: Hipermodality. Textual production. Teaching strategies.

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre figuras e texto 46
Figura 2 – Imagem e texto separados 47
Figura 3 – Relação entre cores de primeiro plano e fundo 50
Figura 4 – Exemplificação de contrastes cromados 51
Figura 5 – Esquema do Planejamento do texto hipermodal 80
Figura 6 – Esquema da Organização do texto hipermodal 83
Figura 7 – Esquema da produção do texto hipermodal 87
Figura 8 – Esquema da revisão do texto hipermodal 88
Figura 9 – Página inicial da plataforma de produção 94
Figura 10 – Página de publicação do *Linkedln* 95
Figura 11 – Página inicial da produção hipermodal na Wix 96
Figura 12 – Página da Wix em branco 100
Figura 13 – Exemplo de produção textual hipermodal para a oficina de estratégias 101
Figura 14 – Organização de *links* em seções 123
Figura 15 – Organização de *links* em seções 124
Figura 16 – Bloco de redes sociais da plataforma Wix 125
Figura 17 – Inclusão do bloco de redes sociais pelo participante do grupo B 125
Figura 18 – Direcionamento para a rede social da Wix 125
Figura 19 – Produção sem *link* 126
Figura 20 – Exemplo de produção textual ausente de *links* 127
Figura 21 – Uso de *link* remissivo 128
Figura 22 – Delimitação da quantidade de *links* 129
Figura 23 – *Links* direcionando para o contato 130
Figura 24 – Inserção de *link* na mesma janela 130
Figura 25 – Uso de *links* na mesma tela 131
Figura 26 – Direcionamento de *link* para a plataforma Google Meet 132
Figura 27 – *Link* na mesma janela 132
Figura 28 – Expansão de informação por meio de *link* 133
Figura 29 – Site direcionado pelo *link* 134
Figura 30 – Inserção de link 135
Figura 31 – *Link* que direciona para informação em outro site 135
Figura 32 – Direcionamento de *link* para página externa 136
Figura 33 – Acesso ao *link* externo 137
Figura 34 – Apresentação de opções de mídias para aprender língua estrangeira 138
Figura 35 – Carregamento da página do *YouTube* 138
Figura 36 – Site de áudio no Spotify 139
Figura 37 – Direcionamento para acesso ao vídeo no *YouTube* 139
Figura 38 – Carregamento de vídeo no *YouTube* 140
Figura 39 – Imagem de sala de aula 141
Figura 40 – Criança assistindo à aula no notebook 141
Figura 41 – Imagem da bandeira dos Estados Unidos ao fundo 141
Figura 42 – Imagem de filme para ensino de língua adicional 142
Figura 43 – Uso de imagem que antecipa o tema- grupo B 143
Figura 44 – Indicação da fonte da figura utilizada 144

Figura 45 – Exemplo da estratégia “Relacionar texto verbal e figuras/imagens de forma explícita e apresentadas simultaneamente” – grupo A 145
Figura 46 – Exemplo de uso da estratégia “Relacionar texto verbal e figuras/imagens de forma explícita e apresentadas simultaneamente” – grupo B 146
Figura 47 – Exemplo da estratégia “Seleção de cores ao produzir o texto, diferenciando primeiro plano e fundo” – Grupo A 147
Figura 48 – Exemplo de uso de cor branca para fundo – Grupo B 148
Figura 49 – Exemplo de cores vibrantes de fundo 149
Figura 50 – Exemplo de saliência de informação – grupo A 149
Figura 51 – Exemplo de saliência por alteração na cor – grupo B 151
Figura 52 – Exemplo inadequado de saliência de informações - grupo B 152
Figura 53 – Exemplo de saliência – grupo B 153
Figura 54 – Imagem em primeiro plano interpelando o leitor – grupo A 154
Figura 55 – Exemplificação de pouco destaque da informação devido à organização das informações no layout – grupo B 155
Figura 56 – Exemplo de proposta do trabalho à esquerda e imagem do “professor” à direita. 156
Figura 57 – Exemplo de alinhamento justificado do texto – grupo A 156
Figura 58 – Exemplo de falta de alinhamento justificado no texto – grupo B 157
Figura 59 - Uso de negrito em título – grupo A 158
Figura 60 – Uso de maiúsculas e negrito em título – grupo B 158
Figura 61 – Exemplificação de uso de subtítulos – grupo A 159
Figura 62 – Exemplificação de ausência de subtítulo– grupo B 159
Figura 63 – Exemplificação de uso de lista – grupo A 160
Figura 64 – Exemplificação do uso de lista – grupo B 160
Figura 65 – Exemplificação de uso de coluna e tabela no grupo A 161
Figura 66 – Exemplo de uso de coluna – grupo B 162
Figura 67 – Uso de cabeçalhos em tabelas – grupo A 162
Figura 68 – Exemplificação de uso de cabeçalho no grupo B 163
Figura 69 – Uso de itálico em subtítulo 163
Figura 70 – Uso de itálico para destacar parte do texto 164
Figura 71 – Saliência de informação em itálico 164
Figura 72 – Uso de *design* de elementos da natureza – grupo A 165
Figura 73 – Palavra de busca para imagem – grupo A 166
Figura 74 – Uso de *design* de elementos da natureza – grupo B 167
Figura 75 – Busca por imagens na plataforma Wix – grupo B 167
Figura 76 – Informação em mais de uma modalidade – grupo A 168
Figura 77 – Informação multimodal – grupo A 169
Figura 78 – Exemplo de divulgação da proposta de forma multimodal 170
Figura 79 – Informação em formato multimodal – grupo B 170
Figura 80 – Opção para interagir com o leitor – grupo A 171
Figura 81 – Falta de interação com o leitor – grupo B 171
Figura 82 – Alteração de layout para adequação da proposta 173
Figura 83 – Conferência e referenciação de autoria 176
Figura 84 – Referência das mídias utilizadas 177
Figura 85 – Uso de imagem sem fonte 177
Figura 86 – Exemplo de estilo de escrita – grupo A 182

Figura 87 – Estilo informal – grupo B 182
Figura 88 – Roteiro de planejamento de participante do grupo A 185
Figura 89 – Confirmação de sites salvos para planejamento da produção hipermodal 187
Figura 90 – Uso de figura retirada do google- grupo B 187
Figura 91 – Upload de imagens do celular sem comprovação da fonte 191
Figura 92 – Imagem e texto visualizados de forma simultânea 193
Figura 93 – Produção hipermodal com seções com fundos de cores distintas 196
Figura 94 – *Design* de elementos da natureza 201
Figura 95 – Exemplificação de fuga ao tema 202
Figura 96 – Uso de *design* de slides de carrossel 204
Figura 97 – Direcionamento do leitor para obter mais informações, sem expressar opinião divergente sobre o assunto 207
Figura 98 – Inserção de *link* na mesma janela 208
Figura 99 – Página *link*ada e conferida pelo participante 209
Figura 100 – Títulos dos *links* das seções 210
Figura 101 – Exemplificação de resumo antes do *link* 210
Figura 102 – Orientação para o cadastro no site 211
Figura 103 – Informação multimodal 213
Figura 104 – Exemplo de narrativas 216
Figura 105 – Exemplificação de produção a partir de relações sociais 218
Figura 106 – Exemplo de erro de digitação 219
Figura 107 – Exemplificação de ausência de adequação à ortografia 219
Figura 108 – inadequação na ortografia 220
Figura 109 – Exemplo de desconsideração das relações de poder e forças institucionais 223
Figura 110 – Exemplificação de falta de revisão do grupo A 224
Figura 111 – Busca por imagens 225
Figura 112 – Alteração de layout 227
Figura 113 – Inclusão de nó sem ativação 228

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estratégias elencadas pelos participantes 236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos Multiletramentos digitais 35
Quadro 2 – Uso do alinhamento no texto..... 44
Quadro 3 – Tarefas para organizar o texto..... 45
Quadro 4 – Escolha de cores e efeitos psicológicos 52
Quadro 5 – Uso de destaques no texto..... 53
Quadro 6 – Instrumentos de pesquisa e seus objetivos..... 92
Quadro 7 – Cronograma do Grupo Controle..... 106
Quadro 8 – Cronograma do Grupo Experimental..... 107
Quadro 9 – Respostas sobre a revisão do planejamento e da organização do texto do Grupo Experimental (A) 215
Quadro 10 – Respostas sobre a revisão do planejamento e da organização do texto do Grupo Controle (B)..... 217
Quadro 11 – Sentimento positivo diante da produção hipermodal..... 230
Quadro 12 – Sentimento negativo diante da produção hipermodal..... 231
Quadro 13 – Justificativas apresentadas pelo grupo A sobre a adequação das estratégias hipermodais para facilitar a compreensão do leitor..... 232
Quadro 14 – Avaliação da oficina 233
Quadro 15 – Estratégias utilizadas na produção hipermodal pelo grupo A 235
Quadro 16 – Estratégias utilizadas e que não foram abarcadas na oficina 237

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da ordem de preferência no uso das modalidades durante a produção na tela..... 110
Tabela 2 – Resultado acerca dos elementos pensados para a produção na tela 111
Tabela 3 – Resultado sobre sentimentos ao produzir na tela 113
Tabela 4 – Resultados acerca da atuação em redes sociais 114
Tabela 5 – Resultados sobre as postagens em redes sociais 115
Tabela 6 – Resultado sobre repostagem de informação..... 116
Tabela 7 – Resposta sobre as mídias usadas na produção textual para uso pessoal e para o trabalho..... 117
Tabela 8 – Resposta sobre sites utilizados para pesquisas 118
Tabela 9 – Resultado sobre plataformas utilizadas pelos participantes para a busca de vídeos 118
Tabela 10 -Resultado sobre as plataformas utilizadas para buscar áudio 119
Tabela 11 – Resultado da etapa “Planejamento” da produção hipermodal dos grupos A e B179
Tabela 12 – Resultado acerca do estilo de escrita 181
Tabela 13 – Resultado acerca do objetivo ao fazer pesquisa em sites antes de produzir o texto 183
Tabela 14 – Resultado da atitude tomada antes de iniciar a produção hipermodal..... 184
Tabela 15 – Resposta sobre os arquivos salvos para uso posterior 186
Tabela 16 – Resultado sobre o que foi pensado ao escolher imagens 189
Tabela 17 – Resultado acerca das fontes das imagens utilizadas na produção 190
Tabela 18 – Resultado acerca da escolha de cores para primeiro plano e elementos de fundo 194
Tabela 19 – Resultado acerca da edição verbal..... 199
Tabela 20 – Resultado acerca do formato de informações oferecidas..... 212
Tabela 21 – Resultado acerca da conferência de ações realizadas 214
Tabela 22 – Resposta acerca da avaliação do próprio hipertexto..... 218
Tabela 23 – Resultado acerca das considerações realizadas durante o processo de produção hipermodal 221
Tabela 24 – Resultado sobre decisões no processo de revisão..... 225

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E/LE	Espanhol como língua estrangeira
BNCC	Base Nacional Comum Curricula
LA	Linguística Aplicada
NLG	New London Group
PE	Participante do grupo experimental (grupo A)
PC	Participante do grupo controle (grupo B)
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o RP – Programa de Residência Pedagógica
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias digitais da informação e da comunicação
TICs	Tecnologias de informação e comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **14**
2 REFERENCIAL TEÓRICO **19**
2.1 LINGUÍSTICA APLICADA E PESQUISAS SOBRE ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR 19
2.2 VISÃO DE LÍNGUA, LINGUAGEM E TEXTO 23
2.2.1 Hipertexto/hipermídia **27**
2.3 (MULTI) LETRAMENTO DIGITAL 30
2.3.1 Concepções de design e sua influência na escrita dos textos hipermodais **41**
2.3.2 Multiletramento digital e escrita hipermodal **55**
3 PESQUISAS SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA **61**
3.1. ESTRATÉGIAS USADAS PARA A ESCRITA DO TEXTO IMPRESSO 61
3.2 ESTRATÉGIAS PARA A ESCRITA HIPERMODAL 66
4 UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO HIPERMODAL 76
4.1 PLANEJAMENTO 79
4.2 ORGANIZAÇÃO 81
4.3 PRODUÇÃO/REFLEXÃO 86
4.4 REVISÃO 87
5 METODOLOGIA **89**
5.1 CONTEXTO DA PESQUISA 89
5.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA 92
5.3 NOTAS DE CAMPO 93
5.4 AMBIENTE DE PRODUÇÃO HIPERMODAL 93
5.5 AS ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO HIPERMODAL 95
5.6 QUESTIONÁRIOS 96
5.6.1 Questionário de identificação **97**
5.6.2 Questionário de avaliação pós-produção **97**
5.7 OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL HIPERMODAL 99
5.8 TESTE PILOTO 102
5.9 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS DADOS 103
5.10 CRONOGRAMA – GRUPO CONTROLE 105
5.11 CRONOGRAMA – GRUPO EXPERIMENTAL 106
6 RESULTADOS DO EXPERIMENTO PARA TESTAGEM DAS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA HIPERMODAL **108**
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO EXPERIMENTAL (A) E CONTROLE (B) 108
6.2 PRODUÇÃO HIPERMODAL DOS PARTICIPANTES 120
6.3 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PÓS-PRODUÇÃO DO GRUPO EXPERIMENTAL E CONTROLE 178
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS **239**
REFERÊNCIAS **249**
APÊNDICE **260**
APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido **260**
APÊNDICE B - Questionário de identificação **262**
APÊNDICE C- Questionário de avaliação pós-produção do grupo experimental **265**
APÊNDICE D- Perguntas para o grupo experimental acerca da oficina **270**
APÊNDICE E- Questionário de avaliação pós-produção grupo controle **271**

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas, caracterizadas por relações algorítmicas que marcam o século XXI, promoveram, de fato, uma mudança significativa nos modos de ler e escrever, afetando diretamente a criação, a divulgação e o tempo de acesso ao conhecimento.

Há duas décadas, teóricos como Marcuschi e Xavier (2004), Braga (2004; 2013), dentre outros, já chamam a atenção para a evolução da escrita construída nas telas. Essa escrita, composta por blocos de informação multimodal, é marcada pela deslinearização (Paveau, 2021) e pelo uso de hiper*links,* configurando-se, portanto, como uma escrita hipermodal.

Segundo Braga (2004), a escrita hipermodal abarca tanto o hipertexto quanto a multimodalidade, possibilitando que uma informação seja apresentada de diferentes formas em uma estrutura deslinear, por meio de links que podem tanto ampliar determinada informação quanto apresentar visões diferentes sobre o mesmo assunto. Além disso, a estrutura hipertextual permite que as informações multimodais — verbal, não verbal e sonora — sejam acessadas de acordo com os objetivos e necessidades do leitor, alterando, portanto, a ideia de início e fim em um texto, e criando no leitor a expectativa de percursos variados, sem um eixo narrativo ou argumentativo que os una de forma sequencial (Braga, 2013). Assim, o texto hipermodal permite ao leitor acessar informações multimodais por diferentes rotas, cuidadosamente combinadas pelo autor, possibilitando que leitores com perfis e necessidades distintos construam significados com base em seus conhecimentos e experiências pessoais.

As mudanças nas formas de leitura e de escrita, provocadas pela hipermodalidade, levaram à sua inclusão nas pesquisas da Linguística Aplicada, especificamente no eixo de Linguagem e Tecnologia, conforme Magalhães (2019). Esse eixo abrange estudos que exploram a influência da tecnologia na linguagem, tanto em contextos online e digitais quanto nos novos gêneros que surgem. Além disso, investiga questões sociais decorrentes da interação entre linguagem e tecnologia.

Assim, pesquisas acerca do uso de tecnologias digitais no ensino e na formação de professores vêm sendo realizadas tanto por pesquisadores estrangeiros (Moreno; Mayer, 2007, Lankshear; Knobel, 2011; Kachak, T. *et al.*, 2021) quanto brasileiros (Braga, 2016; Cani, 2019; Vian Jr.; Rojo, 2020; Sampaio; Galhano, 2020; Martins, 2021; Oliveira, 2021; Monte-Mór, 2021; Paiva, 2021; 2022; Ribeiro, 2021; Coscarelli; Ribeiro, 2022; Bueno, Mendes e Moretto, 2023; Silva, Souza e Catanduba, 2023; Kersch, 2024; Paiva, 2024; Ribeiro, 2021; 2023). Esses estudos apontam a necessidade de oferecer cursos que incentivem os professores a buscar práticas que promovam o multiletramento digital, de modo a possibilitar o uso de novas

ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas. Os teóricos Dudeney, Nick Hockly e Mark Pegrum (2016) e Selber (2004) ainda nos advertem sobre a importância do avanço no uso das tecnologias digitais na educação do século XXI e propõem vários letramentos digitais para o trabalho com os alunos, pois ignorar as demandas deste século e o que já faz parte da realidade dos alunos pode tornar o ensino ainda mais desinteressante para aqueles que já o consideram assim.

Entretanto, cabe alertar que, embora o número de trabalhos sobre o letramento digital tenha aumentado, a produção textual em ambiente digital, objeto de estudo da presente tese, ainda é escassa, sobretudo no contexto do ensino superior. Nas poucas investigações existentes sobre os cursos da área de Letras, observa-se uma ênfase predominante na escrita multimodal, sem um direcionamento mais específico para a escrita hipermodal[1], em particular para estratégias que orientem sua produção. Além disso, as pesquisas sobre produção textual têm se limitado à educação básica e tecnológica, como o Cefet de Minas Gerais (Paiva, 2024), e algumas são fruto do Mestrado Profissional, abrangendo também atividades com alunos da educação básica (Albuquerque, 2012; Ambrózio, 2016; Assunção, 2018). Assim, em muitos casos, o professor conclui a graduação sem a formação que lhe permita fazer bom uso das tecnologias digitais e, posteriormente, passa a ensinar sem o preparo necessário para integrá-las, de forma crítica e eficiente, à sua prática pedagógica. Para tanto, é fundamental que o professor saiba utilizar tais tecnologias no ensino, o que pode ser promovido por meio de disciplinas que contemplem o ensino de estratégias para a produção textual hipermodal em sua formação docente.

Dada a necessidade de mais pesquisas sobre a produção textual no ambiente digital, a presente pesquisa tem como objetivo geral propor e testar um guia de estratégias de escrita para orientar a produção textual hipermodal em língua portuguesa no contexto do ensino superior. Mais detalhadamente, partimos da definição de estratégias proposta por Koch (1998, p.29), como "instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação. Tais estratégias consistem em hipóteses operacionais sobre a estrutura e o significado em um fragmento de texto ou de um texto". Assim, a partir das estratégias de escrita próprias do texto impresso, buscamos identificar aquelas necessárias à produção hipermodal e propor outras que ainda não foram evidenciadas na literatura, embora sejam relevantes para esse tipo de escrita, o que será

[1] Conforme Lemke (2002, p.300) "A hipermodalidade é mais do que multimodalidade, assim como o hipertexto é mais do que texto simples". Não se trata da justaposição de imagem, texto e som, mas são projetadas múltiplas interconexões entre esses elementos, especialmente pelas ligações promovidas pelos links.

discutido no capítulo 4 da presente tese. Assim, objetiva-se propor um guia de estratégias voltado a estudantes do ensino superior, especialmente aos da área de Letras.

Esse objetivo decorre tanto das lacunas anteriormente apontadas no campo do letramento, especialmente no que diz respeito à escrita de textos hipermodais, quanto das inquietações da própria pesquisadora. Tais inquietações surgiram a partir das leituras sobre a temática, bem como da experiência profissional da pesquisadora em universidades públicas, entre 2014 e 2022. Nesse período, ela pôde perceber as dificuldades enfrentadas por estudantes de graduação na produção de textos em plataformas digitais. Além disso, destaca-se a realização, durante o ensino remoto, de um estudo com uma turma de Pedagogia de uma universidade mineira que investigou os efeitos do feedback multimodal — verbal e sonoro — na reescrita de artigos acadêmicos (Silva; Ribeiro, 2023).

Diante disso, notou-se que a experiência com a reescrita nos leva a pensar na escrita, pois o resultado satisfatório do uso de interação multimodal fez os alunos perceberem que a relação entre os diferentes recursos: escrita verbal, áudio e elementos visuais ocasionou uma coesão que ajudou na melhoria dos textos deles e, portanto, é fundamental que saibam criar textos que permitam esse diálogo entre os diversos recursos multimodais/hipermídias, de modo a prender a atenção dos possíveis leitores que um texto hipermodal criado por eles almeja atingir.

Do objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, por meio de questionário, quais estratégias de escrita os alunos de graduação em Letras de uma Universidade Federal utilizam para a produção do texto hipermodal;
- Propor um guia de estratégias para a escrita do texto hipermodal tendo por base os resultados obtidos no questionário de identificação e as teorias que fundamentam a presente pesquisa;
- Ofertar uma oficina ao grupo experimental (grupo A) para ensinar as estratégias de escrita propostas para a produção do texto hipermodal;
- Testar a eficiência da categoria *Organização* do guia de estratégias proposto para a escrita do texto hipermodal com base em uma atividade de produção aplicada aos grupos experimental (grupo A) e controle (grupo B);
- Analisar comparativamente as produções escritas dos participantes dos grupos experimental (Grupo A) e controle (Grupo B), bem como suas respostas ao questionário aplicado após a atividade de produção textual, a fim de identificar diferenças entre os grupos e avaliar os possíveis efeitos da intervenção.

De forma breve, o guia de estratégia proposto é organizado em quatro categorias: *Planejamento, Organização, Produção/Reflexão* e *Revisão*. O *planejamento* tem como objetivo definir a estrutura e o conteúdo do texto hipermodal para atender às necessidades dos usuários e aos objetivos estabelecidos. A categoria *Organização* do texto visa estruturar o conteúdo de modo a torná-lo acessível, compreensível e navegável. A categoria *Produção/Reflexão* refere-se às ações anteriores, considerando as escolhas, as influências das forças institucionais e as relações de poder que moldam as interações humanas. Por fim, tem-se a categoria *Revisão* da produção hipermodal, cujo objetivo é revisar o texto hipermodal produzido, avaliando criticamente o conteúdo, a estrutura e a funcionalidade para garantir sua qualidade, precisão e eficácia, preparando-o, assim, para publicação e acesso pelos usuários na web.

Destaca-se que o recorte, no objetivo específico, para testar somente a categoria *Organização*, por meio da produção textual dos participantes dos grupos experimental e controle, justifica-se por dois motivos: primeiro, pela necessidade de delimitar a quantidade de dados a ser analisada e por esta categoria prever a estruturação e a organização do conteúdo, de modo a torná-lo acessível, compreensível e navegável. Contudo, todas as categorias serão contempladas na análise do questionário pós-produção respondido pelos participantes.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa fundamenta-se nas teorias da hiper/multimodalidade (Lemke, 2002; Kress; Van Leeuwen, 2006), na Teoria Cognitiva do Aprendizado Multimídia, doravante TCAM (Mayer, 2001), na visão de multiletramentos digitais de Selber (2004), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e nas concepções de *design* de Norman (2008), Istrate (2009), Lidwell, Holden e Butler (2010) e Van Leeuwen (2011). Nesse contexto, destaca-se que a visão de letramento adotada nesta pesquisa é a proposta por Lemke (2010) como um "conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares[2]" (p.456). Assim, conforme o autor, as tecnologias estão promovendo uma grande mudança na forma de comunicação e entendimento do mundo, pois os textos escritos estão se tornando apenas parte de um contexto maior em que diferentes modalidades de linguagem se complementam e se suplementam para construir e transmitir novos significados.

Nesse sentido, importa esclarecer que, embora Lemke não utilize o termo letramentos no plural nem multiletramentos ou letramentos digitais, o autor já era visionário ao entender a presença da tecnologia digital na promoção dos letramentos, bem como sua visão múltipla, já que propôs o termo hipermodalidade, como será explicado ao longo da presente tese. Desse

[2] Definidos por Lemke como sons vocais ou sinais escritos.

modo, este trabalho busca contemplar pesquisas já em andamento e o que ainda precisa ser repensado em relação à escrita na tela.

A tese está organizada em 7 capítulos. Após este capítulo introdutório, em seguida, no capítulo 2, são apresentadas as teorias que embasam a pesquisa. Na seção 2.1, situa-se o presente estudo dentre as novas áreas de pesquisa da Linguística Aplicada (LA) destacando a lacuna na formação de graduandos para a produção do texto hipermodal; na seção 2.2, apresenta-se a qual visão de língua/linguagem esta pesquisa se vincula; na subseção 2.2.1 discute-se o progresso dos estudos do texto, passando do papel à tela abarcando os estudos sobre a hipermodalidade; na seção 2.3, apresentam-se os modelos de letramento e teóricos que embasam esta pesquisa, com destaque para o modelo de Multiletramentos digitais de Selber (2004), os significados Aparente, Performativo e Organizacional de Lemke (2002) e os princípios multimídia propostos por Mayer (2001); na subseção 2.3.1, discorre-se sobre as concepções de *design* que embasaram a construção do guia de estratégias proposto nesta pesquisa; na subseção 2.3.2, discute-se sobre o multiletramento digital e a escrita hipermodal, avanços e desafios. Na sequência, o capítulo 3 reúne um levantamento das estratégias já usadas tanto para a escrita do texto impresso, abordadas na seção 3.1, quanto para o texto hipermodal, apresentadas na seção 3.2. Na sequência, no capítulo 4, são apresentadas as estratégias de escrita hipermodal propostas nesta tese. O capítulo 5 versa sobre a metodologia adotada neste estudo, apresentando, na seção 5.1, o contexto e os participantes da pesquisa, e, nas seções 5.2 e 5.3, os instrumentos utilizados para a geração de dados. Na seção 5.4, apresenta-se o ambiente de produção hipermodal; em 5.5, apresentam-se as orientações para a produção hipermodal; em 5.6, apresentam-se os questionários utilizados na pesquisa; e, em 5.7, descreve-se como se preparou a oficina de produção textual hipermodal. Na sequência, a seção 5.8 apresenta o teste piloto e a seção 5.9 apresenta os critérios de análise dos dados. Finalmente, no capítulo 6, os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa em todas as fases de testagem aplicadas ao grupo experimental (grupo A) e ao grupo controle (grupo B) são analisados com base nas teorias que fundamentam a pesquisa, com o intuito de atender aos objetivos da presente tese. Por fim, o capítulo 7 apresenta as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para cumprir os objetivos propostos, neste capítulo pretende-se discutir os fundamentos teóricos que sustentam esta tese.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA E PESQUISAS SOBRE ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

Como bem pontua Rojo (2006, p. 258), a Linguística Aplicada (LA) "trata de problemas com relevância social suficientes para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos às práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico". Nesse contexto, torna-se relevante ampliar o debate entre alunos e professores, de modo a levantar o que já vem sendo construído e as novas propostas necessárias, com base em discussões já avaliadas teoricamente e que podem apresentar soluções na prática social.

Nesse sentido, a LA volta-se para questões reais de uso da linguagem e, assim, para a inserção dos indivíduos na sociedade. No que se refere à relação entre LA e a busca por soluções de problemas, Moita Lopes afirma que:

> Trata-se de conhecimento centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação. Isso significa dizer que a resolução do problema gerará conhecimento útil para um participante do mundo social e que seus interesses e perspectivas são considerados na investigação. Envolve, portanto, colaboração entre os participantes sociais em um contexto de aplicação (cf. Gibbons et alii, 1995, p. 3-4). Isto quer dizer que o tipo de conhecimento produzido é "altamente contextualizado" (ibidem:17) e não se centra na procura de princípios fundamentais (...), mas em modos de investigação orientados para resultados contextualizados (ibidem:19)" (Moita Lopes, 1998, p.118-119)

Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada Contemporânea é uma LA que precisa ter algo a dizer sobre o mundo, como se apresenta, e o faz com base nas discussões que atravessam outros campos das ciências sociais e das humanidades. Nessas, observa-se uma mudança paradigmática em virtude da ciência moderna.

Para o mesmo autor, ao longo dos anos, as formas de produção do conhecimento passaram por muitas mudanças, tanto teóricas quanto metodológicas. Assim, enquanto as teorias positivistas desconsideravam o sujeito, mesmo teorias como a Linguística textual, preocupada com o plano da expressão, a virada pós-estruturalista nos estudos da área passou a colocar cada vez mais o sujeito como foco dos debates, permitindo discutir questões de pós-colonialismo, racismo, entre outras até então ignoradas pelas pesquisas linguísticas.

O autor também nos lembra que "na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem

levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social (...)" (Moita Lopes, 2013, p.18). A sociedade passou, então, a ser discutida em um novo formato, o mundo digital, e, portanto, a forma de apresentar os estudos da linguagem também necessita de novos modos de apresentação e de pesquisa aplicada. Assim, como aponta o linguista, nessa era das redes digitais, de instabilidade e superdiversidade, o global e o local caminham lado a lado e precisam ser entendidos como possibilidade de novas formas de teorizar e agir no mundo. Ou seja, é preciso aproveitar tanto o conhecimento mais teórico quanto o que é típico de determinadas comunidades locais, comum a um ambiente escolar, por exemplo.

Com o objetivo de expandir as pesquisas em Linguística Aplicada a partir de uma perspectiva do "Sul" (Kleiman, 2013), diversos trabalhos vêm sendo discutidos por linguistas aplicados críticos. Esses estudos abordam temas como "sexo e gênero, a proletarização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, a formação de docentes, os currículos da escola (...)" (p.50). Nesse sentido, discussões acerca do acesso à escrita também são relevantes para a área de estudos, pois Kleiman (2013) lembra que a posse ou o desconhecimento da escrita ainda é um "mecanismo poderoso de constituição da subalternidade na academia" (p.51), o que dialoga com a visão de Fanon (2022), que entende que a linguagem tanto pode nos reprimir quanto possibilitar integibilidades outras. E é diante disso que se faz necessário verificar a disponibilidade para diálogo entre áreas que a LA possibilita para tratar de letramentos de reexistência [3](Souza, 2009) aliado a uma formação de professor que permite essa apropriação da escrita para instituir novas formas de criar sua narrativa, com menos limitações moldadas pelas relações de poder que o digital pode promover, uma limitação disfarçada de nova, mas que retoma antigas formas de colonização.

Em meio às inúmeras interações possibilitadas pelo mundo digital, influenciando na forma de agir e de pensar dos seres humanos, contribuindo para os diversos letramentos, é fundamental encorajar pesquisas que não sigam uma visão homogeneizante sobre o ensino e a aprendizagem, o que dialoga com a proposta de pesquisas em LA. Nessa direção, na proposta de Kumaradivelu (2003), faz-se necessário criar oportunidades de aprendizagem para os estudantes, aproveitando o conhecimento que já possuem e adequando o método ao que já dominam. Nesse sentido, as pesquisas envolvidas no campo de interesses da LA buscam não apresentar passos prontos a serem seguidos, mas sim levar à reflexão sobre o que pode ser

[3] Termo proposto por Souza em sua tese, defendida em 2009, sob orientação da professora Dra. Ângela Kleiman. Busca categorizar o letramento como de resistência ao evidenciar que há no cotidiano uma reinvenção de práticas de uso da linguagem, tomando por base as histórias de vidas desses usuários da linguagem.

criado. É nessa direção que a pesquisa desta tese se insere, propondo e testando estratégias para a escrita hipermodal não como uma receita a ser seguida, mas para possibilitar reflexões que muitas vezes são esquecidas, deixando o produtor do texto ser envolvido pelas forças que buscam governar o meio digital e levando-o a esquecer-se de manter a criticidade.

Esse diálogo entre o conhecimento preexistente e as transformações impulsionadas pelos avanços tecnológicos têm ampliado o debate teórico sobre antigas e novas práticas de escrita, tais como a pesquisa de Signorini (2013), que avalia, com base em Souchier (2003), a relação entre "códigos ilegíveis da máquina e as linguagens socializáveis do homem" (Souchier, 2003, p.3 apud Signorini, 2013, p. 198), pois há uma associação entre o planejamento do que se propõe dizer, a ação da máquina por meio de códigos e a transposição para linguagem multimodal própria dos seres humanos. A autora destaca que a escrita hipermidiática caracteriza-se por ser um processo, e não um fim.

Quanto aos trabalhos referentes à produção escrita no ensino superior, as pesquisas na área de Linguística Aplicada priorizam discutir a escrita voltada à produção em determinadas plataformas digitais; porém, não se tem pensado na escrita hipermodal de forma mais ampla, independentemente de limites de aplicativos ou plataformas. O levantamento de pesquisas sobre a escrita hipermodal no ensino superior não encontrou muitos resultados, mas importa relatar a experiência apresentada por Leal, Menezes e Azevedo (2022), na disciplina "Português Instrumental", aplicada no contexto do ensino remoto, com graduandos dos cursos de Letras e de Contabilidade da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A proposta das autoras consistiu na elaboração de infográficos. Inicialmente, o objetivo geral da disciplina era aperfeiçoar os conhecimentos gramaticais e as habilidades de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos. No que se refere à escrita, segundo elas, foram trabalhados os conceitos de "concepção, escrita com clareza e adequação linguístico-discursiva (seleção de ideias, planejamento e revisão)" (p.243).

Para a realização da disciplina e, portanto, da pesquisa, foram utilizados a plataforma Google Meet, leituras e discussões de referências teóricas, além de atividades práticas síncronas e assíncronas. Após explicarem os tipos de infográfico, as autoras optaram por solicitar um infográfico estático, no qual, segundo elas, as informações são apresentadas em sua totalidade.

A produção deveria seguir as seguintes instruções:

> a. escolher um dos temas trabalhados durante as aulas; b. planejar a organização estrutural e as principais informações que constariam no infográfico: os recursos verbais e visuais que estariam presentes, bem como a escolha de elementos mais favoráveis à adesão do leitor; c. seguir a estrutura básica do gênero; d. produzir um rascunho, revisar e, se necessário, realizar a reescrita; e apresentar os infográficos produzidos, por meio de imagens (jpg, png), do *PowerPoint*, do *Canva* ou por meio de aplicativos de celular, de

> forma que pudessem ser divulgados e que mais pessoas tivessem acesso. Com a versão final pronta, os trabalhos foram socializados com os demais grupos em aula síncrona. (Leal; Menezes; Azevedo, 2022, p. 248-249).

Os infográficos produzidos foram avaliados tanto em termos de produção verbal quanto de visual. No nível visual, importava usar cores variadas, gravuras, ícones. Nesse sentido, a avaliação concentrou-se fundamentalmente na adequação ao gênero, sem orientações específicas sobre cores mais adequadas, tampouco sobre a indicação de gravuras, ícones e setas. Assim, observa-se que o trabalho com a produção do texto multimodal ainda se encontra em estágio inicial e não avança para uma perspectiva hipermodal. Além disso, a organização textual baseada em diferentes elementos de *design* necessita, portanto, ser mais discutida nas aulas do ensino superior.

Vasconcelos, Bastos e Batista (2021) lembram que iniciativas como programas de pós-graduação profissional, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o RP – Programa de Residência Pedagógica, lembrados pelos autores, além da exigência de a universidade unir ensino, pesquisa e extensão são iniciativas importantes que conseguiram ampliar o diálogo entre o ensino superior e a educação básica, mas ainda insuficientes. Justamente por isso, torna-se fundamental que as iniciativas nos cursos de licenciatura estejam voltadas aos anseios da contemporaneidade. No que se refere à produção escrita no meio digital, o ensino precisa avançar um pouco mais, pois a quantidade de usuários de tecnologias digitais tem crescido exponencialmente, e conhecer formas de edição de vídeo, produção de sites, criação de links, programação e uso eficiente da inteligência artificial, entre outros, tem se tornado uma exigência da modernidade.

Portanto, a proposta desta tese pode contribuir teoricamente com a oferta de estratégias de escrita hipermodal para futuros professores, ampliando o acesso deles ao letramento digital para que também saibam ensinar seus alunos, já que as pesquisas levantadas nesta tese evidenciam uma lacuna na formação de professores para o trabalho com a produção de texto hipermodal. Desse modo, a proposta pode favorecer a participação dos estudantes em práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, ao promover um ensino voltado à escrita ética, crítica e consciente no ambiente digital. Essa discussão é relevante porque, em alguns contextos escolares, as TDICs ainda são utilizadas sem objetivos explícitos para os estudantes, limitando, dessa forma, seu potencial formativo. Por essa razão, torna-se fundamental adotar uma concepção de língua e linguagem que considere a prática social, o propósito comunicativo e a interação no uso das tecnologias digitais, conforme será discutido na próxima seção.

2.2 VISÃO DE LÍNGUA, LINGUAGEM E TEXTO

O pensamento científico do século XX foi marcado, de forma significativa, pelo desenvolvimento da Linguística Estrutural, indicado na famosa obra "Curso de Linguística Geral", redigido a partir das anotações de alunos de Ferdinand de Saussure no decorrer de cursos ministrados por ele na Universidade de Genebra, entre 1907 e 1911. Nessa obra, registra-se que o linguista faz a distinção entre langue e parole, elegendo a langue como objeto de estudo da linguística, entendendo-a como sistemática, diferente da *parole*, que se vinculava a atos comunicativos individuais, sendo, portanto, assistemática. Nesse momento, passou-se a ter interesse a função que os elementos linguísticos exerciam no sistema (Fiorin, 2008). Segundo Fiorin (2003, p.10), para Saussure, a língua é "um sistema de signos" - um conjunto de unidades que se relacionam de forma organizada dentro de um todo. É "a parte social da linguagem", exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade".

Desse modo, o linguista distinguiu o estudo da linguagem em duas partes: uma voltada para a língua e outra para a fala, embora sejam interdependentes: "a língua é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala" (Fiorin, 2003, p. 10). O interesse do linguista era a descrição das línguas, não importando fazer julgamentos como ocorria no estudo tradicional da gramática.

Em oposição à concepção behaviorista, que influenciou os linguistas estruturalistas, surgiu a Teoria Inatista (Chomsky, 1959) no final da década de 1950, nos Estados Unidos. Essa teoria propôs um conjunto de regras abstratas, consideradas inatas, que assegurava ao falante a competência para se comunicar em diversas línguas. O autor e seus seguidores buscaram construir uma teoria geral da linguagem, conhecida como gerativismo.

Assim como Saussure buscou separar língua de fala, Chomsky preocupou-se em distinguir competência de desempenho. A competência linguística é definida como o conjunto de regras que o falante desenvolve na própria mente ao aplicar sua capacidade inata de adquirir linguagem aos dados linguísticos que ouviu desde a infância. O desempenho corresponde ao comportamento linguístico, sendo influenciado tanto por convenções sociais, crenças do falante sobre o que diz, pressupostos sobre as atitudes do interlocutor quanto pelo funcionamento psicológico envolvido na produção dos enunciados.

Posteriormente, com a união de linguistas de diversas áreas no Círculo linguístico de Praga, foram surgindo novas propostas, como a visão funcional, enfatizando que o estudo das línguas não poderia ser dissociado do uso, já que as línguas demarcam as relações

comunicativas entre os falantes. Segundo Cortez (2011), outra tese importante discutida no Círculo foi a noção de subsistemas da língua e variações linguísticas, que reconhece as diferenças entre os falantes, abrangendo não apenas a região, mas também aspectos como gênero, profissão, entre outros.

Também, já no início do século XX, os estudiosos da linguagem, motivados pelos estudos funcionalistas, estavam interessados em investigar como se dava a construção de enunciados e a intenção dos usuários da língua. Conforme Cyranka (2014), "são muitos os funcionalismos, todos eles tendo em comum o fato de reivindicar, para a análise linguística, a importância da participação do falante na construção do discurso" (p.175). Segundo a mesma autora, o funcionalismo permitiu compreender que os estudos do uso da língua favorecem a compreensão de como novas formas de expressão podem surgir a partir das necessidades comunicativas do falante, conforme o contexto em que está inserido. Essa visão de língua em uso favoreceu trabalhos voltados a uma gramática contextualizada, uma vez que a linguagem era vista como instrumento de interação social e, portanto, a sintaxe deixou de ser a prioridade nos estudos da língua. Conforme Soares, Duarte e Holanda (2020):

> No Brasil, na década de 1980, Rodolfo Ilari com o trabalho intitulado *Perspectiva Funcional da Frase Portuguesa,* inaugura os estudos de cunho funcionalista e abre o caminho para as pesquisas que visam compreender o funcionamento das estruturas morfossintáticas em textos falados e escritos: para isso, toma por base os fatores atrelados a natureza sociocomunicativa da linguagem. Informatividade, Iconicidade, Marcação, Gramaticalização e Discursivização são aspectos centrais dessa vertente que podem contribuir significativamente para um ensino gramatical que considere a dinamicidade e o desempenho das línguas em situações discursivas pragmaticamente reais de interação. (Soares; Duarte; Holanda, 2020, p.08).

Desse modo, os estudiosos compreenderam a relação intrínseca entre linguagem e uso, o que favoreceu a evolução nas formas de trabalhar com o texto em sala de aula. Nota-se, portanto, que essa nova vertente enfatizou a importância da interação e, consequentemente, a situação comunicativa nos estudos da linguagem e no ensino do uso da língua por meio da gramática. Passou a ficar explícito que não há como desvincular o ensino de língua da prática social.

Assim, antes mesmo de se pensar nas normas para os textos escritos, é preciso relembrar como se deu o próprio processo de escrita. Baccin (2017) com base em Bolter (2001), esclarece que há uma metáfora espacial da escrita, uma vez que é necessário um espaço para ela se efetivar. Inicialmente, as civilizações antigas utilizaram a argila como material para escrever com uma espécie de estilete e dependiam de um tempo para a secagem. Posteriormente, os

egípcios tiveram a ideia de transformar as hastes da planta chamada papiro em material de escrita. Formavam-se rolos de tamanhos variados, utilizando materiais diversos para escrever, tais como pincéis de junco e tintas de fuligem de carbono, entre outros. Anos depois surgiu, na Grécia, o pergaminho (*περγαμηνη*, em grego), um pedaço de couro utilizado para escrever.

Estabelecidas as formas de escrita nos diversos meios de produção, muitos autores passaram a discutir sua relevância. Assim, Auroux (2014) sustenta a tese de que a escrita foi determinante para o conhecimento linguístico, pois permitia sua disseminação. Segundo o autor, "o processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalinguística considerável e sem equivalente anterior." (p.21). Já Braga e Ricarte (2005) argumentam que, inicialmente, a escrita era utilizada apenas como registro da fala. Embora essa visão tenha mudado ao longo do tempo, ainda é comum que muitos gêneros escritos por estudantes contenham marcas de oralidade, inclusive os que exigem uma linguagem mais formal. Por isso, é necessário ajustar esses textos para que se adequem a contextos mais formais de uso da língua.

Não obstante, o desenvolvimento da escrita foi indicando a necessidade de novidades que não havia na oralidade, como títulos e parágrafos, além da própria noção de palavra, que passou a ser separada por questões didáticas. Até mesmo a indicação do número de páginas foi uma invenção para organizar e facilitar o acesso às informações, o que também foi possibilitado pelo surgimento do códice nos primeiros séculos da era cristã, permitindo dobrar as folhas e, assim, dar origem às páginas. Portanto, houve um processo que simplificou a leitura e a cópia de textos, eliminando a necessidade de um leitor para ditar o conteúdo. As palavras passaram a ser exibidas separadamente, o que facilitou a cópia. Além disso, a evolução do papiro possibilitou o acesso a páginas abertas de um livro, conforme a preferência do leitor, e o uso de orientações visuais para localizar partes específicas do texto sem precisar ler tudo.

Já em relação aos estudos linguísticos sobre o texto, segundo Koch (1990), estes surgiram no final da década de 70. Os estudos em torno da Pragmática contribuíram para que se repensasse a relação entre a linguagem em uso e o ensino da língua materna, favorecendo uma visão do contexto de uso.

A partir de 1973, estudos em Linguística Textual (doravante LT) apresentavam o texto verbal como produto da codificação de um emissor a ser decodificado por quem lia ou ouvia, bastando, portanto, que o leitor ou ouvinte conhecesse o código (Koch; Elias, 2006). Nesse sentido, o texto era entendido como uma sequência ou combinação de frases. Segundo Koch (1996), posteriormente, passaram a ser avaliados os critérios ou padrões de textualidade para a construção do sentido, propostos por Beaugrande e Dressler (1981), tais como intencionalidade,

aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade, além da coerência e da coesão. Este último padrão, a coesão, também foi influenciado pelos estudos de Halliday e Hasan (1976), bem como pelos da escola funcionalista de Praga. Portanto, nesse momento, o estudo do texto foi ampliado, passando a considerar também questões de progressão temática, bem como "mecanismos de conexão (conectores semânticos e pragmáticos/discursivos); outros processos linguísticos vistos sob a ótica textual (topicalização, referenciação, nominalização, tempos verbais; emprego do artigo, etc.)" (Koch, 1996, p. 169).

Já a partir dos anos 1990, passou-se a considerar a noção de inferência no processo de compreensão dos textos, influenciada por relações de ordem sociocognitiva, interacional e textual, durante a compreensão das ações sociais. Diante disso, os estudiosos passaram a adotar uma perspectiva sociointeracional no tratamento da linguagem (Koch, 2004), assim como para o estudo dos processos e estratégias sociocognitivas envolvidos no processo de compreensão ou produção textual.

Associado aos aspectos interacionais, também já em 1970, Bakhtin segundo Brait (2013), visualizava o diálogo entre o visual e o verbal na construção dos sentidos da linguagem. Na mesma direção, Monte-Mor, na década de 80, também publicava pesquisas mostrando a força argumentativa das imagens. Entretanto, foi somente a partir dos anos 2000 que os estudos da semiótica ganharam maior notoriedade ao discutir que o verbal não deveria ser priorizado no estudo dos textos.

Com a ampliação das práticas de linguagem nos ambientes digitais, as pesquisas sobre o aparato multimodal dos textos começaram a surgir, ainda que, conforme Custódio Filho e Arruda (2018, p. 186), focassem quase exclusivamente "a caracterização dos gêneros textuais ou dos gêneros no ambiente digital (o que é insuficiente para uma análise de estratégias textual-discursivas)". Essa insuficiência é reforçada por Cazden *et al.* (2021, p.42), que esclareceram que "gênero é apenas um dos vários aspectos intertextuais de um texto e precisa ser usado em conjunto com outros aspectos, especialmente com os discursos".

Para além de se pensar nos gêneros, também há que se pontuar que concepções teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004) e da Semiótica Social (Hodge, Kress, 1988) foram fundamentais para que a multimodalidade (Kress; Van Leeuwen, 2006) passasse a ser considerada, ampliando os estudos acerca da relação entre texto verbal e imagem, associados ao contexto cultural que os envolvia.

Para Van Leeuwen (2017), a multimodalidade é "(...) o estudo de como significados podem ser construídos, (...) em contextos específicos, com diferentes meios de expressão ou

'modos semióticos'" (p. 5, tradução nossa)[4]. Nessa direção, os estudos de Kress e Van Leeuwen propuseram a Gramática do *Design* Visual (GDV) para proporcionar uma interpretação de imagens com base no contexto cultural, sem se associar a uma visão normativa de gramática. Na visão desses autores, o papel dos textos multimodais tem grande impacto na competência comunicativa de crianças e adultos, motivo pelo qual devem ser trabalhados nas práticas escolares. Justamente por isso, esses autores introduziram a noção de "paisagem semiótica", esclarecendo que, para compreender uma dada comunicação visual, é necessário rememorar a história de seu desenvolvimento, pois o modo visual muda com o passar do tempo. Nesse contexto, também é possível pensar que a forma de comunicação atual, mediada pelo recurso de áudio, permite repensar modos de utilizá-lo, pois as mudanças culturais interferem sobremaneira no uso de diversas modalidades de comunicação.

Por sua vez, Vian Jr e Rojo (2020), com base em Kress (2000), alertam para o caráter multimodal do texto que se configura como verbal, pois ele também pode apresentar variação na fonte, como uso de negrito, itálico, sublinhado, realce de cor, entre outras possibilidades de formatação. Elias e Silva (2018) também explicam que o acesso a aparelhos tecnológicos faz com que a escrita sofra influência, sendo "marcada pela integração de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc." (p.122). Nesse sentido, torna-se importante entender como trabalhar com diferentes elementos multimodais para construir sentidos múltiplos e interagir com o leitor.

Essa constante recriação dos significados ganha ainda mais destaque com a inclusão do hipertexto, discutida na seção que seguir.

2.2.1 Hipertexto/hipermídia

O hipertexto foi um termo cunhado por Theodor Nelson, em 1960. Segundo Nonato (2009), o pesquisador definiu-o como "uma combinação de texto em linguagem natural com a capacidade do computador de realizar pesquisa interativa e exibir dinamicamente um texto não-linear". (p.54). De acordo com Cavalcante (2004), Lévy define o hipertexto do seguinte modo: "Tecnicamente, é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos

[4] No original: Multimodality is therefore the study of how meanings can be made, and actually are made in specific contexts, with different means of expression or 'semiotic modes'.

que podem eles mesmos ser hipertextos". (Lévy, 1999, p. 33 apud Cavalcante, 2004, p. 166). A autora ainda esclarece que Smith (1994) também ressalta serem "os nós e *links* as competências definidoras do hipertexto" (Cavalcante, 2004, p. 166).

De todo modo, é importante pontuar, segundo Baccin (2017), que a literatura nos mostra que, antes da era digital, antes mesmo do surgimento da imprensa no século XV, já existiam formas de escrita e de leitura não lineares, tais como notas de rodapé, índices e sumários. Todas elas permitem interconexões como propõe o uso do hipertexto. Nesse sentido, importa lembrar também o exposto por Coscarelli (2006, p.7), que no ambiente digital, os textos permitem acesso mais facilitado e rápido a outros textos, que podem incluir os impressos. Desse modo, o digital não elimina o impresso, "mas enriquece-o". A autora também esclarece que a escolha por iniciar a leitura de um impresso e seguir para a nota de rodapé já indica uma não-linearidade, o que não é uma característica exclusiva do hipertexto, como se pensava.

No que se refere ao linkar informações, Coscarelli (2006) nos lembra que se trata de um processamento cognitivo, pois os seres humanos sinalizam a relação entre diferentes assuntos em uma conversa, como, por exemplo, dizem "e por falar nisso" ou "já que você tocou nesse assunto" (p.08). Porém, no ambiente digital, foco desta pesquisa, a interconexão passou a ser potencializada pelo uso de links. Além disso, como bem pontua Lemke:

> aquilo que parece ser o mesmo texto ou gênero multimidiático não é funcionalmente o mesmo quando no papel ou na tela, segue diferentes convenções de significado e requer diferentes habilidades para que seu uso seja bem-sucedido, quando funciona em diferentes redes sociais para diferentes objetivos, como parte de diferentes atividades humanas. (Lemke, 2010, p. 457).

Nesse sentido, é importante destacar que, com a evolução tecnológica e o aumento da capacidade dos computadores a partir da década de 1980, o hipertexto tornou-se mais acessível. Tal evolução ampliou a integração de animações e sons para além do que o uso de onomatopeias já permitia nos textos impressos, ampliando as possibilidades de construção de sentidos pelos leitores.

Conforme observa Baccin (2017), o espaço visual no papiro, no pergaminho e no papel era bidimensional, permitindo a percepção completa do texto, com altura, largura, início e fim claramente definidos. Na escrita digital, porém, o espaço visual adquire uma dimensão tridimensional. É "o hipertexto que possibilita essa tridimensionalidade, porque há algo oculto em outra camada de informação" (p.33). Assim, o texto no meio virtual não possui a sequência de páginas como seria no impresso. Ele está acessível para uma interação com o leitor que vai além do conteúdo, o que pode ser visto como informações em camadas, pois, eletronicamente,

permite a união de uma diversidade de blocos de texto verbais e não verbais em diversos percursos digitais. Entendemos que, no impresso, o leitor também pode ter a opção de "navegar" por páginas não sequenciais; porém, no digital, isso já será mais evidente.

Baccin (2017) explica que o espaço da escrita possui duas dimensões: a própria escrita, que abrange não apenas o texto verbal, mas também imagens e sons, e o lugar que essa escrita ocupa no desenvolvimento da estrutura. Assim, existe tanto um componente textual quanto um componente estrutural. Isso quer dizer, segundo a autora, que o espaço da escrita digital envolve complexidade, mas também se torna favorável à interação entre leitor e autor. Nesse sentido, o hipertexto se constitui não só como uma tecnologia informática, mas também como uma possibilidade de edição que pode ser construída pelo leitor em função de seus objetivos.

Somado a isso, em meio às definições de hipertexto, Marcuschi e Xavier esclarecem a importância de se pensar no hipertexto multimidiático, que se destaca como "uma tecnologia que viabiliza a emergência de uma nova forma de acessar, produzir e interpretar informações de maneira multissensorial que se constitui no modo de enunciação digital" (Xavier, 2002, p. 100 apud Marcuschi e Xavier, 2004, p.145). Sendo assim, há que se considerar que se a escrita no impresso permitia ao leitor consultar notas de rodapé, voltar páginas ou adiantar, com o uso de *links* associando várias mídias, é possível ter acesso a outras informações em formatos diferentes. No entanto, é essencial que o uso de *links* seja estratégico, pois, dependendo do objetivo do autor, o excesso de *links* pode dispersar a atenção do leitor. Nesse sentido, autores como Lemke (2002), Gomes (2007) e Braga e Ricarte (2005) destacam que a veiculação de informações de forma diversificada, ou seja, multimodal, cria condições para alcançar um público-alvo mais heterogêneo, uma vez que o hipertexto permite diferentes rotas de leitura e múltiplos significados.

Nessa relação de hipertextualidade e multimodalidade, Lemke (2002) apresenta o conceito de hipermodalidade, que fundamenta esta pesquisa. Para o autor, as combinações dos diversos modos semióticos (linguagem verbal, imagens, gráficos, formas de som) são multiplicativas. Quando analisados isoladamente, os elementos semióticos possuem significados diferentes daqueles que adquirem quando combinados. Assim, a organização dos *links* permite diversas trajetórias interpretativas. Conforme Lemke (2002), "A hipermodalidade é mais do que a multimodalidade da mesma maneira que o hipertexto é mais que o texto impresso comum" (p. 300). Portanto, a interatividade promovida pelos *links* é um diferencial na construção de sentidos.

Logo, as várias modalidades de linguagem disponibilizadas em *links*, tais como visual e sonora, entre outras, possibilitam novas formas de apresentar e combinar informações,

mudando, consequentemente, a forma de ler e escrever no ambiente digital. Como pontua Braga (2004, p.148), "cada forma semiótica é única na medida em que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhes são particulares". Nesse sentido, as diversas modalidades de linguagem possibilitam novas redes de combinações de informações e, consequentemente, novas formas de interpretação dos textos. Além disso, as redes hipertextuais garantem uma conexão mais efetiva ao veicular informações em mais de uma modalidade. Nessa direção, com base na visão bakhtiniana Lemke considera que um dos benefícios do uso do hipertexto é a possibilidade de "acessar um campo de heteroglossia, de diversidade discursiva e conflito[5]" (Lemke, 2002, p.323), promovendo, assim, a dialogicidade e o conhecimento.

Por conseguinte, entendendo que a interatividade e a multimodalidade afetam diretamente a organização do texto nas telas em geral, é preciso lembrar também que, em contrapartida, exigem do aprendiz maior autonomia na aprendizagem em ambientes virtuais.

Ainda segundo Fraga e Flores (2005, p.130), os *links* funcionam como "pontos de progressão textual – progressão semântica e construtores da superfície hipertextual", uma vez que estabelecem a coesão quando o leitor clica neles. Eles também monitoram a atenção do leitor a fim de que ele não se disperse do tema-núcleo.

Assim, tendo em vista as mudanças nas tecnologias da escrita ao longo dos anos, busca-se na próxima seção, explorar a visão de (Multi)letramento digital, essencial para fundamentar teoricamente o desenvolvimento das competências necessárias para letrar os estudantes para o trabalho com a leitura e a escrita no ambiente digital em constante mudança.

2.3 (MULTI) LETRAMENTO DIGITAL

O termo letramento começou a ser utilizado em meados da década de 80, dando origem a diversas pesquisas sobre ensino de línguas. O uso do termo no Brasil teve início com a obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (1986). Em seguida, Tfouni (1988) deu prosseguimento aos estudos ao distinguir entre alfabetização, que se refere ao domínio do código escrito, e letramento, que é um processo social. Ela enfatizou que esses processos não se excluem mutuamente, pois um indivíduo pode participar de práticas de letramento mesmo sem dominar o código escrito, assim como alguém que participa dessas práticas pode não necessariamente dominar a escrita. Também, Soares (2016) explica que o

[5] Tradução de: (...) giving the reader access to a field of heteroglossia, of discourse diversity and conflict.

termo só começou a ser usado porque as mudanças na sociedade indicavam a existência de um novo fenômeno e era preciso nomeá-lo.

Para Saito e Souza (2011), as definições de letramento estão voltadas para um contexto de escrita materializada na *Cultura do papel (cf, Chartier*, 1999; Soares, 2004, p.4), o que Chartier *design*ou de *letramentos analógicos* para diferenciar de outros letramentos que surgiram com o advento de novas tecnologias digitais. Segundo os autores, essa atenção às tecnologias surgiu na década de 1990, quando os computadores se tornaram mais conhecidos. Foi nesse período que se passou a falar em *Sociedade da Informação* (Castells, 1999) e a considerar a noção de *Cibercultura* proposta pelo filósofo Lévy (1999). Esse novo contexto trouxe à tona a necessidade de repensar os letramentos, com destaque para os letramentos digitais.

Também é preciso pontuar que, ainda em meados da década de 90, com esse novo olhar sobre o uso das tecnologias e as novas visões acerca do que se reconhecia como Letramento, os teóricos passaram a questionar a pedagogia do Letramento, pois as práticas de ensino precisavam ser repensadas de modo a contribuir para a formação de um sujeito que passava não apenas a consumir, mas também a produzir textos de novas formas. Nessa direção, estudiosos como Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sara Michaelis e Martin Nakata, integrantes do Grupo de Nova Londres, reuniram-se durante uma semana em setembro de 1994, sob a convocação de Mary Kalantzis e Bill Cope, para discutir essas questões. Inicialmente, em 1996, produziram um manifesto em forma de artigo: *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* e, quatro anos depois, o livro *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Mediante novas discussões, seis anos após a referida semana do manifesto, em 2012, o grupo lançou uma nova obra: *Literacies*, que apresentou uma visão teórica e prática dos Multiletramentos.

Por sua vez, Street (2014) aprofunda os estudos sobre letramento, indicando que há letramentos, no plural, praticados em contextos reais. Desse modo, o autor propõe a compreensão de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Essa proposta permitiu discutir os letramentos como agendas políticas, pois muitas agências e meios de comunicação passaram a realizar campanhas de alfabetização, apropriando-se do modelo autônomo e indicando que pessoas não alfabetizadas apresentavam atraso cognitivo. Consequentemente, aqueles que sobreviveram por muito tempo à cultura oral se sentiam incapazes de se comunicar, retomando, então, o mito de que só quem escreve domina o código e consegue se comunicar. Além disso, essa visão pressupõe que textos e sujeitos são homogêneos e não mudam com o contexto. Já o modelo ideológico, proposto por Street, vai contra essa desconsideração do

sujeito e das práticas sociais, pois preocupa-se com a construção dialógica, analisando os contextos socio-históricos e culturais dos sujeitos e das produções escritas. Segundo o autor, esse modelo "reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas também em alegações ideológicas sobre o que conta como "letramento" e nas relações de poder a ele associadas". (p.13).

Em diálogo com a visão de um modelo ideológico, o grupo de Nova Londres propôs que a pedagogia dos multiletramentos implica abarcar os significados construídos para além do ambiente escolar, reconhecendo as vivências possibilitadas por diversos contextos. Trata-se de pensar uma educação inclusiva para mulheres, povos originários e imigrantes que precisam utilizar um novo idioma e não perderem suas identidades; é repensar a constante evolução nas formas de interação. Além disso, os multiletramentos englobam novos modos de comunicação, incorporando a multimodalidade ao reconhecer experiências que envolvem a oralidade, o gestual, o sonoro e outros elementos. Desse modo, distancia-se de uma visão de língua centrada no código, preocupada com normas como pregava a pedagogia tradicional. Segundo eles:

> Uma pedagogia dos multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem conforme a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígine ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à língua do que a "mera alfabetização" jamais seria capaz de permitir. Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais. (Cazden *et al*., 2021, p.18-19).

Diante disso, esta pesquisa busca contribuir para o campo dos multiletramentos no ensino, reconhecendo sua ampla relevância. Ao compreenderem os desafios inerentes à escrita hipermodal, os estudantes poderão desenvolver um pensamento mais crítico e utilizar diversas estratégias para produzir um texto mais coeso e adequado ao objetivo pretendido.

Nessa direção, buscamos tomar como base o modelo teórico de multiletramentos digitais proposto por Selber (2004), baseado em três categorias interdependentes que se relacionam dinamicamente entre si: Letramento Digital Funcional, Letramento Digital Crítico e Letramento Digital Retórico.

No que se refere ao letramento digital funcional, o indivíduo é visto como um "usuário

competente de TICs[6]", capaz, entre outras habilidades, de compreender as convenções sociais que orientam o uso dessas tecnologias. Para indicar a relação entre as funções do computador e a posição do sujeito acerca do letramento funcional, Selber (2004) também propõe algumas categorias teórico-explicativas para análise: fins educacionais; convenções sociais; discursos especializados; atividades gerenciais e impasses tecnológicos. Nesse sentido, o autor considera que um indivíduo letrado funcionalmente fará uso das TICs de modo eficiente para atingir fins educacionais, terá entendimento acerca das convenções sociais que ajudam a determinar o uso das TICs, fará uso dos discursos especializados associados às TICs e saberá gerenciar de modo eficiente seu mundo online, além de buscar resolver os impasses tecnológicos de forma estratégica.

Já o letramento digital crítico entende o sujeito como questionador, informado das TICs. Nesse sentido, o usuário percebe "as forças institucionais que moldam o uso das TICs", ou seja, considera as relações de poder que governam nossas ações, as colonialidades (Mignolo, 2017; Maldonado-Torres, 2019) que cerceiam algumas culturas. Esse letramento, que examina as forças ideológicas que influenciam o uso das redes, abarca as seguintes categorias teórico-explicativas: culturas de *design*; contextos de uso; forças institucionais; representações populares. Nesse contexto, um indivíduo letrado investiga criticamente as perspectivas dominantes que moldam as culturas de *design* das TICs e seus artefatos, bem como busca compreender a influência dos contextos de uso na constituição das TICs. Além disso, ele observa atentamente como as forças institucionais moldam o uso das TICs e como estas tecnologias são representadas na imaginação pública, tornando-se essencial compreendê-las.

O letramento digital retórico, por sua vez, pressupõe que o usuário das TICs deve ser um produtor reflexivo de tecnologia. Na visão de Selber (2004), esse letramento visa ajudar os estudantes a compreender as diferentes experiências com o uso da tecnologia. Para a produção na rede, que envolve o letramento retórico, o aluno precisa utilizar a criticidade e o bom uso da tecnologia, englobando o letramento crítico e o letramento funcional. Ainda assim, em alguns contextos, ele pode precisar mais de um tipo de conhecimento do que de outro, já que pode haver situações em que basta saber operar a máquina. Segundo o autor, quando se propõe o estudo sobre o uso de tecnologias, "A maioria dos programas supervaloriza a tecnologia de uma forma ou de outra, deixa de reconhecer seus vieses de *design*, que são inevitáveis, e deixa de

[6] Tecnologias da informação e comunicação.

reconhecer as forças tendenciosas que moldam tanto o desenvolvimento quanto o uso da tecnologia". [7](Selber, 2004, p.26).

Assim, no letramento retórico, que combina aspectos funcionais e críticos, o indivíduo letrado é visto como um produtor de tecnologias. As categorias teórico-explicativas associadas a este letramento incluem persuasão, deliberação, reflexão e ação social. Segundo Selber (2004), um indivíduo que possui tal letramento tem consciência de como a persuasão influencia as relações no design de interface, sendo impactado por ideologias e contextos de uso. Esse indivíduo também entende que os problemas de *design* de interface somente são negociados mediante atividades deliberativas e, para indicar seu nível de reflexão, se apropria do próprio conhecimento de design de interface, articulando-o à prática que já possui, para submetê-lo a uma avaliação crítica. Além disso, ele reconhece que o *design* de interface pode promover uma ação social que não se limita a uma ação técnica.

O Quadro 1, a seguir, sistematizado por Saito e Souza (2011) resume as principais ideias do autor:

[7] Tradução de: Most programs overemphasize technology in one way or another, fail to acknowledge its design biases, which are unavoidable, and fail to acknowledge the tendential forces shaping both technology development and use.

Quadro 1 – Resumo dos Multiletramentos digitais

Multiletramentos Digitais			
Nível de LD	**LD Funcional**	**LD Crítico**	**LD Retórico**
Metáfora Relacionada às TIC's	TIC's como ferramentas	TIC's como artefatos culturais	TIC's como mídia hipertextual
Posição de sujeito	Indivíduos como usuários competentes de TIC's	Indivíduos como questionadores informados das TIC's	Indivíduos como produtores reflexivos de TIC's
Parâmetros e qualidades a serem explorados	**1) Fins educacionais:** atingir objetivos educacionais através das TIC's. **2) Convenções sociais:** entender as convenções sociais que determinam os usos das TIC's **3) Discursos especializados:** usar adequadamente os discursos associados às TIC's. ***4)*** **Atividades gerenciais:** gerenciar de modo inteligente o mundo *online.* **5) Impasses tecnológicos:** resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico.	**1) Culturas de *design*:** investigar as perspectivas dominantes que constituem as culturas de *design* das TIC's e seus artefatos. **2) Contextos de uso:** compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TIC's que ajudam a constituí-las e contextualizá-las. **3) Forças institucionais:** entender as forças institucionais que modelam os usos das TIC's. **4) Representações populares:** investigar as representações que as TIC's têm no imaginário das pessoas.	**1) Persuasão:** entender que a persuasão permeia os contextos de *design* de interface, de modo implícito e explícito, e que isso sempre envolve forças e estruturas maiores (por exemplo, contextos de uso, ideologias). **2) Deliberação:** entender que os problemas de *design* de interface são problemas mal-definidos cujas soluções são argumentos representacionais aos quais se chega através de várias atividades deliberativas. **3) Reflexão:** articular o conhecimento de *design* de interface em um nível consciente e sujeitar as ações e práticas à avaliação crítica. **4) Ação social:** compreender o *design* de interface como uma forma de ação social e não apenas como ação técnica.

Fonte: Selber, 2004 sintetizado por Saito; Souza, 2011

Nota-se, portanto, que os três tipos são interdependentes. Além disso, essa subdivisão do letramento proposta por Selber (2004), sintetizada por Saito e Souza (2011), dialoga com a

visão de Lemke (2010) acerca do que ele considera letramento. Para o autor, os letramentos são "legiões", ou seja, compreendem conhecimentos e capacidades diversas, não podendo ser entendidos como atos passivos, uma vez que envolvem muito mais do que simplesmente conhecer a gramática de uma língua. Nesse sentido, os letramentos "não podem ser analisados adequadamente se considerarmos apenas o que as pessoas fazem. Devemos compreendê-los como parte de sistemas mais amplos de práticas que conferem coesão à sociedade, fazendo dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla do que a do indivíduo." (Lemke, 2010, p.459).

Portanto, a visão do autor acerca do letramento é ampla e dialoga com o conceito de multiletramentos da Pedagogia dos Multiletramentos. No entanto, é importante destacar que, para Lemke, a relação entre os letramentos e a tecnologia é explícita e essencial. Em contrapartida, embora a proposta do New London Group tenha surgido com a expansão tecnológica e inclua a tecnologia em seu escopo, os adeptos do grupo consideram possível separar multiletramentos e tecnologias. Em outras palavras, consideram a possibilidade de trabalhar com recursos semióticos sem recorrer necessariamente à tecnologia (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016).

Assim, diante da abrangência do conceito de letramento, a visão adotada para esta tese é a de Lemke (2002), que propõe, para a leitura de textos hipermodais, três funções, com base nas metafunções propostas por Halliday (1994). Tais funções ou significados comunicados pelos signos linguísticos são integrados em uma rede de significados na construção do sentido textual: as funções Aparente, Performativa e Organizacional. Na função Aparente, avalia-se o que está na aparência, o que é visível. Já na função Performativa, avaliam-se pontos de vista, ideias, valores que estão pressupostos, interferindo, inclusive, em que postura os leitores podem ter acerca do que é percebido e quais decisões tomar diante das possíveis ofertas direcionadas pelos *links* no texto. Por sua vez, a função organizacional, como o próprio nome indica, é construída com base na organização das informações, o que revela a coesão no texto. Essas três funções semióticas são o denominador comum pelo qual a semiose multimodal faz sentido, potencializando, de forma multiplicativa, o significado híbrido.

Lemke (2002) entende que, nos textos, há uma escala relativamente estável de relações de significado que vai do complexo oracional, conforme proposto por Halliday (1994), à organização retórica, conforme Mann e Thompson (1986). Segundo Lemke, essas relações básicas constituem especializações de duas relações semânticas mais gerais: a expansão e a projeção (Halliday, 1994: cap. 7). No modelo de Halliday, uma oração expande outra quando reafirma uma ideia, especifica uma informação, apresenta um exemplo, acrescenta dados

relacionados, qualifica determinadas condições ou indica circunstâncias ou consequências. Já a projeção ocorre quando uma oração introduz outra, geralmente como fala, pensamento ou conteúdo relatado. Desse modo, as relações de expansão podem ser compreendidas como generalizações semânticas de várias relações que, na gramática, são frequentemente codificadas por meio de conjunções. Com base nisso, Lemke busca relacionar essas categorias à produção hipertextual e esclarece que:

> Em termos das relações de significado organizacional, devemos primeiro reconhecer que o ato de clicar e seguir o *link*, ou seja, acionar a exibição da página, constitui um vínculo acional-estrutural. Isso é semelhante a uma ligação intertextual que estabelecemos ao folhear uma página indicada em uma parte de um livro. Semanticamente, trata-se de uma relação composta por duas partes, na qual a primeira parte, chamada de âncora, especifica, neste caso, o tipo de informação, ou conjunto de dados, a ser encontrado na segunda parte, chamada de alvo. Podemos considerar essa relação semelhante à relação semântica verbal de Expansão: Elaboração, estabelecida entre orações. (Lemke8, 2002, p.318).

Nesse sentido, considerando que essas relações de significado são interdependentes, é preciso retomar Halliday (1994), para quem a oração está organizada como um evento interativo, envolvendo o falante ou escritor e sua audiência. Segundo o autor, os papéis fundamentais de fala são dois: (i) dar e (ii) pedir. Assim, o falante pode oferecer algo ao ouvinte ou solicitar algo a ele, como uma informação, por exemplo. Por isso, o 'ato' de fala pode ser compreendido mais propriamente como uma 'interação', isto é, como uma troca na qual dar implica receber e pedir implica obter uma resposta. Com base nessa perspectiva, Lemke (2002), ao analisar uma página de satélite da NASA na obra *Travels in Hypermodality*, esclarece que a relação entre usuário e a fonte é construída visualmente como uma relação entre aquele que oferece informação e aquele que necessita dela. Trata-se, portanto, de uma relação assimétrica: de um lado, quem ocupa a posição de saber e pode orientar; de outro, quem busca compreender e seguir essa orientação. Essa mediação ocorre por meio dos imperativos associados aos links:

> Do ponto de vista da orientação, essa página dirige-se verbalmente ao usuário por meio de imperativos (Proposta: demanda: ação). A exibição padrão à esquerda apresenta instruções como: “Clique para visualizar...”, “Passe o cursor...” e, no caso da página Life on Earth (Vida na Terra), assim como nas demais, aparece a orientação “Siga os links...”. Isso constrói uma relação do tipo Guia:Visitante, na qual o autor/fonte se apresenta como aquele que detém maior conhecimento, não apenas sobre a Terra ou sobre os dados da NASA,

[8] No original: In terms of Organizational meaning relations, we must first recognize that the act of clicking and following the link, i.e. calling up the display of the page, is an actional–structural tie. This is similar to the crosstextual tie we find when we turn to an indicated page from one part of a book to another. Semantically, this is a two-part relation, in which the first part (anchor) in this case specifies the kind of information (dataset) to be found in the second part (target). We can consider this akin to the verbal semantic relationship of Expansion: Elaboration (between clauses).

> mas também sobre o próprio uso da página da web9. (Lemke, 2002, p.317).

Na sequência, o autor esclarece que essa página estabelece uma relação complexa com o usuário. Além de oferecer implicitamente acesso a mais informações, ela também apresenta demandas de ação, que pode ser entendido como "ordem", como nas instruções do tipo "clique para seguir o link". Há, ainda, solicitações para o preenchimento de formulários. Nesse caso, quando o usuário preenche os campos e aciona os botões disponíveis, ele também passa a demandar informações ou ações do sistema. Em geral, os programas e bancos de dados que sustentam os sites respondem a essas solicitações, o que caracteriza uma relação de troca.

Desse modo, a interação entre o usuário e a página não se limita ao acesso à informação, mas também envolve escolhas, comandos e respostas previamente estruturados pelo produtor do texto. Por isso, essa relação também é atravessada por aspectos ideológicos, uma vez que as opções oferecidas ao usuário orientam seus percursos de leitura e delimitam suas possibilidades de ação.

Nota-se, portanto, que as teorias de Selber e Lemke podem ser associadas para oferecer orientações para uma produção hipermodal. Quando os estudantes participam de práticas de letramento retórico, eles são levados a produzir textos de forma reflexiva, buscando persuadir o leitor, posicionando-se criticamente e avaliando as ideologias que permeiam a construção do texto. Isso está diretamente relacionado ao significado performativo. Além disso, o estudante deve ter um objetivo claro e uma finalidade específica, que, para serem repassados ao leitor em uma produção hipermodal, precisam ser bem articulados, o que demandará o conhecimento do uso da ferramenta tecnológica empregada na produção; portanto, um letramento funcional.

O significado aparente, ou seja, o que é visível aos olhos do leitor, está relacionado tanto ao letramento retórico quanto ao crítico, pois envolve o *design* do texto, que o torna atraente para o leitor. Da mesma forma, o significado organizacional demanda um letramento crítico, já que envolve a construção de um texto coeso em seu *design*, alinhado a uma ideologia. Além disso, o letramento crítico é importante para compreender como a organização do texto se insere em um contexto social, refletindo representações sociais e questões de poder. Essa visão dialoga também com o letramento funcional, pois, embora de abordagem mais técnica, é importante reconhecer que, por trás de todas as ações técnicas, percebe-se um sujeito subsidiário a essas

---

[9] No original: Orientationally, this page addresses the user verbally through imperatives (Proposal:demand:action). The default lefthand display gives instructions: 'Click to view ...', 'Pass your cursor ...' and the one for Life on Earth, like the others, says 'Follow the links ...'. This constructs a Guide:Visitor relationship, with the author/source as more knowledgeable, not just about the earth or NASA data, but also about the use of the *web*page itself.

ações, que assume intenções ao utilizar-se das TICs e se posiciona criticamente diante dos meios que utiliza.

Nessa direção, também importa lembrar a definição de letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), como "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital" (p.17). Nesse sentido, o domínio do letramento digital é fundamental para usar recursos de forma eficiente, comunicar ideias e facilitar o entendimento de diferenças culturais ao se socializar na sociedade atual. Justamente por envolver inúmeras habilidades, é que os autores lembram que o letramento "é um conceito plural", como já defendido por Lemke (2002, 2010), Selber (2004), Lankshear e Knobel (2011), Pegrum (2011), Kalantzis e Cope (2012).

Além disso, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), considerando os contextos de produção, agrupam os letramentos em quatro pontos focais: Primeiro Foco - Linguagem – contempla o letramento impresso; letramento em SMS; letramento em hipertexto; letramento em multimídia; letramento em jogos; letramento móvel; letramento em codificação; Segundo Foco - Informação – contempla o letramento classificatório; letramento em pesquisa; letramento em informação e letramento em filtragem; Terceiro Foco - Conexões – letramento pessoal; letramento em rede; letramento participativo e letramento intercultural; Quarto Foco - (Re) desenho – composto pelo letramento remix. Os autores esclarecem que, embora tenha feito essa separação, os diferentes letramentos são interligados. Em outras palavras, o trabalho com determinadas atividades pode envolver vários letramentos, dependendo do contexto, do conhecimento de alunos e professores, dos recursos tecnológicos digitais disponíveis, entre outras variáveis.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o letramento impresso se volta para a habilidade de compreender e produzir textos escritos que expressem o domínio da gramática, da norma culta. Já o letramento em SMS envolve a habilidade de se comunicar em internetês. O letramento em hipertexto envolve a habilidade de saber processar hiperlinks. Por sua vez, o letramento multimídia se relaciona à habilidade de criar e interpretar nas diferentes mídias, enquanto o letramento móvel está relacionado à habilidade de navegar e interagir por meio da internet móvel. O letramento em jogos envolve a habilidade de dominar o ambiente de jogos, navegando e interagindo conforme seus objetivos. O letramento em codificação envolve a habilidade de modificar códigos de computador com foco em criar softwares. Ao que se refere aos letramentos com foco na informação, o classificatório remete à habilidade de "etiquetar" elementos online. Já o letramento em pesquisa envolve a habilidade de buscar diversos serviços

de busca para pesquisas, variando as fontes. Por sua vez, o letramento em informação é a habilidade de avaliar documentos de modo crítico. O letramento em filtragem envolve a habilidade de usar redes profissionais para filtrar informações. No foco das conexões, o letramento pessoal envolve a habilidade de formatar a identidade online por meio das ferramentas digitais, buscando inclusive se proteger de ataques de assediadores cibernéticos. O letramento em rede envolve a habilidade de organizar as redes sociais e as profissionais, favorecendo os filtros informacionais, o que dialoga com o letramento em filtragem. O letramento participativo envolve a habilidade de colaborar com redes online, portanto retoma de certo modo o letramento em hipertexto. Já o letramento intercultural é a habilidade de interpretar documentos e artefatos oriundos de diversos contextos culturais, bem como interagir com esses diferentes contextos. Por fim o Quarto Foco - (Re) desenho –letramento remix consiste na habilidade de ciar novos sentidos a partir da modificação ou combinação de textos preexistentes.

Essa relação entre os diversos letramentos fica bem exemplificada na criação de protótipos didáticos para os multiletramentos, propostos na coletânea organizada por Rojo e Moura (2012). Os autores apresentam trabalhos realizados por estudantes de pós-graduação com alunos da educação básica, envolvendo a leitura e produção de textos multissemióticos que partiam da cultura de referência dos alunos, abrangendo assim um enfoque multicultural. Desse modo, trabalhar os multiletramentos a partir dos gêneros que fazem parte do universo dos alunos requer critérios, conceitos que permitam a ampliação do conhecimento deles. Algumas propostas foram testadas e os professores puderam verificar a ampliação do processo de alfabetização aliada ao letramento nos anos iniciais da educação básica, relacionando letramento tradicional impresso e hipermidiático.

Nessa direção, no contexto desta pesquisa, considera-se que a produção hipermodal irá além de copiar modelos já prontos, redesenhando significações, como propõe o letramento remix. Tal proposta dialoga com a visão de Lemke (2010) acerca da multiplicação dos sentidos, uma vez que "os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem - contextos que consistem significativamente de componentes de outras mídias" (p.456). Portanto, trata-se de uma remixagem decorrente da mudança de mídia. Desse modo, é necessário considerar como as diferentes partes do texto—visuais, sonoras ou verbais—se conectam para formar um todo coeso.

Diante disso, considerando que a visão de letramento adotada nesta pesquisa valoriza a adequação do *design* ao contexto de produção textual, levando em conta as forças institucionais,

a ideologia e os elementos de persuasão envolvidos nas produções hipermodais, a próxima seção discute concepções de *design* e como elas podem influenciar as escolhas na produção de textos.

2.3.1 Concepções de design e sua influência na escrita dos textos hipermodais

O termo *design* foi utilizado pelo já citado Grupo de Nova Londres para se referir à revisão do currículo, concebida a partir de novas formas de agir no mundo e orientada pela avaliação não apenas do produto, mas também do processo de criação. Conforme destacam os pesquisadores do grupo, o *design* passou a ocupar um lugar central nas inovações do ambiente de trabalho, contribuindo para transformar as formas de interação entre gestores e professores. Nesse contexto, ambos passaram a ser compreendidos como agentes diretamente envolvidos na melhoria dos ambientes educacionais, atuando como "*designers* de processos e ambientes de aprendizagem" (Cazden *et al*., 2021, p. 34). Essa mudança de perspectiva tem favorecido uma compreensão mais otimista da pesquisa educacional, agora entendida como uma ciência baseada em *design*, voltada à elaboração de projetos inovadores e de propostas curriculares capazes de promover novas formas de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito se constitui e se transforma a partir das relações que estabelecemos e das maneiras como atuamos no mundo. Essa concepção levou os estudiosos a organizá-lo em três categorias: *Designs disponíveis*, *Designing* e *Redesign*.

Assim, os *Design*s disponíveis referem-se aos modos de significação já existentes, que se manifestam de diferentes formas conforme o papel social desempenhado pelo indivíduo e o contexto em que ele está inserido, uma vez que dependem das circunstâncias e das posições sociais de cada sujeito. Na análise desses *design*s, considera-se também a ordem do discurso (Fairclough, 1995), ou seja, um conjunto de convenções envolvidas em determinada situação comunicativa, o que impacta o estilo de um texto, o gênero escolhido e o dialeto utilizado.

Já o *Designing* envolve a agência dos sujeitos em relação aos *design*s disponíveis, ou seja, como cada um pode utilizá-los e transformá-los com base em suas experiências pessoais. Esse processo é essencial para criar novos modos de significação. Por sua vez, o *Redesign* é o resultado de todo esse processo, que envolve a produção e a compreensão dos novos *design*s. Trata-se do efeito transformador de como esses *design*s são elaborados e compreendidos.

Portanto, toda escolha de *design* é influenciada pelas experiências do produtor textual e pelos recursos disponíveis na sociedade. Por essa razão, configura-se como uma prática híbrida e intertextual, pois retoma discursos, convenções já existentes e relações sociais mobilizadas

por esse produtor. Desse modo, os novos sentidos são construídos pela articulação entre o que já é reconhecido e o que se apresenta como novo, tanto nos processos de leitura quanto nos de produção textual. Conforme os autores Cazden *et al*:

> O conceito de *Design* enfatiza as relações entre os modos de significação recebidos (*Designs Disponíveis*), a transformação desses modos de produção de sentido em seu uso híbrido e intertextual (*Designing*) e seu subsequente status a ser lido (O *Redesigned*). A metalinguagem da produção de sentido se aplica a todos os aspectos deste processo: como as pessoas são posicionadas pelos elementos dos modos de produção de sentido disponíveis (*Design*s disponíveis), como os autores, em alguns sentidos importantes, têm a responsabilidade de estar conscientemente no controle da transformação de sentidos (*Designing*) e como os efeitos de sentido, a sedimentação do sentido, tornam-se parte do processo social (O *Redesigned*). (2021, p.47).

Também é importante lembrar que a pedagogia dos multiletramentos alerta para os diferentes tipos de *design* que permitem a produção de sentidos diversificados. São eles: "*Design* Linguístico, *Design* Visual, *Design* Sonoro, *Design* Gestual, *Design* Espacial e *Design* Multimodal." (Cazden *et al*., 2021, p.46). O *design* linguístico é exemplificado pelos autores por meio de elementos como a nominalização e a transitividade, compreendida em termos de processos e participantes, que contribuem para a organização das orações no texto. Além desses aspectos, são consideradas as relações de coerência estabelecidas no enunciado, bem como o ritmo e o sotaque. Desse modo, o *design* linguístico ultrapassa a análise estritamente gramatical, abrangendo também a dimensão discursiva da linguagem. O *design* sonoro refere-se a músicas, sons e outros recursos acústicos; o *design* gestual envolve movimentos, expressões corporais e aspectos relacionados à corporeidade, como a sensualidade; o *design* espacial diz respeito à organização dos espaços e ambientes; e o *design* multimodal corresponde aos padrões de interconexão entre os diferentes modos de significação. Todos esses elementos são fundamentais para a construção de sentidos nos textos que circulam na sociedade atual, sobretudo nas telas. Como já alertava Lemke (2002), os elementos verbais, isoladamente, não são suficientes para expressar toda a complexidade e a riqueza das produções contemporâneas. Assim, na produção linguística, o produtor textual precisa recorrer a uma gramática capaz de descrever os padrões de representação mobilizados na construção dos sentidos. Isso ocorre porque os termos utilizados em um enunciado não produzem significados isoladamente, mas em relação às representações culturais compartilhadas por determinada sociedade. Por essa razão, é essencial considerar o público-alvo ao qual o texto se destina, bem como as variedades linguísticas, os contextos socioculturais e os debates em circulação no momento de sua produção, uma vez que todos esses fatores interferem na forma como o texto será interpretado. Quando essa produção articula diferentes modos semióticos, o *design* multimodal passa a desempenhar um papel central, pois engloba e interconecta os demais modos de significação.

Com base em Fairclough (1992a; 1992b), Cazden *et al*. (2021) explicam que há dois conceitos basilares para "descrever os sentidos multimodais e as relações entre diferentes *design*s de sentido: hibridismo e intertextualidade". O hibridismo envolve mecanismos criativos que buscam inovar a partir de práticas e convenções já estabelecidas socialmente. Na produção hipermodal, é possível articular áudio, vídeo, imagem e texto verbal, com o objetivo de diversificar e personalizar as formas de interação com o público-leitor. A intertextualidade, por sua vez, refere-se à relação estabelecida com outros textos. Na produção hipermodal, a intertextualidade pode ser explorada por meio de imagens, frases ou referências que remetam a contextos já conhecidos, contribuindo para a construção de novos sentidos e favorecendo a compreensão do leitor. Assim, toda criação parte, em alguma medida, de elementos já existentes e socialmente reconhecidos, com os quais estabelece diálogo para propor novas formas de significação. Esse processo evidencia o *Redesign* realizado pelo produtor textual, pois envolve a ressignificação de referências anteriores em uma nova produção. Além disso, esse tipo de produção exige conhecimentos interdisciplinares e cognitivos, pois articula diferentes linguagens, repertórios e modos de interpretação. Tal perspectiva aproxima-se do conceito de letramento remix, proposto por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), uma vez que ambos se referem ao processo de redesenho ou recriação crítica a partir de algo já existente, ampliando suas possibilidades de significação.

Nessa construção é possível associar imagens a uma linguagem de internetês, buscando proximidade com o público-alvo. Os autores explicam que um dos exemplos de remix é o uso do Photoshop em uma imagem antiga de algum representante político, a fim de propor uma nova visão sobre a atuação política desse representante. Especificamente, o letramento remix é a "habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos pré-existentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais." (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p.55).

De todo modo, para planejar bem uma escrita na tela (re)desenhando, remixando, importa avaliar alguns princípios apresentados por Lidwell, Holden e Butler (2010) na obra "Princípios do *design*" que podem contribuir para uma produção hipermodal. São eles: Acessibilidade; Alinhamento; Arquétipos; Efeito biofilia; *Chunking*; Condicionamento clássico; Cor e Destaque/Realce (*Highlighting*).

No que se refere à acessibilidade em textos produzidos para ambientes digitais, ela pode ser promovida de diferentes maneiras, especialmente por meio da articulação entre múltiplas semioses. Essa combinação permite que o leitor acesse a informação por meio de diferentes

modos semióticos, como texto verbal, imagem, áudio, vídeo ou links. Nesse contexto, é fundamental refletir sobre as escolhas feitas na produção textual, considerando, por exemplo, porque determinada mídia foi selecionada em vez de outra, se há necessidade de incluir um glossário, se o uso de áudio pode ampliar o acesso ao conteúdo e se os links disponibilizados conduzem o leitor a informações complementares ou a diferentes fontes. Assim, a acessibilidade passa a ser compreendida não apenas como um recurso técnico, mas também como uma dimensão constitutiva do planejamento e da construção de sentidos no texto digital.

Acerca do princípio de Alinhamento, ele já é bastante comum quando pensamos em um texto que será divulgado em uma página do Word, especialmente em textos acadêmicos. Trata-se de uma padronização do alinhamento do texto, de modo a deixá-lo justificado na página, prática amplamente conhecida entre os produtores de textos digitais. O princípio também orienta o uso de linhas e colunas, direcionando o olhar do leitor e mantendo a coesão do texto, conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 – Uso do alinhamento no texto

Vantagens para o uso do alinhamento	**Detalhes**
Unidade e Coesão	Os elementos devem estar alinhados com um ou mais elementos, criando uma unidade coesiva
Condução visual	O alinhamento favorece a condução do leitor por meio do *design*.
Uso de linhas e colunas	Explicita a relação entre os elementos e direciona o olhar da esquerda para a direita e de cima para baixo.
Bordas do meio de uma página ou tela e linhas centrais	Também devem ser consideradas como parte do alinhamento.

Fonte: Produzido pela autora com base em Lidwell; Holden e Butler (2010, p.24).

Lidwell, Holden e Butler (2010, p. 24) enfatizam que, em textos com grande quantidade de informações, a organização visual deve ser cuidadosamente planejada, especialmente por meio da justificação e do alinhamento dos elementos. Essa orientação dialoga com os pressupostos da Gramática do Design Visual — GDV —, de Kress e Van Leeuwen (2006), uma vez que, para esses autores, a disposição dos elementos na página também contribui para a construção dos sentidos. Segundo a GDV, em culturas cuja escrita se organiza predominantemente da esquerda para a direita, como ocorre na cultura ocidental, a distribuição das informações tende a seguir essa mesma lógica. Assim, aquilo que é considerado informação já conhecida ou dada costuma ser posicionado à esquerda da página, enquanto a informação nova tende a aparecer à direita, configurando a relação dado-novo. De modo semelhante, a parte superior da página associa-se ao ideal, isto é, às informações mais abstratas, conceituais ou

apresentadas como princípios orientadores, ao passo que a parte inferior se relaciona ao real, vinculado a informações mais concretas ou práticas. Desse modo, o alinhamento e a distribuição dos elementos visuais e verbais contribuem para organizar a informação e orientar a produção de sentidos no texto.

Istrate (2009) também apresenta algumas considerações sobre a clareza do texto, incluindo a importância de utilizar listas e tabelas, bem como define critérios para o uso do espaçamento. Embora o autor tenha se voltado para o *design* de material instrucional, faz-se relevante pensar o *design* para diversos contextos, conforme exposto no Quadro 3:

Quadro 3 – Tarefas para organizar o texto

Tarefas a serem consideradas	**Descrição**
Clareza e elegância	• grau adequado de atenção à estética e apresentação do texto de forma que o torne acessível ao leitor;
Listas e tabelas	• Inclusão de listas e tabelas para estruturar o conteúdo. • Estruturação do conteúdo; • Tabelas podem resumir informações complexas; • As listas podem ser organizadas em um arranjo visual eficiente.
Espaçamento	• Corpo do texto deve ocupar entre 25 e 40% do espaço total da página; • O espaço entre linhas deve ser proporcional ao tamanho dos caracteres.

Fonte: Produzido pela autora com base em Istrate (2009, p.05-07)

Nesse sentido, pensar na organização do texto significa planejar sua apresentação visual de modo a facilitar o acesso e a compreensão das informações pelo leitor. Quando há grande quantidade de dados ou quando o conteúdo apresenta maior complexidade, torna-se essencial distribuí-lo de forma clara, recorrendo, por exemplo, a listas, quadros e/ou tabelas. Além disso, o espaçamento deve ser adequado ao propósito comunicativo do texto, mantendo uma relação proporcional ao tamanho dos caracteres e à disposição dos demais elementos na composição textual.

Outro fator importante em relação ao alinhamento do texto é que, além de distinguir os elementos que ficarão em lados distintos da página, é necessário considerar a relação entre imagens e texto verbal na tela. Nesse contexto, faz-se relevante destacar alguns princípios para elaboração de materiais multimídia propostos por Mayer (2001), embasados na “Teoria

Cognitiva de Aprendizagem Multimídia". Tal teoria entende o termo multimídia como a apresentação de informações em diferentes modos e modalidades de percepção, seja por meio de imagens em movimento ou não, ou de sons, cuja conexão entre si contribui significativamente para o aprendizado. O autor propõe que, pelo Princípio da contiguidade espacial e temporal, "aprende-se melhor quando as palavras e figuras correspondentes são apresentadas mais próximas do que afastadas uma da outra na página ou na tela" (Mayer, 2001, p.81), conforme a Figura 1.

Figura 1 – Relação entre figuras e texto



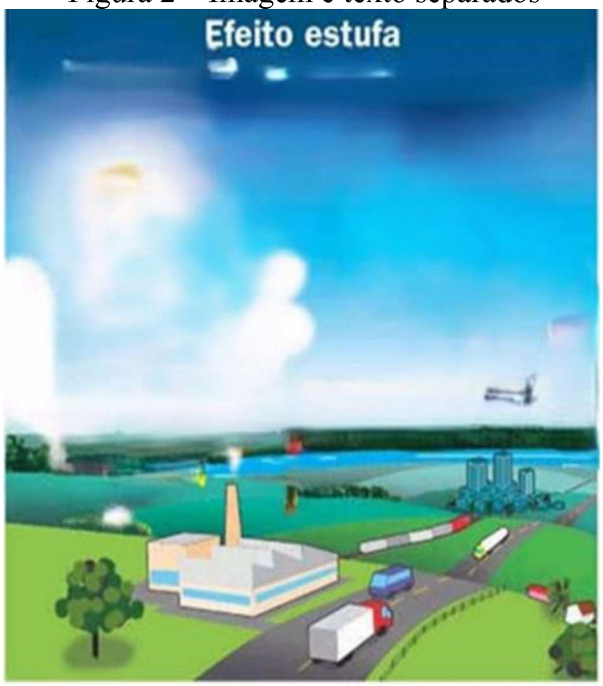
Podemos citar como gases traços o gás Carbônico (CO2), metano (CH4), vapor d'água (H2O), ozônio (O3) e o óxido nitroso (N2O). Se analisado, esses gases possuem pelo menos 3 átomos, o que os torna capazes de absorver melhor o calor irradiado pela Terra, aquecendo o planeta.
Nós conhecemos esse fenômeno que ocorre a bilhões de anos como EFEITO ESTUFA.

Fonte: Química nova na escola[10]

Outro princípio proposto pelo autor é o da contiguidade temporal. Tal princípio postula que a apresentação simultânea do texto verbal e das imagens é mais benéfica ao aprendiz do que a sucessiva, como ilustra a Figura 2.

[10] Retirado do site: https://quimicadashotoko.blogspot.com/2015/08/efeito-estufa-x-desmatamento.html. Acesso em 18 jun. 2024.

Figura 2 – Imagem e texto separados



Podemos citar como gases traços o gás Carbônico (CO_2), metano (CH_4), vapor d'água (H_2O), ozônio (O_3) e o óxido nitroso (N_2O). Se analisado, esses gases possuem pelo menos 3 átomos, o que os torna capazes de absorver melhor o calor irradiado pela Terra, aquecendo o planeta.
Nós conhecemos esse fenômeno que ocorre a bilhões de anos como EFEITO ESTUFA.

Fonte: Adaptado do blog de Shotoko[11]

Contrariamente à Figura 1, a Figura 2 não relaciona diretamente o texto verbal à imagem; não há marcações que permitam ao leitor compreender a relação entre a imagem e o texto. Além disso, o texto é apresentado de forma sucessiva, o que dificulta a assimilação imediata da informação pelo leitor.

Em relação ao princípio de "arquétipos[12]", apresentado por Lidwell, Holden e Butler (2010), define-se como "Padrões universais de tema e forma, originados de preconceitos ou

[11] Retirado do site: https://quimicadashotoko.blogspot.com/2015/08/efeito-estufa-x-desmatamento.html. Acesso em 18 jun. 2024.

[12] Número limitado de padrões no contar histórias tem sido identificado de diferentes formas e de fontes diversas, por estudiosos das narrativas como Propp (2006), Campbell (1997), Frye e Macpherson (2004), Vogler (2006) e Booker (2010).
Anaz (2018, p.103) explica que arquétipo é definido por Jung (1970) como uma possibilidade de manifestação e concretização de imagens e símbolos, como se fosse uma *forma básica*. Trata-se de um *molde vazio* que pode ser preenchido por diferentes imagens em diferentes culturas. Um dos padrões mais frequentes é o do *herói vence o monstro*, encontrado em diversas narrativas.

disposições inconscientes que foram "programados" no cérebro humano" (p.28). Segundo os autores, tais temas são recorrentes em mitos (morte e renascimento, por exemplo), personagens literários (por exemplo, herói e vilão), tornando-se aceitáveis para os seres humanos com o passar do tempo. O autor cita o exemplo da empresa Nike, que, em homenagem à deusa grega da vitória, alinha a marca ao arquétipo do Herói, visando à promoção de seu produto. Assim, o *design* pode aproveitar tais "estruturas de narrativas" já conhecidas e criar outras histórias com os mesmos estilos, o que facilitará uma aceitação maior do público, embora isso possa ser alterado em função do tempo e da cultura, pois condições aprováveis no passado podem não ser aceitáveis na atualidade como divisões de trabalho sexistas, por exemplo.

Outro princípio do design apontado por Lidwell, Holden e Butler (2010) refere-se à presença de elementos da natureza como estratégia para favorecer a concentração, fenômeno denominado pelos autores de "efeito biofilia". Segundo eles, embora alguns ambientes artificiais possam oferecer benefícios semelhantes, a população em geral tende a considerar as cenas naturais mais eficazes para promover a concentração do que as imagens urbanas. Nesse sentido, a simples presença de imagens relacionadas à natureza já poderia desencadear esse efeito. Assim, os autores sugerem que a biofilia estaria associada a mecanismos cerebrais mais profundos e automáticos, não se restringindo apenas a processos conscientes ou racionais vinculados ao córtex pré-frontal. Os autores esclarecem que em ambientes em que o aprendizado, a cura e a concentração são fundamentais, o efeito da biofilia é muito significativo. Os autores explicam que foi realizado um estudo com crianças de sete a doze anos, indicando que as que moravam em locais com vista para a natureza pela janela obtiveram maior concentração nos testes. O mesmo ocorreu com universitários que tinham vista para a natureza pelas janelas de seus dormitórios.

Outro princípio relevante apresentado por Lidwell, Holden e Butler (2010) é o *chunking*, compreendido como uma técnica de organização da informação em blocos menores e mais facilmente processáveis. Por meio desse princípio, muitas unidades de informação são agrupadas em um número reduzido de conjuntos significativos, o que favorece a compreensão e a memorização pelo leitor. Esse agrupamento pode ocorrer, por exemplo, pela aproximação de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico ou de informações que mantenham alguma relação de familiaridade entre si. Dessa forma, o leitor tende a reconhecer padrões com mais facilidade e a recordar as informações de modo mais eficiente:

> A técnica de agrupamento em blocos (*chunking*) busca acomodar os limites da memória de curto prazo ao organizar as informações em um número reduzido de unidades. O número máximo de blocos que podem ser

> processados de forma eficiente pela memória de curto prazo é quatro, mais ou menos um. Por exemplo, a maioria das pessoas consegue lembrar uma lista de cinco palavras por 30 segundos, mas poucas conseguem lembrar uma lista de dez palavras pelo mesmo período. Ao dividir a lista de dez palavras em vários blocos menores — por exemplo, dois grupos de três palavras e um grupo de quatro palavras —, o desempenho de recordação torna-se essencialmente equivalente ao de uma única lista de cinco palavras. [13] (Lidwell; Holden; Butler, 2010, p. 40).

Desse modo, torna-se mais fácil memorizar dez palavras quando organizadas em grupos menores e semanticamente relacionados, por exemplo, um grupo com quatro palavras — *casa*, *residência*, *lar* e *moradia* — e dois grupos com três palavras cada: *ileso*, *sadio* e *são*; *montanha*, *pico* e *cume*, pois essa organização em blocos significativos favorece tanto a compreensão quanto a retenção das informações. Por outro lado, se elas fossem apresentadas em uma única sequência, sem divisão em grupos menores ou sem explicitação de suas relações semânticas, o processamento da informação tenderia a ser mais difícil para o leitor.

Esse princípio contribui tanto para a organização cognitiva quanto para a organização visual do texto, uma vez que o produtor textual passa a considerar a disposição das informações e a relação entre os diferentes modos de significação, conforme já discutido no âmbito do letramento organizacional (Lemke, 2002). Além disso, essa perspectiva dialoga com o princípio da multimídia, proposto por Mayer (2001), segundo o qual a aprendizagem se torna mais significativa quando a informação é apresentada por meio de mais de uma modalidade, como ocorre na articulação entre palavras e imagens. Nesse contexto, faz sentido que as palavras sejam apresentadas em número reduzido, organizadas em blocos e relacionadas semanticamente, pois essa estrutura favorece a compreensão, a memorização e a construção de sentidos em ambientes multimodais.

Outro princípio relevante é o "condicionamento clássico", relacionado ao disparo de gatilhos mentais. Esse fenômeno ocorre quando uma pessoa, ao ver uma imagem ou cena de um filme, é transportada instantaneamente a um momento vivido anteriormente. Um exemplo claro é o uso de imagens de pessoas feridas, que evocam imediatamente, no cérebro, sensações de dor, enquanto imagens de certos alimentos podem despertar sentimentos de prazer. Lidwell, Holden e Butler (2010) sugerem que estratégias de *design* baseadas nesse princípio podem

---

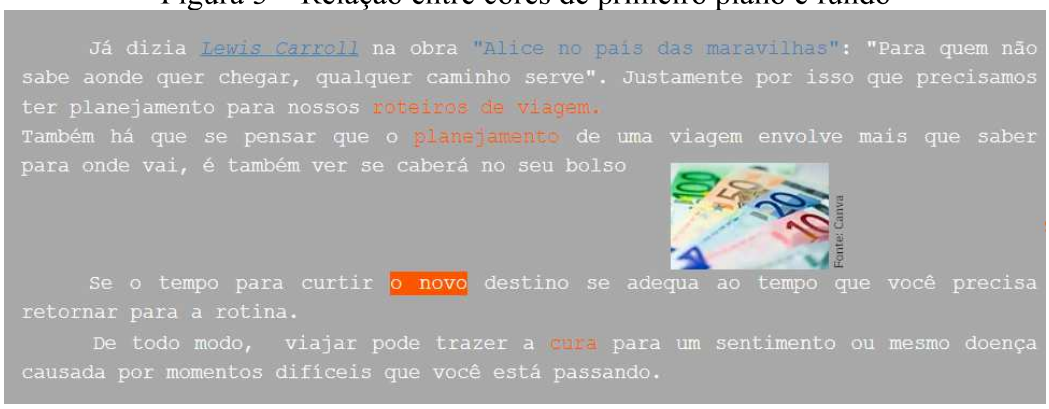
[13] No original: The technique of chunking seeks to accommodate short-term memory limits by formatting information into a small number of units. The maximum number of chunks that can be efficiently processed by short-term memory is four, plus or minus one. For example, most people can remember a list of five words for 30 seconds, but few can remember a list of ten words for 30 seconds. By breaking the list of ten words into multiple, smaller chunks (e.g., two groups of three words, and one group of four words), recall performance is essentially equivalent to the single list of five words.

influenciar comportamentos específicos. Eles explicam que a repetição de associações entre um *design* e estímulos positivos pode criar uma associação positiva ao longo do tempo. É interessante observar como isso se relaciona à ideia de hibridismo no design multimodal, que utiliza o conhecimento das respostas que certas imagens provocam para induzir sensações semelhantes no espectador.

Um recurso igualmente crucial do design é o uso da cor, especialmente quando pensamos na produção hipermodal. Conforme amplamente conhecido, a cor é empregada no *design* para atrair a atenção. Segundo Lidwell, Holden e Butler (2010), ela também pode ser utilizada para integrar elementos, embora isso dependa de alguns fatores, tais como a quantidade, a combinação, a saturação e o simbolismo.

No que se refere à quantidade, Lidwell, Holden e Butler (2010) recomendam o uso limitado da paleta cromática, sugerindo, em geral, no máximo cinco cores, a depender dos objetivos do *design*. Segundo os autores, essa limitação favorece a identificação rápida dos elementos pelo observador, permitindo uma leitura visual mais imediata e organizada. Quanto à combinação das cores, eles orientam que sejam observadas as relações cromáticas presentes na natureza, uma vez que essas combinações tendem a produzir maior equilíbrio visual. Nesse sentido, recomendam o uso de "cores mais quentes (vermelho, laranja, amarelo) para elementos de primeiro plano e cores mais frias (azul, violeta, verde) para elementos de fundo. Cinza claro é uma cor segura para agrupar elementos sem competir com outras cores" (Lidwell; Holden; Butler, 2010, p. 48). Assim, quando a composição visual apresentar diferentes cores em fontes, imagens ou outros elementos gráficos, o uso do cinza claro pode contribuir para organizar o fundo ou agrupar informações, sem gerar competição visual com os demais componentes da página, conforme Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Relação entre cores de primeiro plano e fundo

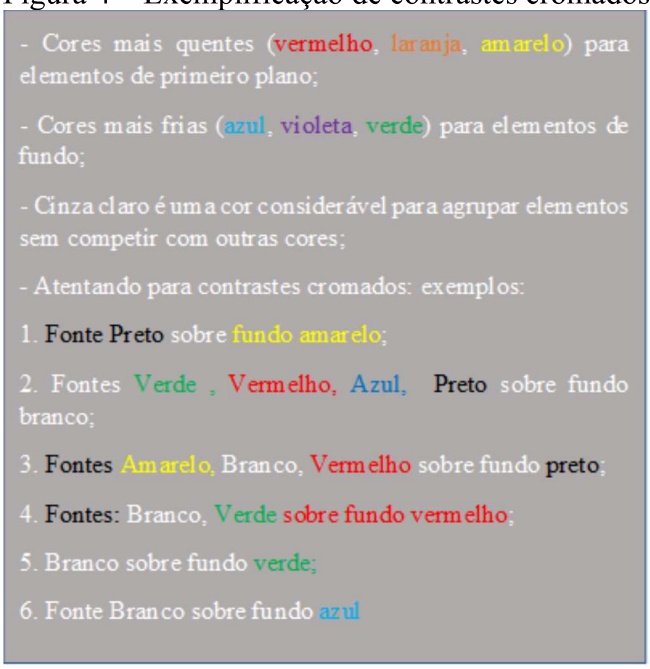


Fonte: Elaborado pela autora (2026)

No que se refere à saturação, Lidwell, Holden e Butler (2010) recomendam o uso de cores saturadas, com tons puros, quando o objetivo é chamar a atenção do observador. As cores escuras tendem a ser percebidas como mais sérias e profissionais, enquanto as cores saturadas costumam ser associadas a maior dinamismo. Entretanto, no que diz respeito ao simbolismo, os autores ressaltam que as cores não possuem significados universais, uma vez que suas interpretações variam conforme o contexto cultural. Essa perspectiva dialoga com Kress e Van Leeuwen (2002, p. 344), ao observarem que, "na maioria das partes da Europa, o preto significa luto, embora no norte de Portugal [...] as noivas usam vestidos pretos no dia do casamento". Desse modo, o público-alvo deve ser considerado um fator decisivo em qualquer escolha de *design*, pois é ele que orienta a adequação das cores, dos contrastes e dos sentidos produzidos pela composição visual.

Istrate (2009) também contribui para essa discussão ao apresentar princípios relacionados ao uso das cores, considerando sua aplicação nos níveis do texto, da ilustração e do fundo. Para cada um desses níveis, o autor propõe combinações cromáticas que podem influenciar a recepção da informação pelos leitores. Em relação ao nível textual, Istrate (2009, p. 5) explica que o uso de contrastes cromáticos adequados pode aumentar entre 40% e 50% a precisão e a rapidez com que a informação é percebida e memorizada, em comparação aos contrastes em preto e branco. Com base nessa compreensão, o autor apresenta uma lista de contrastes organizada segundo o grau de preferência e de conforto para a legibilidade no processo de aprendizagem, conforme se observa na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Exemplificação de contrastes cromados



Fonte: Istrate (2009, p.05-07)

Esses contrastes, entretanto, podem variar de acordo com a proposta global do *design* e com os efeitos de sentido pretendidos. No nível da ilustração, a variação cromática contribui para destacar a relevância da informação, especialmente por meio de representações icônicas. Istrate (2009) esclarece que as ilustrações coloridas tendem a chamar mais atenção e a ser interpretadas mais rapidamente do que as apresentadas em tons de cinza.

Ainda segundo o autor, as cores utilizadas no fundo também desempenham papel importante na composição visual, pois podem estar relacionadas à função do texto e, ao mesmo tempo, provocar determinadas emoções ou atitudes no leitor. Isso ocorre porque os fundos coloridos, em geral, atraem mais atenção do que os produzidos em tons de cinza, além de estarem associados a efeitos psicológicos atribuídos a certas cores. Esses aspectos são apresentados no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Escolha de cores e efeitos psicológicos

Cor	**Efeito psicológico**
Vermelho	• estimulador geral, incita a ação.
Laranja	• estimulador das emoções; • pode ser irritante se usado em áreas grandes.
Amarelo	• estimula e mantém a vigilância; • a exposição a essa cor por longo tempo pode ter um efeito cansativo, mas se usada em tons pálidos, pode ser tolerada.
Verde	• produz efeito calmante.
Azul	• inibidor de atividade; • quando excessiva, pode levar à depressão.
Violeta	• estimula a preocupação e o desencorajamento.
Preto	• produz ansiedade, depressão, introversão.
Branco	• produz efeitos de expansão, facilidade, graça, pureza, calma.

Fonte: Istrate, 2009, p.08

O efeito das cores sobre o cérebro humano também tem sido bastante estudado por pesquisadores da área de Marketing (Heller, 2013; Kotler; Kartajaya; Setiawan, 2017; Silva et al., 2025), que buscam entender como o uso adequado das cores em logotipos pode impactar as vendas, criando uma relação identitária com o consumidor. Nesse sentido, para Heller (2013), o vermelho é associado à energia, à paixão e à excitação, sendo a cor escolhida para o logotipo da empresa McDonald's. Por sua vez, a cor violeta, segundo Heller (2013), relaciona-se à criatividade, ao luxo e ao mistério. O azul, segundo Guimarães (2000), está relacionado à

confiança, à tecnologia e à confiabilidade, o que difere da visão inibidora apresentada na teoria de Istrate (2009). Também na pesquisa realizada por Heller (2013) com dois (2) mil homens e mulheres na Alemanha, o azul é a cor que ocupa um lugar especial na percepção da maioria das pessoas e está mais associada a sentimentos agradáveis e genuínos.

Além do uso das cores, o princípio do Destaque (*Highlighting*), apresentado por Lidwell, Holden e Butler (2010) contribui para realçar as informações que devem ser destacadas, ou seja, salientar informações. No entanto, os autores sugerem que ele não ultrapasse 10% do *design* visível do texto, conforme indicado no Quadro 5:

Quadro 5 – Uso de destaques no texto

Tipo de destaque para títulos, rótulos, legendas	**Porcentagem do *design***	**Efeito no *design***
negrito	Até 10%	• Impacto mínimo; • preferível em relação aos demais por destacar elementos-alvos.
Itálico	Até 10%	• Impacto mínimo; • menos detectável e legíveis
sublinhado	evitar	• Compromete a legibilidade; se usado, deve ter moderação.
Uso de MAIÚSCULAS	Até 10%	• Destaque de títulos
Uso de fontes diferentes	evitar	• Desorienta o leitor.

Fonte: Adaptado de Lidwell; Holden; Butler (2010, p.127)

Todos esses princípios necessitam ser considerados durante a produção hipermodal, mas o objetivo da produção bem como dos recursos oferecidos pela plataforma digital utilizada é que determinarão quais serão mais eficazes, quais serão essenciais ou não serão relevantes. De todo modo, para além desses princípios, é preciso considerar também a visão de design emocional, discutida por Norman (2008), que avalia a presença de três níveis de processamento que interferem no *design*: o visceral, o comportamental e o reflexivo. Conforme a autora, "o nível visceral é responsável pelos julgamentos rápidos sobre o que é bom ou ruim, seguro ou perigoso, e envia sinais apropriados aos músculos (o sistema motor), alertando o restante do cérebro"[14]. (Norman, 2008, p.30). O comportamental está relacionado aos sentimentos e às experiências que compõem o momento presente de quem analisa o produto. O nível reflexivo, por sua vez, envolve a relação com o passado e o futuro, abrangendo os sentimentos de

[14] No original: The visceral level is fast: it makes rapid judgments of what is good or bad, safe or dangerous, and sends appropriate signals to the muscles (the motor system) and alerts the rest of the brain.

satisfação ao possuir, exibir e usar um produto. Aplicando esses conceitos ao *design* de texto na tela, o visceral refere-se à aparência do texto, que atrai a atenção do leitor e provoca uma sensação agradável; o comportamental refere-se à utilidade do texto para o leitor, ou seja, o quanto o conteúdo é prático e aplicável. Já o nível reflexivo diz respeito à relevância do texto para a vida do leitor, pois envolve a construção de uma relação identitária. Essa relação se estabelece quando a narrativa apresenta elementos com os quais o leitor se identifica.

Assim, os *design*ers que trabalham com marcas buscam criar um vínculo emocional entre o cliente e a marca. Como bem pontua Norman (2008), nenhum produto pode satisfazer a todos; por isso, é fundamental pensar no público-alvo que se almeja atingir. Nesse sentido, em uma produção hipermodal, o leitor será envolvido por memórias que o *design* evoca e, visando ao interesse do público-alvo, torna-se possível pensar no que poderia, de certo modo, envolver esse público-leitor, o que dialoga com o princípio de uso de arquétipos já exposto acima. O autor exemplifica isso com o caso de uma garrafa de água. Mesmo após consumir a água, os usuários frequentemente mantêm a garrafa, enchendo-a com água da torneira ou usando-a como enfeite em casa, o que demonstra um forte apego ao objeto. Há um apelo ao nível visceral, pelo *design* agradável do objeto, e ao nível reflexivo, já que a ocasião para a qual a garrafa foi comprada evocou lembranças.

Além disso, o que é considerado atraente faz com que as pessoas se sintam bem. No entanto, o que uma cultura considera atraente pode não ser visto da mesma forma por outra, conforme já exposto acerca do uso da cor preta em partes da Europa, o que difere do uso no Brasil. Portanto, essas diferenças precisam ser avaliadas durante o processo de *design*. De qualquer forma, Norman (2008) explica que não são, de fato, as coisas construídas de forma atraente que impulsionam as pessoas, mas sim aquelas que evocam emoções. Essas emoções refletem nossas experiências pessoais, associações e memórias, o que corresponde ao efeito no nível reflexivo e dialoga com a ideia de "condicionamento clássico", já apresentada.

O autor explica que, no nível visceral, as pessoas tendem a apresentar respostas semelhantes em diferentes partes do mundo. No entanto, nos níveis comportamental e reflexivo, essas respostas tornam-se mais sensíveis às experiências, ao treinamento e à educação de cada indivíduo. Nesse sentido, as diferenças culturais também influenciam as percepções e as formas de relação que cada pessoa estabelece com determinado objeto ou texto. Portanto, o *designer* precisa considerar essas especificidades, aproveitando-as como oportunidades para exercer a criatividade e produzir propostas capazes de contemplar diferentes públicos.

A relação entre os níveis visceral, comportamental e reflexivo é determinada biologicamente, e um nível interfere nos demais, pois o nível reflexivo pode influenciar os

níveis comportamental e visceral. Assim, tendo em vista que o estado de humor daquele que interage com um *design* altera a forma como pode reagir, é necessário que o projetista garanta que todas as informações necessárias para realizar a tarefa estejam visíveis desde o primeiro contato.

Todos os princípios elencados nessa seção, tais como os de Lidwell, Holden e Butler (2010) - Acessibilidade; Alinhamento; Arquétipos; Efeito biofilia; *Chunking*; Condicionamento clássico; Cor e Destaque/Realce (*Highlighting*)-, os princípios de multimídia de Mayer (2001); as considerações de Istrate (2009) e visão de design emocional de Norman (2008) contribuíram para a construção do guia de estratégias proposto no capítulo 4 desta tese, de modo a contemplar o segundo objetivo específico: Propor um guia de estratégias para a escrita do texto hipermodal tendo por base os resultados obtidos no questionário de identificação e a teoria que fundamenta a presente pesquisa.

Por fim, toda escolha de elementos multissemióticos na produção hipermodal precisará dialogar com o restante da produção, de modo a construir um design coeso e coerente. Assim, o acesso a práticas de escrita reflexiva que promovam o multiletramento digital são fundamentais. Nessa direção, na próxima subseção será discutido como tem sido promovidas essas práticas.

2.3.2 Multiletramento digital e escrita hipermodal

O cenário para promover o multiletramento digital de estudantes é marcado por desafios significativos. Antes da pandemia de COVID-19, segundo Martins (2021), ainda havia profissionais que não incorporavam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) às suas práticas educativas, alegando que o uso dessas ferramentas poderia, eventualmente, substituir o papel do professor. Com as experiências impostas pelo cenário pandêmico, houve avanços em políticas públicas brasileiras, como a Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, cujo objetivo foi promover competências digitais, ampliar o acesso às tecnologias e integrar a educação digital ao sistema educacional. Ela estabelece diretrizes para que a transformação digital alcance estudantes, professores, instituições de ensino e iniciativas de pesquisa e inovação, alterando também dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Uma das preocupações dessa legislação é reforçar o ensino de computação ao longo da educação básica. Porém, é necessário retomar a preocupação com quem já está no ensino superior e não passou por esse processo de ter acesso ao desenvolvimento de competências digitais ao longo

do ensino. Assim, ainda que no ensino superior não haja um documento normativo voltado exclusivamente para o trabalho com o letramento digital, essa política favorece a formação inicial e continuada dos estudantes, que podem vir a ser futuros professores, para o uso pedagógico das tecnologias digitais.

De todo modo, mesmo em meio às inúmeras dificuldades, não se pode desconsiderar que as ferramentas tecnológicas já estão amplamente integradas à vida social contemporânea. Ignorar essa realidade equivale a atrasar significativamente o acesso ao conhecimento, bem como a evolução educacional. Além disso, é necessário reconhecer que essas tecnologias demandam ainda mais profissionais preparados, que possam orientar eficazmente o uso dessas ferramentas, pois se o professor solicita uma produção em ambiente digital, ele também é responsável por ela. Como pontua Martins (2021), o docente "deve orientar desde o início da produção até o momento da publicação dos textos na internet (...). O educador consciente de sua importância cria roteiros, cronogramas, e oferta diretrizes claras e objetivas para a concretização dos trabalhos". (p.134). Na mesma direção, Kersch (2024) também defende que a produção no ambiente digital seja orientada. Em sua pesquisa, no contexto de ensino superior, ele orienta os alunos a utilizar uma ferramenta tecnológica para a produção de e-portfólio com uma turma do curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

De todo modo, observa-se que as constantes mudanças no uso de plataformas e tecnologias digitais, muitas vezes ocorridas em ritmo acelerado, somadas à sobrecarga de trabalho docente e à falta de formação, levam muitos professores a recorrer ao repasse de tutoriais para que os próprios alunos aprendam a utilizar essas ferramentas na produção textual. No entanto, essa orientação precisa ser bem conduzida, uma vez que nem sempre quem produz tutoriais possui formação adequada para orientar. Não se trata de ignorar saberes locais, mas de reconhecer o papel da universidade ao oferecer um currículo que prepare melhor os professores. Não é suficiente fornecer ao professor diretrizes, como a Base Nacional Comum Curricular, para que ele esteja apto a incorporá-las ao currículo escolar. É necessário desenvolver políticas educacionais eficazes que promovam um currículo inclusivo e incentivem o pensamento crítico, em vez de delegar o conhecimento a terceiros. Acerca das competências específicas de habilidades da área de linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio, o documento registra que:

> No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram *design*ar novas práticas sociais e de linguagem. (...) Não são somente novos gêneros

> que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, meme, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos. (BNCC, 2018, p.4-55).

Portanto, o documento já sinaliza a importância de ensinar novas formas de agir no meio digital, pois é preciso interagir, seja como autor ou como leitor, bem como entender a relação entre as diversas mídias em uma estrutura hipertextual. No entanto, as estratégias necessárias para essa atuação ainda não foram suficientemente discutidas nem sistematizadas. Martins (2021) também lembra que a BNCC já propõe, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com gênero Fanfic. Segundo ela, "Trazer esse tipo de produção textual para a sala de aula é valorizar aquilo que os alunos já leem. Além disso, abre portas para desenvolver outros objetos de aprendizagem, como a norma padrão da Língua Portuguesa e os direitos autorais (...)." (140). A colocação da autora revela como a preocupação com o verbal ainda é destaque, pois pensar na norma padrão tem sim sua relevância, porém no meio digital várias outras modalidades precisam ser levadas em consideração.

Martins (2021) apresenta propostas de trabalho com memes, enfatizando o nível crítico e a empatia para respeitar as diferenças, mas não se discutem as questões culturais e organizacionais da produção hipermodal, como o impacto na escolha de cores, na posição dos elementos e das mídias, no layout etc. Além disso, ela orienta que o trabalho com a cultura digital deve ser realizado de maneira "colaborativa, lúdica, atual e muito próxima do centro de interesse dos alunos" (p.145). Isso também tem relevância, porém é fundamental considerar que o professor precisa orientar o aluno em questões que ele ainda não elaborou sozinho. É necessário pensar junto, evocar a criticidade e aproveitar o conhecimento que ele já possui para avançar e aprender mais sobre os diferentes modos de produção textual.

Vian Jr. e Rojo (2020) preocupados com o ensino de língua adicional, mas sendo válido também para a área de língua portuguesa, esclarecem que o papel da linguagem seja verbal ou visual e suas semioses necessitam ser reavaliado nas novas práticas de ensino, na preparação de professores, bem como nos materiais produzidos e avaliados, uma vez que as características multimodais que medeiam as relações por meios tecnológicos necessitam ser melhor compreendidas e ensinadas.

Também no que se refere ao trabalho com a produção digital no ensino superior, como propõem Bueno, Mendes e Moretto (2023), é necessário que mais pesquisas na área tragam

contribuições para o aprimoramento do letramento digital. As autoras apontaram que tem sido comum, nas universidades, principalmente nas instituições particulares, a implementação de disciplinas de letramento acadêmico online. Essa inclusão tem respaldo em decretos que autorizam as universidades a incluir disciplinas de EaD em seus cursos presenciais. Assim, com o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, todos os cursos, inclusive os presenciais, podem ter até 40% de seus conteúdos curriculares ofertados na modalidade a distância.

Para tanto, são utilizados ambientes virtuais de aprendizagem em que há acesso tanto pelos professores e discentes quanto por um tutor que auxilia os estudantes nas atividades a serem realizadas. Diante disso, conforme explicam as autoras, "é possível afirmar que o letramento acadêmico e o letramento digital acabam por se tornar parceiros no ensino superior". (p.186). Porém, também como evidenciado pelas autoras, essa parceria ainda tem sido pouco debatida, prova disso é a pouca presença de disciplinas voltadas para o ensino do uso das ferramentas tecnológicas no ensino superior, bem como da hipermodalidade.

Também como esclarece Ribeiro (2021, p. 19), o desconhecimento dos recursos semióticos e/ou falta de intimidade com eles diminuirá a "chance de *escolher*, elemento fundamental da produção de textos multimodais (...)". Esses diferentes modos têm o poder de comunicar significações partilhadas por diversos grupos sociais, indicando que nada se dá de forma desconexa ou sem interesse. Nesse sentido, orientar a produção escrita de textos que mesclem os diversos recursos hipermidiáticos possibilita produzir textos que transmitam informações ou mensagens de forma mais coesa e não de forma intuitiva como se dá em alguns contextos escolares.

Assim, tendo em vista que o ensino de língua é permeado pelas mudanças sócio-históricas e culturais, e como hoje o acesso à informação e as formas de interagir no mundo são mediadas por tecnologias, não há como ignorar essas mudanças. Conforme divulgação da Amper (2023), o Relatório de Visão Geral Global Digital 2022, publicado em parceria com We Are Social e Hootsuite[15] confirma que o número de pessoas conectadas no mundo continua a crescer com maior velocidade do que antes da pandemia. O relatório revelou que:

> • Os usuários globais da Internet subiram para 4,95 bilhões no início de 2022, com a penetração da Internet agora em 62,5% da população total do mundo. Os dados mostram que os usuários da Internet cresceram 192 milhões (+4,0%) no ano passado, mas as restrições contínuas à pesquisa e relatórios devido ao COVID-19 significam que as tendências reais de crescimento podem ser consideravelmente maiores do que esses números sugerem.

[15] Empresas estadunidenses especializadas em gestão de marca em mídias sociais.

> - Existem 4,62 bilhões de usuários de mídia social em todo o mundo em janeiro de 2022. Esse número é igual a 58,4% da população total do mundo, embora seja importante notar que "usuários" de mídia social podem não representar indivíduos únicos (...). Os usuários globais de mídia social cresceram mais de 10% nos últimos 12 meses, com 424 milhões de novos usuários iniciando sua jornada de mídia social em 2021.
> - Os usuários de mídia social agora equivalendo a 58,4% da população total do mundo, devemos esperar que as taxas de crescimento comecem a desacelerar nos próximos anos, e esta pode ser a última vez que relatamos um crescimento anual de dois dígitos em usuários de mídias sociais. (Amper, 2023).

O aumento no número de usuários torna ainda mais urgente a realização de pesquisas e o ensino sobre o uso ético das redes para minimizar a crescente disseminação de fake news e o controle incessante de propagandas, que podem influenciar leitores e navegadores de forma inconsciente, ampliando a criação de bolhas informativas.

Também segundo Martins (2021, p.130), "o brasileiro passa, em média, 9h17min. na internet. Dessas horas, 3h31min são dedicadas às mídias sociais, como o Twitter, o Facebook, o Instagram, o TikTok e o *YouTube*". Nessas mídias, o usuário tem acesso tanto à leitura quanto à possibilidade de escrever e compartilhar textos. Portanto, como orienta a autora, um ponto importante seria discutir com os estudantes o risco de usar a internet para expor fatos da vida como se fosse um diário, entre outras questões éticas e que envolvem a responsabilidade social, buscando promover maior conscientização para uma postura crítica nas redes.

Nesse sentido, é preciso entender as estratégias a serem utilizadas no meio virtual, tendo em vista que isso demandará mais do que o domínio da escrita verbal. Na leitura, por exemplo, pode haver o que Hissa (2024) tem chamado de "leitura plataformizada". Na pesquisa da autora, ela selecionou 120 postagens sequenciadas de seis perfis diferentes (três pessoais e três profissionais) da plataforma de mídia digital Instagram. A análise indicou que a leitura multimodal entrelaça escrita, imagem e movimento tátil (passar os frames pela barra de rolagem com os dedos). Essa interatividade é chamada, pela autora, de "*design* sinestésico". Segundo a autora, as unidades significativas denominadas "frames" não se integram, são fragmentadas em temáticas, não havendo continuidade dos tópicos semânticos e, portanto, progressão temática e sequenciamento argumentativo que orientem a compreensão leitora. Assim, trata-se de um modo de leitura bastante diferente daquele conhecido no impresso, em que há progressão temática, referencialidade, coesão, anáfora e dêixis.

Concluindo, diante das constantes transformações do meio digital, é essencial promover o letramento digital dos estudantes, de modo que sejam capazes de compreender, produzir e avaliar criticamente textos constituídos por diferentes linguagens, recursos tecnológicos e

percursos de navegação. Nessa direção, a próxima seção apresenta um panorama das estratégias de escrita do texto impresso e do texto hipermodal presentes na literatura estudada.

3 PESQUISAS SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA

O presente capítulo tem por objetivo reunir trabalhos na área da escrita, a fim de realizar um levantamento das estratégias empregadas na escrita de textos impressos e hipermodais existentes na literatura.

3.1. ESTRATÉGIAS USADAS PARA A ESCRITA DO TEXTO IMPRESSO

Para o levantamento das estratégias já utilizadas na escrita do texto impresso, foi realizado um amplo levantamento bibliográfico tanto acerca das estratégias quanto das produções hipermodais nas bases SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2015 até o segundo semestre de 2024. Foi seguido protocolo que se aproxima dos padrões da Revisão Sistemática da Literatura (RSL)[16]. Como descritores de busca avançada foram adotados os seguintes: "estratégias para a escrita *and* escrita" e "estratégias de escrita", com os seguintes filtros: Artigos, periódicos revisados por pares, com o assunto estratégia para a escrita, modelos de escrita de texto impresso, elementos que configuram o texto impresso. Também foram pesquisados livros que abordassem o tema.

Antes de apresentar as pesquisas realizadas acerca das estratégias para a escrita, importa lembrar que a construção de qualquer texto, independente do gênero, necessita seguir algumas estratégias de escrita, as quais vão muito além da escolha do léxico e dos elementos gramaticais, pois, como bem define Koch, envolve:

> Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade de tema e sua progressão; "balanceamento" entre informações explícitas e implícitas; entre informações "novas" e "dadas", levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (Koch, 2017, p.34).

Nesse sentido, toda produção textual envolve planejamento e uma meta a ser atingida, com base em um objetivo e em um público-alvo. Após a produção, é necessário ainda o processo de revisão, verificando se tudo o que foi planejado foi alcançado. Nesse momento,

[16] Barbara Kitchenham (2004, 2007) define a RSL como um meio de identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas relevantes disponíveis para uma questão de pesquisa ou área de interesse. Fonte: KITCHENHAM, Barbara. Procedures for Performing Systematic Reviews. 2004.

retoma-se a adequação da pontuação, da concordância verbal e nominal e da ortografia conforme a proposta pretendida.

Koch (1998) compreende as estratégias de processamento textual como procedimentos que mobilizam diferentes tipos de conhecimento, classificando-as em três categorias: cognitivas, textuais e sociointeracionais. As cognitivas compreendem a execução de "algum cálculo mental" pelos interlocutores, ou seja, envolvem o uso de inferências a partir de um contexto. Portanto, os leitores constroem representações mentais estabelecendo relações entre os segmentos textuais e as informações explícitas ou implícitas. Já as estratégias sociointeracionais são as voltadas à interação verbal. Nesse sentido, elas estão relacionadas à preservação das faces (Goffman, 1967), envolvendo a polidez e a negociação; por isso, há uso de eufemismos e mudanças de tópico, de modo a manter a boa interação e a relação social. Por sua vez, as estratégias textuais são aquelas voltadas à organização da informação, dependendo, assim, do léxico e da gramática, pois envolvem a criação de elos coesivos.

Koch (1998, p.31) classifica as estratégias textuais em quatro categorias: organização da informação, formulação, referenciação e balanceamento. A organização da informação diz respeito à articulação entre o dado e o novo, isto é, entre o que já é conhecido pelo leitor e o que é informação nova. A estratégia de formulação, por sua vez, desempenha funções de natureza cognitivo-interacional e compreende, entre outros procedimentos, a inserção e a reformulação. A inserção consiste no acréscimo de exemplificações, justificativas ou esclarecimentos considerados essenciais à compreensão do conteúdo. Já a reformulação envolve o emprego de paráfrases e repetições, com a finalidade de reforçar a argumentação ou superar possíveis dificuldades de compreensão.

A referenciação corresponde ao uso de elementos anafóricos e catafóricos responsáveis pela manutenção dos elos coesivos do texto, podendo ser realizada por meio de pronomes, sinônimos, nomes genéricos, expressões qualificadoras, entre outros recursos que auxiliam o leitor na identificação ou na retomada de um referente. Em textos biográficos, por exemplo, é comum que o biografado seja mencionado de diferentes maneiras, como "o professor", "o estudioso" ou "o pesquisador". Também é importante pontuar, como esclarece Koch (1998), que a escolha dessas descrições permite identificar opiniões, atitudes e crenças do produtor do texto, uma vez que as formas de referenciação decorrem de escolhas discursivas. Por fim, a estratégia de balanceamento, segundo Koch (1998), é definida como o equilíbrio entre as informações que precisam ser explicitadas e aquelas que, por serem consideradas parte do conhecimento compartilhado entre os interlocutores, podem permanecer implícitas. Diante disso, nota-se que, embora essas estratégias tenham sido concebidas no contexto do impresso,

em uma época em que o hipertexto ainda não tinha tanto impacto, elas são fundamentais para a escrita do texto hipermodal. Assim, passamos a verificar algumas obras e pesquisas que também se preocuparam com a produção escrita, nem sempre usando o termo "estratégias", mas apresentando modelos e orientações para a produção textual.

Inicialmente, uma obra que apresenta orientações para o processo de escrita é *Coisas que todo professor de Português precisa saber* (Oliveira, 2010, p.126). A proposta orienta que é essencial planejar a escrita, desde a escolha do tema até a definição do objetivo, considerando os possíveis leitores e as escolhas linguísticas que podem influenciar a interpretação deles, levando em conta o conhecimento prévio desses leitores. Portanto, vão sendo criadas hipóteses para a construção do texto, as quais são aperfeiçoadas até uma versão definitiva, conforme indicam as seguintes estratégias apresentadas pelo autor:

> 1-escolher o tema e o objetivo que se pretende alcançar com o texto;
> 2-conhecer os elementos do contexto de produção do texto, como: lugar social onde o texto circulará, possível leitor do texto;
> 3-ativar os conhecimentos prévios e/ou construção de novos conhecimentos sobre o tema;
> 4-escolher as informações que constarão do texto, considerando o possível leitor;
> 5-organizar a sequência das informações;
> 6-conhecer as características do gênero textual escolhido para a produção;
> 7-redigir uma versão preliminar do texto (o primeiro rascunho);
> 8-revisar e reescrever o texto;
> 9-revisar e
> 10- redigir a versão final do texto. (Oliveira, 2010, p.126)

Nota-se, assim, que as estratégias elencadas pelo autor oferecem um panorama completo para a escrita de um texto, independentemente do gênero e/ou de se tratar de um texto verbal ou oral, pois, embora durante a produção desse texto Oliveira (2010) estivesse pensando no verbal, sabe-se que, mesmo na produção oral, é necessário esse passo a passo do planejamento, da produção e da revisão para uma versão final.

Na sequência, destacam-se, Riolfi *et al.* (2014), que na obra *Ensino de Língua portuguesa,* apresentam um capítulo dedicado aos "problemas comuns no processo de ensino da escrita", no qual a dificuldade dos estudantes do oitavo ano para produzirem um texto narrativo é avaliada. Dentre as observações apontadas pelos autores, os alunos fazem uso recorrente de pronome pessoal para se referir a uma personagem já citada, indicando não apenas dificuldade com elementos de referenciação, mas também a não percepção de que o modo de identificação da personagem é central para o desenvolvimento do enredo. Desse modo, os autores defendem que os alunos devem desenvolver conhecimentos que lhes permitam empregar adequadamente advérbios, numerais e pronomes, especialmente o uso de "este",

"esse", "aquele", "aqui" e "lá", a fim de garantir a coesão textual. Não se trata, portanto, de apresentar listas de classificações gramaticais, mas de mostrar como o uso inadequado desses recursos pode comprometer a articulação das ideias, tornando o texto fragmentado e de difícil compreensão. Em outro capítulo do mesmo livro, Riolfi *et al.* propõem algumas questões a serem apresentadas ao aluno durante a produção escrita, com o objetivo de levá-lo a refletir sobre as diferenças entre o processo de escrita e da fala. Isso inclui a necessidade de fazer escolhas linguísticas adequadas ao público-alvo, seguir uma progressão temática coerente no texto e utilizar a ortografia corretamente. As perguntas elencadas pelos autores são:

> Em sua produção, dá mostras de compreender que a escrita NÃO é uma transcrição da fala?; Em sua produção escrita, consegue manter coerência no desenvolvimento do tema proposto?; Sabe usar recursos linguísticos variados na construção da argumentação e do estilo de seu texto?; Na medida do possível, respeita a convenção ortográfica da língua portuguesa?; Apresenta coesão na produção escrita? (Riolfi *et al.*, 2014, p.220).

Nesse contexto, é importante adotar estratégias como a autoavaliação do texto produzido, pois esse procedimento favorece a revisão e a reescrita. Além disso, contribui para que os estudantes compreendam a escrita como resultado de uma reflexão sobre o uso da linguagem. Sem a orientação adequada do professor, essa percepção dificilmente se torna evidente aos estudantes.

Dentre as pesquisas sobre estratégias para o texto impresso, destaca-se também o estudo de Prata *et al.* (2015), realizado com alunos do 9º ano de três escolas públicas de Portugal, que receberam estratégias para a escrita de um texto argumentativo. O objetivo era desenvolver nos estudantes competências de planificação e de estratégias argumentativas, de modo a compor uma estrutura que incluísse argumentos e contra-argumentos. A pesquisa dividiu os alunos em dois grupos: experimental e controle. Na primeira fase, ambos os grupos participaram. A proposta era o ensino de estratégias de escrita voltadas à estruturação do texto argumentativo, associadas a estratégias de autorregulação, com base nos princípios de um programa voltado à autorregulação. Na segunda fase, os grupos foram separados, deixando o grupo controle responsável por planificar e digitar individualmente o texto, enquanto o grupo experimental cuidou da planificação coletivamente e, só depois, redigiu individualmente o texto. Tinha-se como hipótese que as estratégias colaborativas no trabalho coletivo, na fase de planificação, beneficiariam o grupo experimental.

Segundo os autores, foram utilizadas as siglas STOP e DARE como estratégias de escrita. A sigla STOP, já conhecida em Portugal, foi mantida e traduzida como "Sugerir ideias,

tomar posição, organizar as ideias, planificar" (Prata *et al.*, 2015, p.3). A sigla DARE, originalmente usada para memorização, foi adaptada para ADORAR, correspondendo ao seguinte: "Apresenta o tema, Diz a tua posição, Opina em contrário, Refuta, Argumenta a favor, Remata com uma conclusão". (Prata *et al.*, 2015, p.3). Além disso, os professores utilizaram fichas para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tipo textual estudado, bem como a apresentação de textos que poderiam servir de modelo da estrutura e dos conectivos utilizados. Para avaliar os efeitos da intervenção, os alunos realizaram um pré-teste, um pós-teste e manutenção. Em todos os momentos, os alunos eram assistidos pelos professores, pois estes atuavam como facilitadores, orientando sobre como poderiam aproveitar o aprendizado e tomar decisões de forma autônoma. As autoras divulgaram apenas resultados parciais, indicando que a dificuldade dos estudantes em criar argumentos devia-se à ausência de interlocutores com posicionamentos divergentes. Essa limitação poderia ser atenuada por meio do trabalho colaborativo, no qual o outro grupo assumiria a função de apresentar contrapontos e estimular a elaboração de contra-argumentos.

Em pesquisa semelhante, Costa e Boruchovitch (2015) investigaram os efeitos do ensino de estratégias de escrita de narrativas a estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Catalão, Goiás. A intervenção foi fundamentada no Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação na Escrita, proposto por MacArthur, Graham e Schwartz (1993), originalmente concebido para auxiliar crianças com dificuldades na produção textual. O modelo contempla procedimentos de autoinstrução, autoavaliação e auto reforço, com o propósito de favorecer o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do próprio processo de escrita. Assim, ele foi proposto incluindo:

> auto-instrução, auto-avaliação e auto-reforço. O programa prevê oito passos de instrução: 1) Introduzir a noção de estratégias de aprendizagem para tarefas específicas (pré-intervenção); 2) Avaliar nível de desempenho atual em relação à produção de textos e às ações adequadas para melhorar a própria performance; 3) Descrever as estratégias; 4) Modelar (ensinar) as estratégias e a auto-instrução; 5) Aprender os passos estratégicos; 6) Controlar a prática dos passos estratégicos e a auto-instrução; 7) Desempenho independente; e 8) Generalização e manutenção dos componentes. (Costa; Boruchovitch, 2015, p.40).

A pesquisa foi organizada mediante a distribuição dos participantes em dois grupos: experimental e controle. Os estudantes do grupo experimental receberam um guia de estratégias para orientar a produção textual, procedimento semelhante ao adotado nesta tese. Na etapa inicial da intervenção, os alunos foram ensinados a usar, como recurso para a organização da escrita, o acrônimo TREE, no qual cada letra corresponde a uma ação: T –anotar tópico (ou assunto); R –anotar razões de tal posição; E –examinar razões, indagando se o leitor poderia

gostar da ideia lida; e E – anotar o final. Após essa fase, os alunos foram orientados a seguir os seguintes passos: 1) Pensar; 2) Planejar; 3) Escrever e escrever mais. (Costa, Boruchovitch, 2015, p.41). Durante todo o tempo da produção, o professor atuou como mediador, oferecendo orientações e acompanhando a aplicação das estratégias pelos estudantes.

Após a produção, foi solicitado que os participantes avaliassem o uso das estratégias na produção narrativa. Para a coleta de dados, as pesquisadoras propuseram uma questão aberta, proveniente da *Self-regulated Learning Interview Schedule* de Zimmerman & Martinez-Pons (1986), constituída originalmente por 10 perguntas abertas e fechadas, destinadas a identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos no contexto escolar e nas atividades realizadas em casa. Os dados obtidos revelaram mudanças significativas no grupo experimental que após a intervenção, mostraram-se mais conscientes sobre as diferentes etapas do processo de produção textual.

Diante desse levantamento e das mudanças decorrentes do meio digital, a próxima seção buscará identificar estratégias de escrita empregadas no texto impresso e aquelas próprias da produção de textos hipermodais.

3.2 ESTRATÉGIAS PARA A ESCRITA HIPERMODAL

À semelhança do levantamento sobre as estratégias de escrita do texto impresso, apresentado na seção anterior, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica nas bases SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES, abrangendo publicações de 2015 ao segundo semestre de 2024 sobre estratégias que orientem a produção de textos hipermodais. Seguiu-se o protocolo que se aproxima dos padrões da Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Como descritores de busca avançada foram adotados os seguintes: “estratégias para a escrita hipermodal” e “produção hipermodal”, com os seguintes filtros: artigos, periódicos revisados por pares, com o assunto “estratégia para a escrita”. Também foram pesquisados livros que abordassem o tema.

Com base no levantamento realizado, destaca-se, inicialmente, que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), com base nas contribuições de Henry Jenkins, consideram o domínio da leitura e da escrita uma condição fundamental para a produção participativa de textos em ambientes digitais. Em outras palavras, a atuação nesses espaços pressupõe o letramento tradicional. Nesse contexto, tal letramento é definido pelos autores como a “habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso, simultaneamente com as competências de leitura e de escrita” (p. 23). O domínio dessas habilidades permite que os estudantes organizem e articulem suas ideias

com maior clareza também no meio digital. Por essa razão, as estratégias empregadas na produção de textos hipermodais não substituem aquelas relacionadas à escrita impressa; ao contrário, elas são pressupostas e ampliadas, incorporando conhecimentos e práticas específicos dos ambientes digitais. Desse modo, em uma sociedade cada vez mais mediada pelas tecnologias, esses ambientes também podem constituir espaços de desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades vinculadas ao letramento tradicional, conforme observam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Destaca-se, entretanto, que, embora as estratégias para a escrita do texto impresso possam ser retomadas no texto hipermodal, é preciso esclarecer que a escrita hipermidiática requer estratégias específicas que considerem sua estrutura hipermodal. Nesse sentido, convém retomar as considerações de Shneiderman (1998, p. 558-559) sobre o desenvolvimento de sistemas hipermídia e de interfaces destinados à navegação informacional. Segundo a autora, esse processo deve partir do conhecimento do perfil dos usuários e de seus interesses de busca. Além disso, as informações precisam ser hierarquizadas e agrupadas em blocos temáticos, de modo a favorecer uma navegação coerente e previsível. A estrutura de links também deve ser simples e consistente, enquanto as telas devem ser cuidadosamente projetadas para facilitar a localização, a compreensão e o acesso às informações.

Signorini (2013) também fornece orientações para a elaboração de textos hipermodais. Por meio da análise de uma página que disponibiliza materiais instrucionais voltados à produção em rede, a autora apresenta uma série de recomendações. Entre as recomendações apresentadas, destacam-se a elaboração de textos curtos, a definição clara dos objetivos e a organização das informações em tópicos e subtítulos. Essas estratégias visam facilitar a leitura e tornar o conteúdo mais acessível ao público. Nesse sentido, na produção hipermidiática, segundo Signorini (2013), não se trata mais de deixar pistas para a reconstrução do texto pelo leitor, como no texto impresso, mas sim de apresentá-lo como uma "estrutura significativa que atenda aos interesses do leitor" (p.202). Justamente por isso, é necessário que o autor indique, no início, qual é o objetivo do texto e, em seguida, a divisão dos conteúdos abordados, de forma que eles sejam lincáveis para o leitor, já que a fragmentação em blocos é uma característica que não pode ser desconsiderada pelo produtor do texto hipermodal. Assim, a "organização estratégica de cada tela não deve só captar e direcionar o olhar do leitor, como também facilitar sua navegação na estrutura de lincagem projetada para o conjunto de blocos ou nós" (p.203). E, nessa rede, a autoria passa a ser compartilhada, já que envolve toda uma equipe de produtores.

Entretanto, a autora alerta que, embora a organização do texto procure orientar a leitura de modo claro e objetivo, a presença constante de propagandas e de outros elementos na tela interfere no percurso do leitor e disputa sua atenção com o conteúdo principal. Desse modo, a aparente clareza da escrita hipermidiática não elimina as escolhas retóricas, políticas e ideológicas envolvidas em sua produção. É nesse sentido que Signorini (2013) se refere à "opacificação da função propriamente retórica, além da político-ideológica, dos mecanismos de produção do efeito de transparência, ou legibilidade, e de objetividade, ou neutralidade visados pela escrita hipermidiática" (p. 206). Em outras palavras, os recursos utilizados para conferir uma impressão de clareza, objetividade e neutralidade podem ocultar as intenções, os interesses e as escolhas que orientam a organização e a apresentação das informações.

Nesse contexto, a elaboração do hipertexto pressupõe a antecipação e, em certa medida, a orientação das ações do leitor. Para isso, o autor deve mobilizar as funcionalidades do site como recursos estratégicos capazes de atrair e manter a atenção do público. Nessa perspectiva, tais funcionalidades podem ser compreendidas como "elementos que gerem ações previstas e que disparem reações programadas" (Netcom apud Signorini, 2013, p. 206). Assim, as escolhas realizadas na produção de postagens para sites assumem caráter estratégico, uma vez que se fundamentam na previsão dos possíveis percursos, ações e reações dos leitores.

Essa dimensão estratégica da produção hipertextual é percebida, sobretudo, nas escolhas relativas à organização e à apresentação do texto, uma vez que elas influenciam diretamente o percurso de leitura e a permanência do leitor no site. Ao destacar a importância dessas escolhas para a construção de uma experiência de leitura fluida, Coscarelli (2009, p. 550) ressalta também que "é preciso estar atento ao design dos textos tanto no que diz respeito ao seu layout, quanto à organização do seu conteúdo e à sua forma de expressão. Um texto com problemas de escrita, organização e/ou formatação dificultará o trabalho do leitor". Desse modo, a fim de favorecer a fluidez e a continuidade da leitura, o autor deve planejar cuidadosamente a estrutura hipertextual, com atenção especial à seleção e à inserção dos links. Links que conduzem a conteúdos pouco relacionados ao tema desenvolvido podem interromper a progressão temática, dispersar a atenção do leitor e, consequentemente, desmotivá-lo a prosseguir na leitura.

Os teóricos aqui discutidos trazem questões importantes para a escrita do texto hipermodal, concebendo a tela não como mero suporte textual para a apresentação de conteúdos previamente elaborados, mas entendendo que ela propicia um espaço interativo e multimodal, no qual diferentes modos de significação, como linguagem verbal, visual e sonora, são articulados para produzir sentidos. Nessa perspectiva, a proposta de produção hipermodal considera a participação ativa do autor na estruturação do conteúdo, na orientação dos percursos

de navegação e nas formas de interação estabelecidas com o leitor. Assim, na hipermodalidade, os sentidos não decorrem apenas das informações apresentadas, mas também da maneira como os diferentes recursos são selecionados e organizados no ambiente digital.

Entretanto, o levantamento de pesquisas sobre estratégias que orientem a produção de textos hipermodais evidenciou a escassez de estudos sobre a produção hipermodal, especialmente no que se refere a estratégias que orientam esse processo no contexto do ensino superior, uma lacuna que a presente tese busca preencher.

Entre as pesquisas encontradas, destaca-se a de Fortunato (2012), que investigou a elaboração de resenhas por estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II, analisando as diferenças nas estratégias composicionais e de organização discursiva entre textos produzidos em blogs e no ambiente escolar. A autora não explicitou quais estratégias de escrita de resenhas para o ambiente digital foram ensinadas aos estudantes. Concluiu, contudo, que as produções publicadas no blog apresentaram maior grau de interação com o leitor do que as elaboradas em sala de aula, embora ambas mantivessem características linguísticas e textuais bastante semelhantes. Observa-se também que a escrita foi puramente verbal, o que difere do esperado de uma produção em ambiente digital.

Por sua vez, Prates (2014), em pesquisa de mestrado, realizou um trabalho na rede municipal de ensino de São Paulo para identificar se havia professores que utilizavam o microblog Twitter em atividades voltadas à produção textual. A autora descobriu que, nessa rede, há educadores que atuam como orientadores de informática educativa, com formação em qualquer área do conhecimento. Mediante esse levantamento, Prates investigou as práticas desses profissionais e constatou que, entre os 62 profissionais atuantes nessa área na rede municipal, oito já haviam utilizado o *Twitter* em sala de aula. Contudo, apenas dois desses professores empregaram a plataforma especificamente para a produção textual.

Com base nesses dados, Prates propôs atividades de síntese de conteúdos no Twitter para o professor desenvolver com os alunos. Para implementar essas atividades, ele deveria criar uma conta na plataforma para a turma e propor que os alunos realizassem as tarefas em grupo. Após a leitura e discussão de um texto, cada grupo deveria ser orientado a pesquisar sobre o autor e compartilhar suas descobertas por meio de retuites, permitindo a troca de informações entre os grupos. Durante o processo de tuíte, é possível utilizar *links* para complementar as informações. A proposta do autor evidencia um incentivo ao uso da tecnologia, aliado a uma preocupação com a construção do texto verbal. Entretanto, permanece ausente uma discussão mais aprofundada sobre os *links* empregados e sobre outras formas de linguagem utilizadas.

Já Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.88-89), no livro Letramentos digitais, ao propor uma grade de atividades, sugerem a produção do gênero notícia tanto na versão impressa quanto com o uso de alta tecnologia. E nesse caso, esclarecem que, caso os estudantes disponham de blogs eles poderiam inserir suas histórias ilustradas com imagens e *links* e convidar os colegas para comentarem as postagens. Nessa proposta é possível relacionar as estratégias para o trabalho com o impresso e a atualização para o ambiente hipermodal. Atualmente, mediante às inúmeras propagandas que invadem a tela enquanto se lê uma notícia, a produção ainda precisaria abranger mais elementos, pois, como relatado por Ribeiro (2023), ao ensinar o gênero notícia, a autora foi surpreendida pelos comentários dos alunos, que sugeriram a inclusão de uma caixa informativa sobre a assinatura do jornal e a presença de cookies com termos e condições, levando-a a questionar-se "como aproveitar esses *pop-ups*" dos alunos para ensiná-los a ler e escrever. Essa indagação da autora também reforça a importância de pensar estratégias para a produção hipermodal, pois a inclusão de cookies interfere na produção textual, levando o produtor a se preparar para essa inserção no texto.

Ainda em relação às atividades propostas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), cabe destacar que, ao sugerirem a produção de uma notícia, os autores recomendam que o texto seja publicado em um blog da turma, acompanhado de imagens e links. Entretanto, não explicitam estratégias para organizar esses elementos na tela. Não discutem, por exemplo, onde as imagens deveriam ser posicionadas nem como poderiam ser articuladas ao texto verbal, de modo a assegurar clareza, unidade e coerência à produção. Da mesma forma, não apresentam orientações sobre a inserção dos links, especialmente quanto à necessidade de planejar o percurso de navegação e evitar que o leitor seja conduzido a outras páginas sem uma possibilidade clara de retorno ao conteúdo inicial. Apesar dessas lacunas, essa proposta, assim como as demais atividades sugeridas para o desenvolvimento do letramento digital, contribui para estimular uma postura crítica por parte de quem produz textos hipermodais. Nesse aspecto, aproxima-se da função performativa discutida por Lemke (2002), uma vez que incentiva os estudantes a avaliar os pontos de vista, as ideias e os valores implicados em suas escolhas durante a produção textual. Contudo, as atividades não contemplam de maneira sistemática o letramento funcional, conforme definido por Selber (2004), relacionado ao domínio das ferramentas digitais, nem o letramento organizacional, proposto por Lemke (2002), que se refere à disposição e à articulação das informações com vistas à construção da coesão no texto hipermodal.

Uma abordagem estratégica para a escrita hipermodal pode ser a utilização de sequências didáticas, conforme postulado pelo grupo genebrino Dolz, Noverraz e Schneuwly

(2004). Essa metodologia permite o ensino para a produção de um gênero por meio da divisão em módulos e etapas, facilitando sua posterior produção e divulgação. Autores como Bueno, Mendes e Moretto (2023) já têm defendido essa proposta, baseando-se na experiência com a disciplina "Temas Atuais e Formação Humana (TAFH)" em uma universidade particular. Elas observaram que os estudantes desenvolveram um maior domínio das ferramentas digitais ao longo do curso e identificaram a necessidade de utilizar uma sequência didática para aprimorar o ensino.

Nesse sentido, em se tratando de produção em ambiente hipermodal a divisão por sequências didáticas tende a ser favorável. Um exemplo é a pesquisa realizada por Silva, Souza e Catanduba (2023), com alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, em que foi proposta a escrita através do gênero digital "comentário on-line", com foco na argumentação desenvolvida nas redes sociais. Ao propor o trabalho com sequências didáticas, inicialmente as professoras fizeram um levantamento do conhecimento dos estudantes acerca do gênero "comentário on-line" e apresentaram a eles a criação de um mural no padlet. Em seguida, os estudantes foram orientados a ler uma notícia, escrever um comentário sobre ela e publicar no padlet, por meio de um *link* disponibilizado no grupo de WhatsApp da turma. Após essa primeira produção, os alunos participaram de atividades voltadas ao desenvolvimento da argumentação e da contra-argumentação, além de exercícios focados em coesão, coerência e no uso adequado da pontuação. Por fim, foi trabalhado um filme e uma notícia com comentários, e os estudantes foram solicitados a produzir um comentário on-line sobre a mesma temática dos gêneros anteriormente abordados e publicar no padlet. Portanto, a compreensão e a produção do gênero "comentário on-line" foram realizadas em diversas etapas. Para a expansão da proposta, seria interessante que houvesse também discussão sobre os tipos de produção do comentário, já que ele pode conter *links* e elementos multimodais.

Outra iniciativa com o trabalho de produção hipermodal é a de Paiva (2024), que realizou uma pesquisa sobre criação colaborativa de contos em wiki, com alunos do 1º ano do Ensino Médio dos cursos técnicos integrados do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), durante o ensino remoto. A atividade foi proposta no início do módulo do curso, em novembro, e o prazo para os estudantes editarem o conto foi de quatro semanas. A produção ocorreu em conjunto com os conteúdos de Língua Portuguesa e de Literatura. O professor pesquisador orientou os alunos a darem continuidade em introduções de contos já consagrados, em uma wiki da turma criada para esse propósito, hospedada na página fandom.com. A orientação foi que os estudantes pudessem criar a partir das introduções dos contos já postados, editando-as e inserindo imagens e *links*. No entanto, como frequentemente

apontado na literatura, embora haja algumas instruções, a produção dos alunos em ambientes digitais tende a ser intuitiva. Não houve orientação específica sobre como organizar imagens, texto verbal ou *links* na página, nem sobre o impacto do uso de cores. É importante destacar que, na avaliação das produções, o professor considerou se as imagens e os *links* escolhidos estavam em consonância com o sentido do conto e se os *links* funcionavam adequadamente, mas não analisou a posição desses elementos na construção textual. Além disso, o texto não esclarece se essa orientação foi dada aos estudantes. Buscando avaliar a qualidade da produção, o autor fez algumas perguntas aos alunos, tais como: "1. Você criou frases, parágrafos, personagens, diálogos (pelo menos dois desses tipos)? 2. Você editou, cortou, incluiu imagens relevantes, *links*? 3. Você se baseou nos elementos da narrativa? 4. O conto que você editou é coerente, com início, meio e fim?". (p. 49) Nota-se, portanto, que além das estratégias que contemplam tanto o texto impresso quanto o hipermodal como a atenção à criação da história, uso de parágrafos e coesão, há as específicas do hipermodal como verificar a relação entre edição de textos e imagens e a inclusão de *links*.

No mesmo período, no contexto pandêmico, Paiva (2024) também trabalhou com a orientação para a produção de conteúdos com estudantes de cinco turmas calouras de 1º ano do Ensino Médio do mesmo colégio técnico da UFMG. A proposta consistiu no planejamento, na produção e na publicação de conteúdos digitais, tais como blogs, tutoriais, podcasts, vídeos no TikTok, entre outros. Foram ofertadas oficinas para sugerir aos estudantes recursos digitais tais como o Canva e para apresentar tutoriais para uso de ferramentas tecnológicas tais como OpenShot stúdio e *Anchor*. Além disso, o professor dedicou algumas aulas para o trabalho com a variação linguística e a concordância verbal. Segundo o autor, a multimodalidade esteve presente em todo o projeto, pois houve orientação sobre o trabalho com imagens, imagens em movimento e layouts. Os estudantes produziram conteúdos como podcasts, videoaulas, sites, blogs e alguns *threads* no Twitter, além de posts e anúncios desses conteúdos no Instagram das turmas. Conforme Paiva, os estudantes tiveram encontros síncronos em que esclareceram dúvidas acerca da produção de conteúdo e uso do *Anchor* para a produção de textos orais. Entretanto, não ficou claro se os estudantes elaboraram mais de uma versão de suas produções até a versão final publicada. Novamente nota-se que o uso de tutorial passou a fazer parte da estratégia utilizada pelo professor para o ensino de uso de ferramentas tecnológicas. Em se tratando do contexto de pandemia isso se tornava ainda mais propício, já que era mais acessível para o estudante e economizava tempo do professor. No entanto, há que se pensar que utilizar o texto oral implica bem mais que baixar um aplicativo de áudio e gravar, pois é necessário

avaliar também o timbre da voz e se esse texto estiver associado a outros é fundamental observar a coesão entre eles.

Podemos observar, portanto, que esses exemplos indicam uma preocupação com a formação de professores e alunos da educação básica em relação ao uso de ferramentas digitais, com ênfase maior na tecnologia em si do que em como utilizá-la efetivamente. As estratégias propostas para o ensino da escrita hipermodal tendem a orientar o aluno a aplicar no ambiente digital habilidades que já possui de forma manual, sem explorar as possibilidades de *design*, refletir sobre as limitações das plataformas existentes, entender as influências de poder que moldam essas escolhas e considerar o impacto cultural de cada decisão na produção hipermodal.

Em contrapartida, exemplos de estratégias para a produção hipermodal têm sido apresentados por pesquisadores de programas de mestrado profissional na área de Letras ou Educação, uma vez que esses discentes precisam apresentar, como fruto de sua pesquisa, uma prática que envolva algum conteúdo, podendo ser da área de língua portuguesa, trabalhado com alunos da educação básica. Nesse contexto, um exemplo relevante é a pesquisa de mestrado profissional em Educação de Silva (2017) sobre *webquest*. Após a oferta de um minicurso para professores voluntários, eles criaram aulas orientadas por meio de *webquest*, utilizando múltiplas linguagens: verbal, não verbal e sonora. Portanto, a pesquisa possibilitou tanto a produção dos professores quanto o feedback dos estudantes que tiveram aulas com as *webquests* criadas pelos professores, revelando um bom desempenho no uso de tecnologia digital no ensino.

Rodrigues (2018), também como fruto do mestrado profissional, realizou uma pesquisa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de produzir o gênero infográfico. Inicialmente, foram abordadas questões de leitura e, para o ensino da escrita de textos multimodais, foram realizadas duas oficinas, totalizando 34 aulas. Nessa etapa, além do infográfico, a pesquisadora também trabalhou com outros gêneros, como o esquema e o resumo, para que os alunos desenvolvessem a habilidade de escrever de forma concisa. O trabalho foi realizado em parceria com o professor de Geografia. Na oficina voltada para a produção de textos multimodais, Rodrigues examinou detalhadamente a seleção da linguagem para apresentação das informações, a integração entre elementos verbais e não verbais, e a utilização de imagens, cores e outros elementos do infográfico, analisando como seria estabelecida a relação lógico-discursiva entre as linguagens do texto para a construção de seu sentido global.

A proposta da pesquisadora envolveu a prática de diagramação, mas apenas dois alunos demonstraram domínio dessa habilidade e foram responsáveis por realizar a tarefa, o que sugere falta de tempo ou de habilidade por parte da pesquisadora para ensinar essa prática. Além disso,

ao solicitar o uso do *Word*, ela presumiu que já soubessem utilizar, mas, ao perceber que não tinham familiaridade, orientou sobre recursos como: justificar o texto, inserção de cores e alteração de fonte. No entanto, muitas estratégias foram aplicadas pelos estudantes de forma aleatória ou com base no senso comum. Ao transpor as produções do formato manual para o digital, apesar de destacar a importância do uso de cores, não houve um esclarecimento sobre o propósito de cada uma, o que resultou na falta de orientação sobre a organização visual do texto.

Também no intuito de investigar a formação docente acerca do uso de tecnologias no ensino, mais especificamente no ensino de língua adicional, a pesquisa de mestrado de Reiff (2019) teve como objetivo investigar, na perspectiva dos professores em formação, as práticas de letramento digital oferecidas a eles em uma disciplina "Oficina VIII", ofertada no curso de Letras de uma universidade de Minas Gerais. Assim, ela propôs oficinas para professores em formação em Letras para apresentar diversos aplicativos e sites que possibilitam a criação de conteúdo para uso em sala de aula. A oferta foi bem aceita pelos estudantes, que relataram aprender sobre o uso de diversas ferramentas tecnológicas até então desconhecidas para muitos, mas também indicaram que a oficina foi insuficiente em relação à prática, pois não havia um espaço na sala de aula que possibilitasse o uso real das ferramentas apresentadas.

Também em nível de doutorado, o trabalho com gêneros orais tem sido alvo de pesquisas como evidenciado por Barbosa e Magalhães (2023). Essas pesquisadoras conduziram um estudo com professores em formação com o objetivo de produzir um modelo didático de gênero para o gênero Tutorial em vídeo. Foram utilizados modelos retirados do *YouTube* voltados para temas juvenis de interesse dos alunos do ensino fundamental para quem os professores em formação lecionavam.

Após a confecção do modelo didático, foi elaborada uma sequência didática para um curso de extensão com ênfase no ensino da oralidade. Segundo as autoras, em cada módulo do curso os cursistas tinham acesso a conceitos e teorias sobre oralidade e letramento, ferramentas didáticas, o próprio modelo didático, além de sequências didáticas e aspectos da multimodalidade. O curso também incluiu um módulo relacionado ao uso de tecnologias educacionais, como aplicativos e sites de edição de vídeos, essenciais para a produção dos tutoriais. O modelo didático apresentado pelas autoras abrangeu "aspectos do contexto de circulação do gênero tutorial, construção composicional do gênero, estilo e recursos linguísticos recorrentes do gênero" (p.155). Após estudarem o modelo, os participantes gravaram seus próprios tutoriais, que foram posteriormente avaliados pelas professoras. Essas orientações abrangeram melhorias em aspectos como a iluminação, cenário, som, gestos, velocidade da fala, entre outros. Em seguida, após esse feedback aos professores em formação foi solicitada a

versão final do gênero. Esse trabalho pode contribuir com a produção hipermodal, pois em um ambiente digital, o produtor pode incorporar um tutorial, que, por si só, já oferecerá múltiplas linguagens, como indicou a proposta de produção do modelo didático citado, e ainda oferecer opções para o leitor obter mais informações sobre o tema abordado, como, por exemplo, a inclusão de *links*.

Diante do exposto, embora seja possível identificar práticas pedagógicas que incorporam o uso de tecnologias digitais e a produção de textos hipermodais, ainda se observa uma lacuna quanto à proposição e à testagem de estratégias específicas para a organização desses textos. A simples recomendação de inserir imagens, cores e links não oferece orientações suficientes para a produção hipermodal, pois não esclarece como esses recursos devem ser selecionados, articulados e dispostos para contribuir efetivamente para a construção de sentidos. Torna-se necessário, portanto, desenvolver estratégias que levem o produtor a refletir sobre a função de cada elemento multimodal, a relação semântica e composicional entre imagens, cores e texto verbal, a hierarquização das informações e a inserção de links em posições adequadas. Também é preciso considerar o uso de links remissivos ou de retorno, capazes de favorecer a continuidade da navegação e evitar a desorientação do leitor. Essas escolhas devem ser avaliadas à luz das possibilidades e das limitações técnicas de cada plataforma. Nesse sentido, a proposição e a testagem de estratégias de escrita hipermodal mostram-se necessárias tanto para sistematizar orientações para a produção quanto para verificar em que medida elas contribuem para a coesão, a legibilidade e a navegabilidade do texto.

Cabe ressaltar, ainda, que as estratégias provenientes do letramento impresso permanecem fundamentais para a dimensão linguística e discursiva das produções hipermodais. Elas orientam, por exemplo, a seleção vocabular, a construção de relações coesivas entre frases e parágrafos, a progressão das ideias e o emprego de termos associados a valores e posicionamentos ideológicos socialmente reconhecidos. Entretanto, tais estratégias, como já dito, por si sós, não contemplam todas as exigências da escrita em ambientes digitais. A produção hipermodal demanda também conhecimentos tecnológicos, multimodais e organizacionais, que vão desde o domínio das ferramentas disponíveis até a seleção, a combinação e a disposição dos diferentes modos de significação.

Nesse sentido, com base nas ações já propostas, esta tese apresenta um guia de estratégias para a produção hipermodal, que será discutido na seção seguinte.

4 UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO HIPERMODAL

À luz das discussões desenvolvidas até aqui, evidencia-se que as transformações nas formas de comunicação ampliaram a necessidade de produzir sentidos por meio da combinação das várias semioses presentes nos textos. No contexto digital, essa articulação não se limita à escrita multimodal, pois também envolve relações hipertextuais e percursos de leitura não lineares próprios da escrita hipermodal. Entretanto, nas poucas investigações existentes sobre a escrita no meio digital nos cursos da área de Letras, observa-se a predominância de estudos sobre a multimodalidade, sem que a hipermodalidade e suas especificidades sejam abordadas de forma mais sistemática.

Essa lacuna pode produzir impactos diretos na formação docente, uma vez que muitos professores concluem a graduação sem conhecimentos teóricos e metodológicos suficientes para empregar criticamente as tecnologias digitais em suas práticas e para ensiná-las posteriormente. Em muitos casos, essa formação ocorre apenas em etapas posteriores do percurso acadêmico, especialmente em cursos de pós-graduação, como nos mestrados profissionais. Como consequência, muitos professores concluem a graduação sem a formação necessária para utilizar adequadamente as tecnologias digitais e, posteriormente, ensiná-las. Diante disso, tal cenário evidencia lacunas no próprio currículo dos cursos de formação docente, principalmente no que se refere ao ensino da produção de textos hipermodais, caracterizados pela multimodalidade e pela interatividade.

Diante desse contexto, faz-se necessário pensar em caminhos que conduzam ao desenvolvimento da escrita hipermodal no ensino superior. Assim, propõe-se, neste capítulo, apresentar estratégias para a escrita do texto hipermodal, destinadas a orientar a produção textual de estudantes dos cursos de Letras, embora elas também possam ser adaptadas a estudantes de outras áreas do conhecimento.

Tal proposta tomou por base algumas teorias, dentre elas a de Selber (2004), que propõe um modelo teórico de multiletramentos digitais baseado em três categorias interdependentes que se relacionam dinamicamente entre si: Letramento Digital Funcional, Letramento Digital Crítico e Letramento Digital Retórico, apresentados na seção 2.3. O Letramento Funcional, objetiva desenvolver habilidades que permitem ao usuário tornar-se competente no uso da ferramenta. Assim, o produtor do texto hipermodal terá que ter um bom domínio do uso da plataforma utilizada para produzi-lo. Nesse sentido, ele necessitará verificar se o ambiente digital permitirá uma boa navegabilidade para o leitor e, nessa direção, confirmar se conseguirá copiar e colar elementos textuais durante a produção; se é possível justificar o texto; alterar cor;

incluir imagens e/ou vídeos e áudios e qual o limite de caracteres na página. Além disso, o produtor deverá se questionar: o texto precisará adequar-se a convenções? Trata-se de um discurso especializado? De qualquer forma, o domínio do uso de uma ferramenta tecnológica está intrinsecamente relacionado ao conhecimento das combinações possíveis, tendo em vista as forças institucionais e as relações de poder que moldam as relações sociais. Também é preciso considerar a quais representações as diferentes combinações de mídias escolhidas pelo produtor se vinculam, o que equivale ao Letramento Digital Crítico.

Nesse sentido, há uma relação entre o letramento crítico proposto por Selber (2004), que visa levar o usuário a tornar-se questionador, observando como as forças institucionais interferem no uso das TICS, conforme exposto na seção 2.3, e o significado Organizacional, proposto por Lemke, o qual se volta para a forma como os elementos do texto dialogam de modo a torná-lo coeso. Portanto, o produtor de um texto hipermodal precisa considerar as motivações que o levam a unir ou não os diferentes modos e nesse contexto a noção de *design* também se torna relevante.

Também com base no significado Performativo de Lemke (2002), conforme apresentado na seção 2.3, durante a produção hipermodal o produtor do texto buscará persuadir o leitor, posicionando-se criticamente e avaliando as ideologias que permeiam a construção do texto. Por sua vez, o significado aparente, ou seja, o que é visível aos olhos do leitor, está relacionado tanto ao letramento retórico quanto ao crítico, pois envolve o *design* do texto, que o torna atraente para o leitor. Nessa direção, esta proposta se vale dos princípios de *design* de Lidwell, Holden e Butler (2010), que envolvem: Acessibilidade, Alinhamento, Arquétipos, Efeito biofilia, *Chunking,* Condicionamento clássico, Cor e Destaque/Realce (*Highlighting*), apresentados na seção 2.3.1.

A proposta também tem por base os conceitos de Istrate (2009), que contribui acerca dos conceitos de uso de cores e a relação com fatores psicológicos envolvidos no uso das cores. Já Norman (2008) contribui com a visão de níveis de processamento no cérebro – visceral, comportamental e reflexivo, os quais como exposto na seção 2.3.1, contribuem para que durante a produção hipermodal o produtor do texto busque opções para tornar o texto atrativo e que possa evocar memórias agradáveis no leitor, que o lembrem situações prazerosas vivenciadas em outras ocasiões. Também são considerados os princípios de Multimídia de Mayer (2001), especificamente de contiguidade espacial e temporal, expostos na seção 2.3.1, pois, segundo o autor, o aluno aprende melhor quando as palavras e as figuras são vistas de forma simultânea.

Desse modo, em uma produção hipermodal, o produtor do texto irá, inicialmente, recorrer às estratégias comuns à escrita do texto impresso, mencionadas na seção 3.1, a saber:

ativação de conhecimentos para o planejamento; *organização das ideias; produção do texto conforme o registro/ variedade considerado (a) adequado (a*), *organizando-o de forma a torná-lo coeso e coerente* e *revisão.* Desse modo, ao iniciar o planejamento do que escreverá, tendo em vista um objetivo e um propósito comunicativo, almejando um público-alvo, é importante fazer anotações de palavras-chaves a serem utilizadas. Além disso, é fundamental pensar no contexto de circulação e qual a estrutura e especificidades do gênero a ser produzido. Em seguida, ao iniciar a escrita, é preciso atentar para a progressão temática e assim, a sequência das informações oferecidas revendo o uso de sinônimos, pronomes. Também é preciso revisar a ortografia e adequar a linguagem conforme o contexto e o objetivo pretendido.

Ao que se refere à revisão do texto verbal, rever o uso da pontuação, de advérbios e pronomes para retomadas de porções textuais também são estratégias do impresso válidas para a produção hipermodal. Além disso, escolher um vocabulário adequado ao propósito comunicativo pode ser um atrativo para os leitores. Somada a essas estratégias, o produtor deve se valer da coerência, que indicará a relação entre todos os elementos do texto, não apenas o verbal. Por exemplo, em um texto verbal abordando relações de empatia, não seria coerente incluir uma imagem de pessoas se agredindo, a não ser que o texto fizesse uma crítica à atitude da imagem.

Como propõe Riolfi *et al.* (2014), o processo de escrita envolve não só registrar as palavras seguindo as regras sintáticas, morfológicas e lexicais, mas também refletir sobre os sentidos produzidos por determinados usos. Nesse sentido, em uma produção hipermodal, é necessário inicialmente que o produtor do texto avalie o que a plataforma utilizada lhe oferece e como poderá utilizá-la com base no propósito comunicativo, ou seja, dependendo da finalidade do texto.

Tomando por base esses princípios e letramentos já existentes para se pensar uma produção escrita, a partir daqui são propostas estratégias para a produção hipermodal, divididas nas seguintes etapas: *Planejamento, Organização*, *Produção/ Reflexão* e *Revisão*. Nas subseções que seguem cada categoria com suas estratégias serão comentadas e, na sequência, será apresentado um esquema (Figuras 5 a 8), resumindo as ideias principais a fim de facilitar a compreensão. Esse esquema foi apresentado aos participantes na oficina ofertada ao grupo experimental:

4.1 PLANEJAMENTO

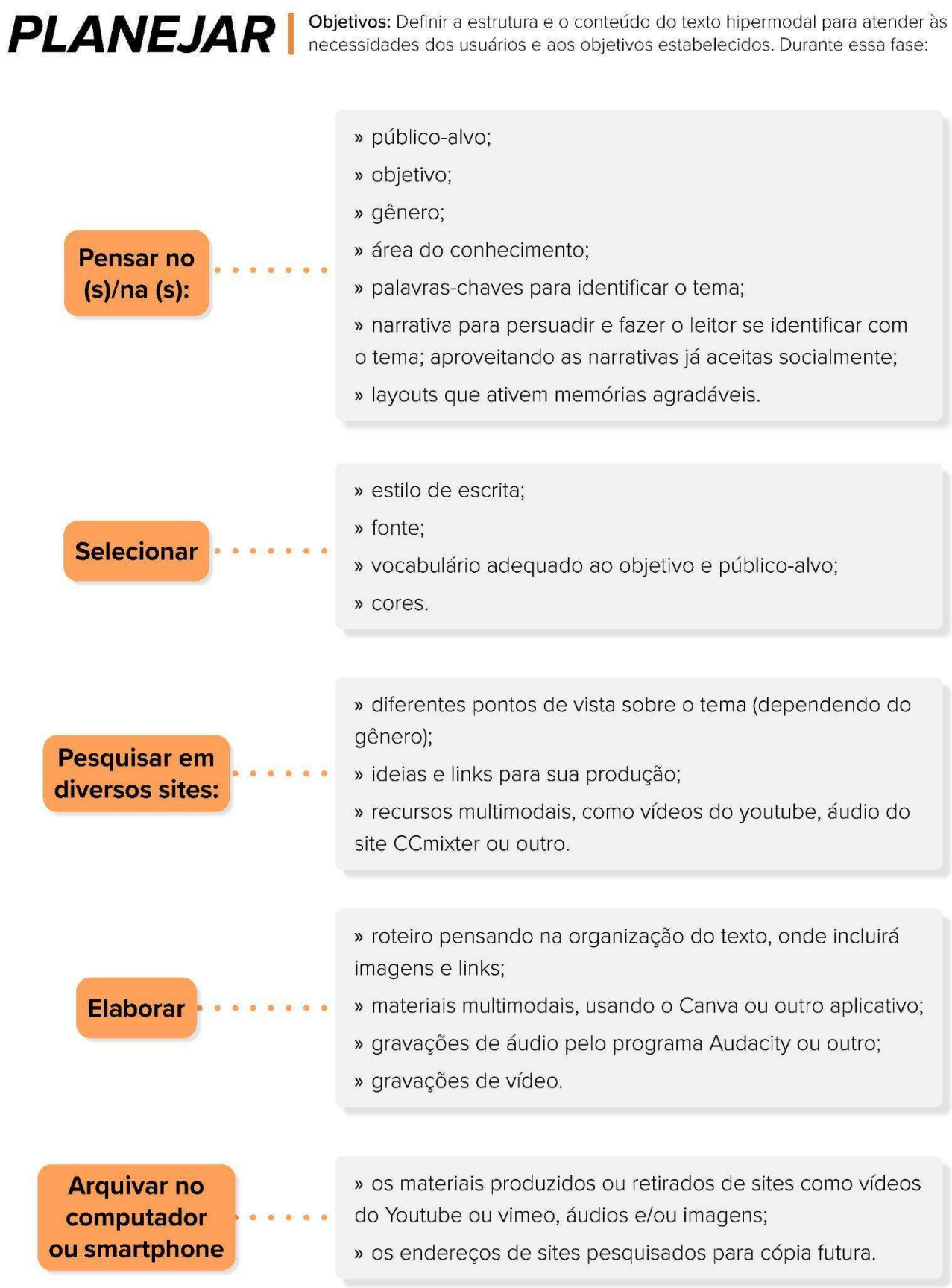
O *planejamento* tem como objetivo definir a estrutura e o conteúdo do texto hipermodal para atender às necessidades dos usuários e aos objetivos estabelecidos. Inicialmente, é importante retomar as estratégias do texto impresso, que implica na definição do público-alvo; do objetivo do texto; da estrutura e todas as especificidades do gênero a ser produzido; da área do conhecimento; das palavras-chaves que podem ser usadas para o leitor se identificar com o tema, além de definir o contexto de produção e o de circulação. Na sequência, ater-se às estratégias do texto hipermodal recorrendo ao princípio de arquétipos, no intuito de aproveitar as narrativas já aceitas socialmente, e ao *design* comportamental, pensando em *layouts* que evoquem memórias positivas e agradáveis.

Além disso, implica selecionar o estilo de escrita; a fonte a ser utilizada; o vocabulário adequado ao objetivo e público-alvo. Posteriormente, pesquisar em diversos *sites* para encontrar pontos de vista diferentes acerca do tema; ideias e *links* para sua produção; recursos multimodais, como vídeos do *YouTube,* áudio do *site CCmixter* ou outro.

Na sequência, é preciso fazer a Seleção de cores, conforme exposto na seção 2.3.1, usando cores mais quentes (vermelho; laranja, amarelo) para elementos de primeiro plano e cores mais frias para elementos de fundo. Ainda em relação às cores, ter atenção para os efeitos psicológicos, segundo Istrate (2009): Vermelho 1. – estimulador geral, incita a ação; 2. Laranja – estimulador das emoções, porém irritante se usado em áreas grandes; conforme seção 2.31.

Por fim, nessa etapa de planejamento, deve-se elaborar um roteiro pensando na organização do texto, planejando em quais espaços da tela serão incluídas as imagens e *links*; os materiais multimodais, que podem ser retirados da plataforma *Canva* ou de outra plataforma; as gravações de áudio pelo programa *Audacity* ou outro e ainda as gravações de vídeo, caso for utilizar. Também é necessário arquivar no computador ou smartphone os materiais produzidos ou retirados de *sites* como vídeos do *YouTube* ou *vimeo*, áudios, imagens; endereços de *sites* pesquisados para cópia futura.

Figura 5 – Esquema do Planejamento do texto hipermodal



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

4.2 ORGANIZAÇÃO

O passo seguinte é o da Organização do texto, que visa estruturar o conteúdo de forma a torná-lo acessível, compreensível e navegável. Assim, ao organizar o texto hipermodal, o produtor também é levado a pensar em como aquela produção aparenta ser agradável e ter uma boa usabilidade e utilidade para o leitor. Nesse sentido, o significado organizacional também vai impactar no nível visceral e comportamental, uma vez que a organização do texto permitirá ao leitor visualizar e fazer julgamentos rápidos sobre o que é bom ou ruim, e poderá levá-lo a experienciar sentimentos diversos durante o momento de leitura. Tais princípios dialogam com o significado aparente, proposto por Lemke (2002), essencial para que se construa significado acerca do que é esteticamente relevante, agradável e pode chamar a atenção, conforme exposto na seção 2.3.

Para tanto, é fundamental a seleção de imagens que antecipem o tema ao leitor; que sejam consideradas socialmente aceitas; que possuam as condições de uso da imagem de modo a dar o devido crédito ao autor (a). Há algumas sugestões de *sites* para a busca de imagens, tais como: https://postcron.com/pt/blog/os-50-melhores-bancos-de-imagens-gratis-legais/; Pinterest; Canva; Flickr - https://www.flickr.com/ (para obter licença cole a URL do flickr em https://www.imagecodr.org/get.php).

Também nessa etapa, é necessário indicar a relação entre texto verbal e figuras/imagens. As imagens devem ser vistas de forma simultânea e não sucessivamente (Princípio da contiguidade temporal e espacial de Mayer, 2001). Na sequência, é preciso retomar o planejamento sobre a seleção de Cores, atentando para os efeitos psicológicos.

Ainda nessa etapa, tendo por base os princípios do *design* de Lidwell; Holden; Butler (2010), deve-se fazer a edição do texto considerando o uso de negrito e maiúsculas para títulos; os subtítulos; o alinhamento do texto, justificando-o; o itálico deve ser usado para diferenciar elementos no texto como citações. Quando for necessário resumir conteúdos, deve-se usar listas e tabelas e colocar cabeçalhos, linhas e colunas no caso de tabelas. De todo modo, o uso de itálico, maiúscula e negrito não deve ultrapassar 10% do *design*.

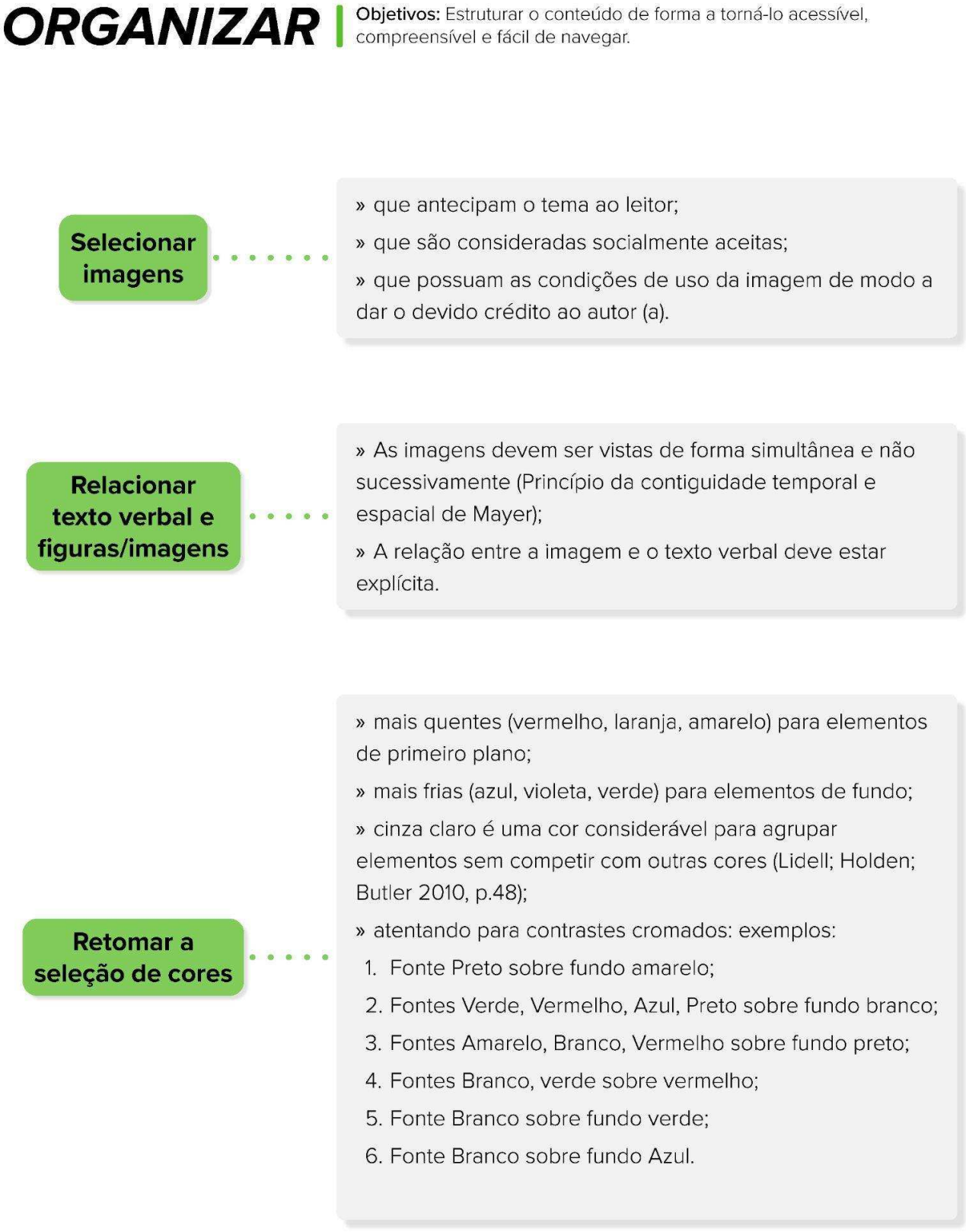
Recomenda-se também especial atenção à saliência, priorizando o uso de cor e não de fonte como recurso de destaque. Sugere-se ainda que a imagem seja colocada em primeiro plano, com cor forte e que interpele o leitor. Por exemplo, colocar imagem de uma mulher que "olhe para o leitor". Deixar em destaque informação nova, ou seja, à direita e na parte superior, do meio da página para cima. Já a informação conhecida deve constar do lado esquerdo ou abaixo.

Outra ação importante nessa etapa é a Priorização de *design* de elementos da natureza (Efeito biofilia), o que deve ser usado em estudos ou trabalhos que exigem concentração. Em relação ao uso de vídeos e áudios, a proposta é associar animação à narração (áudio) ao invés de texto escrito, tendo por base o *princípio da redundância* de Mayer (2001), nesse princípio o autor afirma que os estudantes aprendem melhor com animação e narração do que com animação, narração e texto escrito (legenda do que está sendo narrado). Além disso, revisar o ritmo da fala no áudio e rever o timbre.

Já em relação à inserção de *links*, é sugerido buscar expandir as informações e apresentar opiniões diferentes sobre o assunto. Também é importante dividir os *links* em seções e inserir *links* remissivos, delimitando uma quantidade de *links*. Deve-se inserir *links* que o leitor não precise abrir uma nova janela para visualizar o conteúdo, permitindo-o voltar diretamente para a página do seu texto.

A organização também se relaciona ao oferecimento de informação em mais de uma modalidade e deve-se deixar opções para o leitor interagir com você (produtor textual). Por exemplo: comente aqui; deixe sua dúvida ou opinião; use *hashtag* (#). Também é necessário montar um layout adequado em relação a cores, tamanho da fonte e *links*. Por fim, é necessário conferir a autenticidade da informação ou da autoria utilizada, pesquisando em *sites* institucionais; conferir também o caminho dos *links* oferecidos; a velocidade de carregamento das mídias utilizadas e se foi feita a referência dos autores de textos ou mídia utilizadas.

Figura 6 – Esquema da Organização do texto hipermodal



Atentar para possíveis efeitos psicológicos decorrentes do uso de cores

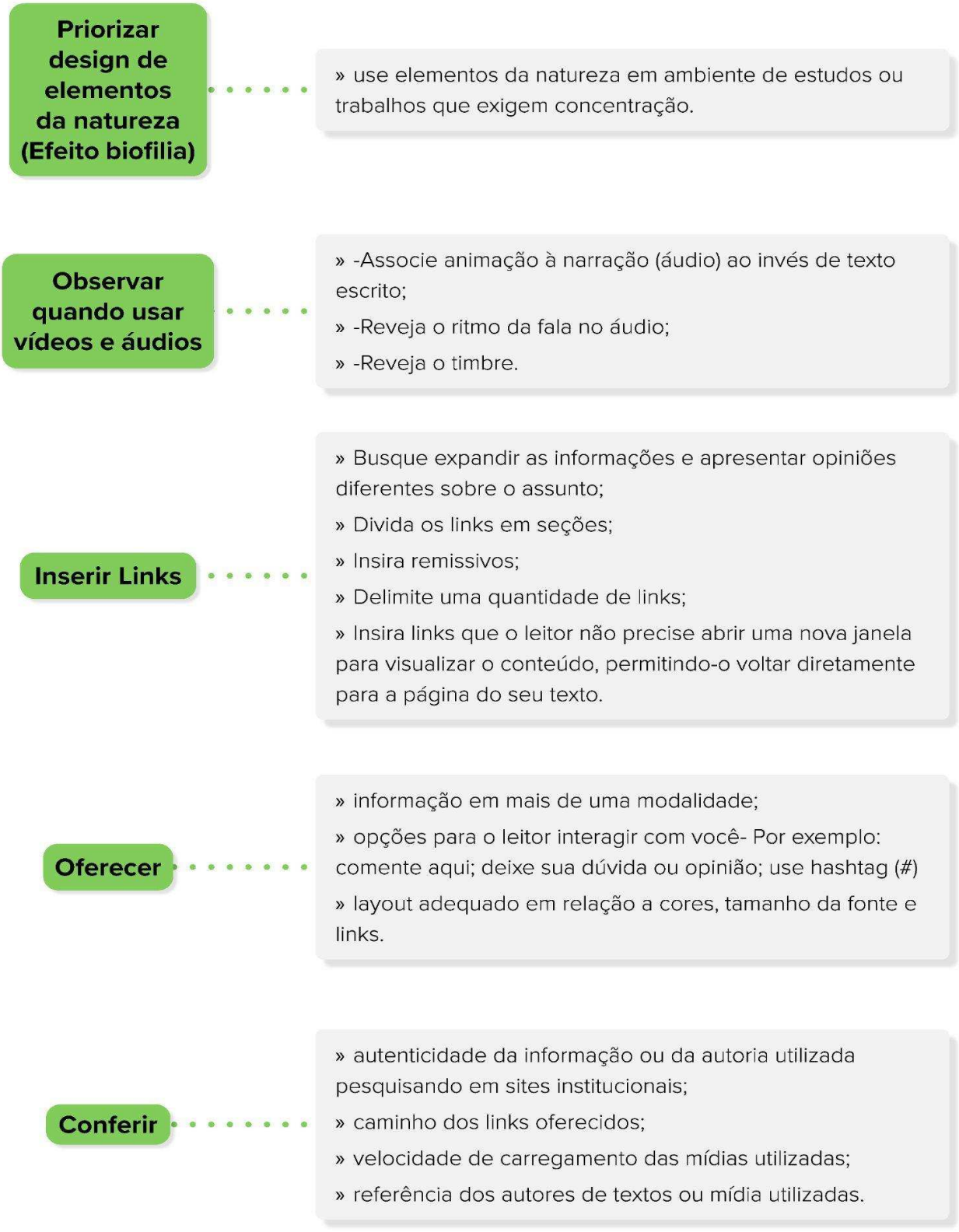
1. Vermelho – estimulador geral, incita a ação;
2. Laranja – estimulador das emoções, porém irritante se usado em áreas grandes;
3. Amarelo – estimula e mantém a vigilância, porém a exposição por longo tempo pode ter um efeito cansativo; se usado em tons pálidos, pode ser tolerada;
4. Verde – produz efeito calmante;
5. Azul – confiabilidade, tecnologia ou frieza;
6. Violeta – estimula a preocupação e desencorajamento ou criatividade;
7. Branco – produz efeitos de expansão, facilidade, graça, pureza, calma. (Istrate, 2009, p.08; Heller, 2013).

Editar o texto verbal

» Use Negrito ou MAIÚSCULAS para títulos;
» Coloque subtítulos;
» Alinhe o texto, justificando-o;
» Use Itálico para diferenciar elementos no texto como citações;
» Use listas e tabelas para resumir conteúdos;
» Coloque cabeçalhos se tiver tabelas; linhas e colunas;
» O uso de itálico, maiúscula e negrito não deve ultrapassar 10% do Design.

Salientar informações

» -Altere a cor, não a fonte;
» -Prefira colocar a imagem em primeiro plano, com cor forte e que interpele o leitor;
» - Destaque informação nova: à direita e na parte superior, do meio da página para cima;
» - Coloque a informação já conhecida do lado esquerdo ou abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

4.3 PRODUÇÃO/REFLEXÃO

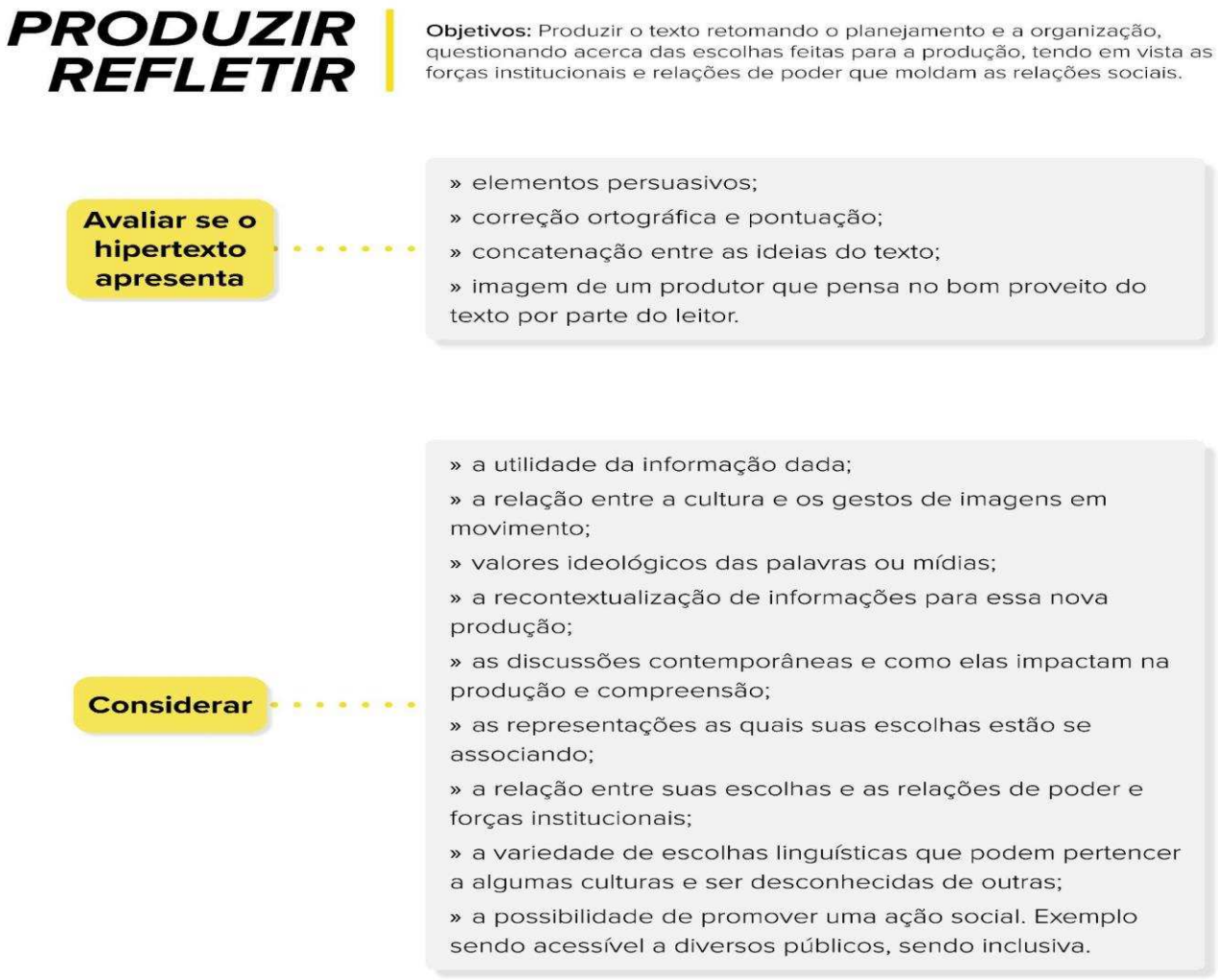
Realizados os procedimentos de planejar e organizar, chega o momento da etapa da Produção/Reflexão, em que o produtor do texto necessita retomar as ações anteriores observando suas escolhas e as influências das forças institucionais e das relações de poder que moldam as relações humanas. Nessa direção, é preciso refletir acerca da utilidade da informação passada ao leitor; se este poderá notar que o produtor do texto se preocupou em deixar *links* com opiniões diferentes de modo que ele tivesse um bom proveito do texto durante a leitura e visualizasse opções de leitura, tornando-a satisfatória. Nesse sentido também será fundamental conferir se o caminho dos *links* funciona e não faz o leitor se perder em páginas desnecessárias; importa ainda considerar os valores ideológicos que as palavras ou mídias escolhidas carregam; refletir acerca da alteração de contexto de algumas informações colocadas no texto, pois elas podem advir de um contexto de produção distinto de onde serão republicadas, podendo gerar interpretação diferente da primeira versão. Também é necessário repensar a que representações as escolhas podem se associar e como se vinculam a relações de poder e forças institucionais, considerando o quanto as escolhas para a produção textual podem impactar em questões culturais; analisar se o texto pode conduzir a uma ação social, por exemplo sendo inclusiva, acessível a públicos diversificados.

Ainda durante o processo de Produção/Reflexão, a atenção para o *Design* se faz necessária e importa lembrar que o produtor poderá aproveitar estruturas já consideradas "aceitas" socialmente (princípio de Arquétipo), bem como a ideia de Condicionamento clássico, que permite ao leitor associar uma imagem a um momento vivido, aproveitando também representações já veiculadas socialmente. Em se tratando de trabalhos que envolvam a temática de estudos, que exigem concentração, o princípio de Biofilia é fundamental, uma vez que envolve construções consideradas harmônicas, de modo a oferecer um ambiente prazeroso para concentração, conforme explicado na seção 2.3.1.

Diante disso, no processo da produção, além de refletir acerca das escolhas feitas, é preciso avaliar se o hipertexto apresenta elementos persuasivos, se foi feita a devida correção ortográfica e pontuação; se há concatenação entre as ideias do texto; se é notória a imagem de um produtor que pensa no bom proveito do texto por parte do leitor. Por fim, se há consideração sobre a utilidade da informação dada; a relação entre a cultura e os gestos de imagens em movimento; sobre os valores ideológicos das palavras ou mídias. Deve-se avaliar também se há a recontextualização de informações para essa nova produção, levando em consideração as discussões contemporâneas e como elas impactam na produção e compreensão; considerar a

variedade de escolhas linguísticas que podem pertencer a algumas culturas e ser desconhecidas de outras.

Figura 7 – Esquema da produção do texto hipermodal



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

4.4 REVISÃO

Por fim, tem-se a etapa da Revisão da produção hipermodal, em que o objetivo é revisar o hipertexto produzido avaliando criticamente o conteúdo, a estrutura e a funcionalidade para garantir sua qualidade, precisão e eficácia, preparando-o, assim, para ser publicado e acessado pelos usuários na *web*.

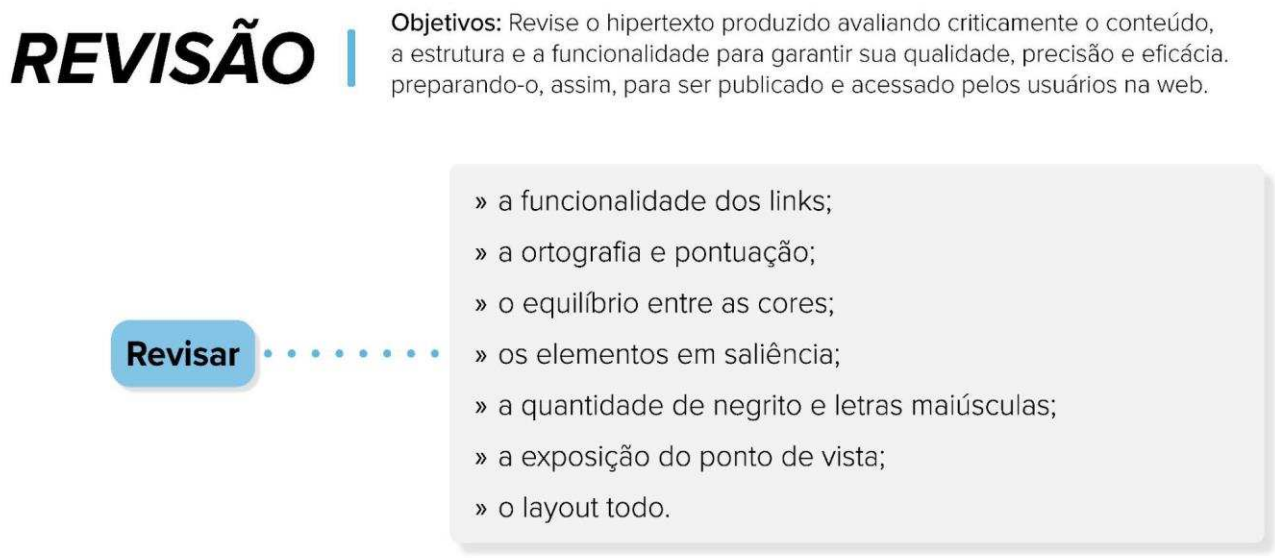
Portanto, uma produção hipermodal em si vai abranger o letramento retórico para indicar uma produção reflexiva, atingindo o nível reflexivo no cérebro, como explicado na seção 2.3.1, pois há relação com as memórias que serão evocadas, envolvendo questões

anteriores e posteriores à produção, buscando ainda persuadir o leitor de modo que ele se identifique com o que está lendo. Tudo isso permitirá a construção de um *design* que envolve acessibilidade; alinhamento do texto; boa harmonia no uso de cores e destaques para salientar informações importantes; uso equilibrado de maiúsculas ou negrito e ainda o uso do princípio de *chunking*, que busca combinar muitas informações em poucas palavras, conforme exposto na seção 2.3.1.

Toda essa construção estará envolta em uma ação social, indicando um posicionamento do produtor nas decisões a serem tomadas em torno de um significado performativo, nos termos de Lemke. Ademais, esse tipo de produção sublinha uma interação complexa e interdependente entre os letramentos funcional, crítico e retórico, que preparam o produtor não apenas para compreender e usar diferentes tipos de linguagem eficazmente, mas também a se engajar de forma reflexiva e estratégica em práticas comunicativas diversas. Esse enfoque, alinhado ao proposto no modelo dos Multiletramentos do Grupo de Nova Londres, promove a capacidade de o indivíduo chegar ao *Redesign*, redesenhando e adaptando suas produções conforme as demandas e contextos específicos, ampliando suas habilidades comunicativas e interpretativas em um mundo cada vez mais digital e interconectado.

Tendo em vista que a visão de texto aqui apresentada é a de processo, e não a de produto, as estratégias foram apresentadas considerando todo o processo de produção. Na sequência, na Metodologia, serão apresentados os critérios para a análise da produção hipermodal.

Figura 8 – Esquema da revisão do texto hipermodal



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa se classifica inicialmente como exploratória e se insere em um paradigma quantitativo-qualitativo (Denzin, 1978), tendo em vista que os objetivos apontam para a realização de um experimento sobre a produção hipermodal em língua portuguesa.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa fundamenta-se em crenças e motivos, aprofundando-se nas relações e processos. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais ampla dos comportamentos e opiniões dos participantes, o que a análise numérica, por si só, não consegue alcançar. Em contrapartida, a pesquisa quantitativa adota uma perspectiva matemática, centrando-se na objetividade e na quantificação de amostras. A combinação dessas duas abordagens permite a coleta de informações mais abrangentes do que se fossem utilizadas separadamente. A opção por uma abordagem qualiquantitativa justifica-se pelo fato de que os números contribuem para a interpretação dos dados, conferindo maior clareza e credibilidade à análise, especialmente no caso da presente tese em que se compara as respostas de dois questionários com a produção escrita dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, tendo em vista que, para Azevedo *et al*. (2013), a triangulação de métodos ou instrumentos de pesquisa é uma estratégia que permite analisar os dados sob diferentes perspectivas, os dados provenientes de todas as fases do experimento foram submetidos a tratamentos estatísticos (natureza quantitativa da pesquisa) triangulados e analisados de forma qualitativa.

Esta pesquisa também se caracteriza como quase-experimental (Nunan, 1992), tendo em vista que o pesquisador tem certo controle sobre as variáveis hipermodalidade e *Design* a serem analisadas, e esse tipo de pesquisa torna possível comparar grupos mesmo não sendo idênticos em todos os aspectos.

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto de pesquisa investigado foi uma universidade pública de Minas Gerais. Para compreender melhor o contexto de ensino superior na universidade investigada nesta pesquisa no que se refere ao ensino de estratégias de escrita para o texto hipermodal e uso das tecnologias digitais, importa retomar o estudo feito por Rezende (2023) sobre a formação de professores de língua adicional voltada aos multiletramentos. Neste estudo, a pesquisadora analisou o currículo do curso de Letras da instituição investigada nesta tese, com o objetivo de identificar disciplinas que abordam as TDIC ou textos multimodais nas áreas de Linguística, Português e formação

pedagógica. Os resultados revelaram apenas duas disciplinas: "Ensino de Português: reflexões teórico-pedagógicas", ofertada no 4º período do curso e "Tópicos em Estudos Linguísticos: Linguística Aplicada ao Ensino de Português", uma disciplina eletiva voltada para o enriquecimento da formação do (a) Licenciado/licenciada em Letras.

Na primeira disciplina, há o trabalho envolvendo a produção textual, a oralidade e a semiótica, mas não há referência à multimodalidade, embora a presença da palavra "semiótica" possa levar o professor a tratar da multimodalidade, já que não se trata apenas do estudo do texto verbal, mas também do imagético. Todavia, a discussão sobre a tecnologia fica a critério do professor, uma vez que a universidade lhe confere autonomia para definir sua prática. Dessa forma, sua inclusão dependerá do conhecimento que o docente possui sobre o tema, bem como de sua familiaridade e interesse em explorá-lo com os estudantes. Já na disciplina eletiva, ou seja, que nem todo licenciando do curso terá acesso, prevê-se a exposição dos conceitos de multiletramentos, o que abre possibilidades para a exploração da hipermodalidade.

Diante da escassez de disciplinas que abordam as TDIC e os multiletramentos digitais, bem como de pesquisas que investiguem e orientem a escrita de textos hipermodais (ver seção 3.2), ressalta-se a necessidade de um trabalho específico sobre a escrita hipermodal na instituição investigada, foco da presente tese. Esse trabalho visa orientar os estudantes a utilizarem, de forma eficaz, os diferentes recursos disponíveis no ambiente digital em suas produções hipermodais.

Nesse contexto, torna-se essencial o estudo de estratégias de escrita para o ambiente digital, de modo que possam ser incorporadas a disciplinas futuras no currículo do curso de Letras da universidade investigada, sempre que houver possibilidade de reformulação curricular, bem como em currículos de outras universidades.

Nessa direção, a presente pesquisa tem como objetivo propor e testar um guia de estratégias de escrita para orientar a produção textual no ambiente digital, em língua portuguesa, no contexto do ensino superior. Para tanto, foi elaborado um guia de estratégias fundamentado nas pesquisas analisadas e em diferentes referenciais teóricos. Entre eles, destacam-se as contribuições de Selber (2004), relativas aos letramentos funcional, crítico e retórico, e de Lemke (2002), referentes aos significados performativo, aparente e organizacional, apresentados na seção 2.3. O guia também incorpora os princípios de design propostos por Lidwell, Holden e Butler (2010) e por Istrate (2009), bem como os níveis de processamento cerebral — visceral, comportamental e reflexivo — discutidos por Norman (2008). Além disso, considera os princípios da aprendizagem multimídia de Mayer (2001), especialmente os de contiguidade espacial e temporal, abordados na seção 2.3.1.

Dentre as categorias propostas no guia de estratégias, a saber: *Planejamento; Organização; Produção/Reflexão* e *Revisão*, foi testada apenas a categoria *Organização*, como será detalhado mais adiante na tese. Esse recorte se dá porque essa categoria refere-se à escrita do texto em si, na qual se prevê a estruturação e a organização do conteúdo de modo a torná-lo acessível, compreensível e navegável. As outras estratégias foram contempladas no questionário pós-produção aplicado aos grupos.

Assim, também por se tratar de um experimento na área de aprendizagem de línguas, buscou-se manter um grupo experimental e outro de controle, para fins de comparação dos dados e das hipóteses iniciais. Nesse sentido, para a coleta de dados desta tese, o experimento foi aplicado a 34 participantes voluntários a partir do terceiro período do curso de Letras. Para compor o grupo experimental, participaram 17 estudantes matriculados na disciplina "Novas tecnologias no ensino de língua estrangeira" no segundo semestre de 2024. Eles pertenciam a diferentes períodos, a serem especificados na descrição do questionário de identificação da pesquisa. Já o grupo controle foi composto por 17 estudantes, sendo seis (6) matriculados na "Oficina de Estudos Linguísticos: Gêneros Textuais na Escola", cinco (5) na "Oficina de Estudos Linguísticos: Produção de Texto na Escola" e seis (6) na disciplina "Inglês para fins específicos", no primeiro semestre de 2025. Os procedimentos de geração de dados da pesquisa foram realizados durante as aulas regulares das referidas disciplinas/oficinas.

Os dados da pesquisa foram gerados por meio da aplicação do experimento, utilizando instrumentos de pesquisa, tais como questionários, plataformas para a produção hipermodal, bem como a publicação e a apresentação das estratégias de escrita. Inicialmente, ambos os grupos preencheram um questionário de identificação e práticas de escrita online e receberam instruções para o uso das Plataformas Wix e *LinkedIn*, que serão detalhadas adiante. Posteriormente, o grupo experimental participou de uma oficina com duração de uma (1) hora e trinta minutos, na qual foram ensinadas as estratégias de escrita propostas para o texto hipermodal, com as respectivas categorias já construídas. Com base nessas estratégias apresentadas, cada participante produziu individualmente um texto hipermodal na plataforma Wix e publicou no *LinkedIn*. Devido à duração da aula, na aula seguinte, ocorrida quatro (4) dias depois, os participantes preencheram o questionário de avaliação pós-produção. O grupo controle, por sua vez, não participou da oficina, mas igualmente produziu um texto hipermodal na plataforma Wix, publicou no *LinkedIn* e preencheu o questionário de avaliação pós-produção. Após o término da produção, a pesquisadora apresentou as estratégias de escrita ao grupo controle por meio de um vídeo, como feedback sobre a produção deles, para que não

ficassem em desvantagem em relação ao grupo A, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Os dados provenientes de todas as etapas do experimento foram analisados de forma quali-quantitativa e serão detalhados nas seções seguintes. Esse tipo de análise permitiu ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o objeto de análise, evitando possíveis distorções na interpretação.

Na seção seguinte, serão apresentados os instrumentos e procedimentos de pesquisa, detalhando melhor o passo a passo da pesquisa.

5.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos utilizados neste estudo, com seus respectivos objetivos, são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 – Instrumentos de pesquisa e seus objetivos

Instrumento	Objetivo
Questionário de identificação e de práticas de produção online (anexo 2).	Traçar um perfil das práticas e atitudes dos participantes em relação ao letramento digital e às estratégias de produção textual em ambiente digital.
Explicação da proposta de escrita de divulgação de trabalho na área de Letras abordando a relação entre tecnologia, trajetória acadêmica e a influência desta na profissão. Além disso, haverá a apresentação das plataformas Wix e LinkedIn, bem como a demonstração de como gravar a tela com a extensão *Awesome Screenshot.*	Apresentar o tema e propor uma produção textual hipermodal na Plataforma Wix e posterior publicação no *LinkedIn* .
Notas de campo	Registrar as impressões da pesquisadora durante a observação da produção dos participantes e os comentários dos participantes durante a realização das atividades.
Questionário de avaliação pós-produção	Avaliar na perspectiva dos participantes, a experiência de produção textual hipermodal e a relevância das estratégias ensinadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Dentre esses instrumentos de pesquisa, a oficina foi oferecida apenas ao grupo experimental antes da produção do texto hipermodal. O grupo controle, por sua vez, teve acesso ao conteúdo das estratégias apenas após a produção hipermodal. O restante dos instrumentos

foi aplicado igualmente a ambos os grupos. As seções seguintes descrevem, detalhadamente, os instrumentos utilizados e os procedimentos das diferentes etapas da pesquisa, de modo a deixar explícito como se deu cada uma delas.

5.3 NOTAS DE CAMPO

As notas de campo caracterizam-se pelos registros feitos pela pesquisadora durante a observação da realização da produção hipermodal dos participantes. Além disso, contribuiu para registrar os comentários dos participantes durante a realização das atividades, tanto preenchimento do questionário quanto produção hipermodal. O uso dessas notas é recorrente nas pesquisas caracterizadas como etnográficas (Erickson, 1986; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991, Nunan, 1992; Moita Lopes,1996), uma vez que envolvem a participação intensiva do pesquisador, que, como observador participante, registra cuidadosamente o que está acontecendo no ambiente de aprendizagem, podendo recorrer ainda a gravações em áudio e vídeo.

Segundo Polit e Hungler (1995 apud Gerardht; Silveira, 2009, p.76) as notas de campo "incluem a dimensão de cunho mais interpretativo das anotações, considerando que, durante a observação de um fato, o pesquisador já pode registrar algumas análises sobre o acontecimento". Portanto, as anotações já estão associadas a uma interpretação dos dados.

As notas se somam aos demais instrumentos de pesquisa, utilizados com o intuito de identificar o significado das ações nos eventos sob os vários pontos de vista dos atores envolvidos. Os diversos instrumentos de coleta permitem a triangulação dos dados durante a interpretação, conferindo-lhes maior confiabilidade.

5.4 AMBIENTE DE PRODUÇÃO HIPERMODAL

A plataforma Wix.com, cuja página inicial é apresentada na Figura 9, foi selecionada para a realização do experimento por ser gratuita e por oferecer inúmeras opções de *design*. Além disso, não limita o uso de cores e permite justificar o texto. Também como pontuam Silva, Rocha e Paulino (2016, p.5), "potencializado pelo HTML5, que facilita ainda mais a edição, a Wix se baseia em dois movimentos: arrastar e soltar." Isso possibilita a edição do texto mesmo sem domínio de todas as técnicas de programação.

Figura 9 – Página inicial da plataforma de produção



Fonte: Página da Wix

O *LinkedIn*, por sua vez, foi selecionado como espaço para a publicação da produção final dos alunos, por meio da funcionalidade "Escrever artigo", apresentada na Figura 10. A escolha da plataforma teve como objetivo inserir a atividade em uma prática social efetiva, atribuindo ao texto uma finalidade comunicativa concreta e possibilitando sua circulação em um ambiente digital autêntico, no qual podem ser divulgadas produções autorais, experiências profissionais e oportunidades de trabalho.

Trata-se de uma rede profissional presente em mais de 200 países e territórios com mais de 850 milhões de usuários. Conforme exposto na própria página da plataforma, ela foi criada com a missão de conectar profissionais e torná-los mais produtivos e bem-sucedidos. Embora tenha várias sedes administrativas espalhadas pelo mundo, a central de funcionamento está baseada na internet. Sob a liderança de Ryan Roslansky, a rede é mantida por receitas provenientes de assinaturas, de vendas de publicidade e de serviços de recrutamento. A rede possui o maior serviço de nuvem profissional do mundo, permitindo uma ampla rede profissional. Segundo Campos *et al*. (2016), "seus vínculos são estabelecidos de forma aleatória e sem controle direto dos gestores da rede. Isso faz com que as conexões sejam descentralizadas, amorfas e multidimensionais".

De acordo com Campos *et al*. (2016), cada rede social na internet adota uma estratégia específica para atrair seu público-alvo. Algumas redes focam na exposição de perfis pessoais para criar vínculos afetivos, outras têm como objetivo a cooperação, e há aquelas voltadas para a competição no âmbito profissional, como é o caso do *LinkedIn*.

Nesse sentido, mediante às inúmeras mudanças na vida profissional, acreditamos ser essencial oferecer aos participantes da pesquisa um contexto de circulação eficaz para a

produção hipermodal. Portanto, nada seria mais oportuno do que divulgar o trabalho em uma página apropriada para esse fim. Como bem pontuam os estudiosos do grupo de Nova Londres, dominar novas formas de produzir conhecimento, diferentes sentidos e códigos é essencial para que os estudantes continuem a evoluir; é "a única esperança de evitar os conflitos catastróficos relacionados a identidades e espaços que agora parecem estar sempre prontos a explodir" (Cazden *et al*, 2021, p. 27).

Figura 10 – Página de publicação do *Linkedln*



Fonte: página da plataforma *Linkedln*

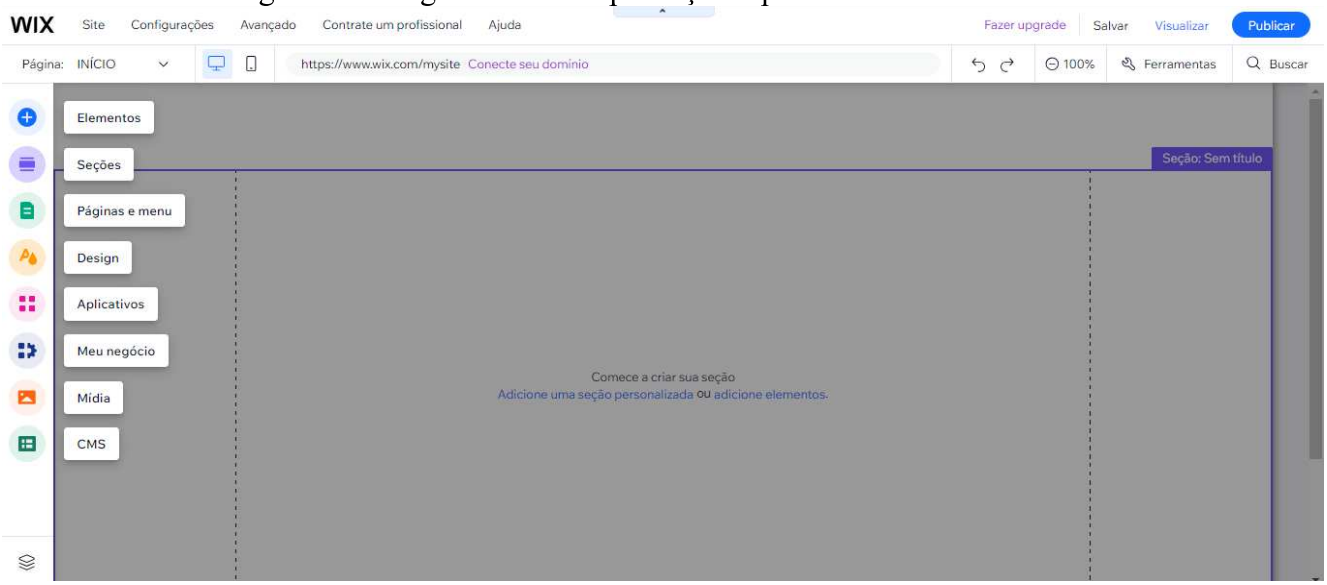
5.5 AS ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO HIPERMODAL

Os participantes do grupo experimental e do grupo controle receberam uma aula expositiva sobre a plataforma Wix, a ser usada para a produção do texto hipermodal, e sobre a plataforma LinkedIn, para a publicação da produção, ilustradas nas Figuras 9 e 10, respectivamente.

Desse modo, foi mostrado o passo a passo para acessar ambas as plataformas, incluindo a criação de login e de senha. Em seguida, foram apresentados os *Templates* disponíveis na plataforma Wix, juntamente com orientações sobre como produzir um texto a partir de um *Template* em branco. Também foram apresentadas as ferramentas disponíveis dentro da plataforma, conforme ilustrado na Figura 11, tais como inclusão de títulos, parágrafos, alteração de fontes, alteração de layout e cor, inclusão de páginas, inclusão e retirada de cabeçalho e rodapé, inclusão de efeitos como animação no texto escrito, inclusão de botões interativos,

alteração do layout de cor e inclusão de imagens, vídeos sugeridos pela própria plataforma e a possibilidade de fazer *upload* do computador ou dispositivo móvel do produtor do texto, dentre outras.

Figura 11 – Página inicial da produção hipermodal na Wix



Fonte: Página da Wix

Os participantes também receberam orientação sobre a extensão Awesome Screenshot para gravação de tela durante a produção dos textos. Foi apresentado um passo a passo para a instalação da extensão, seguido de um exemplo que demonstra como o vídeo é salvo e compartilhado.

A proposta de produção textual consistia em divulgar o trabalho do participante, seja oferecendo aulas particulares ou outros serviços, destacando a relação entre a tecnologia e sua formação acadêmica em Letras. Nessa divulgação de trabalho seria importante explicitar como as ferramentas tecnológicas estão integradas à sua atuação profissional.

Após a produção textual na plataforma Wix e publicação no *Linkedln*, foi aplicado um questionário pelo *Google Forms* a ambos os grupos para avaliar na perspectiva dos participantes a atividade de escrita do texto hipermodal. Na próxima seção (5.6), há o detalhamento do uso dos questionários na pesquisa.

5.6 QUESTIONÁRIOS

O questionário de identificação (Apêndice B) e o de avaliação (Apêndice C e D) foram elaborados buscando permitir um número mais amplo de respostas de modo a não limitar as escolhas dos estudantes, conforme será detalhado nas seções 5.6.1. e 5.6.2.

5.6.1 Questionário de identificação

O questionário de identificação (Apêndice B) foi utilizado para traçar o perfil dos participantes investigados e contava com 20 perguntas. As perguntas 1 a 5 servem para identificar os participantes da pesquisa. As perguntas 6 a 20 objetivaram traçar um perfil das práticas e atitudes dos participantes em relação à produção textual em ambiente digital, incluindo uma pergunta de enumeração, seis de múltipla escolha e oito em que é possível selecionar mais de uma resposta.

5.6.2 Questionário de avaliação pós-produção

Na aula seguinte à conclusão da produção hipermodal, os participantes do grupo experimental e do grupo controle responderam a um questionário de avaliação pós-produção, elaborado e disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*. O instrumento foi organizado em quatro categorias: *Planejamento, Organização, Produção/Reflexão* e *Revisão*, correspondentes às categorias adotadas para sistematizar as estratégias de escrita hipermodal apresentadas ao grupo experimental durante a oficina. No grupo experimental, o questionário pós-produção foi composto por 40 questões destinadas a avaliar o uso das estratégias apresentadas durante a oficina. Além dessas questões, os participantes responderam a sete questões complementares sobre a relevância da oficina e das estratégias trabalhadas (Apêndice D), com o objetivo de identificar quais foram efetivamente utilizadas e coletar sugestões de outras estratégias. O questionário aplicado ao grupo controle, por sua vez, foi constituído por 42 questões.

Na categoria *Planejamento*, as questões de 1 a 7 investigam as decisões tomadas pelos participantes antes do início da produção textual. Entre os aspectos abordados estão o registro linguístico escolhido (formal ou informal), os sites consultados para subsidiar o planejamento, bem como a existência e o tipo de arquivos salvos durante essa etapa. Em algumas questões, era possível assinalar mais de uma alternativa.

Já a Categoria *Organização*, por sua vez, corresponde a etapa mais extensa do processo de escrita. Nessa categoria avalia-se como os participantes estruturaram o conteúdo para torná-lo acessível, compreensível e facilmente navegável, proporcionado uma experiência de leitura agradável, funcional e útil. Para isso, foram elaboradas 25 perguntas com os seguintes objetivos:

A) Identificar como ocorreu a seleção das imagens utilizadas verificando se ela antecipa o tema ao leitor e se é considerada socialmente aceita;

B) Investigar quais *sites* dentre os propostos na categoria e mostrados aos participantes do grupo A, na oficina, foram utilizados para busca de imagens e arquivos, possibilitando também que o participante indique outro site entre os listados;

C) Analisar se a relação entre o texto verbal e as imagens utilizadas são explícitas e se ambas as modalidades podem ser vistas de forma simultânea;

D) Avaliar se o participante considerou a seleção de cores ao produzir o texto, se diferenciou primeiro plano e fundo e se levou em conta os possíveis efeitos psicológicos de cada cor escolhida;

E) Identificar como se deu a edição do texto verbal, considerando o uso de negrito, itálico ou letras maiúsculas, bem como o alinhamento do texto;

F) Verificar se o participante buscou salientar informações e quais os recursos utilizados para esse fim;

G) Observar se, ao produzir um texto que envolvia temática de estudos ou trabalhos que exigem concentração, o participante utilizou elementos de *design* associados à natureza;

H) Analisar se o participante utilizou animações, e, em caso afirmativo, se elas foram associadas à narração em áudio nas produções de áudio ou vídeo;

I) Verificar se o participante utilizou *links*;

J) Verificar se o participante conferiu o funcionamento dos *links* utilizados;

K) Verificar se os *links* apresentam um resumo do conteúdo ao qual eles dão acesso;

L)Analisar se a inserção de *links* permite ao leitor acessar opiniões diferentes sobre o assunto;

M) Avaliar se a informação é apresentada em mais de uma modalidade;

N) Analisar se são oferecidas opções para que o leitor interaja com o produtor do texto, por meio de recursos como: comente aqui; deixe sua dúvida ou opinião; use hashtag (#), além de verificar a adequação do layout em relação a cores, ao tamanho da fonte e aos *links*;

O) Avaliar se, ao clicar nos *links*, o leitor pode visualizar o conteúdo sem precisar abrir uma nova janela, retornando diretamente para a página do texto;

P) Verificar se o participante conferiu a autenticidade da informação ou a autoria dos conteúdos utilizados por meio de pesquisa em sites institucionais;

Q) Verificar se deu o devido crédito aos autores das imagens ou mídias utilizadas;

R) Analisar se o participante conferiu a velocidade de carregamento das mídias utilizadas.

Na categoria *Produção/Reflexão*, as 4 perguntas buscam avaliar se as etapas de planejamento e organização foram retomadas, bem como verificar as escolhas realizadas ao longo da sua produção. Por fim, na *Revisão*, também com 4 perguntas, busca-se verificar se

houve uma postura crítica durante essa etapa, se os *links* foram revisados e se a organização textual foi alterada para garantir a qualidade e o adequado funcionamento do texto. Para o grupo controle (Apêndice E), a Categoria *Revisão* contém 6 perguntas, duas a mais do que no questionário do grupo experimental, que solicitam uma justificativa para a revisão realizada e buscam verificar se o participante considerou suficientes as estratégias utilizadas na produção hipermodal.

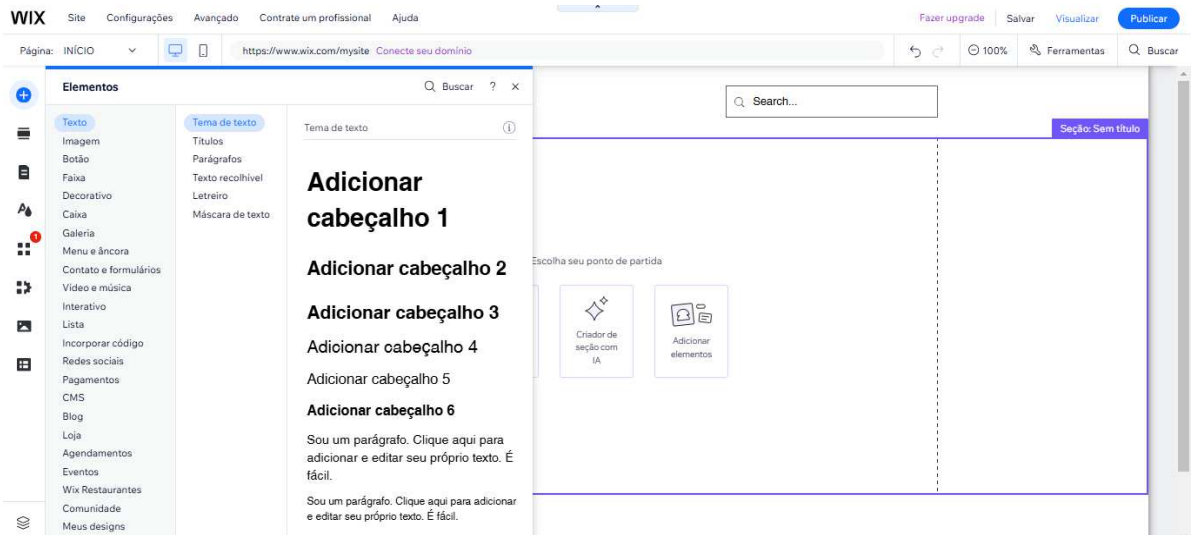
A seção seguinte detalha a oficina oferecida ao grupo experimental antes da produção do texto hipermodal.

5.7 OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL HIPERMODAL

Como já explicado, a oficina foi destinada ao grupo experimental e teve duração de uma hora e trinta minutos. Com o objetivo de orientar os participantes na produção de um texto hipermodal, foram apresentadas as estratégias necessárias por meio de um passo a passo detalhado (Ver capítulo 4). Tais orientações incluíram o planejamento do texto, a organização dos elementos a serem utilizados na escrita, o processo de produção propriamente dito e, por fim, a revisão. Inicialmente, foram apresentados aos participantes slides em PowerPoint com as estratégias e objetivos para a produção do texto hipermodal, conforme proposto no capítulo 4.

Para exemplificar, foi aberta uma página em branco na plataforma Wix, conforme Figura 8, e explicadas as informações gerais do uso da plataforma, conforme exposto na seção 5.5. Na sequência, foi construída, em diálogo com os participantes, uma produção acerca do tema “Dicas para viajar”, de modo a ilustrar possibilidades de uso das estratégias ensinadas na Plataforma, a ser utilizada na atividade de produção.

Figura 12 – Página da Wix em branco



Fonte: Captura de tela da plataforma elaborado pela autora (2026)

Assim, foi discutido com os estudantes, passo a passo, o processo de produção, contemplando as possíveis escolhas de layout na plataforma em função do público-alvo, como se daria o planejamento, pensando no armazenamento das mídias a serem utilizadas, os critérios adotados para a seleção das fontes, das cores, e dos demais elementos de design. Foram discutidas as estratégias empregadas para salientar informações e os recursos disponibilizados pela plataforma para fazer a salientação. Quais os sites para buscas de links e em que espaços da plataforma seriam inseridos; e como se relacionariam com os outros elementos do texto. Também foram discutidos a aparência do texto para o leitor, o processo de reflexão sobre a produção, considerando seu objetivo e público-alvo, e as possíveis melhorias a serem realizadas.

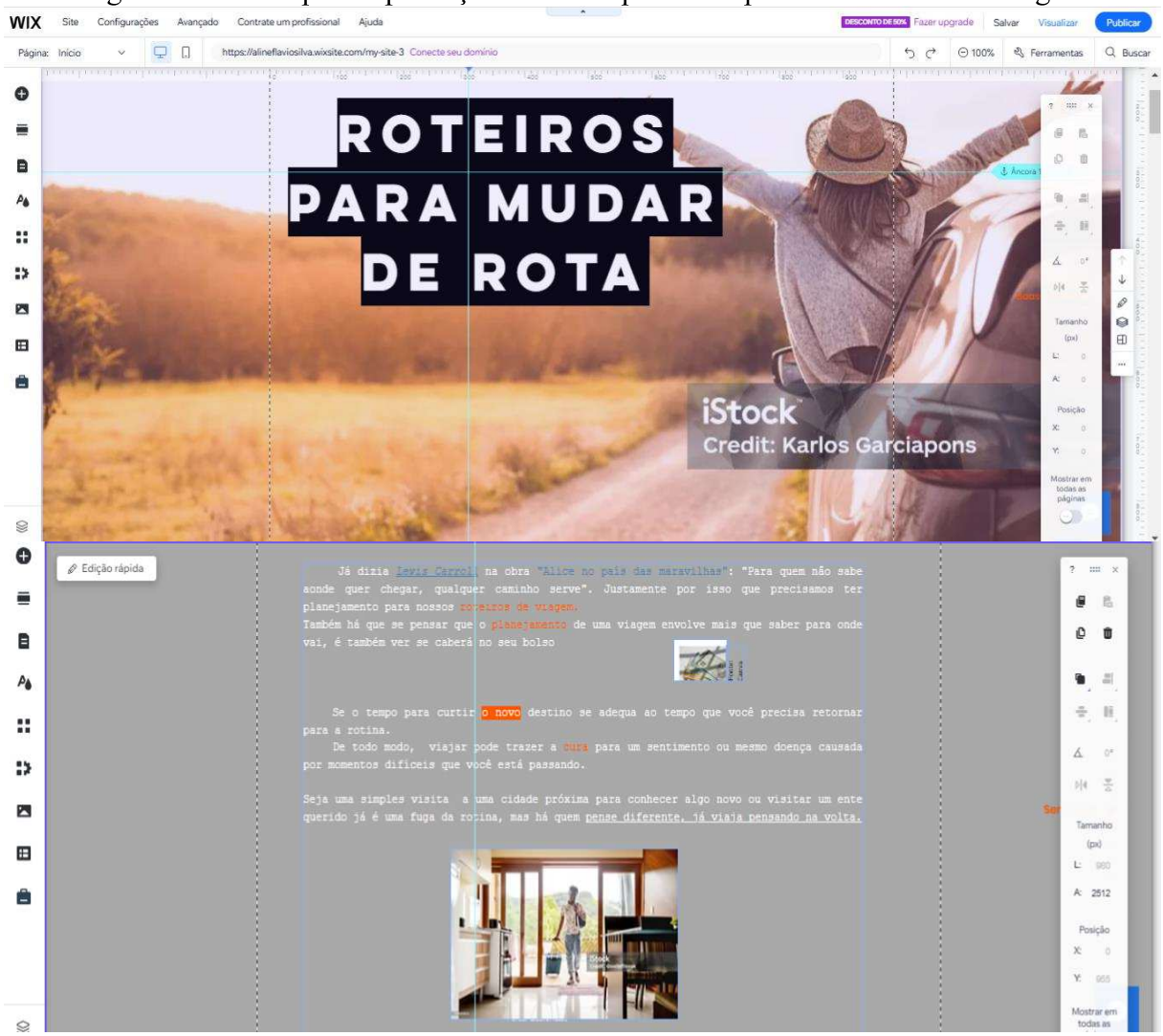
Após a produção conjunta, também foi apresentada, conforme a Figura 13, uma versão do texto pré-elaborada pela própria pesquisadora sobre o mesmo tema discutido com os participantes. O título da produção mostrada aos estudantes foi “Roteiros para mudar de rota”. Foi esclarecido que buscou-se aproveitar da narrativa de que viajar é bom, mas para aproveitar bem é importante ter um planejamento.

Ao que se refere à categoria *Planejamento*, explicada no cap.4, foi esclarecido, aos participantes, a necessidade de selecionar imagens capazes de provocar sensações positivas no leitor e possível identificação com o conteúdo, e contribuir para a memorização de momentos prazerosos, bem como a construção de narrativas socialmente aceitas, como a ideia de que viajar é uma experiência positiva. Nesse sentido, buscou-se uma imagem que remetia a um contexto de paisagem e de estrada associada à ideia de mudança de rota e os braços abertos remetiam à

liberdade. Já ao referir-se ao planejamento para uma viagem e o que “cabe no bolso”, foi utilizada a imagem de dinheiro e a outra imagem utilizada remetia ao retorno para casa após uma viagem. Também foi bastante frisada a importância de buscar imagens que dialoguem com o texto verbal e que essa busca fosse em sites diversos, não se limitando ao google imagens. Para exemplificar, foram utilizadas imagens do Canva e do Flickr. Além disso, não esquecer de dar o devido crédito ao (s) autor (es) das imagens. A visualização simultânea das imagens e do texto verbal a que se referem também foi esclarecida aos participantes.

Por envolver muitas saliências de informações na cor laranja e os *links* em azul, a cor do fundo do *design* escolhida foi a cinza, conforme proposto na categoria de *Organização*, detalhada no Capítulo 4.

Figura 13 – Exemplo de produção textual hipermodal para a oficina de estratégias



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Foi explicado também aos participantes da pesquisa que os *links* foram utilizados tanto para dar mais informações quanto para mostrar uma visão diferente da apresentada no texto, bem como proposto na categoria *Organização* (Cap.4*)*, apresentada nesta tese. Assim, ao clicar no nome de *Lewis Carroll*[17], o leitor era levado a uma página em que encontrava a biografia do autor. Já na parte que diz "há quem pense diferente, já viaja pensando na volta", o clique leva a um artigo de opinião[18] cujo título é "Melhor do que viajar é voltar para casa", em que a autora expõe os motivos para preferir retornar logo para casa. O objetivo foi mostrar as possibilidades para o uso do *link*, principalmente em relação a expor um ponto de vista diferente, já que muitas vezes o comum é o *link* ser usado apenas para oferecer mais informações para o leitor. Nesse momento, os participantes puderam entender como o *link* direcionava o leitor ao site indicado sem que ele perdesse o retorno à página inicial.

Também foram debatidas as escolhas de vocabulário, conforme o público-alvo almejado e o que poderia ser feito para a melhoria do texto, enfatizando a importância da *Revisão* no processo de produção hipermodal.

Assim, os participantes do grupo A, que receberam a oficina antes da produção textual, puderam perceber a relação entre as estratégias vistas e as perguntas do questionário de avaliação pós-produção, já os participantes do grupo B, como não tiveram orientação anterior, puderam refletir sobre ações que não pensaram e, consequentemente, não fizeram durante a produção.

É importante esclarecer que antes da elaboração da oficina para o grupo experimental, que compõe esta pesquisa, foi realizado um Teste piloto. Nesse período, a relação entre as escolhas realizadas para o layout e as categorias para as estratégias ainda não havia sido planejadas. Ele será detalhado na próxima seção.

5.8 TESTE PILOTO

É importante destacar que foi realizado um teste piloto, no segundo semestre de 2023, o qual contou com a participação de três alunos do curso de Letras/Português regularmente matriculados em uma disciplina voltada para a escrita de gêneros acadêmicos na mesma universidade pública de Minas Gerais onde se deu a coleta de dados. Ele serviu de base para o

[17] O link direciona para: https://www.ebiografia.com/lewis_carroll/
[18] Fonte: https://www.metropoles.com/vivianne-leao-piquet/melhor-do-que-viajar-e-voltar-para-casa

teste e a afinação dos instrumentos de pesquisa descritos na metodologia; por isso, os resultados do teste piloto não serão incluídos no corpo da pesquisa.

As principais mudanças implementadas incluíram a criação de categorias para as estratégias de escrita hipermodal e a substituição da plataforma de produção *Linkedln* pela Wix, devido às limitações observadas no uso de cores (estratégia relevante conforme subseção 4.2) e na formatação de texto na plataforma anterior. A plataforma *Linkedln* foi usada apenas para a publicação dos textos produzidos. Outra alteração referiu-se ao formato das perguntas do questionário de avaliação, que foi revisado com base nas observações dos participantes. Eles apontaram que algumas questões eram repetitivas e que determinadas perguntas não deveriam ser de resposta obrigatória. Isso ocorria, por exemplo, quando o participante indicava não ter utilizado as estratégias e, mesmo assim, era solicitado a explicar os motivos de seu uso. Nesse caso, a justificativa seria pertinente apenas se a resposta anterior fosse afirmativa.

5.9 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção busca esclarecer como se deu a organização e quais critérios foram adotados na análise dos dados. Assim, tendo em vista o primeiro objetivo específico "Identificar, por meio de questionário, quais estratégias de escrita alunos de graduação em Letras de uma Universidade Federal utilizam para a escrita do texto hipermodal", foram computados os dados obtidos a partir dos questionários de identificação elaborados no formulário do Google Forms, com a separação do grupo Controle (A) e do grupo experimental (B). Os questionários foram elaborados com questões de múltipla escolha, algumas das quais previam a seleção de todas as alternativas, pois abordavam elementos do processo de produção textual. A análise das respostas permitiu quantificar a frequência com que os participantes selecionaram as opções disponibilizadas e comparar os resultados entre os grupos.

No que se refere à análise das produções de textos hipermodais, buscou-se responder ao seguinte objetivo específico: "Testar a eficiência da categoria *Organização* do guia de estratégias proposto para a escrita do texto hipermodal, com base em uma atividade de produção aplicada aos grupos experimental (grupo A) e controle (grupo B)". Para tanto, foram analisadas as produções textuais dos alunos de ambos os grupos, e os resultados obtidos foram posteriormente comparados. A análise teve como propósito identificar, nos textos produzidos, a presença das estratégias que compõem a categoria "Organização", apresentada no Capítulo 4.

Destaca-se que as estratégias propostas foram ensinadas aos participantes do grupo experimental na oficina e o grupo controle não teve acesso a elas antes da produção. Entretanto,

os resultados dos grupos foram comparados para avaliar o impacto do uso dessas estratégias na produção textual.

Cabe registrar que foram adotados alguns critérios considerados adequados para a análise. Tendo em vista que esta se baseou no contexto de divulgação de um trabalho na área de Letras e que a maioria dos participantes optou pela oferta de aulas particulares, foram consideradas socialmente aceitas e esperadas as seguintes imagens: 1) espaços com acesso a notebooks e computadores, sugerindo a realização de aulas mediadas por tecnologias. Nesse contexto, a possibilidade de participação on-line também pode constituir um atrativo, por permitir ao estudante acompanhar a aula no conforto da própria casa; 2) livros e materiais escolares, que remetem ao ambiente de estudos; e 3) pessoas sorrindo, com o propósito de transmitir acolhimento aos estudantes. Essas imagens também se associam às seguintes narrativas esperadas: 1) a importância do acompanhamento individualizado do estudante; 2) a oferta de material personalizado; 3) a criação de um ambiente voltado às necessidades específicas do aluno; e 4) a adaptação ao ritmo de aprendizagem do aluno como um diferencial da aula particular.

É importante esclarecer que, embora a publicação das produções dos participantes no LinkedIn tenha sido registrada, essa etapa não integrou a análise, que se restringiu às produções elaboradas na plataforma Wix. Ela foi solicitada apenas para conferir uma destinação final ao gênero, inserindo-o na prática social. De todo modo, trata-se de uma prática que envolve uma produção com nomes de profissionais fictícios que estariam propondo aulas particulares ou trabalhos de tradução.

Após a análise das produções hipermodais, procedeu-se à avaliação das respostas ao questionário de avaliação pós-produção, cujo objetivo foi identificar, na percepção dos alunos, quais estratégias foram utilizadas em suas produções textuais, bem como compreender suas percepções sobre a experiência vivenciada na oficina. Essa etapa permitiu estabelecer uma triangulação dos dados por meio da comparação entre as estratégias de fato utilizadas nas produções e aquelas que os participantes relataram ter utilizado no questionário pós-produção.

Mais detalhadamente, nesse questionário de avaliação aplicado após a produção, algumas questões permitiam que os participantes assinalassem mais de uma alternativa, uma vez que os aspectos avaliados abrangiam diferentes ações relacionadas à produção hipermodal. Por essa razão, em determinadas questões, a soma dos percentuais das respostas não totaliza 100%.

Também no que se refere às respostas discursivas, utilizou-se uma regra de três (Monteiro, 2021), comparando o total a 100%, para calcular as respostas. Embora haja métodos

estatísticos para analisar comparativamente os resultados dos dois grupos, optou-se por não utilizá-los devido ao número de participantes da pesquisa, 34 participantes, considerado pequeno para a adoção de medidas estatísticas mais robustas e precisas.

Destaca-se, ainda, que, nas situações em que os participantes respondiam 'não' a uma pergunta cuja resposta negativa inviabilizava a continuidade lógica das perguntas subsequentes, essa resposta era desconsiderada e os dados eram contabilizados novamente. Casos como esses eram mais frequentes no grupo controle.

A seguir, são apresentados os cronogramas do grupo controle e, posteriormente, o do grupo experimental, que indicam os encontros com os participantes e os instrumentos utilizados em cada um deles.

5.10 CRONOGRAMA – GRUPO CONTROLE

A testagem do grupo Controle foi realizada com 17 alunos, sendo 7 da disciplina “Oficina de Estudos Linguísticos: Gêneros Textuais na Escola”, 3 da disciplina “Oficina de Estudos Linguísticos: Produção de Texto na Escola” e 7 da disciplina “Inglês para fins específicos”, no primeiro semestre de 2025.

No Quadro 7 é apresentado o cronograma das etapas de implementação do experimento com o grupo Controle.

Quadro 7 – Cronograma do Grupo Controle

Cronograma – Grupo Controle	
Encontro	**Instrumentos aplicados**
Primeiro encontro	Etapas procedimentais: 1) Explanação breve sobre a pesquisa, objetivos e fases do experimento e convite aos alunos para participação na pesquisa; 2) Envio via *Google Forms* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 3)Aplicação de questionário de identificação e de práticas de escrita em ambiente digital;
Segundo encontro	1) Apresentação da plataforma Wix, *LinkedIn* e da extensão *Awesome Screenshot;* 2) Produção textual hipermodal na plataforma Wix devendo contemplar a divulgação do trabalho do participante, seja ofertando aula particular ou outro trabalho, abordando a relação da tecnologia com a sua formação acadêmica, deixando explícito como ela está presente em seu trabalho enquanto profissional da área de Letras. Publicação da produção na plataforma *LinkedIn*. Solicitação de gravação da tela com *Awesome screenshot* para avaliar o processo de escrita. 3) Aplicação de questionário de avaliação pós-produção, na perspectiva dos participantes, acerca da atividade realizada.
Terceiro encontro	Feedback em vídeo e apresentação das estratégias de produção hipermodal.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Após a produção dos participantes do grupo controle, foi enviado um vídeo comentando, de modo geral, a produção dos estudantes, indicando o que precisaria ser melhorado, conforme as estratégias de produção hipermodal sugeridas nesta tese. A opção por dar um feedback em formato de vídeo online foi para não precisar solicitar mais uma aula aos professores que colaboraram com a pesquisa. Seria inviável para todos eles cederem mais uma aula para a discussão da pesquisa, sobretudo porque alguns professores estavam trabalhando a produção textual, mas não em ambiente digital, o que fugia um pouco do escopo da disciplina que eles ministravam.

5.11 CRONOGRAMA – GRUPO EXPERIMENTAL

A testagem do grupo experimental envolveu 17 estudantes da disciplina “Novas tecnologias no ensino de língua estrangeira”, no segundo semestre de 2024, do curso de Letras

de uma universidade pública de Minas Gerais. Os testes e instrumentos de pesquisa foram aplicados aos participantes no primeiro semestre de 2025. No Quadro 8, a seguir, é apresentado o cronograma planejado para as etapas de implementação do experimento no grupo experimental.

Quadro 8 – Cronograma do Grupo Experimental

Cronograma – Grupo Experimental	
Encontro	**Instrumentos aplicados**
Primeiro encontro	Etapas procedimentais: 1) Explanação breve sobre a pesquisa, objetivos e fases do experimento e convite aos alunos para participação na pesquisa; 2) Envio via *Google Forms* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 3)Aplicação de questionário de identificação e de práticas de escrita em ambiente digital.
Segundo encontro	1) Apresentação da Plataforma Wix, *LinkedIn* e da extensão *Awesome Screenshot* 2) Oficina com apresentação das estratégias de produção textual hipermodal propostas neste estudo.
Terceiro encontro (online – no mesmo dia da oficina)	1) Produção textual hipermodal na plataforma Wix devendo contemplar a divulgação do trabalho do participante, seja ofertando aula particular ou outro trabalho, abordando a relação da tecnologia com a sua formação acadêmica, deixando explícito como ela está presente em seu trabalho enquanto profissional da área de Letras. Publicação da produção na plataforma *LinkedIn.* Solicitação de gravação da tela com *Awesome Screenshot* para avaliar o processo de escrita. 2) Aplicação de questionário de avaliação pós-produção, na perspectiva dos participantes, acerca da atividade realizada.
Quarto encontro	Feedback em vídeo e apresentação das estratégias de produção hipermodal.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O grupo experimental também recebeu um feedback em vídeo, no qual os participantes foram parabenizados pelo uso de diversas estratégias ensinadas durante a oficina e orientados quanto a aspectos essenciais a serem considerados na produção hipermodal.

No próximo capítulo, serão apresentadas a descrição e a análise dos dados. Inicialmente, serão descritos os resultados dos questionários de identificação dos grupos e, posteriormente, como se deu a produção e o questionário de avaliação pós-produção.

6 RESULTADOS DO EXPERIMENTO PARA TESTAGEM DAS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA HIPERMODAL

Neste capítulo, com vistas a alcançar o objetivo geral desta tese, que é propor e testar um guia de estratégias de escrita para orientar a produção textual no ambiente digital em língua portuguesa em contexto de ensino superior, são analisados os dados obtidos com os instrumentos de pesquisa ao longo de todas as fases de testagem aplicadas ao grupo A (experimental) e ao grupo B (controle). Foi realizada uma análise estatística comparativa dos resultados de desempenho dos dois grupos. Entre as categorias propostas pela pesquisadora para a elaboração de estratégias para a produção hipermodal (*Planejamento, Organização, Produção/Reflexão* e *Revisão*), selecionou-se a categoria *Organização* para testagem, como já explicitado.

Inicialmente, na seção 6.1, será apresentada a caracterização dos participantes de ambos os grupos com base nas respostas do questionário de identificação e nas práticas de escrita; e, na seção 6.2, será analisada a produção dos participantes dos grupos Experimental e Controle. Na sequência, na seção 6.3, será avaliado o resultado do questionário de avaliação pós-produção, respondido por eles após a produção.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO EXPERIMENTAL (A) E CONTROLE (B)

Nesta seção, apresentam-se as respostas do questionário de identificação, elaborado por meio da Plataforma *Google Forms* e encaminhado aos alunos por correio eletrônico, com a finalidade de investigar suas práticas de escrita no meio digital. Nesse sentido, busca-se responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa: identificar, por meio de questionário, quais estratégias de escrita os alunos de graduação em Letras de uma Universidade Federal de Minas Gerais utilizam para a produção do texto hipermodal.

As perguntas do questionário tiveram como referência o estudo de Abritta (2023) sobre as práticas de leitura hipermodal em língua espanhola. Como já descrito, a geração de dados com os grupos experimental e controle foi realizada com alunos regularmente matriculados em uma universidade pública de Minas Gerais. A adesão dos participantes foi voluntária e contou com a colaboração dos professores das disciplinas que cederam suas aulas para a explicação da pesquisa e a participação dos interessados.

Em ambos os grupos, A e B, 17 participantes responderam ao questionário. A

distribuição por sexo foi idêntica nos dois grupos: 29,4% dos participantes eram do sexo masculino e 70,6% do feminino. Quanto à faixa etária, os participantes do grupo A tinham entre 19 e 28 anos, enquanto os do grupo B tinham entre 21 e 33 anos. Como a pesquisa foi realizada com estudantes voluntários a partir do terceiro período, no grupo A, verificou-se a participação de 64,7% no terceiro período, 5,9% no sétimo, 5,9% no oitavo e 23,5% que já haviam concluído uma graduação e se encontravam em processo de obtenção de uma segunda habilitação. Já no grupo B, havia 52,9% no oitavo período, 23,5% no décimo, 5,9% no sétimo, 5,9% no nono, 5,9% no décimo primeiro e 5,9% que já haviam concluído uma graduação e estavam cursando a segunda habilitação.

A primeira pergunta, "Você produz ou já produziu texto na tela?", teve como objetivo compreender a relação do participante com a produção textual em ambientes digitais. Nesse contexto, a expressão "texto na tela" refere-se a textos produzidos e exibidos em dispositivos como smartphones, notebooks e computadores. Em ambos os grupos, 88,2% dos participantes responderam positivamente, enquanto 11,8% afirmaram não produzir esse tipo de texto. Essa questão é relevante, pois permite identificar a familiaridade dos participantes com a produção escrita mediada por dispositivos digitais. Contudo, produzir um texto na tela não caracteriza, por si só, o letramento em rede ou o letramento participativo, uma vez que a pergunta não permite verificar se esse texto foi compartilhado, produzido colaborativamente ou inserido em uma rede digital. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 47-49), o letramento em rede envolve a mobilização de redes sociais e profissionais para obter e compartilhar informações, comunicar-se, colaborar e exercer influência. O letramento participativo, por sua vez, pressupõe a capacidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e de utilizá-la em função de objetivos pessoais ou coletivos.

A segunda pergunta, "Você já produziu texto hipermodal como forma de trabalho para alguma disciplina durante a graduação?", visava identificar se os participantes já haviam produzido textos hipermodais em alguma disciplina da graduação. Dentre os participantes do grupo A, verificou-se que 94,1% responderam afirmativamente; já no grupo B, foram 70,6%, enquanto 5,9% dos participantes do grupo A e 29,4% no grupo B declararam não ter realizado esse tipo de produção. De todo modo, é importante ressaltar que, conforme anotações em notas de campo, um participante do grupo B - PC15 - comentou com a pesquisadora, enquanto respondia ao questionário, que, embora tenha produzido textos dessa natureza para disciplinas na graduação, se lembrava de tê-lo feito apenas uma vez em três anos de faculdade. Portanto, o alto percentual de resposta afirmativa não significa que seja

uma prática constante, pode ser de uma única vez que se lembraram de ter tido contato com essa prática.

Na sequência, a terceira pergunta, "Quando produzo textos na tela, prefiro...1-textos escritos; 2-vídeos; 3-imagens; 4- áudios; 5- unir texto verbal e imagem; 6- unir vídeo e áudio. Para cada modalidade, indique uma das seguintes opções: 1 – preferência muito baixa; 2 – preferência baixa; 3 – preferência alta; e 4 – preferência muito alta", buscava levantar a preferência dos participantes no uso das modalidades ao produzir na tela. Para a análise, os níveis 1 e 2 foram agrupados na categoria de baixa preferência, enquanto os níveis 3 e 4 compuseram a categoria de alta preferência. Foram contabilizadas apenas a resposta de quem assinalou sim para a questão 1- "Você produz ou já produziu texto na tela?", portanto, de 15 participantes em ambos os grupos. A Tabela 1 apresenta as preferências de cada grupo.

Tabela 1 – Preferência no uso das modalidades durante a produção na tela

Preferências	**1 a 2 – Baixa preferência**		**3 a 4 – Alta preferência**	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
unir texto escrito (verbal) e imagem	5,9%	17,7%	88,2%	70,6%
texto escrito (verbal)	17,7%	17,7%	70,6%	76,5%
imagens	23,5%	5,9%	70,6%	82,4%
áudios	41,1%	47,1%	47%	41,2%
unir vídeo e áudio	29,4%	23,5%	58,9%	64,8%
vídeos	52,9%	35,2%	29,5%	53%

A análise da Tabela 1 mostrou que a combinação entre texto escrito, modalidade verbal, e imagem se destacou como a preferência no grupo A (88,2%), enquanto no grupo B a maior preferência foi pelo uso de imagens isoladas (82,4%). Em relação ao uso de imagens e texto escrito de forma isoladas no grupo A, a preferência é a segunda maior (70,6%), enquanto no grupo B, os usos dessas modalidades de forma isolada são superiores ao percentual da união deles: imagens (82,4%) e texto escrito (76,5%). Ao que se refere ao uso do áudio isolado, há pouca diferença entre a baixa e alta preferência. De todo modo, o grupo A tem maior preferência (47%) em comparação ao grupo B (41,2%). Inicialmente, esperava-se um índice mais elevado de preferência por esse recurso, já que os participantes são usuários do aplicativo WhatsApp e enviam mensagens em áudio. Entretanto, conjectura-se que a baixa preferência se deva à prática de escrita em ambiente acadêmico, no qual o uso de áudio ainda é pouco recorrente. De todo modo, o grupo A ainda prefere o áudio em relação

ao vídeo, contrariamente ao B que prefere o vídeo (53%). Já a união de vídeo e áudio tem maior preferência tanto no grupo A (58,9%) quanto no grupo B (64,8%). Portanto, o grupo A se destaca pela preferência do uso da multimodalidade, seja unindo imagem e texto ou áudio e vídeo, o que dialoga com o proposto por Mayer (2001), pois segundo o autor, pelos princípios da multimídia aprende-se melhor quando as palavras e figuras correspondentes são apresentadas simultaneamente, bem como com a união de mais de uma mídia.

Na sequência, a quarta pergunta era direcionada a entender quais elementos os participantes consideram ao produzir um texto na tela: "Quando você precisa produzir um texto na tela, em quais dos elementos a seguir você pensa...1-objetivo; 2- público-alvo; 3-gênero; 4- palavras-chaves para o leitor identificar o tema; 5-vocabulário adequado ao público-alvo. Foram sugeridas cinco opções de resposta e era possível marcar mais de uma alternativa, por isso os percentuais obtidos não totalizam 100%. Assim, tendo em vista as opções dadas na pergunta, a opção "objetivo" foi assinalada por 86,7% participantes do grupo A e 80% do grupo B. A alternativa "público-alvo" foi indicada por 73,3% do grupo A e 86,7% do grupo B. A alternativa "gênero" foi assinalada por 33,3% do grupo A e 60% do grupo B. Já a alternativa "palavras-chaves para o leitor identificar o tema" foi indicada por 53,3% do grupo A e 60% do grupo B. Por sua vez, a opção "vocabulário adequado ao público-alvo" foi indicada por 46,7% do grupo A e 73,3% do grupo B. Cabe esclarecer que todos os elementos apresentados são relevantes para a produção textual. Por essa razão, a questão permitia a seleção de mais de uma alternativa. Esperava-se, portanto, que todas as opções apresentadas na pergunta fossem assinaladas pelos 15 participantes que afirmaram produzir ou já ter produzido textos em ambientes digitais. Na Tabela 2, são apresentados os resultados dos grupos A e B.

Tabela 2 – Resultado acerca dos elementos pensados para a produção na tela

Quando você precisa produzir um texto na tela, em quais dos elementos a seguir você pensa:	Grupo A	Grupo B
objetivo	86,7%	80%
público-alvo	73,3%	86,7%
gênero	33,3%	60%
palavras-chaves para o leitor identificar o tema	53,3%	60%
vocabulário adequado ao público-alvo	46,7%	73,3%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os resultados apresentados na Tabela 2 mostram que no grupo A, o elemento mais considerado foi o objetivo da produção, indicado por 86,7% dos participantes, seguido pelo público-alvo, com 73,3%. Esses resultados sugerem que os integrantes desse grupo tendem a orientar a escrita principalmente pela finalidade do texto. A definição do objetivo foi seguida pela identificação do público-alvo, pela escolha de um vocabulário adequado a esse público, pela seleção de palavras-chave que permitam ao leitor reconhecer o tema e, por último, pela definição do gênero textual. Embora esses elementos também tenham sido considerados relevantes, o grupo A apresentou percentuais inferiores aos do grupo B na maioria dos itens. No grupo B, o público-alvo foi o elemento mais assinalado, com 86,7%, seguido pelo objetivo, com 80%. Além disso, 73,3% declararam considerar o vocabulário adequado ao leitor. Esses dados indicam maior atenção às características do destinatário e à necessidade de adequar o texto linguisticamente à situação de comunicação. Assim, o público-alvo, elemento mais assinalado, foi seguido, nesta ordem, pelo objetivo, vocabulário adequado, palavras-chave relacionadas ao tema e pelo gênero textual. Em síntese, os dois grupos reconhecem principalmente a importância do objetivo e do público-alvo para a produção textual na tela. Contudo, o Grupo A demonstra uma orientação mais centrada na finalidade do texto, enquanto o Grupo B apresenta uma perspectiva mais ampla do processo de produção.

Na sequência, a quinta pergunta, "Produzir textos na tela é ou são... 1- divertido; 2- cansativo; 3- informativo; 4- inovador", busca investigar os sentimentos ao produzir textos na tela. Como, para essa questão, também era possível marcar mais de uma alternativa, os percentuais representam a frequência com que cada opção foi escolhida e, portanto, não totalizam necessariamente 100%. Dentre as opções dadas, no grupo A, 53,% consideraram "necessário", 40% "informativo", 27% "divertido", 27% "inovador", 25% "perigoso", 23,5 % "confortável", 20%"cansativo", 7% "monótono", 7% "estressante". A alternativa "desconfortável" não foi assinalada pelos participantes. Por outro lado, no grupo B, 80% consideram "necessário", 33% "informativo", 67%"divertido", 40% "inovador", 40% "canstivo", 27% "estressante". As opções "perigoso", "confortável", "desconfortável" e "monótono" não foram indicadas por nenhum participante desse grupo. De modo geral, os dados da Tabela 3 indicam que os participantes do grupo A e B reconhecem a necessidade de produzir textos na tela, já que a opção "necessário" foi a mais assinalada em ambos os grupos (53% no grupo A e 80% no grupo B). No grupo B, além de necessária, a produção de textos na tela também é associada ao adjetivo "divertido" (67%) e, em menor percentagem, aos adjetivos "inovador" (40%) e "cansativo" (40%). No grupo A, embora o adjetivo "necessário" seja

destacado, os adjetivos “informativo” (40%), “inovador” (27%), “divertido” (27%) e “confortável” (23,5%) também são assinalados, o que indica uma relação mais positiva com a produção de textos na tela. O adjetivo “perigoso”, assinalado por 25% dos participantes do grupo A e nenhum participante do grupo B, pode sugerir uma percepção crítica sobre os riscos envolvidos na produção e na circulação de textos em ambientes digitais, aliada a uma visão ética, preocupada com as questões sociais e com as relações de poder existentes nos meios digitais. Os adjetivos “estressante” e “monótono”, que possuem significados negativos, obtiveram baixa percentagem. Já no grupo B, os adjetivos “cansativo” e “estressante” obtiveram uma indicação maior, enquanto as opções “confortável” e “desconfortável” não foram assinaladas. Além disso, destaca-se que esse grupo não demonstrou preocupação quanto ao quão “perigosa” pode ser a escrita na tela, o que indica menor criticidade.

Tabela 3 – Resultado sobre sentimentos ao produzir na tela

Produzir textos na tela é ou são...	Grupo A	Grupo B
necessário	53%	80%
informativo	40%	33%
inovador	27%	40%
divertido	27%	67%
perigoso	25%	0%
confortável	23,5%	0%
cansativo	20%	40%
monótono	7%	0%
estressante	7%	27%
desconfortável	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A sexta pergunta, “Você tem perfil em rede social?”, buscava saber se os participantes tinham perfis nas redes sociais. Em relação ao grupo A, 94,1% dos participantes possuem perfil nessas plataformas; no grupo B, todos os participantes (100%) declararam possuí-lo.

Já em relação à atuação nas redes, a sétima pergunta foi: “Em relação à sua atuação nas redes sociais, você...1- apenas produz textos; 2- produz e compartilha; 3- apenas compartilha textos prontos; 4- não produz nem compartilha”. Era possível assinalar mais de uma resposta para essa pergunta. Assim, 33% dos participantes do grupo A e 67% do grupo B indicaram produzir e compartilhar textos; 27 % do grupo A e 13% do grupo B assinalaram a opção de que apenas compartilham textos prontos; 27% do grupo A e 13% do grupo B indicaram que não produzem nem compartilham. Por fim, apenas 7% do grupo B indicaram que apenas produzem textos, conforme mostram os resultados da Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados acerca da atuação em redes sociais

Em relação à sua atuação em redes sociais, você...	Grupo A	Grupo B
produz e compartilha	33%	67%
apenas compartilha textos prontos	27 %	13%
não produz nem compartilha	27%	13%
apenas produz texto	0%	7%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Tais resultados revelam que em ambos os grupos existem participantes que tanto produzem quanto compartilham conteúdo nas redes sociais: 33% dos participantes no grupo A e 67% no grupo B. Observa-se, entretanto, que, comparativamente, o grupo B apresenta uma postura mais participativa nas redes sociais, com percentuais maiores na produção e no compartilhamento de textos. Por outro lado, destacam-se participantes de ambos os grupos que apenas compartilham textos prontos (27% no grupo A e 13% no grupo B). Observa-se, ainda, o mesmo percentual de participantes que não produzem nem compartilham (27% no grupo A e 13% no grupo B). Resumindo, os dados indicam que, embora haja participação na produção de textos e no compartilhamento de informações, em geral, os participantes dedicam-se pouco à escrita de textos de sua autoria e concentram sua atuação principalmente no compartilhamento de textos nas redes sociais. Esse resultado nos remete ao "letramento participativo" de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.49), que se refere à habilidade de "contribuir para a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas". Os autores ressaltam que a produção e o compartilhamento de informações devem ir além de interesses estritamente pessoais e contribuir para formas mais amplas de participação e engajamento social, inclusive por meio da atuação em campanhas on-line. Nesse sentido, os resultados apontam que o Grupo B possui um perfil mais ativo e produtivo nas redes sociais, uma vez que 74% de seus participantes declararam produzir textos, seja produzindo e compartilhando, seja apenas produzindo. No Grupo A, apenas 33% declararam alguma forma de produção textual, todos vinculados à produção seguida de compartilhamento. Por outro lado, o Grupo A apresenta maior incidência tanto de compartilhamento de textos prontos quanto de ausência de produção e de compartilhamento, indicando um perfil comparativamente mais passivo.

A oitava pergunta,"Se você tem rede social, ao postar em sua rede social, você..., buscava compreender o que os participantes considerariam relevante ao fazer publicações em sua própria rede social, caso a tivessem. Essa pergunta também permitia marcar mais de uma alternativa. Dentre elas estão as seguintes: 1- considera quem irá ver sua postagem e a visão que a pessoa terá de você; 2- considera quem irá ver sua postagem, mas não se importa com

julgamentos; 3- não considera o público que irá atingir; 4- evita dar muitos detalhes da vida pessoal, por exemplo, se está viajando. Os resultados são apresentados na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Resultados sobre as postagens em redes sociais

Se você tem rede social, ao postar em sua rede social, você...	Grupo A	Grupo B
considera quem irá ver sua postagem e a visão que a pessoa terá de você	55%	77%
considera quem irá ver sua postagem, mas não importa com julgamentos	45%	38%
evita dar muitos detalhes da vida pessoal, por exemplo se está viajando	18%	23%
não considera o público que irá atingir	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A Tabela 5 revela que a opção “considera quem irá ver sua postagem e se preocupa com a visão que a pessoa terá de você” foi assinalada por 55% do grupo A e por 77% do grupo B. A alternativa “considera quem irá ver sua postagem, mas não se importa com julgamentos” foi indicada por 45% do grupo A e 38% do grupo B. Nenhum participante de ambos os grupos assinalou a opção “não considera o público que irá atingir”. Já a opção “evita dar muitos detalhes da vida pessoal, por exemplo, se está viajando” foi indicada por 18% dos participantes do grupo A e 23% do grupo B. Nesse sentido, é possível notar uma preocupação, em ambos os grupos, de expor a vida; ou seja, demonstram entender que há muitas pessoas nas redes sociais e que algumas delas podem estar “vigiando” as ações de quem publica com intenções maliciosas. Entretanto, as percentagens, embora distintas entre os grupos, indicam que poucos participantes demonstram letramento pessoal (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016), ou seja, avaliam a forma como se apresentam nos espaços digitais e adotam cuidados relativos à exposição de informações pessoais, protegendo-se nas redes sociais.

A nona pergunta, “Quando vai repostar alguma informação, você...1- confere a veracidade; 2- confere a autoria; 3- dá crédito aos autores; 4- indica páginas que apresentem outro ponto de vista”, buscou identificar o comportamento dos participantes ao repostar uma informação. Essa questão também permitia marcar mais de uma alternativa e dentre as opções dadas, a de destaque para ambos os grupos foi “confere a veracidade”, indicada por 91% dos participantes do grupo A e 92% do grupo B. Na sequência, a opção “dá crédito aos autores” foi indicada por 73% do grupo A e 69% do grupo B, enquanto a opção “confere a autoria” foi

assinalada por 45% dos participantes do grupo A e 62% do grupo B. A alternativa “indica páginas que apresentem outro ponto de vista” não foi selecionada por nenhum participante do grupo A e apenas 8% do grupo B (PC13). Esperava-se que todos os participantes reconhecessem a importância de atribuir os devidos créditos aos autores, considerando que, no contexto da graduação, são recorrentes as orientações sobre autoria, citação e prevenção do plágio. Ainda assim, os dados indicam que essa preocupação foi mais frequente no grupo A do que no grupo B. Além disso, indicar páginas que apresentem pontos de vista diferentes também é essencial para ampliar o conhecimento e a capacidade crítica, porém apenas 8% dos participantes do grupo B relataram usar tal estratégia. Tais resultados evidenciam a relevância de os estudantes terem acesso a práticas que promovam o letramento em informação (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016). Esse letramento, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 40), volta-se para a habilidade de “avaliar documentos e artefatos por meio de perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação”. Dessa forma, pode-se reduzir os efeitos da personalização algorítmica, que tende a privilegiar conteúdos semelhantes aos anteriormente acessados e, consequentemente, a restringir o contato dos usuários com diferentes perspectivas e tipos de informação. Os resultados dos grupos A e B são apresentados na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Resultado sobre repostagem de informação

Quando vai repostar alguma informação, você...	Grupo A	Grupo B
confere a veracidade	91 %	92%
dá crédito aos autores	73%	69%
confere a autoria	45%	62%
indica páginas que apresentem outro ponto de vista	0%	8%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A décima questão teve como objetivo identificar os tipos de produção que os participantes costumavam realizar em ambientes digitais. Foram apresentadas algumas alternativas, sendo possível assinalar mais de uma opção: “Você costuma produzir… 1- áudio para usar em trabalhos; 2- áudio para uso pessoal; 3- vídeos para usar em trabalhos; 4- vídeo para uso pessoal”. Os resultados apontam que a alternativa “áudio para uso pessoal” foi indicada por 60% dos participantes de ambos os grupos; a alternativa “vídeo para uso pessoal” foi indicada por 20% do grupo A e 73% do grupo B. A opção “vídeos para usar em trabalho” foi selecionada por 27% do grupo A e 33% do grupo B. Já a alternativa “áudio para usar em trabalhos” não foi indicada por nenhum participante do grupo A e por apenas 13% dos

participantes do grupo B. Desse modo, observa-se que, no que se refere à produção de áudios, ambos os grupos realizam mais produções para uso pessoal. Em relação aos vídeos, entretanto, verifica-se uma diferença entre os grupos: o grupo A realiza produções voltadas ao trabalho e para uso pessoal, enquanto o grupo B para uso pessoal. Os dados são apresentados na Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 – Resposta sobre as mídias usadas na produção textual para uso pessoal e para o trabalho

Você costuma produzir...	Grupo A	Grupo B
áudio para uso pessoal	60%	60%
vídeos para usar em trabalho	27%	33%
vídeo para uso pessoal	20 %	73%
áudio para usar em trabalhos	0%	13%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Na sequência, a décima primeira pergunta visava identificar quais sites os participantes utilizavam para realizar suas pesquisas. Era possível assinalar mais de uma opção para a pergunta: “Dos sites abaixo, quais você utiliza para pesquisas na internet… 1- Wikipédia; 2- Google; 3- Google Acadêmico; 4- Portal de Periódicos da Capes. Conforme os dados apresentados na Tabela 8, o Google foi a ferramenta de pesquisa mais utilizada pelos participantes: 82,3% do Grupo A e 100% do Grupo B assinalaram essa opção. O Google Acadêmico também apresentou percentuais elevados, sendo indicado por 70,6% dos participantes do Grupo A e por 76,5% do Grupo B. Em relação ao Portal de Periódicos da Capes, observam-se percentuais menores: 35,3% no Grupo A e 29,4% no Grupo B. Já a Wikipédia foi mencionada por 5,9% dos participantes do Grupo A e por 29,4% do Grupo B, o que corresponde a uma diferença de 23,5 pontos percentuais entre os grupos. Os resultados mostram, portanto, que o Google é a principal ferramenta utilizada para pesquisas na internet em ambos os grupos. Ao mesmo tempo, os percentuais do Google Acadêmico indicam que uma parcela significativa dos participantes também usa essa ferramenta para buscar publicações científicas. Entretanto, na condição comparativa, o uso do Portal de Periódicos da Capes, mostrou-se menos frequente no grupo B. Também se destaca o maior uso da Wikipédia por esse grupo, cujo percentual foi consideravelmente superior ao observado no Grupo A. Por se tratar de uma enciclopédia colaborativa, cujo conteúdo pode ser editado por diferentes usuários,

sua utilização em pesquisas acadêmicas exige uma avaliação crítica das informações e a consulta a fontes especializadas que permitam verificá-las.

Tabela 8 – Resposta sobre sites utilizados para pesquisas

Dos sites abaixo, quais você utiliza para pesquisas na internet.	Grupo A	Grupo B
google	82,3%	100%
google acadêmico	70,6%	76,5%
portal de periódicos da Capes	35,3%	29,4%
wikipedia	5,9%	29,4%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A décima segunda pergunta investigou as plataformas utilizadas pelos participantes para a busca de vídeos. Ela permitiu que mais de uma alternativa fosse assinalada: “Das plataformas para buscar vídeos a seguir, quais você utiliza... 1- *YouTube*; 2- Vimeo; 3- Pinterest; 4-TikTok; 5-Kway; 6- outras”. Dentre as opções fornecidas, a mais indicada foi o *YouTube*, escolhido por todos os participantes de ambos os grupos (100%). A segunda opção mais indicada foi o TikTok, escolhida por 35,3% do grupo A e 47,1% do grupo B, porém com um alcance bem menor do que o *do YouTube*. Além disso, 23,5% do grupo A e 29,4% do grupo B indicaram o Pinterest, enquanto 17,7% do grupo A e 23,5% do grupo B marcaram a opção “outras”. Já as plataformas Vimeo e Kwai apresentam pouco ou nenhum uso pelos grupos: a plataforma Vimeo não foi indicada por nenhum participante do grupo A e foi indicada por apenas 5,9% do grupo B. Já o Kway não foi indicado por ninguém de ambos os grupos, conforme os dados da Tabela 9.

Tabela 9 – Resultado sobre plataformas utilizadas pelos participantes para a busca de vídeos

Das plataformas para buscar vídeos a seguir, quais você utiliza...	Grupo A	Grupo B
YouTube	100%	100%
TikTok	35,3%	47,1%
Pinterest	23,5%	29,4%
Outras	17,7%	23,5%
Vimeo	0%	5,9%
Kway	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Na sequência, a décima terceira pergunta objetivou investigar o uso de plataformas para busca de áudios. Assim como nas perguntas anteriores, havia a possibilidade de assinalar mais

de uma opção: “Das plataformas para buscar áudio a seguir, quais você utiliza...1-Ccmixter; 2-Spotify; 3- *YouTube*; 4-outras. Os resultados são apresentados na Tabela 10, a seguir.

Tabela 10 -Resultado sobre as plataformas utilizadas para buscar áudio

Das plataformas para buscar áudio a seguir, quais você utiliza...	Grupo A	Grupo B
Spotify	88,2%	88,2%
YouTube	76,5%	88,2%
Outras	29,4%	11,8%
Ccmixter	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A tabela revela que, em ambos os grupos, 88,2% indicaram o Spotify como plataforma de preferência para a busca de áudio. O *YouTube* também se destaca, sendo indicado por 76,5% dos participantes do grupo A e 88,2% do grupo B. A opção “outras” foi escolhida por poucos participantes: 29,4% do grupo A e apenas 11,8% do grupo B. Já a opção Ccmixter não foi escolhida por nenhum participante em ambos os grupos, indicando que essa plataforma pode ser desconhecida ou irrelevante para os participantes.

A última questão, décima quarta, “Você procura informações com pontos de vistas diferentes em sites distintos?...1-sempre; 2- às vezes; 3-nunca; 4-depende do assunto”, buscava analisar se participantes procuravam informações com pontos de vistas diferentes em sites distintos. A opção “Às vezes” foi indicada por 41,2% do grupo A e 47,1% do grupo B. A alternativa “depende do assunto” foi indicada por 23,5% do grupo A e 29,4% do grupo B. Já a opção “sempre” foi escolhida por 35,3% do grupo A e 23,5 do grupo B. Nenhum participante, em ambos os grupos, assinalou a opção “nunca”. Esses dados mostram que, em geral, os participantes afirmam considerar pontos de vista diferentes quando estão buscando informação. Nota-se portanto, uma diferença no comportamento em indicar páginas com ponto de vista diferente ao repostar e ao buscar informação, pois quando perguntados se indicam páginas com pontos de vista diferentes ao repostarem uma informação, apenas um participante do grupo B respondeu que sim (PC13), enquanto no grupo A nenhum participante indicou essa alternativa, conforme já apresentado na Tabela 6. Esse resultado sugere que, possivelmente, ao repostar, os participantes já filtraram o que era relevante para o público-leitor com quem partilha informações e por isso não indicaram outros pontos de vista, mas na busca da informação mantêm essa preocupação.

Concluindo, a partir desse levantamento, observa-se que embora os paticipantes demonstrem criticidade diante das informações, a ampliação das práticas envolvendo o

letramento crítico em informação, explicado na seção 2.3, sendo a habilidade de avaliar documentos de modo crítico, pode favorecê-los ainda mais. Isso permitirá que eles se distanciem do fenômeno descrito por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), segundo o qual a internet une os semelhantes, reforçando os mesmos pontos de vista, ou seja, aproxima pessoas com pontos de vista semelhantes, reforçando as mesmas perspectivas. Segundo os autores, "esse processo é impulsionado pela personalização automatizada", que ocorre por meio de buscas no Google ou em outras plataformas. Em algumas respostas dos participantes foi observada a recorrência às mesmas redes, como o uso do Google para pesquisa, do Spotify para áudio e do *YouTube* para vídeos, havendo poucos participantes que buscam fontes alternativas, o que pode ser uma consequência desse fenômeno gerado na internet. Diante disso, práticas que envolvam o letramento funcional, crítico e retórico (Selber, 2009) também ampliarão o conhecimento dos participantes para que saibam utilizar as plataformas para produzirem textos que consideram as inúmeras relações de poder envolvidas nas diferentes informações no meio digital.

Com base neste levantamento, foi elaborado um conjunto de estratégias voltadas à produção textual hipermodal (Vide capítulo 4). Como já descrito, as estratégias foram apresentadas aos participantes do Grupo A por meio de uma oficina. O objetivo era testar as estratégias, em particular as de organização. Como já explicado, o grupo B não recebeu as estratégias antecipadamente, mas ambos os grupos produziram os textos hipermodais. Assim, foi possível comparar as produções e observar em que medida a intervenção realizada com o Grupo A impactou sua produção hipermodal.

6.2 PRODUÇÃO HIPERMODAL DOS PARTICIPANTES

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados da produção hipermodal dos grupos A (experimental) e B (controle). A atividade consistiu na produção de um texto hipermodal na plataforma Wix, voltado à divulgação de um trabalho do participante, seja oferecendo aulas particulares ou outro serviço, evidenciando o uso de recursos tecnológicos em sua atuação profissional na área de Letras.

A proposta objetivou avaliar se os participantes do Grupo A, que receberam a oficina e foram expostos às estratégias de escrita para o texto hipermodal, apresentaram melhor desempenho na produção do que o grupo B a fim de atender ao seguinte objetivo de pesquisa: "Testar a eficiência da categoria *Organização* do guia de estratégias proposto para a escrita do texto hipermodal com base em uma atividade de produção aplicada aos grupos experimental

(grupo A) e controle (grupo B)".

A análise das produções dos grupos será feita com base nas teorias apresentadas nas seções 2.3 e 2.3.1 e no guia de estratégias proposto no capítulo 4, retomado na Metodologia, subseção 5.9. As categorias propostas no guia de estratégias são: *Planejamento; Organização; Produção/Reflexão* e *Revisão*; porém, a análise recairá sob o uso das estratégias da categoria *Organização*. A categoria *Organização* está dividida em 11 estratégias que possuem subdivisões, conforme os critérios para análise dos dados na seção 5.9. Para a análise não foi seguida a ordem das estratégias conforme consta no guia, tendo em vista que na produção hipermodal não há uma hierarquia a ser seguida. Destaca-se que a opção foi iniciar a análise pela estratégia relacionada aos *links* devido a sua interatividade, representativa do texto hipermodal.

Nesse sentido, dentre as estratégias da Categoria *Organização*, avalia-se, inicialmente, a estratégia **inserir *links*** (**figura6esquemadaorganizacao**). Essa estratégia é relevante porque, conforme explica Jay Lemke (2010, p.473), a efetividade do *link* está relacionada à promoção da interatividade com a mídia. Segundo o autor, "a mídia interativa se apresenta de diferentes formas para cada usuário, dependendo das ações que ele realiza", pois o usuário constrói seu próprio percurso de leitura e navegação a partir das escolhas que ele faz. Os dados mostram que essa estratégia foi utilizada por 76,5% do grupo A, enquanto, no grupo B, não foi utilizada por nenhum participante.

Observa-se, assim, que os participantes do grupo A aproveitaram a prática de letramento oferecida na oficina e buscaram produzir um texto que organizasse e ampliasse as possibilidades de navegação e de acesso à informação por meio de *links*, marcando "seu próprio percurso enquanto autores, seu estilo, sua história e delineando que caminhos o leitor pode percorrer em seu percurso de leitura." (Cavalcante, 2004, p. 167). Segundo Lemke (2010), com base nos estudos de Halliday sobre a expansão da oração, uma oração pode expandir outra ao reafirmá-la, especificá-la, acrescentar informações relacionadas ou indicar condições, circunstâncias e consequências. Igualmente, os *links* organizam e ampliam as informações, pois segmentam o conteúdo, estabelecem conexões entre diferentes partes do texto (lexias) e hierarquizam o que é apresentado. Eles, portanto, contribuem para o significado organizacional do texto e, consequentemente, para a construção de sentidos pelo leitor. Nesse contexto, os *links* criados orientam a leitura, "delimitando um território a ser explorado" (Cavalcante, 2004, p. 167) e oferecem ao leitor opções de caminho, como decidir por onde começar, retornar a uma seção anterior, ir diretamente ao contato, ou ainda aprofundar um tópico específico. Nesse sentido, há um limite de informação ofertada para leitura, mas não de como esta leitura se dará.

Dentro da estratégia **inserir *links***, destaca-se a relevância da subdivisão **divida os *links* em seções,** cujo objetivo é criar seções para facilitar a organização das informações (lexias) e a navegação na produção hipermodal. Essa estratégia foi verificada em 35,4% das produções, sendo 17,7% produzidas por participantes do grupo A (PE9, PE11, PE12) que não utilizaram o modelo oferecido pela plataforma Wix e 17,7% dos participantes (PE1, PE2, PE5) que adaptaram os *links* fornecidos pela plataforma - "Início" (para contextualização), "Serviços", "Sobre" e "Contato" - conforme consideraram mais adequados à sua proposta de aulas de línguas.

As Figuras 14 e 15 ilustram, nas produções hipermodais de PE2 e PE11, respectivamente, o uso de *links* que organizam os blocos de informação (lexias), tornando a navegação mais dinâmica e permitindo ao leitor escolher, conforme seus interesses e necessidades, o que deseja visualizar primeiro: os serviços ofertados, as informações sobre o(a) professor(a) ou ir diretamente ao contato. Esse agrupamento das informações vai ao encontro do proposto por Shneiderman (1998), conforme seção 3.2, sobre o desenvolvimento de sistemas hipermídia e de interfaces destinados à navegação informacional, pois a autora esclarece que a disposição da informação em blocos temáticos favorece para uma navegação coerente e previsível.

Figura 14 – Organização de *links* em seções



Fonte: Produzida pelo PE2

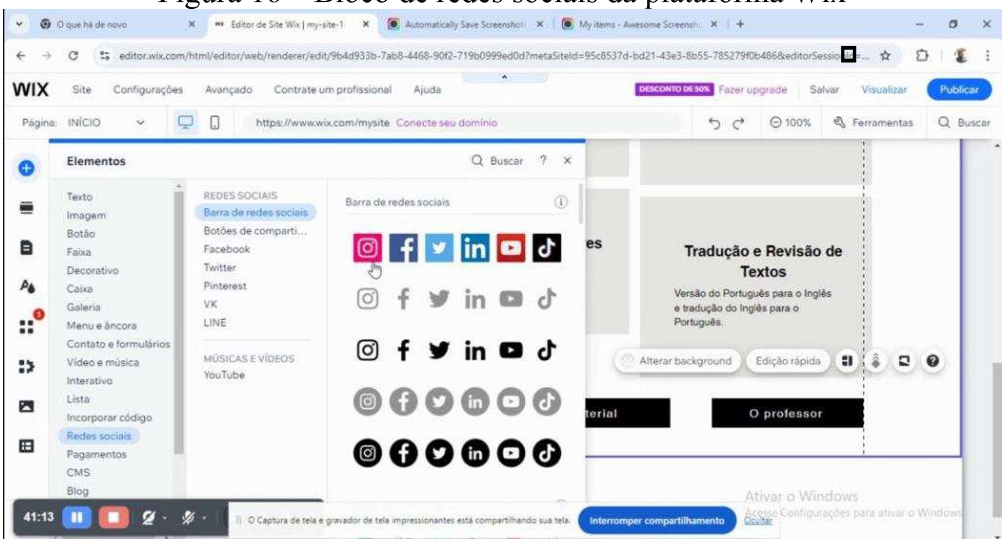
Figura 15 – Organização de *links* em seções



Fonte: Produzida pelo PE11

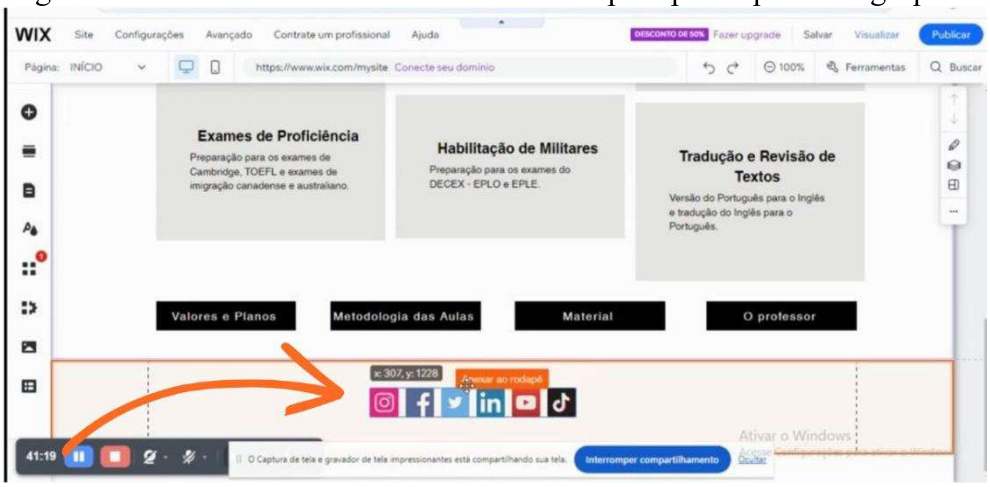
O grupo B, por sua vez, não fez uso de *links* apresentando um texto linear, revelando desconhecimento do hipertexto ou texto hipermodal e de suas características. Tal texto, segundo Braga (2004), é uma nova forma de construção textual própria da tela e, portanto, é interativo e multimodal. “Os *links* vão além de expansões ou relações secundárias, como o "hipertexto" no texto impresso (notas de rodapé e referências), e passam a ser centrais na estruturação de um texto” (p. 146). Assim, o grupo não explorou a linguagem própria do meio digital, o que evidencia que ele não entende que, no hipertexto, o *link* é um recurso essencial para a organização e a construção de significado. (p. 146). De todo modo, é importante esclarecer que o grupo buscou elementos que poderiam ser classificados como uma tentativa de interagir com o público-leitor e, nesse sentido, 2 participantes (11,8%) utilizaram um modelo da plataforma Wix que já continha um *link* pronto direcionando o leitor às redes sociais, conforme as Figuras 16 e 17. Ao clicar no ícone das redes sociais, o leitor é direcionado a inserir seu login para visualizar a conta da rede social da Wix, conforme a Figura 18. Contudo, esse direcionamento abre uma nova janela e não permite o retorno imediato à tela principal, o que pode levar o leitor a se perder na navegação e não retornar à página inicial. Além disso, os participantes não verificaram se os *links* estavam ativos nem se levavam às redes sociais.

Figura 16 – Bloco de redes sociais da plataforma Wix



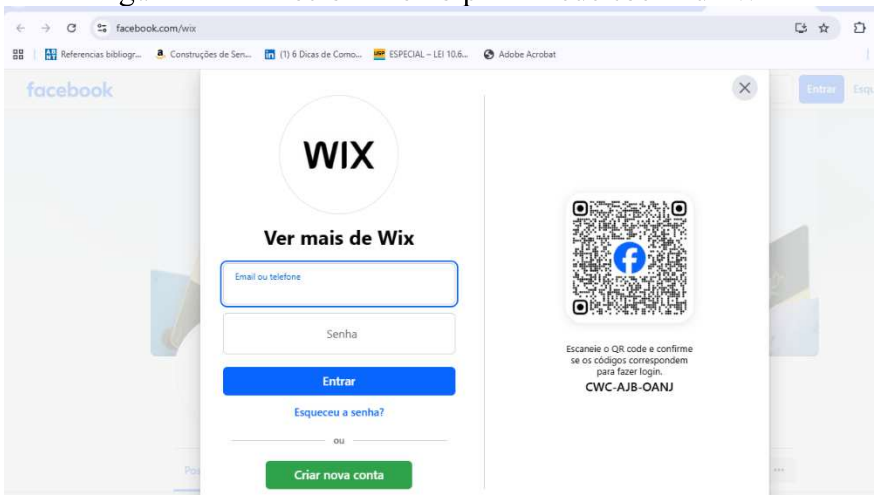
Fonte: Captura de tela do vídeo de produção do PC11

Figura 17 – Inclusão do bloco de redes sociais pelo participante do grupo B



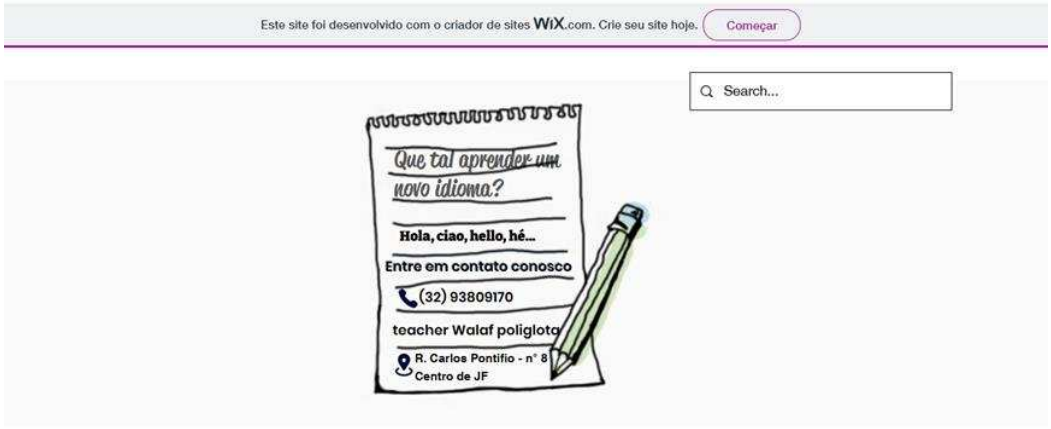
Fonte: Produzida pelo PC11

Figura 18 – Direcionamento para a rede social da Wix



Fonte: Página gerada pela produção do PC11

Figura 19 – Produção sem *link*



Fonte: Produzida pelo PC8

Destaca-se que a habilidade de criar *links* faz parte do letramento funcional (Selber, 2009), relacionado ao domínio técnico que envolve saber inserir, nomear e organizar *links*, orientando o percurso de navegação do leitor e estabelecendo relações entre os diferentes blocos de texto (lexias). No grupo B, foi notória a falta desse letramento, já que os participantes não criaram *links*, como observado na produção de PC8, na Figura 19, que utilizou um modelo existente na plataforma e o inseriu em seu texto. As notas de campo sobre as reações dos participantes, registradas durante a atividade de produção, comprovam a falta de letramento digital desse grupo. Dentre os comentários registrados, destacam-se os seguintes: “Ah, não sou muito bom nessas coisas.” (PC7); “Eu não sei usar nem o Canva.” (PC8); “O arquivo que tenho fiz pelo pdf, foi muito fácil, tudo simples” (PC11). Portanto, muitos se sentiram despreparados e inseguros para a produção hipermodal, levando a produções como a de PC8, na Figura 19, sem *link*.

Outro exemplo que ilustra a produção do grupo B sem *links* é apresentado na Figura 20. Essa produção contém uma caixa azul no centro da página que simula o *link* “Saiba mais”, criando no leitor a expectativa de que, ao clicá-la, ele será direcionado a uma página com mais informações sobre a proposta do autor. No entanto, não há *link*, apenas uma imagem azul inativa. A ausência de *links* é um grande problema em todas as produções do grupo B, pois, conforme Burbules e Calister (2000), Braga (2004) e Sabadini (2007), o hipertexto é definido pelo conjunto de lexias acessadas por *links* digitais, ou seja, pela presença de *links*. Assim, os participantes do grupo B não cumpriram a tarefa solicitada, que consistia na produção de um texto hipermodal. Embora tenham elaborado um texto na plataforma indicada, eles não demonstraram ter conhecimento sobre o que é um hipertexto, carecendo, portanto, de letramento digital.

Figura 20 – Exemplo de produção textual ausente de *links*



Fonte: Produzida pelo PC16

Ainda em relação ao uso de *links*, avaliou-se a estratégia **inserir *links* remissivos**, que se refere à possibilidade de "nomear um mesmo *link* de forma diferente ou específica" para atrair a atenção do leitor para a mesma lexia e garantir que ele encontre o que está procurando (Sabadini, 2007, p. 31). Desse modo, o site disponibiliza diversas formas de despertar o interesse do leitor pelas várias lexias disponíveis. Por exemplo, é possível indicar mais de uma forma de acesso ao contato. Tal estratégia foi observada na produção de 5,9% dos participantes do grupo A, porém não foi identificada em nenhuma produção do grupo B. Na Figura 21, PE1 cria um *link* remissivo ao inserir, no menu superior, o *link* "Contato" e, simultaneamente, na parte inferior da página, o *link* "Contato". A possibilidade de acesso à mesma informação por caminhos distintos é uma estratégia importante, pois, segundo Sabadini (2007, p.31), facilita a navegação e atrai a atenção e o interesse do leitor pelas várias lexias disponibilizadas no site.

Figura 21 – Uso de *link* remissivo

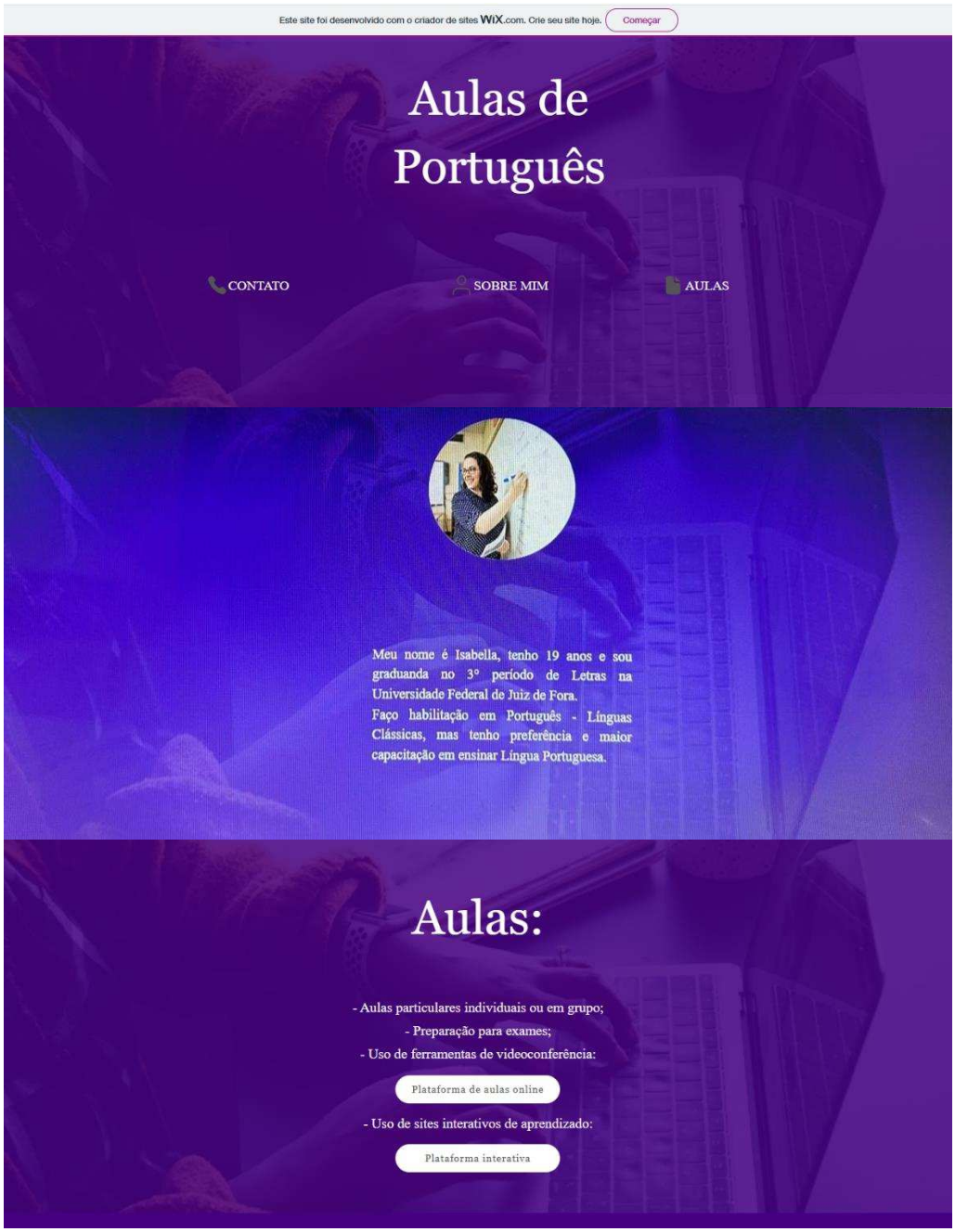


Fonte: Produzida pelo PE1

Destaca-se que, embora poucos participantes do grupo A tenham utilizado *links* remissivos, este grupo se destaca em comparação ao grupo B, que não utilizou essa estratégia. Saber oferecer opções para acessar a mesma informação por diferentes percursos é muito relevante, pois, conforme Selber (2004), um indivíduo letrado funcionalmente gerencia de forma eficiente seu mundo online.

Já a estratégia **delimitar a quantidade de *links***, que consiste na criação de *links* que realmente sejam necessários, a fim de evitar a sobrecarga na leitura, foi usada por 76,5% dos participantes do grupo A. Segundo Braga (2004), o excesso de *links* pode dispersar a atenção do leitor e comprometer o foco na informação relevante. Nas Figuras 14, 21 e 22, observa-se que PE2, PE1 e PE12, do grupo A, respectivamente, buscaram inserir *links* para informações realmente necessárias à divulgação de seus trabalhos na área de Letras, tais como o serviço oferecido, quem o oferece, como são as aulas e a forma de contato. Destaca-se que, na Figura 22, o participante PE12 inseriu os seguintes *links*: "sobre mim", que direciona o leitor a informações sobre sua formação, e "aulas", que apresenta as plataformas usadas - "Plataformas de aulas online" e "Plataforma interativa" - possibilitando ao leitor acessá-las por meio de *links* ativos.

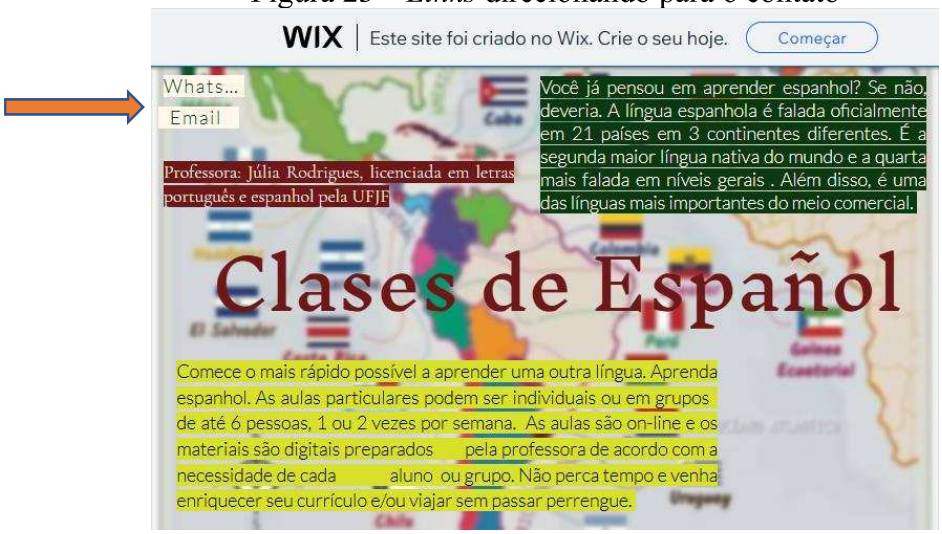
Figura 22 – Delimitação da quantidade de *links*



Fonte: Produzida pelo PE12

Outro exemplo de uso da estratégia **delimitar a quantidade de *links*** está na Figura 23, que ilustra a produção de PE3. O participante apresentou apenas informações essenciais para manter o interesse do leitor e indicou os canais de contato via WhatsApp e e-mail, o que limitou o acesso às informações. Essa delimitação retoma as ponderações de Marcuschi e Xavier (2004), para quem a informação excessiva ou "a integração inadequada das diferentes modalidades pode confundir o aluno e levá-lo a perder o foco previsto para a atividade didática" (p. 161).

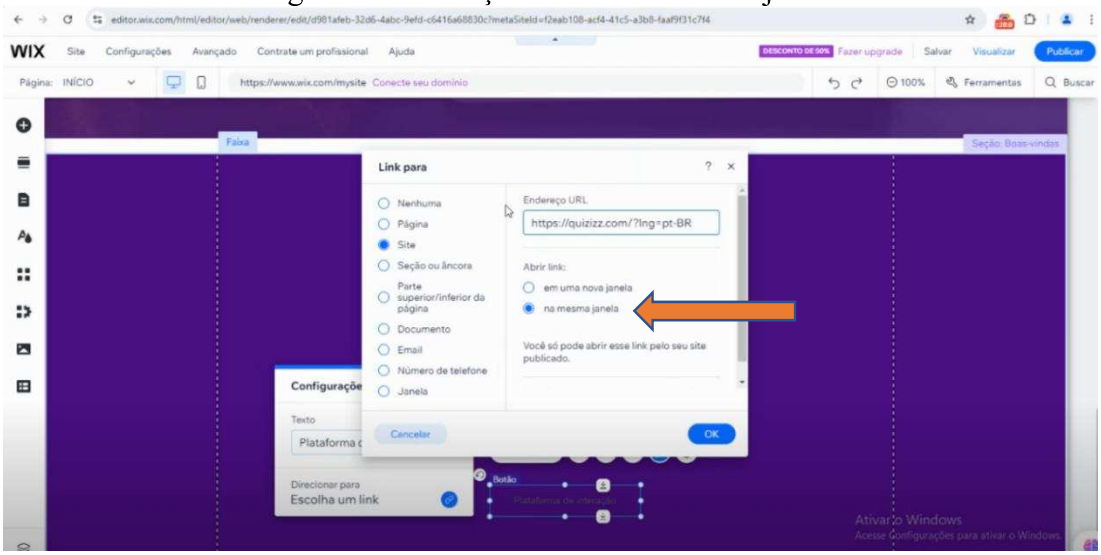
Figura 23 – *Links* direcionando para o contato



Fonte: Produzida pelo PE3

Já a estratégia **insira *links* que o leitor não precise abrir uma nova janela para visualizar o conteúdo, permitindo-o voltar diretamente para a página do seu texto**, orienta que os *links* devem ser configurados para abrir as lexias na mesma janela ou aba, e não em uma nova janela. Para isso, o participante deve marcar a opção "na mesma janela" na plataforma Wix, conforme observado na produção de PE12, na Figura 24. Assim, ao clicar no *link*, o leitor verá o conteúdo indicado e poderá retornar à página inicial sem se perder.

Figura 24 – Inserção de *link* na mesma janela

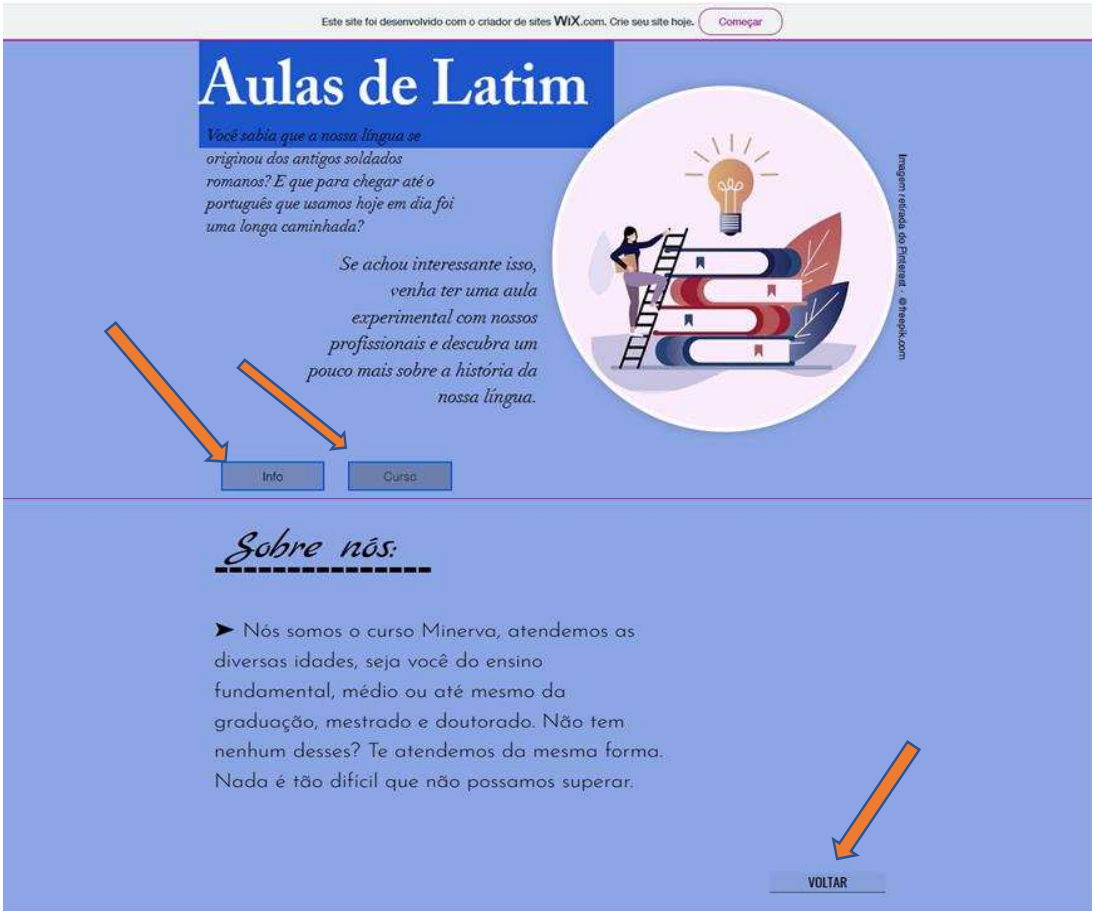


Fonte: Produzida pelo PE12

Essa estratégia foi utilizada por 58,8% dos participantes do grupo A e por nenhum participante do grupo B, pois esse grupo não utilizou *links*. Dentre os participantes do grupo A

que mais utilizaram a estratégia, estão aqueles que inseriram *links* em seções, permitindo ao leitor alternar o acesso entre elas com facilidade. Isso pode ser observado na produção de PE9, conforme a Figura 25. As setas na figura indicam que o leitor pode mover o cursor para obter informações sobre a proposta sem sair da tela. Assim, o produtor do texto evita que o leitor seja direcionado a outras páginas, com o risco de perdê-lo.

Figura 25 – Uso de *links* na mesma tela



Fonte: Produzida pelo PE9

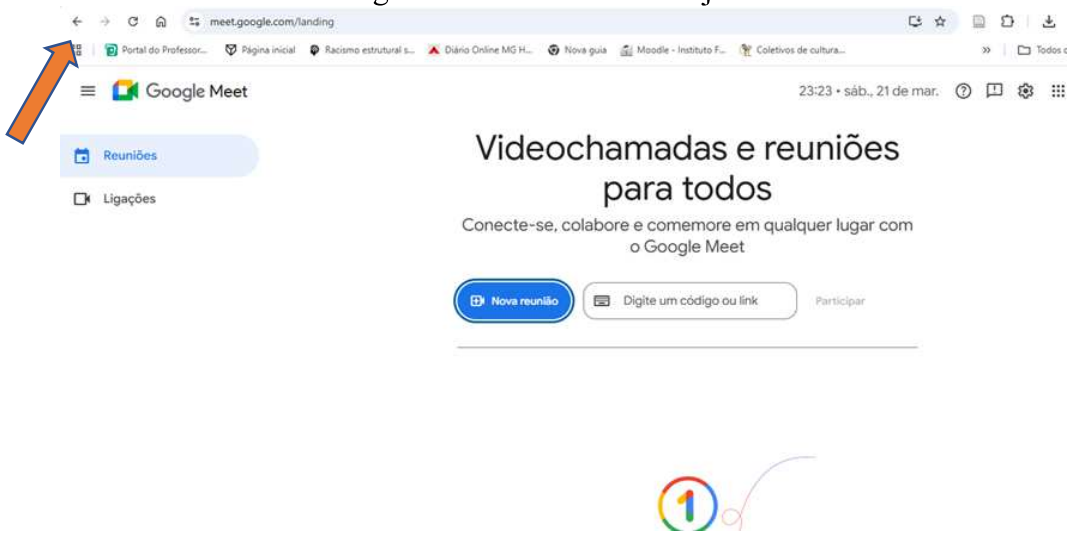
Outro exemplo de uso dessa estratégia é a produção de PE4, apresentada na Figura 26. Na produção, o participante inseriu o *link* "clique aqui e conheça a plataforma em que acontecem as aulas", destacado em preto e configurado para abrir na mesma janela, para acessar a plataforma Google Meet onde acontecem as aulas. Ao clicar no *link*, o leitor é direcionado à plataforma mencionada e pode retornar diretamente à página inicial por meio da seta no canto superior esquerdo, conforme verificado na Figura 27, o que indica a preocupação do autor em evitar que o leitor perca o acesso a ela. Essa estratégia permite o retorno à página inicial, evitando que o leitor perca seu objetivo inicial de leitura ao acessar outras páginas.

Figura 26 – Direcionamento de *link* para a plataforma Google Meet



Fonte: Produzida pelo PE4

Figura 27 – *Link* na mesma janela

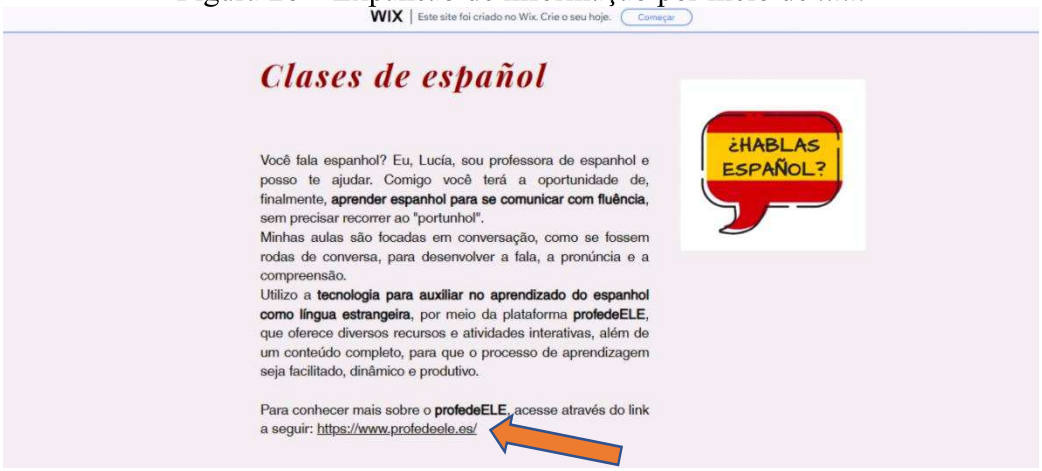


Fonte: Produzida pelo PE4

A estratégia **busque expandir as informações e apresentar opiniões diferentes sobre o assunto**, como já explicitado, é utilizada para fornecer ao leitor informações adicionais ou diferentes pontos de vista sobre o tema, por meio de *links* para outras páginas. Destaca-se que, na oficina, conforme indicado na seção 5.7, a pesquisadora apresentou a produção hipermodal que elaborou sobre o tema viagem para ilustrar as estratégias aos participantes e inseriu um *link* para um artigo que apresenta uma opinião diferente da defendida pela pesquisadora, ou seja, que há pessoas que acreditam que melhor do que viajar é voltar para casa. Entretanto, a análise das produções hipermodais dos participantes dos grupos A e B revela que a estratégia de expansão de informações e de apresentação de opiniões diferentes sobre o tema foi utilizada por apenas 11,8% dos participantes do grupo A e por nenhum dos participantes do grupo B. Tal resultado já era esperado, no que se refere à apresentação de pontos de vista divergentes, considerando o contexto da atividade de produção desta tese, uma vez que a proposta de escrita

hipermodal consistia na divulgação do trabalho dos participantes na área de Letras, ou seja, mostra a relevância da adequação ao gênero. Assim, não faria sentido a oferta de *links* para a divulgação de outros pontos de vista que concorressem com o trabalho divulgado. No entanto, no que se refere à expansão de informações, alguns participantes do grupo A apresentaram formas de o leitor ter acesso a mais recursos para aprender a língua-alvo, o que melhorou a produção hipermodal. A Figura 28 ilustra como PE7, do grupo A, fez a expansão de informação por meio de um *link*.

Figura 28 – Expansão de informação por meio de *link*



Fonte: Produzida pelo PE7

Na Figura 28, observa-se que o participante PE7 iniciou seu texto interagindo com o leitor antes de se apresentar e, em seguida, apresentou sua forma de trabalho. Ele informou que utiliza uma plataforma que oferece "diversos recursos e atividades interativas" para auxiliar no aprendizado do espanhol e compartilhou o *link* de acesso à ferramenta para que os interessados possam obter mais informações. O *link* funciona como um convite para que o leitor clique nele e obtenha mais informações. Nesse contexto, o uso do imperativo “acesse...” caracteriza o que Lemke (2002) classifica como “demanda: ação”, pois solicita uma ação direta do leitor, promovendo maior interação entre o produtor do texto e o leitor. Em seguida, a Figura 29 ilustra a página para a qual o leitor é direcionado ao clicar nesse *link*, que permite conhecer a plataforma utilizada, bem como retornar à página inicial por meio da seta de retorno no canto esquerdo do navegador. Assim, o autor oferece ao leitor a oportunidade de ampliar o conhecimento sobre os serviços prestados, o que confere credibilidade ao produtor do texto, e possibilita que leitores com perfis e necessidades distintas construam significados com base em seus conhecimentos e experiências pessoais. Além disso, ele garante que o leitor retorne à página inicial com facilidade, evitando que se aventure por outros caminhos que possam levá-

lo a perder o objetivo inicial.

Figura 29 – Site direcionado pelo *link*

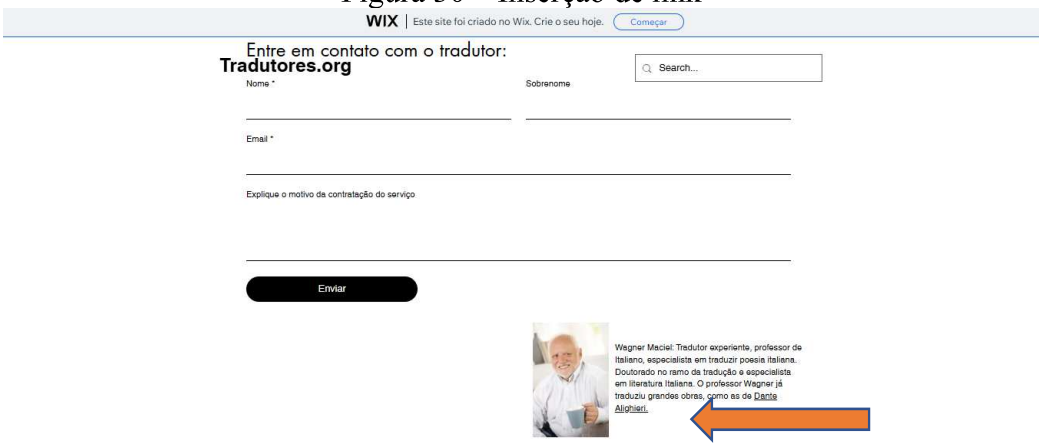


Fonte: Site indicado por PE7

Assim, o uso dessa estratégia por PE7, com destaque para a expansão de informações, mostra que ela pode contribuir para ampliar os horizontes do leitor, ao direcioná-lo a fontes mais consistentes e relevantes. Nesse caso, o participante acessou o site e verificou sua existência, a linguagem empregada e a qualidade das atividades, o que indica letramento em informação (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016), ou seja, a "habilidade de aferir a confiabilidade da informação encontrada em sites de internet" (p.194).

No que se refere ao grupo B, nenhum participante utilizou a estratégia **busque expandir as informações e apresentar opiniões diferentes sobre o assunto**. Destaca-se, na Figura 30, a produção de PC1, que apresenta, no canto direito da página, sua biografia, com um *link* que direciona o leitor ao autor das obras que ele já traduziu: Dante Alighieri. Esse *link*, a princípio, poderia indicar o uso da estratégia de expansão da informação. Porém, as notas de campo registradas durante a atividade de produção do grupo B pela pesquisadora revelaram que PC1 não sabia como inserir *links* e que, ao copiar e colar informações pesquisadas na internet, o *link* foi mantido no trecho copiado: "Eu copiei e colei o texto e o *link* veio junto"; "Eu nem tinha visto; eu não sabia colocar".

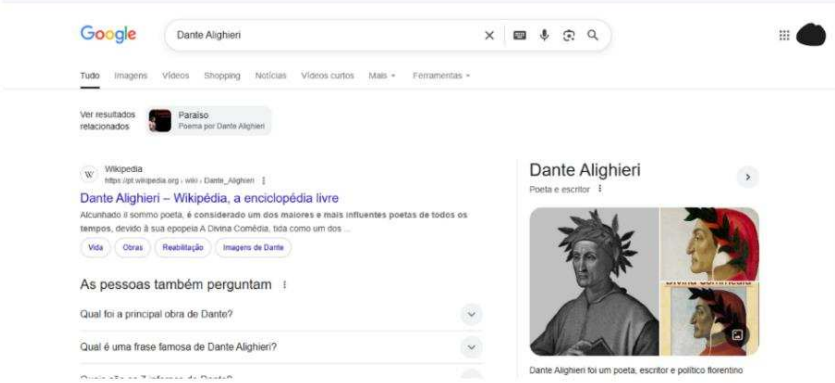
Figura 30 – Inserção de link



Fonte: Produzida pelo PC1

Além disso, a Figura 31 mostra a página a que o leitor é direcionado ao clicar no *link* "Dante Alighieri", que apresenta informações sobre as grandes obras traduzidas pelo autor do texto, conferindo maior credibilidade ao trabalho de tradução divulgado. No entanto, salienta-se que, ao acessar essa página, o leitor é direcionado a um ambiente externo, com diversas informações e possibilidades de navegação, o que pode levá-lo a se dispersar e a perder o objetivo inicial de leitura. Assim, o leitor deixa de ter à vista a seta de retorno no canto esquerdo da página inicial, o *link* de retorno previsto pelo produtor do texto, e passa a depender do comando “voltar” do navegador para retomar. Isso também pode dificultar o retorno à página inicial e aumentar as chances do leitor se perder no seu percurso de leitura.

Figura 31 – *Link* que direciona para informação em outro site

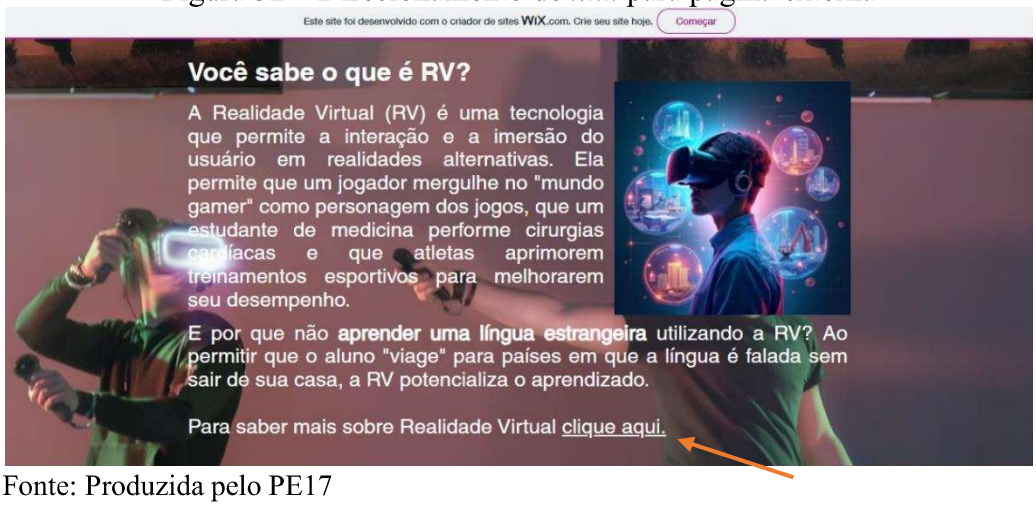


Fonte: Página direcionada pelo *link* no texto de PC1

Ainda sobre os *links*, a estratégia **conferir os caminhos dos *links*** tinha como objetivo avaliar se o produtor do texto verificou o funcionamento dos *links*. O uso dessa estratégia foi

observado em 76,4% das produções do grupo A por meio da gravação da tela, que permitiu verificar o momento exato em que os participantes conferiram o *link* e confirmaram sua funcionalidade. Foram conferidos tanto os *links* internos, que possibilitavam a navegação pela página inicial e o acesso à seção "Contato" e às informações sobre as aulas, apresentados na Figura 17, quanto os *links* externos, que direcionavam à página do Google Tradutor, a vídeos no *YouTube*, ao site de Cambridge e a sites sobre realidade virtual. A Figura 32 ilustra o direcionamento do *link* para a página externa.

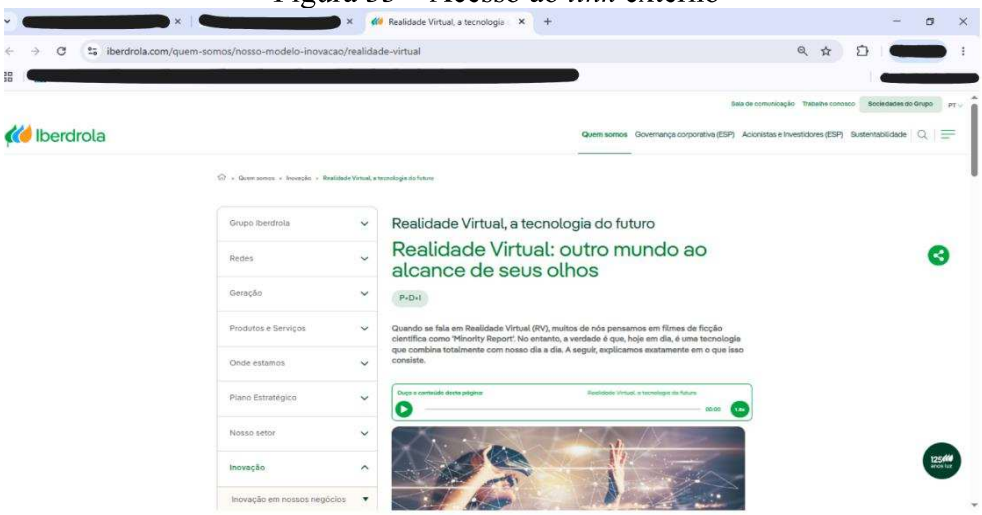
Figura 32 – Direcionamento de *link* para página externa



Fonte: Produzida pelo PE17

Na Figura 32, como indicado pela seta laranja, o participante PE17, do grupo A, convidou o leitor a saber mais sobre "Realidade virtual" por meio do *link* "clique aqui", que o direciona para um site externo à página criada. À luz das categorias de oferta e demanda propostas por Halliday (1994) na organização da oração e retomadas por Lemke (2002), na obra *Travels in hipermodality* (ver seção 2.3), esse recurso estabelece uma relação de troca entre o produtor do texto e o leitor, na qual o primeiro se posiciona como alguém que conhece melhor tanto o assunto tratado quanto a própria página criada e oferece acesso a informações complementares, orientando o percurso de leitura. O autor do texto direciona o leitor para o site de uma multinacional (Iberdrola), conforme ilustra a Figura 33, que divulga informações sobre a ferramenta imersiva a ser utilizada pelo autor nas aulas oferecidas. O segundo, por sua vez, é convocado a agir, uma vez que o verbo imperativo "clique" exige dele uma ação direta.

Figura 33 – Acesso ao *link* externo



Fonte: Página indicada por PE17

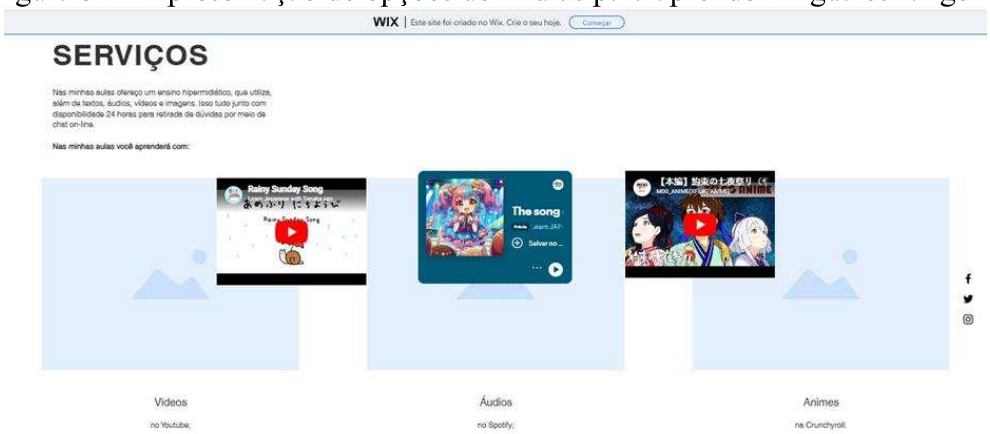
Nota-se, na Figura 33, que a página direcionada pelo PE17 oferece ao leitor informações em mais de uma modalidade, o que permite a inclusão de leitores com habilidades diversas. Assim, demonstrando preocupação com a inclusão de leitores com habilidades distintas, o participante reforça a importância da ação social como um dos parâmetros a serem explorados pelo letramento retórico, conforme Selber (2004), ao compreender o *design* de interface como uma prática social orientada à construção de uma página inclusiva. Segundo Selber (2004), o letramento digital retórico refere-se à capacidade dos usuários de tecnologia de atuarem como produtores reflexivos e assim buscar alterações no design para agir de maneira crítica e ética.

Por outro lado, ao acessar o site, há o risco de o leitor não retornar à página inicial de navegação, pois a seta de retorno no canto esquerdo da página inicial não está visível; ou seja, o *link* de retorno previsto pelo produtor do texto não está disponível. Logo, o leitor depende do comando "voltar" do navegador para retomar a navegação.

A estratégia **conferir velocidade de carregamento das mídias utilizadas** tem como objetivo avaliar se as mídias são carregadas com facilidade, tendo em vista que, na internet, é comum o leitor clicar em mídias que não carregam adequadamente, o que pode comprometer a experiência de navegação e frustrar o leitor. Dentre os participantes do grupo A que utilizaram mídias (11,8%) em suas produções, 5,9% verificaram a velocidade de carregamento. Destaca-se o participante PE1 que apresentou ao leitor diferentes recursos para o aprendizado da língua japonesa, a saber: um vídeo no *YouTube*, uma música no Spotify e um anime na plataforma Crunchyroll, conforme a Figura 34. Cada recurso apresentava um *link* direto para o respectivo site ou plataforma. Nas Figuras 35 e 36, abaixo, observa-se que o participante acessou os *links*

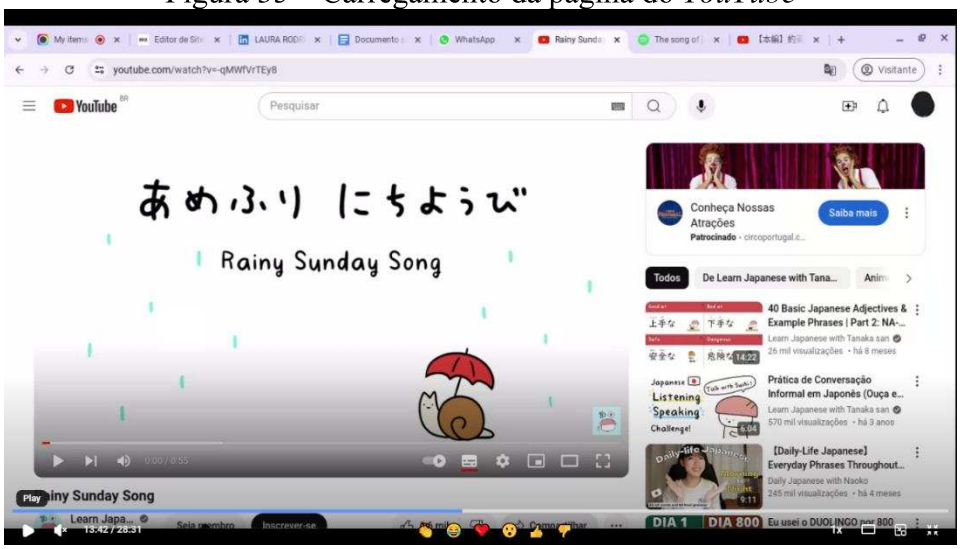
dos recursos para verificar o carregamento e constatou que estavam ativos e funcionando corretamente. A Figura 35 ilustra o carregamento do vídeo no *YouTube* enquanto o participante copiava o *link* para inseri-lo na plataforma Wix. A Figura 36 ilustra a conferência do carregamento da música no Spotify. No entanto, para ouvi-la, o leitor precisaria criar uma conta no Spotify, que é gratuita.

Figura 34 – Apresentação de opções de mídias para aprender língua estrangeira



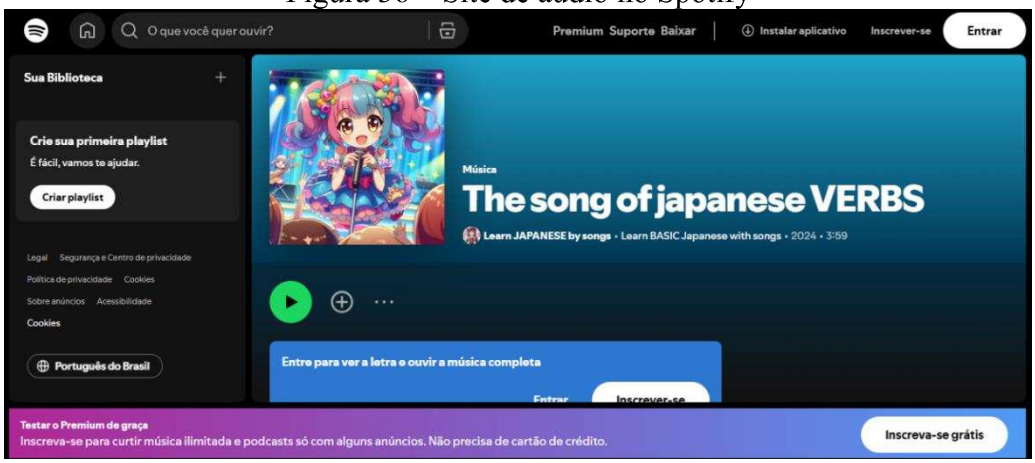
Fonte: Produzida pelo PE1

Figura 35 – Carregamento da página do *YouTube*



Fonte: Captura de tela do vídeo de produção do PE1

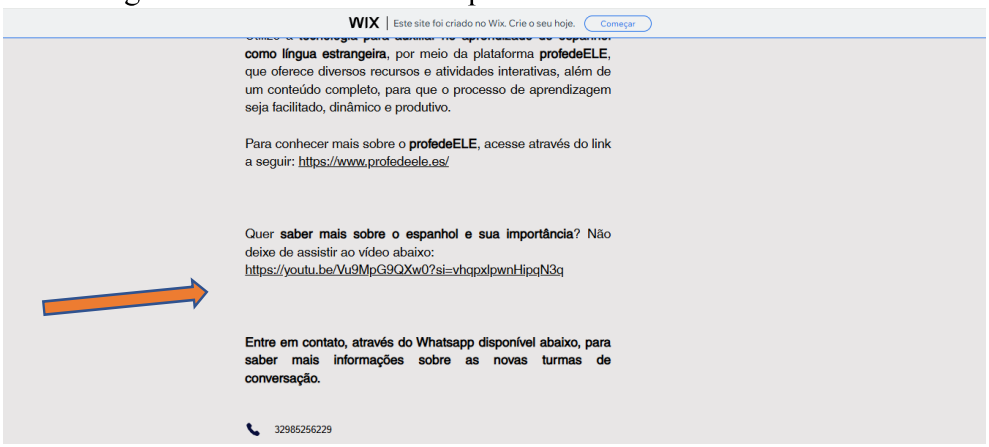
Figura 36 – Site de áudio no Spotify



Fonte: Página do Spotify

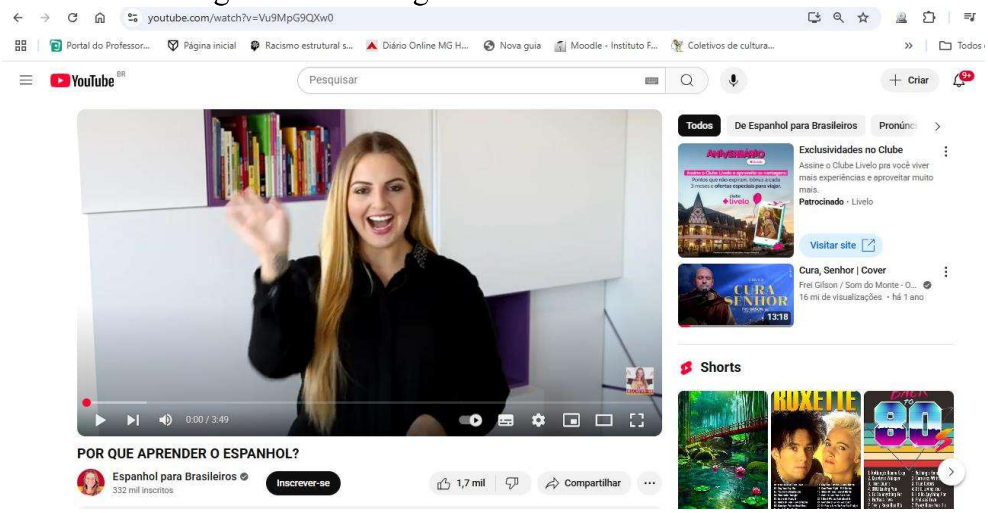
Outro exemplo de uso da estratégia voltada à verificação de carregamento das mídias é o PE7, que utilizou *links* para oferecer ao leitor mais informações sobre as aulas e a língua-alvo. A Figura 37 ilustra os *links* de acesso ao vídeo no *YouTube* para saber mais sobre o ensino de espanhol e sua importância, bem como à plataforma profedELE. Na Figura 38, é possível visualizar o carregamento do vídeo no *YouTube*, conforme indicado na Figura 37.

Figura 37 – Direcionamento para acesso ao vídeo no *YouTube*



Fonte: Produzida pelo PE7

Figura 38 – Carregamento de vídeo no *YouTube*



Fonte: Página do *YouTube* indicada pelo PE7

Os *links* apresentados, que oferecem ao leitor a oportunidade de conhecer melhor o espanhol, são um convite para acessar as páginas com informações adicionais: “Quer saber mais sobre o espanhol e sua importância? Não deixe de assistir ao vídeo abaixo”. Destaca-se, com base no significado performativo de Lemke (2002), que marca pontos de vista, atitudes e valores implícitos na construção do texto, que a seleção de tais *links* envolve julgamentos de valor, pois reflete critérios e preferências do próprio produtor do texto. Logo, é evidente a importância do letramento crítico na seleção das informações a serem utilizadas na produção do texto hipermodal. Segundo Selber (2004), um letramento crítico envolve a tomada de posição crítica do usuário frente aos textos que produz em ambientes digitais, percebendo as relações de poder existentes e suas implicações para o indivíduo e a comunidade em que se inserem.

A estratégia **selecionar imagens que antecipam o tema ao leitor**, na etapa de organização do texto, consiste em escolher imagens que sugerem o tema a ser tratado. Da mesma forma, na produção hipermodal, é fundamental que todos os elementos linguísticos e não linguísticos estejam bem combinados, de modo que a seleção de imagens e cores seja coerente com o tema, facilitando o levantamento de hipóteses e o conhecimento de mundo do leitor. Dentre os que utilizaram essa estratégia em sua produção hipermodal, destacam-se 94% dos participantes do grupo A. As imagens selecionadas, em geral, foram as aceitas socialmente, como professor(a), sala de aula, cadernos, livros e criança assistindo à aula no notebook, além de imagens da bandeira dos Estados Unidos (para indicar aulas de inglês), da Espanha (para o ensino de espanhol) e da Grécia (para aulas de grego), como mostram as Figuras 39 a 41.

Figura 39 – Imagem de sala de aula



Fonte: Produzida pelo PE16

Figura 40 – Criança assistindo à aula no notebook



Fonte: Produzida pelo PE4

Figura 41 – Imagem da bandeira dos Estados Unidos ao fundo



Fonte: Produzida pelo PE2

Houve ainda quem ofertasse aula de tradução com uso de filmes e imagens referentes ao tema, conforme mostra a Figura 42. A imagem da Figura leva o leitor a associar o

aprendizado de inglês ao universo do cinema, sugerindo que esse aprendizado ocorrerá por meio de filmes. O texto escrito, por sua vez, confirma e amplia essa compreensão ao indicar que o aluno poderá aprender inglês com filmes e ainda escolher o filme de sua preferência.

Figura 42 – Imagem de filme para ensino de língua adicional



Fonte: Produzida pelo PE6

No grupo B, por sua vez, apenas 35,3% dos participantes selecionaram imagens que antecipavam o tema e eram associadas ao universo escolar, ou seja, socialmente aceitas. São elas: cadernos, lápis, canetinhas e livros, além de representações do país associado à língua a ser estudada, como a França, no caso do francês. Também foram recorrentes as imagens de pessoas lendo, escrevendo ou corrigindo atividades, assim como de professores ensinando alunos.

Comparativamente, observa-se que, no grupo B, os participantes utilizaram poucas imagens em sua produção, o que pode indicar o desconhecimento da relevância da estratégia **selecionar imagens que antecipam o tema ao leitor** na etapa de organização do texto, que consiste em selecionar imagens que sugerem o tema a ser tratado. PC5, por exemplo, oferece aulas de português e inseriu a imagem de uma mulher à esquerda da página, sugerindo que ela seria a professora. À direita, colocou a imagem de livros, buscando suscitar no leitor a suposição de que se trataria de aulas de língua portuguesa, conforme a Figura 43. No entanto, essa proposta poderia não surtir o efeito esperado, pois, ao olhar apenas a imagem, poder-se-ia inferir o ensino de outros conteúdos também. Segundo Mayer (2001), na produção multimodal, é fundamental que todos os elementos linguísticos e não linguísticos estejam bem combinados, de modo que

a seleção de imagens e cores seja coerente com o tema, facilitando o levantamento de hipóteses e o conhecimento de mundo sobre ele.

Figura 43 – Uso de imagem que antecipa o tema- grupo B



Fonte: Produzida pelo PC5

Na análise dos dados, observa-se que, em ambos os grupos, o uso de imagens está associado aos contextos escolar e de estudo. No entanto, o grupo A se destaca pelo uso mais frequente de imagens atreladas a símbolos culturais e ideológicos, alinhando-se ao letramento retórico de Selber (2004). Esse letramento ajuda produtores de tecnologia a reconhecer a importância da persuasão, das forças sociais e das ideologias no *design* de interfaces. Assim, os participantes da oficina, grupo A, buscaram persuadir o leitor ao construir seus textos a partir de ideologias presentes na sociedade contemporânea, recorrendo a imagens de filmes como estratégia persuasiva e a imagens relacionadas ao uso de notebooks, referindo-se à crescente presença da tecnologia nas práticas sociais e educacionais.

Em relação à estratégia **selecionar imagens autorizadas para uso, dando o devido crédito ao (à) autor(a)**, a análise das gravações das produções dos participantes do grupo A revelou que 29,4% utilizaram imagens do Pinterest. Desse total, 11,8% dos participantes que utilizaram imagens do Pinterest indicaram a fonte em suas produções, seguindo a orientação apresentada na oficina oferecida ao grupo. A produção de PE9, apresentada na Figura 44, constitui um exemplo dessa prática, conforme indicado pela seta no canto direito da imagem. No grupo B, por sua vez, essa estratégia não foi utilizada por nenhum participante.

Figura 44 – Indicação da fonte da figura utilizada



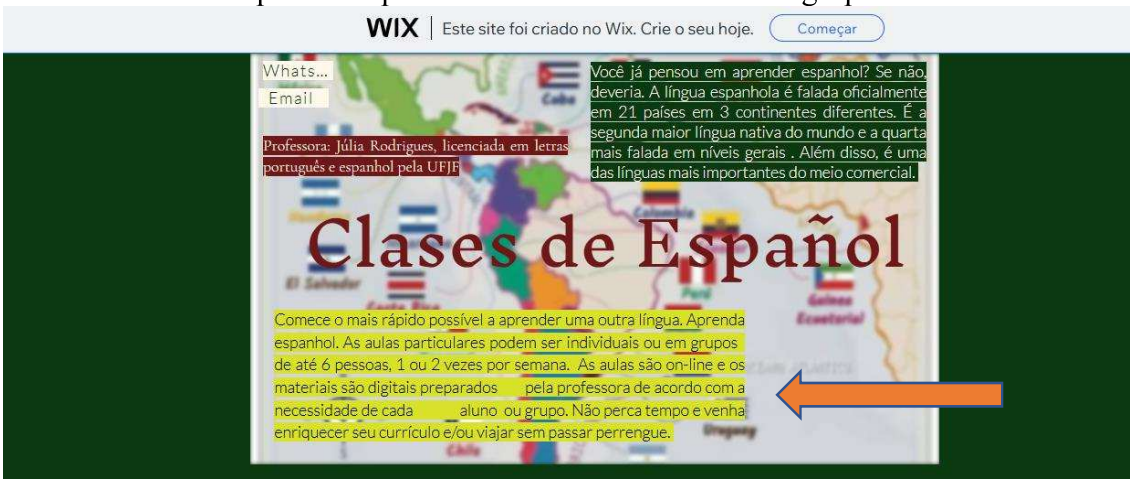
Fonte: Produzida pelo PE9

É importante esclarecer que 47,1% dos participantes, em ambos os grupos, afirmaram no questionário de identificação que costumam dar crédito aos autores. Entretanto, no grupo B, nenhum participante indicou autoria, o que, novamente, sugere o desconhecimento da estratégia e de sua relevância na produção hipermodal.

Uma possível explicação para o descompasso entre os resultados do questionário e a análise das gravações das produções hipermodais do grupo A é que, com exceção das imagens provenientes do Pinterest, a maioria das imagens utilizadas foi retirada da própria plataforma Wix. Assim, os participantes podem ter considerado desnecessário atribuir crédito aos autores dessas imagens. De todo modo, destaca-se que 11,8% dos participantes do grupo A indicaram o Pinterest como fonte das imagens utilizadas, ou seja, uma plataforma externa à Wix, o que evidencia a relevância da oficina ministrada a esse grupo.

A estratégia de **Relacionar texto verbal e figuras/imagens de forma explícita e apresentadas simultaneamente** segue os princípios de contiguidade espacial e temporal de Mayer (2001), segundo os quais o texto verbal e a figura devem ser apresentados simultaneamente para facilitar a compreensão. No grupo A, 94,1% dos participantes aplicaram essa estratégia, conforme orientado na oficina. A Figura 45 exemplifica seu uso na produção hipermodal de PE3.

Figura 45 – Exemplo da estratégia “Relacionar texto verbal e figuras/imagens de forma explícita e apresentadas simultaneamente” – grupo A



Fonte: Produzida pelo PE3

Na Figura 45, a imagem do mapa estabelece uma relação direta com a proposta de aula particular de espanhol que, ao serem apresentadas simultaneamente, gera um efeito de saliência que contribui para persuadir o leitor a se inscrever na aula ofertada. Essa apresentação evidencia que o participante do grupo A buscou utilizar a estratégia de apresentação simultânea do texto verbal e da imagem, corroborando os princípios de contiguidade espacial e temporal de Mayer (2001), que favorecem a construção de sentidos. Além disso, o texto verbal produzido pelo participante estabelece um diálogo direto com o leitor ao questioná-lo sobre a possibilidade de aprender espanhol e, em seguida, destaca a importância dessa aprendizagem. Dessa forma, o texto alinha-se à categoria de significados performativos proposta por Lemke (2002), uma vez que expressa pontos de vista, ideias e valores pressupostos em sua construção. Além disso, o participante está atento às discussões contemporâneas ao afirmar que os materiais das aulas são preparados “de acordo com a necessidade de cada aluno ou grupo”, o que sugere preocupação com a inclusão e o reconhecimento dos diferentes modos de aprendizagem. O participante demonstra ainda letramento retórico, que, segundo Selber (2004), compreende os sujeitos como “produtores reflexivos de tecnologia”. Isso se observa na maneira como o participante utiliza o *design* de interface como meio de promover uma ação social, ao contemplar as necessidades dos alunos e os diferentes modos de aprendizagem, conforme se verifica na produção apresentada na Figura 45.

No grupo B foi possível observar a presença dessa estratégia (**Relacionar texto verbal e figuras/imagens de forma explícita e apresentadas simultaneamente)** em 64,7% das produções. Isso indica que esses participantes entendem que apresentar texto verbal e

figuras/imagens simultaneamente pode beneficiar o leitor. A Figura 46 exemplifica a estratégia usada por PC2.

Figura 46 – Exemplo de uso da estratégia “Relacionar texto verbal e figuras/imagens de forma explícita e apresentadas simultaneamente” – grupo B



Fonte: Produzida pelo PC2

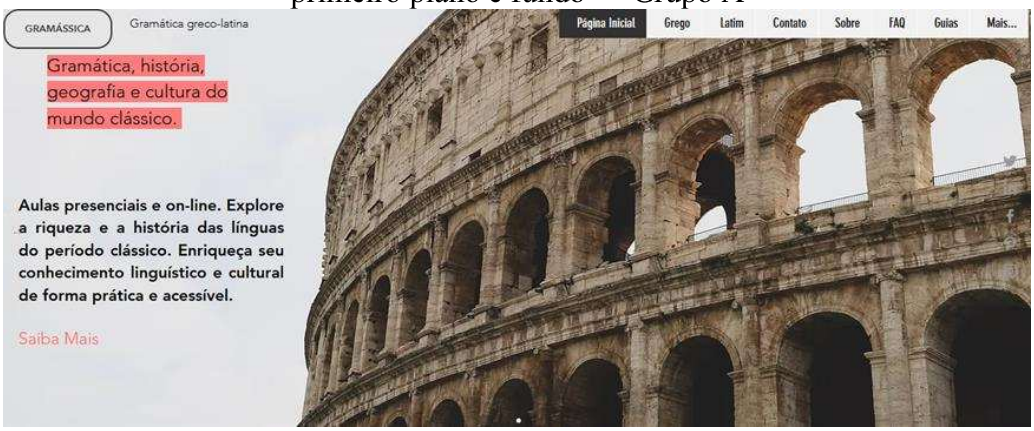
Na Figura, a imagem de uma mulher ilustra a professora responsável pelas aulas de Redação voltadas para o ENEM e para o vestibular seriado PISM, de modo que a imagem funciona como se a docente falasse o conteúdo do texto verbal apresentado à esquerda. Assim, o leitor tem acesso simultâneo à informação verbal e não verbal, que se complementam na construção do sentido. Além disso, a professora é posicionada em primeiro plano e apresenta um “olhar de demanda” (Kress; Van Leeuwen, 2006), ou seja, um olhar que interpela o leitor, demandando dele a concordância com o que lê e/ou a adesão ao curso. O texto verbal reforça tal demanda com uma pergunta ao leitor: “Você é aluno do Ensino Médio e acha difícil e cansativo produzir redações?”, e, ao mesmo tempo, oferece ajuda: “Eu posso te ajudar!”. Após a divulgação da forma de trabalho, o participante encerra com a nova demanda “Vamos nessa?”, exigindo um posicionamento do leitor. Embora esse participante não tenha recebido orientação prévia, por ser do grupo B, destacou-se na produção.

Em relação à estratégia **Seleção de cores ao produzir o texto, diferenciando primeiro plano e fundo**, cujo objetivo era separar as cores que se destacam no primeiro plano e no fundo para melhor visualização dos conteúdos, 58,8% do grupo A (que participou da oficina) seguiram a recomendação de usar cores quentes, como vermelho, laranja e amarelo, nos elementos de primeiro plano. No grupo B, 41,2% utilizaram essas cores quentes no primeiro plano. Esse resultado se coaduna com a estratégia **Atentar para possíveis efeitos psicológicos decorrentes do uso de cores**, conforme levantamento de Istrate (2009) que aponta as cores

quentes como positivas e estimuladoras. No que se refere aos elementos de fundo, o uso de cores frias, tais como azul, violeta e verde, foi identificado na produção de 52,9% do grupo A e de 41,2% do grupo B, indicando que um pouco mais da metade do grupo A aplicou o que foi ensinado na oficina. Também foi proposto na oficina utilizar a cor cinza de fundo quando é necessário juntar diversos elementos de cores diferentes, o que foi seguido por 58,8% do grupo A e, mesmo sem orientação, por 41,2% do grupo B. Conforme exposto na subseção 2.3.1, Istrate (2009) esclareceu que a adequação dos contrastes cromáticos permite maior memorização das informações, favorecendo um contexto de aprendizagem. Embora o contexto da produção hipermodal dos participantes desta pesquisa não fosse ensinar, mas divulgar o trabalho que envolveria o futuro ensino de uma língua, a escolha de cores foi satisfatória.

Os resultados mostram que os participantes do grupo A entendem a importância do uso de cores mais positivas e estimulantes, que transmitem energia, transparência, modernidade e inovação. Isso é favorável em um contexto de divulgação de aulas particulares, uma vez que o estudante interessado busca clareza sobre como serão as aulas, quais materiais serão utilizados, o formato das aulas e o que terá de diferencial em relação às aulas já existentes. A Figura 47 apresenta um exemplo de seleção de cores na produção do grupo A.

Figura 47 – Exemplo da estratégia "Seleção de cores ao produzir o texto, diferenciando primeiro plano e fundo" – Grupo A



Fonte: Produzida pelo PE13

Na Figura 47, nota-se que PE13 oferece aulas de línguas do período clássico, informação divulgada em preto, mas destacada em vermelho no primeiro plano. Essa saliência se coaduna com o proposto por Istrate (2009) de usar cores fortes para primeiro plano e busca contextualizar o leitor acerca do conteúdo das aulas, nas quais se abordam "Gramática, história, geografia e cultura do mundo clássico". Além disso, a imagem do Coliseu, em Roma, foi utilizada pelo autor como símbolo da cidade onde se originou a língua latina, e a disposição dessa imagem à direita, simultaneamente ao texto escrito, também retoma o princípio de contiguidade espacial e temporal de Mayer (2001), favorecendo que o leitor visualize a proposta da aula e entenda

que aprender uma língua vai além da gramática, abrangendo aspectos culturais. Além disso, segundo Lemke (2010), as linguagens verbal e visual, ao longo da história, coevoluíram para se complementarem e se suplementarem. Nesse sentido, a imagem mostra o mundo e o verbal orienta a leitura deste mundo, como observado na figura 47, em que a imagem do Coliseu ocupa grande parte da página e o texto verbal orienta a leitura da imagem, em fonte menor. Também é importante pontuar que a combinação de cores distintas foi equilibrada por um fundo de cor cinza-claro, conforme orientado por Lidwell, Holden e Butler (2010) e apresentado aos participantes do grupo A durante a oficina.

Em relação ao grupo B, 58,8% dos participantes utilizaram a cor branca e fonte preta no texto verbal, conforme ilustra a Figura 48. De acordo com Istrate (2009), trata-se de uma cor que produz efeitos de expansão, calma, pureza. No entanto, nesse contexto do grupo B é possível que os estudantes tenham optado pelo clássico, pelo branco de fundo, já bastante utilizado no texto impresso. Se o participante utilizasse mais elementos coloridos para mostrar o ambiente de estudos, o ideal seria utilizar a cor cinza de fundo, pois, conforme Lidwell; Holden e Butler (2010), é a mais considerável para agrupar elementos sem competir com outras cores.

Figura 48 – Exemplo de uso de cor branca para fundo – Grupo B



Fonte: Elaborado pelo PC4

A presença de cores vibrantes de fundo, quando há muitos elementos na página, e de fontes de texto com cores diferentes foi observada em outras produções do grupo B, como no exemplo da Figura 49. Segundo Istrate (2009), cores quentes, como o laranja, são adequadas para o primeiro plano, enquanto o azul e o violeta são indicados para o fundo. O autor ainda esclarece que o laranja é considerado um estimulador das emoções, porém, se usado em áreas grandes, passa a ser considerado “irritante”. Além disso, como a página já apresenta outros

elementos coloridos, o indicado, conforme Lidwell; Holden e Butler (2010), é o uso do cinza claro como fundo.

Figura 49 – Exemplo de cores vibrantes de fundo



Fonte: Elaborado pelo PC15

Por sua vez, a estratégia **Salientar informações**, que objetiva destacar elementos para tornar mais saliente alguma informação no texto, pode se dar de diversas formas: **-Altere a cor, não a fonte; -Prefira colocar a imagem em primeiro plano, com cor forte e que interpele o leitor; - Destaque informação nova: à direita e na parte superior, do meio da página para cima; - Coloque a informação já conhecida do lado esquerdo ou abaixo**. Nessa direção, a estratégia **salientar informações por meio da alteração da cor**, conforme proposta por Lidwell, Holden e Butler (2010), foi utilizada em 64,7% das produções dos participantes do grupo A. Segundo os autores, alterar a cor de fundo é mais eficiente como recurso de destaque do que alterar a fonte. A Figura 50 ilustra o uso da saliência da informação por meio de alterações de cor.

Figura 50 – Exemplo de saliência de informação – grupo A

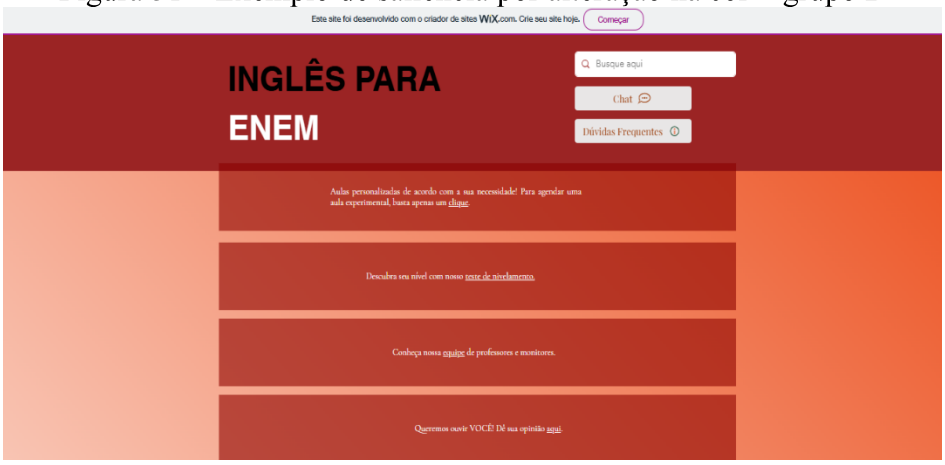


Fonte: Produzida pelo PE9

A saliência no título e na parte superior da tela indica a tentativa do participante de destacar a oferta de aulas de latim. Isso é alcançado pela tonalidade branca da fonte, com fundo azul mais forte, sobreposto ao azul mais claro do fundo da página, e pela fonte do texto verbal na cor preta.

Já no grupo B, 29,4% dos participantes utilizaram a estratégia de salientar informações por meio da alteração da cor. Na Figura 51, a seguir, é possível observar a alteração na cor do título "Inglês para", enquanto "Enem" mantém a cor branca utilizada no restante do texto verbal, porém em maiúsculas. Observa-se que o participante PC17 buscou destacar o título; no entanto, o destaque não foi tão eficaz, pois o título não está centralizado. Seria mais eficaz se o destaque fosse apenas no nome "Inglês", sem incluir a preposição, ao passo que o termo "Enem" também deveria receber maior ênfase, já que tem um público-alvo. Além disso, a cor de fundo da barra superior da página está em uma tonalidade muito semelhante à do restante do texto, o que dificulta a percepção da saliência conferida ao título. Observa-se ainda a presença de muitos elementos coloridos na página, sendo, portanto, mais adequado utilizar um fundo cinza para favorecer o contraste e a saliência visual, conforme a estratégia **Seleção de cores ao produzir o texto, diferenciando primeiro plano e fundo**, que indica a seleção e separação das cores do primeiro plano e do fundo para melhor visualização do conteúdo. A seleção de cores pelo participante do grupo B revela a falta de letramento no nível organizacional, ou seja, na escrita do texto hipermodal, ela corresponde à dificuldade de articular espacial, visual e funcionalmente os diferentes modos semióticos, comprometendo a coerência, a orientação da leitura e a construção de sentidos no ambiente digital. De acordo com Lemke (2002), o significado organizacional envolve a construção de um texto coeso em seu *design*, que se alinha a uma ideologia, permitindo que o que se pretende topicalizar se associe aos valores elegidos pelo autor para a produção hipermodal tornando os elementos mais organizados para promover o produto e a ideia pretendida.

Figura 51 – Exemplo de saliência por alteração na cor – grupo B



Fonte: Produzida pelo PC17

Também no grupo B, como se pode observar na Figura 52, nota-se que o participante PC12 buscou destacar a imagem da professora e seu nome, "Super Neuza", usando o recurso de cor e símbolos (seta e círculo). O destaque dado à professora, com sua foto à direita da página, poderia ser uma boa estratégia se ela fosse posicionada simultaneamente ao texto verbal “aula com a Tia Neuza”, em que o participante divulga o número para contato com a professora. Ao contrário, no lugar de destaque à direita, no espaço de maior visibilidade, PC12 colocou um texto com conteúdo de ódio, em resposta à pergunta feita ao leitor à esquerda da página: "Cansado de ser ofendido por gringos em joguinhos online e não saber como ofender eles na língua deles?". O discurso de ódio, definido na página da UNESCO (https://www.unesco.org/en/countering-hate-speech/need-know), é:

> qualquer forma de comunicação — oral, escrita, visual ou comportamental — que ataque uma pessoa ou grupo, ou use linguagem pejorativa ou discriminatória contra eles, com base em características identitárias como religião, etnia, nacionalidade, raça, cor, ascendência, gênero ou outro fator de identidade. (UNESCO, 2024).

Tal comportamento ofensivo de PC12 reforça a necessidade de as instituições de ensino investirem em letramento digital crítico para que os alunos tenham reflexões de natureza ética, "senso crítico e saibam avaliar as consequências sociais de suas escolhas, de sua posição ideológica.", como defende Braga (2013, p.62).

Além disso, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) também propõem o letramento em jogos, definido pelos autores como a habilidade de navegar, interagir de forma eficiente e alcançar objetivos em ambientes de jogos. Segundo os autores, esse letramento envolve diferentes habilidades digitais e, por isso, está relacionado a um macroletramento, isto é, a um conjunto de letramentos articulados entre si. Nesse contexto, o uso de avatares nos jogos

evidencia a importância do letramento pessoal, definido como a "habilidade de usar ferramentas digitais para projetar a identidade online" (p. 31). Ao criar um avatar, o usuário seleciona características, comportamentos e formas de representação que ajudam a construir sua identidade no ambiente digital. O letramento em jogos também se relaciona aos letramentos móveis, compreendidos como a habilidade de navegar, interpretar, produzir e comunicar-se por meio da internet móvel. Esses letramentos são importantes para discutir como as identidades online são construídas e quais aspectos são construídos nas interações digitais. Eles são especialmente relevantes para a formação de futuros professores, pois atuarão em redes educacionais e em plataformas colaborativas. Por isso, precisam desenvolver práticas que favoreçam o diálogo ético com pessoas de diferentes culturas e evitem a criação de espaços marcados pela exclusão ou pela segregação.

Figura 52 – Exemplo inadequado de saliência de informações - grupo B

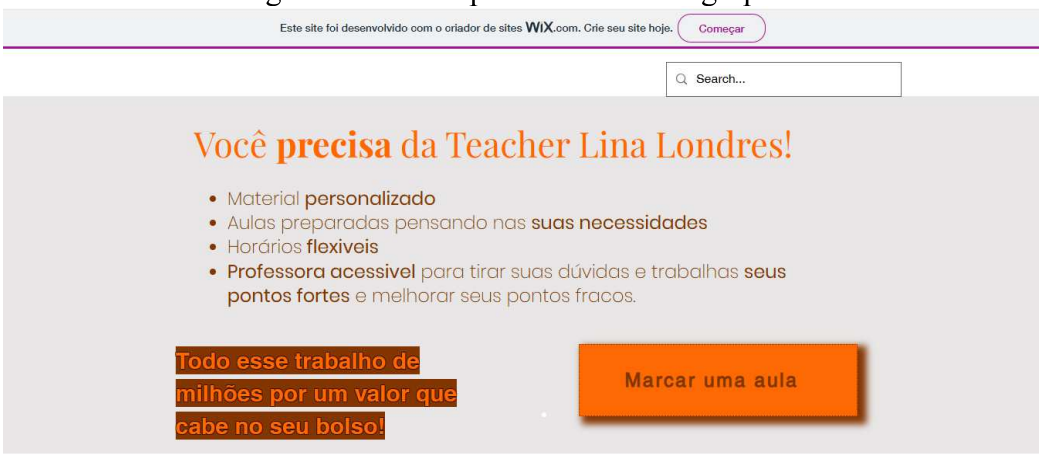


Fonte: Produzida pelo PC12

Outro exemplo de saliência no grupo B é apresentado na Figura 53, a seguir. O participante salienta de forma excessiva diversos elementos, sobrecarregando o layout da tela com muitas informações. Segundo Lidwell; Holden; Butler (2010), as formas de salientar as informações podem ser pela alteração da cor e da fonte, pelo destaque em negrito ou itálico, ou ainda, pelo uso de letras maiúsculas. No entanto, isso não deve ultrapassar 10% do *design*, ou seja, não se pode usar todos os recursos de uma só vez. Os autores esclarecem que "A cor é uma técnica de realce potencialmente eficaz, mas deve ser usada com moderação e apenas em conjunto com outras técnicas de realce (...) usando algumas cores dessaturadas que sejam

claramente distintas umas das outras[19]". (p.126). Desse modo o excesso de cores saturadas pode cansar o leitor e desanimá-lo, como ocorre na produção de PC13, em que utiliza o marrom de fundo e o laranja no primeiro plano do lado esquerdo e a sobreposição dessas cores à direita.

Figura 53 – Exemplo de saliência – grupo B

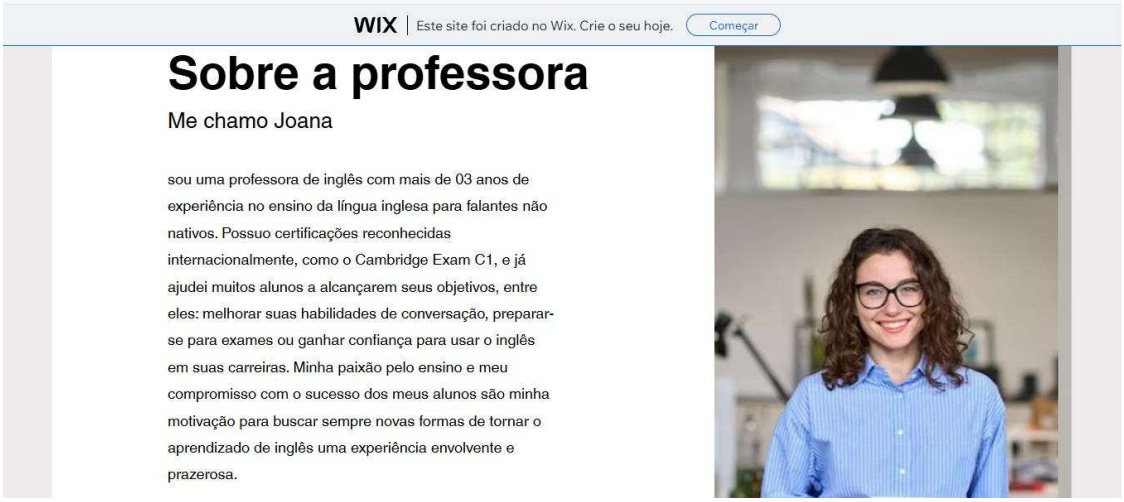


Fonte: Produzida pelo PC13

Outra estratégia de saliência de informação é **colocar a imagem em primeiro plano, com cor forte e que interpele o leitor**. Um exemplo dessa estratégia é a imagem de uma mulher que "olhe para o leitor", com um olhar que o interpele, como se olhasse diretamente para ele, demandando uma ação — o que Kress e Van Leeuwen (2006) caracterizam como "olhar de demanda". A estratégia foi utilizada por 41,2% dos participantes do grupo A. Entre os participantes, destaca-se a produção de PE8, na Figura 54, que apresenta, à esquerda, um minicurrículo informando seu tempo de experiência como professora, sua formação acadêmica e os certificados obtidos, referências importantes para quem já estudou a língua inglesa e reconhece a relevância dessas informações. Além disso, ela destaca sua contribuição na trajetória de alguns estudantes. Já do lado direito, uma imagem fictícia da professora é apresentada, em primeiro plano, interpelando o leitor e demandando dele a concordância com o que lê e/ou a adesão ao curso ofertado.

[19] Tradução de: Color is a potentially effective highlighting technique, but should be used sparingly and only in concert with other highlighting techniques. Highlight using a few desaturated colors that are clearly distinct from one another.

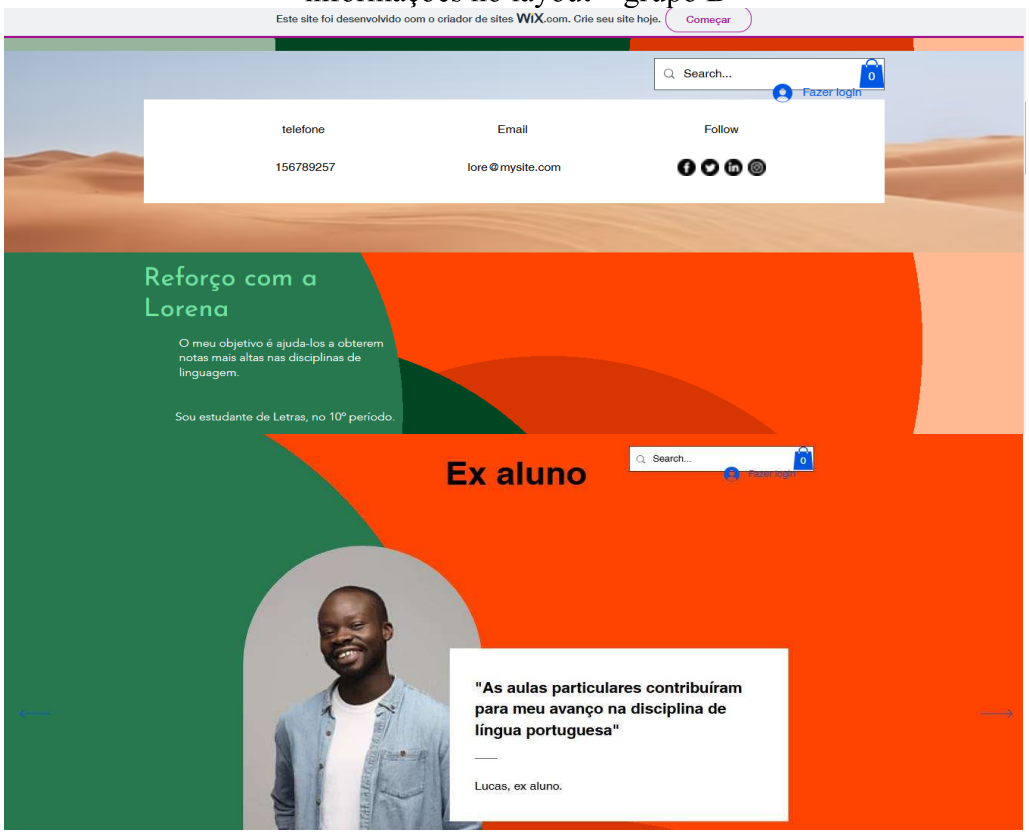
Figura 54 – Imagem em primeiro plano interpelando o leitor – grupo A



Fonte: Produzida pelo PE8

Já no grupo B, apenas 29,4% dos participantes utilizaram a estratégia. Para ilustrar, selecionou-se, desse grupo, a produção de PC7, que, na página inicial, apresenta o objetivo do trabalho da professora Lorena, aluna do 10º período do curso de Letras, que é ajudar os alunos da disciplina de linguagem a melhorar seu desempenho, conforme a primeira tela da Figura 55. Na segunda tela, o participante inseriu, em primeiro plano, a imagem fictícia de um ex-aluno, interpelando o leitor, acompanhada de uma narrativa sobre as aulas da professora Lorena. Embora não tenha participado da oficina, o participante PC7 demonstra possuir o letramento retórico, proposto por Selber (2004), que envolve a produção reflexiva de tecnologia. Ele cria uma narrativa persuasiva e crítica ao apresentar uma imagem fictícia, acompanhada da fala de um ex-aluno que aponta a contribuição das aulas particulares para o seu avanço na disciplina, a fim de convencer o leitor. Tal narrativa marca, segundo Lemke (2010), no nível de significado performativo, a atitude do autor de construir um ambiente que motive o leitor a aderir às aulas.

Figura 55 – Exemplificação de pouco destaque da informação devido à organização das informações no layout – grupo B



Fonte: Produzida pelo PC7

A estratégia **"Salientar informações — destaque informação nova à direita e na parte superior, do meio da página para cima"**, com base em Kress e Van Leeuwen (2006), não pôde ser considerada no contexto da produção hipermodal desta tese, pois a produção dos estudantes eram todas inéditas, criadas a partir do contexto que lhes foi dado: "Produção textual hipermodal na plataforma Wix devendo contemplar a divulgação do trabalho do participante, seja ofertando aula particular ou outro trabalho, abordando a relação da tecnologia com a sua formação acadêmica, deixando explícito como ela está presente em seu trabalho enquanto profissional da área de Letras."(conforme seção 5.5). É interessante pontuar que 29,4% dos participantes do grupo A e 29,4% do grupo B entenderam ser relevante destacar, à direita, a imagem que ficcionaliza o perfil deles, tendo em vista tratar-se de perfis com imagens criadas. Ou seja, consideraram importante destacar a imagem do "professor", do "tradutor" e posicionar a proposta do trabalho, em texto verbal, à esquerda, conforme ilustra a Figura 56. Segundo Braga (2004, p. 148), com base em Lemke (2002), "as representações verbais e visuais coevoluíram historicamente e culturalmente para complementarem-se mutuamente e para serem coordenadas e integradas". Nessa perspectiva, Lemke (2002) defende que há uma especialização das linguagens: a imagem, em destaque, mostra o mundo, enquanto a escrita

orienta a leitura desse mundo. Portanto, se atualmente a comunicação é visual, é possível que os participantes tenham entendido que era mais apropriado destacar a imagem à direita. Além disso, a imagem cria significado a partir do que está na aparência, ou seja, está relacionada ao significado aparente, proposto por Lemke (2002), voltado ao que é esteticamente relevante e pode chamar a atenção do leitor.

Figura 56 – Exemplo de proposta do trabalho à esquerda e imagem do "professor" à direita.



Fonte: Produzida pelo PE15

Por fim, a estratégia **Salientar informações - Coloque a informação já conhecida do lado esquerdo ou abaixo** não foi observada em nenhum dos grupos. Como já foi explicitado, em geral, os participantes preferiram colocar a proposta à esquerda, associada à imagem à direita ou centralizada quando não havia imagem.

A estratégia **Edição do texto verbal**, elaborada com base em Lidwell, Holden, Butler (2010), objetiva orientar o uso de negrito, itálico ou letras maiúsculas em títulos e subtítulos, bem como o alinhamento do texto. Na produção dos participantes do grupo A, chamou a atenção o uso da estratégia **fazer o alinhamento justificado do texto**, observado em 88,2% das produções do grupo A, ao passo que, no grupo B, apenas 17,6% dos participantes utilizaram tal estratégia. A Figura 57 ilustra o alinhamento na produção do grupo A.

Figura 57 – Exemplo de alinhamento justificado do texto – grupo A



Fonte: Produzida pelo PE3

Na produção de PE3, observa-se o alinhamento justificado do texto, o que o torna visualmente mais bem disposto na página. Já no grupo B, conforme Figura 58, houve menor preocupação com o texto justificado, o que interfere na clareza do layout. O leitor fica com a sensação de um texto mal planejado e mal organizado, o que pode levar ao desinteresse pela leitura e pela divulgação da aula.

Figura 58 – Exemplo de falta de alinhamento justificado no texto – grupo B



Fonte: Produzida pelo PC3

No que se refere ao **uso de títulos**, a estratégia é associada ao **uso do negrito ou das maiúsculas**, pois, conforme Lidwell, Holden, Butler (2010), negrito, itálico, sublinhado e maiúsculas são os indicados para os títulos e rótulos. No entanto, dentre esses, o negrito é o preferível, segundo os autores. Na análise das produções, verificou-se o uso do negrito nos títulos em 76,4% das produções do grupo A, enquanto o uso de maiúsculas foi observado em 11,8%. O uso simultâneo dos recursos também ocorreu em 11,8% das produções. Já no grupo B, o negrito foi verificado em 58,8% e o uso de maiúsculas em 47,1%, enquanto o uso simultâneo dos recursos, que segundo os autores sobrecarrega o layout, foi verificado em 23,5% das produções do grupo. A Figura 59, produzida pelo grupo A, ilustra o uso de negrito no título.

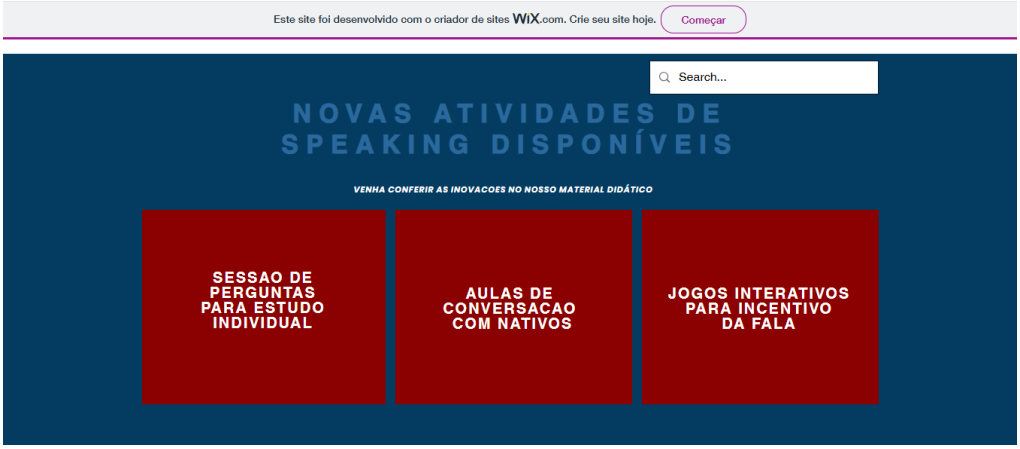
Figura 59 - Uso de negrito em título – grupo A



Fonte: Produzida pelo PE4

Já na Figura 60, observa-se que PC14, integrante do grupo B, recorreu simultaneamente ao uso de letras maiúsculas e de negrito no título de sua produção, com o objetivo de destacá-lo, o que acabou sobrecarregando o *design*. Embora Lidwell, Holden e Butler (2010) indiquem que os recursos de destaque possam ocupar até 10% do *design*, apenas o negrito no título, aliado a uma cor de destaque, como vermelho ou laranja, já seria suficiente para salientá-lo. Nota-se também a presença de uma chamada em itálico abaixo do título: "Venha conferir as inovações no nosso material didático", cuja leitura é dificultada, principalmente pela combinação do itálico com o tamanho pequeno da letra.

Figura 60 – Uso de maiúsculas e negrito em título – grupo B



Fonte: Produzida pelo PC14

Ainda em relação à edição do texto verbal, a estratégia **inclua subtítulos** é considerada por Signorini (2013) uma premissa importante na construção do texto hipermodal pois delimita o assunto a ser tratado. No grupo A, a estratégia foi utilizada por 70,5% dos participantes, enquanto no grupo B não foi utilizada por nenhum participante, o que indica que o grupo A

aproveitou a orientação recebida na oficina, entendendo que o uso de subtítulo delimita a proposta apresentada no título. Na Figura 61, a produção de PE17 mostra como o subtítulo “Você sabe o que é RV?” se alinha ao título da aula particular que propõe o uso de Realidade Virtual (RV) para o aprendizado do inglês.

Figura 61 – Exemplificação de uso de subtítulos – grupo A



Fonte: Produzida pelo PE17

A Figura 62, do PC3, exemplifica a ausência de subtítulo nas produções do grupo B. Além disso, nota-se que, nessa produção, não foi realizado o alinhamento justificado do texto, o que faz com que algumas palavras fiquem mais à direita do que outras. O participante também utilizou dois tipos de destaque no título: negrito e sublinhado, o que, segundo Lidwell, Holden e Butler (2010), sobrecarrega o layout e pode cansar o leitor, prejudicando a leitura e reduzindo o interesse pelo texto. Os autores explicam que “O sublinhado adiciona ruído considerável e compromete a legibilidade, devendo ser usado com moderação, se necessário” (p. 127).

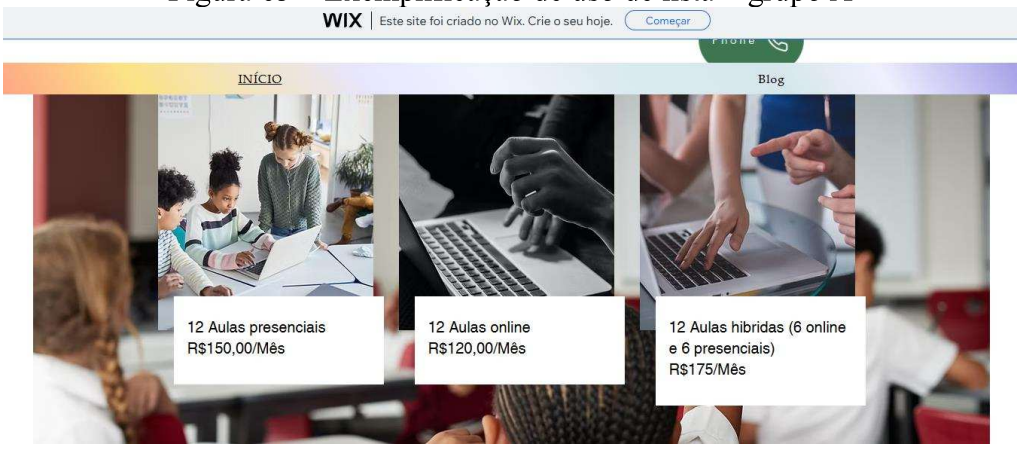
Figura 62 – Exemplificação de ausência de subtítulo– grupo B



Fonte: Produzida pelo PC3

Ainda em relação à edição verbal, na estratégia **Use listas e tabelas para resumir conteúdos**, observou-se o uso de listas em 53% das produções do grupo A e em 23,5% das produções do grupo B. Embora o uso de listas e tabelas pudesse não ser previsto para o gênero textual solicitado aos participantes, tal escolha pode representar uma tentativa de organizar visualmente as informações e facilitar a leitura, como observado na Figura 63, que ilustra a produção de PE16.

Figura 63 – Exemplificação de uso de lista – grupo A



Fonte: Produzida pelo PE16

Na Figura 63, o uso de listas serve para separar as modalidades de ensino — presenciais, online ou híbridas — e definir os valores mensais das aulas. Evidencia-se uma tentativa do participante de chamar a atenção para a organização do texto, visando tornar a informação mais direta e clara. Conforme Lidwell, Holden e Butler (2010, p.24), o uso de linhas e colunas torna explícita "a relação dos elementos, direcionando o olhar do leitor da esquerda para a direita e para cima e para baixo". Na produção do grupo B, o uso de lista serviu para organizar o texto, indicando os serviços oferecidos, conforme a Figura 64.

Figura 64 – Exemplificação do uso de lista – grupo B



Fonte: Produzida pelo PC10

Em relação ao uso de tabelas, essa estratégia foi utilizada em 17,7% das produções do grupo A e 6% do grupo B. A Figura 65 ilustra a inserção de uma tabela realizada pelo participante PE11 para organizar as informações e indicar o formato das aulas, o tempo de duração e os valores de cada modalidade de ensino. Esse participante também utilizou colunas associadas às listas, o que contribuiu para organizar as informações multimodais. A informação verbal foi apresentada em diálogo com as imagens utilizadas nas colunas. Já o uso de colunas foi verificado em 17,7% das produções do grupo A e em 5,9% do grupo B.

Figura 65 – Exemplificação de uso de coluna e tabela no grupo A



Fonte: Produzida pelo PE11

Na sequência, a Figura 66 apresenta a produção de PC14, do grupo B, na qual são utilizadas três colunas vermelhas para organizar os materiais disponibilizados no curso. Os materiais destacados em fonte branca nessas colunas, à primeira vista, parecem ser *links*, o que sugere interatividade. Entretanto, o participante não inseriu *hiperlinks* nesses materiais, o que gera no leitor a expectativa de acesso a conteúdos clicáveis. Essa expectativa, porém, não se confirma e, portanto, pode frustrar o leitor.

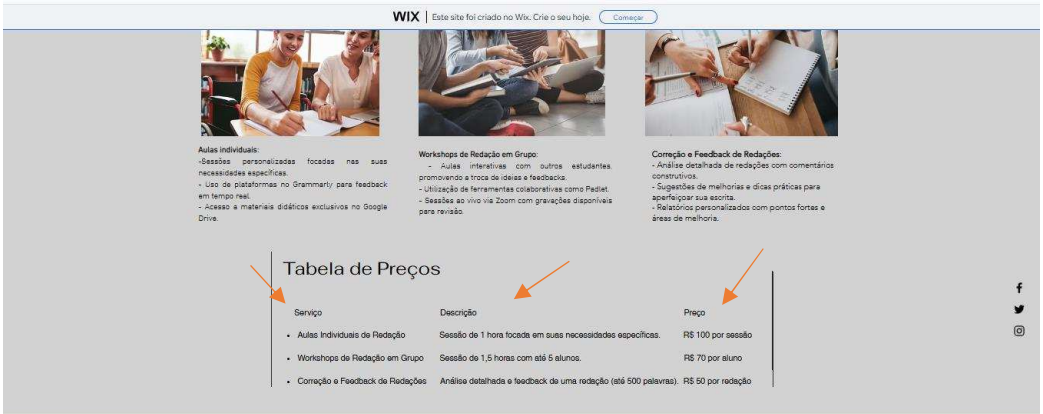
Figura 66 – Exemplo de uso de coluna – grupo B



Fonte: Produzida pelo PC14

Associada à estratégia **Use listas e tabelas para resumir conteúdo** está a estratégia **Coloque cabeçalhos se tiver tabelas, linhas e colunas**. O cabeçalho é semelhante ao subtítulo, pois especifica o que é listado, porém, é especialmente utilizado quando há listas ou colunas em tabelas. Tal estratégia foi utilizada por 47,1% dos participantes do grupo A e por 17,7% do grupo B. A porcentagem de uso de cabeçalhos é coerente com o resultado da estratégia **Use listas e tabelas para resumir conteúdos**, sendo que o uso de listas está presente em 53% das produções do grupo A e em 23,5% do grupo B, enquanto as tabelas estão presentes em 17,7% das produções do grupo A e em 5,9% do grupo B, conforme explicitado anteriormente. Ressalta-se que, no grupo B, que não recebeu orientação, houve menos participantes que utilizaram listas e tabelas em comparação com o grupo A e, consequentemente, utilizaram menos cabeçalhos. A Figura 67 ilustra os cabeçalhos inseridos na produção de PE11 — "serviço", "descrição" e "preço" — indicados pelas setas laranjas.

Figura 67 – Uso de cabeçalhos em tabelas – grupo A



Fonte: Produzida pelo PE11

A Figura 68 exemplifica o uso do cabeçalho na produção do PC10 para listar os tipos de tradução realizados. Por outro lado, destaca-se no grupo B, na Figura 66, que o participante PC14 utilizou colunas para apresentar as modalidades de trabalho oferecidas, mas não incluiu cabeçalhos para especificá-las melhor, o que deixa a informação "solta" e pouco organizada visualmente.

Figura 68 – Exemplificação de uso de cabeçalho no grupo B



Fonte: Produzida pelo PC10

Por sua vez, a estratégia **Use itálico para diferenciar elementos no texto**, como o próprio nome diz, é utilizada quando se busca destacar um elemento verbal que precisa ser diferenciado dos demais. Esse destaque, de acordo com Lidwell, Holden e Butler (2010, p.126), pode ser aplicado em itálico a "títulos, rótulos, legendas e sequências curtas de palavras quando os elementos precisarem ser sutilmente diferenciados", embora os autores também esclareçam que esse destaque é pouco legível. Tal estratégia foi utilizada por 11,8% dos participantes do grupo A e por 5,9% nas produções do grupo B. Para ilustrar, indicamos o uso do itálico para destacar *links* na produção de PE11, conforme a Figura 69.

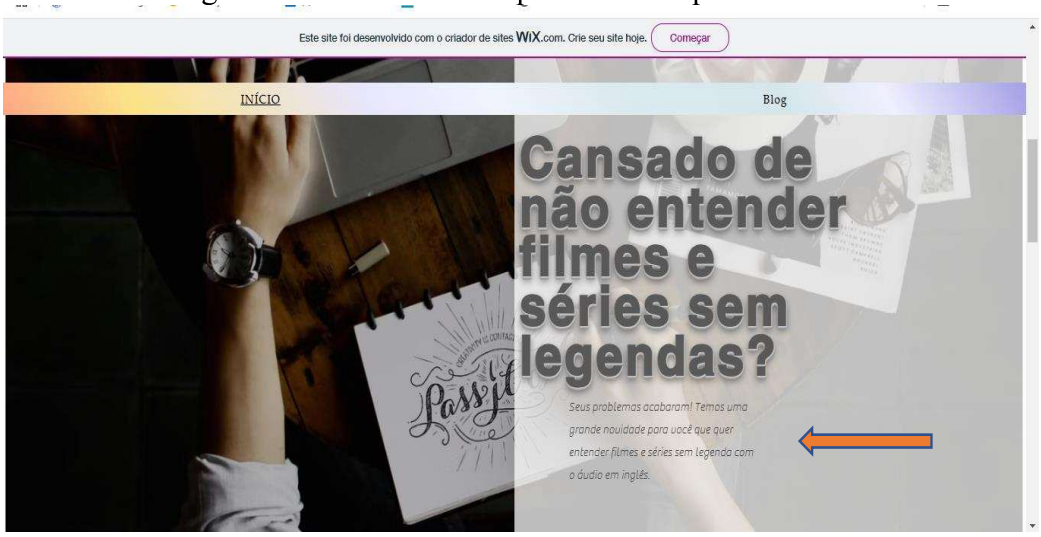
Figura 69 – Uso de itálico em subtítulo



Fonte: Produzida pelo PE11

Outro exemplo de uso da estratégia **Use itálico para diferenciar elementos no texto** é observado na produção de PE16, conforme a Figura 70. Entretanto, o itálico foi usado para destacar uma parte do texto que o participante considerou relevante. Tendo em vista que a teoria orienta o uso de sequências curtas de palavras, a escolha do participante não foi muito adequada.

Figura 70 – Uso de itálico para destacar parte do texto



Fonte: Produzida pelo PE16

No grupo B, o uso do itálico pelo participante PC14, apresentado na Figura 71, funciona como um convite ao leitor para conferir as novidades do material didático. Diante disso, o participante buscou salientar esse convite em itálico, embora em fonte menor, o que, de acordo com Lidwell, Holden e Butler (2010, p.126), deve ser evitado, pois desestabiliza o leitor. Destaca-se, ainda, que a informação em itálico não é um subtítulo, pois não dá continuidade ao que foi apresentado no título e apresenta erro de digitação.

Figura 71 – Saliência de informação em itálico



Fonte: Produzida pelo PC14

Em relação à estratégia **Priorizar *design* de elementos da natureza**, ensinada na Oficina de estratégias, destaca-se que a presença de elementos naturais pode favorecer a concentração, fenômeno associado ao chamado “efeito biofilia”. Tal estratégia foi utilizada por 29,4% dos participantes do grupo A. A Figura 72 exemplifica o uso da estratégia na produção de PE6, do grupo A.

Figura 72 – Uso de *design* de elementos da natureza – grupo A



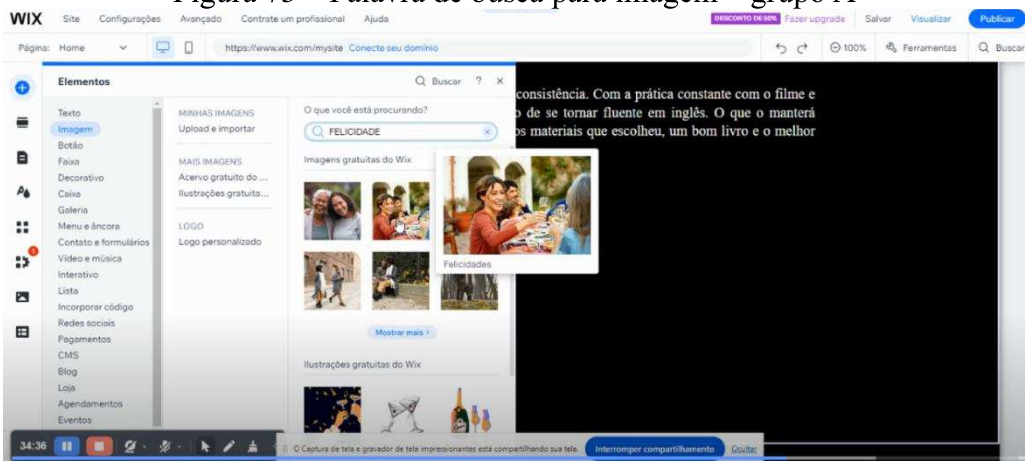
Fonte: Produzida pelo PE6

A categoria dos significados aparentes, proposta por Lemke (2002), contribui para a análise da produção de PE6, uma vez que contempla significados que tornam saliente o tema ou tópico abordado e que são construídos a partir do que é “mostrado ou retratado pela imagem nos textos visuais” (Braga, 2004, p. 149). Na Figura, apresenta-se uma cena de filme que retrata um ambiente familiar agradável em contato com a natureza. A presença de pessoas felizes em um momento comemorativo, brindando, transmite a ideia de algo positivo, o que permite relacionar a cena ao nível visceral descrito por Norman (2008), que é "responsável por julgamentos rápidos sobre o que é bom ou ruim" (p.30). Assim, a cena retratada na figura, que apresenta elementos visuais associados ao bem-estar, à celebração e à convivência familiar, desperta no leitor uma avaliação positiva logo no primeiro contato com a imagem, levando-o a se interessar pelo curso ofertado.

Além disso, a presença de imagens relacionadas à natureza na cena desencadeia o “efeito biofilia”, despertando no leitor sensações positivas e sugerindo a possibilidade de aprender a língua inglesa de forma agradável por meio de filmes. Esse efeito refere-se à tendência humana de responder positivamente ao contato com a natureza, com sensações de equilíbrio, relaxamento, atenção e bem-estar. Avalia-se ainda a presença de significados performativos na proposta da imagem, uma vez que se busca convencer o leitor de que a aprendizagem será um

momento prazeroso. Tendo em vista que assistir a filmes é uma prática prazerosa, um momento de lazer, aproveita-se a ideia de que é possível conciliá-la com a aprendizagem de língua estrangeira. Tal intenção pode ser observada na Figura 73, obtida por meio da gravação da tela do participante, que mostra que PE6 usou a palavra "felicidade" para buscar imagens para a sua proposta.

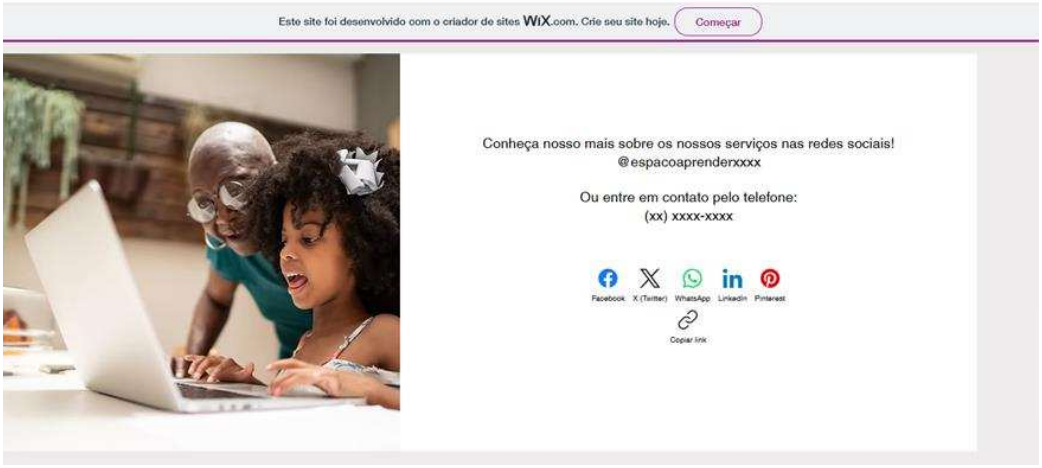
Figura 73 – Palavra de busca para imagem – grupo A



Fonte: Captura de tela do vídeo de produção do PE6

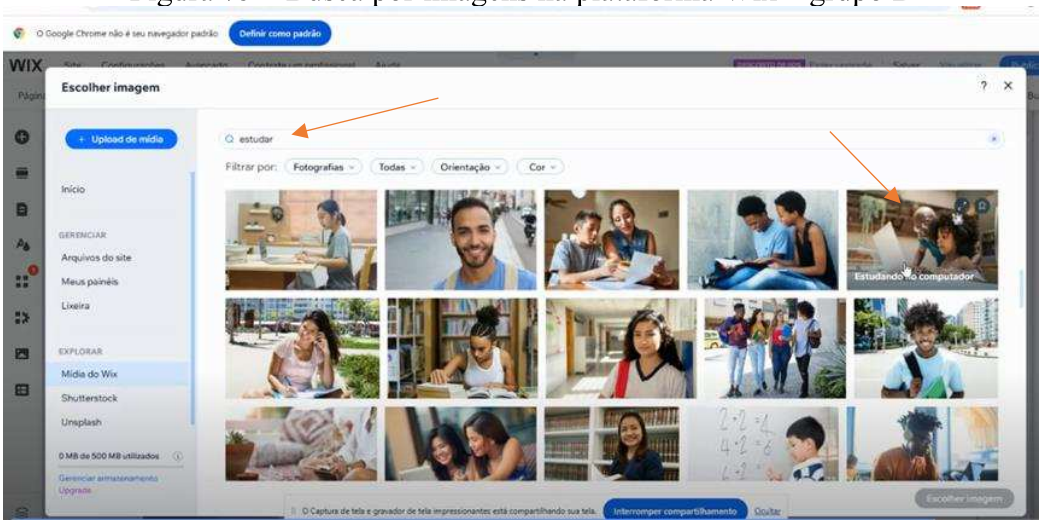
Já no grupo B, a estratégia foi utilizada em apenas 5,9% das produções, o que indica a importância de um letramento digital que enfatize a compreensão das estratégias de organização do hipertexto. Na Figura 74, a seguir, há um exemplo de uso da estratégia na produção de PC4 do grupo B. É possível observar, ao fundo, a imagem de um arranjo de flores suculentas. A presença de imagens da natureza é suficiente para desencadear o efeito biofilia e, portanto, promover maior concentração. Contudo, na Figura 75 da gravação da tela do PC4, observa-se que a busca por imagens desse participante não foi estratégica, uma vez que ele procurou, na Plataforma Wix, imagens com a palavra "estudar" e escolheu a imagem que havia pesssoas estudando e o arranjo de flores ao fundo.

Figura 74 – Uso de *design* de elementos da natureza – grupo B



Fonte: Produzida pelo PC4

Figura 75 – Busca por imagens na plataforma Wix – grupo B



Fonte: Captura de tela do vídeo de produção do PC4

Por sua vez, a estratégia de orientação para uso de áudio**-Associe animação à narração (áudio) em vez de texto escrito. -Reveja o ritmo da fala no áudio; -Reveja o timbre** não foi utilizada por nenhum participante em ambos os grupos. Pode-se inferir que os estudantes consideraram mais trabalhoso produzir áudio ou vídeo por estarem em uma aula presencial, já que a gravação teria que ocorrer na própria sala de aula. Além disso, o tempo de 1 hora e 30 minutos, segundo o questionário pós-produção, foi insuficiente para preencher o questionário de identificação, realizar a atividade de escrita hipermodal, publicá-la e ainda gravar vídeos.

A estratégia **Oferecer informação em mais de uma modalidade** refere-se ao uso de mais de uma modalidade ou mídia, pois, segundo o princípio Multimídia de Mayer (2001), "os estudantes aprendem melhor com palavras e figuras do que apenas com palavras". Tal estratégia foi utilizada por 82,3% do grupo A. A Figura 76 exemplifica o uso da estratégia por PE16, participante do grupo A, que indicou o formato das aulas tanto de modo verbal quanto visual

por meio de imagens, permitindo a inclusão de leitores com diferentes habilidades e necessidades, orientação dada durante a oficina ofertada ao grupo. Observa-se ainda que, na organização das imagens na tela, o participante utilizou a estratégia **Relacionar texto verbal e figuras/imagens,** segundo os princípios de Mayer (2001): Contiguidade Espacial, que estabelece que textos, legendas ou explicações verbais devem ser apresentados próximos aos elementos visuais aos quais se referem, e Contiguidade Temporal, que postula que informações verbais e visuais correspondentes devem ser apresentadas simultaneamente, reduzindo a sobrecarga cognitiva. O participante também buscou dar destaque à imagem e inseriu um texto para orientar a leitura das imagens, seguindo a perspectiva de Lemke (2010), que defende que, na sociedade atual, há especializações das linguagens: a imagem mostra o mundo e o texto verbal orienta a leitura desse mundo.

Figura 76 – Informação em mais de uma modalidade – grupo A



Fonte: Produzida pelo PE16

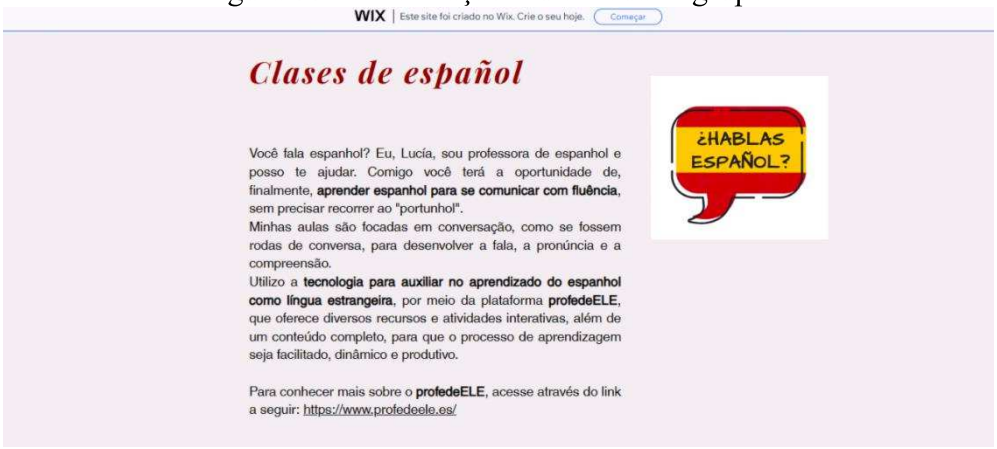
Além disso, na produção de PE16, o uso da multimodalidade — por meio de imagens das crianças em sala de aula e de telas de notebook, acompanhadas de textos que indicam as modalidades de ensino presencial, online e híbrida — buscou contribuir para que o leitor construísse significados aparentes, nos termos de Lemke (2002), quanto ao tema ou tópico dos textos. Esses significados são construídos com base no que o leitor considera esteticamente relevante, agradável e capaz de atrair sua atenção. Ao mesmo tempo, a produção mobiliza significados performativos, uma vez que o participante buscou representar diferentes públicos nas modalidades de ensino oferecidas, com o objetivo de ampliar o alcance de sua proposta de aula e atrair um número maior de pessoas interessadas nela.

Na perspectiva do letramento retórico de Selber (2004), PE16 pode ainda ser considerado um produtor crítico e reflexivo de tecnologia, pois avalia e seleciona os pontos de vista e os valores subjacentes ao texto que produz. Dessa forma, suas escolhas podem

influenciar a percepção dos leitores sobre a mensagem e suas decisões diante das possíveis ofertas. Isso é observado na Figura 76, pois um leitor que esteja procurando aula particular pode, inicialmente, preferir aula online individual, porém, ao visualizar a imagem selecionada por PE16, de um grupo de alunos diante do notebook, pode se sentir persuadido ou motivado a reconsiderar sua escolha, optando por estudar com outros colegas na modalidade presencial ou híbrida.

No que se refere ao uso da multimodalidade, também foi notório, nas produções de ambos os grupos A e B, que ofereciam aulas particulares em espanhol, francês ou inglês, o uso de imagens das bandeiras de suas respectivas línguas. Conforme Cope e Kalantzis (2000, apud Mattos e Costa, 2018, p.21), "Imagens, textos escritos e outros recursos semióticos podem ser usados simultaneamente e contribuem para a compreensão e produção de significados". A Figura 77, abaixo, do grupo A, ilustra a inclusão da bandeira da Espanha.

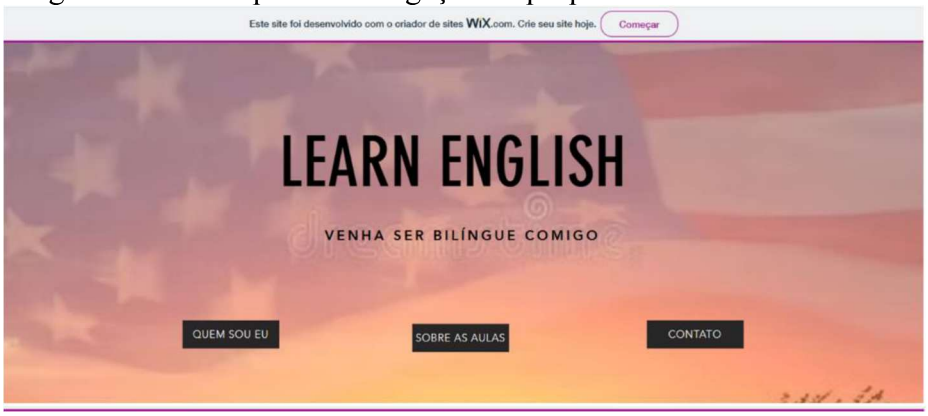
Figura 77 – Informação multimodal – grupo A



Fonte: Produzida pelo PE7

Outro exemplo do grupo A é apresentado na Figura 78: um recorte da produção do participante PE2, em que ele divulga a aula particular de língua inglesa e coloca como plano de fundo a imagem da bandeira dos Estados Unidos, o que remete à língua inglesa. Assim, o leitor tem acesso à informação multimodal, por meio da articulação entre a imagem da bandeira da respectiva língua e o texto verbal. Como discutido anteriormente, essa associação é benéfica para a construção de sentidos e pode, ainda, contribuir para persuadir o leitor com base no que Gardner, Smythe e Clément (1979) denominam "motivação integrativa", isto é, o desejo de aprender uma língua adicional para se integrar à cultura da língua-alvo. Nesse sentido, o leitor pode ser motivado a aderir ao curso, uma vez que a presença da bandeira do país pode levá-lo a associar o aprendizado da língua à possibilidade de conhecer esse local e sua cultura.

Figura 78 – Exemplo de divulgação da proposta de forma multimodal



Fonte: Produzida pelo PE2

Já no grupo B, a estratégia **Oferecer informação em mais de uma modalidade** foi utilizada por apenas 29,4% dos participantes. Na Figura 79, PC16 divulga a aula de francês e apresenta a imagem da bandeira do país e do Arco do Triunfo, oferecendo a informação tanto por texto quanto por imagem. Nota-se, contudo, que essa estratégia foi utilizada por poucos participantes desse grupo, o que revela a falta de letramento multimodal, mesmo diante do crescente número de pesquisas voltadas à multimodalidade, como as contempladas na obra (Multi)letramentos e formação docente de Ferreira, Anecleto e Fonseca (2025) e as pesquisas de Rodrigues (2018) e Paiva (2024), apresentadas na seção 3.2.

Figura 79 – Informação em formato multimodal – grupo B



Fonte: Produzida pelo PC16

Já a estratégia **Oferecer opções para o leitor interagir com você - por exemplo: comente aqui; deixe sua dúvida ou opinião; use hashtag (#)** foi criada com base em Braga (2004, p.147). Segundo a autora, as novas formas de organizar o texto convidam o leitor a "interações não lineares". Isso vai ao encontro do que propõe Paveau (2016, p. 21 apud Souza, 2021, p.346), para quem, no contexto digital, o texto "não tem somente uma natureza

linguageira, mas é consubstanciado por material tecnológico: tela, avatar, *link*, hashtag", elementos que permitem a interação no ambiente virtual. Essa estratégia foi utilizada por 82,3% dos participantes do grupo A. Nesse contexto, levou-se em consideração o contato com indicação de e-mail ou mesmo os botões para contato via whatssap, facebook ou instagram, presentes na plataforma Wix. A Figura 80 ilustra essa estratégia utilizada na produção de PE4 do grupo A. Nela, ao clicar no *link* "Whatsapp", o leitor entra em contato com o professor, o que demonstra rapidez e praticidade.

Figura 80 – Opção para interagir com o leitor – grupo A



Fonte: Produzida pelo PE4

Já no grupo B, essa estratégia não foi observada, pois, como já discutido, os participantes não inseriram *links* clicáveis em suas produções. Embora eles tenham utilizado imagens que sugerem a presença de *links*, esses *links* não estão ativos, o que impede o acesso ao conteúdo indicado. Por isso, tais *links* foram excluídos da análise. Na Figura 81, é possível visualizar esse problema na produção de PC9. O participante insere o ícone de Contato, que a plataforma Wix nomeia "botão", o que pressuporia a existência de um *link*; porém, ele não é clicável e não permite interação. A falta de interatividade nas produções do grupo B revela a necessidade de práticas de letramento digital, uma vez que a estrutura do hipertexto é interativa e multimodal (Braga, 2004). Assim, por não incorporarem recursos interativos, os participantes desse grupo não atenderam à proposta de produção de um texto hipermodal.

Figura 81 – Falta de interação com o leitor – grupo B



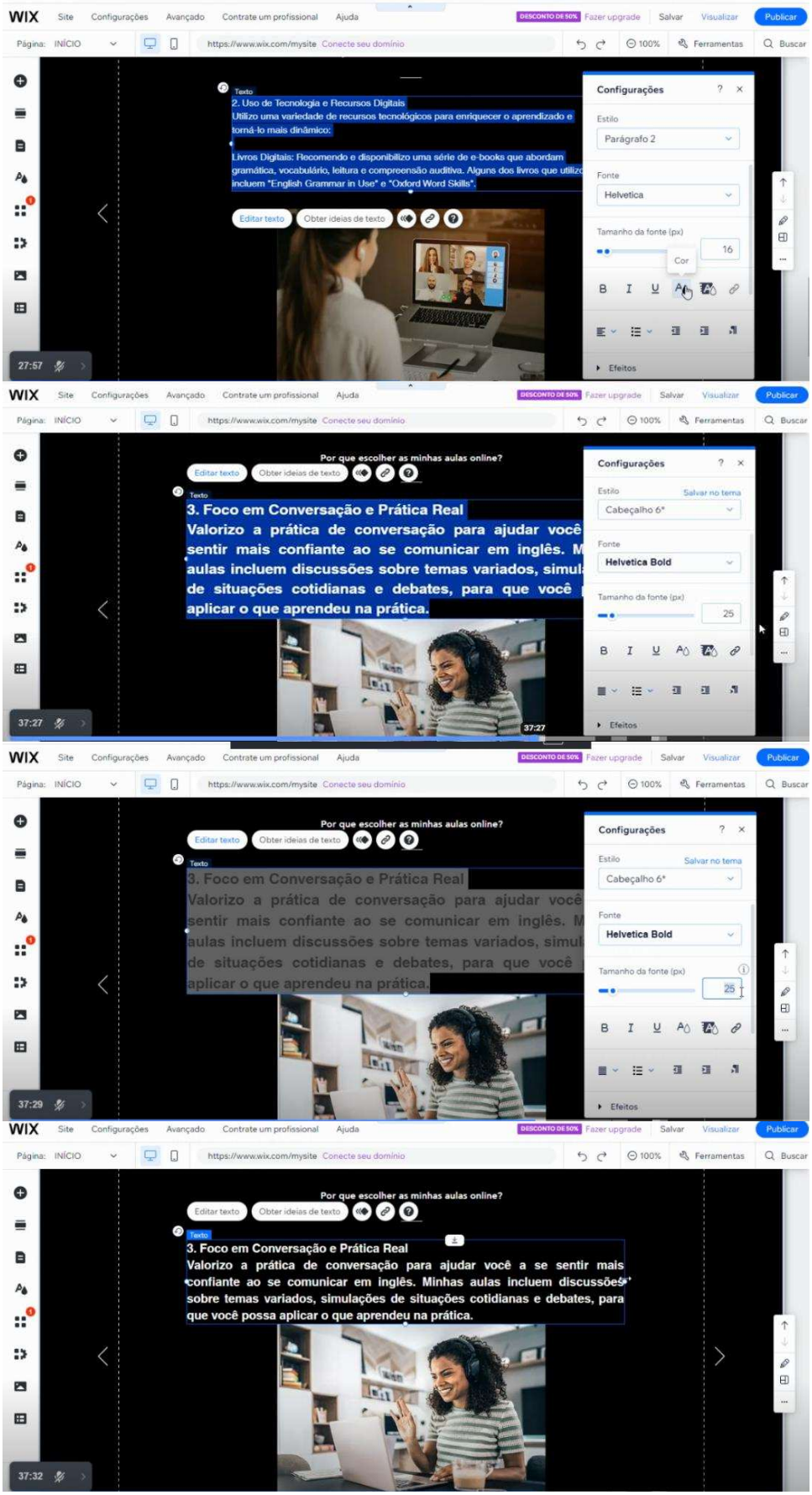
Fonte: Produzida pelo PC9

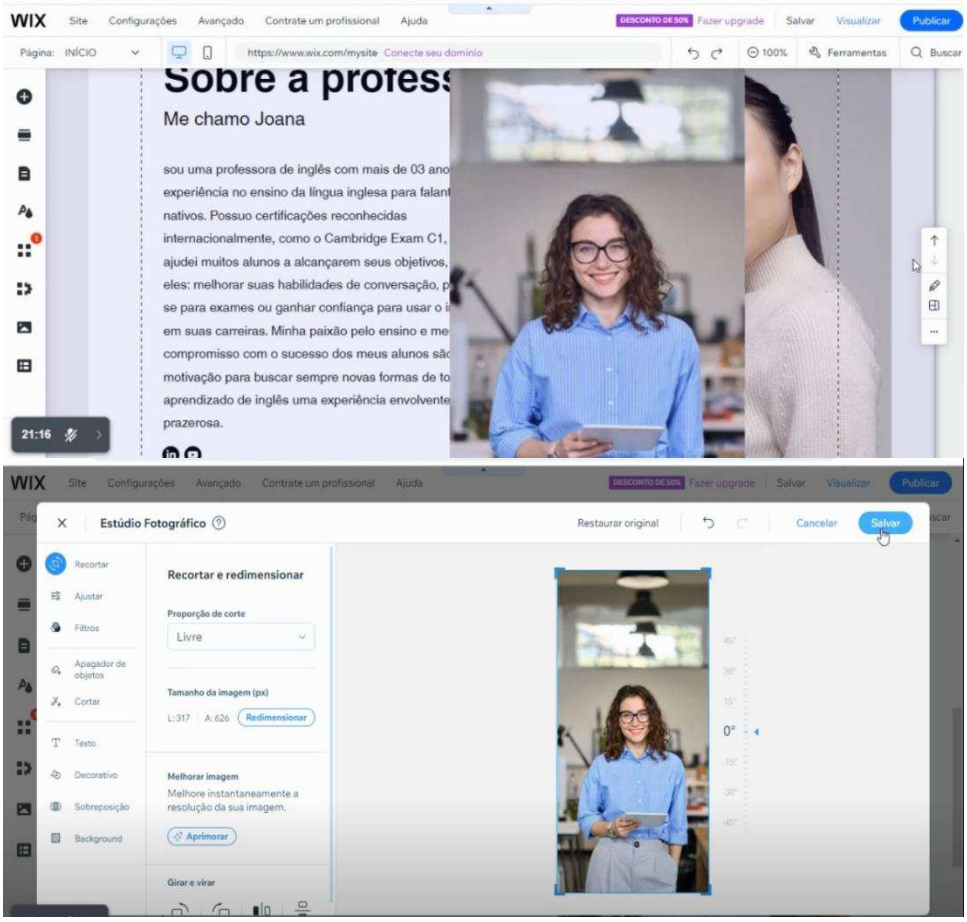
A estratégia **Oferecer layout adequado em relação ao uso de cores, tamanho da fonte e *links*** tem como objetivo avaliar se o layout apresenta organização visual adequada. Para isso, considera-se a combinação entre o primeiro plano e o plano de fundo, o uso equilibrado das cores e a ausência de excesso de elementos salientes. Como já apontado na seção teórica, Coscarelli (2009, p.550) avalia que "é preciso estar atento ao *design* dos textos tanto no que diz respeito ao seu layout quanto à organização do seu conteúdo e à sua forma de expressão, pois um texto com problemas de escrita, organização e/ou formatação dificultará o trabalho do leitor".

Essa estratégia foi observada em 94,1% das produções do grupo A; assim, apenas um participante não atendeu ao esperado. A análise das produções dos participantes, considerando as estratégias propostas, indica que o grupo A apresentou melhor desempenho do que o grupo B, principalmente por ter seguido as orientações recebidas durante a oficina, retomando o significado aparente, proposto por Lemke (2002), que é voltado para o que está na aparência, atraindo a atenção do leitor. No grupo B, nenhum participante atendeu plenamente aos critérios de adequação ao layout, o que evidencia a importância de disciplinas na graduação em Letras que possibilitem práticas de letramento para a produção hipermodal.

As gravações da tela dos participantes evidenciaram o cuidado do grupo A com o layout ao buscar imagens na plataforma para trocá-lo. A Figura 82 destaca recortes do vídeo da produção do participante PE8, indicando alterações no layout. Ao longo da sequência da gravação, o participante manteve a fonte "Helvética", embora o tamanho, a disposição e o alinhamento do texto tenham sido ajustados gradualmente. Essa preocupação com a reorganização do layout dialoga com as proposições de Norman (2008) acerca do design emocional, uma vez que o participante demonstra buscar uma fonte visualmente agradável e uma apresentação que evite a sobrecarga da tela com informações irrelevantes para o contexto. Evidencia também a preocupação com os níveis visceral e comportamental do design, ao considerar tanto a percepção estética do leitor quanto a funcionalidade do texto. Além disso, ao buscar tornar a leitura mais agradável e significativa, o participante procura estabelecer uma relação de identificação com o leitor, favorecendo a construção de sentidos e o reconhecimento de aspectos identitários. Na quinta imagem da sequência, é possível ver ao fundo a imagem de uma mulher que foi substituída por outra considerada mais adequada ao perfil de professora pretendido pelo participante. Ademais, a nova imagem direciona o olhar para o leitor, aspecto que se aproxima da proposta do "olhar de demanda" de Kress e Van Leeuwen (2006), já discutida ao longo da presente tese, em que indica demonstra interpelar o leitor para que se interesse pela oferta da aula particular ofertada.

Figura 82 – Alteração de layout para adequação da proposta





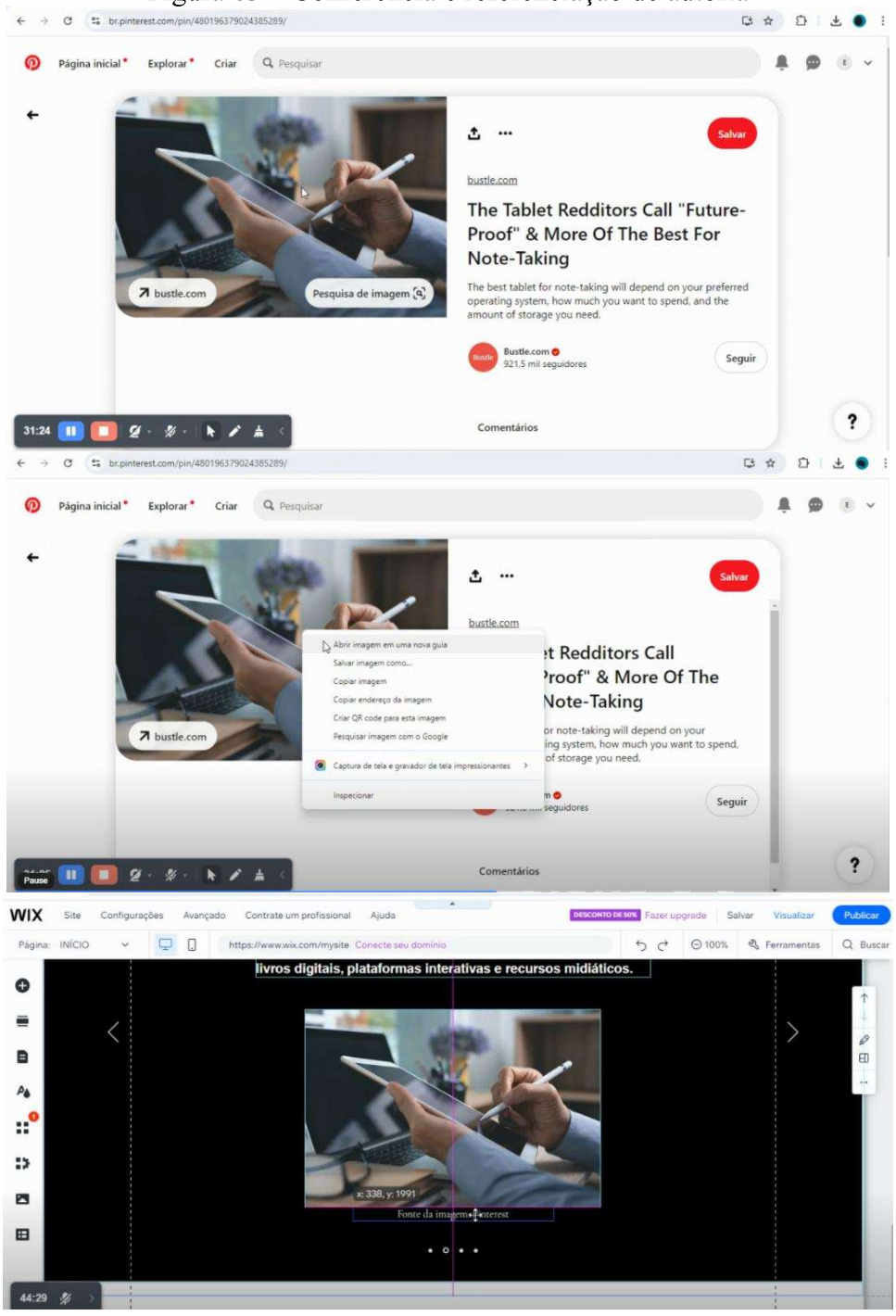
Fonte: Captura de tela do vídeo de produção do PE8

A estratégia **Conferir a autenticidade da informação ou autoria utilizada pesquisando em sites institucionais** não foi utilizada por nenhum participante em ambos os grupos, o que pode ser justificado pela proposta do gênero de divulgação de trabalho. Como os participantes estavam, na maioria dos casos, divulgando o trabalho deles para aulas particulares, não houve referência a informações que devessem ser conferidas em sites institucionais. No caso da orientação ao leitor para "saber mais" sobre o estudo de uma língua adicional, tal encaminhamento até poderia ser esperado. Entretanto, os participantes recorreram a sites de ensino de línguas ou a testes de nivelamento, como o oferecido pelo site de Cambridge, reconhecido por sua confiabilidade.

Por fim, a estratégia **conferir a referência dos autores de textos ou de mídia utilizados** foi adotada por 17,7% dos participantes do grupo A e por nenhum dos participantes do grupo B. Esse resultado é coerente com o obtido para a estratégia analisada anteriormente, **Selecionar imagens autorizadas para uso, dando o devido crédito ao(à) autor(a)**, usada por 11,8% dos participantes do grupo A e por nenhum participante do grupo B. Entretanto, observou-se que na maioria das produções dos grupos, os textos eram de autoria própria e não

utilizavam citações; portanto, o que faltou ser referenciado foram as imagens utilizadas. De todo modo, como já esclarecido ao longo desta tese, é provável que por utilizarem imagens da própria Wix, muitos participantes acreditaram que não era necessário referenciá-las. Contudo, como pontuou Signorini (2013), certos conhecimentos são fundamentais independente do gênero, como a ética e a referência a autores que fundamentaram o texto. Em relação aos exemplos bem sucedidos, a sequência de telas na Figura 83 ilustra a indicação da fonte utilizada na produção de PE8. Por meio da gravação da tela foi possível verificar que o participante acessou a plataforma Pinterest, realizou buscas por imagens e escolheu a que considerou mais adequada à sua proposta. Na sequência, ele copiou e colou a imagem na plataforma Wix e, posteriormente, informou a fonte como “Pinterest”. No entanto, embora a indicação não seja uma referência completa ao autor da imagem, ainda é louvável a indicação do participante, tendo em vista que os dados indicaram que essa referência ao autor é um problema que necessitará ser mais amplamente abordado, principalmente diante do crescente uso da inteligência artificial na atualidade.

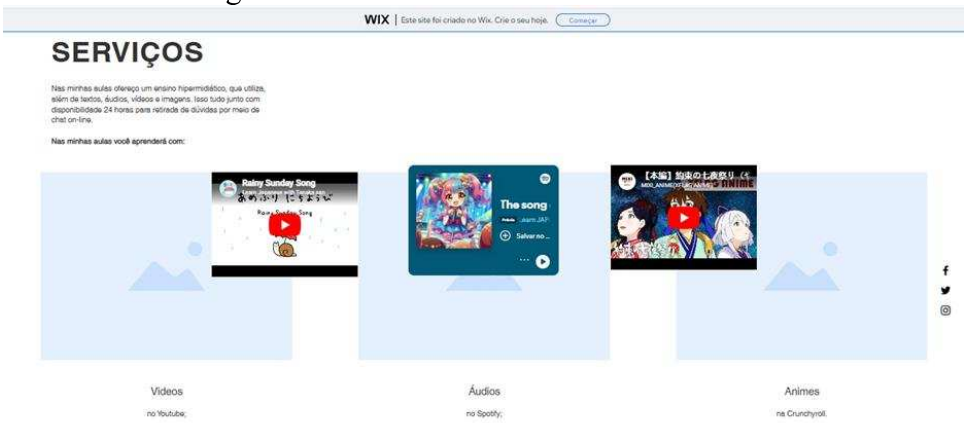
Figura 83 – Conferência e referenciação de autoria



Fonte: Captura de tela do vídeo de produção do PE8

É importante ressaltar, ainda, que, quando os participantes do grupo A utilizaram sites como o *YouTube* ou o Spotify, eles citaram as respectivas fontes, conforme a Figura 84.

Figura 84 – Referência das mídias utilizadas



Fonte: Produzida pelo PE1

Já no grupo B, na Figura 85, nota-se a ausência da fonte na imagem da produção de PC15, o que caracteriza um grave problema de falta de referência e pode, inclusive, indicar plágio. Pela gravação da produção foi possível verificar que o participante tinha as imagens salvas no computador, sem fonte. Reafirma-se que os participantes desse grupo não referenciaram nenhuma imagem utilizada na produção.

Figura 85 – Uso de imagem sem fonte



Fonte: Produzida pelo PC15

Concluindo, nota-se o quanto o ensino das estratégias enriqueceu a produção do grupo A, mostrando que o grupo B, por não ter acesso a esse ensino antes da atividade de produção, produziu um texto que, em sua maioria, não se caracteriza como hipermodal, devido à ausência de *links*. Assim, com base nas contribuições de Selber (2004), quando os estudantes participam de práticas de letramento retórico, eles são levados a produzir textos de forma reflexiva, buscando persuadir o leitor e posicionando-se criticamente. Nesse sentido, além de necessitar ter um objetivo claro, pensar no público-alvo, em se tratando de um texto digital, é necessário

ir além. Nessa direção, Lemke (2010, p.457) nos lembra que "Aquilo que parece ser o mesmo texto ou gênero multimidiático não é funcionalmente o mesmo quando no papel ou na tela, segue diferentes convenções de significado e requer diferentes habilidades para que seu uso seja bem-sucedido (...)". Portanto, para que a produção hipermodal ocorra de forma efetiva, é necessário que os participantes sejam inseridos em práticas de letramento digital. Nesse contexto, o domínio da ferramenta tecnológica utilizada na produção, ou seja, o letramento funcional, nos termos de Selber (2004), é fundamental, uma vez que instrui o produtor a utilizar os *links* e a indicar as referências aos autores, entre outros elementos ausentes em muitas das produções do grupo B analisadas. Contudo, o letramento funcional não é suficiente; é igualmente necessário o letramento crítico e o retórico, que permitirão ao produtor do texto utilizar tais elementos de modo reflexivo, demarcando um ponto de vista e possibilitando a referência adequada às fontes pesquisadas. Desse modo, os letramentos funcional, crítico e retórico não devem ser compreendidos de forma isolada, mas como dimensões interdependentes no processo de produção hipermodal.

6.3 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PÓS-PRODUÇÃO DO GRUPO EXPERIMENTAL E CONTROLE

Nesta seção são apresentadas e analisadas as respostas dos participantes dos grupos experimental e controle acerca da experiência de produção hipermodal no questionário de avaliação pós-produção. Como já informado na metodologia, o questionário foi elaborado com perguntas organizadas segundo as categorias propostas para as estratégias de escrita hipermodal apresentadas ao grupo experimental na oficina de produção hipermodal, a saber: *Planejamento; Organização; Produção/Reflexão; Revisão.* Com esse questionário objetivou-se atender ao seguinte objetivo desta tese: Analisar comparativamente as produções escritas dos participantes dos grupos experimental (Grupo A) e controle (Grupo B), bem como suas respostas ao questionário aplicado após a atividade de produção textual, a fim de identificar diferenças entre os grupos e avaliar os possíveis efeitos da intervenção.

Dessa forma, a seção inicial do questionário, *Planejamento*, teve como foco a preparação, a organização e a estruturação das ações para o alcance do objetivo. A primeira questão objetivou identificar quais elementos os participantes consideraram antes de iniciar sua produção textual: "1-Antes de iniciar o texto, pensei nos seguintes elementos...1-público-alvo; 2-objetivo; 3-gênero; 4-área do conhecimento; 5-palavras-chaves para o leitor identificar o

tema; 6-narrativa que possa persuadir o leitor, aproveitando as narrativas já aceitas socialmente e que busque fazê-lo se identificar com o tema; 7- layouts capazes de evocar memórias positivas e agradáveis; 8-nenhuma das alternativas acima". Para essa questão, esperava-se que todas as alternativas (público-alvo, objetivo, gênero, área do conhecimento, palavras-chave, narrativa persuasiva e layouts) fossem marcadas. No entanto, os resultados mostram que, em ambos os grupos, 82% assinalaram a opção "objetivo", 71% marcaram a opção"público-alvo"; área do conhecimento e "narrativa que possa persuadir o leitor, aproveitando narrativas já aceitas socialmente e que busque fazê-lo se identificar com o tema". No que se refere às outras alternativas, a opção "layouts capazes de evocar memórias positivas e agradáveis" foi marcada por 59% do grupo A e por 59% do grupo B. Já a alternativa "palavras-chave para o leitor identificar o tema" foi marcada por 53% dos participantes grupo A e por 82% do grupo B. A opção "gênero" foi assinalada por 47% do grupo A e 47% do grupo B. Os resultados podem ser vistos na Tabela 11, a seguir.

Tabela 11 – Resultado da etapa "Planejamento" da produção hipermodal dos grupos A e B

Antes de iniciar o texto, pensei nos seguintes elementos...	Grupo A	Grupo B
Objetivo.	82%	82%
público-alvo.	71%	71%
área do conhecimento.	71%	65%
narrativa que possa persuadir o leitor, aproveitando as narrativas já aceitas socialmente e busque fazê-lo se identificar com o tema.	71%	53%
layouts capazes de evocar memórias positivas e agradáveis.	59%	59%
palavras-chave para identificar o tema.	53%	82%
Gênero.	47%	47%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Observa-se, na tabela 11, que a maioria dos participantes de ambos os grupos demonstrou reconhecer a importância de definir o "objetivo" e o "público-alvo" no planejamento da sua produção textual, bem como de relacioná-los à "área de conhecimento", sugerindo preocupação como o domínio temático e adequação do conteúdo. Conjectura-se que tal resultado se deva ao fato de que tais elementos já são conhecidos e considerados pelos participantes na produção escrita para o impresso. Em relação aos outros dados do questionário, apresentados na Tabela 11, um contraste relevante entre os grupos aparece na estratégia

“narrativa que possa persuadir o leitor, aproveitando as narrativas já aceitas socialmente e buscando fazê-lo se identificar com o tema”, indicada por 71% dos participantes do grupo A, enquanto no grupo B apenas 53% a assinalaram. Isso pôde ser observado na produção hipermodal do grupo A, pois os participantes buscaram aproveitar as narrativas existentes na sociedade sobre o crescente uso da tecnologia e como ela pode impactar as aulas de línguas, bem como contextualizar, para o leitor, um pouco da história da língua que ele iria aprender na aula particular. No grupo B, os participantes foram mais diretos quanto ao objetivo, indicando qual seria o conteúdo da aula particular.

No que se refere à estratégia **layouts capazes de evocar memórias positivas e agradáveis**, 59% dos participantes de ambos os grupos a consideraram importante. Entretanto, essa preocupação, indicada no questionário, não se refletiu na produção hipermodal do grupo B. O layout apresentou uso restrito de cores, com predominância de fundo branco e de fonte preta. Além disso, os elementos que deveriam ocupar posições de maior saliência visual - à direita e na parte superior da página - foram inseridos na parte inferior, e diversos textos não apresentaram alinhamento justificado. Também foi utilizada uma quantidade reduzida de figuras. Desse modo, o layout produzido não incorporou adequadamente os recursos visuais necessários para favorecer a evocação de memórias positivas e agradáveis.

O uso de “palavras-chave para identificar o tema” foi apontado no questionário como sendo menos relevante pelo grupo A (53%) do que pelo grupo B (82%). Entretanto, a análise da produção hipermodal do grupo B não confirmou a importância atribuída a essa estratégia no questionário. Os participantes não destacaram palavras ou expressões centrais que pudessem orientar o leitor e facilitar a identificação das informações oferecidas, como dados de contato, serviços, formato das aulas e valores. O grupo A, pelo contrário, dividiu as seções do texto para indicar o formato das aulas e, em alguns casos, os respectivos valores das aulas. Desse modo, observa-se uma discrepância entre as respostas do grupo B no questionário e as estratégias efetivamente utilizadas em sua produção hipermodal.

O gênero, por sua vez, foi o elemento menos considerado pelos grupos, talvez porque os participantes considerem a estabilidade relativa dos gêneros (Bakhtin, 1997) e, como já debatido no capítulo teórico (Ver seção 2.2), conforme Cazden *et al.* (2021, p.42), o “gênero é apenas um dos vários aspectos intertextuais de um texto, e precisa ser usado em conjunto com outros aspectos, especialmente com os discursos”.

Posteriormente, a segunda pergunta, “Selecionei um estilo de escrita?”, teve como objetivo verificar se os participantes buscaram definir um tipo de escrita para a produção, se optaram por um tipo formal ou informal. Os resultados apontam que 82,4% do grupo A

indicaram selecionar um estilo de escrita, enquanto 17,6% indicaram “não”, já no grupo B foram 94,1% que indicaram selecionar, enquanto 5,9% selecionaram “não”. Para a terceira pergunta “O estilo de escrita que selecionei foi...1- formal; 2- informal; 3- usei fonte considerada padrão; 4-usei outra fonte que não seja Times/Arial; 5-vocabulário adequado ao objetivo e público-alvo”, foi oferecida aos participantes a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa, considerando que o estilo pode variar não apenas pelas preferências do autor, mas também pela adequação ao gênero. Foram contabilizadas apenas as respostas dos participantes que responderam positivamente à questão anterior, sobre a seleção de um estilo de escrita. Assim, verificou-se que a alternativa “vocabulário adequado ao objetivo e público-alvo” foi assinalada por 79% do grupo A e 75% do grupo B. Por sua vez, a opção “formal” foi assinalada por 64% do grupo A e 56% do grupo B. Já a indicação de estilo de escrita “informal foi indicada por 7% dos participantes do grupo A e 44% do grupo B. A alternativa “usei outra fonte que não seja Times/Arial” foi assinalada por 29% dos participantes do grupo A e 38% do grupo B. Por fim, a alternativa “usei fonte considerada padrão” foi assinalada por 21% do grupo A e 19% do grupo B. A Tabela 12, a seguir, apresenta tais resultados.

Tabela 12 – Resultado acerca do estilo de escrita

O estilo de escrita que selecionei foi...	Grupo A	Grupo B
vocabulário adequado ao objetivo e público-alvo.	79 %	75%
Formal.	64%	56%
usei outra fonte que não seja Times/Arial.	29%	38%
usei fonte considerada padrão.	21%	19%
Informal.	7%	44%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A tabela revela que a maioria dos participantes de ambos os grupos, com maior destaque para o grupo A, buscou adequar o vocabulário ao objetivo e ao público-alvo. Esse resultado era esperado, já que, na produção escrita para o impresso, essa adequação é necessária. Nesse contexto, a Figura 86 apresenta um recorte da produção hipermodal do participante PE12, do grupo A, e ilustra como ele buscou um vocabulário adequado ao objetivo e público-alvo, divulgando a preparação para “exames”. O leitor que busca aulas particulares certamente entenderá o sentido da palavra “exames”, referindo-se à preparação para vestibulares ou ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Portanto, há adequação do vocabulário ao público-alvo desejado. Além disso, a menção a ferramentas de videoconferência evidencia a incorporação de termos que se tornaram mais recorrentes no vocabulário dos estudantes após o

período pandêmico, quando o ensino passou a ocorrer por meio de plataformas digitais. O participante utilizou a linguagem formal e com fonte considerada “padrão” como Times New Roman e Arial, no intuito de manter um modelo já conhecido do leitor e de fácil compreensão.

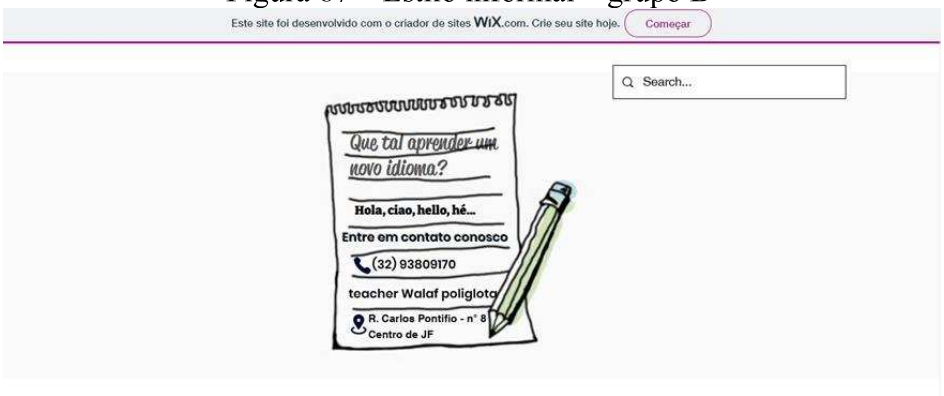
Figura 86 – Exemplo de estilo de escrita – grupo A



Fonte: Produzida pelo PE12

No grupo B, os percentuais de uso dos estilos formal e informal apresentaram pouca diferença no questionário: 52,9% e 41,2%, respectivamente. Na produção hipermodal desse grupo, é possível notar que, de fato, muitos participantes utilizaram a linguagem mais informal, como exemplifica a Figura 87 a seguir. Nessa produção, o participante dirige-se ao leitor por meio da pergunta “Que tal aprender um novo idioma?”. A expressão “que tal” confere ao enunciado um tom mais coloquial e aproxima o produtor do público-alvo. Provavelmente o participante pensou no gênero propaganda e buscou interagir com o leitor.

Figura 87 – Estilo informal – grupo B



Fonte: Produzida pelo PC8

A quarta pergunta, “Pesquisei em diversos sites para planejar meu texto”, tinha como objetivo investigar se o participante pesquisou em diferentes sites para planejar seu texto. Verificou-se que 70,6% dos participantes do grupo A e 29,4% do grupo B indicaram ter feito

essa pesquisa, enquanto 29,4% do grupo A e 70,6% do grupo B responderam negativamente. Os participantes que tiveram orientação na oficina, grupo A, lembraram-se da importância de fazer pesquisas durante o planejamento do texto hipermodal, seja para lincarem sites, buscarem imagens, vídeos ou textos que pudessem subsidiar as escolhas deles durante a produção. Já no grupo B, poucos participantes se dedicaram a realizar a pesquisa em diversos sites, pois não receberam orientação para o planejamento.

Na sequência, a quinta pergunta "Ao pesquisar em diversos sites, meu objetivo foi...1- obter diferentes pontos de vista sobre o tema; 2- buscar ideias e *links* para a produção; 3- procurar recursos como figuras, imagens, vídeos", teve como objetivo identificar as intenções dos participantes ao pesquisarem em diversos sites. A pergunta apresentava mais de uma alternativa de resposta, pois se esperava que os participantes assinalassem mais de uma opção. Foram contabilizadas apenas as respostas dos participantes que responderam positivamente à questão anterior. Assim, a opção "procurar recursos como figuras, imagens, vídeos" foi assinalada por 75% do grupo A e 80% do grupo B. Por sua vez, a alternativa "buscar ideias e *links* para a produção" foi indicada por 67% do grupo A e 60% do grupo B. A opção "obter diferentes pontos de vista sobre o tema" foi assinalada por apenas 8% dos participantes do grupo A e 20% do grupo B, conforme mostra a Tabela 13.

Tabela 13 – Resultado acerca do objetivo ao fazer pesquisa em sites antes de produzir o texto

Ao pesquisar em diversos sites, meu objetivo foi...	Grupo A	Grupo B
procurar recursos como figuras, imagens, vídeos.	75%	80%
Buscar ideias e *links* para a produção.	67%	60%
obter diferentes pontos de vista sobre o tema.	8%	20%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A Tabela 13 mostra que os participantes do grupo A, expostos às estratégias de escrita, dedicaram-se à busca de ideias e recursos para compor suas produções hipermodais. Já a pesquisa para obter diferentes pontos de vista sobre o tema não foi uma preocupação dos participantes. No entanto, uma possível justificativa para tal resultado é o fato de o gênero proposto ter como finalidade a divulgação do próprio trabalho, o que pode ter levado os participantes a não considerarem conveniente apresentar uma opinião diferente da sua proposta. Por sua vez, o grupo B indicou, no questionário, uma alta porcentagem nas alternativas relacionadas ao planejamento da produção. Contudo, na triangulação dos dados, notaram-se

inconsistências nas respostas do grupo B, uma vez que os participantes, embora tenham declarado no questionário procurar recursos e *links* para suas produções, bem como obter diferentes pontos de vista sobre o tema, isso não foi confirmado nas produções do grupo. Observou-se, ainda, que esse grupo não utilizou links e que alguns participantes nem utilizaram imagens em suas produções, bem como não indicaram outros pontos de vista.

Na sequência a sexta pergunta, "Antes de iniciar a produção hipermodal, minha ação foi...1- elaborar o storyboardy pensando em como iniciar e finalizar o texto, onde incluiria imagens, destaques e *links*; 2- não fiz nada antes, já logo iniciei a produção; 3- elaborei materiais multimodais, usando o Canva ou outro aplicativo; 4- elaborei gravações de áudio pelo programa Audacity ou outro; 5- elaborei gravações de vídeo", buscava saber qual/quais foi/foram a/as ação/ações dos participantes antes de iniciarem a produção. Era possível assinalar mais de uma alternativa. Os dados obtidos indicam que 58,8% do grupo A e 11,8% do grupo B marcaram a opção 1: "elaborar o storyboard, pensando em como iniciar e finalizar o texto e onde incluir imagens, destaques e *links*". Por sua vez, a alternativa "não fiz nada antes, já logo iniciei a produção" foi assinalada por 41,2% do grupo A e por 88,2% do grupo B. A opção 3: "elaborei materiais multimodais, usando o Canva ou outro aplicativo" foi assinalada por apenas 5,9% do grupo A, e por nenhum participante do grupo B. Por fim, as demais opções (4 e 5) relacionadas à gravação de áudio e vídeo não foram assinaladas por nenhum participante dos dois grupos. Os dados são apresentados na Tabela 14, a seguir.

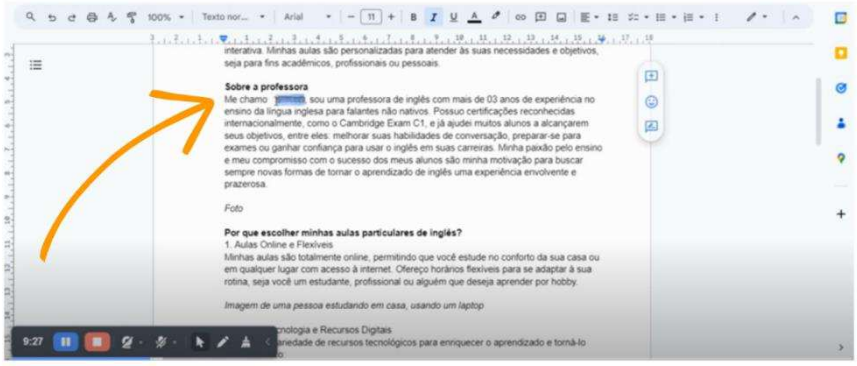
Tabela 14 – Resultado da atitude tomada antes de iniciar a produção hipermodal

Antes de iniciar a produção hipermodal, minha ação foi...	Grupo A	Grupo B
elaborar o storyboardy pensando em como iniciar e finalizar o texto, onde incluiria imagens, destaques e *links*	58,8%	11,8%
não fiz nada antes, já logo iniciei a produção.	41,2%	88,2%
elaborei materiais multimodais, usando o Canva ou outro aplicativo.	5,9%	0%
elaborei gravações de áudio pelo programa Audacity ou outro.	0%	0%
elaborei gravações de vídeo.	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os resultados revelam que a maioria dos participantes do grupo A seguiu a orientação apresentada na oficina e elaborou um roteiro para planejar como iniciaria e finalizaria o seu texto, além de buscar recursos em outras plataformas, ou na própria Wix, para inseri-los no texto hipermodal. Ao buscarem informações em diferentes sites, selecionarem ideias, procurarem recursos como imagens, vídeos e *links*, os participantes demonstraram que a escrita não ocorreu de forma imediata ou aleatória, mas foi precedida por uma etapa de planejamento e de definição dos elementos que integrariam o texto. Observa-se, assim, que mais da metade dos participantes do grupo A utilizou estratégias de planejamento antes de iniciar a produção hipermodal. Tal planejamento não foi indicado pelos participantes do grupo B, que não receberam instruções sobre as estratégias de escrita. Esse grupo, que não participou da oficina, mostrou desconhecer a necessidade de ter um roteiro de planejamento do texto, o que chama a atenção, uma vez que a escrita de qualquer texto, seja linear ou hipermodal necessita de um roteiro para ser produzido. Destaca-se, portanto, a urgência de fortalecer as práticas de letramento no contexto universitário, sobretudo no curso de Letras analisado, tendo em vista a formação de futuros professores. A Figura 88, a seguir, apresenta uma captura de tela do vídeo do participante PE8, pertencente ao grupo A. Antes de iniciar a produção hipermodal, o participante elaborou um roteiro, que foi consultado ao longo do processo de produção. Por essa razão, foi possível identificar o acesso a esse material durante a análise da gravação de sua tela.

Figura 88 – Roteiro de planejamento de participante do grupo A



Fonte: Elaborado pelo PE8

Posteriormente, na sétima pergunta, “Antes de iniciar a produção salvei algum arquivo para uso futuro?...1-sim; 2-não”, os participantes foram questionados se salvaram arquivos antes de iniciar a produção. Dentre os participantes do grupo A, 64,7% indicaram que “sim” e 35,3% responderam negativamente. Já entre os do grupo B, 82,4% indicaram que “não”, enquanto 17,6% responderam afirmativamente. Verifica-se novamente alta discrepância nos

resultados dos grupos A e B, revelando que a maioria dos participantes do grupo A reconhece a relevância da etapa de planejamento do texto, fruto da oficina ministrada a eles, enquanto que o grupo B, em sua maioria, não considerou tal etapa de planejamento.

Na sequência, a oitava questão tinha como objetivo buscar informações acerca dos tipos de arquivos salvos para uso durante a produção. Foram apresentadas duas alternativas para a questão e era possível assinalar ambas: "Os arquivos salvos para uso futuro foram...1- materiais produzidos ou retirados de sites como vídeos do *YouTube* ou vimeo, áudios, imagens; 2- arquivo com os endereços de sites pesquisados". A opção 1-"materiais produzidos ou retirados de sites como vídeos do *YouTube* ou vimeo, áudios, imagens" foi assinalada por 55% do grupo A e 100% do grupo B. A opção 2- "arquivo com os endereços de sites pesquisados" foi assinalada por 73% do grupo A e por 0% do grupo B. É importante esclarecer que foram contabilizadas para análise apenas as respostas dos participantes que responderam afirmativamente a pergunta 7, sobre salvar arquivos para uso futuro. Os dados são apresentados na Tabela 15, a seguir.

Tabela 15 – Resposta sobre os arquivos salvos para uso posterior

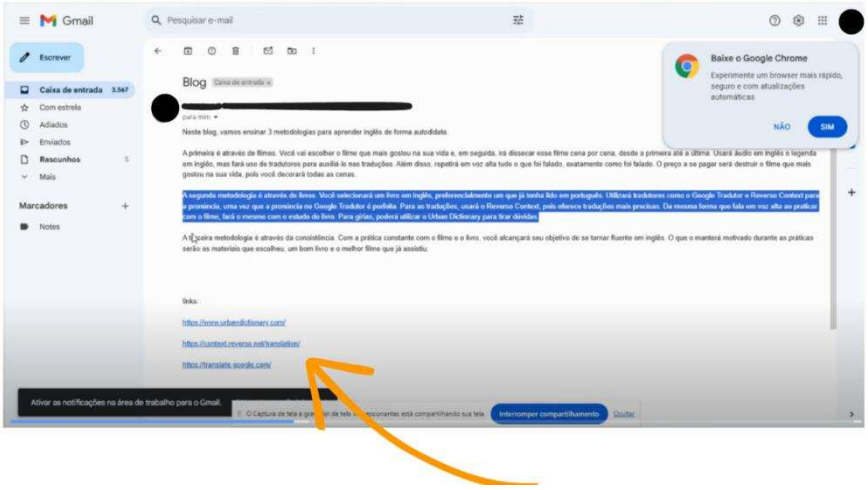
Os arquivos salvos para uso futuro foram...	Grupo A	Grupo B
arquivo com os endereços de sites pesquisados	73%	0%
materiais produzidos ou retirados de sites como vídeos do *YouTube* ou vimeo, áudios, imagens	55%	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Diante disso, no grupo A, dos 11 participantes (64,7%) que responderam salvar arquivos para uso futuro, a maioria (73%) priorizou salvar "arquivos com os endereços dos sites pesquisados", mas também se lembraram dos "materiais produzidos ou retirados de sites como vídeos do *YouTube* ou vimeo, áudios, imagens" (55%). É importante esclarecer que a soma das alternativas ultrapassa o total dos 64,7%, que indicaram "sim" na sétima questão, já que o participante poderia assinalar as duas alternativas. Por sua vez, no grupo B, dos 17,7% dos participantes que indicaram salvar arquivos, o fizeram apenas com "materiais produzidos ou retirados de sites como vídeos do *YouTube* ou vimeo, áudios, imagens". Os resultados revelam que os participantes do grupo experimental (grupo A) entenderam a relevância de salvar arquivos com os endereços de sites pesquisados durante o planejamento de modo a facilitar a produção. Além disso, salvaram mais *links* de sites do que imagens e vídeos, tendo em vista que muitos optaram pelos recursos da própria plataforma utilizada para a produção hipermodal.

Os participantes do grupo controle (grupo B), por sua vez, afirmaram ter salvado materiais retirados de sites, o que foi confirmado pelo uso de imagens de páginas externas à plataforma Wix para a produção de seu texto, embora não dessem o devido crédito aos autores ou aos sites de origem. A Figura 89, a seguir, confirma as páginas de sites salvas pelo participante do grupo A.

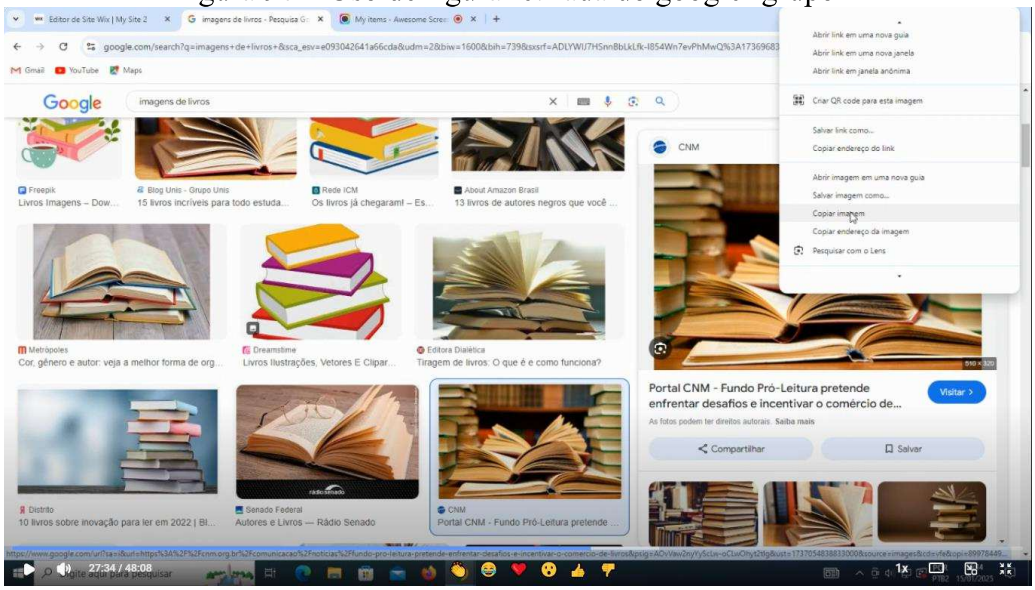
Figura 89 – Confirmação de sites salvos para planejamento da produção hipermodal



Fonte: Captura de tela do vídeo de produção do PE6

A Figura 90 mostra uma captura de tela da gravação da produção do participante PC5, do grupo B, na qual ele pesquisa no Google uma imagem, indicando o uso de imagens de páginas externas à plataforma Wix para a produção de seu texto, embora não dê o devido crédito aos autores da imagem ou ao site.

Figura 90 – Uso de figura retirada do google- grupo B



Fonte: Captura de tela do vídeo de produção do PC5

No que se refere à categoria *Organização*, inicialmente, os participantes foram questionados sobre as ações que realizaram ao selecionar imagens para a produção hipermodal. A primeira pergunta foi "Ao selecionar imagens para o texto:... 1- pensei em imagens que anteciparam o tema ao leitor; 2- busquei imagens consideradas socialmente aceitas e que dialogavam com a temática; 3- busquei imagens em sites que indicavam as condições de uso da imagem de modo a dar o devido crédito ao autor (a) a autora; 4- usei imagens que eu mesmo (a) produzi". Nessa pergunta, era possível assinalar mais de uma opção. Em relação ao grupo A, a opção 1 -"pensei em imagens que anteciparam o tema ao leitor"- foi assinalada por 50% dos participantes. Já a opção 2- "busquei imagens consideradas socialmente aceitas e que dialogavam com a temática" foi assinalada por 75% dos participantes. Ao triangular os dados do questionário pós-produção com a análise das produções hipermodais, verificou-se que 94,1% dos participantes do grupo A utilizaram, em suas produções, a estratégia "imagens que antecipam o tema ao leitor" e 94,1% indicaram que eram "imagens consideradas socialmente aceitas". Esse resultado sugere que, embora alguns não tenham indicado o uso de tais estratégias no questionário, elas foram observadas nas produções da maioria dos participantes. Em relação à opção 3 -"busquei imagens em sites que indicavam as condições de uso da imagem de modo a dar o devido crédito ao/à autor(a)", 25% dos participantes afirmaram ter feito essa busca; no entanto, ela foi verificada na produção hipermodal de apenas 11,8% dos participantes. A alternativa 4- usei imagens que eu mesmo (a) produzi" foi assinalada por 6% dos participantes e confirmada na produção hipermodal. Esse percentual corresponde a apenas um participante, que utilizou imagens de sua própria autoria, embora tenha fugido do tema, propondo aulas de desenho, e não de línguas.

No grupo B, a opção 1 -"pensei em imagens que anteciparam o tema ao leitor"- foi assinalada por 67% dos participantes. Já a opção 2- "busquei imagens consideradas socialmente aceitas e que dialogavam com a temática" foi assinalada por 67% dos participantes. Ao triangular os dados com a produção hipermodal, notou-se que 29,4% dos participantes utilizaram "imagens que antecipam o tema ao leitor" e 52,9% utilizaram "imagens que são consideradas socialmente aceitas". Para essa estratégia, considerou-se que as imagens de lápis, de livros e de mulheres que poderiam ser professoras, na proposta de aula particular, são "socialmente aceitas", mas não antecipam o tema ao leitor. Nesse sentido, destaca-se que os participantes do grupo B indicaram no questionário mais do que foi, de fato, confirmado em sua produção. Em relação à opção 3 -"busquei imagens em sites que indicavam as condições de uso da imagem de modo a dar o devido crédito ao/à autor(a)", não foi verificada em nenhuma produção hipermodal. No entanto, 17% indicaram tê-la realizado no questionário. Além disso,

8% dos participantes utilizaram “imagens produzidas por eles próprios”, o que não foi comprovado pela análise, pois são imagens do Google e da própria Wix. Portanto, observa-se que o grupo B priorizou o uso de imagens já prontas, consideradas aceitas socialmente e que também dialogavam com a temática, mas nem sempre antecipavam o tema ao leitor. De todo modo, é importante avaliar que os participantes não se preocuparam em indicar a autoria da imagem utilizada. Essa postura reforça a urgência da exposição a práticas de letramento em informação, conforme propõe Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), as quais contribuem para o desenvolvimento da capacidade de avaliar criticamente documentos, questionando a credibilidade e a procedência das informações a serem usadas. Os dados são resumidos na Tabela 16, a seguir.

Tabela 16 – Resultado sobre o que foi pensado ao escolher imagens

Ao selecionar imagens para o texto:...	Grupo A	Grupo B
busquei imagens consideradas socialmente aceitas e que dialogavam com a temática.	75%	67%
pensei em imagens que anteciparam o tema ao leitor.	50%	67%
busquei imagens em sites que indicavam as condições de uso da imagem de modo a dar o devido crédito ao autor (a) a autora.	25%	17%
usei imagens que eu mesmo (a) produzi”.	6%	8%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Na sequência, a segunda pergunta tinha como objetivo identificar os sites utilizados para a busca de imagens. A pergunta oferecia aos participantes a possibilidade de selecionar mais de uma opção: “Ao usar imagens de sites, dentre os listados abaixo, utilizei: 1- blog com 50 melhores bancos de imagens grátis; 2- Pinterest; 3- Canva; 4-Flickr; 4- Outro”. No grupo A verificou-se que a opção “outros” foi a mais destacada, marcada por 58,8% dos participantes do grupo A, o que sugere uma tendência à utilização da própria Plataforma Wix para busca de imagens, o que pôde ser confirmado na análise das produções desse grupo. A opção 2- “Pinterest” foi escolhida por 35,3% dos participantes, verificado na produção hipermodal, havendo incoerência apenas na marcação do participante PE14, uma vez que ele não utilizou imagens e, portanto, não utilizou a plataforma Pinterest. A opção de uso do “Flickr” foi assinalada por 5,9% dos participantes. As opções “blog com 50-melhores-bancos-de-

imagens-gratis-legais" e "Canva" não foram assinaladas pelos participantes do grupo. No que se refere ao grupo B, a alternativa "outro" também se destacou, sendo assinalada por 64,7% dos participantes. Esse resultado indica o uso de imagens disponibilizadas pela própria plataforma Wix, o que foi confirmado pela análise das produções hipermodais. A opção 2- "Pinterest" foi indicada por apenas 5,9% dos participantes, percentual correspondente ao participante PC12. Entretanto, essa indicação não foi confirmada na análise de sua produção, uma vez que a gravação da tela revelou que o participante utilizou apenas imagens fornecidas pela plataforma Wix. A opção de uso do "Flickr" não foi assinalada por nenhum dos participantes do grupo. Já a opção "blog com 50-melhores-bancos-de-imagens-gratis-legais" foi assinalada por 23,5% dos participantes, porém, seu uso não pôde ser confirmado nas gravações, pois, quando o participante utilizava uma imagem externa à plataforma Wix, o arquivo já estava salvo em seu celular. Assim, realizava-se apenas o upload da imagem, o que impossibilitou verificar sua origem. O "Canva", por sua vez, foi assinalado por 5,9% dos participantes desse grupo, o que também não pôde ser confirmado pela gravação das produções desses participantes. A Tabela 17 apresenta os resultados desse levantamento.

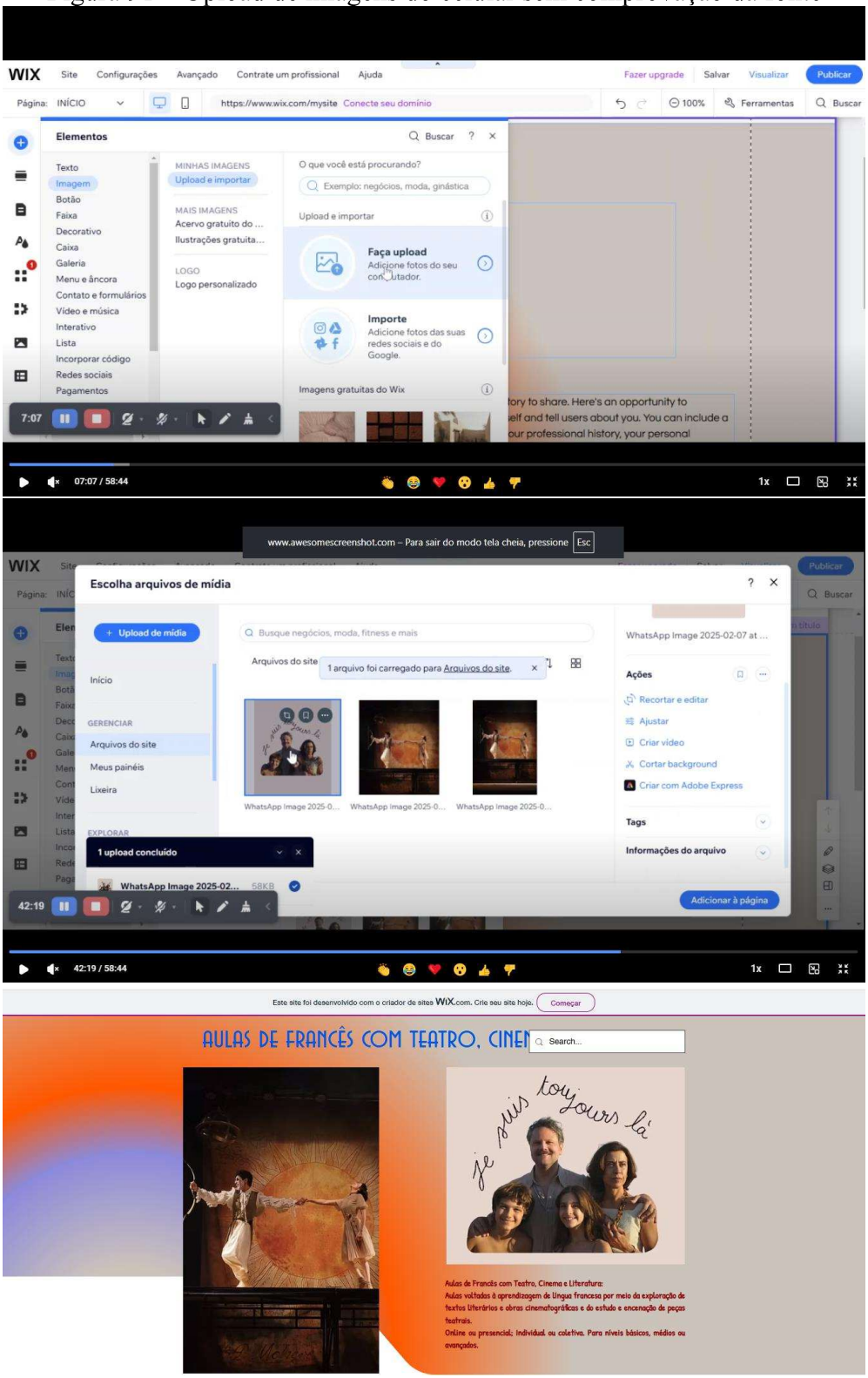
Tabela 17 – Resultado acerca das fontes das imagens utilizadas na produção

Ao usar imagens de sites, dentre os listados abaixo, utilizei:	Grupo A	Grupo B
Outro	58,8%	64,7%
Pinterest	35,3%	5,9
Flickr	5,9%	0%
blog com 50-melhores-bancos-de-imagens-gratis-legais	0%	23,5%
Canva	0%	5,9%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A triangulação dos dados mostra que os participantes do grupo A utilizaram, em sua maioria, a própria plataforma Wix, além de recorrerem ao Pinterest e ao Flickr, confirmando o que indicaram no questionário. Já o grupo B utilizou a plataforma Wix e imagens salvas no celular, de origem desconhecida, pois a fonte não foi informada. A Figura 91, a seguir, confirma o uso de fotos salvas no celular pelo participante PC 15 do grupo B.

Figura 91 – Upload de imagens do celular sem comprovação da fonte



Fonte: Elaborado pelo PC15

Posteriormente, a terceira pergunta investigou se os participantes utilizaram outra plataforma, além das opções oferecidas, para buscar imagens: “Se usou outro site dentre os citados na pergunta anterior para buscar imagens, cite-o”. Como a resposta dependia da

alternativa assinalada na questão anterior, nem todos os participantes a responderam. No grupo A, 52,9% dos participantes responderam à pergunta. Considerando esse total, 23,5% utilizaram a própria plataforma "Wix"; 23,5% citaram o uso de "imagens do Google" e 5,9%, o "Pinterest". No grupo B, entre os 47,1% dos participantes que responderam, 23,5% citaram a plataforma "Wix", 11,8% citaram o uso de "imagens do Google", 5,9% assinalaram "não se aplica" e 5,9% indicaram o "Instagram". Os resultados confirmam que parte dos participantes utilizou os recursos de imagens disponibilizados pela própria plataforma Wix. Além disso, no grupo A, que participou da oficina, houve menção ao Pinterest, plataforma indicada durante a oficina. Alguns dos participantes que utilizaram imagens dessa plataforma também informaram as respectivas fontes. Além disso, o grupo A, que recebeu a oficina, lembrou da indicação da plataforma "Pinterest" e alguns que a utilizaram referenciaram a fonte.

A quarta questão, "Relacionei texto verbal e figuras/imagens?", tinha como objetivo avaliar se os participantes, ao produzirem seus textos, buscaram combinar texto verbal e imagens. Os dados do questionário indicam que 82,4% do grupo A declararam ter estabelecido essa relação. Entre os 17,6% dos participantes do grupo A que declararam não ter associado texto verbal e imagem, a análise das produções revelou que 11,8% do grupo efetivamente realizaram essa articulação, evidenciando uma divergência entre as respostas fornecidas no questionário e a produção textual. O participante PE2, por exemplo, relacionou a divulgação de aula particular de inglês com a bandeira norte-americana, e PE5 usou a imagem de um homem com seu portfólio para dar boas-vindas ao leitor. Nesses casos, conjectura-se que os participantes tenham assinalado a alternativa "não" por falta de atenção ou por não terem reconhecido as relações estabelecidas entre os diferentes modos semióticos. Desse modo, a análise das produções indica que, na realidade, aproximadamente 94% dos participantes do grupo utilizaram recursos multimodais em suas produções hipermodais. Tal resultado corrobora a teoria Multimídia de Mayer (2001) acerca do princípio da contiguidade espacial, segundo a qual a união das palavras e figuras apresentadas simultaneamente facilita o aprendizado e a compreensão da mensagem por meio do efeito de saliência das informações. No grupo B, 70,5% dos participantes declararam relacionar elementos verbais e não-verbais. Os 29,4% que afirmaram não estabelecer essa relação foram justamente os que não utilizaram imagens na produção.

Na quinta questão, os participantes foram questionados sobre como organizaram as imagens na página e as posicionaram em relação ao texto verbal: "Como as imagens utilizadas ficaram em relação ao texto?.1- próximas ao texto; 2- em local distante na página". Nessa

questão, foram consideradas somente as respostas dos participantes que utilizaram imagens em sua produção. Os resultados apontam que 100% dos participantes do grupo A indicaram a alternativa “próximas ao texto”, enquanto 77% no grupo B. Por outro lado, nenhum participante do grupo A e 15% do grupo B indicaram a opção “2 - em local distante na página”. A triangulação dos dados revelou que, no grupo A, 5,9% dos participantes (PE14) colocaram imagem e texto em local distante na página; e, no grupo B, 11,8% dos participantes (PC2 e PC10). Entretanto, a análise das produções hipermodais mostrou que a imagem foi posicionada próxima ao texto na produção de PC2. A Figura 92, apresentada a seguir, exemplifica essa disposição na produção do participante.

Figura 92 – Imagem e texto visualizados de forma simultânea



Fonte: Elaborada pelo PC2

De todo modo, observa-se a superiorioridade do grupo A no que se refere à relação entre imagem e texto verbal em suas produções, indicando que os participantes consideraram o que foi explicado na oficina acerca dos princípios de contiguidade espacial e temporal de Mayer (2001), segundo os quais se aprende melhor quando palavras e imagens são apresentadas simultaneamente. No contexto da divulgação de aulas particulares, essa relação permite que o leitor visualize a imagem e leia, ao mesmo tempo, o texto verbal, o que favorece a compreensão da mensagem.

A sexta questão, “Pensei na seleção de cores?”, teve como objetivo verificar se os participantes consideraram a seleção de cores no processo de produção textual. Em ambos os grupos, 100% dos participantes responderam afirmativamente.

Na sequência, a sétima questão buscou aprofundar o uso de cores, em particular, para o primeiro plano e plano de fundo: “Ao selecionar as cores de primeiro plano e de fundo, pensei em...”, 1- cores mais quentes (vermelho, laranja, amarelo) para elementos de primeiro plano; 2- cores mais frias (azul, violeta, verde) para elementos de fundo; 3- não pensei em diferenciar

cores de primeiro plano e de fundo". Nessa questão, era possível assinalar mais de uma alternativa. No grupo A, 17,7% indicaram, no questionário, ter utilizado "cores quentes em elementos de primeiro plano", enquanto 64,7% indicaram o uso de "cores frias para elementos de fundo". Entretanto, a análise das produções textuais indicou um número superior, 58,8% dos participantes utilizaram "cores quentes para elementos de primeiro plano", já o uso de 'cores frias para elementos de fundo" foi menor, 52,9%. Alguns participantes utilizaram cores neutras como cinza e branco para elementos de fundo. Por sua vez, a opção "não pensei em diferenciar cores de primeiro plano e fundo" foi assinalada por 23,5% dos participantes do grupo A.

Já no grupo B, 29,4% assinalaram, no questionário, a opção "cores mais quentes para elementos de primeiro plano". Porém, a análise da produção mostrou que apenas 11,8% utilizaram essa estratégia. De modo semelhante, a opção "cores mais frias para elementos de fundo" foi assinalada por 41,2% dos participantes do grupo. No entanto, a análise identificou que somente 11,8% dos participantes utilizaram essa estratégia. Por fim, a opção "não pensei em diferenciar cores de primeiro plano e fundo" foi assinalada por 41,2% dos participantes desse grupo. A Tabela 18 sintetiza os resultados do questionário.

Tabela 18 – Resultado acerca da escolha de cores para primeiro plano e elementos de fundo

Ao selecionar as cores de primeiro plano e de fundo, pensei em...	Grupo A	Grupo B
cores mais quentes (vermelho, laranja, amarelo) para elementos de primeiro plano.	17,7%	29,4%
cores mais frias (azul, violeta, verde) para elementos de fundo.	64,7%	41,2%
não pensei em diferenciar cores de primeiro plano e de fundo.	23,5%	41,2%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Diante disso, observa-se que, embora não tenham indicado no questionário, os participantes do grupo A seguiram as orientações dadas na Oficina sobre o uso de cores quentes para elementos de primeiro plano, conforme os princípios de *design* de Lidwell; Holden; Butler (2010). Como já discutido na seção de análise das produções textuais, eles recorreram a elementos culturais do país da língua-alvo na divulgação da aula particular, destacando cores associadas à ação e à emoção, como laranja e vermelho. Além disso, observou-se em 58,8% das produções do grupo A, o uso da cor da cinza claro em função do agrupamento de elementos

coloridos, embora essa escolha não tenha sido mencionada no questionário. Segundo Istrate (2009), esse recurso favorece o agrupamento visual dos elementos e evita que as cores venham a competir entre si.

Na sequência, a oitava questão tinha como objetivo identificar quais cores dentre as opções disponibilizadas aos participantes foram utilizadas para fonte e fundo: "Ao pensar na seleção de cores, a opção foi...1- Fonte preto sobre fundo amarelo; 2- Fonte verde sobre fundo branco; 3- Fonte vermelho sobre fundo branco; 4- Fonte azul sobre fundo branco; 5- Fonte branco sobre fundo azul; 6- Fonte preto sobre fundo branco; 7- Fonte amarelo sobre fundo preto; 8- Fonte branco sobre fundo vermelho; 9- Fonte branco sobre fundo verde; 10- Fonte branco sobre fundo preto; 11- Fonte vermelho sobre fundo preto; 12- Fonte verde sobre fundo vermelho; 13- Fonte branco sobre fundo cinza; 14- nenhuma dessas". No grupo A, entre as combinações de cores assinaladas pelos participantes no questionário pós-produção, 29,4% declararam ter utilizado fontes sobre fundo branco e 5,9% fontes sobre fundo preto. Contudo, a análise das produções hipermodais revelou percentuais mais elevados: 47,1% utilizaram fontes sobre fundo branco e 23,5% fontes sobre fundo preto. Além disso, na produção hipermodal, verificou-se que 23,5% utilizaram fontes sobre fundo azul, embora isso não tenha sido informado no questionário. De modo semelhante, 17,7% empregaram fontes brancas ou verdes sobre fundo vermelho, mas apenas 5,9% indicaram essa opção no questionário. Por fim, 58,8% assinalaram a alternativa "nenhuma das opções dadas".

É importante salientar que, embora os participantes tenham indicado, em menor percentual, a utilização das fontes indicadas na oficina ministrada ao grupo no questionário, a análise de suas produções revela que essas orientações foram sim seguidas. Além disso, é necessário considerar que muitas produções foram organizadas em seções e, portanto, apresentam fundos de cores diferentes em uma mesma página, o que pode justificar o fato de 58,8% dos participantes assinalarem, no questionário, a opção que não utilizaram nenhuma das alternativas apresentadas. A Figura 93, a seguir, ilustra esse tipo de produção.

Figura 93 – Produção hipermodal com seções com fundos de cores distintas



Fonte: Elaborada pelo PE16

Nessa produção de PE16 é possível observar a diferenciação de cores no fundo em cada parte da produção, o que pode ter levado o participante a se confundir ao preencher o questionário. Também é notório como o participante buscou tons neutros de cinza e branco para

combinar com o agrupamento de elementos coloridos, corroborando a proposta de Istrate (2009), segundo a qual o cinza claro de fundo evita que as cores venham a competir entre si.

Dentre as opções de cores disponibilizadas para indicarem qual utilizaram como fonte e qual utilizaram para elementos de fundo, 29,4% dos participantes do grupo B assinalaram fontes com fundo branco enquanto 35,3% assinalaram a opção "nenhuma dessas". Porém, ao analisar as produções hipermodais desse grupo, verificou-se que 41,2% delas utilizaram fontes com fundo branco. Muitos participantes utilizaram o fundo branco e outras cores sem marcar no questionário, o que indica que, ao responderem ao questionário pós-produção, não se lembravam da sua produção. De todo modo, a variação de contrastes cromáticos é esperada nas produções hipermodais, a depender da proposta de *design.* Segundo Istrate (2009), *design*s com cores são interpretados com mais facilidade pelos leitores do que os elaborados em tons de cinza.

A nona questão, "Considerei os efeitos psicológicos ao selecionar as cores na produção?", buscava analisar se os participantes consideraram os efeitos psicológicos ao selecionar as cores para a produção textual. No Grupo A, 70,6% dos participantes assinalaram "sim", enquanto 29,4% assinalaram "não". Por sua vez, no grupo B, 47,1% dos participantes assinalaram "sim" e 52,9% assinalaram "não".

Na sequência, a décima questão "Ao pensar nos efeitos psicológicos, priorizei usar a cor:...1-Vermelho – para incitar a ação; 2-Laranja – para estimular as emoções; 3- Amarelo – para estimular e manter a vigilância; 4-Verde – para buscar efeito calmante; 5-Branco – para produzir efeitos de expansão, facilidade, graça, pureza, calma. Assim, dentre os 70,6% participantes do grupo A que responderam afirmativamente, 50% indicaram o uso das cores "vermelho - para incitar a ação", 50% branco - para produzir efeitos de expansão, facilidade, graça, pureza, calma e 0% para as cores laranja, amarelo e verde. Porém, na análise das produções hipermodais, o "vermelho" foi observado em 52,9% das produções, assim como o "branco"; já o "laranja" foi utilizado em 23,5% e o "verde" em 35,2% das produções desse grupo. Nesse contexto, observa-se que os participantes do grupo A demonstraram, mais uma vez, atenção aos efeitos psicológicos associados ao uso das cores, estratégia abordada durante a oficina, embora eles não a tenham mencionado no questionário avaliativo. Com base em Istrate (2009, p. 8), os estudantes foram orientados de que "o vermelho é um estimulador geral, incita a ação; o laranja é o estimulador das emoções e o verde produz efeito calmante".

Por sua vez, no grupo B, dentre os 47,1% que responderam afirmativamente, 25% indicaram, no questionário, o uso do "vermelho - para incitar a ação"; porém, na produção hipermodal, o vermelho foi observado em 29,4%. Já a cor "branco - para produzir efeitos de

expansão, facilidade, graça, pureza, calma" foi indicada no questionário por 50%, mas verificada na produção hipermodal de 58,8% dos participantes. Além disso, no questionário, 13% dos participantes assinalaram a cor "amarela" e 13% a cor "laranja". A análise das produções hipermodais confirmou o emprego do laranja. No caso do amarelo, porém, a tonalidade utilizada aproximava-se mais do laranja. Embora os participantes desse grupo não tenham recebido orientações específicas sobre os efeitos psicológicos das cores, é possível que suas escolhas tenham sido influenciadas por convenções presentes em outros contextos comunicativos. Conforme Istrate (2009, p. 8), o vermelho é utilizado para "incitar a ação", enquanto o branco "produz efeitos de expansão, facilidade, graça, pureza", como discutido na subseção 2.3.1. Assim, conjectura-se que o grupo tenha escolhido o vermelho por sua recorrência em textos publicitários e o branco por ser uma opção mais convencional, frequentemente empregado como fundo em textos impressos.

Na sequência, a décima primeira pergunta tratou da edição do texto verbal, listando ações de formatação e organização, normalmente esperadas nessa etapa: "Acerca da edição do texto verbal, eu..." (1) usei negrito e letras maiúsculas para títulos; (2) inseri subtítulos; (3) alinhei o texto; (4) utilizei itálico para diferenciar elementos, como citações; (5) incluí listas e tabelas para resumir conteúdos com muita informação; e (6) ao inserir tabelas, adicionei cabeçalhos, linhas e colunas". Como as opções para a pergunta abarcaram procedimentos de formatação e organização textual, era possível, e inclusive esperado, que os participantes assinalassem todas elas. Os resultados indicam que 82,4% dos participantes do grupo A assinalaram a opção "usei negrito ou maiúsculas para títulos". Na análise da produção hipermodal, verificou-se o uso do negrito nos títulos em 76,4% das produções, enquanto o uso de maiúsculas foi observado em 11,8%. No que se refere à opção "alinhei o texto", 82,4% dos participantes indicaram essa estratégia no questionário. Na produção hipermodal, o alinhamento do texto pôde ser comprovado em 88,2% das produções.Quanto à opção "coloquei subtítulos", ela foi assinalada no questionário por 41,2% dos participantes do grupo A. Entretanto, na produção hipermodal, o uso de subtítulos foi confirmado em 70,5% das produções do grupo, indicando que este recurso foi usado mais frequentemente do que informado no questionário. Já a opção "usei itálico para diferenciar elementos no texto com citações" foi assinalada por apenas 11,8% dos participantes, a mesma proporção observada nas produções hipermodais. A baixa indicação do uso do itálico pode estar associada ao fato de os participantes não utilizarem citações, o que poderia ocorrer, por exemplo, ao mencionarem um autor que tivesse servido de inspiração para o trabalho divulgado na produção hipermodal. De todo modo esse baixo uso do itálico corrobora com o proposto por Lidwell, Holden e Butler (2010, p.126), que consideram

o destaque em itálico pouco legível. Por fim, a opção "incluí listas e tabelas para resumir conteúdos com muita informação" foi assinalada no questionário por 11,8% participantes do grupo, embora na produção textual verificou-se que o uso de listas foi verificado em 53% das produções, equanto o uso de tabelas observado em 6% das produções. Já a opção **"Ao inserir tabelas, coloquei cabeçalhos, linhas e colunas"** foi assinalada por apenas 11,8% dos participantes. Entretanto, a análise das produções revelou que 47,1% deles efetivamente empregaram essa estratégia. Observa-se, dessa forma, que o grupo A empregou as estratégias com mais frequência em sua produção hipermodal do que relatado no questionário, indicando a relevância da oficina de estratégias. Também é importante lembrar que, segundo Lidwell, Holden e Butler (2010), o alinhamento, estratégia bastante utilizada pelos participantes do grupo A, pode ser um meio poderoso de guiar o olhar do observador por meio de um *design*.

No grupo B, por sua vez, 82,4% dos participantes indicaram, no questionário, a opção "usei negrito ou maiúsculas para títulos". No entanto, na produção hipermodal, o uso de negrito foi verificado em 58,8% e o uso de maiúsculas em 47,1%. Quanto à opção "alinhei o texto", 82,4% assinalaram no questionário, mas tal alinhamento foi verificado em somente 17,6% das produções hipermodais. Já a opção "coloquei subtítulos" foi marcada por 17,6% dos participantes do grupo, porém, ela foi observada em 5,9% das produções hipermodais do grupo. A **opção "usei itálico para diferenciar elementos no texto com citações"** foi assinalada por 5,9% dos participantes e presente também em 5,9% das produções. Entretanto, não houve correspondência entre a resposta ao questionário e a produção hipermodal: PC12 assinalou a alternativa, enquanto PC14 foi quem efetivamente utilizou o recurso em sua produção.

Por outro lado, a opção **"incluí listas e tabelas para resumir conteúdos com muita informação"** foi assinalada no questionário por 11,8% dos participantes. Na análise das produções, entretanto, verificou-se o uso de listas em 23,5% delas, enquanto o uso de tabelas não foi observado em nenhuma delas. Já a opção **"ao inserir tabelas, coloquei cabeçalhos, linhas e colunas"** não foi assinalada por nenhum participante. Apesar disso, o uso de **"colunas"** foi verificado em 5,9% das produções e de **"cabeçalhos"** em 17,7% delas. É possível que o participante tenha entendido que poderia assinalar apenas uma alternativa e, por isso, tenha optado por marcar apenas o uso de listas e tabelas. Além disso, a ausência dessa marcação já era esperada, uma vez que nem mesmo a inclusão de tabelas estava prevista no gênero proposto para a produção. Concluindo, observa-se que, no grupo B, a maioria das estratégias de edição foi utilizada com menor frequência nas produções hipermodais do que a indicada no questionário, com exceção do uso de **"negrito"**, de **"maiúsculas em títulos"** e de **"listas"**. Os resultados do questionário aplicado após a atividade de produção são sintetizados na Tabela 19.

Tabela 19 – Resultado acerca da edição verbal

Acerca da edição do texto verbal	Grupo A	Grupo B
Usei negrito ou maiúsculas para títulos.	82,4%	82,4%
Alinhei o texto.	82,4%	82,4%
Coloquei subtítulos.	41,2%	17,6%
Usei itálico para diferenciar elementos no texto como citações.	11,8%	5,9%
Incluí listas e tabelas para resumir conteúdos com muita informação.	11,8%	11,8%
Ao inserir tabelas, coloquei cabeçalhos, linhas e colunas.	11,8%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Ao comparar as respostas dos dois grupos ao questionário, em particular à décima primeira pergunta, que tratou da edição do texto verbal, com suas respectivas produções hipermodais, observa-se que, embora 82,4% dos participantes de ambos os grupos tenham declarado que alinharam o texto, o grupo A demonstrou, na prática, maior domínio dessa estratégia. Um resultado semelhante foi observado no uso de subtítulos, aspecto em que o grupo A apresentou desempenho superior ao grupo B. Esses dados indicam que a participação na oficina, concebida como uma prática de letramento, contribuiu para que o grupo A desenvolvesse uma postura mais crítica e consciente durante a produção do texto hipermodal.

A décima segunda pergunta, “Busquei salientar informações?”, buscava analisar se os participantes salientaram informações na produção hipermodal. Assim, 76,5% do grupo A e 94,1% do grupo B assinalaram “sim”, enquanto 23,5% do grupo A e 5,9% do grupo B assinalaram “não”. Na sequência, a décima terceira pergunta buscava comprovar a resposta dos grupos investigando como se deu a saliência. Sendo assim, foram contabilizadas apenas as respostas dos que responderam positivamente ao uso da saliência: “Ao salientar informações, os recursos utilizados foram...1-Alterei a cor e/ou a fonte; 2- Coloquei imagens em primeiro plano, com cor forte e que interpelem o leitor; 3- Coloquei à direita e na parte superior, do meio da página para cima, o que eu queria destacar como informação nova. Do lado esquerdo ou abaixo, informação já conhecida”. Diante das opções dadas, no questionário, era possível assinalar mais de uma alternativa. Assim, a opção “alterei a cor e/ou a fonte” foi assinalada por 85% do grupo A e 94% do grupo B. No entanto, na produção hipermodal, tal saliência foi observada em 64,7% dos participantes do grupo A e 29,4% do grupo B. A opção “coloquei imagens em primeiro plano, com cor forte e que interpele o leitor” foi assinalada por 31% do

grupo A e 6% do B, porém na produção hipermodal verificou-se em 41,2% do grupo A e 29,4% do B. A opção “coloquei à direita e na parte superior, do meio da página para cima, o que eu queria destacar como informação nova” foi assinalada por 8% do grupo A e 19% do grupo B, enquanto na produção hipermodal essa análise não foi considerada, tendo em vista a produção dos participantes serem inéditas. Concluindo, conjectura-se que a diferença observada entre as respostas do questionário, no que se refere à saliência de informações, e a produção hipermodal, em ambos os grupos, se deva ao fato de a questão permitir a marcação de mais de uma alternativa, o que pode ter gerado dúvidas no momento do preenchimento. Entretanto, no grupo A, observa-se uma pequena diferença entre as respostas do questionário e os recursos efetivamente utilizados na produção hipermodal. No grupo B, por sua vez, o número de participantes que assinalaram determinadas opções no questionário foi superior ao daqueles que, de fato, as utilizaram em suas produções.

Em seguida, a décima quarta questão objetivou investigar se os participantes fizeram uso de *design*s específicos que contemplam a temática de estudos ou trabalho em suas produções: “Em se tratando de temática de estudos ou trabalhos que exigem concentração, usei algum *design* específico? ...1- *design* de elementos da natureza; 2- não usei; 3- outro”. Analisando as respostas, destaca-se que a opção 1 “*design* de elementos da natureza”, curiosamente, não foi marcada por nenhum participante de ambos os grupos. Porém, na produção hipermodal do grupo A, foi possível verificar o uso de elementos da natureza em 29,4% das produções, e, no grupo B, em 5,9%. Já a opção “não usei” foi marcada por 94,1% dos participantes do grupo A e 88,2% do grupo B, e a opção “outro” foi indicada por 5,9% do grupo A e 11,8% do grupo B. Nesse contexto, destaca-se que, para a análise das produções, foram considerados elementos de fundo, como imagens de plantas ou paisagens naturais. Os resultados revelam que o grupo A, mesmo não tendo indicado no questionário, utilizou a opção 1- “*design* de elementos da natureza" em sua produção hipermodal. A Figura 94 ilustra o uso dessa estratégia.

Figura 94 – *Design* de elementos da natureza



Fonte: Produzida pelo PE6

Com o intuito de saber qual outro design os participantes podem ter utilizado na produção, a décima quinta questão foi: “Se usou outro *design*, cite-o”. No grupo A, 5,9% dos participantes indicaram ter usado o “minimalista”. No grupo B, 5,9% dos participantes assinalaram a opção “outro”, sem especificar o recurso utilizado, enquanto outros 5,9% declararam ter empregado slides em formato de carrossel, isto é, uma sequência de imagens ou cards que apresenta o conteúdo de maneira fragmentada e pode ser explorada horizontalmente pelo usuário. Esses usos foram confirmados na produção dos participantes. No grupo A, o participante PE10 produziu as próprias imagens. No entanto, ele fugiu do tema proposto de divulgação de trabalho na área de Letras, pois divulgou “aulas de ilustração”, conforme mostra a Figura 95 a seguir.

Figura 95 – Exemplificação de fuga ao tema



Fonte: Produzida pelo PE10

No caso do grupo B, com o *design* de “slides de carrossel”, o participante utilizou uma cor laranja queimada, considerada “estimuladora das emoções”, conforme observado na seção 2.3.1 (Quadro 4). Além disso, o autor estabeleceu um diálogo com o leitor por meio de dois questionamentos respondidos, na sequência, pela afirmação: “O que você precisa é de uma professora totalmente dedicada a você!”, na qual o autor se apresenta como a solução. Na última seção, ao divulgar sua oferta em resposta a uma demanda potencial, inseriu, à direita, o nó

“Marcar uma aula”. Contudo, esse elemento não foi associado a um link que permitisse ao leitor entrar em contato com o autor e agendar uma aula experimental. A ausência do link evidencia falta de letramento funcional (Selber, 2009), que compreende o uso eficiente do equipamento e da plataforma para atingir seus objetivos, prejudicando, assim, a organização do layout. A Figura 96 apresenta a produção do participante na qual os ícones “<” e “>” indicam que o slide se movimenta lateralmente.

Figura 96 – Uso de *design* de slides de carrossel



Fonte: Produzida pelo PC13

Observa-se que esse participante utilizou bem os recursos de persuasão e o uso das cores, ainda que não tenha recebido a orientação na oficina, já que era do grupo B. Entretanto, faltou o contato desse participante com o letramento funcional (Selber, 2009), que permitiria a ele dominar o uso das ferramentas da plataforma utilizada para usufruir do uso de *links* buscando maior interação com o leitor. Segundo o autor, o indivíduo letrado funcionalmente aprende a gerenciar de modo eficiente seu mundo online, ou seja, pode produzir hipertextos que divulguem melhor sua proposta. Assim, a persuasão indicada no texto verbal seria mais enfatizada por uso de outros elementos digitais. Além disso, como proposto no guia de estratégias desta tese, seria importante dividir os *links* em seções e inserir *links* remissivos, favorecendo ao leitor ter a informação por diferentes percursos, além de delimitar uma quantidade de *links*.

Em seguida, ainda voltado para a organização do layout, a décima sexta questão investigou o uso de animação: "Usei animação em meu texto?". No grupo A, 23,5% responderam afirmativamente enquanto no grupo B foram somente 5,9%. Já 76,5% do grupo A e 94,1% do grupo B responderam negativamente. Por sua vez, a décima sétima pergunta, "Ao usar animação, associei ela a...1-áudio; 2- texto escrito", visava verificar se, em caso afirmativo, a que elemento a animação foi associada. Diante disso, foram contabilizadas apenas as respostas que foram afirmativas para o uso da animação. Conforme visto na seção 2.3.1, segundo o princípio da redundância de Mayer (2001), aprende-se melhor com a combinação animação e narração oral do que com animação, narração oral e texto escrito (legenda do que está sendo narrado). Essa última combinação pode sobrecarregar o canal visual, prejudicando a compreensão. Portanto, era esperada a associação da animação ao áudio, e não ao texto escrito. Salienta-se que, embora 23,5% dos participantes do grupo A e 5,9% do grupo B tenham indicado utilizar animação associada ao texto escrito no questionário pós-produção, a produção hipermodal dos dois grupos revelou curiosamente que nenhum participante fez uso de animação.

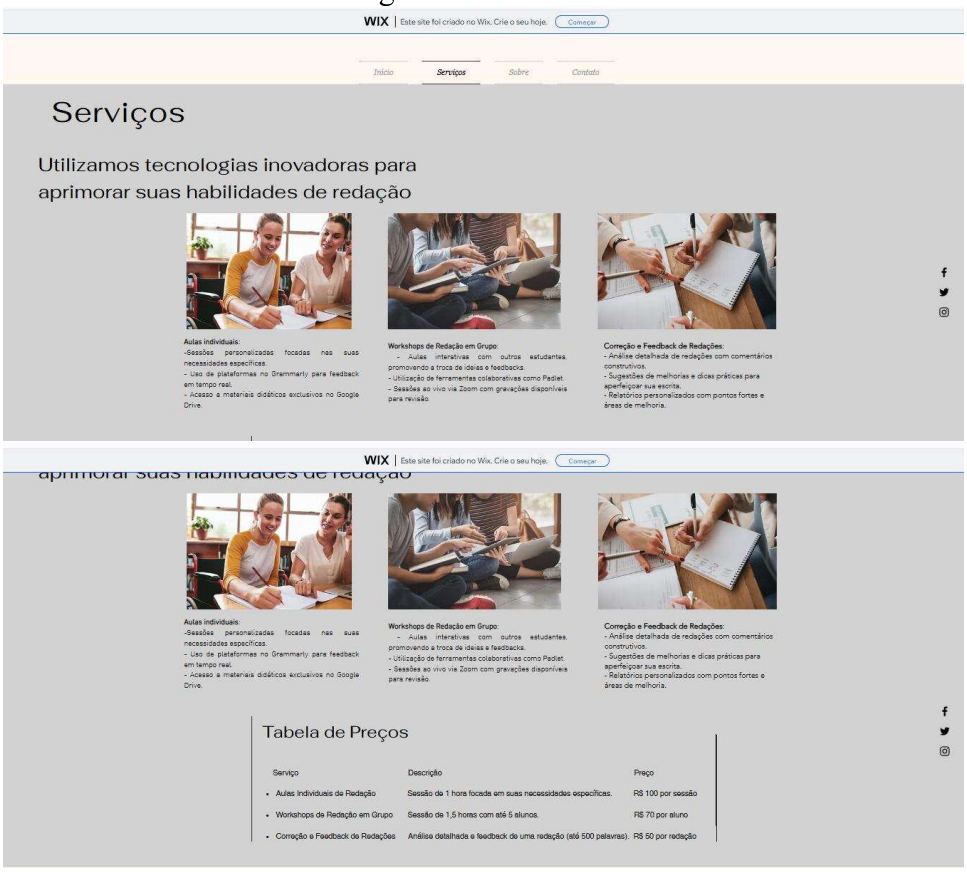
A décima oitava questão objetivou entender o critério para a seleção dos *links* utilizados: "O critério para a inserção de *links* foi...1- expandir as informações e apresentar opiniões diferentes sobre o assunto; 2- direcionar o leitor para obter mais informações, sem ser opinião diferente sobre o assunto; 3- não exagerar a quantidade para não cansar o leitor; 4-*links* remissivos". Era possível assinalar mais de uma alternativa. Também é importante salientar que, observou-se na produção do grupo B alguns nós indicativos da intenção da criação de *links*. Entretanto, eles não foram considerados *links*, pois ao clicá-los o leitor não conseguia sair da tela atual; eles não estavam ativos. Dentre esses nós, destacam-se os seguintes: "Saiba mais";

“Marcar uma aula”, “clique”, “Vamos nessa?”. Assim, as respostas do grupo a essa questão não foram contabilizados na análise.

Analisando as respostas do questionário do grupo A para a décima oitava pergunta, a alternativa 1- “expandir as informações e apresentar opiniões diferentes sobre o assunto” não foi marcada por nenhum participante. Conjectura-se que tal resultado se deva à pouca relevância atribuída à criação de *links* para "apresentar opiniões diferentes sobre o assunto", especialmente no contexto da atividade de produção textual hipermodal, cujo objetivo era divulgar o próprio trabalho na área de Letras. Assim, divulgar uma visão contrária ao ensino de línguas ou ao método utilizado seria incoerente, o que justifica, nesse contexto, os participantes não selecionarem essa alternativa 1. Como já exposto, seria interessante que os participantes, ao divulgarem seu trabalho, buscassem ampliar as informações por meio de um *link* de acesso ao seu currículo, para que o leitor soubesse mais sobre sua formação acadêmica e experiência como professor ou divulgassem páginas que oferecessem mais informações sobre o ensino da língua adicional, como foi feito por 23,5% dos participantes desse grupo em sua produção textual - PE1; PE6; PE7 e PE17. No grupo B, por sua vez, a alternativa também não foi marcada.

A alternativa 2- “direcionar o leitor para obter mais informações, sem expressar opinião divergente sobre o assunto” foi indicada por 53% do grupo A. Ao conferir as produções hipermodais, essa estratégia foi verificada também em 58,8% das produções do grupo. Assim, a superioridade do grupo A talvez se deva ao fato de que essa alternativa seja mais adequada à atividade de produção textual da presente pesquisa. Os *links* criados pelo grupo A tiveram como objetivo direcionar os leitores às diferentes seções, a fim de que obtivessem informações sobre a formação de quem ministraria as aulas, o contato, os valores e o formato das aulas. A Figura 97 ilustra essa estratégia.

Figura 97 – Direcionamento do leitor para obter mais informações, sem expressar opinião divergente sobre o assunto



Fonte: Produzida pelo PE11

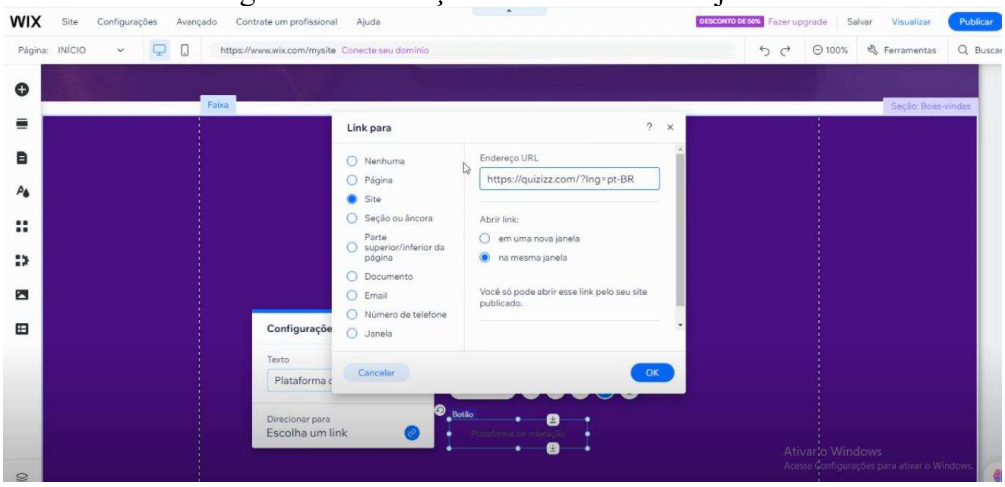
A alternativa 3- “não exagerar na quantidade de *links* para não cansar o leitor” foi assinalada por 67 % do grupo A. A produção hipermodal do grupo confirma o cuidado que a maioria dos participantes teve ao criar links para evitar que os leitores se perdessem ou se cansassem, prática adotada por 76,5% dos participantes. Logo, em sua maioria, os *links* direcionavam os leitores para a mesma página, como já mostrado na seção 6.2 (Figura 14). Por outro lado, quando direcionavam para páginas externas, ao clicar, o leitor conseguia voltar à página inicial, pois o ícone permanecia ativo (Figura 27). Evitar o excesso de *links* é uma estratégia fundamental para que alunos, principalmente os de nível iniciante, não se percam em um pântano de informações, como afirma Braga (2013, p. 151).

A alternativa 4- “*links* remissivos”, que se refere às conexões estabelecidas entre conteúdos relacionados a um mesmo tema. Esse recurso favorece a não linearidade da leitura, característica central do hipertexto, ao possibilitar diferentes percursos de navegação e formas de acesso à informação, de acordo com os interesses do leitor. Essa alternativa foi assinalada por 33% dos participantes do grupo A. Porém, ao analisar a produção hipermodal, a presença dos *links* remissivos foi notória em apenas 5,9% das produções do grupo A. Tal resultado pode

ser atribuído ao curto tempo de duração da oficina de estratégias (30 minutos), insuficiente para permitir que os participantes praticassem o uso de *links* remissivos, bem como ao pouco tempo destinado à produção textual (60 minutos) igualmente insuficiente para planejar e construir conexões entre as informações do texto. No grupo B, a não utilização de *links* remissivos já era prevista, uma vez que esse grupo não utilizou *links* no texto elaborado, conforme já explicado.

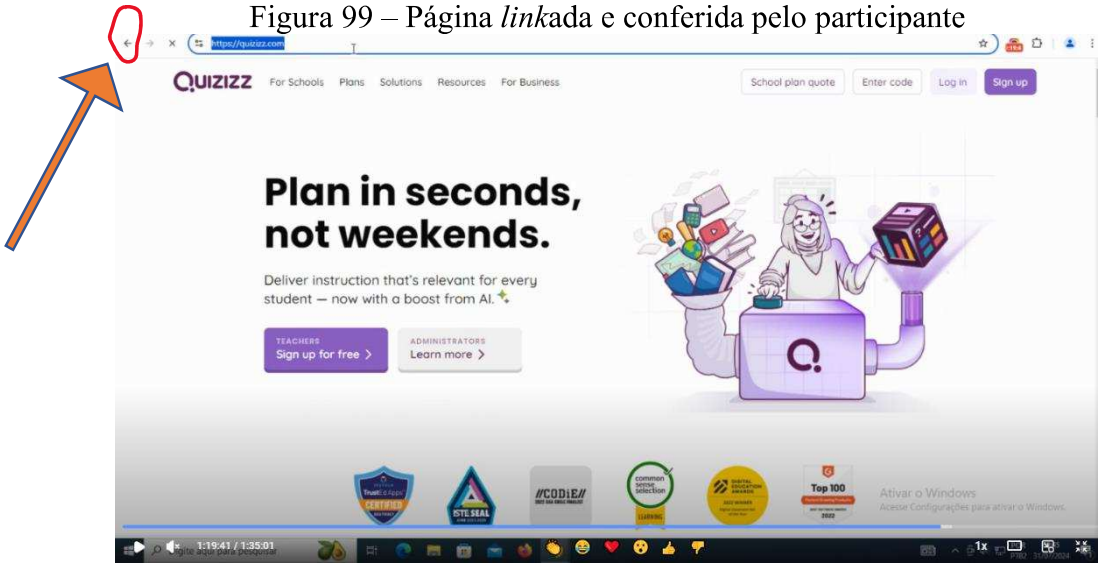
A vigésima questão, "Verifiquei o caminho dos *links*, se estavam funcionando? 1-sim; 2 – não", objetivou investigar se os participantes testaram o funcionamento dos *links*, ou seja, se verificaram os caminhos/endereços inseridos para checar se eles estavam ativos e se direcionavam os leitores às páginas pretendidas. Assim, 80% do grupo A responderam afirmativamente, enquanto 20% assinalaram que não verificaram o funcionamento dos *links*. Na gravação de tela, foi possível observar que os participantes desse grupo que declararam ter feito a conferência dos *links*, de fato, a fizeram. Na Figura 98, observa-se que PE12 inseriu o link de modo que o conteúdo fosse aberto na mesma janela e, na sequência, na Figura 99, é possível verificar a conferência do funcionamento do link. Além disso, manteve a seta de retorno à tela principal ativa, permitindo que o leitor acessasse o quiz e retornasse facilmente à página inicial. Como já foi explicitado, essa estratégia evita que o leitor se perca em páginas externas, conforme sugere Braga (2013).

Figura 98 – Inserção de *link* na mesma janela



Fonte: Captura de tela do vídeo de produção do PE12

Figura 99 – Página *link*ada e conferida pelo participante



Fonte: Captura de tela do vídeo de produção do PE12

A vigésima primeira pergunta teve como objetivo verificar se os participantes inseriram, junto ao *link*, uma breve descrição que antecipasse o conteúdo para o leitor: “Indiquei no *link* um resumo do que o leitor iria encontrar no *link*? (1 – sim; 2 – não)”. No grupo A, 80% marcaram “sim” e 20% “não”. Entre os participantes que assinalaram a opção “não”, dois (11,8%) não utilizaram links em suas produções; portanto, para eles, a questão relativa ao uso de resumos nos links não se aplicava. Os demais participantes (80%), embora tenham assinalado a alternativa “sim”, em geral não apresentaram um resumo do conteúdo a ser acessado. Em suas produções, utilizaram títulos que sintetizavam ou antecipavam as informações a serem acessadas por meio de links que conduzem o leitor de uma seção da página a outra. Ao clicar em “Sobre mim”, por exemplo, o leitor encontrava informações sobre a formação do professor ou da professora; já o link “Aulas” direcionava para uma seção dedicada ao formato das aulas, conforme ilustrado na Figura 100. Conjectura-se, portanto, que os participantes tenham interpretado os próprios títulos dos links como uma forma de resumo, o que explicaria a divergência entre as respostas ao questionário e as produções analisadas. No grupo B, como já explicitado, nenhum participante utilizou links. Desse modo, não houve dados desse grupo que pudessem ser analisados em relação a essa questão.

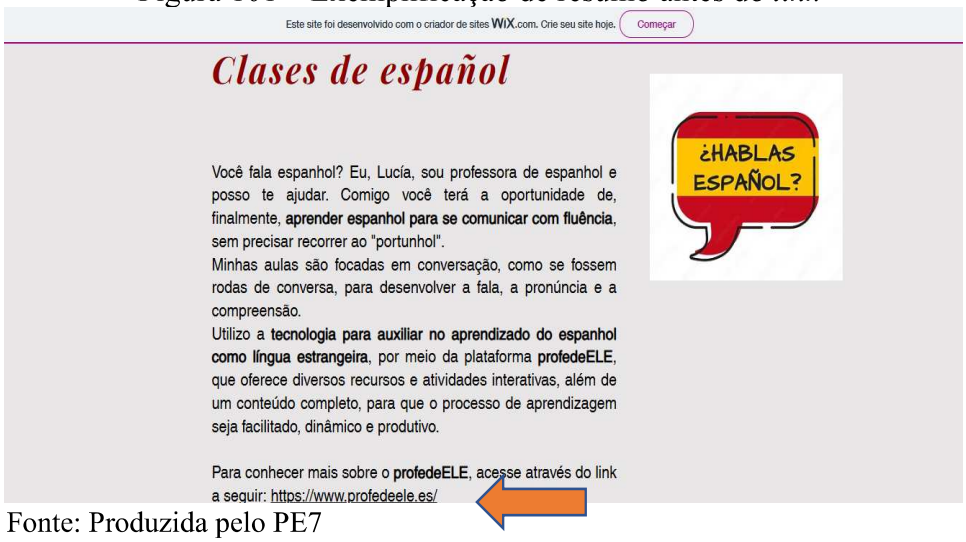
Figura 100 – Títulos dos *links* das seções



Fonte: Produzida pelo PE12

Nos casos em que os links inseridos pelos participantes do grupo A direcionavam o leitor a páginas externas, o texto antecipava a finalidade desse acesso, informando que, por meio dele, seria possível obter informações adicionais. Além disso, o leitor era orientado diretamente pelo emprego do verbo "acessar" no modo imperativo, como no enunciado: "Para conhecer mais sobre o profedeEle, acesse...", apresentado na Figura 101. Esse recurso aproxima-se do que Lemke (2002) identificou ao analisar o site de satélite da NASA. No que se refere aos significados performativos, o autor classifica enunciados construídos com verbos no imperativo na categoria "Proposta: demanda: ação", uma vez que eles solicitam ao leitor a realização de uma ação específica. Nesse caso, o uso de "acesse" não apenas orienta o percurso de navegação, mas também amplia a interação entre o produtor do texto e o leitor. Ao indicar ao leitor o caminho para obter mais informações, o autor da produção assume a posição de quem conhece o conteúdo e os recursos disponíveis, bem como o orienta sobre como acessá-los.

Figura 101 – Exemplificação de resumo antes do *link*



Fonte: Produzida pelo PE7

Destacam-se também exemplos em que o leitor é convidado a se cadastrar, enviando seu e-mail para participar de uma aula experimental de inglês e conhecer o trabalho do autor. Conforme ilustra a Figura 102, o participante inicia seu texto com uma pergunta: “Está pronto para começar sua jornada de aprendizado de inglês comigo?”, seguida de um convite à ação com verbo no imperativo: “Entre… descubra....”. Na sequência, há um campo para inserir o e-mail do interessado.

Figura 102 – Orientação para o cadastro no site



Fonte: Produzida pelo PE8

Ainda em relação ao uso de links, a vigésima segunda questão, “Ao inserir um link no texto, conferi se, ao clicar no nó, o conteúdo seria aberto em uma nova janela, sem que o leitor perdesse o acesso à página principal? (1 — sim; 2 — não)”, buscou verificar se o participante conferiu se, quando o leitor clicasse no *link* presente no texto, ele era direcionado para outra janela e perdia a aba da página principal ou se o *link* permanecia ativo e ele conseguia voltar facilmente para o texto. Para essa questão, 80% dos participantes do grupo A marcaram “sim” e 20% “não”. Contudo, a produção hipermodal e a gravação do vídeo revelaram que, na verdade, 58,8% dos participantes do grupo A verificaram se o *link* criado direcionava o leitor para outra janela, mas permitia sua volta ao texto com facilidade. Salienta-se, no entanto, que, embora alguns participantes indicaram ter feito a conferência e não a realizaram, houve um número expressivo de participantes que recorreram a essa estratégia de conferência. Já no grupo B, conforme explicitado ao longo da análise, esse grupo não utilizou *links* e, portanto, não houve conferência. A criação de um *link* que facilite o retorno do leitor à página inicialmente visitada é uma estratégia para evitar que o leitor se perca. Segundo Lemke (2002), os *links* se vinculam à coesão semântica e, por isso, é importante que os vínculos entre as páginas não se percam para facilitar as conexões que o leitor pode estabelecer para compreender o hipertexto.

Posteriormente, a vigésima terceira questão objetivava saber se a informação foi oferecida em mais de uma modalidade/semiose: “Ofereci informação em mais de um formato?

1-sim; 2-não". No grupo A, 58,8% dos participantes responderam "sim" e 41,2% responderam "não". No grupo B, 23,5% dos participantes responderam "sim" e 76,5% responderam "não". No entanto, ao analisar a produção hipermodal, verificou-se que 82,3% do grupo A e apenas 29,4% do grupo B utilizaram essa estratégia, embora esse resultado não tenha sido indicado no questionário. Tal estratégia é fundamental para promover a inclusão de diversos tipos de leitores, uma vez que alguns direcionam maior atenção aos elementos visuais, enquanto outros se apoiam predominantemente nos recursos verbais. Pessoas com deficiência também são beneficiadas pela multimodalidade, que pode ampliar o acesso a conteúdos e proporcionar maior autonomia na leitura e na navegação. Mayer, em sua Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia, defende que o uso da multimodalidade facilita a compreensão e o aprendizado. Em particular, no "Princípio da multimídia", ele postula que os estudantes aprendem melhor com palavras e figuras do que apenas com palavras (Mayer, 2001, p. 63).

Buscando aprofundar mais a questão sobre o uso da multimodalidade, a vigésima quarta questão objetivou entender de que modo a informação multimodal foi oferecida: "Ofereci a informação multimodal por meio de... 1 – *links*; 2- imagens; 3- vídeos; 4- não pensei nisso". Era possível assinalar mais de uma alternativa e foram contabilizadas apenas as respostas de quem respondeu afirmativamente à questão anterior. A opção 1-"*links*" foi marcada por 47% do grupo A e 50% do grupo B; a opção 2- "imagens" por 60% do grupo A e 75% do B; a opção 3-"vídeos" foi indicada por 7% do grupo A e 0% do grupo B. Por fim, a opção "não pensei nisso" foi selecionada por apenas 7% do grupo A e nenhum do grupo B. Os resultados são apresentados na Tabela 20.

Tabela 20 – Resultado acerca do formato de informações oferecidas

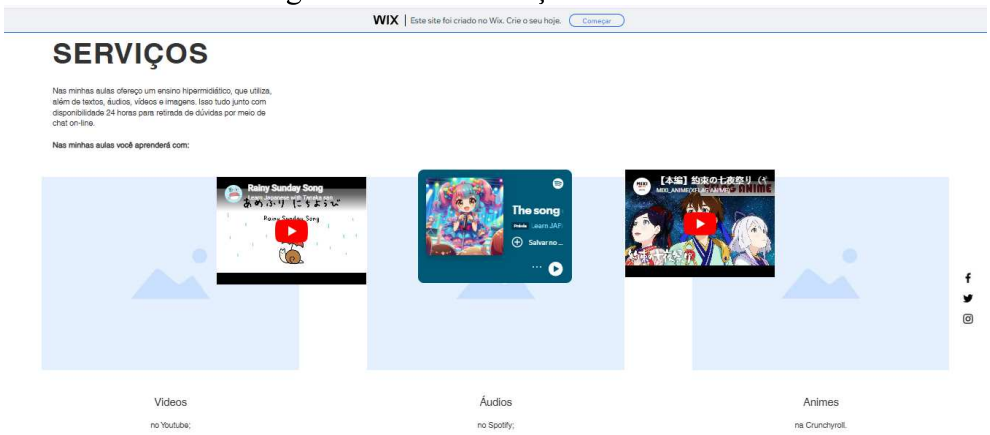
Ofereci a informação em outro formato por meio de...	Grupo A	Grupo B
imagens	60%	50%
links	47%	75%
vídeos	7%	0%
não pensei nisso	7%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O grupo A, que participou da oficina, demonstrou maior compreensão da relevância do uso de links e da multimodalidade na produção hipermodal. Essa compreensão se refletiu tanto nas respostas ao questionário quanto nos recursos efetivamente empregados nas produções. A triangulação dos dados revelou que 76,5% dos participantes desse grupo utilizaram links em seus textos. No grupo B, por sua vez, embora alguns participantes tenham declarado no questionário que utilizaram esse recurso, a análise das produções hipermodais mostrou que

nenhum deles inseriu links, evidenciando uma discrepância entre as respostas fornecidas e a prática realizada. Ao que se refere à multimodalidade, a estratégia **"relacionar texto verbal e figuras/imagens de forma explícita e apresentadas simultaneamente"** foi evidenciada em 94,1% das produções do grupo A e em 64,7% do grupo B. A Figura 103 apresenta a informação multimodal fornecida na produção de PE1 do grupo A. Nela, o leitor pode ter acesso à língua japonesa por meio de vídeos no YouTube, de música no Spotify ou de animes no Crunchyroll.

Figura 103 – Informação multimodal



Fonte: Produzida por PE1

A vigésima quinta questão preocupava-se em saber acerca da interação com o leitor no meio digital, "Ofereci opções para o leitor interagir comigo?... 1-sim; 2-não". Dentre as opções, 82,3% do grupo A e 64,7% do grupo B responderam positivamente, enquanto 17,6% do grupo A e 35,3% do grupo B responderam negativamente. Coerentemente, ao analisar a produção textual do grupo A, observou-se que 82,3% dos participantes ofereceram opções de interação com o leitor, enquanto apenas 17,7% não o fizeram. Destacam-se, como exemplos, as seguintes mensagens das produções textuais desse grupo: "Confira nossas redes sociais" (PE15) e "Vamos conversar por chat" (PE10), além de incluir os contatos de WhatsApp, Instagram e Facebook. Esse resultado revela que, em sua maioria, o grupo A entendeu a relevância da interação com o leitor. Não há como pensar a produção na tela sem buscar diferentes formas de interação, como chat e redes sociais. Já no grupo B, constatou-se que, dentre os 64,7% dos participantes que responderam afirmativamente à questão, 0% utilizaram, de fato, alguma forma de interação com o leitor, pois não foram criados links ativos para promover essa interação.

Por fim, após o levantamento das questões relacionadas ao uso das estratégias de organização, a vigésima sexta questão buscou verificar se os participantes haviam conferido as ações realizadas durante a produção: "Conferi... 1- a autenticidade da informação ou da autoria

utilizada pesquisando em sites institucionais; 2- o caminho dos *links* oferecidos; 3- a velocidade de carregamento das mídias utilizadas; 4- a referência dos autores de textos, imagens, vídeos usados no hipertexto". Era possível assinalar mais de uma alternativa. Assim, a opção 1- "a autenticidade da informação ou da autoria utilizada pesquisando em sites institucionais" foi marcada por 29,4% do grupo A e 23,5% do grupo B; a opção 2- "o caminho dos *links* oferecidos" foi marcada por 76,5% do grupo A e 23,5% do grupo B; a opção 3- "a velocidade de carregamento das mídias utilizadas" por 41,2% do grupo A e 47,1% do grupo B; a opção 4- "a referência dos autores de textos, imagens, vídeos usados no hipertexto" foi indicada por 11,8% do grupo A e 35,3% do grupo B. A Tabela 21 apresenta um resumo dos resultados obtidos em ambos os grupos (A e B).

Tabela 21 – Resultado acerca da conferência das ações realizadas

Conferi...	Grupo A	Grupo B
o caminho dos *links* oferecidos.	76,5%	23,5%
a velocidade de carregamento das mídias utilizadas.	41,2%	47,1%
a autenticidade da informação ou da autoria utilizada pesquisando em sites institucionais.	29,4%	23,5%
a referência dos autores de textos, imagens, vídeos usados no hipertexto.	11,8%	35,3%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O resultado do questionário indica que o grupo A se destacou na conferência dos caminhos dos *links* oferecidos, o que era esperado já que o grupo B não utilizou links em sua produção. Na análise da gravação do vídeo dos participantes desse grupo, foi possível verificar que todos os participantes que utilizaram *links* (76,5%) fizeram a conferência deles. No que se refere à velocidade de carregamento das mídias utilizadas por esse grupo, foi possível conferir pela gravação da tela, que os participantes que criaram *links* que direcionavam para outras páginas como vídeos do *YouTube*, página de Quiz, google, dentre outras fizeram a conferência. Essa conferência é fundamental para evitar problemas de acesso, como o carregamento excessivamente demorado ou malsucedido de mídias. Quanto à conferência da autoria e das referências dos textos, das imagens e dos vídeos incorporados ao hipertexto, embora o percentual registrado no grupo A tenha sido reduzido, constatou-se que os participantes que utilizaram links externos, correspondentes a 17,7% do grupo, realizaram efetivamente essa

verificação. Não foram incluídas outras referências nas produções, o que pode ser explicado pelo caráter autoral da atividade, uma vez que os participantes divulgavam seus próprios trabalhos. Contudo, conforme discutido na seção 6.2, referente à análise das produções, as imagens disponibilizadas pela plataforma Wix também não foram referenciadas, possivelmente porque os participantes consideraram essa indicação desnecessária. Esse resultado evidencia a necessidade de abordar, de forma mais sistemática, a autoria e o uso ético de recursos visuais em cursos voltados à produção hipermodal. No que se refere ao grupo B, não houve criação de *links* nem mesmo uso de vídeos; portanto, não era esperada a conferência de mídias e/ou de autores citados. As imagens utilizadas pelos participantes desse grupo também não foram referenciadas.

Passando à análise da estratégia *Produção/reflexão*, na primeira pergunta, os participantes foram questionados se retomaram o planejamento e a organização do seu texto hipermodal: "Ao produzir, retomei o planejamento e a organização questionando acerca das escolhas feitas para a produção, tendo em vista as forças institucionais e relações de poder que moldam as relações sociais?...1-sim; 2-não". No questionário 47,1% do grupo A e 41,2% do grupo B responderam positivamente, enquanto 52,9% do grupo A e 58,8% do grupo B declararam que não. Conforme alertou Selber (2004), há forças tendenciosas que moldam o uso da tecnologia e como elas são representadas na imaginação pública, tornando relevante o oferecimento de práticas de letramento que promovam o desenvolvimento da capacidade crítica. No Quadro 9, a seguir, são apresentadas as justificativas de quem respondeu afirmativamente no grupo A.

Quadro 9 – Respostas sobre a revisão do planejamento e da organização do texto do Grupo Experimental (A)

Participante	Resposta
PE2	Lembrei dos slides, foram essenciais para a minha produção.
PE12	Eu observei o que poderia ser feito no momento que eu estava em sala comparado ao meu pré planejamento em casa. Tive que me questionar, pois o meu computador estava com condições ruins e tive que rever tudo e como poderia tornar algo feito com pouca acessibilidade, algo que pudesse ser interessante.
PE14	Queria que o texto conscientizasse sobre a importância do espanhol.
PE3	Tentei verificar se tudo o que fiz estava de acordo e certo para que a mensagem chegasse fácil e simples ao leitor de forma a não ter problemas.
PE4	Ao fazer isso não alterei nada do planejamento.
PE10	Meu texto se voltava à propaganda de serviço de aulas de quadrinhos tendo como horizonte, também, a produção e criação artística crítica, que leve em conta os processos sociais e econômicos que cercam a área artística, desde de sua exploração há precariedade desta categoria no Brasil.

PE8	Ao realizar a produção, retomei o planejamento e organização pensando criticamente se todas as escolhas feitas realmente faria sentido.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

As declarações desses participantes são coerentes com o que eles apresentaram em suas produções. De fato, buscaram concatenar todas as ideias, aproveitando a maioria das orientações repassadas na oficina oferecida ao grupo. Mesmo com o curto prazo e as dificuldades tecnológicas, como computadores que demoravam para ligar e carregar as telas e a internet oscilando, ainda assim conseguiram levar em consideração a importância de combater certas narrativas. Essas narrativas são ideológicas e moldadas por relações de poder, que muitas vezes levam pessoas menos favorecidas a acreditar que não têm condições de ter acesso a um curso de língua adicional. Assim, conforme apresentado na Figura 104, o participante PE2 afirma que as aulas são oferecidas a "preços amigáveis", expressão que sugere valores acessíveis e, portanto, contrapõe-se à ideia de preços elevados ou pouco acessíveis. Também aproveita a visão de que as aulas de língua adicional podem ser enfadonhas e apresenta sua proposta como "leve e divertida". Além disso, garante material personalizado às necessidades de cada aluno, o que dialoga com as inúmeras visões teóricas que consideram as dificuldades de cada estudante.

Figura 104 – Exemplo de narrativas



Fonte: Produzida pelo PE2

Por sua vez, as justificativas apresentadas pelos participantes do grupo B que indicaram, na questão anterior, ter retomado o planejamento e a organização do texto no momento da produção são apresentadas no quadro 10.

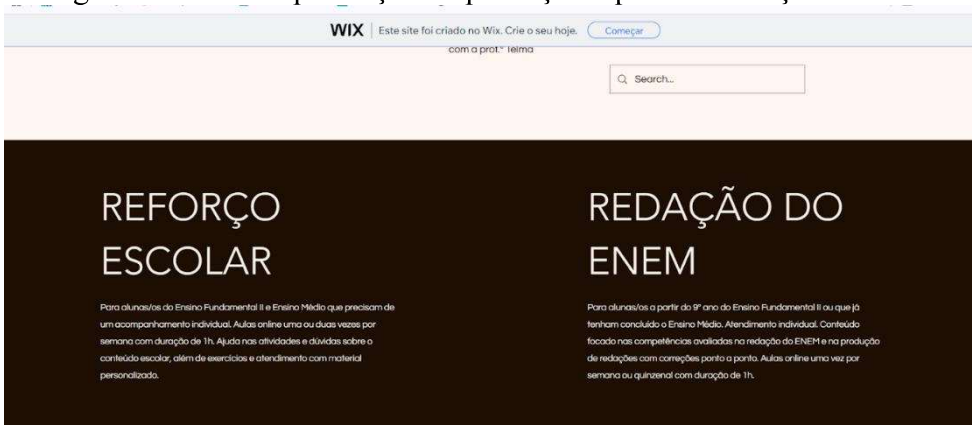
Quadro 10 – Respostas sobre a retomada do planejamento e da organização do texto do Grupo Controle (B)

Participante	Resposta
PC9	As escolhas de fonte, imagem e texto são importantes para uma comunicação efetiva com o leitor.
PC4	Tentei pensar em quais serviços o meu público alvo estaria interessado.
PC6	As informações produzidas consideraram as relações sociais que correspondem a minha vivência.
PC5	Preciso retomar para ver se está de acordo com o que pensei.
PC12	Sempre me questiono se as escolhas que fiz foram as melhores possíveis para o que eu queria.
PC13	Pensei nas intenções das pessoas que leriam o texto, e tentei escrever o texto para que ele criasse uma necessidade no leitor, fazendo ele buscar pelo serviço oferecido.
PC1	Me utilizei do grande nome de Dante Alighieri, que tem um texto reconhecido e uma tradução difícil feita por Wagner Maciel. Utilizei também, no texto, do poder social que possuir um doutorado tem.

Fonte: Produzido pela autora (2026)

Embora esses participantes tenham dito que retomaram o planejamento e organização para iniciar a produção hipermodal, quando questionados acerca das ações realizadas antes de produzir, todos indicaram ter iniciado o texto sem planejamento.Somente PC1 declarou ter elaborado o roteiro (storyboard), considerando a organização do texto em início, meio e fim. Esse resultado, associado à ausência de links que ampliassem as informações e favorecessem a interação na tela, sugere que, de modo geral, as produções do grupo B revelaram pouca atenção às necessidades e aos possíveis percursos de navegação do público-leitor. De todo modo, dentre as respostas no Quadro 10, destaca-se a do participante PC6: “As informações produzidas consideraram as relações sociais que correspondem à minha vivência”. O participante indicou que sua produção foi construída a partir de suas próprias experiências. Diante disso, ele apresentou a proposta de aula de reforço, com material personalizado e aulas voltadas à redação do Enem, conforme se pode verificar na Figura 105. Sabe-se que as aulas de reforço são bastante procuradas durante a educação básica e a oferta de material personalizado é uma forma de atrair o leitor. Além disso, a grande preocupação em entender como são avaliadas as competências cobradas na redação do Enem também deve ser divulgada para acompanhar as discussões sociais. Para atrair mais a atenção do leitor, o participante poderia ter criado uma narrativa que mostrasse ao leitor interessado nas aulas de redação como construir um texto fugindo das receitas prontas, já tão discutidas na atualidade, e como se configura a autoria nesse gênero.

Figura 105 – Exemplificação de produção a partir de relações sociais



Fonte: Produzida pelo PC6

Ainda acerca da categoria *Produção/Reflexão*, posteriormente, a segunda questão buscava levantar o que os participantes avaliaram durante a própria produção: "Avalei se o hipertexto tinha...1- elementos para persuadir o leitor; 2- bom uso da ortografia e pontuação; 3- concatenação entre as ideias do texto; 4- imagem de um produtor que pensa no bom proveito do texto por parte do leitor". Era esperado que todas as quatro opções de resposta fossem assinaladas. A opção "bom uso da ortografia e da pontuação" foi a mais indicada pelo grupo A, com 88,2%, enquanto, no grupo B, foi de 82,4%. Na sequência, a opção "elementos para persuadir o leitor" foi indicada por 70,6% do grupo A e por 52,9% do grupo B. Já a opção "concatenação entre as ideias do texto" foi assinalada por 64,7% do grupo A e por 35,3% do grupo B. E a alternativa "imagem de um produtor que pensa no bom proveito do texto por parte do leitor" foi indicada por 41,2% do grupo A e 17,6% do grupo B. O resultado é resumido na Tabela 22, a seguir.

Tabela 22 – Resposta acerca da avaliação do próprio hipertexto

Avalei se o hipertexto tinha...	Grupo A	Grupo B
bom uso da ortografia e pontuação.	88,2%	82,4%
elementos para persuadir o leitor.	70,6%	52,9%
concatenação entre as ideias do texto.	64,7%	35,3%
imagem de um produtor que pensa no bom proveito do texto por parte do leitor.	41,2%	17,6%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A Tabela 22 mostra que ambos os grupos indicaram preocupação com a ortografia e a pontuação. Tal resultado é confirmado nas produções do grupo A, nas quais apenas 17,6%

apresentaram problemas, como erros de digitação ou vírgulas. A Figura 106, a seguir, mostra um exemplo de erro de digitação. O participante pretendeu escrever “Aprenda a escrever com excelência”, porém esqueceu da letra “m” na preposição “com”.

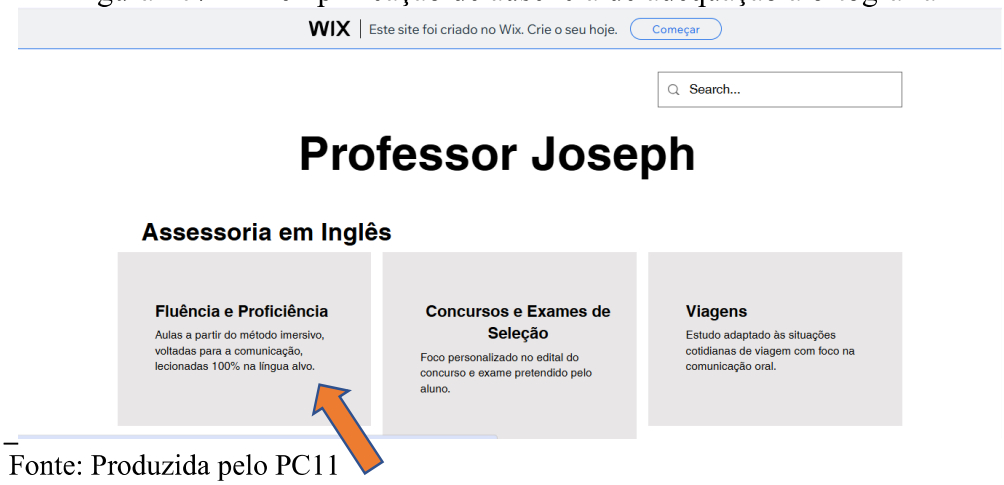
Figura 106 – Exemplo de erro de digitação



Fonte: Elaborada pelo PE11

Entretanto, no grupo B, 35% das produções apresentam problemas como falta de acentuação de palavras, ausência de vírgulas e de hífen, e problemas de concordância verbal, o que revela que esse grupo teve menos cuidado com a escrita do seu texto do que foi indicado no questionário. Salienta-se que a não adequação à norma-padrão, no contexto da divulgação de aula particular, deslegitima a produção, pois se trata de um contexto que exige maior formalidade da língua. A adequação do vocabulário ao público é compreensível, porém erros de ortografia, ausência de hífen, concordância não entram nesse quesito. A Figura 107, a seguir, mostra um exemplo de falta de hífen na palavra “língua-alvo”.

Figura 107 – Exemplificação de ausência de adequação à ortografia

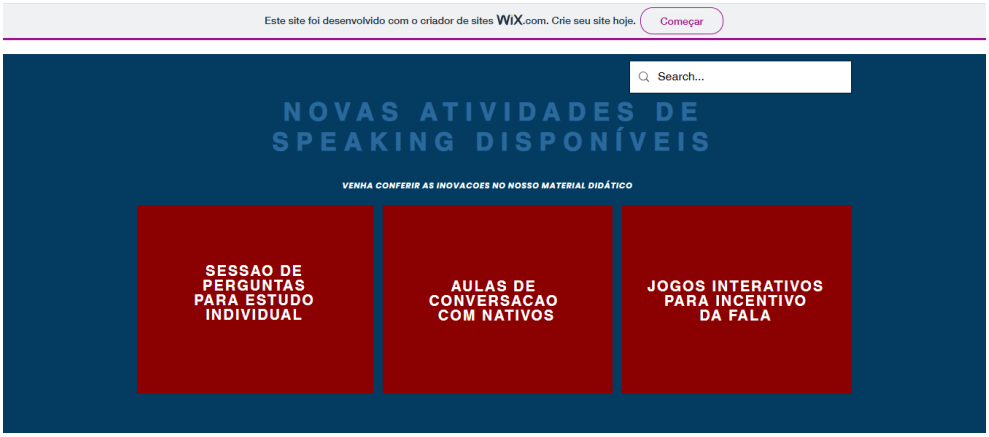


Fonte: Produzida pelo PC11

Houve um caso específico do grupo B, em que, durante a produção, PC14 relatou dificuldade com algumas teclas do notebook que havia pegado emprestado na biblioteca da

universidade onde a pesquisa foi realizada: “o notebook não deu opção de usar ç e til”. É importante destacar que a produção hipermodal, embora exija competências próprias do letramento digital, também depende de conhecimentos associados ao letramento tradicional ou impresso, como o domínio da ortografia, da pontuação e das convenções da linguagem escrita. Assim, recursos visuais e organizacionais, como o emprego de um título em letras maiúsculas, a saliência tipográfica e a disposição do conteúdo em colunas, não compensam as inadequações do texto verbal. Na produção de PC14, apresentada na Figura 108, as dificuldades relacionadas à escrita comprometem a construção global dos sentidos, demonstrando que o letramento hipermodal não substitui o letramento impresso, mas se articula a ele.

Figura 108 – inadequação na ortografia



Fonte: Produzido pelo PC14

Na sequência, a terceira pergunta da categoria *Produção/reflexão* teve como objetivo analisar as considerações feitas pelo produtor do texto: “Ao produzir o texto considerei...1- a utilidade da informação dada; 2- valores ideológicos que as palavras ou mídias escolhidas carregam; 3- que há informações já apresentadas em outros contextos e são recontextualizadas nessa nova produção; 4- as discussões em pauta no momento e como elas poderiam impactar na minha escolha e, posteriormente, na compreensão do leitor; 5- a que representações minhas escolhas estão se associando; 6- como minhas escolhas na produção textual se vinculam a relações de poder e forças institucionais; 7- como minha produção pode ser considerada satisfatória para o público-alvo almejado; 8- o quanto minhas escolhas podem impactar em questões culturais; 9- que escolhas linguísticas podem ser pertencentes a algumas culturas e desconhecidas de outras; 10- se minha produção permite uma ação social. Exemplo sendo acessível a diversos públicos, sendo inclusiva”. Era possível e também esperado, assinalar mais de uma alternativa.

Os resultados apontam que 76,5% do grupo A e 70,6% do grupo B marcaram a opção “a utilidade da informação dada”. Já a opção “como minha produção pode ser considerada satisatória para o público-alvo almejado” foi indicada por 76,5% do grupo A e 64,7% do grupo B; a alternativa “a que representações as escolhas para a produção estão se associando” foi indicada por 41,2% do grupo A e 35,3% do grupo B. A opção “se minha produção permite uma ação social” foi assinalada por 41,2% do grupo A e 0% do grupo B. A opção considerar “valores ideológicos que as palavras ou mídias escolhidas carregam” foi indicada por 29,4% do grupo A e 23,5% do grupo B. Já a alternativa “ as discussões em pauta no momento e como elas poderiam impactar nas suas escolhas” foi indicada por 29,4% do grupo A e 17,6% do grupo B. A opção “o quanto minhas escolhas podem impactar em questões culturais” foi assinalada por 23,5% tanto do grupo A quanto do grupo B. A opção “que escolhas linguísticas podem ser pertencentes a algumas culturas e desconhecidas de outras” foi assinalada por 23,5% do grupo A e 35,3% do grupo B. Por sua vez, a opção “como minhas escolhas feitas na produção textual se vinculam a relações de poder e forças institucionais” foi selecionada por 17,6% do grupo A e 23,5% do grupo B. A alternativa “há informações já apresentadas em outros contextos e são recontextualizadas nessa nova produção” foi indicada por 17,6% do grupo A e 29,4% do grupo B. A Tabela 23, a seguir, apresenta o resumo dos resultados.

Tabela 23 – Resultado acerca das considerações realizadas durante o processo de produção hipermodal

Ao produzir o texto considerei...	Grupo A	Grupo B
a utilidade da informação dada.	76,5%	70,6%
como minha produção pode ser considerada satisfatória para o público-alvo almejado.	76,5%	64,7%
a que representações minhas escolhas estão se associando.	41,2%	35,3%
se minha produção permite uma ação social.	41,2%	0%
valores ideológicos que as palavras ou mídias escolhidas carregam	29,4%	23,5%
as discussões em pauta no momento e como elas poderiam impactar na minha escolha e, posteriormente, na compreensão do leitor.	29,4%	17,6%

o quanto minhas escolhas podem impactar em questões culturais.	23,5%	23,5%
que escolhas linguísticas podem pertencer a algumas culturas e desconhecidas de outras.	23,5%	35,3%
como minhas escolhas na produção textual se vinculam a relações de poder e forças institucionais.	17,6%	23,5%
que há informações já apresentadas em outros contextos e são recontextualizadas nessa nova produção.	17,6%	29,4%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Mediante o levantamento das respostas apresentadas na tabela, verificou-se que as opções "a utilidade da informação dada" (76,5%) e "como minha produção pode ser considerada satisfatória para o público-alvo almejado" (76,5%) foram consideradas, pelo grupo A, as mais importantes para a produção do texto hipermodal. Na sequência, o grupo considerou também relevantes as opções "a que representações minhas escolhas estão se associando" (41,2%) e "se minha produção permite uma ação social" (41,2%). Comparativamente, a opção "se minha produção permite uma ação social", indicada pelo grupo A, não foi considerada pelo grupo B (0%). Salienta-se que avaliar o quão inclusivo é o hipertexto é de grande relevância, pois os diferentes tipos de leitores são considerados, valorizando-se, assim, a utilidade da informação multimodal, como já explicitado na seção de análise, na qual o grupo A também se destacou em 82,3% das produções.

O grupo B também indicou considerar, primeiramente, as opções "a utilidade da informação dada" (70,6%) e "como minha produção pode ser considerada satisfatória para o público-alvo almejado" (64,7%) para a produção. Em seguida, o grupo considerou as opções “a que representações minhas escolhas estão se associando” (35,3%) e “que escolhas linguísticas podem pertencer a algumas culturas e ser desconhecidas de outras” (35,3%).

As opções “que há informações já apresentadas em outros contextos e são recontextualizadas nessa nova produção" (29, 4%), e “valores ideológicos que as palavras ou mídias escolhidas carregam” (23,5%); “como minhas escolhas na produção textual se vinculam a relações de poder e forças institucionais” (23,5%) e “as discussões em pauta no momento e como elas poderiam impactar na minha escolha e, posteriormente, na compreensão do leitor” (17,6%) foram também assinaladas pelo grupo B, porém, em menor proporção. Contudo, ao

analisar a produção da Figura 109, a seguir, o participante parece não levar em consideração as escolhas linguísticas realizadas e acaba por reforçar uma perspectiva hostil em relação ao outro. Ao convidar o leitor a aprender inglês como "defesa" contra "desaforo de gringo", o texto associa o uso da língua estrangeira a situações de confronto e de reação a possíveis ofensas. Essa abordagem adotada pelo participante tende a atrair um público interessado na aprendizagem de expressões pejorativas ou ofensivas, seja para responder a ataques nas redes sociais, seja para interagir em ambientes de jogos em que esse tipo de linguagem é comum. Desse modo, em vez de considerar as diferenças culturais para respeitá-las e evitar confrontos, a produção contribui para a manutenção de estereótipos e de relações pautadas pela oposição e pelo conflito. Isso também acaba desconsiderando que a rede pode ter regulamentos baseados em relações de poder e em forças institucionais que impedem publicações que incitem à violência e ao ódio. Esse comportamento mostra a urgência de um letramento participativo, nos termos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), voltado para a "habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais a serviço de metas pessoais e/ou coletivas" (p.49), ou seja, contribuir com informações nas redes, respeitando as diferenças, mantendo a ética e trabalhando de forma conjunta.

Figura 109 – Exemplo de desconsideração das relações de poder e forças institucionais

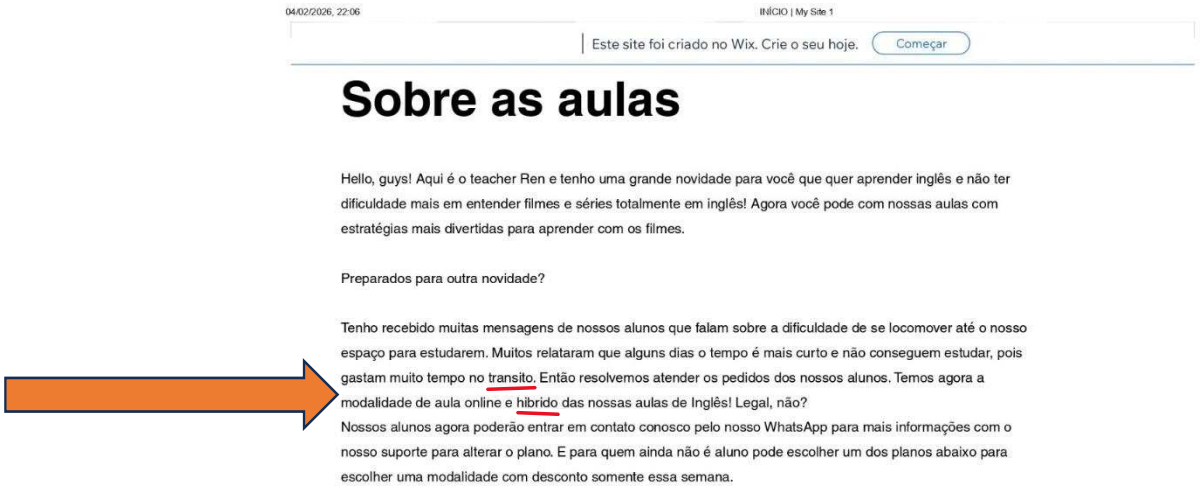


Fonte: Produzida pelo PC12

Por fim, no que se refere à Categoria *Revisão*, a questão foi "Revisei a produção?...1-sim; 2-não". Responderam afirmativamente 88,2% dos participantes de ambos os grupos (A e B), enquanto 11,8% responderam negativamente. Dentre os participantes do grupo A que indicaram não ter revisado o texto, destacam-se PE16 e PE11. Suas produções textuais confirmam que, de fato, não revisaram o texto, conforme a Figura 110, a seguir. Na figura, observa-se que o participante provavelmente elaborou uma primeira versão do texto e não conseguiu revisá-la. No trecho "Agora você pode com nossas aulas com estratégias…" há

palavras repetidas e sem sentido no contexto. Além disso, identificam-se palavras sem acentuação, como “trânsito” e “híbrido”. Portanto, a revisão do texto verbal não foi, de fato, contemplada por alguns participantes, confirmando os 11,8% que indicaram no questionário problemas de pontuação e ortografia.

Figura 110 – Exemplificação de falta de revisão do grupo A



Fonte: Produzido pelo PE16

Em relação ao grupo B, dos 11,8% dos participantes que indicaram ter revisado (PC7 e PC17), o participante PC7 de fato não revisou sua produção. Já PC17, embora tenha indicado não ter revisado, não apresentou problemas de ortografia, pontuação ou outros na parte do texto verbal.

Nesse processo de revisão, também se objetivou entender como se deu essa ação: “Ao revisar… 1- avaliei criticamente o conteúdo; 2- fiz alterações na organização; 3- revisei a funcionalidade para garantir a qualidade da produção; 4- revi os *links*; 5- alterei o layout; 6- revisei o ponto de vista. Era possível assinalar mais de uma opção. Nesse contexto, no grupo A, 53% assinalaram “fiz alterações na Organização; 53% indicaram “revi os *links*”; 47% assinalaram “revisei a funcionalidade para garantir a qualidade da produção”; 47% marcaram a opção “avaliei criticamente o conteúdo”; 40% marcaram a opção “alterei o layout”; 13% marcaram a opção “revisei a exposição do ponto de vista”. Já no grupo B, 87% assinalaram “fiz alterações na organização”; 20% assinalaram “revi os *links*”; 27% do grupo marcaram a opção “revisei a funcionalidade para garantir a qualidade da produção”; 60% indicaram “avaliei criticamente o conteúdo”. Já a alternativa “alterei o layout” foi assinalada por 27% do grupo e a opção “revisei o ponto de vista” foi selecionada por 13% dos participantes. A Tabela 24 resume os resultados dessa questão.

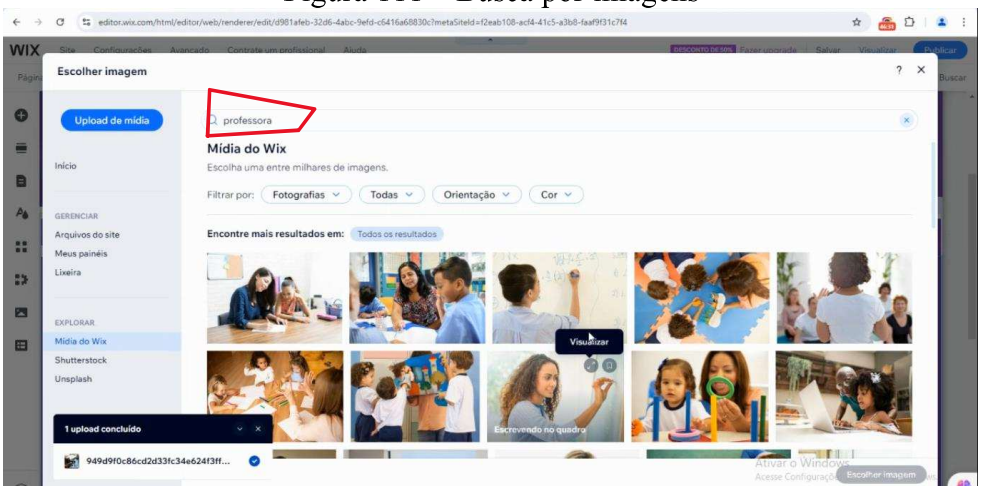
Tabela 24 – Resultado sobre decisões no processo de revisão

Ao revisar...	Grupo A	Grupo B
fiz alterações na organização	53%	87%
revi os *links*.	53%	20%
revisei a funcionalidade para garantir a qualidade da produção.	47%	27%
avaliei criticamente o conteúdo.	47%	60%
alterei o layout.	40%	27%
revisei o ponto de vista.	13%	13%

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A Tabela 24 mostra que os participantes do grupo A indicaram as principais ações no processo de revisão de seus textos hipermodais: "fiz alterações na organização"; "revi os *links*"; "revisei a funcionalidade do site para garantir a qualidade da produção"; "avaliei criticamente o conteúdo"; "alterei o layout" e "revisei o ponto de vista". Na produção textual, tais ações foram confirmadas, indicando que o grupo se preocupou com a qualidade da produção. Com exceção da revisão do ponto de vista, que, na verdade, não se configura como um item muito relevante para o contexto de produção proposto, por se tratar de uma divulgação do trabalho do participante. Na Figura 111, é possível observar como se deu a revisão do participante no processo de produção. Na Figura, o participante do grupo A, PE12, estava procurando, na plataforma de produção do texto, a imagem de uma professora para utilizar na representação do seu perfil como divulgador de aula particular.

Figura 111 – Busca por imagens

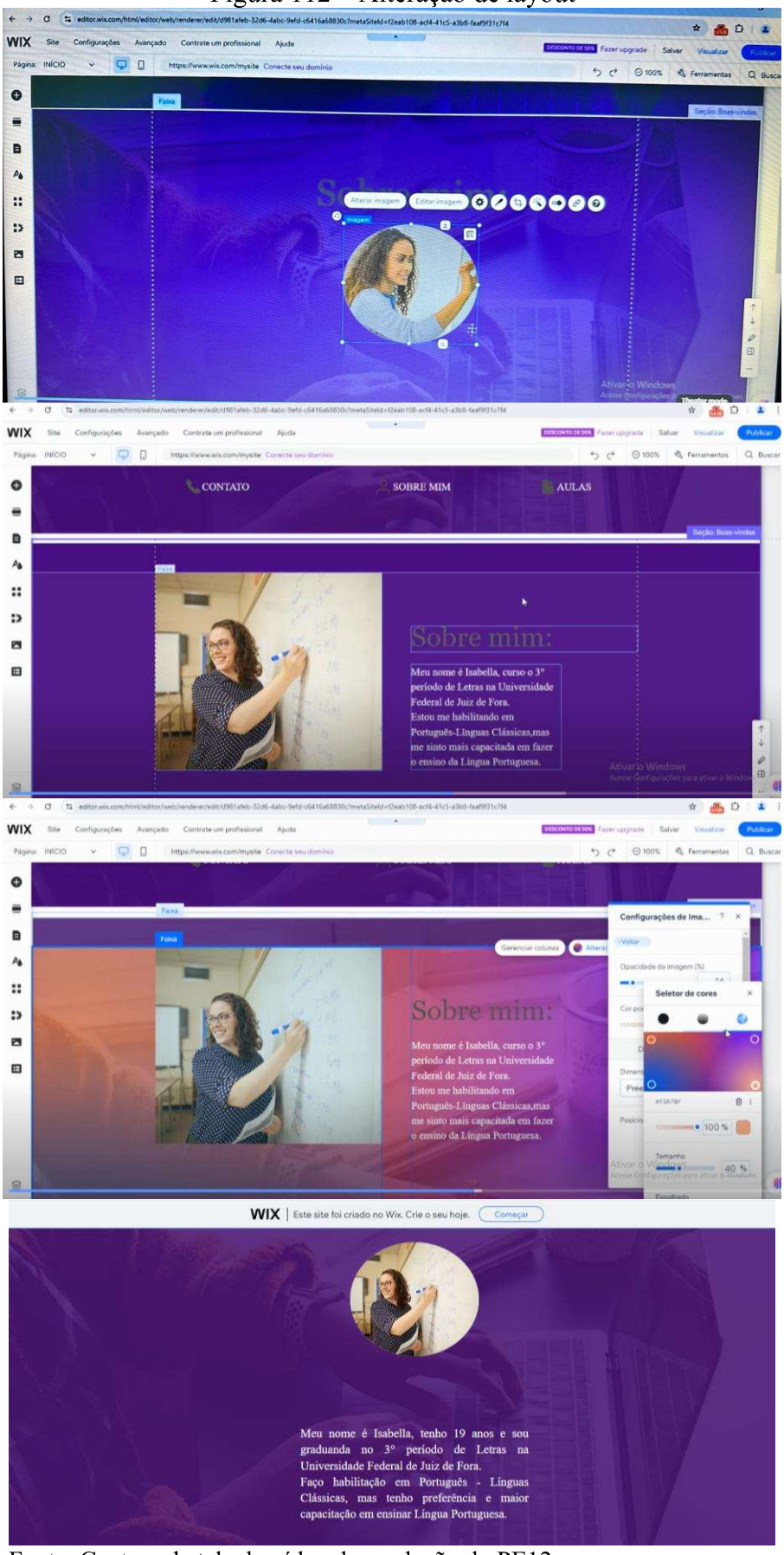


Fonte: Produzida pelo PE12

Após essa busca, o participante iniciou a organização do layout com uma imagem e, posteriormente, o alterou, comprovando a revisão na organização do texto hipermodal. Na primeira imagem da sequência da Figura 112, é possível visualizar a imagem de uma mulher

que o participante escolheu como suposta professora para a divulgação da sua página. Essa imagem é de uma mulher que não apresenta um olhar direcionado ao leitor, o que contraria a proposta de Kress e Van Leeuwen (2006), pois, segundo os autores, quando uma imagem é colocada em primeiro plano, geralmente ela apresenta um "olhar de demanda", que é quando o olhar interpela o leitor como se olhasse diretamente para ele, demandando dele uma ação de concordar com o que lê ou tomar a atitude de aderir ao curso. Já na segunda imagem da sequência, é possível observar que a imagem escolhida é de alguém que não olha diretamente para o leitor, interpelando-o, mas é como se olhasse para a suposta turma de estudantes, passando a imagem de um professor que busca interagir com a turma. Além disso, a imagem se associa ao texto verbal, retomando os princípios de contiguidade espacial e temporal de Mayer (2001), segundo os quais a imagem e o texto verbal devem ser vistos simultaneamente para facilitar a compreensão. No caso da proposta de produção textual da presente pesquisa, o leitor é persuadido a participar de uma aula particular para aprender mais sobre a língua portuguesa ou outras línguas. Diante disso, é importante que o leitor tenha acesso à formação do(a) professor(a), como serão as aulas, se online ou presenciais, qual a metodologia e quais são os valores das aulas. Portanto, essa alteração de layout, apresentada na proposta do grupo A, mostrou que, de fato, houve uma revisão para torná-la mais funcional, crítica e organizada.

Figura 112 – Alteração de layout



Fonte: Captura de tela do vídeo de produção do PE12

Em relação às respostas do grupo B sobre o processo de revisão, embora grande parte dos participantes tenha indicado que avaliou criticamente o texto e 20% tenham afirmado que revisaram os links, esses dados não foram confirmados nas produções. Dentre esses participantes que indicaram revisar os links, foi notório que um deles (5,9%) colocou nós indicativos da intenção da criação de links. No entanto, não foi possível considerá-los, pois ao clicá-los, o leitor não conseguia sair da tela atual, já que estavam inativos. Essa inclusão do nó inativo talvez o tenha motivado a indicar no questionário que revisou o link, embora só tenha revisado o possível local de sua existência no layout. A Figura 113 ilustra o uso dos nós inativo pelo participante do grupo B.

Figura 113 – Inclusão de nó sem ativação



Fonte: Produzida pelo PC17

A revisão, embora seja considerada a última etapa da produção textual, pode ser realizada ao longo de todo o processo de produção hipermodal. No caso da Plataforma Wix, o participante pode visualizar a produção na aba “visualizar”, o que lhe permite antecipar o que precisa ser revisado de modo a tornar o layout mais agradável e navegável, revendo o texto verbal para corrigir possíveis erros de ortografia, a posição das imagens e mídias utilizadas e apresentar ao leitor uma produção que demonstra reflexão e criticidade. Para tanto, é fundamental que o produtor do texto hipermodal tenha acesso ao letramento digital para que saiba utilizar adequadamente os recursos da plataforma utilizada, recorrendo ao letramento funcional (Selber, 2009), bem como avalie as forças institucionais e relações de poder que impactam e delimitam suas escolhas nas redes, no uso das plataformas e buscar produzir um texto crítico que permita ao leitor avaliar as ideologias que perpassam as escolhas desse produtor textual.

Os resultados do questionário de avaliação pós-produção indicam como o acesso à oficina e portanto, ao guia de estratégias para a escrita hipermodal, orientou os participantes para o processo de planejamento do texto, principalmente ao que se refere ao uso de links e a organização desses links em relação aos outros elementos do texto hipermodal. Como esclarecido por Burbules e Calister (2000), Braga (2004) e Sabadini (2007), o conjunto de lexias acessadas por *links* digitais é que definem o hipertexto, portanto a ausência de links nas produções do grupo B torna a produção apenas multimodal.

6.3.1 Avaliação da oficina

Nesta seção, são apresentadas as avaliações dos participantes do grupo experimental (grupo A) sobre a oficina ministrada a eles antes de iniciarem a produção hipermodal. A primeira questão abordava o sentimento que definia o que sentiram ao produzir o texto hipermodal: "Qual (Quais) sentimento (s) define(m) o que você sentiu ao produzir o texto hipermodal?... 1- satisfação; 2- insatisfação; 3- entusiasmo; 4- prazer; 5- raiva; 6- desilusão". Era possível assinalar mais de uma alternativa. Assim, 41,2% indicaram satisfação; 41,2% entusiasmo; 17,7% prazer; 35,3% insatisfação; 23,5% raiva e 23,5% desilusão. Portanto, nota-se que houve bastante satisfação, entusiasmo e prazer, superando as porcentagens indicativas de insatisfação, raiva e desilusão. Dentre os participantes que, inicialmente, tinham percepções negativas e, após a atividade de escrita, passaram a apresentar sentimentos positivos, destacam-se PE2, PE6 e PE13. Mais detalhadamente, PE2 indicou no questionário de identificação achar estressante a produção na tela; após a atividade de escrita do texto hipermodal relatou entusiasmo. PE6 também revelou, no questionário de identificação, considerar o processo de produção digital perigoso e, após a oficina, indicou sentimentos de satisfação, prazer e entusiasmo. PE13, por sua vez, considerava a produção cansativa e necessária, mas sentiu satisfação após a oficina. Conclui-se, assim, que a oficina teve efeitos positivos sobre os participantes.

Posteriormente, a segunda questão solicitou que os participantes justificassem os sentimentos indicados na primeira questão. No Quadro 11, a seguir, são apresentadas as justificativas que indicaram sentimentos positivos durante a realização da pesquisa.

Quadro 11 – Sentimento positivo diante da produção hipermodal

Participante	Resposta
PE3	Satisfação por ter conseguido terminar no tempo que me foi disponibilizado, porém raiva por conta do site, Internet e alguns problemas tecnológicos que atrasaram e não me permitiram fazer exatamente o que eu queria ou podia.
PE6	Satisfação após terminar o grande trabalho e entusiasmo para começá-lo. Além disso, senti prazer pois se trata de uma coisa que eu gosto, então, consequentemente senti muito prazer em fazer o que eu gosto.
PE7	Fiquei satisfeita ao aprender um pouco sobre a produção.
PE9	Gosto desse tipo de trabalho.
PE10	Pessoalmente, tenho muito entusiasmo em produzir textos multimodais. As possibilidades semióticas são infinitas e me faz explorar e extender os limites da minha imaginação. Não é fácil nem tranquilo e, por isso, me é excitante desenvolver tais textos.
PE13	São empolgantes as possibilidades criativas. Integrar texto, imagens, vídeos e *links* permite explorar novas formas de expressão e engajamento com o público. A frustração surge quando as ferramentas ou plataformas disponíveis não oferecerem as funcionalidades desejadas ou apresentarem dificuldades técnicas, limitando a execução da ideia original
PE16	Gostei de fazer e fiquei animado. Devido ao tempo da oficina, não consegui fazer o trabalho bem elaborado.
PE17	Porque eu gosto de criar materiais usando diferentes recursos e modalidades. Isso me dá satisfação e eu fico entusiasmada com o resultado.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A indicação de sentimento positivo dos participantes revela que alguns gostam de atividades diferenciadas, que os desafiem e, por isso, se sentiram motivados a participar do desafio de produzir um texto hipermodal. Também indicaram entusiasmo por conseguirem fazer o trabalho no tempo limitado que tiveram, e ainda houve quem indicasse que poderia fazer melhor se o tempo fosse maior.

Por sua vez, no Quadro 12, são apresentadas as justificativas que indicam sentimentos negativos dos participantes. Dentre as justificativas para a insatisfação estão os problemas técnicos, a dificuldade de acesso ao site utilizado na produção e o tempo limitado para realizar a atividade, o que, para alguns, limitou a execução da ideia original.

Quadro 12 – Sentimento negativo diante da produção hipermodal

Participante	Resposta
PE1	Passei raiva fazendo pois foi estressante, mas depois fiquei satisfeita com o resultado.
PE4	Embora eu tenha ficado satisfeita com o resultado, acho que poderia ter ficado melhor se eu estivesse mais tempo para preparar e executar.
PE5	Minha produção foi muito limitada por conta dos recursos dos computadores utilizados, como problemas de funcionamento e para carregar as ferramentas do site.
PE8	Na prática nós podemos ver que nem tudo é tão simples de ser realizado, como eventualmente nos iludimos achando que é ao ler a teoria.
PE11	Foi muito difícil realizar a produção, pois o computador utilizado inicialmente estava muito ruim.
7PE12	Eu tive problemas com o computador que me foi disponibilizado, logo meu desempenho não foi tão incrível, quanto eu esperava.
PE14	Não entreguei tudo que queria.
PE15	Foi muito cansativo mexer no site

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Diante das respostas dos participantes apresentadas no quadro 12, observa-se que a limitação de tempo para a execução da atividade certamente restringiu o uso de algumas estratégias ensinadas. Para o uso de áudio e vídeo, por exemplo, eles precisariam de mais tempo para o planejamento e a execução. Além disso, equipamentos melhores, com internet que carregassem as páginas que eles precisavam pesquisar mais rapidamente, também eram de extrema importância. De todo modo, destaca-se a criticidade dos participantes, pois a maioria deles usou as estratégias ensinadas durante a oficina e, ainda assim, argumentou que poderia ter feito melhor,demonstrando interesse pela atividade.

A terceira questão: “Você considera que as estratégias de produção textual que você usou foram suficientes para que o leitor entendesse a relação entre as diferentes modalidades utilizadas? Justifique.” Dentre os 17 participantes, 14 (82,3%) responderam afirmativamente, conforme justificativas expostas no Quadro 13:

Quadro 13 – Justificativas apresentadas pelo grupo A sobre a adequação das estratégias hipermodais para facilitar a compreensão do leitor

Participante	Resposta
PE1	Sim, pois expliquei o por quê elas foram associadas.
PE2	Sim.
PE3	Acredito que sim, porque a imagem que usei, juntamente com o texto e informações mostram ao público exatamente sobre o que se trata.
PE5	Sim, acredito que as minhas estratégias foram simples e de fácil acesso para os leitores.
PE6	Sim. Tudo foi muito claro e objetivo. Layout limpo e direto.
PE8	Acredito que sim, pois foram estratégias pensadas e baseadas em estudos.
PE9	Sim, a forma como o site foi construído é de acordo com o público alvo.
PE10	Sim. As imagens/ilustrações dialogam entre si não de forma mecânica nem direta, mas por aproximação. O texto sozinho não se sustenta e a imagem sozinha o mesmo. Mas, unidos, produzem um sentido único.
PE11	Sim, pois elas estavam interligadas
PE12	Sim, pois passou de forma clara as minhas intenções e tornou fácil para o leitor compreender.
PE15	Sim.
PE16	Sim. Foram muito importantes para ajudar a pensar no que fazer quando a prática de construir começasse.
PE17	Acho que sim, pois as modalidades utilizadas têm relação direta com o propósito do texto. Porém, talvez isso pudesse ser melhor trabalhado se o texto passasse por uma revisão.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Tais respostas mostram que os participantes se lembraram da categoria “Organização” e das estratégias associadas a ela, uma vez que fizeram referência tanto à elaboração do layout de acordo com o público-alvo quanto à relação multimodal entre os diferentes elementos do texto. Esses aspectos interferem diretamente na forma como o texto é recebido pelo leitor e sugerem que essa categoria pode ter sido uma das que mais influenciaram os participantes durante a oficina. Em relação às respostas negativas à terceira questão, identificadas em menor número, as seguintes justificativas foram apontadas pelo PE14, que indicou a falta de tempo como agravante e declarou sentir-se insatisfeito e desiludido: “Não, não consegui desenvolver muito bem as estratégias na construção do meu texto. Creio que o tempo foi muito corrido; sendo assim, não deu para esclarecer devidamente o tema”; e pelo PE7, que acredita não ter utilizado todas as estratégias que poderia, embora tenha se declarado satisfeito com a produção: “Talvez não, porque utilizei poucas estratégias”.

Posteriormente, a quarta pergunta, “Como você avalia a oficina de estratégias oferecida?”, busca coletar os comentários dos participantes sobre a oficina. As respostas indicam que 88,2% consideraram a oficina ministrada suficiente para ajudar na produção hipermodal, enquanto 11,8% a consideraram insuficiente. As justificativas dos participantes são apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Avaliação da oficina

Participante	Resposta
PE1	Foi legal e aprendi muito sobre comunicação hipermodal.
PE2	Conseguiram guiar todo o meu processo de produção.
PE3	A pesquisadora mostrou várias estratégias para serem usadas, estratégias que podem sim ajudar na produção. Talvez um tempo maior para a produção ajudaria, 2 horas é muito pouco
PE4	Acho que se não tivéssemos tido uma orientação mínima sobre como elaborar, meu texto, por exemplo, teria ficado mais carregado de informações.
PE5	Acredito que a oficina aprimorou meu conhecimento já existente.
PE6	Foi suficiente, cada um teve liberdade para fazer aquilo que queria, porém também se teve orientação.
PE7	Foi suficiente porque antes eu não sabia fazer.
PE8	Recebi o apoio necessário para a produção.
PE9	Ótimas dicas.
PE10	Acredito que faltou mais aprofundamento teórico de áreas que seriam primordiais para produção de textos multimodais. Por exemplo, a semiótica, ou de Greimás ou Pierre. Ou até mesmo Humberto Eco, Thierry Groesteen e Scott McCloud, que são autores que teorizaram e analisaram os usos do texto e imagem e as suas sintaxe e semântica. Faltou também técnicas de marketing e desing mais profundas. É esperado que, como no caso da área da Linguística Aplicada para ensino de Língua, não seja possível aprofundar nessas áreas, mas é bom procurar bibliografia e especialistas no ramo, pois, mesmo que pareçam ser coisas intuitivas e razoáveis de qualquer pessoa letrada fazer, são muito mais complexas do que parecem. Outro ponto: a plataforma Wix é muito limitada. Também não cabe muito estudantes de Letras, ou até mesmo professores, serem produtores de sites. Não cabe a nós. Produção de qualquer site é um trabalho completo, social e especializado e demorado. É perigoso isso ser posto nas nossas costas como futuros educadores (pois foge da nossa formação e especialização), é trabalho precário. Seremos professores de línguas, não *design*ers, não marketeiros, não técnicos de informática. Óbvio que é importante termos envolvimento com as mudanças tecnológicas no ensino, mas é preciso enfatizar as limitações materias do próprio curso e da área.

PE11	Não foi o suficiente, pois existem muitas outras informações necessárias para a produção efetiva de um site, como os *design*s necessárias em certos temas.
PE12	Nos deu um novo panorama de produção e dicas valiosas para produções hipermodais.
PE13	Foi suficiente para a produção levando em conta que fizemos algo mais superficial e numa plataforma simples.
PE14	As estratégias apresentadas foram de grande ajuda na hora de produzir um texto hipermodal.
PE15	Auxiliou no processo.
PE16	Ajudou bastante a pensar na estrutura e público.
PE17	Por não estar muito familiarizada com a plataforma, revisei a produção para verificar se havia problemas no layout e na organização do site para garantir a sua funcionalidade e o alcance do objetivo proposto.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

De modo geral, as avaliações dos participantes foram muito positivas. Eles reconheceram a relevância da oficina e do guia de estratégias hipermodais nela apresentado, que contribuiu tanto para orientar aqueles que ainda não possuíam experiência na produção hipermodal quanto para ampliar o conhecimento dos que já estavam familiarizados com esse tipo de produção. Também declararam ter recebido acompanhamento durante todo o processo de produção e que, a partir de agora, lembrarão das dicas recebidas ao produzir esse tipo de texto. Isso demonstra que, mesmo em um tempo reduzido, foi possível estabelecer uma interação positiva com os participantes da oficina, orientando-os ao longo de todo o processo de produção e preparando-os para colocar em prática o que lhes foi ensinado. A sugestão dos participantes de ampliar o tempo destinado à atividade de produção mostra-se extremamente relevante e já era esperada nos comentários. Nessa direção, reconhece-se que a ampliação do tempo de planejamento e de todas as etapas da produção é fundamental.

Dentre as avaliações negativas, destaca-se o comentário do participante PE11, que considerou a oficina insuficiente: “Não foi o suficiente, pois existem muitas outras informações necessárias para a produção efetiva de um site, como os designs necessários para certos temas.” A justificativa apresentada pelo participante para a avaliação negativa da oficina refere-se à produção de um site, o que não é a proposta da atividade de escrita. A plataforma Wix foi escolhida justamente pela riqueza de elementos disponíveis e pela possibilidade de criar sites. Entretanto, a atividade proposta consiste na produção de um texto hipermodal, e não de um site. O participante PE10 também não considerou a oficina eficiente, pois, segundo ele, seria necessária a apresentação de outros teóricos que abordassem a semiótica e técnicas de marketing; ele também argumentou que dominar as ferramentas tecnológicas não é função de

um professor. Diante disso, nota-se que esse participante também não entendeu que a proposta se tratava de produção hipermodal, e não de um site, e que os teóricos sugeridos pelo participante não dialogam com a proposta aqui apresentada. Além disso, como bem pontua Selber (2004), um indivíduo letrado funcionalmente fará uso das TICs de modo eficiente para atingir fins educacionais, bem como resolver impasses no meio digital, o que é essencial para um professor, ainda que ele não queira trabalhar com os recursos tecnológicos na sala de aula. Há que se lembrar também de que orientar o uso de estratégias para a produção hipermodal não é "jogar nas costas" do professor mais um conhecimento, mas buscar prepará-lo para as demandas da produção digital com que ele se deparará no meio educacional, seja apresentando um slide para os estudantes, seja publicando uma notícia em um site, ainda que em forma de prints, caso a escola não tenha internet. Além disso, não se deve pressupor que o licenciando estará necessariamente restrito a contextos escolares desprovidos de recursos tecnológicos. Também há que se esclarecer que mesmo em cenários de baixa infraestrutura tecnológica, é possível recorrer a estratégias na versão "zero tecnologia", como sugerido por Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), levando infográficos impressos, por exemplo, e, ainda assim, mostrar para os estudantes a relação das cores, do layout e a possibilidade da inclusão de *links*.

Na sequência, a quinta pergunta: "Quais das estratégias aprendidas na oficina você utilizou?" buscou identificar quais estratégias foram utilizadas pelos participantes. Essa pergunta é dissertativa e, portanto, não possui alternativas para o participante assinalar. As respostas são apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15 – Estratégias utilizadas na produção hipermodal pelo grupo A

Participante	Resposta
PE1	Todas.
PE2	Todas mas adaptei as minhas necessidades.
PE3	Cores que chamassem atenção, escolha na forma como escrevi, imagem que se relacionava com o texto e *links* para entrarem em contato comigo.
PE4	Inserir *links*, seleção de cores, seleção de imagens e fontes.
PE5	A estratégia com o uso das cores.
PE6	Tirei bastante proveito principalmente no que tange a coloração e fontes.
PE7	Todas, aprendi do zero a produzir o site com a oficina.
PE8	Tentei utilizar todas as estratégias.
PE9	Todas.
PE10	Todas.
PE11	Utilizei a estratégia de manuseio do wix para a produção.
PE12	Eu utilizei muito das estratégias de cores e de planejamento, que me deram um pré panorama muito bom para a produção.
PE13	Idéias de layout, estratégias para tornar o site mais atrativo.
PE14	A seleção de cores e as fontes.

PE15	A estratégia das cores.
PE16	Público, cores e fontes.
PE17	nada a declarar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

As estratégias utilizadas pelos participantes são apresentadas no Gráfico 1 .

Gráfico 1 – Estratégias elencadas pelos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Dentre as estratégias mais usadas na produção hipermodal, os participantes destacaram a seleção de cores e fontes, bem como todas as estratégias ensinadas na oficina. O uso de cores e fontes foi indicado por PE4, PE6, PE14 e PE16; o uso de cores, separadamente, por PE3, PE5, PE12 e PE15; todas as estratégias por PE1, PE2, PE7, PE8, PE9, PE10; e o layout por PE13. Esses dados evidenciam que os participantes buscaram utilizar as estratégias propostas por meio das categorias na presente tese, a saber: estratégias de *Planejamento, Organização, Produção/Reflexão* e *Revisão*, com destaque para a categoria *Organização* que se referem à: Selecionar imagens; Relacionar texto verbal e figuras/imagens; Retomar a seleção de cores; Atentar para possíveis efeitos psicológicos decorrentes do uso de cores; Editar o texto verbal; Salientar informações; Priorizar *design* de elementos da natureza. (Efeito biofilia); Observar quando usar vídeos e áudios: -Associe animação à narração (áudio) ao invés de texto escrito; -Reveja o ritmo da fala no áudio; -Reveja o timbre; Inserir *Links*; Oferecer:- informação em mais de uma modalidade;-opções para o leitor interagir com você- Por exemplo: comente aqui; deixe sua dúvida ou opinião; use hashtag (#); -layout adequado em relação a cores, tamanho da fonte e *links*; Conferir: autenticidade da informação ou da autoria utilizada pesquisando em sites institucionais;- caminho dos *links* oferecidos; -velocidade de carregamento das mídias

utilizadas; - referência dos autores de textos ou mídia utilizadas. Embora os participantes não tenham informado os nomes das estratégias ensinadas no questionário de avaliação da oficina, observa-se que eles reconhecem a relevância dos elementos que impactam o layout da produção hipermodal. Ao indicarem cores e fontes, por exemplo, não apenas buscam atrair a atenção do leitor, considerando o que é agradável, mas também avaliam os valores ideológicos por trás de cada escolha e como a articulação desses elementos pode persuadi-lo. Igualmente, compreendem que a escolha do layout já expressa um ponto de vista. Além disso, cabe salientar que os participantes que afirmaram usar "todas" as estratégias para elaborar sua produção hipermodal incluíram o uso de *links*, em vez de indicá-los separadamente, como o fizeram PE3 e PE4, conforme o Quadro 15. Com base na análise das produções, 76,5% dos participantes utilizaram *links* para expandir a informação inseridos na mesma página, permitindo que o leitor visualize formas de contato com o produtor do texto, além de saber quem ele é e o serviço que oferece.

Por fim, a última pergunta, "Qual estratégia você utilizou que não foi abarcada na oficina?, buscava saber se utilizaram alguma estratégia que não foi indicada na oficina. A maioria dos participantes (70,5%) disse que não utilizou outras além das ensinadas na oficina, pois não as conheciam. Houve, entretanto, participantes que indicaram algumas estratégias diferentes das ensinadas: PE2 declarou utilizar a estratégia "minimalismo"; PE6, as estratégias de "colaboração e fonte", o que não ficou claro, pois o uso de fonte foi abordado na oficina; e PE8 alegou ter utilizado "alguns conhecimentos de *design* que já possuía, principalmente sobre a funcionalidade do site". O Quadro 16 apresenta as respostas dos participantes.

Quadro 16 – Estratégias utilizadas e que não foram abarcadas na oficina

Participante	Resposta
PE1	Nenhuma.
PE2	Minimalismo
PE3	Acredito não ter usado nenhuma outra
PE4	Acredito não ter usado nenhuma outra
PE5	Sons e imagens nos sites
PE6	Estratégias de colaboração e fonte.
PE7	Nenhuma
PE8	Alguns conhecimentos de *design* que já possuía previamente, principalmente sobre a funcionalidade do site
PE9	Nenhuma.
PE10	Nenhuma
PE11	Nenhuma, não conhecia estratégias além das
PE12	Eu não investi em estratégias de áudio e vídeo que seriam legais para um site hipermodal, mas que não se encaixariam com o meu tema
PE13	Acho que nenhuma.

PE14	Acho que não utilizei nada que não estava na oficina.
PE15	Não me lembro
PE16	Nenhuma.
PE17	nada a declarar

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

De modo geral, os resultados indicaram que os participantes do grupo experimental (A) fizeram bom uso do guia de estratégias apresentado na oficina, embora nem sempre soubessem nomear ou descrever as estratégias utilizadas. As produções evidenciaram que eles compreenderam os conteúdos trabalhados e foram capazes de aplicá-los adequadamente. Os participantes seguiram as orientações propostas e empregaram todas as estratégias apresentadas, incluindo a inserção de links para sites externos, configurados de modo a direcionar o leitor sem comprometer seu acesso à página principal. Não há dúvidas de que a ampliação do tempo aperfeiçoaria o trabalho dos participantes, que, na primeira versão, já se mostrou de alta qualidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises aqui empreendidas, sob a ótica da hipermodalidade (Lemke, 2002; Selber, 2009; Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016) e do design (Norman, 2008; Istrate, 2009; Lidwell, Holden e Butler, 2010), permitiram evidenciar a urgência do letramento digital para estudantes do ensino superior, especialmente àqueles da área de Letras, tendo em vista a escassez das pesquisas relacionadas ao ensino da escrita hipermodal nesse campo específico. Nesse sentido, é importante esclarecer que a tese não objetivou verificar se os participantes do grupo experimental enquanto futuros professores saberão ensinar as estratégias aprendidas para os seus futuros alunos, mas sim ofertá-los um letramento para a escrita hipermodal. Consequentemente, espera-se que esse letramento possa ajudá-los a entender as dificuldades dos seus futuros alunos da educação básica durante a produção hipermodal e tornarem-se aptos para criar condições de orientá-los para minimizar as dificuldades deles.

Diante disso, sintetizo os resultados encontrados e já apontados no capítulo 6, passando, então, às considerações finais deste trabalho. O objetivo desta tese foi propor e testar um guia de estratégias de escrita para orientar a produção textual no ambiente digital, em língua portuguesa, no contexto do ensino superior. Para tal, realizou-se um experimento de produção hipermodal conduzido com 34 alunos voluntários a partir do terceiro período do curso de Letras, divididos em dois grupos: experimental e controle. O grupo experimental, com 17 alunos, participou da oficina de estratégias de escrita para o texto hipermodal e o grupo controle, também com 17 alunos, não recebeu nenhuma instrução. Posteriormente, comparou-se os resultados dos grupos obtidos na atividade de produção hipermodal e nos questionários enviados antes e após a produção dos participantes.

Na tese, foi adotada a abordagem mista de pesquisa – qualitativa e quantitativa para alcançar os seguintes objetivos específicos:

1)Identificar, por meio de questionário, quais estratégias de escrita alunos de graduação em Letras de uma Universidade Federal utilizam para a produção do texto hipermodal;

2)Propor um guia de estratégias para a escrita do texto hipermodal tendo por base os resultados obtidos no questionário de identificação e a teoria que fundamenta a presente pesquisa;

3)Ofertar uma oficina ao grupo experimental (grupo A) para ensinar as estratégias de escrita propostas para a escrita do texto hipermodal;

4)Testar a eficiência da categoria *Organização* do guia de estratégias proposto para a escrita do texto hipermodal com base em uma atividade de produção aplicada aos grupos experimental (grupo A) e controle (grupo B);

5) Analisar comparativamente as produções escritas dos participantes dos grupos experimental (Grupo A) e controle (Grupo B), bem como suas respostas ao questionário aplicado após a atividade de produção textual, a fim de identificar diferenças entre os grupos e avaliar os possíveis efeitos da intervenção.

No que se refere às estratégias de escrita dos graduandos em Letras, identificadas no questionário de identificação, a análise evidenciou que os integrantes dos grupos experimental (A) e controle (B) indicaram possuir o "letramento participativo", conforme proposto por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Essa constatação fundamenta-se na atuação dos participantes em redes digitais e no fato de que 88,2% dos participantes de ambos os grupos afirmaram já ter produzido textos em ambientes digitais.

Os participantes também afirmaram compartilhar os textos que produzem, prática mais recorrente no grupo B (67%), o que poderia indicar uma atuação mais crítica nas redes digitais e maior familiaridade com produções hipermodais. No entanto, não foi o que se observou na produção proposta ao grupo, uma vez que os textos elaborados pelo grupo não apresentaram *links*. Esse resultado reforça a orientação de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) acerca do "letramento participativo", que envolve não apenas o tratamento de questões de interesse pessoal, mas também o engajamento em temas sociais. Tal envolvimento pode ampliar as interações em rede e favorecer o uso de recursos, como os links, na produção textual.

Ambos os grupos também relataram preferir o uso da multimodalidade como recurso para a produção na tela e destacaram a importância do objetivo, do público-alvo e do vocabulário ao produzir um texto, indicando menor preocupação com o gênero textual.

Quando questionados acerca dos sentimentos durante a produção na tela, os participantes do grupo A destacaram sentimentos de responsabilidade ao usar os adjetivos "necessário" (53%) e "inovador" (27%), mas também consideraram "perigoso" (25%). Já os participantes do grupo B destacaram "necessário" (80%), "divertido" (67%) e "cansativo" (40%). Interessante destacar que este grupo não indicou a opção "perigoso"; porém, curiosamente, na produção de um participante do grupo (Figura 109), observou-se justamente como a escrita na tela pode ser "perigosa", tendo em vista que foi produzido um texto contendo discurso de ódio, evidenciando falta de ética e violação dos direitos humanos.

Ainda no questionário de identificação, ambos os grupos indicaram conferir a veracidade da informação, a autoria, bem como dar o devido crédito aos autores. No grupo A,

73% dos participantes indicaram preocupação em dar crédito aos autores. Os participantes também indicaram, no questionário de identificação, a preferência pelo Google como site de pesquisa na internet, sendo a preferência de 82,3% do grupo A e de 100% do grupo B. Já a plataforma mais utilizada para buscar vídeos, em ambos os grupos, foi o YouTube, e a mais utilizada para buscar áudios, também em ambos os grupos, foi o *Spotify*. Tais escolhas indicaram que, no geral, os participantes estão habituados a consultar sempre as mesmas fontes, excluindo fontes alternativas, o que evidencia a importância de esses participantes terem acesso a práticas que promovam o letramento crítico (Selber, 2009), uma vez que ele contribui para que o produtor do texto hipermodal leve em consideração as representações sociais, as forças institucionais e as relações de poder envolvidas nas diferentes informações que circulam socialmente.

Diante das lacunas observadas nas respostas ao questionário de identificação quanto ao letramento digital dos participantes, sobretudo no âmbito da escrita hipermodal, e considerando a escassez de pesquisas na área, elaborou-se, à luz do arcabouço teórico adotado, um guia de estratégias para a produção de textos hipermodais. Como já esclarecido, o guia foi dividido em quatro categorias: *Planejamento; Organização; Produção/Reflexão* e *Revisão*. As categorias tiveram como base as estratégias já existentes na construção do texto impresso, considerando sua reconfiguração para o meio digital.

No que se refere à produção hipermodal do grupo experimental (grupo A), que recebeu a oficina com o guia de estratégias de escrita hipermodal, há que se destacar que esse grupo aproveitou a prática de letramento oferecida e utilizou com elevado domínio as estratégias propostas, principalmente às voltadas para o uso de links, pertencentes à categoria *Organização* (Figura 6). Tal resultado indica que as estratégias propostas e ensinadas ao grupo A, na oficina, contribuíram para o melhor desempenho deste grupo na atividade de produção hipermodal.

Em relação ao uso dos *links*, o grupo A buscou oferecer opções para o leitor navegar na página utilizando a estratégia **divida os *links* em seções**, o que foi feito por 35,4% dos participantes. Essa estratégia permitia ao leitor escolher entre visualizar os serviços oferecidos, ver as informações sobre o(a) professor(a) ou ir direto para o contato. Essa organização indicou a preocupação dos participantes em deixar a produção navegável, atendendo ao que foi proposto na oficina.

A estratégia **delimitar a quantidade de *links***, a fim de evitar a sobrecarga cognitiva do leitor e sua dispersão entre diferentes páginas e sites, também foi amplamente empregada pelos participantes do grupo A, presente em 76,5% das produções. De modo geral, os links foram utilizados para as informações consideradas essenciais à divulgação das aulas, como a formação

do autor, o formato das atividades e os canais de contato nas redes sociais. Nos casos em que foram inseridos links para outras páginas ou mídias, os participantes optaram por abri-los na mesma janela, facilitando o retorno do leitor à página principal. Esse resultado indica que os participantes entenderam a relevância do proposto por Braga (2004), que o excesso de *links* pode dispersar a atenção do leitor e comprometer o foco na informação relevante.

A estratégia **Relacionar texto verbal e figuras/imagens de forma explícita e apresentadas simultaneamente**, atendendo aos princípios de contiguidade espacial e temporal de Mayer (2001), também foi seguida pela maioria dos participantes do grupo A (94,1%), enquanto no grupo B foi observada em 64,7% das produções. A diferença de 29,4 pontos percentuais indica que os participantes do grupo A aplicaram essa estratégia com maior recorrência, sugerindo maior apropriação dos princípios da composição multimodal na elaboração do texto hipermodal. Esse resultado converge com a perspectiva de Lemke (2010), segundo a qual os modos verbal e visual ao longo da história, coevoluíram para se complementarem e se suplementarem, multiplicando as possibilidades de sentidos. Ademais, a integração entre palavras e imagens torna-se particularmente relevante, tendo em vista a crescente centralidade dos recursos visuais nas práticas comunicativas contemporâneas.

Nesse sentido, conforme propõe Lemke (2002), é necessário considerar os significados construídos pelos elementos visíveis da página, isto é, os significados aparentes. Entre esses elementos, destaca-se a imagem selecionada para atrair a atenção do leitor e tornar a composição visualmente agradável. Tal recurso também pode acionar o nível visceral descrito por Norman (2008), no qual o leitor realiza uma avaliação imediata do que visualiza, julgando-o positiva ou negativamente. Nessa perspectiva, observou-se que 29,4% dos participantes de cada grupo posicionaram, no lado direito da página, uma imagem destinada a construir uma representação ficcional de sua identidade profissional como professores ou tradutores. A adoção desse recurso também pelos integrantes do grupo B, que não receberam orientação específica, sugere que eles reproduziram uma prática recorrente nas produções digitais contemporâneas: a disposição de uma imagem em posição de destaque para conferir maior visibilidade ao perfil apresentado.

Em relação à estratégia **selecionar imagens autorizadas para uso, dando o devido crédito ao (à) autor(a)**, ambos os grupos utilizaram em suas produções muitas das imagens disponibilizadas na Plataforma Wix. O grupo A, além de utilizar uma quantidade maior de imagens em comparação ao grupo B, também incorporou imagens provenientes do Pinterest, indicando a plataforma como fonte. De todo modo, faltou aos participantes indicarem a fonte das imagens retiradas da Plataforma Wix. Por produzirem na Plataforma, os participantes

provavelmente entenderam que não era necessário indicar a fonte. No entanto, o uso de qualquer elemento que não seja de autoria própria necessita ser referenciado.

A ausência dessas referências reforça a importância do "letramento remix", proposto por Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), compreendido como a capacidade de criar novos sentidos ao modificar textos e artefatos preexistentes. Nesse sentido, ao utilizar uma imagem da plataforma para compor sua produção hipermodal, o participante a desloca de seu contexto original e a articula a outros recursos semióticos, atribuindo-lhe novas funções e significados. Esse processo configura uma prática de remixagem e aproxima-se da noção de *Redesigned*, proposta pelo Grupo de Nova Londres (Cazden *et al*., 2021), segundo a qual os recursos disponíveis são reorganizados e transformados na produção de novos designs de sentido.

Diante disso, é de fundamental importância que os produtores de texto hipermodal possam utilizar a criatividade aliada à criticidade e à reflexão dando crédito aos autores das imagens e mídias utilizadas nas produções hipermodais, propiciando novos significados a partir de imagens ou mídias que possam já ser conhecidas do leitor advindas de outros contextos.

A única estratégia da categoria *Organização* não utilizada pelos participantes do grupo A e B foi **"-Associe animação à narração (áudio) ao invés de texto escrito. -Reveja o ritmo da fala no áudio; -Reveja o timbre"**. Essa ausência da estratégia justifica-se pelo limitado tempo que os participantes tiveram para produzir o texto hipermodal, inviabilizando momentos para gravação de áudio.

Em relação ao desempenho do grupo B, observou-se que os participantes não inseriram links em suas produções e, consequentemente, não mobilizaram estratégias relacionadas a esse recurso, como a verificação de seu funcionamento. Também não utilizaram tabelas, não atribuíram os devidos créditos às imagens empregadas, não organizaram o conteúdo por meio de subtítulos nem ofereceram possibilidades de interação com o leitor, como, por exemplo: **Oferecer opções para o leitor interagir com você - por exemplo: comente aqui; deixe sua dúvida ou opinião; use hashtag (#)**. Além disso, não se evidenciou a adoção da estratégia de elaborar um layout adequado quanto ao uso das cores, ao tamanho das fontes e à disposição dos elementos na página. Destaca-se que a ausência dessas estratégias reflete a falta de letramento digital dos participantes desse grupo, sobretudo no que se refere à produção de textos hipermodais. Como o grupo B não teve acesso ao guia de estratégias, seus integrantes realizaram a atividade com base nos conhecimentos prévios que possuíam sobre esse tipo de produção. Desse modo, as limitações observadas parecem ser resultado tanto de um repertório ainda restrito de estratégias de escrita hipermodal quanto das dificuldades técnicas encontradas durante o uso do ambiente digital para a produção textual. Conforme proposto por Selber

(2004), o letramento funcional é fundamental para que o usuário desenvolva competência no manejo das tecnologias digitais. No entanto, tal letramento funcional deve estar associado aos letramentos: crítico, que possibilita compreender que as escolhas dos elementos constitutivos do texto não são neutras, mas refletem valores, crenças e ideologias de quem o produz, e retórico, que permite avaliar e selecionar recursos capazes de ampliar o potencial persuasivo da produção. Embora algumas produções do grupo B tenham indicado tentativas de persuadir o leitor, a composição do layout e, sobretudo a ausência de *links* impossibilitaram a navegação e a interação. Por essa razão, essas produções não se configuraram plenamente como hipermodais, de acordo com Bolter (2001); Lemke (2002); Braga (2004) e Selber (2004).

Na análise das respostas ao questionário de avaliação pós-produção, especificamente na categoria *Planejamento*, observou-se melhor desempenho do grupo A, que participou da oficina de estratégias de escrita hipermodal, em comparação ao grupo B. Embora o planejamento constitua uma etapa fundamental de qualquer processo de produção textual, as respostas e as produções do grupo B, que não recebeu a oficina de estratégias, revelaram que não houve planejamento para a produção hipermodal.

De todo modo, os participantes de ambos os grupos destacaram no questionário de identificação uma preocupação com o objetivo e público-alvo ao produzirem o texto hipermodal e mantiveram essa proposta no questionário de avaliação pós-produção. Por outro lado, os grupos A e B apresentam discrepância entre o que foi produzido e o que de fato fizeram, pois o grupo A utilizou uma linguagem mais formal, recorrendo à fonte considerada "padrão", enquanto o grupo B optou por uma linguagem mais informal ou talvez aproveitando modelos já conhecidos na publicidade, como "que tal?" e "de milhões", respectivamente.

Além disso, a diferença entre os grupos também é notória em relação a pensar layouts capazes de evocar memórias positivas e agradáveis e aproveitar narrativas aceitas socialmente, favorecendo a identificação do leitor com o tema. Os participantes do grupo A, de forma geral, utilizaram mais imagens e recorreram a narrativas que contextualizavam aspectos da história da língua a ser ensinada, bem como a relevância de sua aprendizagem. Desse modo, buscaram não apenas divulgar as aulas, mas também atribuir sentido à experiência de aprender o idioma.

O grupo B, por sua vez, concentrou-se na apresentação direta do serviço, informando o conteúdo a ser ensinado ou traduzido; a formação do(a) professor(a) ou tradutor(a); telefone para contato. Alguns participantes também apresentaram tentativas de persuasão por meio de diferentes apelos. PC16, por exemplo, afirmou que a aprendizagem poderia permitir ao aluno "impressionar" outras pessoas; o PC13 destacou a relação entre qualidade e preço ao anunciar "um trabalho de milhões por um valor que cabe no seu bolso"; e o PC12 recorreu à provocação

ao propor aprender o idioma para ofender: “Aprenda a ofender em inglês como um falante nativo e nunca mais leve desaforo de gringo”. Essas escolhas evidenciam o emprego de estratégias persuasivas baseadas, respectivamente, na valorização social, na vantagem econômica e no confronto. Tais estratégias persuasivas podem ser interpretadas como uma postura excessivamente hierárquica, ou mesmo arrogante, na medida em que pressupõem uma relação assimétrica entre quem detém o conhecimento e quem o recebe. De fato, conforme argumenta Jay Lemke (2002), a relação entre quem produz para o leitor é visualmente construída a partir da figura de um “doador de informação” para alguém que necessita dessa informação, estabelecendo uma dinâmica em que um sujeito, posicionado como conhecedor do tema, transmite saberes a outro, concebido como menos informado. No entanto, embora quem divulga uma informação, ocupe socialmente o lugar de especialista, considera-se que apresentar aspectos históricos e culturais da língua pode favorecer uma abordagem mais dialógica e intelectualmente enriquecedora para incentivar sua aprendizagem.

Em relação à categoria ***Erro! Fonte de referência não encontrada.***, destaca-se que o grupo A indicou no questionário menor quantidade no uso das estratégias ensinadas na oficina do que realizaram na atividade de produção hipermodal. Ou seja, eles indicaram na produção terem aproveitado o conhecimento adquirido na oficina e no guia de estratégias, mas ao responder o questionário podem ter se esquecido de algumas escolhas realizadas, pois o questionário foi respondido posteriormente, alguns dias após a produção. Devido ao tempo destinado à aula, optou-se por solicitar que os participantes respondessem o questionário na aula seguinte, que seria na outra semana. No caso do grupo B, alguns participantes responderam logo após a produção do texto e os que não terminaram a tempo responderam posteriormente, em casa, para não ocupar mais uma aula dos professores que cederam suas aulas para a pesquisa.

No que se refere à categoria *Produção/reflexão*, ambos os grupos indicaram no questionário se preocupar com a ortografia e a pontuação. No entanto, ainda foram verificados erros em 17,6% das produções do grupo A e 35% do grupo B. Ambos os grupos também indicaram no questionário, alta preocupação com a utilidade da informação. Além disso, o grupo B apresentou percentual superior (23,5%) em relação ao grupo A (17,6%) na percepção de que as escolhas realizadas durante a produção textual estão vinculadas a relações de poder e a forças institucionais. Entretanto, a produção que incita o discurso de ódio, mencionada anteriormente, fragiliza essa constatação, uma vez que evidencia uma possível discrepância entre o reconhecimento teórico dessas relações e sua efetiva consideração na prática.

Por sua vez, na categoria *Revisão*, embora os paticipantes de ambos os grupos tenham afirmado no questionário que revisaram suas produções, a análise dos textos revelou diferenças

na forma como ela foi feita. No grupo A, ela ocorreu de forma mais eficiente do que indicado no questionário e pôde ser constatada por meio da verificação do funcionamento dos hiperlinks, da avaliação do layout e de aspectos como as cores e a relação entre as imagens de primeiro plano e de fundo, entre outras estratégias. No grupo B, entretanto, as respostas ao questionário não foram confirmadas pelas produções hipermodais, já que não inseriram *links*, o que impossibilitou o uso de estratégias relacionadas à sua conferência, e demonstraram menos criticidade na avaliação do conteúdo produzido, da estrutura e dos recursos visuais empregados. O uso de links na produção possibilita ao leitor navegar pelo texto de maneira não linear e realizar escolhas de acordo com seus interesses e necessidades, sem estar necessariamente submetido a uma sequência única de leitura. Tal estratégia permite tornar o ambiente acessível a diversos públicos, ofertando a informação de forma multimodal, tornando-se facilmente navegável. Entretanto, observa-se na produção textual do grupo B *links* inativos, que podem frustrar o leitor. Além disso, a oferta limitada de modos de acesso ao conteúdo restringe as possibilidades de interação e pode dificultar a compreensão por parte de usuários com diferentes necessidades e preferências de leitura.

Assim, ao comparar a resposta dos participantes no questionário de avaliação pós-produção e a produção deles, é possível observar como as categorias propostas no guia de estratégias se complementam. Do mesmo modo que os significados aparente, performativo e organizacional são interdependentes, o planejamento precisa estar alinhado ao organizacional para ocorrer a produção/reflexão. Por fim, a revisão retoma e avalia as decisões tomadas nas etapas anteriores. Desse modo, as categorias não operam isoladamente, mas integram um processo contínuo e inter-relacionado de construção de sentidos.

Destaca-se que tais categorias criadas para a produção hipermodal usadas na construção das estratégias propostas podem contribuir significativamente para a construção de textos hipermodais, adequando as estratégias conforme as possibilidades de cada plataforma digital utilizada. Desse modo, o acesso ao guia de estratégias poderá formar um produtor de textos no meio digital multiletrado e, portanto, consciente de suas escolhas para agir de forma ética e inclusiva.

Em termos teóricos, a pesquisa traz contribuições que evidenciam o diálogo entre as teorias linguísticas e do design para a construção de textos no ambiente digital. No campo da Linguística Aplicada, em particular, buscou-se aproveitar as pesquisas já empreendidas por inúmeros pesquisadores que investigam os multiletramentos digitais e as mudanças que o uso das tecnologias digitais tem promovido no ensino. Com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a escrita em ambientes digitais e propor estratégias para sua produção, esta pesquisa

articulou as contribuições dos seguintes teóricos: Lemke (2002) com sua teoria sobre os significados aparente, performativo e organizacional, a teoria dos multiletramentos digitais de Selber (2004), a abordagem dos letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), bem como os princípios de design discutidos por Norman (2008), Istrate (2009), Lidwell, Holden e Butler (2010) e Van Leeuwen (2011). Com base nessa articulação teórica, foi possível elaborar estratégias voltadas à formação dos graduandos em Letras, com o propósito de prepará-los para produzir textos de maneira crítica, reflexiva, ética e responsável em ambientes digitais.

Os resultados desta pesquisa também serão de grande valia para a prática da pesquisadora, pois, com base na experiência em disciplinas voltadas à produção de textos nas universidades em que já atuou, poderá agora ampliar as propostas de multiletramento digital ensinando estratégias para a produção hipermodal.

Dentre as limitações desta pesquisa, destacam-se os problemas relacionados à infraestrutura tecnológica da universidade onde o estudo foi realizado. Para a execução das atividades, foram utilizados os computadores do laboratório de informática do programa de pós-graduação. Além disso, solicitou-se aos participantes que, quando possível, levassem seus próprios notebooks. No dia do experimento com o grupo A, sete computadores estavam em funcionamento. Durante a atividade, contudo, dois deles apresentaram falhas, ocasionando a perda de parte das produções e gerando desconforto e inquietação entre os participantes. Para que pudessem retomar a tarefa, foram disponibilizados os notebooks da pesquisadora e da orientadora. Verificou-se, ainda, que um dos computadores não permitia a gravação da tela. Também foram utilizados dois *Chromebooks* emprestados pela instituição, mas esses equipamentos apresentaram dificuldades para manter várias páginas abertas simultaneamente, o que comprometeu o salvamento automático das produções na plataforma Wix. Além disso, problemas também foram identificados nos equipamentos particulares dos participantes. Alguns participantes instalaram uma extensão para gravar a tela, mas a versão gratuita limitava cada gravação a cinco minutos, exigindo a realização de várias gravações consecutivas ou a contratação de uma versão paga. Tais problemas ocasionaram grande desgaste entre os participantes do grupo A. Ainda assim, eles se mantiveram empenhados na realização da atividade e, conforme apresentado na Seção 6.3 do capítulo de análise do questionário, afirmaram que poderiam ter alcançado resultados melhores caso dispusessem de mais tempo.

Nesse contexto, o tempo destinado à realização da atividade constituiu uma importante limitação da pesquisa, uma vez que os participantes do grupo A não dispuseram de tempo suficiente para se valerem de todas as estratégias aprendidas. Além disso, uma única oficina, com duração de uma hora, mostrou-se insuficiente para apresentar, discutir e praticar de forma

aprofundada as estratégias de escrita hipermodal. Apesar dessas limitações, os resultados obtidos superaram as expectativas, sobretudo quando consideradas as restrições de tempo e os problemas técnicos enfrentados pelos participantes. Eles reforçam a necessidade de ampliar e sistematizar o estudo das estratégias de produção hipermodal na formação acadêmica.

Por fim, apesar desses e de outros percalços, a pesquisa foi concluída e produziu os resultados apresentados e discutidos nesta tese. Esses achados indicam que o guia de estratégias proposto para a produção de textos hipermodais no contexto do ensino superior pode contribuir positivamente para a formação dos graduandos em Letras. Também espera-se que o guia de estratégias seja proposto no uso de outros gêneros como resenhas; vídeos do TikTok; dentre outros de modo que novas estratégias sejam também propostas para a adequação aos diferentes gêneros.

REFERÊNCIAS

ABRITTA, L. F. **Estratégias de leitura para o texto hipermodal em espanhol como língua estrangeira**. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

ALBUQUERQUE, A. K. S. **Composição multimodal de narrativas digitais:** um estudo sobre processos e estratégias de produção. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2012.

ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em Análise Visual:** do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

AMBRÓZIO, S. **Escrita em meios digitais:** uma experiência com *Facebook* no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado profissional em Letras), Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2016.

AMPER. **We Are Social e HootSuite -** Digital 2022 [Resumo e Relatório Completo]. 2023. Disponível em: https://www.amper.ag/profile/agevolecriacao/profile. Acesso em15 jan. 2024.

ANDRADE, B. L. S. **Formação de professores de línguas e o letramento digital:** o uso das TDICs no contexto de graduação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2021.

ASSUNÇÃO, M. S. H. **Narrativas digitais:** uma proposta para leitura e produção de textos multimodais. 174 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2018.

AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA, M. M. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4, 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPAD), 2013.

BACCIN, A. A narrativa longform em reportagens hipermídia. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 89–101, jan./jun. 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, G. de O.; MAGALHÃES, T. G. As Configurações do Gênero Tutorial em Vídeo na Formação de Professores de Língua Portuguesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 144–160, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p144. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/47242. Acesso em: 27 out. 2026.

BODOLAY, A. N. Hemeroteca como estratégia de leitura e escrita. **SIGNUM:** Estud. Ling., Londrina, n. 13/2, p. 173-192, dez. 2010.

BOLTER, J. D. **Writing space: Computers, hypertext, and the remediation of print**. Routledge, 2001. ISBN 1135679584.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRAGA, D. B.; RICARTE, I. L. M. Letramento e tecnologia. **Linguagem e letramento em foco**. Cefiel. 2005.

BRAGA, D.B. Um alerta: navegar é preciso. *In*: BRAGA, D. B. **Ambientes digitais:** reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez. 2013. p. 56-58.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, p.3-66, jul./dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC-** Brasília, DF, 2018.

BUENO, L; MENDES; M. H. P.; MORETTO, M. O Trabalho com a escrita em uma disciplina online para vários cursos: Acertos e dificuldades. In: LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. (éds/orgs). **O letramento acadêmico:** competências específicas a desenvolver pelos estudantes universitários. 1ª. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

BURBULES, N.C.; CALLISTER, T. A. Jr. Hypertext: Knowledge at the Crossroads. *In*: Watch It: **The risks and promises of information technologies for education**. Oxford: Westview Press. 2000.

CAMPOS, R. C.; FREITAS, R. C. de; CAPPELLE, M. C. A.; SILVA, J. P. C. Aliança, reciprocidade e cooperação estratégica: análise da rede virtual LinkedIn®. **Revista Foco**, v. 9, n. 2, 2016. DOI: https://doi.org/10.28950/1981-223x_revistafocoadm/2016.v9i2.304.

CANI, J. B. **Letramento digital de professores de língua portuguesa [manuscrito]:** cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os *links* no hipertexto. *In*: MARCUSCHI, A.; XAVIER, A. C. (ORGS.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido -** 2.ed. **-** Rio de janeiro: Lucerna, 2004, 196 p.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 133–144, 1991.

CAZDEN *et al*. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (orgs). Trad. Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021.

CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHOMSKY. N. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, v. 35, n. 1, p.26-58, 1959.

CYRANKA, L. F. M. Evolução dos estudos linguísticos. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.

COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. **Littera: Revista de Linguística e Literatura**, Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 7–19, jul./dez. 2006.

COSCARELLI, C. V. Textos e Hipertextos: Procurando o Equilíbrio. **Linguagem em Dis(curso)**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/BQKxvxwpBQPTDpynwmRnZkH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2025.

COSCARELLI; C. V. Leitura e produção de infográficos em aulas de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2022.

COSTA, E. R. da. **A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem***:* contribuições para a produção de textos. 193f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

COSTA, E. R. da; BORUCHOVITCH, E. O Ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 41, 2º sem. de 2015, p. 21-35.

CORTEZ, C. M. Formalismo x Funcionalismo: abordagens excludentes? **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES), v. 1, n. 1, p. 57-77. 2011.

CUSTÓDIO FILHO, V.; ARRUDA, D. L. Os limites do (conceito de) texto: destaque para o não verbal. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 8, n. 16, p. 182–197, jul./dez. 2018.

DE BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

DENZIN, N. K. **Triangulação***:* um caso para avaliação e combinação metodológica. Métodos Sociológicos. 1978, p.339-357.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

ELIAS, V. M. da S.; SILVA, S. L. Multimodalidade na escrita de artigos científicos: aspectos teórico-analíticos e contribuições para o ensino. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 111–

125, 2018. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v31i1p111-125. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/140428. Acesso em: 23 ago. 2026.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119–161.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. London: Longmans, 1995.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERREIRA, M. C; RIBEIRO, P. N. S. A hipermodalidade no ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa mediada por tecnologias digitais: do desktop ao holograma. **Acta Scientiarum**. 2023, p.2-12.

FERREIRA, H. M.; ANECLETO, U. C.; FONSECA, J. D. **(Multi)letramentos e formação docente** [recurso eletrônico] 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2025.

FILHO, J. C. P. A. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.8, p.85-91. 1986.

FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. v. 2. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FORTUNATO, G. C. A sala de aula, o blog e os adolescentes: a construção textual no espaço do papel e da tela. *In*: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, v.2, n.1, 2012. Uberlândia. **Anais** […]. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.1-20.

FRAGA, D.; FLORES, T. Hipertexto, que texto é esse? **Trab.Ling.Aplic**., Campinas, v. 44, n.1, p.115-132, Jan./Jun. 2005.

FREIRE, M. M. O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.37, n.4. 2021., 2021, p. 1-18.

GARDNER, R. C.; SMYTHE, P. C.; CLÉMENT, R. Intensive second language study in a bicultural milieu: an investigation of attitudes, motivation and language proficiency. **Language Learning**, v. 29, n. 2, p. 305–320, 1979. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01071.x

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série Educação a Distância).

GOFFMAN, E. **Interaction ritual:** essays on face-to-face behavior. New York: Pantheon Books, 1967.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais:** o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos. 2007. 202 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000433669. Acesso em: 16 de maio 2009.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Edward Arnold. 1994.

HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HANKS, W. **Língua como prática social:** as relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HELLER, E. **A psicologia das cores***:* como as cores afetam a emoção e a razão. 1.ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HISSA, D. A leitura plataformizada na mídia digital: da sobrecarga informacional à perda do pensamento crítico. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 304–331, 2024. DOI: 10.25189/rabralin.v23i2.2208. Disponível em:https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2208. Acesso em: 27 jun. 2026.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

ISTRATE, O. Visual and pedagogical *design* of eLearning content. **eLearning Papers**. 2009, n. 17, p. 1-12.

KACHAK, T. *et al*. Development of future teachers' media literacy: model of integration of media education into academic courses. **Revista Inclusiones**, v. n. especial 8, p. 115-129. 2021.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Nova York: Cambridge University Press, 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita -** uma perspectiva psicolingüística. São Paulo, Ática. 1986.

KAWACHI, G. J.; ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. Letramento crítico e afeto na educação linguística contemporânea: reflexões sobre propostas educativas na universidade. **Signum: Estudos da linguagem**, Londrina, v. 25, n.2, p.36-52, ago. 2022.

KERSCH, D. F. E-portfólio para socialização do conhecimento e responsabilização pelo conteúdo publicado. *In*: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V.; AMARAL, R. **13 toques e muitos cliques** – Leitura e produção de textos na Educação Básica / Ana Elisa Ribeiro, Carla Viana Coscarelli, Renata Amaral – São Carlos: Editora Scienza, 2024. p.147-154.

KOCH, I. G. V. Estratégias pragmáticas de processamento textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30, p. 35–42, 1996.

KOCH, I. G.V. **O Texto e a construção dos sentidos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G.V. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOTLER, P; KARTAJAYA, H.; SETIAWAN, I. **Marketing 4.0:** do tradicional ao digital. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about language. **TESOL Quarterly**, v.34, pp. 337-340, 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images:** the grammar of visual *design*. London: Routledge, 2006.

KRESS, G. Multimodality and Learning: new perspectives on knowledge, representation and communication. *In*: **Visitas Internacionais do Instituto de estudos avançados transdisciplinares**/UFMG, 2008, Belo Horizonte. IEAT/UFMG, 2008. Apresentação oral.

KUMARAVADIVELU, B. A post-method perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Literacies:** Social, Cultural and historical perspectives. Nova York: Peter Lang. 2011.

LEAL; V. C.; MENEZES, T. S.; AZEVEDO, I. C. M. Leitura e produção de textos multimodais: Análise descritiva de uma prática durante o ensino remoto emergencial na UFS. **Língu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 0, n.2, p. 234-257, nov/dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.29327/232521.9.1-29.

LEMKE, J.L. Travels in Hypermodality. **Visual Communication**, v. 1, n.3, p.299-325, 2002.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático:** transformando significados e mídias. Rev. Trabalhos em linguística aplicada, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

LIDWELL, W.; HOLDEN, K.; BUTLER, J. **Princípios do *design***. Bookman; 1. ed. 2010.

LISBOA, I. V. P; MARQUES, R. G. A importância das oficinas de análise linguística em um projeto didático de gênero: uma possibilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSH, D. F. **Caminhos da construção:** projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas, SP: Mercado de letras, 2014.

MAGALHÃES, J. S. A Linguística além da descrição, além do ensino, além de si mesma. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, p. 753-754, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.4013/cld.2019.174.04. Acesso em: 18 jan. 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, N.(org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p.31-61.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Relational Propositions in Discourse. **Discourse Processes**, v. 9, n.1, p. 57-90, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, A.; XAVIER, A. C. (ORGS.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido - 2.ed. - Rio de janeiro: Lucerna, 2004, 196 p.

MARTINS, V. B. O ensino de língua portuguesa e as tecnologias digitais da informação e da comunicação. In: VASCONCELOS, M. L. M. Carvalho; BASTOS, N. B.; BATISTA, R. (Orgs.) **Formação docente e ensino de língua portuguesa [recurso eletrônico]:** perspectivas contemporâneas, 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, recurso digital. 2021, p. 129-146.

MAYER, R. E. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MASSUMI, B. **Politics of affect**. Cambridge: Polity Press, 2015. E-book.

MATTOS, A. M. A.; COSTA, E. P. **Narrativas multimodais e formação de professores**. Travessias Interativas, Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Vernáculas. N. 16, Vol. 8 (2018) – São Cristóvão: UFS, 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc**. [online]., vol.32, n.94, 2017.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A transdiciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade:** Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de letras, 1998 p.113-128.

MONTE-MOR, W. Quem quer ser professor(a)? Uma análise crítica sobre a docência como escolha profissional. In: Marques, N. (Org.). **Quem quer ser professor?** Mobilizando Saberes e Construindo Sentidos sobre a Carreira Docente. 1ed.Tutóia - MA: Diálogos, 2021, v. 1, p. 9-12.

MORENO, R. MAYER, R. E. **Interactive Multimodal Learning Environments Special Issue on Interactive Learning Environments:** Contemporary Issues and TrendEduc Psychol Ver. 2007, v.19, p.309–326.

NONATO, R. S. **Teoria do conceito e hipertextos (manuscrito):** uma proposta para determinação de relacionamentos em links conceituais. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciência da informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da informação, Belo Horizonte, 2009.

NORMAN, D. A. **Emotional *Design***. 1ª ed. Editora Rocco, 2008.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, L. A. Coisas que Todo Professor de Português Precisa Saber. A teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Coleção Estratégias de Ensino, no 17).

OLIVEIRA, R. A. C. S. Multiletramentos e multimodalidade em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar em estudos de linguagem:** as potencialidades do *web*fólio em aulas de Língua Portuguesa, v.3. n.2, 2021.

PAIVA, F. A. Práticas de letramento e produção de sentido de layouts na multimodalidade. **Texto Digital**. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 98-127, jan./jun. 2021.

PAIVA, F. A. (org.). **Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem:** projetos de ensino de linguagens. São Carlos: Pedro&João, 2022.

PAIVA, F. A.; COSCARELLI, C. Primeiros passos em direção aos multiletramentos: um roteiro de perguntas para o professor de linguagens. **Revista Kiri kerê***:* Pesquisa em Ensino, Dossiê, v.1, n.8, ago. 2022.

PAIVA, F. A. Escrita colaborativa de conto em wiki. *In*: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V.; AMARAL, R. **13 toques e muitos cliques –** Leitura e produção de textos na Educação Básica. São Carlos: Editora Scienza, 2024. p.43-52.

PAIVA, F. A. Conteúdos digitais com análise crítica e publicação. *In*: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V.; AMARAL, R. **13 toques e muitos cliques** – Leitura e produção de textos na Educação Básica. São Carlos: Editora Scienza, 2024. p.43-52.

PAVEAU, M. **A análise do discurso digital:** dicionário das formas e das práticas. Organização da tradução Júlia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. 2021.

PEGRUM, M. Modified, multiplied and (re-)mixed: social media and digital literacies. In: THOMAS, M. (ed.). **Digital education:** opportunities for social collaboration. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 9–35.

PRATA, M.; FESTAS, I.; OLIVEIRA, A.; FERREIRA, S.; DAMIÃO, H. Ensino de estratégias de escrita para a composição do texto argumentativo. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 01, p.164-168. 2015. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.924.

PRATES, T. D. **O uso do microblog Twitter em sala de aula:** perspectivas para o ensino da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental. 118 fl. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PROCÓPIO, R. B.; R; RIBEIRO, P. N. S. Um estudo comparativo dos impactos da hipermídia no ensino-aprendizagem implícito de vocabulário de alunos em nível elementar e intermediário de proficiência em inglês. **Veredas on-line –** as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas. 2016/1, p. 83-102 - ISSN: 1982-2243.

REZENDE, R. E. de. **Multiletramentos e formação inicial de professores de línguas estrangeiras:** reflexões sobre o processo de estágio. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. Ciclos da precariedade: revisitando experiências de ensino pandêmicos e além. **Cadernos de Lingüística**, v.1, e6 82. 2023.

RIOLFI *et al*. **Ensino de Língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, Coleção ideias em ação. 2014.

RODRIGUES, C. R. **Infografia como estratégia para ensino de leitura e de escrita de textos multimodais [manuscrito]**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

SABADINI, T. C. C. **Um estudo sobre elaboração e avaliação de hipertextos pedagógicos para ensino de leitura em língua estrangeira**. 132fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

SAITO, F. F. **Aprendizagem de vocabulário de inglês como língua estrangeira em ambiente hipermídia:** efeitos da retenção lexical a curto e longo prazo em uma abordagem de ensino e aprendizagem lexical implícita. 2015. 146p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015).

SAITO, F. F.; SOUZA, P. N. Multiletramentos digitais na escola: o que revelam as práticas discursivas de professoras que se relacionam com as TIC's. **Anais** [...]. IX Congresso brasileiro de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://alb.org.br/ix-congresso-brasileiro-de-linguistica/. Acesso em 20 fev. 2024.

SAMPAIO, T. F.; GALHANO, F. A. **Multiletramentos e tecnologias digitais na prática pedagógica?** Módulo I. 2020. (Curso de curta duração ministrado/Extensão).

SELBER, S. A. **Multiliteracies for a Digital Age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SHNEIDERMAN, B. **Designing the user interface: strategies for effective human-computer interaction**. Reading: Addison-Wesley publishing. 1998.

SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (Orgs.) **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2013. p.197-210.

SILVA, D. C. **A *webquest* na prática pedagógica do professor de línguas: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2017.

SILVA, M. M. M. *et al*. A psicologia das cores na identidade de marca: o impacto das cores na percepção do consumidor por meio de logotipos. **Revista Universitária Brasileira, [S. l.]**, v. 3, n. 1, 2025. Disponível em: https://www.revistaub.com/index.php/RUB/article/view/164. Acesso em: 18 jan. 2026.

SILVA, R. M. M.; SOUZA, J. S. B.; CATANDUBA, E. L. Gênero textual comentário on-line: desenvolvendo estratégias argumentativas na escola. *In*: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2023, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. João Pessoa, 2023, p.1-12. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora /anais/ coned u /2 023 /TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ ID11144_T B839_0 611 2023 200047.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.

SILVA, A. C. F; RIBEIRO, P. N. S. Um estudo sobre os efeitos de feedback hipermodal para a reescrita do gênero artigo acadêmico. **Revista Fólio**, v.15, n.1, 2023.

SILVA, D.; ROCHA, S.; PAULINO, R. **Blog sem norte**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Curitiba - PR – 26 a 28/05/2016.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. **A Pesquisa Científica**. In: Gerhardt, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo. 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 20 fev. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan. 2009.

SOARES, M. B Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/. Acesso em: 25 jun. 2026.

SOARES, N. L. de; DUARTE, M. dos S. M.; HOLANDA, K. A. P. Estruturalismo, gerativismo e funcionalismo: novas perspectivas para o ensino de gramática da língua portuguesa na escola. *In*: I Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem. **Anais**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/coneil/2020/ebook1/TRABALHO_COMPLETO_EV144_MD2_SA100_ID549_31082020221531.pdf.

SOUZA, J. A. de C. De. A escritovisualidade tecnográfica da revista Pesquisa Fapesp no Instagram. **Calidoscópio**. v. 9, n. 3, p. 345-357, Setembro-Novembro, 2021.

SOUZA, P. N; SAITO, F. S. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

STREET, B. **Letramentos sociais:** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, 240 p.

UNESCO. O que é discurso de ódio? Disponível em: https://www.unesco.org/en/countering-hate-speech/need-know. 2024. Acesso em: 02 nov. 2025.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. New York/London: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, T. **The language of colour**. An introduction. New York/London: Routledge, 2011.

VAN LEEUWEN, T. Multimodal Literacy. **Viden om literacy**, n. 21, 2017.

VASCONCELOS, M. L. M. Carvalho; BASTOS, N. B.; BATISTA, R. (Orgs.) **Formação docente e ensino de língua portuguesa [recurso eletrônico]:** perspectivas contemporâneas, 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, recurso digital. 2021, p. 129-146.

VIAN JR, O.; ROJO, R. Letramento multimodal e ensino de línguas: a linguística aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. **Raído**, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 216 – 232, set/dez 2020.

VIANNA, C. A. *et al*. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J.a (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Um estudo sobre a produção hipermodal em Língua Portuguesa em contexto acadêmico". O motivo que nos leva a realizar este estudo é a carência de pesquisas sobre as estratégias de produção do texto digital em língua portuguesa, especialmente no contexto acadêmico. Pretendemos investigar estratégias de produção textual que possam servir de guia para a produção do texto digital em língua portuguesa.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: aplicação de questionários, apresentação da plataforma Wix e *Link*edIn e atividade de produção textual hipermodal contemplando a divulgação de um trabalho do participante, seja ofertando aula particular ou outro trabalho, abordando a relação da tecnologia com a formação acadêmica, deixando explícito como ela está presente ou não em seu trabalho enquanto profissional da área de Letras. Solicitação de gravação da tela com *awesome screenshot* para avaliar o processo de escrita. Os questionários serão aplicados pelo *google forms*. Esta pesquisa tem um risco, caracterizado como mínimo, que envolve a remota possibilidade de que você seja identificado. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, sua identidade será preservada e tudo que lhe for enviado por e-mail será feito exclusivamente a você, sem adicioná-lo a listas com outros destinatários. A pesquisa pode ajudar no aprimoramento das habilidades de produção do texto hipermodal.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo além de fazer uso de ferramentas eletrônicas já de sua propriedade, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se em formato eletrônico. Guarde em seus arquivos uma cópia com você. Caso você concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário de identificação da pesquisa. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável em um dispositivo eletrônico local por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2024.

_____

Assinatura do Participante

_____

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Aline Cristina Flávio da Silva
ENDEREÇO: Rua Regente, 9 Ap. 302 Bairro São Pedro
JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36037-360
FONE: (35) 998783831 E-MAIL: aline.flavio@estudante.ufjf.br

APÊNDICE B - Questionário de identificação

Caro participante,

Este questionário tem por objetivo conhecer um pouco sobre você e suas práticas de produção hipermodal. Se alguma questão não ficou clara para você, não hesite em nos perguntar sua dúvida.

1-e-mail:

2-Nome completo:

3-Telefone para contato:

4-Idade:

5-Em qual período do curso você está?

6-Você produz ou já produziu texto na tela?
( ) sim ( ) não

7-Você já produziu texto hipermodal como forma de trabalho para disciplina durante a graduação?
( ) sim ( )não
8- "Quando produzo textos na tela, prefiro...". Para cada modalidade, indique uma das seguintes opções: 1 – preferência muito baixa; 2 – preferência baixa; 3 – preferência alta; e 4 – preferência muito alta.",
( ) textos escritos
( ) vídeos
( ) imagens
( ) áudios
( ) unir texto verbal e imagem
( ) unir vídeo e áudio

9- Quando você precisa produzir um texto na tela, em quais dos elementos a seguir você pensa:
( ) objetivo
( ) público-alvo
( ) gênero
( ) palavras-chaves para o leitor identificar o tema;
( )vocabulário adequado ao público-alvo

10- Produzir textos na tela é ou são.
a-( ) divertido b- ( ) cansativo c- ( ) informativo d- ( ) inovador

e- ( ) confortável f- ( ) perigoso g ( ) estressante h- ( ) desconfortável
i- ( ) necessário j-( ) monótono
11-Você tem perfil em rede social? ( ) ( ) não

12-Em relação à sua atuação em redes sociais, você:

( ) apenas produz texto
( ) produz e compartilha
( ) apenas compartilha textos prontos
( ) não produz nem compartilha

13-Se você tem rede social, ao postar em sua rede social, você:

( ) considera quem irá ver sua postagem e a visão que a pessoa terá de você
( ) considera quem irá ver sua postagem, mas não importa com julgamentos
( ) não considera o público que irá atingir
( ) evita dar muito detalhe da vida pessoal, por exemplo se está viajando.

14-Quando vai repostar alguma informação, você:
( ) confere a veracidade
( ) confere a autoria
( ) dá crédito aos autores
( ) indica páginas que apresentem outro ponto de vista

15-Você faz pesquisas na internet para fazer trabalhos acadêmicos?
( ) sim ( ) não

16- Você costuma produzir:
( ) áudio para usar em trabalhos
( ) áudio para uso pessoal
( ) vídeos para usar em trabalho
( ) vídeo para uso pessoal

17-Dos sites abaixo, quais você utiliza para pesquisas na internet:
( ) wikipedia
( ) google
( ) google acadêmico
( ) Portal de periódicos da Capes

18-Das plataformas para buscar vídeos a seguir, quais você utiliza:
( ) *YouTube*
( ) vimeo
( ) pinterest
( ) TikTok
( ) kway
( ) outras

19-Das plataformas para buscar áudio a seguir, quais você utiliza:

( ) Ccmixter
( ) spotify
( ) *YouTube*
( ) outra

20-Você procura informações com pontos de vistas diferentes em sites distintos?
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca ( )depende do assunto

APÊNDICE C- Questionário de avaliação pós-produção do grupo experimental

e-mail :

Caro participante,

Leia atenciosamente as perguntas abaixo e responda com sinceridade. Agradecemos por sua colaboração.

PLANEJAMENTO

1-Antes de iniciar o texto, pensei nos seguintes elementos:
( ) público-alvo;
( )objetivo;
( )gênero;
( ) área do conhecimento;
( )palavras-chaves para o leitor identificar o tema;
( ) narrativa que possa persuadir o leitor; aproveitando as narrativas já aceitas socialmente e busque fazê-lo se identificar com o tema;
( ) layouts capazes de evocar memórias positivas e agradáveis.

2-Selecionei um estilo de escrita?
( ) Sim ( ) não
3-O estilo de escrita que selecionei foi:
( ) formal
( ) informal;
( ) usei fonte considerada padrão
( ) usei outra fonte que não seja Times/Arial
( ) vocabulário adequado ao objetivo e público-alvo

4-Pesquisei em diversos sites para planejar meu texto:
( ) sim ( ) não
5-Ao pesquisar em diversos sites, meu objetivo:
( ) obter diferentes pontos de vista sobre o tema
( ) buscar ideias e *links* para sua produção;
( ) procurar recursos como figuras, imagens, vídeos

6. Antes de iniciar a produção hipermodal, minha ação foi:
( ) elaborar o storyboardy pensando em como iniciar e finalizar o texto, onde incluiria imagens, destaques e *links*
( ) não fiz nada antes, já logo iniciei a produção
( ) elaborei materiais multimodais, usando o Canva ou outro aplicativo;
( ) elaborei gravações de áudio pelo programa Audacity ou outro;
( ) elaborei gravações de vídeo.

7-Antes de iniciar a produção salvei algum arquivo para uso futuro.
( ) sim ( ) não
8-Os arquivos salvos para uso futuro foram:

( ) materiais produzidos ou retirados de sites como vídeos do *YouTube* ou vimeo, áudios, imagens para criar o hipertexto;
( )arquivo com os endereços de sites pesquisados

ORGANIZAÇÃO

9-Ao selecionar imagens para o texto:

( ) pensei em imagens que anteciparam o tema ao leitor
( ) busquei imagens que já são consideradas socialmente aceitas e dialogavam com a temática
( ) busquei imagens em sites que indicavam as condições de uso da imagem de modo a dar o devido crédito ao autor (a) a autora.
( ) usei imagens que eu mesmo (a) produzi
( ) usei imagens de sites

10-Ao usar imagens de sites, dentre os listados abaixo, utilizei:
( ) blog com 50-melhores-bancos-de-imagens-gratis-legais
( )Pinterest
( )Canva
( )Flickr
( ) outro. Qual?

11- Se usou outro site dentre os citados na pergunta anterior para buscar imagens, cite-o.

12-Relacionei texto verbal e figuras/imagens?
( ) sim ( )não

13-Como as imagens utilizadas ficaram em relação ao texto?
( ) próximas ao texto
( ) em local distante na página

14- Deixei a relação entre imagem e texto explícita?
( ) sim ( ) não

15-Pensei na seleção de cores?
( ) sim ( ) não

16- Ao selecionar as cores de primeiro plano e de fundo, pensei em:
( ) cores mais quentes (vermelho, laranja, amarelo) para elementos de primeiro plano
( ) cores mais frias (azul, violeta, verde) para elementos de fundo
( ) não pensei em diferenciar cores de primeiro plano e de fundo

17-Ao pensar na seleção de cores, a opção foi:

( ) Fonte Preto sobre fundo amarelo
( ) Fonte Verde sobre fundo branco;
( ) Fonte Vermelho sobre fundo branco;
( ) Fonte Azul sobre fundo branco;
( ) Fonte Branco sobre azul;
( ) Fonte Preto sobre fundo branco;

( ) Amarelo sobre preto;
( ) Branco sobre vermelho;
( ) Branco sobre verde;
( ) Branco sobre preto;
( ) Vermelho sobre preto;
( ) Verde sobre vermelho;
( ) nenhum dessas

18-Considerei os efeitos psicológicos ao selecionar as cores na sua produção?

( ) sim ( ) não

19-Ao pensar nos efeitos psicológicos, priorizei usar a cor:

( ) Vermelho – para incita a ação
( ) Laranja – para estimulador as emoções
( ) Amarelo – para estimular e manter a vigilância
( ) Verde – para buscar efeito calmante;
( ) Branco – para produzir efeitos de expansão, facilidade, graça, pureza, calma.

20-Acerca da edição do texto verbal:
( ) Usei negrito ou maiúsculas para títulos;
( ) Coloquei subtítulos;
( ) Alinhei o texto;
( ) Usei itálico para diferenciar elementos no texto como citações;
( ) Inclui listas e tabelas para resumir conteúdos com muita informação

21-Busquei salientar informações?
( ) sim ( )não

22-Ao salientar informações, os recursos utilizados foram:
( ) Alterei a cor ou a fonte;
( ) Coloquei imagens em primeiro plano, com cor forte e que interpelando o leitor
( ) Coloquei à direita e na parte superior, do meio da página para cima, o que eu queria destacar como informação nova. E do lado esquerdo ou abaixo, o que é informação já conhecida.

23-Em se tratando de temática de estudos ou trabalhos que exigem concentração, usei algum *design* específico?
( ) *design* de elementos da natureza
( ) não usei
( ) outro . Qual?

24- Se usou outro *design*, cite-o

25-Usei animação em meu texto?
( ) sim ( ) não
26-Ao usar animação, associei ela a:
( ) Áudio

( ) Texto escrito

27-O critério para inserção de *Links* foi:
( ) expandir as informações e apresentar opiniões diferentes sobre o assunto;
( ) direcionar o leitor para obter mais informações, sem ser opinião diferente sobre o assunto
( ) não exagerar a quantidade para não cansar o leitor
( ) *links* remissivos

28-Verifiquei o caminho dos *links* se estavam funcionando?
( ) sim
( ) não

29-Indiquei no *link* um resumo do que o leitor iria encontrar no *link*?
( ) sim
( ) não
30-Ao colocar *link* no meu texto, conferi se o leitor ao clicar volta facilmente para o texto lido ou precisa abrir outra janela?
( ) sim ( ) não

31-Ofereci informação em mais de um formato?
( ) sim ( )não
32-Ofereci a informação multimodal por meio de:
( ) *links*
( ) imagens
( ) vídeos
( ) não pensei nisso

30-Conferi:
( ) a autenticidade da informação ou da autoria utilizada pesquisando em sites institucionais
( ) o caminho dos *links* oferecidos
( ) a velocidade de carregamento das mídias utilizadas.
( ) a referência dos autores de textos, imagens, vídeos usados no hipertexto.

PRODUÇÃO/REFLEXÃO

35-Ao produzir, retomei o planejamento e a organização questionando acerca das escolhas feitas para a produção, tendo em vista as forças institucionais e relações de poder que moldam as relações sociais?
( ) sim ( ) não
36- Justifique a resposta da questão anterior

_____

37-Avalei se o hipertexto tinha:
( ) elementos para persuadir o leitor;
( ) bom uso da ortografia e pontuação;
( ) Concatenação entre as ideias do texto;
( ) imagem de um produtor que pensa no bom proveito do texto por parte do leitor;

38-Ao produzir o texto considerei:
( ) A utilidade da informação a ser dada

( ) Valores ideológicos que as palavras ou mídias escolhidas carregam
( ) que há informações já apresentadas em outros contextos e são recontextualizadas nessa nova produção;
( ) a que representações minhas escolhas estão se associando
( ) como minhas escolhas na produção textual se vinculam a relações de poder e forças institucionais
( ) como minha produção pode ser considerada satisfatória para o público-alvo almejado;
( ) o quanto minhas escolhas podem impactar em questões culturais;
( ) que escolhas linguísticas podem ser pertencentes a algumas culturas e desconhecidas de outras;
( ) se minha produção permite uma ação social. Exemplo sendo acessível a diversos públicos, sendo inclusiva.

REVISÃO

39-Revisei a produção?
( ) sim ( ) não
40-Ao revisar:
( ) avaliei criticamente o conteúdo
( ) fiz alterações na organização
( ) revisei a funcionalidade para garantir a qualidade da produção
( ) revi os *links*
( ) alterei o layout
( ) revisei a exposição do ponto de vista

APÊNDICE D- Perguntas para o grupo experimental acerca da oficina

Qual (Quais) sentimento (s) define(m) o que você sentiu ao produzir o texto hipermodal?
( ) satisfação
( ) insatisfação
( ) entusiasmo
( ) prazer
( ) raiva
( ) desilusão
Justifique a resposta da questão anterior.

_____

Você considera que as estratégias de produção textual que você usou foram suficientes para o leitor entender a relação entre as diferentes modalidades utilizadas? Justifique. *

_____

Como você avalia a oficina de estratégias oferecida?
( ) Foi suficiente para ajudar na produção hipermodal.
( ) Não foi suficiente para ajudar na produção hipermodal.
Justifique a resposta da questão anterior_____

Quais das estratégias aprendidas na oficina você utilizou?

_____

Qual estratégia você utilizou que não foi abarcada na oficina?

APÊNDICE E- Questionário de avaliação pós-produção grupo controle

e-mail :

Caro participante,

Leia atenciosamente as perguntas abaixo e responda com sinceridade. Agradecemos por sua colaboração.

PLANEJAMENTO

1-Antes de iniciar o texto, pensei nos seguintes elementos:

( ) público-alvo;

( )objetivo;

( )gênero;

( ) área do conhecimento;

( )palavras-chaves para o leitor identificar o tema;

( ) narrativa que possa persuadir o leitor; aproveitando as narrativas já aceitas socialmente e busque fazê-lo se identificar com o tema;

( )layouts que podem ativar memórias boas e agradáveis para o leitor.

2-Selecionei um estilo de escrita?

( ) Sim ( ) não

3-O estilo de escrita que selecionei foi:

( ) formal

( ) informal;

( ) usei fonte considerada padrão

( ) usei outra fonte que não seja Times/Arial

( ) vocabulário adequado ao objetivo e público-alvo

4-Pesquisei em diversos sites para planejar meu texto:

( ) sim ( ) não

5-Ao pesquisar em diversos sites, meu objetivo:

( ) obter diferentes pontos de vista sobre o tema

( ) buscar ideias e *links* para sua produção;

( ) procurar recursos como figuras, imagens, vídeos

6. Antes de iniciar a produção hipermodal, minha ação foi:

( ) elaborar o storyboardy pensando em como iniciar e finalizar o texto, onde incluiria imagens, destaques e *links*

( ) não fiz nada antes, já logo iniciei a produção

( ) elaborei materiais multimodais, usando o Canva ou outro aplicativo;

( ) elaborei gravações de áudio pelo programa Audacity ou outro;

( ) elaborei gravações de vídeo.

7-Antes de iniciar a produção salvei algum arquivo para uso futuro.

( ) sim ( ) não

8-Os arquivos salvos para uso futuro foram:

( ) materiais produzidos ou retirados de sites como vídeos do *YouTube* ou vimeo, áudios, imagens para criar o hipertexto;

( )arquivo com os endereços de sites pesquisados

ORGANIZAÇÃO

9-Ao selecionar imagens para o texto:

( ) pensei em imagens que anteciparam o tema ao leitor
( ) busquei imagens que já são consideradas socialmente aceitas e dialogavam com a temática
( ) busquei imagens em sites que indicavam as condições de uso da imagem de modo a dar o devido crédito ao/a autor(a).
( ) usei imagens que eu mesmo (a) produzi
( ) usei imagens de sites

10-Ao usar imagens de sites, dentre os listados abaixo, utilizei:
( ) blog com 50-melhores-bancos-de-imagens-gratis-legais
( )Pinterest

( )Canva
( )Flickr
( ) outro. Qual?

11- Se usou outro site dentre os citados na pergunta anterior para buscar imagens, cite-o.

12-Relacionei texto verbal e figuras/imagens?
( ) sim ( )não

13-Como as imagens utilizadas ficaram em relação ao texto?
( ) próximas ao texto
( ) em local distante na página

14- Deixei a relação entre imagem e texto explícita?
( ) sim ( ) não

15-Pensei na seleção de cores?
( ) sim ( ) não

16- Ao selecionar as cores de primeiro plano e de fundo, pensei em:
( ) cores mais quentes (vermelho, laranja, amarelo) para elementos de primeiro plano
( ) cores mais frias (azul, violeta, verde) para elementos de fundo
( ) não pensei em diferenciar cores de primeiro plano e de fundo

17-Ao pensar na seleção de cores, a opção foi:

( ) Fonte Preto sobre fundo amarelo
( ) Fonte Verde sobre fundo branco;
( ) Fonte Vermelho sobre fundo branco;
( ) Fonte Azul sobre fundo branco;
( ) Fonte Branco sobre azul;
( ) Fonte Preto sobre fundo branco;
( ) Amarelo sobre preto;
( ) Branco sobre vermelho;
( ) Branco sobre verde;
( ) Branco sobre preto;
( ) Vermelho sobre preto;
( ) Verde sobre vermelho;
( ) nenhum dessas

18-Considerei os efeitos psicológicos ao selecionar as cores na sua produção?

( ) sim ( ) não

19-Ao pensar nos efeitos psicológicos, priorizei usar a cor:

( ) Vermelho – para incita a ação

( ) Laranja – para estimulador as emoções

( ) Amarelo – para estimular e manter a vigilância

( ) Verde – para buscar efeito calmante;

( ) Branco – para produzir efeitos de expansão, facilidade, graça, pureza, calma.

20-Acerca da edição do texto verbal:

( ) Usei negrito e maiúsculas para títulos;

( ) Coloquei subtítulos;

( ) Alinhei o texto;

( ) Usei itálico para diferenciar elementos no texto como citações;

( ) Inclui listas e tabelas para resumir conteúdos com muita informação

21-Busquei salientar informações?

( ) sim ( )não

22-Ao salientar informações, os recursos utilizados foram:

( ) Alterei a cor ou a fonte;

( ) Coloquei imagens em primeiro plano, com cor forte e que interpelando o leitor

( ) Coloquei à direita e na parte superior, do meio da página para cima, o que eu queria destacar como informação nova. E do lado esquerdo ou abaixo, o que é informação já conhecida.

23-Em se tratando de temática de estudos ou trabalhos que exigem concentração, usei algum *design* específico?

( ) *design* de elementos da natureza

( ) não usei

( ) outro . Qual?

24- Se usou outro *design*, cite-o

25-Usei animação em meu texto?

( ) sim ( ) não

26-Ao usar animação, associei ela a:

( ) Áudio

( ) Texto escrito

27-O critério para inserção de *Links* foi:

( ) expandir as informações e apresentar opiniões diferentes sobre o assunto;

( ) direcionar o leitor para obter mais informações, sem ser opinião diferente sobre o assunto

( ) não exagerar a quantidade para não cansar o leitor

( ) *links* remissivos

28-Verifiquei o caminho dos *links* se estavam funcionando?

( ) sim

( ) não

29-Indiquei no *link* um resumo do que o leitor iria encontrar no *link*?

( ) sim

( ) não

30-Ao colocar *link* no meu texto, conferi se o leitor ao clicar volta facilmente para o texto lido ou precisa abrir outra janela?

( ) sim ( ) não

31-Ofereci informação em mais de um formato?

( ) sim ( )não

32-Ofereci a informação em outro formato por meio de:

( ) *links*

( ) imagens

( ) vídeos

( ) não pensei nisso

30-Conferi:

( ) a autenticidade da informação ou da autoria utilizada pesquisando em sites institucionais

( ) o caminho dos *links* oferecidos

( ) a velocidade de carregamento das mídias utilizadas.

( ) a referência dos autores de textos, imagens, vídeos usados no hipertexto.

PRODUÇÃO/REFLEXÃO

35-Ao produzir, retomei o planejamento e a organização questionando acerca das escolhas feitas para a produção, tendo em vista as forças institucionais e relações de poder que moldam as relações sociais?

( ) sim ( ) não

36- Justifique a resposta da questão anterior

_____

37-Avalei se o hipertexto tinha:

( ) elementos para persuadir o leitor;

( ) bom uso da ortografia e pontuação;

( ) Concatenação entre as ideias do texto;

( ) imagem de um produtor que pensa no bom proveito do texto por parte do leitor;

38-Ao produzir o texto considerei:

( ) A utilidade da informação a ser dada

( ) Valores ideológicos que as palavras ou mídias escolhidas carregam

( ) que há informações já apresentadas em outros contextos e são recontextualizadas nessa nova produção;

( ) a que representações minhas escolhas estão se associando

( ) como minhas escolhas na produção textual se vinculam a relações de poder e forças institucionais

( ) como minha produção pode ser considerada satisfatória para o público-alvo almejado;

( ) o quanto minhas escolhas podem impactar em questões culturais;

( ) que escolhas linguísticas podem pertencer a algumas culturas e desconhecidas de outras;

( ) se minha produção permite uma ação social. Exemplo sendo acessível a diversos públicos, sendo inclusiva.

REVISÃO

39-Revisei a produção?

( ) sim ( ) não

40-Ao revisar:

( ) avaliei criticamente o conteúdo

( ) fiz alterações na organização

( ) revisei a funcionalidade para garantir a qualidade da produção

( ) revi os *links*

( ) alterei o layout

( ) revisei o ponto de vista