

DA ORALIDADE À PRODUÇÃO MULTIMODAL: PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO COM TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FROM ORALITY TO MULTIMODAL PRODUCTION: RETEXTUALIZATION PROCESSES WITH AN 8TH GRADE CLASS IN ELEMENTARY SCHOOL

Isabel Cristina Michelan de Azevedo¹, Fabiana Santos de Sousa Matos²

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS), Sergipe, SE, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>

e-mail: icmazevedo2@gmail.com

² Colégio Estadual Francisco Barbosa Santos, Sergipe, SE, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8814-0405>

e-mail: fabianas.s.matos@hotmail.com

Recebido em 30 jun. 2025

Aceito em 30 jul. 2025

Resumo: Este artigo trata de dois processos de retextualização – do texto oral para o escrito (Marcuschi, 2001) e do texto escrito para o texto multissemiótico (Lambert, 2013; Bezemer; Kress, 2016) –, a fim de analisar o alcance de uma pesquisa-ação direcionada à produção de narrativas de memória/de vida de idosos da comunidade escolar de uma escola pública localizada em Salgado/SE, realizada com estudantes de 8º ano do ensino fundamental, que foram inseridos em um projeto de ressignificação e resgate do patrimônio cultural da região. A pesquisa partiu das dificuldades linguísticas dos estudantes em transformar um relato em uma narrativa, mas não se limitou a essa dimensão do ensino de língua, visto que o caráter dialógico da linguagem orientou as práticas empreendidas ao longo das sete oficinas planejadas pela professora-pesquisadora. Após retomar as características de cada processo de retextualização, a título de ilustração, é descrita a criação de um curta produzido em *stop motion* (Kaminski, 2010; Oliveira, 2010) por um dos grupos de alunos. Os resultados indicam que a retextualização é um processo produtivo que colabora com a produção de narrativas e de animações, pois auxilia analisar detalhadamente a constituição dos textos escritos e multimodais.

Palavras-chave: Produção textual. Retextualização. Animação multissemiótica. Narrativa digital. Ensino-aprendizagem.

Abstract: This article deals with two processes of retextualization – from oral text to text (Marcuschi, 2001) and from written text to multisemiotic text (Lambert, 2013; Bezemer; Kress, 2016) – in order to analyze the scope of an action research project aimed at producing narratives of memory/life of elderly people from the school community of a public school located in Salgado/SE, carried out with 8th grade elementary school students, as part of a project to reinterpret and rescue the cultural heritage of the region. The research started from the students' linguistic difficulties in transforming a report into a narrative but was not limited to this dimension of language teaching, since the dialogical character of language guided the practices undertaken throughout the seven workshops planned by the teacher-researcher. After reviewing the characteristics of each retextualization process, by way of illustration, the creation of a short film produced in stop motion (Kaminski, 2010; Oliveira, 2010) by one of the student groups is described. The results indicate that retextualization is a productive process that contributes to the production of narratives and animations, as it helps to analyze in detail the constitution of written and multimodal texts.

Keywords: Textual production. Retextualization. Multisemiotic animation. Digital narrative. Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo decorre de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS, *campus* São Cristóvão), em 2018, em uma turma do 8º ano do colégio CEFBS – localizado no povoado Água Fria, no Município de Salgado/SE, cuja maioria dos estudantes apresentava dificuldades em atividades de escrita, tais como: preferiam falar o que entendiam a anotar suas ideias e compreendiam melhor as instruções quando a professora explicava algo ao invés de decodificar pela leitura textos ou questões. Além disso, em atividades de transformação de discurso direto para indireto, como no relato de experiências vividas, foram observadas marcas frequentes da oralidade na escrita, inadequações referentes ao emprego de pontuação, confusão no uso do discurso direto e indireto e falta de articulação das ideias exposta nos textos, o que demarcava uma limitação desses estudantes no desenvolvimento de algumas capacidades de escrita.

Diante dessa realidade, procuramos identificar quais práticas pedagógicas poderiam favorecer a superação das dificuldades de escrita pelos estudantes e ainda proporcionar uma prática de escrita humanizadora, por entendermos que as atividades escolares que dialogam com a sociedade e permitem a construção de valores sociais tornam o ensino mais significativo para o estudante.

Para que a aprendizagem pudesse ser concretizada, adotamos uma concepção de linguagem que se estivesse integrada às atividades da vida, com vistas a organizar práticas didático-pedagógicas significativas. Assim, a partir de um processo dialógico e interacional, assumimos uma abordagem de ensino pautada por uma concepção que pudesse transformar os estudantes em sujeitos do discurso e formar bons escritores. Para tanto, colocamos em ação uma prática de escrita, organizada de maneira processual, sistemática, metodológica e progressiva, tendo em vista que, segundo Passarelli (2012), escrever é uma atividade cognitiva e social que precisa ser aprendida.

A fim de descrever as práticas realizadas e colaborar com a resolução do problema supracitado, tomamos apoio na concepção dialógica de linguagem

defendida pelo Círculo de Bakhtin¹, o que suscitou o interesse em trabalhar com uma modalidade específica de intervenção pedagógica, tendo como base os processos de retextualização apresentados por Marcuschi (2001).

As atividades de retextualização do texto falado para o escrito envolveram diversas operações linguísticas, como a eliminação de hesitações, reduplicações e repetições, tentativa de pontuação próxima da norma padrão, exigida em situações formais, introdução de paragrafação, reconstrução de cadeias truncadas e encadeamento sintático, além de possibilitar a inclusão de posicionamentos valorativos por parte dos estudantes. Isso nos levou a concluir que essas operações são de grande relevância para promover a superação das dificuldades, visto que retextualizar um texto, além de não ser um ato mecânico de reescrita, exige operações complexas que mobilizam o código escrito e colaboram com a construção de sentidos. Também foi possível proporcionar aos estudantes participar de práticas de produção textual com escrita coesas, coerentes, contextualizadas e significativas.

Assim, considerando que a língua é uma atividade social, histórica e cultural que se desenvolve por meio da interação entre os sujeitos em práticas sociais, propusemos trabalhar a retextualização por meio de histórias vivenciadas pelos mais velhos da cidade de Salgado/SE, como meio para favorecer a interação entre a escola e a comunidade, dar voz a essas pessoas e aos estudantes, como também possibilitar o resgate de lembranças, costumes e tradições locais por meio do discurso.

Essa proposta se apresentou como relevante, pois a prática de retextualizar um texto pode instigar o discente a realizar a organização do discurso e, conseqüentemente, a alcançar seus objetivos comunicativos (Marcuschi, 2001). Em função disso, buscamos verificar quais práticas pedagógicas seriam potencialmente produtivas para auxiliar os estudantes do 8º ano do ensino fundamental na superação das dificuldades de escrita e na produção de textos com valor social.

Para tanto, os estudantes foram orientados a produzirem os textos narrativos com base nos elementos da narrativa – personagens, ações, foco narrativo, tempo e

¹ O Círculo de Bakhtin era “um grupo, de uma intensa e afinada colaboração, em clima de amizade, em pesquisas comuns, a partir de interesses e competências diferentes” (Ponzio, 2011, p. 46).

espaço –, apontados por Moisés (1991), seguindo também a construção composicional descrita por Labov (1972), que explica a organização das narrativas.

A fim de possibilitar aos estudantes a produção de narrativas de vida, propusemos a eles entrevistarem os idosos da comunidade escolar, para que pudessem relatar experiências individuais. Desse modo, os estudantes puderam conhecer as histórias, as reminiscências e os valores próprios do lugar viviam, o que proporcionou a valorização das experiências desses integrantes da comunidade.

Em síntese, os estudantes puderam conhecer dois tipos de retextualização: 1. do oral para o escrito; 2. do escrito para a produção multissemiótica², e ainda participaram de uma Mostra de Produções Audiovisuais, organizada pelos estudantes e pela professora Fabiana Matos, para toda a comunidade escolar, em uma perspectiva de ampliação dos letramentos discentes (Rojo, 2009).

Para tanto, este artigo é constituído pelas seguintes seções: discussões acerca do conceito de retextualização da oralidade para a escrita, bem como da escrita para uma animação; em seguida, a título de ilustração, é analisado o processo de produção verbal e multimodal desenvolvido por um grupo de estudantes, para, por fim, apresentarmos as considerações finais e as referências.

RETEXTUALIZAÇÃO DA ORALIDADE PARA O GÊNERO NARRATIVA DE MEMÓRIA/DE VIDA

Ensinar a escrever sob uma perspectiva discursiva e dialógica solicita do/a professor/a a resignificação das práticas didático-pedagógicas de maneira que possa realizar uma mediação produtiva. Para tanto, optamos por orientar o estudante para uma construção em que ele assuma a posição de sujeito-autor.

Com base nessa concepção, na pesquisa realizada, os estudantes puderam produzir um novo gênero, constituído como uma atividade processual que serviu de referência para que houvesse o planejamento de uma entrevista que, após análise e

² Entende-se por produção multissemiótica aquela que combina “[...] diversos sistemas semióticos [...] em um mesmo texto. [...] A multissemiose está presente em textos que nos permitem interpretar uma mensagem imagetivamente, de modo que o leitor tenha, além do texto verbal, alguns recursos visuais que facilitem o processamento do conteúdo em si. A multissimeiose é uma marca dos textos na sociedade atual [...]” (Carvalho, 2021, p. 113).

interpretação, foi transformada em uma narrativa de memória/de vida. Ao longo das etapas de escrita, os *feedbacks* entre os próprios estudantes e a professora Fabiana Matos foram essenciais para a elaboração de um texto narrativo coerente, coeso, rico em significado social e que preservasse a essência da narrativa contada pelos idosos da comunidade.

Para além dos elementos esquemáticos – resumo/prefácio, orientação, ação complicadora, resultado ou resolução, coda e avaliação de Labov (1972, p 370) –, narrar é uma atividade que faz parte das relações em sociedade, pois estamos frequentemente narrando acontecimentos ou eventos que vivenciamos. Essa é uma atividade discursiva e social que surge do seio familiar para a vida.

Apesar das transformações das práticas de linguagem na contemporaneidade, entendemos que o ato de narrar é uma atividade fundamental para a partilha do saber e de acontecimentos vividos socialmente, além de configurar-se como uma atividade básica de linguagem que tem origem no social. Assim, concebemos uma metodologia de ensino relativa às narrativas de memória/de vida por assumirmos que essa manifestação discursiva nos permite inserir o estudante em uma atividade textual no contexto em sociedade.

Por assumirmos que tal atividade pode possibilitar a valorização da troca de experiências, além de permitir que os discentes tirem delas lições de vida e conhecimentos, ressaltamos a importância do estudo do gênero “narrativas de memória/de vida” para a análise e compreensão da realidade social e, conseqüentemente, para a realização de práticas de produções escritas de modo dialógico, com função histórica, social e cultural em sala de aula.

As narrativas de vida, mesmo quando estão sob a responsabilidade de apenas uma pessoa, trazem aspectos relacionados ao coletivo (família, amigos etc.), pois, de acordo com Bakhtin (2003), é por meio do diálogo com outros enunciados que a autoria é manifestada. Desse modo, os familiares e as demais pessoas da comunidade, na qual residem os idosos entrevistados, constituem o conjunto e o diálogo das vozes sociais existentes nas narrativas produzidas.

Com base nessa visão, assumimos que, por meio das narrativas de memória/de vida, podemos conhecer as raízes e matrizes culturais que sustentam nossas visões de mundo. Muitas são as ressonâncias que podem emergir quando

voltamos ao passado, e dessa infinidade de vozes brotam as narrativas de memória/de vida, num diálogo entre o passado e o presente.

Nessa interação social e histórica, é construída a subjetividade do sujeito-narrador, cujas narrativas se tornam humanizadas e humanizantes em um tempo e espaço vivido, por permitir acesso à busca do homem pela significação da sua existência no mundo, a partir da constante relação social que mantém com os outros no seu cotidiano. Depreendemos, então, que, nas narrativas de vida, o sujeito narra o acontecimento vivido a partir de sua subjetividade e analisa o fato a partir da sua posição no espaço social, construindo sua narrativa de acordo com sua concepção de mundo e percepção de si mesmo.

Reconhecemos, com Bosi (1994), que, por meio das formas textuais (criadas com base na “evocação”, na “lembrança”, no “trabalho de reflexão” etc.), podemos estudar os sentidos, os sentimentos e as mentalidades daqueles que são referência para a criação de um texto. Nesse sentido, cada estudante foi motivado a revisitar suas experiências pessoais a partir da partilha dos conhecimentos e acontecimentos advindos da mesma comunidade e grupo social dos quais eles e suas famílias fazem parte. E, ao perceber valores e reminiscências que dialogam com o seu modo de vida e de agir no espaço social, os estudantes tomarão consciência de si e do mundo.

Por entendermos que nenhuma palavra é nossa, pois está repleta da voz do outro, iniciamos o trabalho de retextualizar as informações coletadas nas entrevistas em uma narrativa de memória/de vida. Para tanto, partimos do conceito de narrativa proposto por Labov (1997), por indicar como é possível recapitular experiências passadas em um texto, ao combinar uma sequência verbal com uma sequência de eventos que tenham (ou se infere ter) sido realizados.

A partir dos apontamentos de Labov (1997), percebemos que a narrativa de memória/de vida se difere do relato de experiências. De acordo com Perroni (1992), o relato se constitui de “narrativas construídas para recuperar linguisticamente uma **sequência de experiências** pessoais pelo narrador” (Perroni, 1992, p.75, grifo nosso), enquanto as narrativas de vida são construídas a partir de uma **sucessão de ações sobre uma experiência** vivida por um ou vários sujeitos em um tempo e espaço. Logo, a narrativa de vida se relaciona a um acontecimento singular (Labov,

1972), não a registros de uma sucessão de vários acontecimentos que não se desenvolvem em um enredo.

Segundo Labov (1972), a composição de uma narrativa possui os seguintes elementos: o **resumo**, constituído por uma síntese da narrativa; a **orientação**, relacionada ao local, tempo e às pessoas envolvidas (O quê? Onde? Quando? Quem?); a **ação complicadora**, vinculada à sequência dos acontecimentos e às ações que formam o corpo da narração com posterior apresentação do evento inesperado ou clímax (Como?); a **avaliação**, vinculada às emoções do narrador; a **resolução**, marcada por uma solução – o **resultado** – que responde à pergunta: “isso acabou?”; por último, a **coda**: uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do falante, impedindo a questão “Então, o que aconteceu?”

Nas narrativas de memória/de vida, “o quê” se refere à experiência em si, ao que sucedeu. O “quem” faz alusão aos idosos e às pessoas que participaram do acontecimento, que concentram diversidade cultural e estabeleceram interações variadas no espaço e épocas vividos. “Como” é a apresentação da sucessão de ações vivenciadas até acontecer o clímax e o desfecho da história. O “quando” se refere ao tempo, fase da vida do idoso, em que ocorreu o acontecimento singular em sua vida. “Onde” é o espaço em que aconteceram as experiências, momento em que se pode contextualizar o ambiente no qual o evento aconteceu, a cidade, a casa etc. O “porquê” versa sobre as causas, razões e motivos pelos quais o evento ocorreu.

Esses elementos são essenciais para a composição de uma narrativa, porém é fundamental que o estudante tenha noção da ideia central da história contada, bem como por que ela se torna singular e digna de ser narrada e compartilhada. Bastos (2005) nos explica que Labov (1997) relaciona o teor de reportabilidade de uma narrativa ao de credibilidade; assim, para uma narrativa ser contável e aceita como verdadeira, ela deve conter um evento extraordinário e tocar o ouvinte, evitando as seguintes perguntas: “E daí?” “Por que você está contando isso?” “Qual o sentido do que está sendo contado?” Desse modo, quanto mais credibilidade uma narrativa conseguir transmitir, mais reportável ou contável ela se tornará. Logo, é necessário que o texto ofereça elementos do que se reporta para que seja aceito.

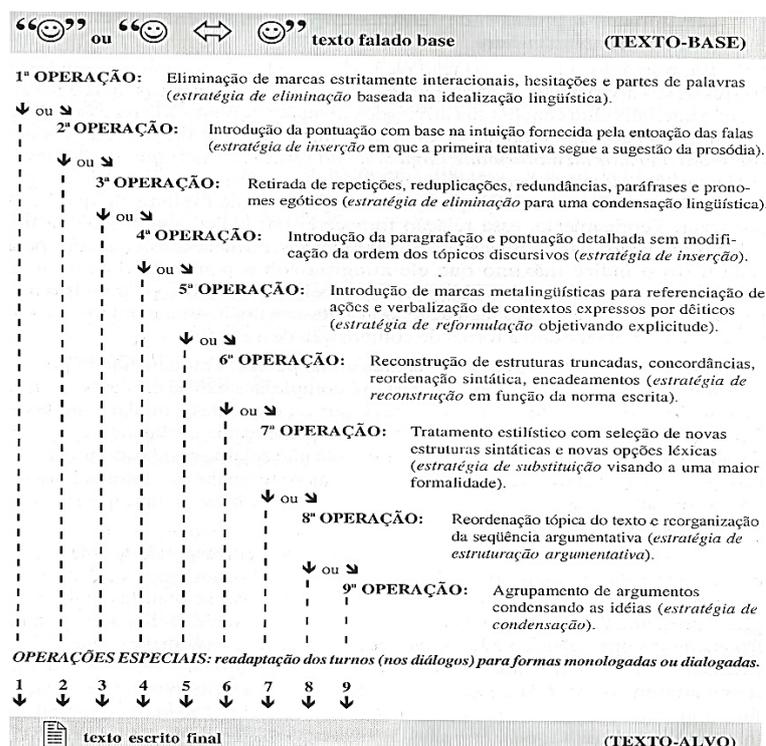
Podemos afirmar, em síntese, que “as narrativas não são mais consideradas como representações diretas e transparentes de eventos passados, mas como

recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos” (Bastos, 2005, p. 11), pois, ao narramos, “somos guiados pelo filtro de nossas emoções, o que nos leva a frequentemente transformar e recriar essa experiência” (Bastos, 2005, p. 11). Ao contarmos nossa história, então, podemos transformar nossas lembranças lhes dando novas interpretações e recriar o contexto do fato narrado.

A esse filtro crítico e afetivo, por meio do qual construímos nossas histórias, estão vinculados os valores, as crenças, a cultura e a história. Ressaltamos, com Bakhtin (2003), que o gênero em estudo é uma construção dialógica de um “eu” situado social e historicamente, o qual o estudante será levado a compreender, interpretar e recriar. Portanto, ao produzir as narrativas, cada estudante assume a posição de um sujeito/narrador que interpreta a realidade e tem consciência de si.

Ao propor partir de uma entrevista para a composição de uma narrativa de memória/de vida, alguns procedimentos foram seguidos pelos estudantes, em seguimento às orientações de Marcuschi (2001). Assim, as gravações realizadas por meio do celular serviram de referência para a realização das nove operações textuais-discursivas descritas por esse autor para a passagem do texto oral para o escrito.

Figura 1 – Operações de retextualização do texto oral para o escrito



Fonte: Marcuschi (2001, p. 75).

Ao ouvir e analisar o registro oral, em primeiro lugar, os estudantes precisaram analisar as histórias contadas pelos idosos a fim de estabelecer um propósito comunicativo para a narrativa que precisaria articular ações de um ou vários personagens, situando-os de modo contextualizado em um enredo que apresentasse conflito, temática, ambiente e ação complicadora bem desenvolvida e contextualizada, com base no exercício de estratégias de estruturação argumentativa e de condensação de ideias e valores.

Nesse processo de criação, após eliminar “as marcas interacionais”, retirar as “repetições, reduplicações e redundâncias, foi iniciada uma mescla entre a realidade e a ficção, por meio da imaginação. Assim, os estudantes puderam assumir uma posição, marcada pelo modo valorativo, e iniciaram a construção da história, o que exigiu a “introdução da paragrafação e pontuação”, a escolha das “marcas metalinguísticas para referenciação de ações”, reconstruir “as estruturas truncadas”, estabelecer “concordâncias” nominal e verbal, reordenar as estruturas “sintáticas” e os “encadeamentos”, a fim de obter um acabamento estético. Também foi necessário haver “reordenação tópica” e “tratamento estilístico”, a condensação de ideias possibilita construir posicionamentos que marcam o lugar de cada sujeito na ação pela linguagem e na criação de um mundo social verossimilhante aos conflitos que emergem da realidade social.

Após ouvir as gravações, os estudantes escolheram uma das entrevistas que serviria de base para a produção da narrativa de memória/de vida. A aplicação das operações, que contam na Figura 1, foi realizada apenas para história escolhida, pois, depois de exercitar todas as estratégias, essa narrativa seria transformada em uma produção multissemiótica.

RETEXTUALIZAÇÃO DA ESCRITA PARA UMA PRODUÇÃO MULTISSEMIÓTICA

Após a etapa de retextualização do oral para o escrito, teve início a retextualização da escrita para a produção de um curta-metragem. Este é um gênero que possui a peculiaridade de dispor de um número reduzido de personagens e diálogos, condensação narrativa, linguagem e ação, tempo de história – normalmente linear – verossimilhança com a realidade, entre outras características, como a

possibilidade de vincular conteúdos culturais a valores educativos (Alcântara, 2014), por isso o curta é considerado “uma fonte inesgotável e valiosa para trabalhar aspectos da interação humana, como cultura e linguagem” (Alcântara, 2014, p.17).

O curta-metragem pode ser gravado por meio de distintas técnicas, dentre elas o *stop motion*, a qual, de acordo com Kaminski (2010), é uma técnica cinematográfica simples, de baixo custo. Essa é uma técnica de animação na qual o animador trabalha fotografando objetos. Entre um fotograma e outro, o animador muda a posição do objeto da forma mais minuciosa possível. Apesar de ser recomendado produzir 24 fotogramas por segundo para obter uma animação, segundo Kaminski (2010), na pesquisa realizada foram alcançados resultados satisfatórios com 12 a 15 fotogramas por segundo.

Ressaltamos que essa decisão foi tomada pela professora, pois não é preciso ficar preso ao mínimo sugerido pelos especialistas, por ser uma produção amadora, concretizada no espaço escolar. Ao considerarmos a realidade das escolas públicas brasileiras, optamos por usar a técnica de maneira simplificada, pois isso também permitiu barateá-la. Assim, as animações utilizando o *stop motion* foram criadas utilizando fotogramas produzidos a partir de recortes, massinhas, arames, bonecos, entre outros materiais e objetos.

Algumas características são essenciais para que uma animação seja considerada *stop motion* (Oliveira, 2010, p. 55), dentre elas, podemos citar:

- A animação em *stop motion* deve ocorrer por intermédio da manipulação direta dos objetos durante a captação das imagens, e sempre respeitando o artifício do quadro a quadro. Não são considerados como *stop motion* a manipulação em tempo real do objeto, o que descaracteriza como animação a titeragem ou os teatros de sombra.
- Os objetos que irão compor a imagem animada devem existir realmente, de forma a ocupar um lugar no espaço. A manipulação de imagens vetoriais, sejam de duas ou três dimensões, mesmo seguindo um padrão de quadro a quadro, não se confundem como *stop motion*, pois essas imagens são de fato virtuais e só se realizam quando atualizadas em uma tela.
- A relação de tempo apresentada pela animação sempre será uma simulação do tempo real, e jamais o tempo de captação de imagens, já que ele é estabelecido pelo animador durante a captação das imagens.
- Não são considerados como *stop motion* movimentos conseguidos por intermédio da manipulação de grafismo ou manchas, mesmo que esses estejam impressos em objetos tridimensionais, a menos que os próprios objetos tridimensionais atuem diretamente no movimento através de um movimento sincronizado.

No início do trabalho, os estudantes precisaram compreender todas essas características, com especial atenção para a composição e manipulação de objetos a

fim de obter efeitos de animação por meio da técnica de *stop motion*, uma vez que as imagens só se realizam quando atualizadas em uma tela, como foi explicado por Oliveira (2010). Assim, inicialmente, houve preocupação com os movimentos de boca ou expressões dos bonecos, tendo em vista que os materiais e as ferramentas para sua produção eram bem rudimentares. Com o intuito de resolver alguns dos problemas identificados, os estudantes precisaram buscar alternativas que atendessem aos objetivos da produção, mas que fossem acessíveis em função das dificuldades técnicas.

Vale ressaltar que a própria atividade de produção de animações favoreceu a abordagem da escrita processual, haja vista que, ao adaptar uma narrativa escrita para um curta-metragem, por meio da técnica *stop motion*, foi necessário fazer reescritas que possuem nomenclaturas próprias – *storylines* e sinopses – as quais fizeram parte do processo de adaptação de uma narrativa escrita para outra, visual e artística.

Esse processo de produção permanece apoiado na visão de que a narração é a transmissão de dois ou mais eventos logicamente interconectados que ocorrem no tempo e são unidos sob um tema consistente. Contar histórias sempre foi um meio importante e eficaz para disseminar conhecimentos e preservar o patrimônio cultural na história da humanidade, assim, mesmo com o desenvolvimento da tecnologia, as inovações, que possibilitam adicionar recursos e diversificar os tipos de narrativa, estão a serviço da expressão narrativa. Assim como os relatos tradicionais podem ser articulados a músicas ou outros efeitos sonoros, as narrativas digitais podem ser transformadas por imagens, efeitos sonoros e gráficos que se alinham às delimitações culturais e estéticas da contemporaneidade, como ressaltam Yilmaz; Ciğerci (2018).

Como as histórias ocupam uma parte importante de nossa vida diária, entendemos que todas as pessoas se beneficiam da narrativa, inclusive quando se apresentam em novas linguagens. Segundo Lambert (2013, p. 12, tradução nossa), “uma pequena história em forma de filme tem um poder totêmico para o contador de história”, visto que a narração audiovisual permite algumas mudanças de perspectiva acerca dos eventos que acontecem em nossas vidas.

Também não podemos perder de vista que uma parte importante para a produção das narrativas digitais é a composição de um roteiro, que será utilizado na organização das ferramentas multimídia e dos recursos tecnológicos que são

necessários para sua produção. Segundo o *Center for Digital Storytelling*³, são sete os elementos que orientam a produção de narrativas digitais interessantes, criativas, dinâmicas e interconectadas, conforme foi sintetizado por Yilmaz; Ciğerci (2018).

1. **Ponto de vista** – Decidir qual será o direcionamento da história, os valores que serão enfatizados, a partir de qual perspectiva a história será contada, ou seja, definir o foco narrativo e como se quer apresentar a narrativa para o público é a primeira escolha a ser realizada.
2. **Pergunta dramática** – Definir qual será a pergunta-chave que pode ser respondida durante ou ao final da história, é uma maneira de demarcar uma questão dramática que o público poderá resolver.
3. **Conteúdo emocional** – Organizar os elementos importantes que são favoráveis à vinculação do público com o enredo depende do uso de imagens, música, efeitos e tom de voz, recursos que colaboram com a conexão entre a narrativa e o público.
4. **O dom da voz** – Empregar a voz de maneira a criar uma interação com o público é um meio que pode transmitir os sentimentos, o conteúdo emocional e os valores que se quer transmitir por meio da narrativa.
5. **Economia** – Integrar o conteúdo à duração da história, sem sobrecarregar nem entediar o público, é um esforço que requer evitar detalhes desnecessários e ainda dosar a quantidade de música, de imagens, de gráficos, enfim, de efeitos que serão empregados na narrativa digital.
6. **A trilha sonora** – Selecionar a música e/ou outros sons que serão integrados ao conteúdo emocional e à mensagem da história é uma etapa que colabora com a criação de histórias interessantes e divertidas.
7. **Ritmo** – Estabelecer o ritmo da história para manter o interesse do público e decidir quais cortes, pausas e momentos de aceleração que serão praticados é algo concretizado quando se considera a totalidade da narrativa.

Notamos que essas sete características exigem do(s) produtor(es) de textos digitais o uso de ferramentas eficazes para a filtragem de informação, a indexação

³ Esta é uma organização internacional sem fins lucrativos que se dedica à formação, desenvolvimento de projetos e pesquisa, com o objetivo de ajudar as pessoas a usar a mídia digital para contar histórias significativas de suas vidas.

daquilo que foi selecionado e de reempacotamento mental, conforme as articulações promovidas por ele(s), operações que possibilitam a construção de um texto multissemiótico consistente e verossímil, que possibilite a reconstrução de uma história de maneira coerente (Lambert, 2013).

Como são muitos os itens que precisam ser considerados, toda narrativa digital é composta a partir de um roteiro, responsável por garantir a organização do enredo em articulação com as mídias que serão integradas. O planejamento, os *feedbacks*, a escrita e reescrita das histórias podem ser integrados em *storylines*⁴ e sinopses⁵, com posterior produções de animações por meio das fotografias. Quando essas atividades são realizadas de forma participativa, torna-se mais fácil encontrar a solução para os problemas identificados pelos estudantes em suas produções audiovisuais.

O *storyline* permite o aprofundamento da descrição do(s) personagem(ns) e do conflito. Em geral, é composta em até cinco linhas, pois é preciso apresentar resumidamente o conflito, como será desenvolvido e a resolução. Existe uma linha de escritores que considera a existência de diferenças entre a *storyline* e a sinopse. Para esses profissionais, a sinopse é uma versão mais longa do *storyline*, e é intermediária entre esse e o argumento. Tem como finalidade despertar a curiosidade sobre como a trama irá se desenrolar e assim “vender” a história.

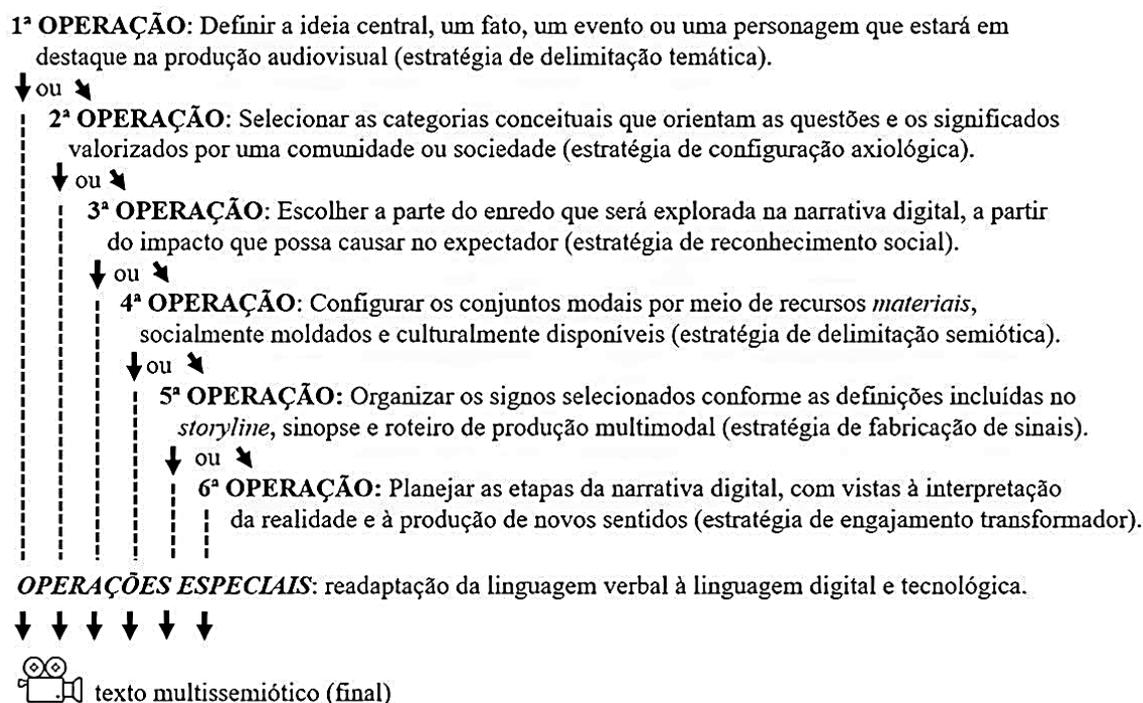
Nesse processo de retextualização da escrita para uma produção multissemiótica, é fundamental compor um roteiro – uma forma escrita que orienta qualquer produção audiovisual, isto é, uma forma literária efêmera que só existe durante o tempo que leva para ser convertido em um produto audiovisual –, que garante o sucesso da produção audiovisual. Nessa etapa, são listados todos os elementos (áudio, vídeo, ações, comportamento e diálogos) necessários para contar a história, por isso costuma ser dividido em cenas e conter as indicações de ações e os diálogos. Com o objetivo de especificar o processo de retextualização da escrita para a produção

4 *Storyline* e o “termo que designa o enredo, a trama de uma estória. Como uma ‘*story-line*’ deve ter no máximo 5 linhas, deduz-se que ‘*story-line*’ é a síntese da estória. Portanto, uma ‘*story-line*’ tem que abranger tudo que a estória normalmente conteria isto é: 1. Apresentação do conflito / 2. Desenvolvimento do conflito / 3. Solução do Conflito” (Comparato, 1983, p. 53)

5 Sinopse é o desenvolvimento da *story-line* de modo a contemplar os detalhes principais da história que se quer contar (quando, onde, quem) (Oliveira, 2010).

audiovisual e digital, a partir da esquematização proposta por Marcuschi (2001), organizamos a síntese a seguir.

Figura 2 - Operações de retextualização da escrita para uma criação audiovisual



Fonte: elaboração própria com base em Bezemer e Kress (2016).

Após organizar o *storyline*, a sinopse e o roteiro, por meio das estratégias de delimitação temática, configuração axiológica e de reconhecimento social, é preciso realizar a composição das fotos e da trilha sonora que são necessárias para a composição na produção em *stop motion*. Em seguida, ocorre a gravação da voz, de acordo com a pré-definição de partes que devem contar com diálogos diretos. Nessa etapa, a entonação vocal tem importância particular, uma vez que colabora com o estabelecimento do clima da narrativa. Também é imprescindível definir o programa que possibilita integrar os recursos visuais, verbais e sonoros, uma vez que a última etapa depende da utilização desse tipo de recurso.

Com o objetivo de descrever como é possível praticar os dois tipos de retextualização (do texto oral para o escrito e do texto escrito para o multimodal), em seguida, é analisada uma das produções realizadas pelos estudantes do colégio CEFBS, localizado em Salgado/SE.

PERCURSO METODOLÓGICO-ANALÍTICO DAS PRODUÇÕES DISCENTES

Com base na pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, na unidade da UFS, *campus* São Cristóvão, pudemos observar que a interação estabelecida com os idosos possibilitou aos estudantes produzir narrativas que, ao dialogar com contexto social no qual estão inseridos, favoreceu – além da conexão com essas pessoas e o conhecimento das reminiscências do lugar onde esses estudantes vivem – a emoção, a sensibilidade, a reflexão, o sentido do que se escreve e a formação de sua identidade. Isso porque, além de conhecer e ter contato com as raízes e matizes do seu lugar, os estudantes também tiveram contato com pessoas importantes para as suas vidas, que fazem parte do seu convívio familiar e social, como tios, vizinhos, avós, primos, amigos etc.

Os textos inicialmente produzidos, sem a intervenção da professora, serviram para verificar as capacidades dos estudantes em relação à produção de textos narrativos, como eles desenvolviam suas ideias e abordavam os elementos da narrativa em suas produções. Também foi observada a estrutura do discurso citado, o uso de tempos verbais, as expressões adverbiais, além de analisar como eles constroem os parágrafos e a coerência textual, para que fosse possível trabalhar com eles os pontos que mereciam atenção para que pudessem superar as dificuldades textuais e gramaticais identificadas nas primeiras produções.

Em seguida, os estudantes participaram de atividades desenvolvidas em uma sequência didática, conforme indica Lerner (2002), organizada em oficinas que orientaram os discentes a produzirem narrativas e animações ao longo de mais de vinte horas-aulas. A longa extensão do projeto se justifica porque foi preciso organizar sete oficinas com os seguintes objetivos: 1ª) compreender e analisar a composição de curta-metragem em *stop motion*; 2ª) estudar o gênero “narrativas de memória/de vida; 3ª) entender as características constitutivas do gênero narrativas de memória/de vida; 4ª) analisar a linguagem constitutiva do gênero narrativas de memória/de vida; 5ª) planejar a entrevista aos idosos; 6ª) produzir as narrativas de memória/de vida, bem como avaliar as produções a fim de colaborar com a qualificação delas (os textos

foram trocados entre os estudantes para que a aprendizagem colaborativa⁶ pudesse ser experienciada); 7^a) transformar as narrativas de memória/de vida em animações por meio da técnica *stop motion*⁷.

As atividades foram variadas e incluíram o entendimento de conceitos, a realização de exercícios de análise a partir de modelos de narrativas (por meio de gêneros orais e escritos), a análise de vídeos a partir de atividade práticas, individuais e em grupos, reflexões, discussões e variadas versões de produções escritas. E, com o intuito de verificar se os estudantes conseguiam construir satisfatoriamente um texto narrativo a partir de uma entrevista com um idoso integrante da comunidade escolar, observamos principalmente a organização dos seguintes elementos: personagens, enredo, foco narrativo, tempo e espaço, pois entendemos que uma construção composicional que apresente contextualização, desenvolvimento da ação complicadora com clímax, resoluções e avaliações do narrador é considerada uma narrativa completa.

Segundo Moisés (1991), o processo de análise de qualquer obra escrita em forma de prosa, como são as narrativas de memória/de vida, objetiva a busca pelos elementos que os caracterizam. Assim, além de analisar os elementos constitutivos de uma narrativa, também foram analisados os recursos mobilizados pelos estudantes para a produção dos curtas-metragens.

A título de ilustração passamos a descrever o processo realizado pelo grupo que trabalhou com a narrativa “A colheita de laranja e a tragédia”, da aluna FMB03⁸. Notamos, na produção inicial, que o estudante não conseguia construir uma ação complicadora e, quando foi solicitada a narração de uma situação singular que viveu com alguém, como pode ser observado a seguir, a narrativa foi construída por meio

6 Reconhecemos que a aprendizagem colaborativa é “[...] um processo educativo em que grupos de alunos trabalham em conjunto tendo em vista uma finalidade comum, assumindo-se como uma excelente abordagem à aprendizagem em equipa. Baseia-se na participação ativa e na interação com pares e professores” (Pereira, 2018, p. 16). Os ambientes de aprendizagem colaborativa, então, precisam ser ricos e motivadores para o crescimento individual e do grupo.

7 Os detalhes relativos ao desenvolvimento das atividades realizadas podem ser encontrados em duas produções Azevedo e Matos (2018) e Matos e Azevedo (2019).

8 Para fazer referência às narrativas dos estudantes, foi criada a seguinte nomenclatura: gênero feminino / masculino + iniciais dos dois primeiros nomes do estudante que produziu a narrativa + numeração, seguindo a ordem alfabética dos nomes, a saber: MCH01; MJP02; FMB03; FRS04 e FSV05.

de um relato, sem apresentar os elementos fundamentais que tornam um texto narrativo bem desenvolvido e organizado. Além disso, o texto de FMB03 não possuía a organização em parágrafos, não apresentava a complicação nem clímax e desfecho que situasse a personagem em um enredo temporalmente organizado, com sequenciação de fatos que culminassem em um momento inesperado, com posterior resultado:

Eu me lembro quando era São João, que minha família ficava todos juntos e eu, minha irmã e minha prima fizemos uma fogueira para soltar fogos na casa da minha avó e do meu avô. As vezes quando não tinha a fogueira agente acendia uma vela, estava chovendo então agente pegou os nossos fogos: eu minha irmã, minhas duas primas e meus dois primos. Então agente começou a soltar os fogos era muito legal eu me sentia feliz por eles está feliz. Meus avós, meus tios e tias e os meus pais ficavam olhando agente, quando as bombas de alguns deles acabavam eu dava algumas da minha. Quando de todo mundo acabava nós ollhava no chão e via os que pifô, ai nós pegava e soltava de novo. Depois agente no sofá e comia milho, amendoim. Quando acabava agente ia e terminava de soltar os fogos. Quando agente ia comprar mais fogos nós rodava o conjunto para achar fogos que não tinha voltado ainda. Eu gostava muito daquele tempo, eu era mais calma e alegre antes, hoje eu já sou um pouco estressada.

Em classe, os aspectos discursivos e linguísticos foram trabalhados a fim de que todos os elementos da narrativa pudessem estar presentes nos textos. Assim, após ouvir a gravação e praticar as nove operações descritas por Marcuschi (2001), a narrativa de memória/de vida foi produzida. Essa nova história foi desenvolvida em torno da seguinte situação: por meio da descrição da rotina de vida de Seu Francisco, homem que não tinha escolaridade, que trabalhava arduamente e tinha uma vida difícil, foi possível imaginar e sentir o modo de vida de quem vivia no campo e precisava se submeter ao transporte precário, arriscando a vida diariamente por conta de sua condição social. Nesta narrativa, o autor-criador manifestou de modo coerente seu ponto de vista diante da história analisada e produzida. Vejamos os elementos centrais da narrativa de memória/de vida, conforme as delimitações realizadas pelos estudantes.

O protagonista dessa história é Seu Francisco, homem trabalhador e humilde que é acompanhado por seus amigos, os quais são incluídos como personagens secundários: Selminho, Robero, Renato, Lázaro e o motorista do caminhão, que não é nomeado (**definição das personagens**). Há uma introdução em que contextualiza a rotina da vida de Seu Francisco e ainda FMB03 reúne referências aos personagens (“Francisco e colegas: Selminho, Robero, Renato e Lázaro”), ao local (“caminhão”,

“povoado Quebradas”), tempo indeterminado (“Em um dia”), situando o leitor para esses aspectos constitutivos de uma narrativa (**contextualização inicial e enredo**): “Seu Francisco que não estudou, tinha que trabalhar no pesado para dá o sustendo a sua família”.

Em um dia, comum como os outros, Francisco e os colegas (Selminho, Robero, Renato e Lázaro) entraram no caminhão para ir ao povoado Quebradas para trabalhar tirando laranja. Nesse contexto, identificamos o **enredo**:

Ele e seus amigos estavam muito alegres em cima do caminhão. Quando chegaram lá, tiraram laranja, pesaram, e, colocaram na caixa e levaram para o caminhão. Ao final do dia, quando eles estavam voltando, todos contentes, porque iam receber o dinheiro da semana que trabalhou para irem à festa, algo inesperado aconteceu! Por um descuido do motorista que estava bêbado, numa curva, o caminhão virou⁹.

O desenvolvimento da ação complicadora começa quando Seu Francisco e seus amigos muito alegres, em cima do caminhão, foram trabalhar. Em seguida, observa-se a sucessão de eventos: “Quando chegaram lá, tiraram laranja, pesaram, colocaram na caixa e levaram para o caminhão. Ao final do dia, quando eles estavam voltando todos contentes, porque iam receber o dinheiro da semana que trabalhou para irem à festa [...]”. A narrativa sucede-se até o surgimento do clímax: “Por um descuido do motorista que estava bêbado, numa curva, o caminhão virou”.

Na sequência, temos o **resultado ou desfecho** da história de FMB03: “Francisco passou dois meses no hospital e quando chegou com as duas pernas quebradas que hoje já está melhor, os amigos falaram que a filha dele tinha morrido no acidente. Ele ficou muito triste e chorou”.

Por fim, localizamos **avaliações** do narrador que indicam as emoções de Francisco (protagonista da história) diante do que foi vivido:

Hoje, ele sabe que as vezes vamos para algum lugar e sabemos que podemos não voltar, ou quando vamos voltar. Esse acontecimento deixou toda a comunidade triste e chocada fazendo com que os trabalhadores e caminhoneiros tivessem mais cuidado e procurassem transportes mais seguros quando fossem trabalhar¹⁰.

⁹ Trecho retirado da produção de FMB03.

¹⁰ Avaliação incluída na narrativa produzida por FMB03.

Em um último gesto de fechamento do texto, a **coda**, elaborada na forma de uma moral, é apresentada por FMB03 da seguinte maneira: “Esse inesperado fez Francisco e outras pessoas perceberem que a vida é uma caixinha de surpresa”.

Em síntese, notamos que o narrador não se insere como personagem da narrativa, assim, conta de modo indireto a tragédia que aconteceu com Seu Francisco e os seus amigos (**foco narrativo**). Também é importante observar que o grupo optou por manter a cronologia da narrativa em um único dia (**tempo**) e que o ambiente rural, circunscrito a um sítio de laranja (**espaço**), é ressaltado pelo enredo.

Após a fase de escrita individual das narrativas, os estudantes reuniram-se em cinco grupos e cada grupo foi orientado a realizar as seguintes etapas:

1. Escolha da narrativa com base nos seguintes critérios: a história precisava conter o máximo de elementos de uma narrativa e, sobretudo, a ação complicadora bem desenvolvida como melhor clímax e desfecho; incluir reminiscências de hábitos, costumes, valores e relações da comunidade local; variar o uso das formas discursivas (diretas e indiretas); enquadrar o tempo passado; escolher o texto mais atraente.

2. Elaboração da *storyline*. Nesta etapa, os estudantes foram orientados a abstraírem a essência da narrativa e escreverem o enredo em no máximo cinco linhas, devendo conter: apresentação do conflito, desenvolvimento e solução.

3. Elaboração da sinopse. Nesta etapa, os estudantes foram orientados a desenvolver o *storyline* de modo a detalhar e completar a nova história na forma como a trama aconteceria na animação, ou seja, marcação das falas, indicando o momento da atuação do narrador-personagem e do narrador-observador.

4. Construção dos personagens, cenários e objetos. Os estudantes utilizaram objetos que tinham em casa: brinquedos – carro, caminhão, bonecos, animais, árvores – além de massinha de modelar, palitos, tinta guache, pincel, celular, materiais de papelaria, para construir as maquetes. Algumas foram produzidas pelos estudantes e outras constavam na escola, como suporte para fixar o celular e fone de ouvido, que também funcionou como botão de clicar no momento de registrar a fotografia.

5. Captação das imagens. Os estudantes foram orientados a fotografarem as imagens sob supervisão e orientação da professora; para isso, mexiam os objetos

minunciosamente para causar a impressão de movimento a cada fotografia, conforme objetivo pretendido em cena e fotografavam¹¹.

6. Edição, efeitos e finalização para publicação. Nesta fase foram inseridas as falas, sons e definido o tempo de transição de uma imagem para outra, buscando sincronizar os áudios às imagens, estabelecendo sintonia, coerência e harmonia de modo processual, a fim de obter resultado desejado.

Verificamos que os estudantes conseguiram interpretar a essência das narrativas originais ao fazerem a adaptação delas para o curta-metragem e, sob supervisão e orientação da professora, empregaram diversos recursos semióticos para dar sentido à narrativa recriada nesse novo contexto de produção.

Quadro 1 – Planejamento da Produção Multissemiótica¹²

Título: A COLHEITA DE LARANJA E A TRAGÉDIA	
Storyline	Pessoas do interior ganham a vida catando laranja. Em uma das viagens o caminhão vira com todo mundo e algumas pessoas morrem. Eduardo fica vivo e volta para casa. Depois do acidente, muitos trabalhadores passam a viajar em transportes mais seguros.
Sinopse	<p>- Introdução: contextualiza e descreve o modo de vida de seu Francisco. Seu Francisco não estudou, por isso tinha que trabalhar no pesado para sustentar sua família.</p> <p>- Contexto: a cena em que passa carros em frente ao sítio de laranja antecede o momento em Francisco vai em cima do carro de laranja trabalhar com os colegas.</p> <p>- Orientação: a rotina da colheita de laranjas.</p> <p>- Narrador observador: Apesar da vida sofrida, havia uma festa programada para aquele dia.</p> <p>- Falas de Francisco:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bora gente, termina logo a colheita de hoje para recebermos nosso dinheiro e irmos para a festa. 2. (depois de um tempo) Terminamos! Vamos embora!

¹¹ No celular, foi utilizado o aplicativo *Estúdio Stop Motion*, para gerar o vídeo da animação.

¹² As informações contidas no Quadro 1 foram reunidas durante a realização da pesquisa de Fabiana Matos.

- Ação complicadora: Todos sobem no caminhão para ir embora, mas o motorista do caminhão de laranja estava bêbado e uma tragédia acontece.
- Clímax: Ocorre um choque entre o caminhão e um carro. Várias pessoas ficam feridas e algumas morrem.
- Nova fala de Francisco (grito aflito): Socorro me ajudem!!

O planejamento da produção multissemiótica se apresentou como uma das principais estratégias tanto de delimitação semiótica quanto de fabricação de sinais (cf. Figura 2), uma vez que os estudantes precisaram organizar os conjuntos modais que foram selecionados para compor a narrativa em *stop motion*. Nessa etapa, além de agrupar distintos objetos, os estudantes produziram elementos para compor cenários e os fotogramas que eram necessários para gerar a animação¹³.

A discriminação do *storyline* e da sinopse garantiu a criação do curta-metragem, o que facilitou esse processo de reconstrução da narrativa, pois, para a sua produção, o estudante precisou situar personagens em um tempo e espaço vivendo uma situação, o que justifica a coerência da ferramenta tecnológica utilizada com o processo de construção de textos narrativos. Assim, a produção do curta-metragem possibilitou que os estudantes aprimorassem as suas capacidades de narrar por meio de uma atividade de forma dialógica e responsiva diante da história de vida ouvida e produzida (Bakhtin, 2003), estabelecendo, nesse novo contexto de produção, uma interação dinâmica entre essas dimensões discursivas.

Além disso, a atividade de produção por meio do *stop motion* permitiu inserir os estudantes em uma prática que exigiu a mobilização de diversas linguagens (sonora, fotográfica e visual) para a produção de sentido da narrativa reconstruída, ampliando os letramentos da turma (Rojo, 2009). Por essa prática exigir um trabalho em grupo, também possibilitou desenvolver a capacidade de dialogar com o outro, de interpretar e expressar-se por meio distintos recursos semióticos.

13 A versão final de todas as animações em *stop motion* produzida pela turma do 8º ano do ensino fundamental encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C2PwFYWJd-w&t=561s>.

Por fim, por meio da produção das animações, os estudantes praticaram os sete componentes integrantes de uma narrativa digital, tal como foram descritos pelo *Center for Digital Storytelling*: 1. elaboraram uma história que indicou uma nova percepção da realidade, promovendo uma sensação de imediatismo e descoberta; 2. imprimiram uma voz pessoal decorrente das reflexões realizadas em grupo; 3. articularam as experiências vividas às expressas pelos idosos de maneira criativa; 4. produziram fotos alinhadas ao foco narrativo e às emoções que queriam provocar no espectador; 5. selecionaram uma trilha sonora e produziram as falas adequadas à narrativa digital; 6. atenderam ao *design* típico de animações em *stop motion* e à duração compatível com curtas amadores; 7. provocaram impacto nos integrantes da comunidade escolar que assistiram à Mostra de vídeos, uma vez que retrataram histórias significativas para todos (Lambert, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias produzidas pelos estudantes foram construídas a partir do discurso oral, recolhido a partir da interação deles com idosos da comunidade escolar. Por meio da realização de dois processos de retextualização – do texto oral para o escrito e do texto escrito para o texto multissemiótico –, foi possível proporcionar aos estudantes de uma escola pública de Salgado/SE participarem de um processo de valorização cultural, enquanto desenvolviam a capacidade de escuta, aprendiam a produzir narrativas de memória/de vida e animações em *stop motion* em um processo interacional e colaborativo.

Também foi possível confirmar que os recontos, as produções verbais e multimodais alinham-se a uma prática discursiva que remonta aos primórdios da humanidade, enquanto permitem a reconfiguração dessa experiência a partir das tecnologias digitais. Na experiência realizada, os estudantes se manifestaram de forma ativa, ética e subjetiva ao tecerem suas interpretações diante do que foi ouvido, além de ampliarem o senso crítico ao se posicionarem e criarem novos modos de entender as situações de vida.

Desse modo, vimos que as histórias produzidas pelos estudantes, além de coerentes a ajustadas ao gênero narrativa de memória/de vida, são marcadas por uma

forte carga emotiva, visto que conseguiram registrar situações particularmente significativas social e historicamente, que decorrem de um processo interacional e dialógico desenvolvido a partir do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, J. C. D. de. **Curta-metragem**: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- AZEVEDO, I. C. M.; MATOS, F. S. S. Narrativas de vida em *stop motion*: uma alternativa para o desenvolvimento de multiletramentos. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 9, n. 3, out/dez. 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).
- BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/40XyzfE>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, Learning and Communication**: a social semiotic frame. New York: Routledge, 2016.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- CARVALHO, A. C. G. Multissemiose. In: CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021. p. 113. Disponível em: <https://bit.ly/4fBEfCc>. Acesso em: 02 ago. 2025.
- COMPARATO, D. **Roteiro**: arte e técnica de escrever para cinema e televisão. Rio de Janeiro: Nórdica, 1983.
- KAMINSKI, V. R. Animação no Ensino Fundamental: Stop Motion. UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2010. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/15ValeriaRaquelKaminski.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018..
- LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History**, Mahwah, NJ, v. 7, n. 1-4, p. 395-415, jan. 1997. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/jnlh.7.49som>. Acesso em: 11 jun. 2025.

- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *In*: LABOV, W. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 354-396.
- LAMBERT, J. **Digital storytelling: capturing lives, creating community**. 4. ed. New York: Routledge, 2013.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita. atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATOS, F. S. S.; AZEVEDO, I. C. M. O ensino de gêneros discursivos associado aos multiletramentos: a experiência de produzir animações em *stop motion* na escola. *In*: AZEVEDO, I. C. M.; COSTA, R. F. (org.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 93-122.
- MOISÉS, M. **A Análise Literária**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.
- OLIVEIRA, F. G. **Panorama e proposições da animação stop motion**. 2010. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/458PNJx>. Acesso em: 10 jun. 25
- PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PEREIRA, G. A aprendizagem colaborativa, porquê? **Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 5-25, jan./abr. 2018.**
- PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PONZIO, A. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. *In*: BAKHTIN, M. **Palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-57.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- YILMAZ, R.; CIĞERCI, F. M. A Brief History of Stoytelling: From Primitive Dance of Digital Narration. *In*: YILMAZ, R.; ERDEM, M. N.; RESULOĞLU, F. (ed.) **Handbook of research on transmedia storytelling and narrative strategies**. Hershey: IGI Global, 2018. p. 1-14.

Sobre os(as) autores(as)**Isabel C M Azevedo**

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participa do PPGL e do Profletras da UFS, campus São Cristóvão, e do PPGEL da Universidade Estadual de Feira de Santana. Líder do GPARA – Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas e é co-líder do Grupo de Pesquisa ELAD - Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso.

Fabiana Santos de Souza Matos

Mestre em Letras, a partir de pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus São Cristóvão. É coordenadora pedagógica de turmas dos anos finais do ensino fundamental no Colégio Estadual Francisco Barbosa Santos, em Salgado, estado de Sergipe. Desenvolve projetos voltados à produção textual multissemiótica, com particular atenção para animações em stop motion. Integra o GPARA – Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas.