

O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS ASSOCIADO AOS MULTILETRAMENTOS A EXPERIÊNCIA DE PRODUZIR ANIMAÇÕES EM *STOP MOTION* NA ESCOLA

*Fabiana Santos de Sousa Matos
Isabel Cristina Michelan de Azevedo*

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma análise discursiva e multisemiótica de cinco curtas-metragens que foram produzidos a partir de uma intervenção pedagógica desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão, e realizada em uma turma de 8º ano de uma escola da rede estadual do interior de Sergipe.

Essa proposta didática foi planejada a partir da observação das dificuldades dos estudantes na produção de narrativas de memória, logo, inicialmente, o trabalho tinha como objetivo orientá-los a construir textos escritos com adequação discursiva e que fizesse sentido para a sociedade local. Isso porque o projeto de trabalho previa uma segunda etapa de produção: a recriação da história em um contexto de produção tecnológica, uma vez que seriam produzidas animações em *stop motion*, que pudessem ser apresentadas para a comunidade escolar.

Associar a produção textual a um tipo de produção multisemiótica pretendia favorecer as práticas de multiletramentos em sala de aula, pois entendemos que o uso das tecnologias em práticas escolares aprimora a compreensão dos

impactos da multiplicidade de linguagens que permeia o mundo contemporâneo. Também admitimos ser cada vez mais relevante ter agilidade para lidar com essas linguagens e saber interpretar as características que interferem em sua produção e os efeitos que podem causar nas pessoas que entram em contato com os variados artefatos culturais.

A criação das animações, em curtas-metragens, por meio da técnica *stop motion*, é uma produção audiovisual constituída por várias semioses, que precisam ser articuladas pelo produtor que irá selecionar linguagens e discursos em sua composição. Nesse tipo de prática de linguagem, a professora e os estudantes se envolveram em um processo de ensino e aprendizagem que foi além da escrita manual, restrita à linguagem verbal, para que fosse possível produzir sentidos, a partir da produção de um gênero discursivo adaptado a uma animação, o que permitiu integrar áudios, vídeos, fotografias, entre outras formas de registro que fazem parte do atual contexto social.

Ressaltamos que a opção por desenvolver uma proposta didática com esse perfil não parte somente de um interesse pessoal ou profissional, mas da compreensão de que as atividades de multiletramentos são importantes para a prática escolar (ROJO, 2012), visto possibilitar aos estudantes novas relações com as produções culturais que circulam em sociedade. Consequentemente, o nosso objetivo pedagógico não era somente ultrapassar os limites da alfabetização – tomada como o termo que se refere ao domínio do código escrito de uma língua natural –, mas renovar e reinventar a prática docente com o uso de diferentes mídias em sala de aula, visando a promover a interação pela linguagem com base na multiplicidade de signos a favor da produção de sentidos.

A proposta didática que serve de base para este texto está embasada, então, na concepção de que os usos da linguagem em sala de aula vinculam-se às práticas realizadas na vida cotidiana, além de servirem como instrumento para o aprendizado dos saberes científicos. Também nos apoiamos na concepção de que a produção de sentidos é sempre um processo dialógico e interacional, como propôs Volóchinov (2017) e o Círculo de Bakhtin, o que motivou a organização de uma intervenção pedagógica que compreende a escrita como um processo, isto é, uma metodologia de produção que segue as etapas de planejamento, revisão e reescrita em relação ao texto até se chegar ao produto final, como descreve Passarelli (2012).

Em particular, a atividade de produção de animações permite lidar com os objetos da experiência humana, entendidos como elementos social, histórica e culturalmente significativos, que permitem a integração entre objeto ↔ atividade

de ↔ sujeito, tal como explicou Vygotsky (1978). Ao lidar com as ferramentas materiais, que servem como condutores das interferências humanas sobre os objetos de atividade, orientadas por valores sociais, os estudantes ampliam as funções mentais superiores. Assim, em nosso modo de ver, o uso de instrumentos materiais desenvolve, simultaneamente, as ferramentas psicológicas que facilitam o desenvolvimento das formas superiores de memória, atenção e tomada de decisão (KOZULIN, 2013).

Então, ao transformar a narrativa escrita em um curta-metragem, por meio da técnica *stop motion*, foi necessário fazer reescritas que possuem nomenclaturas próprias – *storylines* e sinopses – que fizeram parte do processo de adaptação de uma narrativa escrita para outra (visual e artística). As *storylines* são utilizadas em variadas experiências de entretenimento, como desenhos animados, jogos de ação, simulações de realidade virtual, RPG on-line etc., e servem para estabelecer o caminho que o enredo irá seguir. As animações em *stop motion* foram trabalhadas de acordo com as regras do entretenimento tradicional, ou seja, as histórias são lineares, seguem uma orientação reta e única, tal como observamos na ficção impressa, em filmes e em algumas peças de teatro, não são, portanto, interativas. Isso porque “[...] trabalhos interativos [...] são sempre não-lineares. Mesmo quando os trabalhos interativos incluem um enredo central, os jogadores ou usuários podem tecer um caminho variado por meio do material, interagindo com ele de uma maneira altamente fluida” (MILLER, 2004, p. 11, tradução nossa)¹.

A escolha por um caminho tradicional – que segue uma sequência lógica, fixa e progressiva – possibilitou configurar um material completo, mesmo havendo desconhecimento acerca das características específicas da técnica do *stop motion* por parte da professora e dos estudantes.

Em nosso modo de ver, uma abordagem de ensino pautada nessa concepção, embora não seja um trabalho interativo, como define a literatura da área de entretenimento, promoveu atividades dialógicas e interativas na escola, uma vez que os estudantes se transformaram em bons escritores, sujeitos ativos, produtores de cenários, pesquisadores de recursos, colegas colaborativos etc. durante o período de produção textual e audiovisual e mesmo depois desse tempo. Essas atividades aconteceram de forma processual, sistemática, metodológica e progressiva, tendo em vista que, segundo Passarelli (2012), escrever é uma atividade

¹ No original: “Interactive works [...] are always nonlinear. Even when interactive works include a central storyline, players or users can weave a varied path through the material, interacting with it in a highly fluid manner” (MILLER, 2004, p. 11).

cognitiva e social que precisa ser aprendida e pode ser estimulada por práticas pedagógicas específicas.

A proposta que passaremos a descrever decorre de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), realizada no período de 2016 a 2018, tem caráter educacional e social, que permitiu à professora/pesquisadora investigar a própria prática docente de forma reflexiva e cooperativa. E, para compartilhar essa proposta, este capítulo está organizado em quatro seções: na primeira, apresenta-se uma abordagem sobre a teoria dos multiletramentos e como foi colocada a serviço do ensino de produção de textos representativos do gênero discursivo narrativas de memória e de animações em *stop motion*; na segunda, serão apresentadas algumas características da técnica *stop motion* e o gênero curta-metragem; na terceira, será descrito o processo de adaptação das narrativas escritas para o curta-metragem e, por fim, serão tecidas as considerações finais.

RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO E DE ANIMAÇÕES EM *STOP MOTION* E OS MULTILETRAMENTOS

Ao refletir acerca da importância da pedagogia dos multiletramentos na escola, Rojo (2012, p. 11) faz algumas indagações: “Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Há lugar na escola para o pluri-linguismo, para a multissemiótica e para uma abordagem pluralista das culturas? Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?” Esses questionamentos e outros que formulamos ao longo da disciplina “Gêneros discursivos, gêneros textuais e práticas sociais”, que consta no Programa do Profletras, provocaram preocupação com nossas práticas docentes e nos levam a pensar em meios para transformar as práticas escolares com base na implantação de uma cultura de leitura e escrita voltada à formação crítica dos estudantes, capaz de criar novos sentidos em uma sociedade hipermultimodal e em constante transformação.

Nesse contexto, a tecnologia passa a ser integrada ao contexto escolar por meio da potencialização de recursos didáticos, do uso das mídias, dos suportes e dos ambientes virtuais, o que permite abrir espaço para diferentes práticas de linguagem sociais, entre as quais se destacam as que estão associadas aos gêneros discursivos que estimulam a produção de variadas modalidades.

Com a incorporação de distintos modos semióticos na construção de um gênero discursivo, as práticas de letramento passam a potencializar a divulgação dos diversos textos, a circulação deles em ambientes externos à escola e de promover, não só os letramentos, mas também os multiletramentos, o que se torna

necessário, tendo em vista a contínua transformação das formas de linguagem em função da crescente progressão tecnológica.

Assim, para nós, tornou-se imprescindível desenvolver os multiletramentos, que abarcam a modalidade verbal e outros recursos semióticos, como imagens, sons, cores, entre outros. Muitos gêneros discursivos, constituídos nos séculos XX e XXI, exigem dos sujeitos frequente atualização e o desenvolvimento de novos letramentos, pois os diversos recursos tecnológicos, entre eles os digitais, próprios da sociedade atual, sobretudo urbana, tornam-se cada vez mais complexos. Além disso, tais gêneros influenciam os usos da linguagem por sujeitos de diferentes idades, o que demanda de cada um ter condições para interagir nas práticas sociais contemporâneas.

Essa realidade requer dos sujeitos a capacidade de interpretação de significados e sentidos, bem como a análise das condições para a produção de materiais marcados pela multiplicidade de recursos. Conseqüentemente, devido ao fato de os gêneros multissemióticos requererem inovações na metodologia de ensino de língua portuguesa, consideramos que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem ampliado os modos de interação na sociedade e os de expressão, o que tem provocado o contexto educacional a alterar as práticas escolares.

Complementar a essa ideia, destacamos que o ensino de língua precisa priorizar uma visão ampla, dinâmica e funcional, em pleno diálogo com o contexto real e as interações sociais, pois “[...] a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (FIORIN, 2016, p. 20). Dessa maneira, assumimos que é por meio do diálogo – que se realiza pela linguagem, mesmo quando não há interação face a face, quando estamos em posição de compreensão responsiva (BAKHTIN, 2011) e formulamos réplicas com nossas palavras – que são estabelecidas relações dialógicas entre os sujeitos, o que permite criar um novo dizer, e novos enunciados são produzidos.

Ao adotar essa concepção na escola, as aulas passam a ser mais interativas, pois há colaboração o tempo todo. A linguagem se torna meio para agir com o outro, há influência recíproca e, assim, a comunicação é percebida como um processo no qual as pessoas envolvidas procuram negociar sentidos e partilhar significados.

No entanto, para que isso aconteça sistematicamente, sugerimos que as práticas de linguagem estejam relacionadas aos contextos sociais aos quais estão associadas, uma vez que a sociedade contemporânea se transforma continuamente. Assim, uma proposta pedagógica que utilize a linguagem empregada em

práticas diárias, atrelada às tecnologias de informação e comunicação, torna-se relevante por haver a inclusão do estudante no contexto social local e também mundial. Isso ainda possibilita colaborar com o desenvolvimento da autonomia discente, por proporcionar a realização de um processo de ensino-aprendizagem interativo, no qual os estudantes possam ser sujeitos criativos, inovadores e colaborativos (tanto entre eles quanto com os professores).

Neste contexto, Rojo e Moura (2012) convidam professores a aceitarem o desafio de desenvolver em sala de aula experiências e protótipos didáticos inovadores no ensino de língua portuguesa, visando ao desenvolvimento do letramento crítico. Para nós, quando isso é efetivamente reconhecido, a escrita torna-se uma atividade fundamental na vida social dos estudantes, pois serve de ferramenta para o exercício da cidadania.

No novo cenário que se apresenta às escolas, particularmente no século XXI, propomos como critério de ação docente planejar práticas pedagógicas que estabeleçam relações com a realidade dos estudantes, visto que a sociedade está sendo renovada e re-semiotizada continuamente, por meio da maior facilidade de articulação dos valores sociais e do uso de variadas tecnologias, o que, em nosso modo de ver, promove a consecução da pedagogia dos multiletramentos.

O CURTA-METRAGEM E A TÉCNICA *STOP MOTION*

O curta-metragem é um gênero que possui a peculiaridade de dispor de um número reduzido de personagens e diálogos, há condensação da narrativa, da linguagem, da ação e do tempo de história – normalmente linear –, embora seja imprescindível verossimilhança com a realidade, entre outras características. Além disso, possibilita vincular conteúdos culturais a valores educativos, 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).

A gravação pode acontecer 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 e, entre um fotograma e outro, o animador muda a posição do objeto da forma mais minuciosa possível, para que o filme dê a ilusão de que o objeto está se movimentando (deve-se projetar a animação a 24 fotogramas por segundo). Isso normalmente é realizado profissionalmente, contudo, a animação pode apresentar resultados satisfatórios mesmo quando são projetadas de 12 a 15 fotogramas por segundo, o que poderá ser constatado na execução do

projeto realizado com estudantes de educação básica. Ressaltamos, contudo, que o professor não precisa ficar preso ao mínimo sugerido por Kaminski (2010), pois, como se trata de produções amadoras, concretizadas no espaço escolar, não se deve exigir que as imagens sejam tão fluidas quanto nos trabalhos profissionais, visto que pode ser grande a demanda de tempo de produção.

Para entendermos, ainda que sinteticamente, a origem do *stop motion*, vale a pena ressaltar que o nascimento do cinema impulsionou o desenvolvimento de novas técnicas de animação, bem como sua maior propagação. Desde 1894 a 1895, as experiências de ilusão no cinema se tornaram mais populares, especialmente com a técnica de desligar a câmera, mexer na cena e religá-la. Com o passar do tempo, a população passou a conhecer os segredos existentes por trás das câmeras. Nesse contexto, os produtores se viram obrigados a aprimorar as narrativas, os roteiros, a questão estética e a coerência dos efeitos especiais com a história (OLIVEIRA, 2010). Dessa forma, as imagens foram ficando mais fluidas e com qualidade poética. Esse processo se tornou ainda mais intenso com o surgimento de profissionais especializados nas diversas áreas de produção, fato que começou pouco antes do início da Primeira Guerra Mundial, quando surgem os primeiros estúdios de animação.

Segundo Oliveira (2010), aqueles que utilizaram a técnica de *stop motion* se limitaram a produções independentes com bonecos de pano ou argila, sobre armação de arame, entretanto, com a especialização, as ações ganharam profissionalismo. Atualmente, para as produções, são utilizados os mais variados tipos de materiais na confecção dos bonecos, contudo, o princípio sempre é o mesmo, ou seja, captação de um fotograma, movimentação do boneco ou objeto e captação de outro fotograma, seguindo a rotina até chegar ao final do movimento desejado.

Ao considerarmos a realidade das escolas públicas brasileiras, optamos por usar a técnica de maneira simplificada, o que também permitiu barateá-la da melhor forma possível. Assim, as animações utilizando o *stop motion* foram criadas utilizando fotogramas produzidos a partir de recortes, massinhas, arames, bonecos, entre outros materiais e objetos. Como algumas características são essenciais para que uma animação seja considerada *stop motion*, recorreremos às orientações de Oliveira (2010, p. 55):

- 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 [...].

- A relação de tempo apresentada pela animação sempre será uma simulação do tempo real, [...] 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.

Essas características estão sendo facilitadas pelas ferramentas digitais que agilizam o processo de produção e melhoram o acabamento das animações, visto que até mesmo as artesanais podem sofrer interferências de *softwares* na finalização.

No início das animações raramente havia movimento de boca ou expressões bem elaboradas na animação de bonecos, tendo em vista que os materiais e as ferramentas para sua produção eram bem rudimentares. O uso da plastilina (massa a base de óleo e cargas minerais) foi um dos fatores que influenciou o aperfeiçoamento da técnica e, atualmente, existe uma variedade de materiais disponíveis no mercado: borracha de látex, espuma de látex, espuma de poliuretano e o silicone (OLIVEIRA, 2010). Os estudantes precisaram entender isso e optar por alternativas que atendessem aos objetivos da produção, mas que fossem acessíveis em função das dificuldades técnicas.

Oliveira (2010, p. 58) também explica que além das personagens de massa de modelar ou borracha, a técnica de *stop motion* pode ser conseguida com o uso de recortes de papel, plástico, ímãs ou outro tipo de suporte plano. Em alguns casos, o animador prepara uma estrutura para fixar as peças e produz o movimento manipulando as mesmas sobre um cenário. Ainda existe o tipo de animação produzida com objetos soltos sobre uma superfície. Nesse caso, o animador manipula os objetos formando imagens, que podem ser facilmente reorganizadas e convertidas em outras imagens ou simplesmente serem usadas para elaborar movimentos contínuos.

A técnica de *stop motion* pode ser desenvolvida na forma de desenho animado ou fotografias tridimensionais, e o computador pode ser utilizado no processo de finalização das animações, por meio da utilização de *software* de tratamento de imagens, utilizados para deixar personagens erguidos durante a gravação (OLIVEIRA, 2010).

Não poderíamos deixar de enfatizar que a produção do curta-metragem é uma adaptação de uma narrativa escrita, pois, conforme Balogh (2014 apud

BENICÁ, 2016, p. 74), “a adaptação para qualquer outro meio de comunicação pressupõe alterações para que a produção seja condizente com o meio e com o público que se busca atingir”. Desse modo, ao adaptar uma narrativa escrita para a linguagem visual, os discentes realizaram as alterações necessárias para tornar a produção do curta-metragem em *stop motion* compatível com os recursos disponíveis na escola, tendo como resultado algo inédito e criativo, cuja autoria foi construída de modo colaborativo e participativo.

Ademais, o conhecimento de alguns elementos fotográficos, próprios da linguagem visual, é importante para que os estudantes expressem o que querem dizer, por meio da articulação entre os planos, os ângulos e as cores. Martin (1990 apud BENICÁ, 2016) afirma que o tamanho do plano é determinado pela distância entre a câmera e o objeto e pela duração focal da cena utilizada, e isso pode ter grande impacto expressivo.

Gaffuri e Gomes Zanetti (2016, p. 8) enumeram os principais planos úteis à criação de animações: o plano geral (PG), que enquadra grande parte do cenário mostrando onde se encontra o personagem, caracterizando o ambiente em que está localizado. Pode expressar tanto a solidão em uma grande paisagem como a liberdade. O plano médio (PM), que enquadra o sujeito da cintura para cima, incluindo as características importantes de uma cena e estabelece relação entre o intérprete e o ambiente. É o enquadramento em que são mescladas a ação e a expressão narrativa e dramática da personagem. Para demonstrar a ação de um ou mais personagens, utiliza-se o plano americano (PA), obtido por fotos da altura dos joelhos para cima. O primeiro plano (PP) e o plano de detalhe (PD) ou *close-up* permitem manifestar o maior poder de significação psicológica e ambos recortam um detalhe dramático de uma cena, pois a câmera enquadra as fisionomias, lendo nelas as expressões mais íntimas para transmitir de maneira direta e fugaz os sentimentos do personagem para o público.

A câmera pode ser posicionada de diversos ângulos na cena, para permitir distintos significados psicológicos, como, por exemplo, a imagem retratada de cima para baixo (mergulho) ou de baixo para cima (contra-mergulho). Cada ângulo transmite uma mensagem ou impressão diferente. Já as cores podem passar maior proximidade da realidade ao espectador. Assim, elas podem despertar emoções específicas, constituindo-se um dos principais elementos da narrativa fílmica (BENICÁ, 2016).

Aos elementos técnicos, associamos os discursivos. Bakhtin (2011) salienta que é possível acessar a realidade por meio dos gêneros discursivos. Como o curta-metragem é um enunciado da esfera artística e permite estabelecer relações

dialógicas entre os sujeitos sociais, pode ser considerado um gênero discursivo. Notamos que, por meio dele, é possível manter vínculos com a realidade social e, por sua conotação discursiva muito marcante, pode ser utilizado como instrumento de crítica social, como é o caso das animações produzidas pelos estudantes. Sua forma de comunicação envolve a sincronização de diversas linguagens que devem estar em sintonia e ter coerência para que seja transmitido o sentido desejado no qual o enunciador cumpre sua função social.

Dessa maneira, a produção dos curtas permitiu práticas de multiletramentos em classe, haja vista que os estudantes transformaram o registro escrito em linguagem artística, o que envolveu diversas outras linguagens. Assim, a atividade de criação em *stop motion* possibilitou a todos conhecimento e entretenimento, além de conseguirem ressignificar as práticas escolares. Isso porque, ao utilizar as técnicas, as aulas passaram da transmissão oral e escrita, sistematizada por meio de textos didáticos e científicos, para um tipo de interação que possibilitou a integração de diversos recursos semióticos: som, fotografias, animações, vídeos etc. Desse modo, percebemos que esse tipo de trabalho contribuiu para a realização de uma educação conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos, segundo Rojo (2012).

No caso do trabalho que passa a ser analisado, as animações partiram de uma narrativa de memória produzida por estudantes a partir das histórias contadas por idosos da comunidade local. Logo, ao adaptar as histórias escritas para a linguagem audiovisual, foram seguidas algumas etapas até a finalização da animação, como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 1 – Organização das etapas de criação de animações

ETAPAS	DETALHAMENTO
<p>1^a Elaboração da <i>storyline</i></p>	<p>A essência do texto escrito serve de base para o enredo, com cinco linhas no máximo, contendo: apresentação do conflito, indicação do clímax e solução, seguindo os principais elementos que compõem uma narrativa. De acordo com Labov, uma narrativa compõe-se de resumo: de que se trata?; orientação: quem, onde, o que, quando?; ação complicadora: então aconteceu o quê?; avaliação: e daí?; resultado ou resolução: no fim aconteceu o quê?; coda: elemento menos encontrado, que retoma indiretamente as perguntas da ação complicadora e da avaliação para apresentar que não são mais relevantes (LABOV, 1972, p. 370).</p>
<p>2^a Elaboração da sinopse</p>	<p>Tem o objetivo de completar a nova história, indicando como a trama acontecerá na animação, ou seja, incluindo a marcação das falas, o momento da atuação do narrador-personagem e do narrador-observador.</p>
<p>3^a Construção das personagens, cenários e objetos</p>	<p>Momento voltado à utilização dos objetos que se tem à disposição: brinquedos – carro, caminhão, bonecos, animais, árvores –, além de massinha de modelar, palitos, tinta guache, pincel, celular, materiais de papelaria, maquetes, suporte para fixar o celular, fone de ouvido etc. Os recursos são selecionados de acordo com as necessidades das narrativas, considerando a disponibilidade dos materiais em poder de cada estudante que pretende colaborar com a composição das animações.</p>
<p>4^a Etapa de captação das imagens</p>	<p>As imagens decorrem de fotografias obtidas sob supervisão e orientação da professora. Para isso, os estudantes mexiam os objetos minuciosamente para causar a impressão de movimento a cada fotografia, conforme objetivo pretendido em cena. Para tanto, foi utilizado um celular, o aplicativo “Estúdio Stop Motion” e um fone de ouvido.</p>
<p>5^a Edição para publicação</p>	<p>Na edição final, são inseridas as falas e os sons, é 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 o resultado desejado.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado no quadro 1, diante das etapas que foram seguidas até a finalização das histórias em animação, após a conclusão da parte escrita da narrativa pelos estudantes, foi iniciada a preparação de cada curta-metragem, caracterizado como um gênero multimodal por ser configurado por muitas linguagens.

Além dos elementos verbais, outros aspectos semióticos (não-verbais), como a música, os gestos, a imagem, os sons, os movimentos, atuam em conjunto na produção de significados nas animações, exigindo do leitor a interpretação de todos os elementos para compreender o discurso em circulação, por isso, logo mais, faremos a análise das múltiplas linguagens que dialogaram para a composição da história audiovisual.

Observamos que, na primeira etapa, foram destacados os detalhes relativos ao conteúdo de cada um dos elementos indicados por Labov (1972), a saber: *o quê*: o fato, a ação (enredo); *quem*: personagens, tanto a(s) protagonista(s) quanto a(s) antagonista(s); *como*: o modo como se desenrolou o fato ou ação; *quando*: a época, o momento em que ocorreu o fato; *onde*: o lugar da ocorrência; *porquê*: a causa, razão ou motivo; *por isso*: resultado ou consequência (GARCIA, 2001, p. 255).

A segunda etapa será detalhada na última parte deste capítulo, mas é importante marcar que a terceira, quarta e quinta etapas foram as que possibilitaram mais colaboração entre todos, pois os cenários, as personagens, as roupas, os equipamentos foram compartilhados entre todos.

As animações produzidas pelos estudantes pretendiam dar voz aos idosos da comunidade escolar e possibilitar encontros intergeracionais, pois desde o início do trabalho estava prevista uma Mostra de curtas-metragens. Para que possamos explicar os resultados alcançados pela turma, resolvemos realizar uma análise detalhada a seguir.

ANÁLISE DA LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA CONSTITUTIVA DE UMA NARRATIVA AUDIOVISUAL

A análise das animações produzidas pelos discentes será realizada de acordo com as etapas do trabalho pedagógico, como já foram descritas. Assim, em primeiro lugar, discutiremos o papel das *storylines*; em segundo, discutiremos as características das sinopses; por fim, analisaremos os elementos que constituem os curtas-metragens, observando cada um deles.

Para que a narrativa verbal pudesse ser dividida em cenas que orientariam a narrativa audiovisual, os estudantes criaram *storylines* e sinopses das histórias verbais. Para tanto, precisaram apresentar, cronologicamente, os elementos constitutivos de uma narrativa, em uma dinâmica de integração entre a linguagem verbal e a audiovisual, marcada pela combinação de multissemioses na constituição de uma unidade de sentido maior, decorrente da negociação de linguagens e dos discursos que dialogam em sociedade.

Ao observar a disposição das cenas que formam os curtas-metragens elaborados, percebemos a relação de coerência entre textos e cenas, que se completam na produção de sentidos, porque estão fundados nas experiências vividas socialmente.

Abaixo, reunimos as *storylines*, para que sejam observados os enredos produzidos a partir das histórias recolhidas junto aos idosos que moravam na sociedade circundante. Esse processo foi intenso, porque os estudantes, depois das entrevistas realizadas fora do espaço escolar, tiveram que voltar para a classe, local em que cada um precisou tomar posição quanto aos relatos ouvidos, ou seja, precisou definir que elementos seriam incluídos na narrativa de memória, o que serviu de base para a produção das sínteses, que passamos a conhecer.

Quadro 2 – *Storylines* produzidas para cada narrativa

GRUPO	TÍTULO	<i>STORYLINES</i>
FRS04	A flor de Josefa	Josefa vive em uma casa com jardim e lindas flores. Um dia recebe de presente uma planta feia, mas cuida com amor. Para a surpresa dela a planta cresce e surge uma linda flor. Desde então a cada 5 anos surge uma nova flor.
MCH01	As lembranças de Ana da festa de reisado	Pensamento de Ana de quando era jovem e ia para as festas de reisado: Pessoas bonitas, simples e festa divertida. Em uma das festas o “bumba meu boi” correu atrás de Ana e ela nunca mais quis ir para as festas de reisado, mesmo assim possui lembranças boas.
FSV05	As cobras e o susto	Antônio, que trabalha na roça e ainda era criança, vai buscar o cavalo que estava próximo ao lago e no caminho encontra duas cobras. As cobras correm atrás dele, mas ele consegue escapar. O susto foi tão grande que ele já é adulto, mas ainda lembra do ocorrido e tem medo de cobras.
FMB03	A colheita de laranja e a tragédia	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.
MJP02	Maria Pena	Maria Pena vivia num interior pacato com o pai, mãe e 12 irmãos. Um dia um caminhoneiro chamado Juvenal deixa o caminhão debaixo de uma árvore que tinha ao lado da casa de Maria Pena. Ele dorme no carro e no dia seguinte fala com Maria que já fica apaixonada. O pai de Maria desconfia e pede para Juvenal ir embora. Juvenal e Maria Pena se encontram escondidos, fogem, casam e vivem juntos até a morte de Juvenal.

Fonte: Dados da pesquisa.

A construção da narrativa visual ocorre por meio de uma sequência de quadros, que, em conformidade com a *storyline*, prevê a ordenação dos elementos constituintes de uma narrativa (LABOV, 1972; GARCIA 2001). Em primeiro lugar, ocorre a apresentação do ambiente, das personagens e das ações. Esses elementos introduzem e contextualizam a história com o objetivo de situar o leitor ou espectador, seguidos pela ação complicadora e clímax, momento em que o enredo é desenvolvido com a apresentação do conflito e consecutivo resultado da história. Cada elemento desse é especificado e detalhado na sinopse, com as falas dos personagens e delimitação de suas ações, a escolha dos sons e das músicas, bem como as distinções entre as falas do narrador-observador e do narrador-personagem.

Ao observar a disposição cronológica de cenas que formaram os curtas-metragens, é possível perceber a relação de alinhamento entre o texto e a cena, visto que ambos se completam na produção maior de sentido, ou seja, configura-se ficcionalmente uma história situada na experiência vivida. Logo, a sintonia entre a linguagem verbal e as cenas é essencial, pois, no quadro 2, observamos que os elementos das narrativas estão distribuídos em cenas (e uma complementa a outra), cuja interação torna possível a compreensão da narrativa audiovisual².

A construção das animações respeita, então, uma sequência de quadros, cuja orientação apresenta o ambiente, as ações e os personagens, como em *As cobras e o susto*: vemos que Antônio trabalha na roça, vai buscar um cavalo e encontra duas cobras no caminho. “As cobras correm atrás dele, mas ele consegue escapar”.

A produção das *storylines* exige o exercício do processo de sumarização (“Pessoas do interior ganham a vida catando laranja”, em *A colheita de laranja e a tragédia*, ou “Maria Pena vivia num interior pacato com o pai, mãe e 12 irmãos”, em *Maria Pena*) e a articulação de cada etapa das narrativas originais em um texto (“Em uma das viagens o caminhão vira com todo mundo e algumas pessoas morrem. Eduardo fica vivo e volta para casa”, em *A colheita de laranja e a tragédia*). Embora reduzida, cada *storyline* apresenta uma visão completa da futura animação.

Concluída a escrita das *storylines*, tem início a produção das sinopses que guiam as animações. Essa segunda etapa orienta a criação dos curtas-metragens, que se organizam em função das fases da narrativa (abertura, ação complicadora, clímax, avaliação/resolução e coda), como vemos nas sinopses criadas em grupo (ver Anexo 1).

² Esse processo depois é expandido nas sinopses.

Definida como um roteiro que visa a reunir os detalhes principais da história que se pretende contar (OLIVEIRA, 2010), as sinopses (ou *storyboard*) exigem novas adaptações e reescritas, pois os estudantes precisaram criar as falas que são lidas durante a gravação das animações (planejamento da inserção de áudios nos vídeos).

Nesse trabalho, é preciso lidar com o discurso alheio, isto é, com o discurso dentro do discurso. Isso porque, ao ouvir os idosos, os estudantes estabeleceram uma relação de interdependência construtiva e semântica entre os discursos do outro na construção de um novo discurso. O discurso indireto, presente nas falas dos narradores, por exemplo, indica como cada discente “ouve” “[...] *diferentemente* o enunciado alheio, percebendo-o ativamente e atualizado, na sua transmissão, *outros* aspectos e tons em comparação com demais modelos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 270, grifos do autor), como em “Ana na casa de barro lembra os tempos de juventude da época em que ela ia para as festas de reisa-do” (narrativa 2, Anexo 1).

No caso do discurso direto, colocado na fala de cada personagem, o sujeito-autor recorta temas e posições valorativas que se articulam ao contexto representado na história. Nesse trabalho, “[...] os limites do discurso alheio ficam extremamente enfraquecidos [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 279). No caso da narrativa 5 (Anexo 1), encontramos a seguinte sequência:

Juvenal chega de caminhão na casa de Maria Pena e fala com o pai dela:

Ação complicadora

- Boa tarde, senhor, estou de passagem por estas bandas, me chamo Juvenal, posso estacionar meu caminhão debaixo dessa árvore para passar a noite?

Pai de Maria Pena:

- Pode sim.

Os olhares de Juvenal e Maria Pena se cruzam.

Juvenal:

- Olá moça bonita!

Maria Pena:

- Oi!

Narrador observador: Nesse momento o coração de Maria Pena bateu mais forte fazendo ela pensar que Juvenal seria o seu namorado e eles se casariam.

Como vemos, há plena articulação entre o discurso indireto (“Os olhares de Juvenal e Maria Pena se cruzam”) e o discurso direto (“Olá moça bonita”) – no qual vemos uma penetração profunda entre as entonações autorais, uma vez que o interesse de Juvenal por Maria Pena se materializa no elogio expresso por ele

diretamente para a moça –, podemos identificar a demarcação de um posicionamento valorativo frente a tantas outras possibilidades.

Nos roteiros, também são detalhados os cortes, que orientam a escolha dos planos, o que direciona o posicionamento das fotografias, incluindo os ângulos de enquadramento dos objetos de cena, como vemos na narrativa 2 (Anexo 1):

Pensamento de Ana (Música Asa Branca tocando para contextualizar o momento, já que o reisado é comemorado no Nordeste em época junina.)

Orientação (mostra o ambiente da festa e pessoas envolvidas)









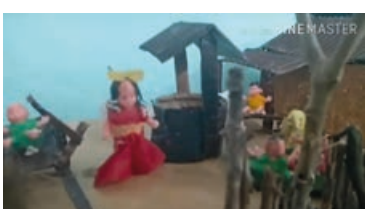

Diz Ana: - As pessoas se vestem muito simples para as festas de reisado mas ficam tão bonitas.

Nesses excertos, notamos que, ao assumir o papel de roteiristas, os estudantes verificam a viabilidade do projeto, bem como avaliam todas as exigências práticas. A definição dos elementos necessários para compor os cenários, do número de personagens, do vestuário delas etc. são exemplos de escolhas que os estudantes precisaram fazer e pontos que exigem definições para superar os desafios.

Como as outras sinopses mantêm esse mesmo alinhamento, ou seja, todas apresentaram uma boa articulação entre o uso do discurso indireto e direto, conforme os valores axiológicos de cada estudante, utilizados para definir seus posicionamentos discursivos, restringimos a análise às narrativas 2 e 5 e passamos a analisar a construção visual, destacando cada etapa da narrativa de memória.

Ao observar os recursos utilizados, pretendemos ressaltar como as cenas são integradas na composição das animações, para isso serão indicados os tempos de cada imagem recortada das animações em minutos e segundos. Esse trabalho será realizado por meio da observação das cinco animações em conjunto.

Quadro 3 – Fase de abertura das animações

NARRATIVA	CENA 1	CENA 2
A flor de Josefa	 <p>2'50"8</p>	 <p>3'1"</p>
As lembranças de Ana da festa de reisado	 <p>13'0"5</p>	 <p>13'14"</p>
As cobras e o susto	 <p>10'50"8</p>	 <p>11'20"</p>
A colheita de laranja e a tragédia	 <p>8'13"</p>	 <p>8'30"2</p>
Maria Pena	 <p>4'50"9</p>	 <p>5'14"</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

O curta-metragem *A flor de Josefa* é iniciado com a imagem em PG para mostrar, além do ambiente e sua localização, a solidão de um lugar pacato, típico de um lugar no interior de Sergipe, em que não se tem muita movimentação. Após isso, aparecem as cenas do momento em que a senhora ganha o presente (a flor). As fotografias que compuseram essa cena foram registradas por meio de um ângulo objetivo, visto que a finalidade nesse momento era mostrar o acontecimento, por meio do olhar do narrador-observador, que concretiza o acabamento artístico do mundo (BAKHTIN, 2011).

Para ressaltar o ambiente florido e o zelo pelo ambiente por parte da personagem central, as cores que compõem o cenário são quentes e vivas. Inicialmente, a cor marrom do caule é utilizada para reforçar a ideia de que uma planta feia será transformada depois dos cuidados de Dona Josefa: passado o tempo, uma linda flor (verde e vermelha) integra-se às outras flores que já constavam na casa.

No curta *As lembranças de Ana da festa de Reisado* não foi possível fazer a movimentação de boca, nem gerar o efeito dos movimentos faciais e musculares por meio dos próprios bonecos, logo a animação é iniciada com uma imagem em PA, visando a destacar a expressão reflexiva e saudosa de Ana ao se lembrar das festas de reisado vividas na adolescência. Ademais, observa-se uma cor fria, utilizada com o objetivo de enfatizar a humilde casa de barro da personagem e passar a nostalgia do momento.

Em seguida, aparece a cena que faz referência à festa, a qual é composta por imagens retratadas de cima para baixo (mergulho) como recurso para situar a personagem no espaço onde acontece a narrativa, ao mesmo tempo em que indica o lugar e destaca a personagem. Não se trata apenas de ter domínio técnico, mas de associar esses recursos às avaliações ético-cognitivas que “[...] lhes dá acabamento em um todo concreto-conceitual singular e único [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 4).

Na animação *As cobras e o susto*, o foco é o susto de Antônio ao ver as cobras, então foi explorado o ângulo subjetivo com o objetivo de filmar como se fossem os olhos da personagem, enfatizando o medo de Antônio ao ver as cobras correndo atrás dele. A narrativa é iniciada por uma imagem em PM com a finalidade de mostrar o movimento que a personagem fará para cumprir a obrigação solicitada pelo pai, enquadrando-o como principal personagem ao destacá-lo. A cena continua se sucedendo em PM, variando o posicionamento em mergulho e contra mergulho com o objetivo de mostrar o movimento de Antônio a caminho do sítio, a partir de um enquadramento em que se mistura a ação e se cria um





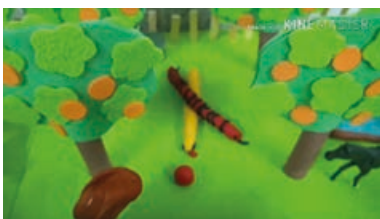



suspense. As cores utilizadas são quentes e vivas com intuito de reforçar o tom humorístico que a narrativa também possui.

Em *A colheita de laranja e a tragédia*, o PM é utilizado logo no início da narrativa para enfatizar a ideia de movimento do senhor Francisco, que sai de sua casa para ir trabalhar. As cores utilizadas no sítio são vivas e ressaltam o verde das laranjeiras e a cor abóbora das laranjas maduras, o que mostra que elas estão prontas para serem comercializadas. Na sequência, a cena é apresentada em PG para mostrar todo o ambiente e a caracterização do espaço onde se localiza a personagem, ou seja, o sítio, a estrada de chão e o caminhão de laranja.

As imagens que compõem o início da narrativa *Maria Pena* foram registradas em PM para reforçar a movimentação e agitação da jovem nos cuidados com os irmãos e a casa. Na primeira cena há um misto de cores quentes, que compõem as roupas da personagem e dos seus irmãos com cores frias que compõem uma casa simples e humilde. Após esse momento, é apresentada uma cena com imagens em PG para mostrar o cenário: a casa de Maria Pena e a chegada de Juvenal com seu caminhão à residência. Ademais, o PA foi utilizado para reforçar a ideia do contato inicial de Juvenal com o pai de Maria Pena e mostrar a empatia, a sintonia e os sentimentos do caminhoneiro em relação à moça.

Ao introduzir as narrativas, essas cenas de abertura contextualizam e situam o espectador em relação ao espaço e às personagens, orientando-o para seguir as ações que se desenvolvem no enredo. Selecionar o tipo de enquadramento das imagens torna-se necessário para alinhar o texto audiovisual à sensibilidade do produtor, visto que esse momento da narrativa prepara todos para a continuidade da história, como será mostrado a seguir. De certa maneira, o autor enforma e dá acabamento ao todo estético, enquanto reflete/refrata a realidade vivenciada, que passa a ser representada pela posição volitivo e emocional das personagens (BAKHTIN, 2011).

Quadro 4 - Cenas relativas às complicações e ao clímax dos curtas-metragens

NARRATIVA	CENA 1	CENA 2
A flor de Josefa	 <p>3'30"7</p>	 <p>4'0"8</p>
As lembranças de Ana da festa de reisado	 <p>14'0"1</p>	 <p>14'30"7</p>
As cobras e o susto	 <p>11'30"3</p>	 <p>11'40"8</p>
A colheita de laranja e a tragédia	 <p>9'30"4</p>	 <p>9'40"2</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

No curta-metragem *A flor de Josefa*, a câmera foi posicionada em PM para mostrar as características importantes da flor antes e depois do tratamento oferecido por Dona Josefa, enfatizando as ações dela para promover o crescimento e a evolução da planta. As expressões de alegria (momento em que ganha a flor) e de espanto (quando percebe que a flor é feia) são ressaltadas. As personagens

(Josefa e a pessoa que lhe deu o presente) se articulam na ação complicadora e no clímax, antes da visualização do resultado da história pela personagem. Para reconfirmar a ideia do lugar em que vive a senhora (“pequeno povoado, humilde residência”), o cenário apresenta uma ambientação típica desse tipo de lugar: casa pequena, o verde da grama e capim, árvores, banquinho na frente da casa para dona Josefa prestigiar as suas flores.

Por sua vez, em *As lembranças de Ana da festa de reisado*, no momento do clímax, as cores que compõem o espaço são quentes, o que dialoga com a animação de um momento de festa. A câmera foi posicionada em PM, que é um tipo de plano intermediário, utilizado para construir um posicionamento e movimento previamente definidos. O PM foi utilizado para destacar a estratégia técnica: destacar a ação do Boi-Bumbá quando partiu em direção a Ana. Logo, essa é mais um recurso semiótico que contribui para a produção de sentido.

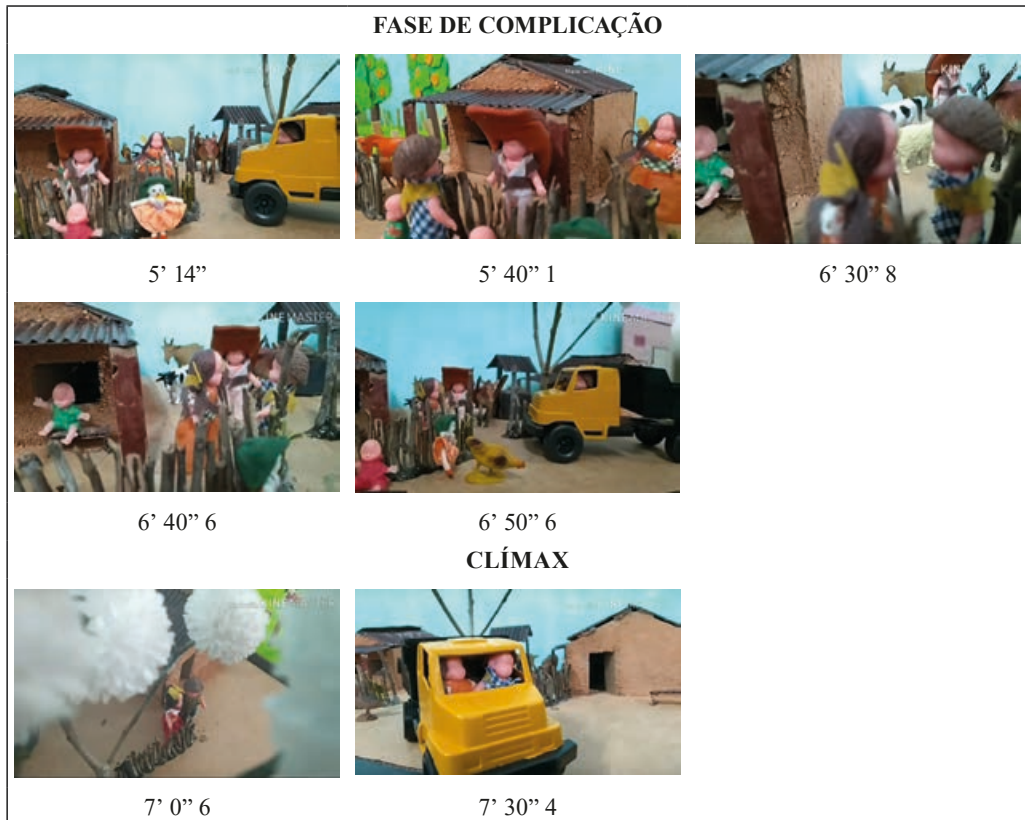
Além disso, os bonecos estão vestidos com roupas que não denotam luxo, com a finalidade de mostrar de maneira simples o modo como as pessoas do interior se vestem, ressaltando um outro traço cultural decorrente da interpretação do narrador, além de euforizar a beleza do bumba-meu-boi, que é símbolo cultural do folclore brasileiro.

Na animação *As cobras e o susto*, o clímax ocorre no momento em que Antônio passa por um grande susto ao ver as cobras, então as imagens que compõem a cena foram enquadradas de cima para baixo (mergulho), como forma de destacar a personagem e as cobras no momento em que ele se surpreende ao encontrá-las. Também foi explorado o ângulo subjetivo em PM com a finalidade de filmar como se fossem os olhos da personagem, enfatizando o susto de Antônio. As cores utilizadas são quentes e vivas para ressaltar a beleza da natureza local (animais, árvores, grama).

Em *A colheita de laranja e a tragédia*, além de ser destacado o momento do acidente, enfatiza-se a ideia de movimento. Para tanto, é utilizado o PA para substituir as expressões faciais e musculares das personagens, quando, por exemplo, Francisco volta recuperado para a sua família após o acidente. O PG serve para mostrar a extensão do sítio com plantação de laranjas. Nessa narrativa, o momento do clímax (o acidente) foi transmitido por meio do PM com o objetivo de reforçar o movimento da queda dos trabalhadores e os detalhes do trágico acidente. Há um enquadramento misto que favorece a articulação entre a ação do acidente e o tom dramático da cena.

Como há um tratamento mais detalhado na narrativa 5, decorrente da maior extensão da narrativa de memória originalmente escrita, resolvemos tratá-la em separado.

Quadro 5 – Cenas relativas à complicação e ao clímax do curta-metragem 5



Fonte: Dados da pesquisa.

A narrativa *Maria Pena* é menos linear do que as demais, isso porque sua complicação é mais longa e complexa, o que ocasionou a necessidade de detalhamento das ações que se sucedem até o clímax. As imagens que registraram essas cenas variaram entre ângulo médio e americano. O PA foi fundamental para enfatizar a ideia de apresentação de Juvenal para o pai de Maria Pena e também mostrar a empatia, a sintonia e os sentimentos entre o caminhoneiro e a moça, bem como para revelar o momento em que o pai da moça observa a troca de olhares e a proximidade entre Juvenal e a filha.





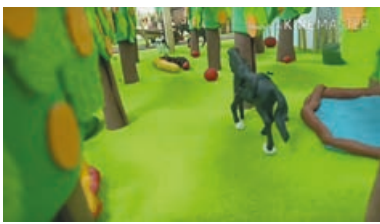
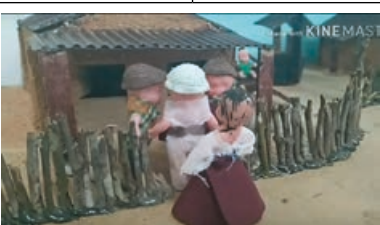

Uma imagem em PG foi registrada para mostrar uma parte do cenário, indicando que ninguém da casa de Maria Pena a viu fugindo com Juvenal, o que

ênfatiza a ideia de que houve um esforço do casal para obter a liberdade. O PM também contribui para demarcar o momento de fuga e destacar o casal já dentro do caminhão de Juvenal.

O cenário que remete à fase de Maria Pena casada é composto por cores quentes e vivas que ênfatizam um ambiente alegre e dialoga com uma fase feliz na vida da personagem, após fugir da submissão do pai e do confinamento no seu antigo lar. As semioses ênfatizam a impressão de que a moça vê no casamento uma perspectiva de felicidade e liberdade. Uma música animada, utilizada ao final da narrativa, ênfatiza ainda mais essa ideia. Trata-se de um final cujo valor social poderia ser questionado, mas o estudante resolveu corroborar a perspectiva eufórica apresentada pela idosa.

A fase de resolução das animações apresenta estruturas variadas em conformidade com o alinhamento de cada narrativa de memória. Nela, encontramos a resposta para a pergunta: o que finalmente aconteceu? (BASTOS, 2005). Em cada curta, os recursos selecionados estão a serviço do posicionamento discursivo assumido pelo sujeito-autor.

Quadro 6 - Cenas relativas à fase da resolução de cada curta-metragem

NARRATIVA	CENA 1	CENA 2
A flor de Josefa	 <p data-bbox="468 520 555 547">4' 20" 7</p>	 <p data-bbox="893 520 954 547">4' 16"</p>
As lembranças de Ana da festa de reisado	 <p data-bbox="468 802 555 829">14' 40" 9</p>	 <p data-bbox="880 802 967 829">14' 50" 6</p>
As cobras e o susto	 <p data-bbox="468 1081 555 1108">11' 50" 8</p>	 <p data-bbox="880 1081 967 1108">12' 20" 1</p>
A colheita de laranja e a tragédia	 <p data-bbox="672 1359 758 1386">10' 40" 5</p>	
Maria Pena	 <p data-bbox="672 1630 758 1658">7' 40" 9</p>	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na animação *A flor de Josefa*, a resolução tem início com foco na flor recuperada, isto é, quando se torna bonita, cheia de vida, por ter sido tão bem cuidada quanto as outras flores, o que confirma que dona Josefa é zelosa e cuidadosa. Também é incluída uma música final para representar o momento de alegria de Josefa com a beleza da flor. Para reforçar a expressão de alegria e de surpresa de dona Josefa diante da bela flor, foi utilizado o PA com imagens fotografadas de cima para baixo (mergulho) que destacam a ação da personagem no seu espaço (jardim).

Uma estratégia diferente é utilizada em *As lembranças de Ana da festa de reisado*, pois, desde o clímax, o PM continua sendo utilizado para registrar as imagens que compõem a cena do desfecho da narrativa. Como é um plano de posicionamento e movimento, a sua utilização foi fundamental para mostrar a ação do boi-bumbá indo atrás de Ana, no momento que ela foge do animal (fantasiado), e dos amigos que se movimentavam na direção dela, na tentativa de convencê-la a continuar na festa, já que o acontecimento não passava de uma brincadeira.

Para compor as cenas de desfecho da narrativa *As cobras e o susto*, foi utilizado o PM, assim, as imagens foram fotografadas numa distância intermediária com o objetivo de destacar as ações das cobras correndo atrás de Antônio. O cavalo é deixado para trás, pois com o susto, a personagem não lembrou de pegá-lo, e a chegada do personagem em sua casa com a calça rasgada reforça o quanto Antônio correu para fugir das cobras.

Na narrativa *A colheita de laranja e a tragédia*, a cor de roupa branca utilizada por seu Francisco ressalta a paz desse momento de recuperação, também é utilizado o PA para substituir as expressões faciais e musculares, quando, por exemplo, a personagem volta recuperada para a sua família após o acidente, e a família se aproxima dele para recebê-lo, o que representa carinho e amor.

Para registrar a cena final do curta-metragem *Maria Pena*, o grupo de estudantes optou por uma imagem fotografada em PM que posiciona a personagem central, Juvenal e seus dois filhos, que são colocados em um ambiente diferente dos outros, levando à interpretação de que é a casa do casal. Por fim, as cores quentes e vivas ressaltam a alegria deles na fase de casados.

Ressalta-se que as histórias, acima analisadas, foram compiladas em um único vídeo e divulgadas no canal do YouTube: <https://bit.ly/2MytWDS>. Além disso, elas foram compartilhadas com todos os envolvidos da comunidade escolar, em um evento específico. E, nesse momento, foi possível perceber a valiosa fonte das experiências pessoais e culturais, decorrentes das interações huma-

nas, representadas nas animações. Tal momento de convívio social permitiu que todos assistissem aos curtas-metragens, ficassem sensibilizados, se lembrassem dos fatos marcantes e se emocionassem ao relembrar os acontecimentos passados pela comunidade. A exemplo do acidente narrado na história *A colheita de laranja e a tragédia*, que abalou a comunidade consideravelmente, pois o velório coletivo das pessoas, vítimas do acidente, ocorreu na escola onde a pesquisa foi realizada. Em síntese, todas as histórias representam o modo de vida de uma localidade: modos de subsistência, festas, expressões locais que destacam traços de identidade que compõem o grupo social envolvido.

Assim, mesmo com as limitações técnicas, foi possível comprovar que as animações conseguiram articular diversas semioses (planos, ângulos para posicionar a câmera durante as fotografias, cores, músicas e cenários), em um processo interacional que permitiu construir sentido. Observamos ainda que o trabalho com um gênero discursivo, a narrativa de memória, associado ao trabalho com as várias semioses, proporcionou o exercício de uma prática social que permitiu estabelecer relações dialógicas principalmente entre os idosos da comunidade e os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência pedagógica confirmou que os estudantes conseguiram interpretar as relações sociais para produzir narrativas originais, que foram recriadas em animações (curtas-metragens), sob supervisão e orientação da professora. Vimos que o uso satisfatório dos diversos recursos semióticos deu sentido à narrativa e recolocou as produções discursivas em novo contexto.

Convém destacar que o curta-metragem proporcionou um processo de reconstrução da narrativa escrita para a adaptação em animação, pois, para a sua produção, cada estudante precisou situar personagens em um tempo e espaço próprio: uma situação ficcional apoiada nos fatos discursivos recolhidos na comunidade escolar. A escrita foi marcada pela coerência e adequação linguística, enquanto a técnica foi apropriada aos valores axiológicos de cada estudante. Assim, as ferramentas tecnológicas foram utilizadas para estabelecer relações entre o processo de elaboração de escrita e a produção do curta-metragem, o que possibilitou aos estudantes o aprimoramento de suas capacidades de narrar, por meio de uma atividade dialógica e responsiva, e o estabelecimento de um novo contexto de criação multissemiótica.

A atividade de produção de *stop motion* ainda permitiu inserir os estudantes em uma prática discursiva que exigiu a mobilização de diversas linguagens (sonora, fotográfica e visual), possibilitando o desenvolvimento dos multiletramentos. E, mais, por exigir dos estudantes a capacidade de trabalhar em grupo, essa prática também possibilitou o diálogo, requisitou a capacidade de interpretar e de se expressar por meio de diferentes recursos técnicos.

Em síntese, as produções reuniram as avaliações que articularam o mundo da vida de maneira a configurar um objeto estético, por meio da cognição e das relações dialógicas, pois “[...] é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 4). Com isso, os estudantes puderam vivenciar práticas de linguagem e assumiram um papel significativo na vida da comunidade escolar.

ANEXO 1 - SINOPSES

NARRATIVA 2

As lembranças de Ana da festa de reisado

Ana na casa de barro relembra os tempos de juventude da época em que ela ia para as festas de reisado.

Pensamento de Ana (Música Asa Branca tocando para contextualizar o momento, já que o reisado é comemorado no Nordeste em época junina.)

Orientação (mostra o ambiente da festa e pessoas envolvidas)

Diz Ana: - As pessoas se vestem muito simples para as festas de reisado mas ficam tão bonitas.

(Continua a música Asa Branca.)

Terminando a música Asa Branca começa a música Bumba- meu -boi (Jackson do Pandeiro)

Ação complicadora e clímax

O boi-bumbá aparece e as pessoas fazem um círculo ao redor dele.

Essa parte na narrativa escrita não foi tão bem desenvolvida pelo estudante, mas nos curtas, os estudantes perceberam a necessidade de desenvolver mais a ação para produzir a cena.

Narrador observador diz: -- Em uma dessas festas aconteceu algo diferente o boi vira-se para Ana e ameaça atingi-la.

Resultado

Ana sai correndo da festa e os amigos vão atrás dela.

Ana grita: - Socorro!!

Amigos falam: - Ôh Ana, espere! - É brincadeira! - Volte aqui!

Ana não quis saber. Foi embora!!!

Coda avaliativa

Ana achava as festas de reisado tão lindas, ela se divertiu muito, mas depois do surto nunca mais quis voltar.

Termina com música que reforça a lembrança de Ana sobre a festa.

NARRATIVA 5

Maria Pena

(Contextualização sobre a rotina de Maria Pena e parte de orientação da narrativa)

Narrador observador: Maria Pena, com 14 anos de idade, morava no interior e sua vida não era nada fácil, acordar cedo, trabalhar na roça, ajudava o pai com os afazeres do sítio, além de ajudar a cuidar dos seus 12 irmãos.

Resumo (do que se trata a história)

Narrador observador: Até que um dia, um caminhoneiro chamado Juvenal aparece em sua humilde residência e tudo mudou.

Juvenal chega de caminhão na casa de Maria Pena e fala com o pai dela:

Ação complicadora

- Boa tarde, senhor, estou de passagem por estas bandas, me chamo Juvenal, posso estacionar meu caminhão debaixo dessa árvore para passar a noite?

Pai de Maria Pena:

- Pode sim.

Os olhares de Juvenal e Maria Pena se cruzam.

Juvenal:

- Olá moça bonita!

Maria Pena:

- Oi!

Narrador observador: Nesse momento o coração de Maria Pena bateu mais forte fazendo ela pensar que Juvenal seria o seu namorado e eles se casariam.

Juvenal passa a noite no caminhão.

Ao amanhecer, Juvenal fala com Maria Pena:- Você pode me dá um pouco de água para eu lavar o rosto?

Responde Maria Pena:- Posso sim. Está aqui!

O pai de Maria Pena vendo a trova de olhares fala:- Juvenal é melhor ir embora, já ficou muito tempo por aqui!

Juvenal responde:- Sim senhor, já estava de saída.

Juvenal entra no carro e sai.

Em outro momento retorna e combina com Maria Pena a fuga.

Clímax

Narrador observador: Enquanto todos dormiam Juvenal chega com seu caminhão e Maria Pena já o aguardava no local combinado. Ela entra no caminhão e eles vão embora.

Avaliação

Juvenal e Maria Pena tiveram dois filhos e vieram felizes até o dia da morte dele.