

Vivenciando o quebra-cabeça *La Joconde* (ou *A Monalisa*): produção de uma narrativa multimodal em Francês Língua Estrangeira

Living the puzzle La Joconde (or The Mona Lisa): the production of a multimodal narrative in French as a Foreign Language

Victoria Gonçalves Marchiori de Gouvêa*
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Paulo Roberto Massaro**
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo tem como objeto o processo de concepção da narrativa multimodal intitulada *La Joconde* (em português, *A Monalisa*), a qual foi elaborada pela coautora deste trabalho à época de sua Graduação em Letras como tarefa avaliativa final de uma disciplina do bacharelado em Letras (Habilitação Francês) na Universidade de São Paulo (USP), que foi ministrada em 2020 pelo coautor deste artigo. Por meio da análise e da discussão da referida narrativa multimodal, intencionamos refletir não apenas sobre como a produção de narrativas multimodais pode contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais no contexto universitário, mas também sobre como tais processos podem influenciar na formação de professores de línguas. Para tanto, o trabalho se ancora na perspectiva da Engenharia Didática (DOLZ, 2016), propondo inicialmente uma breve incursão teórica na Teoria da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), na diacronicidade de narrativas (BRUNER, 1991) e em atributos de narrativas digitais (ROBIN, 2006). Após a descrição da metodologia aplicada, realiza-se uma análise trifásica: a primeira foca na descrição e análise do *corpus* (cujo objeto principal é a narrativa acima mencionada), a segunda foca na descrição e análise do processo de elaboração desse *corpus* e a terceira parte foca na análise da narrativa multimodal a partir das teorias acima abordadas. Conclui-se que a produção e a avaliação crítica de narrativas multimodais favorecem o processo de ensino-aprendizagem de línguas por meio do desenvolvimento de uma competência multimodal global, ativada subjetivamente por meio da escrita autoral.

Palavras-chave: Multimodalidade. Narrativa. Ensino-aprendizagem.

Abstract: This article has as its object the process of creating the multimodal narrative entitled *La Joconde* (in English, *The Mona Lisa*), which was elaborated by the co-author of this work at the time of her bachelor's degree in Language and Literature (French) as a final assessment task of said bachelor's degree at the University of São Paulo (USP), which was taught in 2020 by the co-author of this article. Through the analysis and discussion of the aforementioned multimodal narrative, we intend to reflect not only on how the production

* Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil. Graduada em Letras (Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Pós-graduada em Direito Administrativo no Programa GV Law na Fundação Getulio Vargas (FGV), tendo se graduado em Direito pela Escola de Direito de São Paulo (EDESP) da Fundação Getulio Vargas (FGV). E-mail: victoriagmgouvea@usp.br.

** Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil. Pós-doutorando junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em Letras (Francês/Português), com Mestrado e Doutorado em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), onde atua, desde julho de 2006, como docente de Língua Francesa na Habilitação Francês do Curso de Letras. E-mail: paulomassaro@usp.br.

of multimodal narratives can contribute to teaching and learning additional languages in the university context, but also on how such processes can influence the training of language teachers. To this end, the article is anchored in the perspective of Didactic Engineering (DOLZ, 2016), initially proposing a brief theoretical foray into the Multimodality Theory (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), the diachronicity of narratives (BRUNER, 1991) and attributes of digital narratives (ROBIN, 2006). After describing the methodology applied, a three-phase analysis is carried out: the first focuses on the description and analysis of the *corpus* (whose main object is the narrative mentioned above), the second focuses on the description and analysis of the process of preparing this *corpus* and the third part focuses on the analysis of multimodal narrative based on the theories described above. We conclude that the production and critical evaluation of multimodal narratives favor the language teaching-learning process through the development of a global multimodal competence, subjectively activated through authorial writing.

Keywords: Multimodality. Narrative. Teaching and learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objeto deste artigo é o processo de concepção da narrativa multimodal *La Joconde* (ou A Mona Lisa), elaborada pela coautora deste artigo à época de sua Graduação em Letras (Habilitação Francês) como tarefa avaliativa final de Língua Francesa III, disciplina obrigatória do currículo do bacharelado em Letras na USP, a qual foi ministrada pelo coautor do artigo no primeiro semestre de 2020. Objetiva-se refletir, a partir da análise e da discussão sobre a narrativa multimodal mencionada, não só sobre como a produção de narrativas multimodais contribui para o ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE), mas também como essas produções podem influenciar no desenvolvimento de competências para a formação de futuros professores de língua, como forma de se equiparem para um mundo em constante transformação.

Para tanto, este artigo adota a perspectiva da Engenharia Didática (DOLZ, 2016), que propõe instrumentos praxiológicos que pressupõem a autonomia dos sujeitos aprendizes na seleção não apenas das estratégias de aprendizagem mais apropriadas, como também de recursos advindos de seu repertório linguageiro para a consecução de tarefas de produção textual propostas pelo professor em função de um determinado gênero escrito ou oral. Nesse contexto, insere-se a produção de narrativas multimodais enquanto ferramenta propulsora tanto para o ensino-aprendizagem de línguas (materna e/ou adicionais) quanto para o desenvolvimento de múltiplas competências para a formação de professores para a Educação Básica no âmbito universitário de Letras.

Para além desta introdução, o artigo se divide em outras quatro partes. A primeira parte (“Multimodalidade e Narrativa”) aborda os pressupostos teóricos que fundamentam as análises desenvolvidas. Na segunda parte, explicamos os procedimentos metodológicos empregados para que em seguida, analisemos o *corpus* em três frentes: a elaboração da forma de entrega da narrativa multimodal elaborada pela aluna; as fases de elaboração da narrativa multimodal; e, por último, a narrativa multimodal em si. Nas Considerações Finais, busca-se responder aos questionamentos centrais deste artigo, conectando-os aos temas centrais da multimodalidade e da narrativa no ensino-aprendizagem de línguas adicionais e na formação de professores de língua.

Mas antes mesmo de continuar sua leitura¹ deste artigo, propõe-se ao leitor, para obter uma compreensão global dos objetivos indicados, que faça uma pequena pausa e assista à narrativa multimodal *La Joconde*, elemento principal do *corpus* analisado, cuja versão legendada² está disponível neste link: https://drive.google.com/file/d/1fK8N7G7zdy06Q-r0hYj4YEJt7m61N4_R/view?usp=sharing.

MULTIMODALIDADE E NARRATIVA

A multimodalidade pode, dentre suas diversas definições, ser caracterizada pela mobilização e combinação de diversos sentidos humanos, suportes midiáticos e técnicas de construção de discursos. O “paradigma multimodal” (LEBRUN; LACELLE; BOUTIN, 2012) não é novidade no nosso cotidiano de uso constante de *smartphones*, computadores e muitos outros eletrônicos, mas, não surpreendentemente, é recente o movimento de trazê-lo para o campo do ensino-aprendizagem de línguas. Num mundo globalizado e desigual, o paradigma da multimodalidade fornece um aparato para um letramento midiático multimodal, este entendido como um conjunto de competências que permite que os indivíduos “letrados” compreendam e produzam textos multimodais nos mais diferentes suportes e modos de expressão. Lebrun, Lacelle e Boutin (2012, p. 8-13) indicam algumas das competências desenvolvidas pelo letramento midiático multimodal, como a cognitiva, a afetiva, a textual e a tecnológica. Esse conjunto de competências é denominado por Lacelle e Lebrun (2012, p.6) de “competência multimodal geral”³, que seria o resultado da interação das variadas competências desenvolvidas no indivíduo letrado moduladas e ativadas na medida em que se apresentam situações de leitura e/ou produção diversas.

Assim, no contexto atual de grande disseminação de diversas tecnologias da comunicação e da informação, a narrativa se torna ponto focal, pois, a partir da construção de narrativas, o sujeito pode representar, criar, contar e transformar a própria história (OLSON, 1990), (BRUNER, 1991). Portanto, pensa-se em narrativas multimodais como forma não apenas de contar histórias, mas também de contá-las de forma multimodal, servindo-se da vasta gama de suportes e meios semióticos disponíveis atualmente.

Assim, são úteis, como base teórica à análise que será feita aqui, a Teoria da Multimodalidade, o atributo de diacronicidade das narrativas e os elementos de *Pacing*⁴ e *Economy*⁵ característicos de narrativas digitais.

¹ “Leitura”, neste artigo, significa não só o processo de visualização, compreensão e interpretação de textos escritos, mas também de outros tipos de textos e discursos. Portanto, ainda que o leitor seja também um espectador e um participante, referimo-nos a ele simplesmente como “leitor”, que realiza sua “leitura”.

² A versão legendada da narrativa multimodal foi produzida para fins deste artigo para garantir maior acessibilidade. Originalmente, o vídeo não possui legendas, mas, no processo de concepção da narrativa multimodal, a aluna havia feito uma tradução do conto escrito com o intuito de veiculá-la a amigos e familiares. Portanto, na produção das legendas, foi utilizada a tradução feita durante o processo de elaboração da narrativa multimodal.

³ Segundo as autoras: “*compétence multimodale générale*”.

⁴ Tradução: “ritmo”.

⁵ Tradução: “economia”.

A Teoria da Multimodalidade foi detalhadamente trabalhada por Kress e Van Leeuwen (2006) na Gramática do Design Visual, que estabelece categorias de análise para documentos multimodais. Partindo da ideia de que atos comunicacionais são socialmente construídos, os teóricos propõem categorias de análise sintática aplicadas às imagens (assim como fazemos com textos verbais). Segundo os autores, os modos semióticos poderiam ser organizados em três grandes tipos sob um olhar multimodal.

O primeiro modo é das estruturas representacionais (primeira dimensão), isto é, aquilo que está inserido numa dada representação multimodal (por exemplo, os personagens de uma história em quadrinhos). Por meio dos processos narrativos e conceituais, é possível que o leitor (ou espectador) perceba relações entre os personagens representados. Enquanto os processos narrativos são caracterizados por serem processos de ação (vetores, que funcionam como verbos transitivos ou intransitivos⁶), os processos conceituais são caracterizados em termos de descrição, estado e identidade. Assim, processos conceituais são divididos em classificatórios (em que se busca estabelecer uma ordem entre os participantes representados), analíticos (em que partes (*Possessive Attributes*⁷) dos participantes (*Carriers*⁸) podem ou não representar um todo) e simbólicos. Estes são divididos em sugestivo (em que se sugere um símbolo amplamente reconhecível por uma dada comunidade) e atributivo (em que, em dado contexto, atribui-se ao personagem representativo certa característica).

O segundo tipo de modo semiótico é dos significados interacionais, examinando como ocorrem as diversas interações, sobretudo aquelas entre a representação (personagens representados) e aqueles que a estão observando (espectadores ou personagens interativos). Essa segunda dimensão é dividida em distância social, contato e atitude. A primeira categoria (distância social) estabelece diferentes graus de proximidade entre os personagens representados e interativos, indo de uma distância impessoal a uma distância pessoal íntima. Já a segunda categoria (contato) pode ser de demanda (o personagem representado estabelece contato direto com o interativo) ou oferta (o personagem representado é indiretamente ofertado ao olhar do personagem interativo). A terceira categoria (atitude) pode ser de objetividade ou subjetividade (esta caracterizada por variados graus de poder e envolvimento entre os personagens representados e interativos).

O último tipo de organização de modos semióticos é o significado da composição, que busca combinar tudo (tanto das outras duas dimensões quanto outros aspectos) para a compreensão global composicional. Os autores destacam três principais categorias: valor da informação (que pode mudar a depender da forma como a composição é apresentada ou se move), moldura (que pode gerar mais ou menos conexão entre os vários participantes) e saliência (que pode gerar graus diversos de atenção a certos elementos composicionais). O Quadro 1 abaixo apresenta um resumo das categorias acima explicadas:

⁶ Adicionamos também uma terceira categoria, de verbos reflexivos, em que há uma ação transicional bidirecional, pois simultaneamente o personagem representado é sujeito e objeto.

⁷ Tradução: “atributos”.

⁸ Tradução: “portadores”.

Quadro 1 Quadro-resumo das categorias da Gramática do Design Visual

Dimensões	1ª) Estruturas representacionais		2ª) Significados interativos		3ª) Significado da composição
Categorias	1A) Processos narrativos	Ação transicional unidirecional	2A) Distância social	Impessoal	3A) Valor da informação
		Ação transicional bidirecional		Social	
		Ação não transicional		Íntima	
	1B) Processos analíticos		2B) Contato	Oferta	3B) Moldura
	1C) Processos simbólicos	Atributivo		Demanda	
		Sugestivo	2C) Atitude	Subjetividade	3C) Saliência
			Objetividade		

Fonte: elaboração própria a partir de Kress e Van Leeuwen (2006).

Quanto à narrativa, para além do campo da análise literária, correntes cognitivistas têm buscado evidenciar a importância de narrativas para não só representar a realidade, mas também para construí-la. Portanto, propõe-se aplicar a propriedade da diacronicidade explicada Bruner (1991) para analisar as diferentes temporalidades presentes na narrativa multimodal, de modo a entender como essa temporalidade tanto influencia no ensino-aprendizagem da língua quanto possibilita múltiplas leituras, numa perspectiva multimodal. Segundo o autor, a diacronicidade narrativa seria o atributo particular das narrativas de estabelecer um tempo próprio, podendo ser descolado do “tempo humano” e sem compromisso com uma verificação empírica ou lógica.

Nesse sentido, as categorias de *Pacing* e *Economy* mencionadas por Robin (2006) são também utilizadas, já que, num contexto de produção digital, a forma de construção e funcionamento da narrativa multimodal analisada é muito diferente de outros documentos multimodais (por exemplo, um gibi impresso). Segundo o autor, *Pacing* seria o ritmo da narrativa, isto é, o quão lenta ou rápida ela é a partir da progressão escolhida por seu produtor. Já *Economy* seria a capacidade de contar a história sem sobrecarregar o espectador com informações. Ambas as categorias estão intimamente relacionadas à diacronicidade. E, por sua vez, as três categorias (diacronicidade, *Pacing* e *Economy*) estão relacionadas à Teoria da Multimodalidade na medida em que possibilitam a análise da narrativa multimodal enquanto uma imagem em movimento (vídeo).

METODOLOGIA

O *corpus* analisado consiste no conjunto de documentos elaborados pela aluna como entrega à atividade avaliativa final da disciplina de Língua Francesa III (terceiro módulo obrigatório de ensino de língua do bacharelado de Letras em Francês na USP) cursada remotamente no primeiro semestre de 2020. Esse *corpus* é formado por quatro produtos: (1) a narrativa multimodal em vídeo, cujo título é *La Joconde* (objeto principal), (2) a narrativa escrita em *Word* de mesmo título, (3) a apresentação em *PowerPoint* intitulada *La*

*Joconde: Guide du Processus de Construction du Récit Multimodal*⁹ e (4) o material de suporte à narrativa multimodal em *Word*.

A metodologia para analisar esse *corpus* foi estruturada em três partes. Primeiro, realizou-se a descrição do *corpus*, considerando sobretudo sua forma de apresentação e a interação entre cada um dos quatro produtos. Segundo, foram descritas as etapas de elaboração da narrativa multimodal, levando em conta o processo criativo de sua autora e seu ponto de vista. Finalmente, realizou-se a análise da narrativa multimodal em si por meio de um quadro comparativo que estruturou, em três colunas paralelas, as sequências narrativas visual, sonora e escrita¹⁰. Dessa forma, é possível analisar a narrativa multimodal em vídeo (produto principal) em suas três principais dimensões de sentido, discutindo-o a partir de três categorias de análise: (1) multimodalidade segundo a Teoria da Multimodalidade de Kress e Van Leeuwen na Gramática do Design Visual (2006), (2) narrativa segundo a propriedade da diacronicidade desenvolvida por Bruner (1991) e (3) narrativa multimodal segundo os elementos *Pacing* e *Economy* desenvolvidos por Robin (2006).

Além disso, pontua-se que, considerando a sequência didática tal como explicada por Dolz e Schneuwly (2016, p. 94), a análise proposta é focada na entrega à atividade avaliativa final, pois esse é o momento a partir do qual o sujeito-aprendiz é capaz de integrar todos os saberes e ativar, em graus variados, todas as competências que foram desenvolvidas ao longo de toda a disciplina (DOLZ; SCHNEUWLY, 2016, p. 94). Assim, por meio desse recorte específico (entrega final da disciplina de Língua Francesa III da grade obrigatória do bacharelado de Letras em Francês da USP), é possível refletir sobre o desenvolvimento gradual das competências discursivo-linguísticas da autora da narrativa multimodal, tanto como estudante de língua adicional quanto como sujeito-aprendiz que se coloca à frente de sua formação como professora de língua. Destaca-se, portanto, que, dado que a disciplina propunha um sistema de avaliação com microtarefas parciais de produção escrita e oral ao longo do semestre e uma macro tarefa final, a análise da narrativa multimodal elaborada como entrega à atividade avaliativa final é capaz de condensar um processo de desenvolvimento que não foi linear ou unidirecional, mas global e cíclico, ativando competências de forma não uniforme e em graus variados.

TRÊS FASES DE ANÁLISE DA NARRATIVA MULTIMODAL *LA JOCONDE*

DESCRIÇÃO DO CORPUS

Para descrever o *corpus*, é preciso conhecer seu contexto de produção. Como já indicado, trata-se de entrega à tarefa final da disciplina de Língua Francesa III, cujo

⁹ Tradução: “A Mona Lisa: Guia do Processo de Construção da Narrativa Multimodal”.

¹⁰ O quadro comparativo é também um documento multimodal e busca conciliar, de forma visual, os vários aspectos da narrativa multimodal analisada. Na coluna da narrativa visual, foram selecionados alguns dos *frames* ao longo do vídeo e inseridos por meio de *prints*. Na coluna da narrativa sonora, realizou-se a transcrição da comunicação vocal da autora, por meio de uma adaptação simples das nomenclaturas do Projeto NURC. Por fim, na coluna da narrativa escrita, colocou-se a parte correspondente do conto escrito, indicando se houve remoção de algum trecho em relação à narrativa sonora.

objetivo é o “estudo dos discursos em língua francesa, por meio da análise do funcionamento de textos narrativos em francês e da produção de textos narrativos no passado” (JÚPITER). A orientação para essa macro tarefa final dispunha que os alunos deveriam elaborar uma narrativa multimodal no passado seguindo as regras indicadas¹¹ (MASSARO, 2020). As regras eram de três ordens: formal, discursiva e linguística. Formalmente, os alunos deveriam elaborar um texto escrito de três a seis páginas. Discursivamente, deveriam deixar clara a diferença das vozes do narrador e dos personagens, articulando modalidades verbais e não-verbais de discurso. Por fim, linguisticamente, deveriam ser empregados marcadores temporais e espaciais, de modo a situar os eventos no tempo e no espaço por meio do uso de diferentes tempos verbais no passado (além de outras regras linguísticas, como uso de voz passiva e ativa e de pronomes relativos).

A entrega final da aluna consistiu em quatro produtos, entregues por meio da disponibilização de um *link* de compartilhamento¹² de uma pasta criada em um repositório em nuvem. O primeiro (e principal) produto foi a narrativa multimodal em vídeo (*La Joconde*). O segundo produto foi a narrativa escrita (um conto), da qual se obtiveram os trechos para a composição da narrativa sonora do primeiro produto. Já o terceiro produto consistia em uma apresentação em *PowerPoint* com indicações das principais referências utilizadas na elaboração do conto e com novos acessos aos outros produtos. Enfim, o quarto produto era um documento escrito composto pelos trechos selecionados da narrativa escrita que foram vocalizados no vídeo (remetendo ao primeiro produto) e por três anexos organizados em formato de Quadro com duas colunas (remetendo ao segundo produto). Cada anexo tratava, na primeira coluna, da regra determinada pelo docente (de ordem formal, discursiva e linguística) e, na segunda coluna, da forma pela qual a aluna entendia ter cumprido a regra.

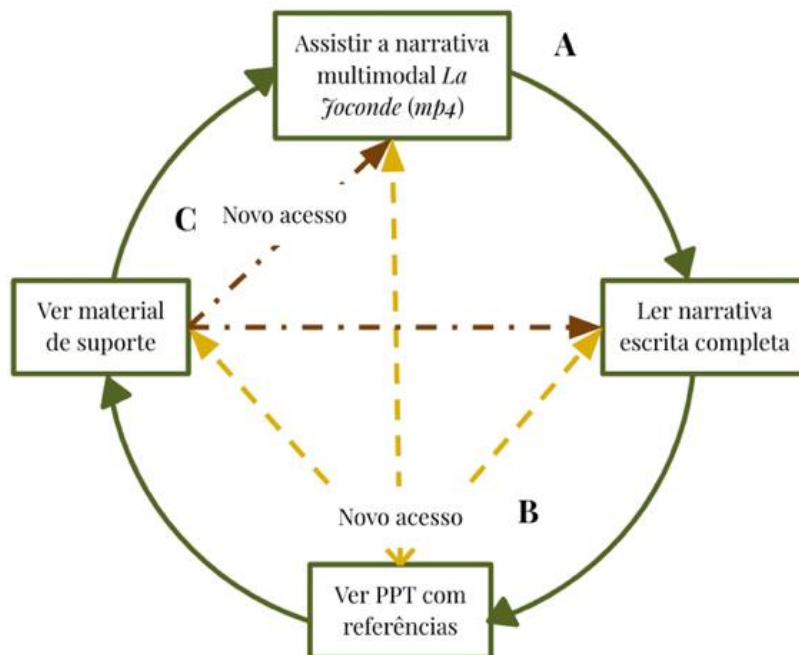
Além de ter se disponibilizado o *link* de acesso, foi também proposta uma ordem de leitura específica, iniciando pela (1) narrativa multimodal *La Joconde* (principal produto) e partindo para o (2) conto escrito completo. Em seguida, sugeriu-se a leitura da (3) apresentação em *PowerPoint* e, finalmente, do (4) documento de suporte. A partir dessa sugestão de leitura, são percebidos dois principais tipos de fluxo de funcionamento desses produtos entre si e de interação com o público-alvo: um externo, a partir da recomendação da ordem de leitura, e um interno, a partir das indicações nos próprios documentos.

¹¹ “Élaborez un récit multimodal au Passé en suivant les contraintes indiquées”(MASSARO, 2020).

¹² Disponível em:

<<https://drive.google.com/drive/folders/1Ff5zi8SkIM93CsZTAecoYmMJKaYOdvRy?usp=sharing>>.

Figura 1 – Possíveis fluxos de leitura



Fonte: elaboração própria.

O esquema na cor verde (ou o fluxo externo A) da Figura 1 mostra o ciclo de leitura tal como sugerido pela aluna, enquanto as cores amarela (fluxo interno B) e marrom (fluxo interno C) indicam subfluxos internos sugeridos durante a leitura dos próprios produtos. Portanto, quanto à primeira fase da análise proposta neste artigo, é possível notar três questões principais. Primeiro, não há uma linearidade na leitura, sendo que recorrentemente o leitor é convidado, pelos diversos acessos, a revisitar os outros produtos na busca de um sentido global. Segundo, percebe-se que, ainda que haja uma ordem proposta tanto pela autora da narrativa multimodal quanto pelos próprios documentos, não existe uma obrigatoriedade em segui-la, podendo o leitor construir seu entendimento dos produtos de forma autônoma. Terceiro, a repetição da leitura de cada um dos produtos consiste num exercício de construção de sentido, a partir de uma perspectiva multimodal, realizado de forma gradual e cíclica, de modo que o leitor, na medida em que progride nas leituras, pode perceber elementos não percebidos por ele na leitura anterior.

Todos esses elementos indicam que, no momento de entregar sua produção final, a aluna se atentou à forma como sua produção seria recebida pelo seu público-alvo. Entendendo que a leitura de uma narrativa multimodal é pessoal, podendo variar não apenas em função da pessoa que lê, mas também em função do momento de realização dessa atividade, a autora da narrativa multimodal buscou uma forma de se expressar que conciliasse tanto seus objetivos acadêmicos (como se vê com o formalismo do quarto documento) quanto seus objetivos linguísticos e artísticos (como se vê na atividade de comunicação vocal do texto escrito e na combinação de elementos musicais). Por um

lado, enquanto estudante de línguas na faculdade de Letras, buscou atender a cada uma das regras estipuladas na atividade avaliativa. Por outro lado, enquanto professora de língua em formação, desenvolveu competências relacionadas à recepção dos produtos pelo público-alvo, de modo a estimular o leitor a tornar-se um multileitor (LEBRUN; LACELLE; BOUTIN, 2012).

Essas competências relacionadas ao processo de transmissão/recepção de informações são particularmente relevantes no contexto de ensino de línguas por meio de tecnologias da informação e da comunicação. Isso porque, no amplo mar de dados disponíveis em redes sociais e navegadores, é necessário que educadores sejam capazes de auxiliar seus alunos na seleção, na compreensão e na absorção de conteúdos linguístico-discursivos (ROJO, 2022, p.5), capacitando-os como multileitores. Uma das estratégias para tanto é a preocupação do emissor da informação em compreender o contexto acadêmico, cultural e socioeconômico de seu público-alvo, de forma a aumentar os graus de simetria dos códigos de codificação e decodificação entre produtor/codificador e receptor/decodificador (HALL, 2003, p. 391). No caso da produção da narrativa multimodal analisada, a forma de apresentação dos diversos produtos entregues tanto se adequou ao contexto específico da atividade (acadêmico) quanto transmitiu ao leitor a necessidade de realizar diversos fluxos de leitura.

PROCESSO DE CONCEPÇÃO DA NARRATIVA MULTIMODAL

O processo de concepção de *La Joconde* começou com a ideia de trazer um quebra-cabeça real (que a autora da narrativa multimodal tinha desde a infância) para sua história ficcional. Muitos foram os momentos em que a autora imaginou uma destinação para aquele objeto, até então montado sobre um compensado e escondido em uma prateleira de seu guarda-roupa. Talvez colando todas as peças e transformando-o em quadro seria melhor, mas, depois de colado, nunca mais voltaria a ser quebra-cabeça. Pensando nisso e insistindo em manter permanentemente o caráter lúdico e misterioso da *Monalisa*, a autora da narrativa multimodal decidiu torná-la personagem principal de uma história tão real quanto ficcional. Ironicamente, desde o início do processo de concepção, a *Monalisa* (que, na sua forma mais conhecida, é um quadro) se destacava por não ser um quadro, mas por ser um quebra-cabeça, cujas peças permitem um processo infinito de montar e desmontar. Já nesse instante inicial, enquanto estudante, a autora da narrativa multimodal teve a oportunidade de buscar nas suas experiências de vida e nos seus interesses inspiração para produzir uma narrativa que contasse, ainda que metaforicamente, sua própria história. Assim, essa *Monalisa* (o quebra-cabeça e não o símbolo estático e hegemônico) surgiu como forma de representar a própria autora na ficção. Essa mesma reflexão se aplica também sob a ótica de educadores de língua em formação, já que, enquanto futuros professores, eles poderão se valer de suas experiências anteriores como alunos (por exemplo, na elaboração de narrativas multimodais) como fonte de inspiração para seu posicionamento e sua atuação em sala de aula.

O passo seguinte foi a elaboração de um rascunho em *Word*, no qual a aluna organizou suas ideias (em português e em francês) para a trama da narrativa, buscando já estruturar as regras linguísticas e discursivas da atividade (anotando, por exemplo,

expressões que gostaria de utilizar). Nessa fase, não buscou empregar termos gramaticalmente corretos nem manter uma coerência: apenas se deu espaço para imaginar, combinar ambos os idiomas e pensar nos temas principais que seriam abordados. Optou por temas relacionados à sua vida pessoal (com uma história de infância que misturou elementos ficcionais com reais). Como aluna, aproveitou da ampla liberdade criativa que a atividade lhe proporcionava: nunca no curso de Letras, tinha tido uma oportunidade tão clara para ser criativa, para se posicionar e para colocar sua voz em um produto a ser entregue no contexto de uma disciplina obrigatória. Diametralmente, como professora de língua em formação, deu-se conta da importância de dar aos alunos a chance de escolherem seus temas a partir de seus interesses pessoais, balizados apenas por uma breve orientação. Além disso, é nesse momento inicial de produção criativa em que os alunos podem manipular as diferentes línguas de seu repertório linguageiro (com proficiência em graus variados) para estruturar suas ideias, tendo apenas como guia regras básicas (formais, linguísticas e discursivas) relacionadas aos objetivos gerais da disciplina ministrada.

Em seguida, em outro documento *Word*, a aluna realizou sua produção escrita (já em francês), etapa primordial para o desenvolvimento das outras etapas de produção. Tratava-se de um conto, gênero escolhido sobretudo por sua extensão (adequação à regra formal da atividade). Buscando maior adequação também às regras linguísticas, procurou ajuda do Laboratório de Letramento Acadêmico, marcando atendimento. A monitora que a atendeu explicou que não se tratava de uma correção da produção escrita, mas de um momento de esclarecer dúvidas quanto às regras linguísticas ainda nebulosas. Nesse momento, a aluna passou também a compreender o funcionamento das monitorias oferecidas pela faculdade e sua complementaridade em relação às atividades das disciplinas (mais como processo de autoavaliação e autorrevisão do que um momento para correção). Essa compreensão impacta não apenas na vida universitária, possibilitando que a aluna tire mais proveito das monitorias, mas também no futuro como professora de língua, permitindo que explique o papel das monitorias e incentive seus futuros alunos a dela participarem em caso de dúvidas, entre outros.

Após a monitoria e como parte do processo de autoavaliação e autorrevisão, a autora da narrativa multimodal também buscou apoio de familiares e amigos, elaborando uma tradução para o português (língua materna) do conto escrito em francês para veicular a essas pessoas. Nesse momento, fica clara a importância das redes de apoio para o ensino-aprendizagem de línguas, tanto pelo reforço no aprendizado promovido pela elaboração de uma tradução quanto pelo estímulo gerado para prosseguir na criação por meio de sugestões e elogios.

Para a transposição intermediária (transformação do produto escrito monomodal em produto multimodal), a aluna selecionou trechos do conto, novamente atenta às regras discursivas da atividade. Percebe-se que, a partir dos recortes da narrativa escrita, obteve-se uma nova narrativa, a qual foi performada em voz alta pela aluna (comunicação vocal do texto) com gravação em áudio. Além disso, a aluna também colocou em prática uma das ideias anotadas em seu rascunho para a representação visual de sua narrativa multimodal: o processo de remontagem ordenada de seu quebra-cabeça da Mona Lisa, que estava montado e guardado há anos. Foram combinadas cenas da recolocação das peças

sobre um compensado de madeira (das bordas para o centro) com centenas de fotos do quebra-cabeça e suas peças com pequenas alterações para gerar o efeito de *stop-motion*.

Por fim, para produção final da narrativa multimodal, foi realizada a combinação – por meio de uma ferramenta de edição de vídeo (*Adobe Rush*) – da gravação em áudio com a gravação em vídeo, as fotos e uma música escolhida. A aluna, que não tinha nenhum conhecimento prévio de edição de vídeos, foi capaz não só de selecionar uma ferramenta, como também de aprender a manipulá-la através de tutoriais disponíveis na *Internet*. Essa etapa da produção da narrativa multimodal demonstra o desenvolvimento de competências informacionais e tecnológicas, tanto como estudante quanto como professora em formação. Enquanto aluna, a atividade estimulou que pesquisasse a ferramenta adequada às suas necessidades e habilidades e aprendesse a utilizá-la. Enquanto professora em formação, a atividade reforçou a necessidade de propor atividades que incentivem os alunos a buscarem novas ferramentas tecnológicas menos usuais e aprenderem a manipulá-las de forma autônoma, valendo-se do amplo repertório de tutoriais disponíveis na *Internet*.

A última etapa de criação foi, como já descrito acima, a elaboração da forma de entrega da produção. Inicialmente, isso pode parecer simples; seria apenas inserir o arquivo da narrativa multimodal na página do *Moodle* disponível para a entrega. Contudo, a aluna considerou que a anexação apenas da narrativa multimodal seria insuficiente para evidenciar os vários sentidos de sua produção. Por isso, após a finalização do vídeo, criou também a apresentação de *PowerPoint* (guia das referências e temas utilizados) e o material de suporte (como parte de uma atividade de autoavaliação).

Como é possível notar pela descrição acima, o processo de concepção de uma narrativa multimodal no ensino-aprendizagem de línguas adicionais não é algo simples ou rápido, pois tudo isso demandou muito tempo de reflexão e de produção. Como estudante de FLE, a autora da narrativa multimodal reforçou constantemente seus conhecimentos na língua, fixando-os por meio de um exercício participativo, engajante e pessoal. Como professora de línguas em formação, a autora da narrativa multimodal também pôde refletir sobre a dimensão de atividades multimodais propostas aos alunos: se, por um lado, a liberdade criativa é desejável por estimular o desenvolvimento de diversas competências, por outro lado, ela impõe também a necessidade de o aluno dedicar mais tempo e mais esforço para sua realização.


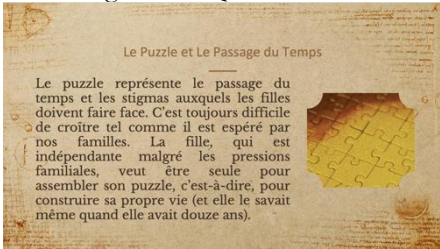


ANÁLISE DA NARRATIVA MULTIMODAL

Conforme indicado na Metodologia, a primeira parte desta análise aplicará a Teoria da multimodalidade da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Em seguida, a segunda parte aplicará, considerando a orientação geral da atividade avaliativa final, a propriedade de diacronicidade abordada por Bruner (1991). E, finalmente, na terceira parte, busca-se analisar a narrativa multimodal sob os elementos de *Economy* e *Pacing* descritos por Robin (2006).

Inicialmente, aplicando a primeira dimensão da Gramática do Design Visual (estruturas representacionais), percebe-se que, como um todo, a narrativa multimodal *La Joconde* funciona com uma progressão de processos narrativos. Nos primeiros instantes (e

na maior parte do vídeo), vê-se uma ação transacional unidirecional, em que a menina (sujeito) monta (verbo transitivo direto) o quebra-cabeça (objeto) (momento A do Quadro 2 abaixo). Em seguida, há uma ação transicional bidirecional, na qual o quebra-cabeça (sujeito) se monta (verbo reflexivo) (momento B do Quadro 2 abaixo). E, por fim, ocorre uma ação não transicional, em que o quebra-cabeça/Monalisa (sujeito) pisca (verbo intransitivo) (momento C do Quadro 2 abaixo). A interpretação dessa progressão de processos narrativos leva ao entendimento de que a menina se objetiva na proporção em que o quebra-cabeça se personifica.

Quadro 2 Progressão dos processos narrativos

Momento	Narrativa multimodal		Narrativa monomodal
	Narrativa Visual	Narrativa Sonora	Narrativa Escrita
A	 Figura 2 – Quadro 0 : 26  Figura 3 – Slide 5 do PowerPoint	pi-è::ce... par pi- è::ce... elle serait enfin capable d'être... complète	pièce par pièce, elle serait enfin capable d'être complète.
B	 Figura 4 – Quadro 04:26	elle avait besoin de colle sur chacUne de ses cinq centièmes piè::ces	elle avait besoin de colle sur chacune de ses cinq centièmes pièces.
C	 Figura 5 – Quadr0 04:37	-	-

Fonte: elaboração própria.



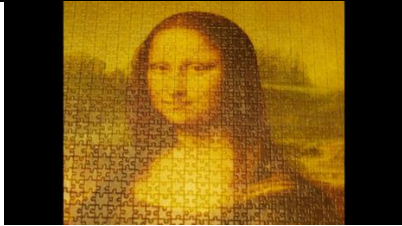


Também conforme Kress e Van Leeuwen (2006), a análise dos processos conceituais analíticos, classificatórios e simbólicos indica o desenrolar de novas temáticas ao longo da narrativa. Quanto aos processos conceituais analíticos, nota-se que a personagem jovem e o quebra-cabeça são *Carriers*, caracterizados por *Possessive Attributes*¹³ (as partes do corpo e as peças, respectivamente). Há também um processo conceitual classificatório que distingue a personagem humana (ser animado) do quebra-cabeça (ser inanimado), o qual se modifica a partir do momento em que a personagem humana desaparece e o quebra-cabeça começa a se montar sozinho (o que é retratado no momento B do Quadro 2 acima). A partir desse momento de transição, os processos conceituais simbólicos sugestivo e atributivo passam a substituir o processo classificatório, dando nova dimensão à narrativa. Por um lado, trata-se de um processo simbólico sugestivo, pois a *Monalisa* é um símbolo icônico da arte ocidental, instantaneamente associado à perfeição, à simetria e à austeridade. Por outro, trata-se também de um processo simbólico atributivo, pois esse símbolo hegemônico foi incorporado à narrativa multimodal para se referir não só ao modelo de perfeição da pintura de Da Vinci, mas principalmente à sua versão imperfeita, incompleta e fragmentada representada pela personagem humana que monta o quebra-cabeça. Essa transição (de processo classificatório para simbólicos) está relacionada, na narrativa multimodal, a um processo de crescimento e de busca por perfeição e adequação a padrões sociais pela personagem humana, representados metaforicamente pela montagem do quebra-cabeça.

Em relação à segunda dimensão trabalhada na Gramática do Design Visual (significados interacionais), é possível observar uma série de transformações, ao longo da narrativa multimodal, tanto da distância social e do contato entre personagens representativos e personagens interativos quanto da atitude dos personagens interativos para com os representados. Observando a progressão dos momentos A a D no Quadro 3 abaixo, identifica-se uma aproximação gradual entre personagens representados e interativos, saindo de um enquadramento *plan poitrine* (que mostra a personagem representada na altura do peito) para um enquadramento de *extreme close-up* (que foca nos olhos da personagem representada). Igualmente, quanto ao contato, caminha-se de uma posição de oferta (com endereçamento indireto ao personagem interativo) para uma posição de demanda (com contato direto da *Monalisa* com o espectador por meio do olhar). Já quanto à atitude dos personagens interativos para com os representados, há, num momento inicial (retratado pelos momentos A e B do Quadro 3 abaixo), uma maior conexão com a personagem humana que monta o quebra-cabeça. Em seguida, a partir do momento C do Quadro 3 abaixo, a conexão é com a *Monalisa*. Mas, de qualquer forma, ao longo de toda a narrativa, a atitude se mantém sempre de subjetividade com alto grau de envolvimento (ora com uma, ora com outra personagem; que, no fundo, são a mesma personagem). No decorrer da narrativa (a partir do momento C do Quadro 3 abaixo), a maior conexão dos personagens interativos com a *Monalisa* reforça tanto o processo de objetificação da personagem humana quanto o processo de personificação do quebra-cabeça. Assim, todos os significados interacionais identificados na narrativa multimodal

¹³ Tradução: “atributos possessivos”.

buscam estimular um sentimento de identificação dos personagens interativos com os representados.

Quadro 3 Transformações nos significados interacionais

	Narrativa multimodal		Narrativa monomodal
Momento	<i>Narrativa Visual</i>	<i>Narrativa Sonora</i>	<i>Narrativa Escrita</i>
A	 <p>Figura 6 – Quadro 01:51</p>	<p>que c'était exactement la taille du puzzle... PARfait</p>	<p>que c'était exactement la taille du puzzle. « Parfait »,</p>
B	 <p>Figura 7 – Quadro 04:06</p>	<p>jusqu'à ce qu'il ne restait qu'Une dernière pièce::ce</p>	<p>Jusqu'à ce qu'il ne restait qu'une dernière pièce :</p>
C	 <p>Figura 8 – Quadro 04:33</p>  <p>Figura 9 – Slide 7 do PowerPoint</p>	<p>et un beau cadre...dans lequel on pourrait enfoncer un clou [a música para]</p>	<p>Et un beau cadre dans lequel on pourrait enfoncer un clou.</p>
D	 <p>Figura 10 – Quadro 04:36</p>	-	-

Fonte: elaboração própria.

Na terceira dimensão (do significado da composição), quanto ao valor da informação, o deslocamento das bordas para o centro gera um destaque para o centro da imagem, o que novamente reforça o processo gradual de personificação da Mona Lisa. Em relação à moldura, vê-se que, ao longo do vídeo, os limites da moldura vão se apagando, sendo fortemente demarcados no início (com as bordas do quebra-cabeça) para se tornarem invisíveis no enquadramento final (observe o momento D do Quadro 3 acima). Esse processo de apagamento da moldura é outro elemento que contribui para a conexão dos participantes interativos com os representados e, paradoxalmente, quanto mais apagada a moldura mais “engessada” fica a personagem humana, pois ela se transforma num objeto. Finalmente, a saliência pode ser notada de várias formas, mas especialmente pela música (ou sua ausência, como nos instantes finais em que há apenas silêncio; veja o momento D do Quadro 3 acima).

Portanto, a junção dessas três dimensões propostas pela Teoria da Multimodalidade indica processos narrativos, de significação e de composição concomitantes, que, interpretados em conjunto por seu leitor, remetem a um sentido de crescimento (da infância à fase adulta) e desenvolvimento (de peças do quebra-cabeça a uma obra final) das personagens num contexto em que elas se sentem pressionadas socialmente (interpretação que só pode ser alcançada com a combinação da narrativa visual com a narrativa sonora). Também contribui para essa interpretação a utilização de várias estratégias de aproximação dos espectadores, o que acaba gerando um sentimento de identificação e, conseqüentemente, comoção do público.

Além disso, levando em conta tanto a narrativa visual quanto a sonora, apenas através da percepção da coexistência de diferentes temporalidades, aspecto trabalhado por Bruner (1991) sob o nome de “diacronicidade”, o leitor poderá apreender um sentido global da narrativa multimodal. Percebendo o emprego de diferentes tempos (tanto verbais quanto não-verbais), o leitor precisa construir pontes entre a narrativa visual (que se desenrola no tempo presente) e a narrativa sonora (que conta uma história empregando tempos verbais predominantemente no passado). Logo, é apenas através da identificação de temas comuns (o montar do quebra-cabeça, a presença de personagens femininas, a referência à Mona Lisa) que esse leitor consegue compreender a narrativa multimodal como um todo e não apenas como um áudio sobreposto a um vídeo de forma desconexa.

Finalmente, também relacionados à diacronicidade, os elementos de *Economy* e *Pacing* abordados por Robin (2006) em relação a narrativas digitais funcionam na narrativa multimodal analisada de uma forma particular. Primeiro, a realização de cortes da narrativa escrita para transposição intermediática e adequação à regra formal da atividade fez com que se formasse uma nova narrativa, esta mais curta, dinâmica e simbólica (*Economy*). No entanto, essa nova narrativa escrita, que foi transformada em comunicação vocal, não buscou em momento algum confundir-se com a oralidade, sendo fortemente marcada pela escrita. Segundo, o *Pacing* da narrativa também vai se transformando na medida em que assistimos o vídeo. No início, há apenas um enquadramento parado e de longa duração, de forma que o espectador pode se concentrar em entender a história narrada. Já com o espectador imerso na história contada na narrativa sonora, a narrativa visual

prossigue para outros enquadramentos, esses mais curtos e dinâmicos: o ritmo da narrativa multimodal se acelera até seu momento final e climático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto estudo de caso, a análise, em suas três partes, nos ajuda a responder aos questionamentos centrais deste artigo. Primeiro, viu-se que, no ponto de vista de uma estudante de Letras, a aluna pôde desenvolver e ativar (em momentos e graus variados) diversas competências no momento de planejamento, execução e entrega da atividade. São exemplos o acionamento da competência textual, no momento de escrita do conto e de seleção de trechos para compor a narrativa sonora, e o desenvolvimento da competência tecnológica para encontrar uma ferramenta tecnológica adequada a seus objetivos. Percebe-se, no conjunto, o desenvolvimento de uma competência multimodal geral, que continua, inclusive, a ser exercitada por meio da escrita deste artigo. Já a análise da narrativa multimodal em si mostra como esse produto funciona em muitos níveis diferentes de análise e interpretação, sendo um material rico em elementos subjetivos de sua autora. Tendo se apropriado de símbolos e temas escolhidos, ela foi capaz de aprender e desenvolver suas competências em uma língua adicional enquanto refletia sobre si e se posicionava no mundo. Assim, como um todo, a análise evidenciou que cada uma das etapas de elaboração tanto criativa quanto crítica da narrativa multimodal levou ao acionamento de um conjunto de competências discursivas através da escrita criativa autoral.

Segundo, a multimodalidade também influenciou na formação da autora da narrativa multimodal enquanto futura professora de língua. Como discutido acima, cada uma das fases de concepção da narrativa multimodal estimulou não apenas a reflexão sobre o funcionamento de uma atividade final dessa envergadura, mas também sua prática, o que permite que, como futura professora, a autora da narrativa multimodal seja capaz de identificar previamente possíveis gargalos na aplicação da atividade. Em primeiro lugar, a realização dessa atividade possibilitou a reflexão sobre a elaboração de um sistema avaliativo simples, mas criativo e estimulante. Após microtarefas ao longo do semestre, os alunos puderam, tendo em mente a breve orientação da macro tarefa final, interpretar a atividade como quisessem, manipulando os mais variados suportes, sentidos e textos para cumprir com as regras estabelecidas. Entretanto, para alguns, essa liberdade pode ser também desconcertante, o que deve despertar a atenção de futuros professores de língua, que devem se manter abertos para estimular que os alunos busquem autonomia nas fases de elaboração criativa e crítica de sua narrativa multimodal. Em segundo lugar, em sua formação como professora de língua, pôde perceber a importância de escolher, ao longo da disciplina, microtarefas que trabalhassem de forma parcial certas competências que seriam posteriormente ativadas para a realização da macro tarefa final. Então, se os alunos foram, por exemplo, capazes de realizar a comunicação vocal para a criação de narrativas sonoras, isso se deu principalmente pelo fato de já terem trabalhado essa competência em momento anterior, tendo inclusive obtido uma resposta avaliativa a essa produção parcial. Nesse sentido e, em terceiro lugar, aponta-se para a relevância da estruturação de grades de avaliação claras, com a nota individualizada de cada aluno para cada critério, de forma

que eles sejam capazes de entender em que medida suas produções se adequaram aos objetivos de uma dada atividade.

Finalmente, a elaboração da narrativa multimodal como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua adicional possibilitou à futura professora de língua a percepção da importância do incentivo ao desenvolvimento de uma competência crítica e uma consciência cidadã nos alunos. Isso porque, com a elaboração de uma narrativa multimodal, não só os alunos são convidados a se tornarem analistas críticos das informações que consomem e produzem (tornando-se “usuários do digital” (ROJO, 2022)), mas também são estimulados a contar suas próprias histórias, colocando-se à frente de seu ensino-aprendizagem da língua.

Portanto, a partir da sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2016) e com base na Engenharia Didática (DOLZ, 2016), propõe-se um novo modelo didático para o ensino-aprendizagem de línguas a partir da elaboração de narrativas multimodais:

Figura 11 – Montando a competência multimodal global



Fonte: elaboração própria.

Nesse modelo, as peças do quebra-cabeça (enquanto competências humanas) formam um todo: a engrenagem ou a competência multimodal global (como chamamos aqui). Nesse sentido, enquanto estudantes de línguas adicionais e professores de línguas em capacitação, os sujeitos são, a partir da criação de suas próprias narrativas multimodais, incitados a não apenas adicionar novas competências a seu repertório, mas também a utilizar esse repertório tanto em prol de sua própria formação quanto em prol da formação crítica e cidadã de seus futuros alunos. Assim, o estímulo ao uso constante, não linear e vivo (pois o modelo continuará a crescer à medida que se adicionarem novas

competências) dessa competência multimodal global moverá a engrenagem e permitirá aos sujeitos sua constante formação, qualificação e posicionamento para enfrentar um mundo tão complexo quanto desigual.

Muito diferente de uma pintura estática congelada no tempo, o processo de montagem e desmontagem de um quebra-cabeça se aproxima do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, uma vez que, em ambos, diversas peças são combinadas para formar um todo. Mas, enquanto a quantidade, o encaixe e a disposição das peças são limitados em um quebra-cabeça físico, o processo de ensino-aprendizagem de línguas apresenta possibilidades e combinações inúmeras, que se multiplicam na medida em que o sujeito-aprendiz se torna capaz de trazer outras experiências de vida e de repertório para seu ensino-aprendizagem de línguas, capacitando-se não só enquanto estudante, mas também como educador.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, vol. 18, nº 1, 1991. p 1-21.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, 32.1. São Paulo: 2016. p. 237-260. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>>.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. La séquence didactique : une démarche d'enseignement de l'oral. In: _____. Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école. 4. ed. Paris: ESF éditeur, 2016.

HALL, S. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JÚPITER. Sistema de Gestão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Letras Modernas, FLM1132 Francês III. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLM1132&verdis=2>>.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the Grammar of Visual Design, 2nd edition. Londres: Routledge, 2006.

LEBRUN, M.; LACELLE, N.; BOUTIN, J.L. La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

LEBRUN, M.; LACELLE, N. Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français, v. 45, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/reperes.141>>.

MASSARO, P.R. Tâche finale d'évaluation: récit multimodal au passé. Consigne et contraintes. Programa da disciplina Língua Francesa III (Bacharelado em Letras). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2020.

OLSON, D.R. Thinking about narrative. *In*: BRITTON, B.K.; PELLEGRINI, A. (org.) **Narrative thought and narrative language**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1990, p. 99-101.

PRETI, D. (org.). Normas para Transcrição. *In*: _____. **Oralidade em textos escritos**. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo SP). São Paulo: Humanitas, 2009.

ROBIN, B. The Educational Uses of Digital Storytelling. Houston: University of Houston, 2006. Disponível em: <<http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>>.

ROJO, R.; KARLOS-GOMES, G.; SILVA, A.M. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. vol. 8. Manaus: Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, 2022. Disponível em: <<https://sistemasmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1998/866>>.