

Práticas de retextualização em textos multimodais presentes nas mídias sociais

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v55i1.3858>

Laura Mendes Claro¹
Helena Maria Ferreira²

Resumo

Este artigo tem por objetivo investigar estratégias linguísticas, semióticas e discursivas empregadas em duas retextualizações de *A Bela e a Fera*, no Instagram, examinando como tais escolhas configuram a narrativa no formato audiovisual e orientam efeitos de sentido. Metodologicamente, a pesquisa é composta por uma revisão bibliográfica, pautada nos fundamentos teóricos da Linguística Textual e dos estudos sobre Multimodalidade. A análise das retextualizações buscou problematizar como diferentes recursos semióticos podem contribuir para o processo de produção de sentidos e para compor gêneros textuais específicos. Os resultados sinalizam que os textos analisados apresentam uma configuração organizacional, adequada às especificidades do contexto de circulação. A leitura de textos retextualizados pode contribuir para a formação de leitores mais proficientes e mais críticos.

Palavras-chave: Retextualização; multiletramentos; gêneros textuais digitais.

1 Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil; laumc2003@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0000-2681-7623>

2 Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil; helenaferreira@ufla.br; <https://orcid.org/0000-0002-8749-5426>

Retextualization practices in multimodal texts on social media

Abstract

This article aims to investigate linguistic, semiotic, and discursive strategies employed in two retextualizations of *Beauty and the Beast* on Instagram, examining how such choices shape the narrative in audiovisual format and guide meaning-making effects. Methodologically, the study comprises a literature review grounded in the theoretical foundations of Text Linguistics and Multimodality studies. The analysis of the retextualizations sought to problematize how different semiotic resources can contribute to the production of meanings and to the construction of specific textual genres. The results indicate that the analyzed texts display an organizational configuration suited to the specificities of their context of circulation. Reading retextualized texts may contribute to the development of more proficient and more critical readers.

Keywords: Retextualization; Multiliteracies; Digital textual genres.

Considerações iniciais

Nas últimas décadas, com a expansão das tecnologias digitais, o acesso a produções textuais constituídas por diferentes modos/recursos semióticos tem sido exponencialmente ampliado, criando demandas para a educação, que precisa se adequar a esses contextos de comunicação mais complexos e dinâmicos para que o processo de ensino e de aprendizagem esteja alinhado às exigências da sociedade.

Assim, no campo educacional, torna-se imprescindível que os estudantes desenvolvam competências diversas para compreender a complexidade das práticas de linguagem e dos fenômenos sociais que subjazem aos usos linguísticos. Isso implica ampliar a capacidade de interação com um repertório mais abrangente de gêneros, especialmente aqueles que exigem maior nível de análise, síntese e reflexão crítica. Nesse conjunto de competências, destacam-se as práticas de leitura e de produção textual que são constituídos por múltiplas linguagens.

Nesse sentido, é necessária a inserção de situações didáticas que contemplem a combinação de modos semióticos (oral, escrito, visual e sonoro), com usos de diferentes recursos (palavras, imagens, sons, entonação, expressões faciais, gestos, cores, enquadramento, movimento, iluminação etc.) para criar uma experiência comunicativa mais dinâmica. Esses formatos desafiam os alunos a desenvolverem habilidades para interpretar e produzir conteúdos diversos. Nas redes sociais, encontram-se textos de diversos gêneros e formatos. Gêneros emergentes, criados especificamente para plataformas digitais e gêneros transmutados, ou seja, aqueles que já existiam e estão sendo adaptados (retextualizados) aos novos formatos e exigências das mídias digitais.

Assim, para além dos livros didáticos e de outros materiais utilizados pelos professores para o encaminhamento das atividades escolares, as tecnologias digitais revelam-se como suportes relevantes para o ensino das práticas de leitura e de produção de textos, seja pelo fato de se configurarem como um espaço de interação notadamente recorrente no cotidiano da maioria dos alunos, seja pelo fato de possibilitarem a criação de oportunidades de problematização dos modos de organização e de funcionamentos das produções textuais, nas dimensões linguísticas, semióticas e discursivas. Essa abordagem pode favorecer práticas de ensino mais contextualizadas e mais interativas.

Essa abordagem se alinha aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), segundo a qual as práticas de linguagem contemporâneas não abarcam novos modos de organização e de funcionamento de gêneros que circulam no cotidiano social, implicando novas formas de produção, configuração, disseminação e interação. Nesse contexto, cabe à escola refletir sobre o que ensinar, para que ensinar e como promover redes de aprendizagem colaborativa. Tal reflexão permite que a instituição contribua para o desenvolvimento dos estudantes, propiciando espaços de tomada de decisões com autonomia e de aproximação com a diversidade cultural. A BNCC enfatiza, assim, uma formação voltada ao desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades (cognitivas, linguístico-semióticas, discursivas, socioemocionais, culturais, sociais, éticas e digitais), visando a uma participação ativa, crítica e responsável na sociedade (Brasil, 2018).

Vale destacar que o presente artigo se insere no campo da Linguística Textual, em suas diferentes fases, em diálogo com outros referenciais teóricos relevantes para dar conta da complexidade da análise proposta. A análise de textos multissemióticos impõe o reconhecimento de que nenhum referencial, isoladamente, dá conta da complexidade envolvida na articulação entre modos verbal, visual, sonoro, gestual e espacial, bem como das condições de circulação e dos regimes de atenção próprios dos ambientes digitais. Por essa razão, torna-se metodologicamente produtivo mobilizar diferentes linhas teóricas de modo complementar, combinando contribuições que iluminem, por ângulos distintos, aspectos como organização textual e genérica, processos de retextualização, multimodalidade etc. Em ambientes como o Instagram, muitos efeitos de sentido dependem do reconhecimento de referências a textos anteriores ou da percepção de efeitos de sentidos suscitados pela combinação de diferentes recursos semióticos. Assim, amplia-se a capacidade de descrever não apenas “o que” o texto significa, mas “como” ele produz sentidos, que recursos semióticos são selecionados, como se combinam e como ativam redes intertextuais que orientam a interpretação no contexto sociocultural e tecnológico em que o texto circula.

Após essa breve contextualização, vale destacar que o presente artigo tem por objetivo investigar estratégias linguísticas, semióticas e discursivas multissemióticas empregadas

em duas retextualizações de *A Bela e a Fera*, no Instagram³, examinando como tais escolhas configuram a narrativa no formato audiovisual e orientam efeitos de sentido. Na primeira, a produtora narra a história como se fosse a personagem Bela, utilizando de recursos linguísticos e semióticos para a construção da narrativa (@camilapudim); na segunda, a produtora utiliza a versão narrada na primeira produção analisada e produz uma animação minimalista, mantendo o áudio (@rafaellatuma).

Pesquisas que investigam produções discursivas em circulação nas mídias sociais podem favorecer não apenas a construção de referenciais teóricos sobre os modos de organização e funcionamento dos textos digitais, mas também subsidiar a proposição de práticas pedagógicas fundamentadas. Nessa perspectiva, este artigo, ancorado nos estudos sobre retextualização (Marcuschi, 2001, 2010; Matêncio, 2002; Garcia, 2020) e na discussão acerca da configuração multissemiótica de narrativas em ambientes digitais (Kress; van Leuween, 2006; Coe, 2019), busca contribuir para a reflexão sobre as estratégias de retextualização como procedimento que estimula a produção de novos textos a partir de textos-base e promove uma leitura comparativa, atenta às transformações linguísticas, discursivas e semióticas implicadas nesse processo. Assim, a análise proposta busca abarcar essas questões, as quais são relevantes para o estudo dos processos de produção de sentidos, de modo mais ampliado, contextualizado e crítico.

Textos multissemióticos no Instagram: considerações gerais

As mídias sociais ultrapassaram o papel de meros canais de entretenimento, transformando-se em plataformas de interação social diversificada. Elas proporcionam ambientes de troca de ideias, debates e aprendizado colaborativo, possibilitando conexões entre diferentes grupos sociais. No campo educacional, as mídias sociais também apresentam a possibilidade de promover novas formas de ensino e aprendizagem. Por meio dessas plataformas, é possível criar espaços que favorecem a construção de conhecimentos, a ampliação dos letramentos digitais e o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 487),

3 Recomendamos aos leitores que assistam às produções antes de prosseguirem com a leitura do artigo, pois o acesso aos textos analisados poderá contribuir para a compreensão das questões abordadas ao longo do texto. As produções analisadas foram selecionadas a partir do critério de serem exemplares de retextualização, envolvendo o mesmo texto-base. As produções foram retiradas do Instagram, com acesso aberto e podem ser encontradas nos seguintes links: <https://www.instagram.com/p/Chs3LY4AyeS/> ou <https://www.youtube.com/watch?v=4YJC9ObO-v4> e https://www.instagram.com/reel/C7Ukp_XRY28/?utm_source=ig_web_copy_link ou <https://www.youtube.com/watch?v=SzS2lwxWw78>.

[...] propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.

Neste contexto, verifica-se que o usuário não é apenas um consumidor passivo de conteúdo, mas também um produtor ativo. As plataformas digitais oferecem a oportunidade de criar, compartilhar e retextualizar conteúdos/informações, o que leva ao desenvolvimento de novas formas de interação. Na educação, isso significa que alunos e professores também podem produzir materiais educacionais colaborativos e multimodais, favorecendo a construção de conhecimentos mais interativos e promovendo maior engajamento e autonomia no processo de aprendizagem.

Discorrendo sobre a mídia social Instagram, Oliveira, Gomes, Ramires e Sobral (2023, p. 65) defendem que:

[...] o Instagram⁴ é um mundo. Os alunos, quando conectados a essa rede, estão diante de múltiplas informações e opiniões (inclusive dos famosos). Logo, ao ler e produzir algum conteúdo para o Instagram, os alunos não estão sendo neutros (nem na recepção, nem na produção desses conteúdos). Bakhtin (2006) pontua que a palavra sempre realiza alguma função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. E a BNCC (Brasil, 2018) justamente indica que os alunos devem fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas. Não é só ler por ler, ou escrever por escrever. Os alunos são encaminhados a perceber a sociedade em sua constituição ideológica. E os *sites* de redes sociais contemplam justamente esse aspecto, quando apresentam temas diversos como preconceito, política, situações cotidianas, xenofobia, violência contra a mulher e assim por diante.

Os autores acrescentam que utilizar as mídias sociais em sala de aula pode favorecer práticas de ensino mais articuladas com os usos da linguagem vivenciados pelos alunos no cotidiano social, uma vez que o trabalho com o texto em ambiente escolar não pode se limitar a produção de uma mera redação escrita, pelo contrário, é preciso que as práticas de linguagem sejam tratadas como um caminho para experiências que

4 O Instagram é uma rede social que permite o compartilhamento de fotos e vídeos, com a adição de filtros e efeitos visuais. Os usuários podem interagir por meio de curtidas, comentários e mensagens diretas, criando um ambiente de troca social e expressão pessoal. Além de seu uso para entretenimento, a plataforma é amplamente utilizada para marketing digital, educação e ativismo, oferecendo um espaço para produção de conteúdo e comunicação interativa, com forte presença no comércio digital.

propiciem o incentivo ao pensamento crítico e ao diálogo. Nesse contexto, o uso do Instagram se caracteriza como uma ferramenta potencializadora de aprendizagens por permitir aos alunos “alcançar outros horizontes. Para os autores, o uso do Instagram pode potencializar aprendizagens ao ampliar os espaços de circulação das práticas de linguagem, permitindo que os estudantes extrapolem os limites físicos da escola e estabeleçam contato com experiências, temas e discursos do cotidiano social. Nessa direção, a plataforma abre múltiplas possibilidades de trabalho com diferentes gêneros, favorecendo atividades de leitura e produção em um ambiente digital contemporâneo, gratuito e amplamente acessível.

A importância pedagógica desse encaminhamento, contudo, depende de se evitar a “pedagogização” dos gêneros, isto é, o risco de transformar textos e práticas sociais em meros pretextos escolares, descolados de suas finalidades, interlocutores e condições reais de circulação. A escola pode promover uma articulação produtiva entre os gêneros que circulam na vida social (por exemplo, *posts*, *reels*, *stories*, comentários, campanhas) e gêneros que integram o currículo escolar (resenha, artigo de opinião, relato, seminário, verbete etc.), evidenciando continuidades e diferenças de propósito comunicativo, estilo, composição e valores. Assim, o trabalho escolar preserva a natureza social dos gêneros, amplia repertórios e desenvolve competências de leitura crítica e autoria, sem esvaziar a complexidade e a função pública dessas práticas de linguagem.

Nessa perspectiva, Casagrande, Almeida e Goulart (2023, p. 1998) argumentam que as interações linguísticas que ocorrem em plataformas digitais estão profundamente conectadas aos contextos culturais dos usuários, com a cultura digital desempenhando um papel essencial na forma como as relações interpessoais se estabelecem na *web*. Diante disso, as autoras propõem uma reflexão sobre as práticas textuais ocorridas no Instagram e análise das interações linguísticas ali promovidas, utilizando essa mídia social como meio de interação entre os interlocutores.

Considerando que cada pessoa constrói sentidos únicos para os enunciados com os quais interage nas diferentes situações discursivas, problematizar gêneros que circulam no Instagram em sala de aula pode possibilitar que o aluno, atento ao discurso do outro, possa refletir sobre o conteúdo temático proposto pelo texto lido/ouvido, provocando uma compreensão responsiva ativa. Esse sujeito, que também está em processo de constituição contínuo, pode marcar suas singularidades ao/no diálogo proposto. Esse papel ativo tributado ao leitor se torna ainda mais complexo, ao se levar em conta as características multissemióticas dos textos que circulam nesse suporte digital.

Para Luz, Caiado e Fonte (2017), o caráter multissemiótico do Instagram, articulado às suas funcionalidades, favorece o uso deliberado de recursos de edição, como filtros e ajustes de contraste, brilho e foco, como estratégia de composição estética das postagens. Nessa perspectiva, a plataforma contribui para a consolidação de uma estética própria,

marcada pela manipulação recorrente das imagens e por modos de apresentação que se distanciam de padrões mais tradicionais do discurso visual. Essa estética, construída e validada nas interações entre os usuários, aproxima-se de um estilo do cotidiano e do autocentramento do olhar, no qual a visualidade individual participa da produção de um ethos imagético compartilhado entre os sujeitos digitais que integram a rede. Além disso, o gesto criativo do usuário evidencia um deslocamento entre a pessoa e a autoria: o sujeito não se apresenta apenas como quem é, mas como um autor que seleciona, organiza e constrói a imagem como forma estética de comunicar. Tal distinção reforça a centralidade da alteridade, a relação entre eu e outro, na definição do lugar social do dizer e na orientação dos sentidos atribuídos aos discursos.

A partir do excerto supracitado, é possível complementar que é necessário que o professor proponha estratégias metodológicas para a problematização dos processos de produção de sentidos e não apenas que crie situações de leitura e de interpretação. É relevante que sejam discutidas as escolhas realizadas pelos produtores e os efeitos de sentidos decorrentes dessas escolhas. No caso específico da mídia social Instagram, é igualmente problematizador a questão da autoria, que é substancial para o processo de compreensão. De acordo com os autores mencionados, a atenção para as imagens é uma das questões que mais se sobrepõem nessa discussão, uma vez que “elas atuam não apenas como um discurso que traz informação, mas como um produto estético, social, cultural criado para promover efeitos de sentidos em seus leitores” (p. 168).

Tomando o poder semiótico das imagens como referência para a discussão aqui empreendida, vale afirmar que a análise de produções multissemióticas exige do leitor habilidades que permitam refletir sobre as dimensões que compõem cada texto. A partir da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), é possível reconhecer que a análise de uma produção imagética pode contemplar três dimensões: (a) metafunção representacional, que se refere ao conteúdo representado em uma imagem ou artefato visual e examina como os elementos visuais expressam ações, eventos e relações entre participantes – em termos gerais, o que está acontecendo na imagem e quem ou o que está envolvido; (b) metafunção interacional, que trata da relação entre o visual e o espectador, isto é, de como a imagem envolve quem a observa, analisando a interação provocada por olhares, proximidade, ângulos ou escolhas de foco, incluindo contato visual, distância entre objetos e espectador e perspectiva; e (c) metafunção composicional, que analisa a organização visual dos elementos dentro da imagem, isto é, como são dispostos e relacionados para criar um significado coerente, abarcando a posição dos elementos, a saliência e as molduras. Essas dimensões contribuem para uma leitura ampliada, pois permitem considerar como os participantes das produções imagéticas são representados, quais estratégias o produtor utiliza para construir interações com os leitores/espectadores e como os textos se organizam em sua materialidade.

Diante do exposto, passamos a abordar, ainda que brevemente, o processo de retextualização, para que possamos analisar as duas produções textuais selecionadas para estudo neste artigo.

Retextualização: uma breve caracterização

A retextualização é o processo de transformar um texto de um gênero ou formato para outro, mantendo o conteúdo essencial, mas ajustando sua forma e linguagem conforme o novo contexto ou meio. Esta não é uma prática limitada ao ambiente escolar. Ela acontece em diversas situações do nosso cotidiano, como ao anotar um recado recebido por telefone, contar uma notícia que lemos para um amigo ou transcrever uma receita vista nas mídias sociais. Essas são formas comuns de transformar um texto de uma modalidade para outra, adequando-o ao contexto e às necessidades de comunicação de cada situação, sem perder o conteúdo principal. Recorrentemente, a retextualização, além da modalidade distinta, faz com que a nova produção assuma função social distinta. Esse processo envolve adaptações para atender às características de cada modalidade. Na educação, a retextualização é usada para desenvolver habilidades de leitura e produção textual, permitindo que os alunos entendam como a linguagem pode ser adequada em diferentes gêneros textuais e situações enunciativas.

Considerando que as práticas contemporâneas de linguagem abarcam não apenas novos gêneros cada vez mais multissemióticos, mas também novos processos de produção, configuração, disseminação, replicação e interação, torna-se patente a necessidade de se investigar os processos de retextualização em contextos digitais. Se, em função do contexto social, Marcuschi (2010) apresentava possibilidades de retextualização (da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita), a partir da disseminação das mídias sociais, Ferreira (2018 *apud* Coe, 2019) destaca mais alguns suportes (do suporte falado para um suporte digital; do suporte impresso para um suporte digital; do suporte digital para um suporte escrito. do suporte digital para um suporte falado. Evidencia-se, a partir dessas questões, a necessidade de ampliação da teoria sobre retextualização, uma vez que as práticas sociais de linguagem demandam novas incursões metodológicas para o ensino de línguas.

Segundo Marcuschi (2001, p. 46), a retextualização não constitui “um processo mecânico”, pois “demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido”. Essa formulação enfatiza, portanto, a retextualização como uma atividade linguístico-discursiva complexa, que mobiliza saberes sobre formas de circulação textual e envolve transformações que afetam simultaneamente a materialidade linguística e a construção de sentidos. Em diálogo com essa perspectiva, Matêncio (2002, p. 3) amplia o escopo da discussão ao deslocar o foco para a produção de um novo gênero em outra situação de interação, entendendo a retextualização como a elaboração de um texto a partir de um ou mais gêneros-

base, “o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação”. Nessa direção, a autora explicita que a retextualização implica novos parâmetros de ação de linguagem, pois, ao produzir um novo texto, não apenas se redimensionam as escolhas linguísticas, mas também as projeções de imagem dos interlocutores, seus papéis sociais e comunicativos, os conhecimentos partilhados, as motivações e intenções, bem como as condições de produção e recepção, atribuindo-se, assim, novo propósito à produção linguageira.

De acordo com Garcia (2020), a retextualização permite refletir sobre a inclusão de elementos multimodais no processo de aprendizagem, não apenas como complementos visuais ou sonoros, mas como redes de significado que ampliam a compreensão do texto. Isso favorece o desenvolvimento dos letramentos digitais, integrando o aprendizado formal escolar ao aprendizado informal do cotidiano.

Os letramentos digitais são considerados não como domínio meramente técnico de ferramentas, mas como a capacidade de ler, produzir, avaliar criticamente e interagir com textos e práticas de linguagem em ambientes digitais, nos quais diferentes semioses (verbal, visual, sonora, hipertextual) se combinam na construção de sentidos (Dudeny; Hockly; Pegrum, 2016). Por conseguinte, o ensino deve considerar o uso da linguagem em diversos contextos, analisando a função social dos gêneros e suas escolhas, como público-alvo, suporte e propósito, ao transformar um gênero textual em outro.

Em face do exposto, é importante destacar que atividades de retextualização de maneira sistematizada podem propiciar aos alunos a oportunidade de entender melhor os mecanismos linguísticos, semióticos e discursivos presentes nos gêneros textuais que circulam na sociedade digital. Esse procedimento permite que eles explorem, de forma mais criativa e crítica, não somente os modos de organização e de funcionamento do texto-base, mas também os modos dos textos retextualizados, reconhecendo como os processos de organização textual se ajustam ao contexto e à audiência de cada gênero.

Considerando que o processo de retextualização é uma prática recorrente no Instagram, apresentamos, para fins de exemplificação, as produções de *A Bela e a Fera*, produzidas por Camila Pudim e por Rafaella Tuma, na qual as produtoras realizam processos de retextualização multimodal. Esse exemplo evidencia como os elementos linguísticos, semióticos e discursivos são cuidadosamente selecionados e articulados na transformação de um gênero textual em outro. Dessa forma, os exemplares analisados permitem visualizar concretamente como a retextualização se efetiva e quais implicações esse procedimento acarreta para o estudo dos gêneros textuais, evidenciando o papel da articulação entre diferentes modos semióticos na produção de sentidos.

Análise de uma retextualização de um texto escrito para a modalidade oral e multissemiótica

A retextualização de contos clássicos, como “A Bela e a Fera”, pode favorecer uma reflexão de como narrativas tradicionais, cuja configuração era predominantemente na modalidade escrita, podem ser transmutadas às novas mídias e aos contextos culturais. Com origens que remontam a 1550, quando Giovanni Straparola publicou a primeira versão histórica, até as reinterpretações de Gabrielle-Suzanne Barbot e Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, a história se transformou ao longo dos séculos. Essas versões também foram ressemiotizadas para áudios e vídeos, ao longo dos anos. No Instagram, a retextualização dessas produções possui propósitos enunciativos diversos, tais como críticas sociais, entretenimento e humor etc.

Sob essa ótica, o Instagram, com seu formato visual e interativo, possibilita que os contos sejam reimaginados por meio de vídeos curtos (chamados *reels*), memes e outros conteúdos multimídia. Essas reinterpretações podem, além de preservar o enredo geral das narrativas, atualizá-lo para se alinhar às expectativas dos usuários e do contexto contemporâneo.

Na produção de Camila Pudim, a produtora narra a história *A Bela e a Fera*, enquanto faz uma maquiagem em si, comportamento típico no Instagram, que se configura como uma produção discursiva intitulada *storytelling*. Ao compartilhar histórias pessoais, de outras pessoas ou histórias ficcionais, a produtora busca estabelecer uma conexão emocional mais profunda com seus seguidores. Além de adicionar um elemento de entretenimento, busca-se manter a atenção dos espectadores, criar uma ideia de intimidade e demonstrar técnicas de maquiagem utilizadas. Camila Pudim transformou a narrativa do conto “A Bela e a Fera” em uma narrativa em vídeo enquanto fazia uma maquiagem e se caracterizava da personagem Bela.

Figura 1. Trecho do vídeo de Camila Pudim se caracterizando de Bela



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Chs3LY4AyeS/>

Na figura 1, é possível perceber que a narradora usa o figurino representado em algumas versões da personagem Bela. Durante a narrativa, nota-se a mudança na entonação da voz, dos gestos, das expressões faciais, dos olhares e da postura, transformando um texto na modalidade oral em um texto multimodal. Diferentemente da versão impressa, Camila Pudim constrói uma narrativa orientada pela interlocução direta com o espectador, mobilizando recursos cenográficos e realizando ajustes significativos próprios da transposição de um texto escrito para um produto audiovisual, especialmente no que se refere à oralidade e à composição imagética. Observa-se, ainda, o emprego de expressões coloquiais e gírias recorrentes entre jovens, bem como marcas de interação tanto com o “público” quanto com a equipe de produção.

Diante do exposto, a partir da análise dos recursos linguísticos, semióticos e discursivos, tem-se, no processo de retextualização da produção de Camila Pudim:

- a) emprego da primeira pessoa do singular ao longo da narrativa: Ex: *“vou contar a minha história para vocês. Minha mãe faleceu quando eu era bem menina, então, basicamente fui criada pelo meu pai. A gente mora em uma cidadezinha bem pequenininha...”*. No texto-base, a narrativa é feita em 3ª pessoa.
- b) adequação a discursos e valores do contexto contemporâneo, por meio de escolhas lexicais e construções sintáticas próximas da oralidade e do uso cotidiano, atualizando a narrativa para formas de dizer e temas em circulação social: Ex: *“Pro meu desprazer Gaston foi meu visitar. Já tava no meu pé tinha um tempo. É feio, não! Mas sabe aqueles boys padrão, que se acha, não tenho paciência nenhuma. E outra: ele queria casar e ficar na cidade e quero mais que ter a vida no interior.”* Inserção de questões relacionadas ao papel social da mulher na sociedade.
- c) acréscimo de informações: Ex: *“Purpurina! Purpurina! Purpurina! Purpurina!”* Inserção para demonstrar a magia da história.
- d) marcas de oralidade e construções típicas de fala espontânea: Ex: *“achei ele preso, gente, tadinho, desesperado, falando corre daqui, corre daqui, quando eu olho pra trás..”*. Uso de um estilo de linguagem para adequar ao registro informal típica do cotidiano das narrativas de histórias pessoais.
- e) emprego de expressões idiomáticas, gírias e vocabulário informal: *“Pegou a carruagem e vazou.” Não sou louca”, “ah, garoto, tá maluco”, “meu pai foi embora pistola”, “ferrou com tudo”, “pô, sacanagem”, “acabou com a minha raça”*. Uso de termos coloquiais para garantir a proximidade com o espectador e suscitar efeitos de humor.

- f) interlocução direta com os interlocutores: Ex: “*vou contar a minha história para vocês, meu pai é um gênio, amor!*” Buscar uma identificação com o espectador, manter a sua atenção.
- g) uso de diminutivos: “*jantarzinho, passeinho, presentinhos*”: Indiciar os gestos de carinho praticados pela Fera, mas que tinham intenções afetivas subjacentes.
- h) uso de pausas, entonações bem marcadas, gestos, expressões faciais, direcionamento do olhar: Ex: *prolongamentos de vogais, aumento de intensidade e ritmo, palmas, risos, movimento de contagem nos dedos, movimentos com braços, mãos e cabeça*. Essas escolhas contribuem para o processo de produção de sentidos e para mobilizar a atenção do interlocutor.
- i) participação de coadjuvantes: *lembrete do termo “presa”, esquecido pela narradora e palmas e gritos para de pessoas externas à cena para celebrar o amor*. A participação de pessoas externas ou de efeitos sonoros inseridos na edição do vídeo pode contribuir para uma análise do contexto de produção do vídeo da retextualização, que pode contar com a presença de um colaborador.
- j) representação da personagem: a narradora é uma mulher, que possui uma formação artística profissional, que segue uma tendência recorrente no Instagram, qual seja, a de se maquiar enquanto interage com o público de seguidores. Na narração, é possível perceber que ela busca romper com alguns estereótipos de gênero, quando questiona a postura de Gaston, questiona a Fera, resiste inicialmente à conquista e destaca o interesse por bibliotecas.
- k) interação com os interlocutores e uso de recursos semióticos: a interlocução é feita por meio de vários recursos, tais como: posicionamento imagético da narradora em posição central, com enquadramento e saliência; olhares, indicação com dedo e sorrisos direcionados para o interlocutor, entonação em timbre mais agudo para expressar estado emocional ou ênfase, uso de advérbios.

Já a versão criada por Rafaella Tuma, que possui atualmente um perfil com mais de cinco milhões de seguidores, foi inspirada na retextualização feita por Camila Pudim que conta com um perfil com mais de seis milhões de seguidores.

Figura 2. Animação feita por Rafaella Tuma



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C7Ukp_XRY28/?utm_source=ig_web_copy_link

Nesse segundo exemplo, apresentado pela figura 2, verifica-se logo na introdução do vídeo uma articulação com o leitor (usuário que assiste ao vídeo), em que a narradora faz uma articulação com o contexto chamando a atenção do ouvinte: "Vou contar minha história para vocês". Todos os gestos, expressões faciais e postura irão se relacionar com a narração oral e a legenda. Também há o uso de metáforas visuais, como por exemplo, a cidade vista através de uma lupa, indicando ser bem pequena tal como narrado verbalmente.

Figura 3. Modos de apresentação do participante (Bela)



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C7Ukp_XRY28/?utm_source=ig_web_copy_link

A personagem principal, Bela, é apresentada com figurino de vestido azul e laço na cabeça, que se assemelha aos figurinos das princesas retratadas em animações infantis, como mostra a Figura 3. Na ilustração, observam-se elementos visuais que simbolizam as pessoas criticando Bela, personificadas por cobras, sugerindo um ambiente hostil em relação à protagonista.

As escolhas como a inclusão de cambalhotas e danças funcionam como estratégias de humor, que contrastam com o tom negativo das interações sociais. Além disso, a presença de uma conversa com uma galinha enfatiza a solidão da personagem, uma vez que ela não possui amigas, criando um diálogo visual que ressalta sua busca por conexão em meio à adversidade.

Figura 4. Modos de apresentação do participante (Fera)



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C7Ukp_XRY28/?utm_source=ig_web_copy_link

Na figura 4, a representação da Fera como um monstro é acentuada pelo seu tamanho proporcionalmente maior em relação à Bela, o que evoca uma sensação de ameaça. À medida que a Fera começa a interagir com Bela, sua imagem se transforma, sendo retratada como um cachorrinho na coleira, sugerindo uma mudança de comportamento e simbolizando a domesticação e uma relação amistosa.

Na sequência da transformação da Fera em príncipe, o uso de raios emanando de seu corpo visualmente dramatiza essa metamorfose, criando um efeito que enfatiza a transição de sua forma ameaçadora para uma figura idealizada e encantadora. Enfim tem-se o príncipe com seu figurino característico (vestimenta típica de personagens em narrativas clássicas) e um visual que foge dos padrões de beleza e se mostra cômico, como dentes fora da boca e olhos afastados.

Figura 5. Exemplos de metáforas visuais



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C7Ukp_XRY28/?utm_source=ig_web_copy_link

Desenvolvendo ainda mais a questão, temos, na Figura 5 a representação de algumas metáforas visuais que são utilizadas durante toda a animação. Segundo Vergueiro (2004, p. 54):

[...] as metáforas visuais atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. Elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, “ver estrelas”, “falar cobras e lagartos”, “dormir como um tronco” etc. As metáforas visuais possibilitam um rápido entendimento da ideia.

Por meio das metáforas visuais, é possível uma melhor construção dos significados, como por exemplo, a figura de Bela como uma âncora simbolizando sua possível prisão à cidade, sugerindo que um casamento com Gaston a limitaria a esse ambiente restritivo. Adicionalmente, a representação de Bela segurando o coração da Fera enfatiza a dicotomia entre a aparência monstruosa e os sentimentos profundos que existem por trás dela, desafiando a percepção inicial do espectador.

Outra metáfora apresentada é o anel que Gaston segura, que sugere não apenas um pedido de casamento, mas também a imposição de uma expectativa de compromisso que pode ser vista como um símbolo de possessão. Por último, as purpurinas que flutuam no ar representam a magia e a transformação, ilustrando a metamorfose da Fera em príncipe. Essas imagens visuais enriquecem a narrativa e criam um diálogo visual que permite ao leitor/usuário explorar temas de identidade, transformação e escolha.

A partir da exemplificação apresentada acima, trazemos para reflexão cinco questões basilares, que são consideradas relevantes quando abordamos o fenômeno da retextualização de gêneros de uma modalidade verbal (predominantemente escrito) para outro gênero que congrega múltiplas modalidades.


A primeira diferença refere-se à modalidade de linguagem. No texto-base, predominantemente verbal escrito (eventualmente acompanhado de ilustrações), observa-se a centralidade da escrita, organizada de modo mais estável e convencional: trata-se de uma narrativa alinhada ao modelo canônico do conto de fadas (com estrutura narrativa relativamente previsível, personagens tipificados e encadeamento linear dos acontecimentos) e, em geral, redigida em registro mais monitorado, conforme as expectativas da escrita escolar/editorial. Já nos dois textos retextualizados para o Instagram, os recursos semióticos são mobilizados de maneira integrada, combinando, por exemplo, oralidade, imagem, gestualidade, expressões faciais, escolhas de enquadramento, efeitos visuais e, muitas vezes, elementos sonoros.

É nesse ponto que a contribuição de Lemke (2010) nos ajuda a compreender que em textos multissemióticos, como as produções audiovisuais analisadas, os sentidos não são construídos por uma linguagem isoladamente, mas pela inter-relação entre diferentes modos semióticos. Assim, mais do que descrever separadamente cada semiose (verbal, visual, sonora, gestual), interessa compreender como sua articulação produz efeitos de sentido no conjunto do enunciado. Desse modo, a leitura e a interpretação dessas produções exigem uma abordagem que considere a integração entre modalidades (oral, escrita, visual-imagética, gestual, espacial etc.), aspecto particularmente recorrente nas práticas de linguagem do Instagram, em que predomina a circulação de textos em configuração multissemiótica.

A segunda delas refere-se à interação com o sujeito-leitor-espectador. As duas produções utilizam de recursos linguísticos e semióticos e realizam escolhas de um projeto de dizer que possuem o propósito de manter um vínculo com o interlocutor. Nos textos analisados, as estratégias linguísticas e semióticas se constituem como um convite para a interação. Entre essas estratégias merecem destaque os modos de representação dos participantes das cenas, o endereçamento direto ao interlocutor, a composição organizacional (posição dos personagens, olhares, sorrisos, cores, movimentos etc.). Uma produção do Instagram apresenta uma proposta de ser mais interativa.

De acordo com Silva (2021), é importante analisar a relação entre o leitor e o produtor da imagem, levando-se em consideração que entre quem produz e quem lê a imagem, cria-se um elo mediante o uso de recursos e estratégias, regulando-se o que está sendo dito, como está sendo dito e como deve ser interpretado determinado texto imagético. Para a autora, podemos considerar que “as escolhas dos modos de interação entre os personagens contribuem para o processo de indiciamento de sentidos, para a construção do projeto de dizer, para a orientação do percurso interpretativo e para a organização da narrativa”, o que demonstra que o processo interacional entre os participantes é relevante para que haja a efetiva compreensão do texto lido. Embora este artigo não tenha tido a pretensão de examinar de modo sistemático a relação entre produtor e leitor/espectador, torna-se pertinente considerar essa questão, pois as produções analisadas, especialmente em ambiente digital, são, de modo recorrente, orientadas à interação e dependem de marcas de endereçamento, aproximação e engajamento que influenciam diretamente a construção de sentidos e a interpretação da narrativa.

A terceira diferença relaciona-se à duração dos vídeos (cerca de 2min53s). No Instagram, observa-se uma tendência de consumo rápido, isto é, um modo de circulação e recepção marcado pela rolagem contínua do *feed*, pela concorrência simultânea entre múltiplos conteúdos e pela expectativa de que a mensagem “se imponha” nos primeiros segundos. Esse “movimento mais dinâmico” diz respeito, portanto, menos a uma qualidade intrínseca do texto e mais a um funcionamento sociotécnico da plataforma e a hábitos de audiência: há forte valorização de ritmos acelerados, cortes frequentes, ganchos iniciais



e estratégias de retenção, o que incentiva produções com tempo de fruição limitado e alta densidade de estímulos. Essa lógica contrasta com a narrativa impressa em livros, cuja materialidade e modo de circulação favorecem, em geral, uma experiência de leitura mais prolongada e cumulativa, com maior possibilidade de pausas, retomadas e reflexão ao longo do texto. Já no Instagram, muitos conteúdos assumem um caráter mais efêmero, seja pela temporalidade de certas ferramentas, seja pela rapidez com que novos *posts* substituem os anteriores na atenção do público, o que repercute diretamente na composição do texto, uma vez que se selecionam episódios, condensam-se eventos narrativos, intensificam-se marcas expressivas e recorre-se a recursos multimodais para acelerar a compreensão.

Nesse cenário, podemos nos reportar ao posicionamento de Jenkins (2009), que afirma ter sido constatado um crescimento de uma emergência de textos curtos e marcados unicamente pela instantaneidade. Essa afirmação pode ser lida de forma ambivalente. Por um lado, a instantaneidade pode sugerir superficialidade e favorecer leituras apressadas, o que problematiza a formação de práticas interpretativas mais lentas e analíticas. Por outro, não se trata necessariamente de um fenômeno negativo em si, pois a brevidade pode funcionar como estratégia legítima de linguagem, exigindo competências específicas de síntese, planejamento discursivo e articulação multimodal, além de favorecer a circulação e o acesso. Assim, mais do que opor curto a profundo, interessa compreender como a restrição temporal do Instagram reorienta escolhas narrativas e semióticas e quais efeitos isso produz na retextualização de um conto tradicional para o formato audiovisual.

A quarta questão associa-se ao estilo de linguagem. No Instagram, é recorrente a existência de textos com propósitos enunciativos voltados para o entretenimento, o que acaba por influenciar nos modos de dizer, trazendo uma proposta de registro informal. Nas produções analisadas, tanto na modalidade verbal (oral e escrita), quanto na modalidade visual (imagética, cores, movimentos, expressões faciais, gestos etc.), os enunciados são curtos e rápidos, imprimindo dinamicidade às produções e uma busca de engajamento por parte do interlocutor. Considerando que, na sociedade da informação, os usos da linguagem apresentam características orientadas para um estilo mais informal, observa-se um uso minimalista de pontuação, bem como o emprego frequente de siglas, abreviaturas e estruturas frasais que se afastam do padrão canônico. Verifica-se, ainda, uma “mistura” de formas de expressão que articula múltiplas semioses, como som, imagem e palavras, associada a um uso da escrita que tende à informalidade e a menor monitoramento estilístico. Esse conjunto de traços relaciona-se a características centrais dessa comunicação, como a interação fluida e rápida entre os usuários (Marcuschi, 2005).

Por fim, a quinta questão refere-se às estratégias utilizadas para provocar efeitos de humor. Nas duas produções, há um discurso hiperbólico, marcado de modo intensificado

no modo como se narra, isto é, pelo exagero de entonações, movimentos, modos de representação dos participantes, escolhas lexicais etc. essa intensificação aparece na oralidade performatizada, com entonações marcadas, pausas dramáticas, acelerações e interpelações ao espectador. Além disso, a encenação corporal, por meio de expressões faciais ampliadas, gestos e posturas que caricaturizam personagens e situações se configura como uma estratégia para desencadear o humor. Soma-se a essas estratégias a construção visual, seja dos participantes representados, seja dos modos de organização das produções (enquadramentos, efeitos e inserções de *gags* visuais que condensam sentidos). Nas produções analisadas, esses recursos promovem efeitos de sentidos como surpresa/incongruência (objetos, figurinos, maquiagem, expressão facial, gestos), sinalizam exageros (caretas, gestos amplificados e reações desproporcionais), produzem contraste (combinação de uma fala séria com cena absurda, por exemplo) e *timing* visual (corte, pausa ou entrada rápida quebram a expectativa e provocam efeito engraçado).

Castells (2002) faz uma reflexão relevante para a discussão aqui proposta. Para o autor, mais do que caracterizar uma “linguagem da Internet” em abstrato, interessa destacar que, no ambiente digital, palavras, sons e imagens passam a circular de forma integrada e, ao mesmo tempo, são facilmente moduláveis para se ajustarem a identidades, gostos e humores, o que favorece justamente a estilização cômica e a personalização do relato, elementos que estruturam os efeitos de humor nas produções analisadas.

Ao encerrarmos esta seção, consideramos válido ressaltar que as duas produções analisadas, vinculadas ao universo narrativo de *A Bela e a Fera*, mobilizam procedimentos de retextualização e atualização composicional para atender às condições específicas de produção, circulação e recepção do Instagram, uma plataforma que abriga gêneros diversos, mas que, no caso dos *reels* e vídeos curtos, tende a favorecer textos multimodais, de consumo rápido e orientados ao engajamento. Nesse sentido, mais do que adequar-se ao contexto da internet em geral, as transformações observadas relacionam-se a exigências típicas desse subambiente de circulação (*feed*, rolagem contínua, disputa pela atenção e forte endereçamento ao público). Além disso, convém distinguir os pontos de partida, enquanto uma das produções opera a transposição de um texto-base canônico para o formato audiovisual da plataforma, a outra já é concebida originalmente para o Instagram; ainda assim, ambas evidenciam escolhas de linguagem (multimodalidade e oralização), de extensão (condensação narrativa) e de estilo (coloquialidade, humor e marcas de interação) que contribuem para intensificar a interlocução com os espectadores.

Nessa direção, ao encerrar a análise, recorreremos a Coe (2019), para quem os processos de retextualização constituem uma demanda da escola e da sociedade digital, na medida em que distintas situações discursivas requerem a transmutação de textos. Tal prática pressupõe níveis diferenciados de compreensão do texto-base e do texto produzido ou lido, de modo a favorecer a explicação e a interpretação crítica dos atos de linguagem.

A atenção às relações entre os elementos constitutivos do texto e às referencialidades de sentido contribui para enfrentar a complexidade própria da organização de textos multissemióticos em circulação social.

Considerações finais

A proposta deste artigo foi investigar estratégias linguísticas, semióticas e discursivas multissemióticas empregadas em duas retextualizações de *A Bela e a Fera*, que circulam no Instagram, examinando como tais escolhas configuram a narrativa no formato audiovisual e orientam efeitos de sentido. Partimos do entendimento de que a retextualização não se reduz à transposição de um conteúdo para outro suporte, pois trata-se de um processo que implica reconfigurações composicionais, estilísticas e semióticas, orientadas pelas condições de produção, circulação e recepção do gênero em seu novo ambiente. Foi possível observar como as narrativas das retextualizações foram reorganizadas no formato audiovisual, por meio da articulação entre oralidade, recursos visuais, gestuais e efeitos de edição, bem como pela adoção de marcas de endereçamento ao público e estratégias de humor. A análise não incorporou, de modo sistemático, a comparação direta com o texto-base integral, uma vez que, por se tratar de um conto amplamente difundido no imaginário social, por meio de versões impressas, produções cinematográficas e produtos midiáticos, é possível acionar conhecimentos prévios compartilhados acerca de sua trama, personagens e cenas prototípicas (ex: a maldição, o convívio no castelo e a transformação final). Esse repertório coletivo funciona como um horizonte de reconhecimento que sustenta a compreensão das retextualizações analisadas, permitindo ao leitor identificar deslocamentos, condensações, atualizações temáticas e efeitos de humor mesmo quando o texto-base não é retomado integralmente no corpo do artigo.

No contexto contemporâneo, em que textos multissemióticos se tornam cada vez mais frequentes nas práticas de linguagem, compreender como esses textos se organizam e produzem sentidos, especialmente quando atravessados por processos de retextualização, constitui uma tarefa relevante para os estudos de linguagem. Nessa direção, pesquisas sobre o processo de retextualizações para além da modalidade verbal, como eram os estudos iniciais sobre essa temática, podem favorecer uma discussão sobre as escolhas de linguagem (verbal, visual, sonora e gestual) para a construção de projeto de dizer e sobre os modos de organização de produções que tomam como referência um texto-base e passam por um processo de adequação a novas configurações e à situação comunicativa. Discussões como essas podem também servir de referenciais pedagógicos para professores, de modo a propor atividades didáticas que permitam a exploração de produções textuais que mesclam múltiplas linguagens. Essas práticas contribuem para o fortalecimento dos letramentos digitais e incentivam um processo de aprendizagem em que o usuário atua tanto como receptor quanto como produtor dos textos. Em face do exposto, a retextualização, tanto no ambiente escolar quanto nas práticas cotidianas de linguagem, configura-se como um recurso relevante para o desenvolvimento de

competências linguísticas e discursivas. Ao produzir retextualizações ou interpretar textos retextualizados, o estudante é levado a reconhecer como os sentidos se reorganizam quando mudam o gênero, o suporte, o público e os objetivos comunicativos, ajustando escolhas de linguagem às demandas de cada situação. No âmbito educacional, esse processo pode favorecer uma aprendizagem mais significativa ao articular análise e produção textual e ao ampliar a compreensão sobre o funcionamento social dos textos, especialmente em um cenário no qual a multimodalidade – a integração de elementos verbais, visuais, sonoros e gestuais – se torna cada vez mais recorrente nas formas contemporâneas de comunicação.

Com base nessas reflexões, observa-se que a retextualização de contos clássicos como “A Bela e a Fera” exemplifica como narrativas tradicionais podem ser recriadas para novas mídias e públicos, como observado nas versões de Camila Pudim e Rafaella Tuma. Essas adaptações preservam o enredo original, mas trazem novas abordagens, o que permite articular produções clássicas e contemporâneas, bem como uma análise de como os diferentes recursos linguísticos e semióticos podem ser utilizados para o processo de produção de sentidos.

Em suma, o processo de retextualização, ao transformar narrativas tradicionais para mídias digitais, oferece uma forma dinâmica para promover espaços de análise sobre as configurações dos textos que circulam em diferentes contextos, favorecendo uma leitura crítica e proficiente. Portanto, utilizar mídias, como o Instagram, com suas possibilidades de abarcar as dimensões linguísticas, semióticas e discursivas dos textos, pode promover a formação de leitores ativos e responsivos, éticos e colaborativos.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 out. 2024.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASAGRANDE, T. de C.; ALMEIDA, P. V.; GOULART, I. do C. V. Interação e multimodalidade no Instagram: um estudo sobre a linguagem no ambiente digital. *Revista de estudos da linguagem*, [S.l.], v. 31, n. 4, p. 1988-2008, set. 2024. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/32781>. Acesso em: 19 out. 2024.

COE, G. dos S. C. *O uso da realidade aumentada e da retextualização*: ressignificação dos processos de recepção, circulação e produção de textos. 2019. 132 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, H. M. *Oralidade e ensino*. Notas de grupos de estudo. Textualiza, Lavras: UFLA, 2018.

GARCIA, R. Pesquisa-ação em sala de aula: um trabalho com a retextualização multimodal. *Revista de Letras, [S. l.]*, v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6148>. Acesso em: 18 out. 2024.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

LEMKE, J. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LUZ, A. F. da.; CAIADO, R. V. R.; FONTE, R. F. L. da. O instagramer e seu discurso multissemiótico na rede social digital Instagram. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 02, p. 139-158, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1021/934>. Acesso em: 17 out. 2024.

MATENCIO, M. de L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: MARCUSCHI, L. A.; SIGNORINI, I (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2001.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

OLIVEIRA, D. de. M. F. *et al.* A sala de aula instagramável: o Instagram como possível recurso pedagógico no ensino de produção textual para o ensino médio. *LínguaTec*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 52-68, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6643>. Acesso em: 20 out. 2024.

RAMOS, P. E. G. T.; MARTINS, A. de O. Reflexões sobre a rede social Instagram: do aplicativo à textualidade. *Texto digital*, v. 14, n. 2, p. 117-133, 2018.

SILVA, A. I. R.; FERREIRA, H. M. *Videoanimação em sala de aula: dimensões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SILVA, A. J. S. da. *Uma análise da modalização em uma videoanimação: estratégias de construção de sentido*. 2021. 134 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Â. *et al.* *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. Processos de textualização em textos não verbais: formando professores na perspectiva dos multiletramentos. *Calidoscópico*, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 592-614, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.10>. Acesso em: 18 out. 2024.