

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Rede em Letras

BARBARA FALCÃO

**A produção da narrativa transmídia no ensino de
língua portuguesa para o nono ano**

Versão Corrigida

São Paulo / SP

2021

BARBARA FALCÃO

**A produção da narrativa transmídia no ensino de
língua portuguesa para o nono ano**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Tinoco
Cabral

São Paulo / SP

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F178p Falcão, Barbara
A produção da narrativa transmídia no ensino de
língua portuguesa para o nono ano / Barbara Falcão;
orientador Ana Lúcia Cabral - São Paulo, 2021.
250 f.

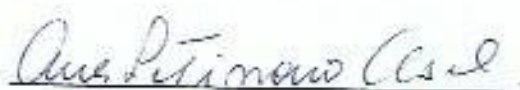
Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.
Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras
em Rede Nacional.

1. NARRATIVA TRANSMÍDIA . 2. ENSINO E APRENDIZAGEM .
3. LETRAMENTO DIGITAL . 4. ENSINO FUNDAMENTAL . I.
Cabral, Ana Lúcia, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): Barbara Falcão****Data da defesa: 17/ 06 /2021****Nome do Prof. (a) orientador (a): Ana Lúcia Tinoco Cabral**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 31/ 08/ 2021



(Assinatura do (a) orientador (a))

FALCÃO, Barbara. **A produção da narrativa transmídia no ensino de língua portuguesa para o nono ano.** Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Aos orixás, aos santos e às deidades por todas as bênçãos.

Aos meus pais, pela genética e pela formação.

À Vanessa, pelo amor e pela colaboração.

AGRADECIMENTOS

A minhas avós pelo carinho e exemplo para ser quem eu sou hoje.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Tinoco Cabral, pelo direcionamento dos meus estudos, aclarando com sabedoria minhas dúvidas, e pela inspiração para meu trabalho, acolhendo com seriedade minhas ideias.

A todas as amigas, os amigos e es amigues que colaboraram de alguma forma para que eu realizasse essa jornada, pela escuta, conselhos e apoio, em especial, Alan, Elaine, Milena e Solange.

A meus leitores Carol, Cíntia, Coelho e Élio pelas contribuições.

A todos meus colegas de turma do Profletras, que se tornaram amigos: Adriano, Amanda, Cléia, Jéssica, Júlia, Juliana, Regislene, Rubens, Vanessa e Viviane, pelas ricas trocas e importantes contribuições. Nutro sincera admiração pela inteligência e pelo trabalho como professor de todos.

À Prof.^a Dr.^a Maria Inês Batista Campos e à Prof.^a Dr.^a Nelci Vieira de Lima, pelas significativas considerações sobre minha pesquisa no exame de qualificação.

Aos professores do Senador: Professor Rogério, Professora Sílvia e Professora Eliane, pela colaboração e pelas caronas e, em especial, à professora Regina e ao professor André, pela amizade e pelo apoio, dentro e fora da escola.

A todos os alunos dos 4 nonos anos do Senador pela participação, dedicação e aprendizagem.

Educador é aquele que confecciona asas.

E voa junto.

(Sérgio Vaz)

RESUMO

FALCÃO, Barbara. **A produção da narrativa transmídia no ensino de língua portuguesa para o nono ano.** 2021. 250 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

O ensino sobre a cultura digital e as novas mídias é necessário para o exercício pleno da cidadania, necessidade corroborada nos documentos oficiais que preconizam os conteúdos mínimos que os estudantes devem aprender, como o Currículo da Cidade de São Paulo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A aplicação pedagógica da Narrativa Transmídia é uma maneira de integrar esses conhecimentos sobre a cultura digital e as novas mídias, de modo significativo, ao ensino de língua portuguesa. A Narrativa Transmídia, segundo Jenkins (2009), é uma história contada por meio de várias mídias e plataformas, de modo que cada uma apresente determinada parte da história. O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver um conjunto de atividades para a composição da estrutura de uma Narrativa Transmídia para ser usada em diferentes contextos e para a abordagem de variados temas no ensino de língua portuguesa, com vistas à formação de cidadãos críticos. Por meio da ação pedagógica que resultou na Narrativa Transmídia produzida por estudantes de uma turma de nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Luís Carlos Prestes, na cidade de São Paulo, SP, e com o uso da metodologia de pesquisa-ação, procedeu-se à análise da participação dos alunos durante o processo e dos aspectos textuais-discursivos, linguísticos (verbais e multimodais) e digitais da Narrativa Transmídia produzida. A fundamentação teórico-metodológica ancora-se no conceito de Multiletramentos proposto pelo New London Group (1996), defendido por Rojo e Moura (2012), e nas competências que integram os letramentos transmídia, propostos por Scolarì (2018). Os conceitos acerca da tipologia textual narrativa têm como base Adam (2019), autor que fundamenta as análises textuais-discursivas juntamente com os estudos do Círculo de Bakhtin (2016), também abordados por Faraco (2009). Os conceitos de protagonismo juvenil são baseados em Costa (2000; 2007) e Ezcámez e Gil (2003) e se relacionam ao conceito de autoria proposto por Possenti (2002). A relação entre a produção de uma Narrativa Transmídia e a educação é abordada também com base nos estudos de Bruner (1991; 1997; 2014) e Almeida e Valente (2012; 2014). Os resultados indicam que a aplicação pedagógica da Narrativa Transmídia no nono ano do Ensino Fundamental II, além de atender aos preceitos da BNCC, constitui uma ação eficaz para o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos Multiletramentos, bem como ao ensino de língua portuguesa, integrando atividades de escrita e leitura de textos multimodais. A criação e produção coletiva e colaborativa da Narrativa Transmídia possibilita também motivação e participação dos estudantes – que se tornam protagonistas de seu aprendizado e autores de suas próprias histórias. Os resultados dos trabalhos podem ser observados no link: <https://tinyurl.com/pxzbdaa8> e o resumo em vídeo pode ser acessado em: <https://tinyurl.com/yrkdsfej>.

Palavras-chave: 1.Narrativa Transmídia 2.Narrativa 3.Multiletramentos 4.Produção Textual 5.Ensino

ABSTRACT

Teaching about digital culture and new media is necessary for the full exercise of citizenship, a need corroborated in official documents that advocate the minimum content that students should learn, such as the São Paulo City Curriculum and the National Common Curricular Base [*Base Nacional Comum Curricular*] (BNCC, in the Portuguese acronym). The pedagogical application of the Transmedia Storytelling is a way of integrating this knowledge about digital culture and new media, in a significant way, into teaching Portuguese. The Transmedia Storytelling, according to Jenkins (2009), is a story told through various media and platforms, so that each one informs a specific part of the story. The general objective of this research is to develop a set of activities for composing the structure of a Transmedia Storytelling to be used in different contexts and to address various topics about teaching Portuguese, focusing in the formation of critical citizens. Through the pedagogical action that resulted in the Transmedia Storytelling produced by a ninth grade group of students at the Municipal School of Elementary Education Senador Luís Carlos Prestes, in the city of São Paulo, SP, and with the use of the action research methodology, we proceeded to the analysis of students' participation during the process and the textual-discursive, linguistic (verbal and multimodal), and digital aspects of the Transmedia Storytelling produced. The theoretical-methodological foundation is anchored in the concept of Multiliteracies proposed by the New London Group (1996) and defended by Rojo and Moura (2012), and in the skills that integrate the transmedia literacies, proposed by Scolari (2018). The concepts about the narrative textual typology are based on Adam (2019), an author who supports the textual-discursive analyzes together with the studies of the Circle of Bakhtin (2016), also addressed by Faraco (2009). The concepts of youth protagonism are based on Costa (2000; 2007) and Ezcámez and Gil (2003), and are related to the concept of authorship proposed by Possenti (2002). The relationship between the production of a Transmedia Storytelling and education is also addressed based on the studies by Bruner (1991; 1997; 2014) and Almeida and Valente (2012; 2014). The results indicate that Transmedia Storytelling pedagogical application in the ninth grade, in addition to meeting the precepts from BNCC, constitutes in an effective action for the development of skills related to Multilanguages, as well as for teaching Portuguese, integrating writing and reading multimodal texts activities. The creation and collective collaborative Transmedia Storytelling production also allows students' motivation and participation – they become protagonists in their learning process and authors of their own stories. The results of the work can be seen at the link: <https://tinyurl.com/pxzbdaa8> and the video summary can be accessed at: <https://tinyurl.com/yrkdsfej>.

Keywords: 1.Transmedia Storytelling 2.Narrative 3.Multiliteracy 4.Textual Production 5. Teaching

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PRINCÍPIOS PARA O TRABALHO COM TECNOLOGIAS.....	40
FIGURA 2 - MENU COM LINK PARA A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DO CURRÍCULO DIGITAL.....	44
FIGURA 3 - DIAGRAMA DE COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA.....	89
FIGURA 4 - MAPA MENTAL DO ENREDO NA LOUSA.....	146
FIGURA 5 - CONVERSA DE WHATSAPP.....	181
FIGURA 6 - QUADRINHO PRESENTE NO FINAL 2 DA NT.....	189
FIGURA 7 - TÍTULO E TEXTO DE ORIENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO NO PRIMEIRO NÓ DA NT.....	192
FIGURA 8 - BOTÃO COM HIPERLINK E CAIXA DE TEXTO EXPLICATIVO.....	192
FIGURA 9 - NT ACESSADA DE UM CELULAR.....	194
FIGURA 10 - BOTÕES NO NÓ QUE APRESENTA A CONVERSA DE WHATSAPP.....	195
FIGURA 11 - BOTÕES NO NÓ QUE LEVA ÀS HQ.....	195

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - EIXOS DO COMPONENTE "TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM".....	41
QUADRO 2 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA SEQUÊNCIA.....	62
QUADRO 3 - O PROCESSO DE ESTABELECIMENTO DA INTRIGA.....	68
QUADRO 4 - ELEMENTOS DA TEORIA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	76
QUADRO 5 - ATOS PEDAGÓGICOS DOS MULTILETRAMENTOS.....	82
QUADRO 6 - ATIVIDADES COM NÚMERO DE AULAS PREVISTAS.....	103
QUADRO 7 - GÊNEROS E MÍDIAS TRABALHADOS EM RELAÇÃO ÀS MACROPROPOSIÇÕES NARRATIVAS.....	106
QUADRO 8 - COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA ABRANGIDAS NAS ATIVIDADES	124
QUADRO 9 - TABELA PRESENTE NA ATIVIDADE DO MATERIAL DO ALUNO. .	138
QUADRO 10 - ATIVIDADES COM NÚMERO DE AULAS UTILIZADAS E DE ALUNOS PARTICIPANTES.....	159
QUADRO 11 - ENREDO EM RELAÇÃO ÀS MACROPROPOSIÇÕES NARRATIVAS E MÍDIAS E GÊNEROS TRABALHADOS.....	161
QUADRO 12 - INTER-RELAÇÃO ENTRE AS MACROPROPOSIÇÕES GLOBAIS DA NT E LOCAIS DE CADA TEXTO PRODUZIDO.....	166
QUADRO 13 - REVISÃO DO NÚMERO DE AULAS DISPONIBILIZADAS PARA CADA ATIVIDADE.....	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TDIC	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
NT	Narrativa Transmídia
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
HQ	História em Quadrinhos
TCA	Trabalho Colaborativo Autoral
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
SME	Secretaria Municipal da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
INSE	Índice do Nível Socioeconômico das Escolas
UOL	Universo On line
MP	Macroproposição
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - AS COMPETÊNCIAS E A CULTURA DIGITAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	26
1.1 UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO – OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS NOVAS TECNOLOGIAS.....	26
1.2 HISTÓRICO DA BNCC.....	30
1.2.1 A VERSÃO FINAL DA BNCC, AS COMPETÊNCIAS E A CULTURA DIGITAL.....	32
1.2.2 O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CULTURA DIGITAL NA VERSÃO FINAL DA BNCC.....	34
1.3 O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO.....	36
1.4 MULTILETRAMENTOS, TRANSMÍDIA E OS CURRÍCULOS OFICIAIS.....	45
CAPÍTULO 2 – TRANSMÍDIA, NARRATIVA E LETRAMENTOS.....	48
2.1 A NARRATIVA TRANSMÍDIA.....	49
2.1.2 A TRANSMÍDIA, A CONVERGÊNCIA E AS MÍDIAS.....	51
2.2 ASPECTOS TEXTUAIS-DISCURSIVOS.....	54
2.2.1 TEXTO, ENUNCIADO E DIALOGISMO.....	55
2.2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	59
2.2.3 FORMA COMPOSICIONAL: TIPOS SEQUENCIAIS E PLANOS DE TEXTO.....	61
2.3 ASPECTOS LINGUÍSTICOS.....	63
2.3.1 A ESTRUTURA NARRATIVA.....	64
2.3.2 AS MACROPROPOSIÇÕES NARRATIVAS.....	66
2.4 ASPECTOS DIGITAIS.....	71
2.4.1 HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA.....	71

2.4.2 A MULTIMODALIDADE.....	74
2.4.3 GÊNEROS DISCURSIVOS, MÍDIAS E MULTIMODALIDADE.....	76
2.5 NOVOS LETRAMENTOS.....	80
2.5.1 MULTILETRAMENTOS.....	80
2.5.2 LETRAMENTOS TRANSMÍDIA.....	83
2.6 A NARRATIVA TRANSMÍDIA E A EDUCAÇÃO – OUTRAS RELAÇÕES.....	90
2.6.1 NARRATIVA COMO JANELA DA MENTE DO EDUCANDO.....	93
2.6.2 PROTAGONISMO JUVENIL.....	94
2.6.3. PROTAGONISMO E AUTORIA NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	97
2.6.4 CULTURA PARTICIPATIVA E COLABORAÇÃO.....	98
CAPÍTULO 3 – O QUE FOI PLANEJADO.....	101
3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	102
3. 2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.....	103
3.2.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO E ESCOLHA DO TEMA.....	104
3.2.2 LEITURA E ANÁLISE DE CONTOS.....	108
3.2.3 LEITURA, ANÁLISE E ESCRITA DE MINICONTOS.....	109
3.2.4 LEITURA E ESCOLHA DO MINICONTO.....	111
3.2.5 DEFINIÇÃO COLETIVA DO ENREDO, DEBATE E LEITURA.....	113
3.2.6 DEFINIÇÃO DE GRUPOS E FUNÇÕES.....	115
3.2.7 PRODUÇÃO CONVERSA <i>WHATSAPP</i>	116
3.2.8 LEITURA E ESCRITA DE ROTEIRO AUDIOVISUAL.....	117
3.2.9 GRAVAÇÃO E EDIÇÃO DO VÍDEO.....	119
3.2.10 PRODUÇÃO HQ.....	120
3.2.11 PUBLICAÇÃO DO PRODUTO FINAL, AVALIAÇÃO E AJUSTES.....	120
3.2.12 AUTOAVALIAÇÃO.....	122
CAPÍTULO 4 - COMO FOI REALIZADO.....	127
4.1 O CONTEXTO.....	127
4.1.1 A ESCOLA.....	127
4.1.2 OS ESTUDANTES.....	130
4.2 RELATO DAS ATIVIDADES.....	131
4.2.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO E ESCOLHA DO TEMA.....	132

4.2.2 LEITURA E ANÁLISE DE CONTOS.....	135
4.2.3 LEITURA, ANÁLISE E ESCRITA DE MINICONTOS.....	140
4.2.4 LEITURA E ESCOLHA DO MINICONTO.....	142
4.2.5 DEFINIÇÃO COLETIVA DO ENREDO, DEBATE E LEITURA.....	143
4.2.6 DEFINIÇÃO DE GRUPOS E FUNÇÕES.....	148
4.2.7 PRODUÇÃO CONVERSA <i>WHATSAPP</i>	149
4.2.8 LEITURA E ESCRITA DE ROTEIRO AUDIOVISUAL.....	150
4.2.9 GRAVAÇÃO E EDIÇÃO DO VÍDEO.....	152
4.2.10 PRODUÇÃO HQ.....	153
4.2.11 PUBLICAÇÃO DO PRODUTO FINAL, AVALIAÇÃO E AJUSTES.....	154
4.2.12 AUTOAVALIAÇÃO.....	156
CAPÍTULO 5 – O QUE FOI PRODUZIDO.....	160
5.1.ENREDO.....	161
5.2 MINICONTOS.....	167
5.3 CONVERSA DE <i>WHATSAPP</i>	180
5.4 VÍDEO.....	182
5.5 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	186
5.6 HIPERTEXTO.....	191
5.7 MULTILETRAMENTOS.....	196
CONCLUSÃO.....	200
REFERÊNCIAS.....	208
ANEXO A – Fotocópia do texto sobre Métodos Contraceptivos.....	218
ANEXO B – Duas primeiras unidades no sumário do Caderno da Cidade.....	219
ANEXO C – Conto “Plano Digital” no Caderno da Cidade.....	220
ANEXO D – Conto “Como tudo começou: a história de Sherazade” no Caderno da Cidade.....	226
ANEXO E – Minicontos de Rodrigo Ciríaco no Caderno da Cidade.....	231
ANEXO F – Caixa “Para Saber Mais” no Caderno da Cidade.....	233
ANEXO G – Fotocópia para o debate sobre a legalização do aborto.....	234
ANEXO H -Fotocópia sobre o gênero “roteiro audiovisual”.....	236
ANEXO I - Miniconto “Gravidez Indesejada”.....	238

ANEXO J – Miniconto “O ato”	239
ANEXO K - Miniconto “Boa noite, Cinderela”	240
ANEXO L - Miniconto “Gravidez na Escola”	241
ANEXO M - Miniconto “Primeira Vez”	242
ANEXO N – Miniconto “Imaturo”	243
ANEXO O – Miniconto “O pai do meu filho é o dono do morro”	244
ANEXO P – Miniconto “Despreparo”	245
ANEXO Q – Roteiro Audiovisual 1	246
ANEXO R – Roteiro Audiovisual 2.....	247

INTRODUÇÃO

Uma das grandes preocupações apresentadas, atualmente, nos debates sobre Educação refere-se às mídias digitais. Atualmente, o fluxo e a maneira como a informação e o conhecimento são produzidos e circulam sofrem mudanças em poucos anos. Devido à presença cada vez maior dessas mídias, que traz alterações profundas na sociedade, o ensino deve incorporar os saberes relativos à cultura digital para, assim, preparar melhor os estudantes para os desafios do século XXI.

Cumprir destacar que os desafios tecnológicos advindos das mídias digitais já se apresentam para a sociedade contemporânea, como temos vivenciado com a situação de pandemia pelo novo Coronavírus pela qual a humanidade passa no momento em que esta dissertação é escrita. O isolamento social imposto e recomendado para conter a disseminação da doença tornou ainda mais necessário o conhecimento sobre as novas mídias digitais, uma vez que foi somente por meio delas que se tornou possível trabalhar, estudar e manter relações sociais e familiares remotamente. Durante o período de ensino remoto, observamos como muitos professores apresentaram grandes dificuldades em utilizar as mídias digitais e, constatamos, tristemente, como a falta de acesso dos estudantes às Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (doravante TDIC) aprofundou ainda mais a desigualdade educacional do nosso país.

Apesar da falta de recurso com a qual sofrem os estudantes e a própria escola pública, as mídias digitais já fazem parte da vida dos alunos; também os professores as utilizam, mesmo que de forma mais restrita, em suas vidas privadas, assim como a população em geral. É, no entanto, notória a dificuldade de professores e gestores para lidar com o uso dos celulares em sala de aula, por exemplo. Os professores buscam incorporar essas novas tecnologias em ações pedagógicas, mesmo com as dificuldades, inclusive materiais, já que muitas escolas não dispõem de computadores e Internet e, também, considerando que muitos professores não possuem domínio das mídias utilizadas pelos estudantes, como

afirmamos anteriormente. De qualquer forma, é importante lembrar que é necessário incorporar as TDIC ao ensino da disciplina lecionada, para torná-la mais próxima do universo dos estudantes e da cultura digital do século XXI.

Consideramos ser necessário incorporar novas maneiras de propor atividades aos alunos nas quais haja o uso dessas novas tecnologias, como o celular, de modo coordenado, com as outras tecnologias mais tradicionais, como as mídias impressas, que não perderam nem devem perder seu espaço no contexto pedagógico. Referimo-nos a atividades que permitam aos estudantes aprender não apenas sobre as novas mídias, mas que promovam também o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades linguísticas e reflexões mais profundas sobre sua realidade pessoal e social e coloque o/a professor/a como orientador/a desse processo de construção coletivo do conhecimento. Assim, aliando o ensino sobre as TDIC com os conteúdos e competências de língua portuguesa, temos, por exemplo, a narrativa transmídia.

O termo transmídia foi usado pela primeira vez em Kinder (1991) ao analisar a interação de sua filha com os personagens das Tartarugas Ninjas. Ela notou que a filha via os desenhos animados pela manhã, brincava com os bonecos à tarde, criando suas próprias histórias e, à noite, assistia a um filme com as tartarugas mutantes, que contava uma história diferente da presente no desenho animado. A pesquisadora constatou como a ampliação da experiência de sua filha com os personagens era feita por várias mídias, que forneciam informações distintas umas das outras, identificando, assim, um grande sistema de entretenimento, expandido conforme a vontade do consumidor, que ela chamou de “intertextualidade transmídia”. “This combined mode of spectatorship helps to account for the extraordinary success of that commercial supersystem of transmedia intertextuality constructed around Teenage Mutant Ninja Turtles” (KINDER, 1991, p.3).

Kinder esboçou o conceito que seria definido posteriormente por Jenkins em 2006, data de publicação da edição americana do livro “Cultura da Convergência”, no qual o conceito de transmídia é definido e divulgado no meio acadêmico. O autor

analisa neste livro, publicado no Brasil em 2009, como a convergência entre as mídias ocorre em produtos da indústria do entretenimento, como a franquia Matrix, das irmãs Wachowski, surgida em 1999 com o primeiro filme, cuja história foi expandida em jogos e animações. O autor define “o fenômeno Matrix como uma narrativa transmídia. Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (JENKINS, 2009, p. 138). A aplicação pedagógica da narrativa transmídia (doravante NT), na qual textos multimodais, conjuntamente, compõem uma narrativa inteira, criada e produzida pelos alunos, pode permitir que o estudante reflita sobre sua própria realidade e o coloca como participante ativo no processo de construção de sentido da sua aprendizagem, promovendo, assim, maior engajamento e criticidade.

De fato, as tecnologias digitais fazem parte do universo dos estudantes e as narrativas também; estamos sempre contando histórias, desde a mais tenra idade. A narrativa permite que os estudantes possam aprofundar seu pensamento sobre determinados papéis e estruturas sociais (BRUNER, 2019). A narratividade do roteiro transmídia e sua necessidade de participação ativa, tanto na construção como na execução das atividades nas diferentes mídias e gêneros discursivos, pode proporcionar aos estudantes a reflexão sobre estruturas sociais e sobre seu papel como ator e modificador destas estruturas.

Acreditamos que o trabalho de criação de narrativas transmídia possibilita bastante abrangência às propostas pedagógicas e, embora o uso da transmídia já esteja disseminado na área da propaganda, poucos estudiosos (na sua maioria estrangeiros) se propuseram a buscar maneiras de usá-la na educação. O uso pedagógico da NT apresenta um potencial imenso, devido a suas características como: a construção de sentido, o engajamento por meio da criatividade, o uso integrado das mídias, o desenvolvimento de habilidades de leitura e a produção de textos multimodais.

Como incorporar, então, as tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa? Mais do que isso, como usar simultaneamente e de modo coordenado diferentes mídias, digitais ou não, para este fim?

Com base no exposto anteriormente, a resposta às perguntas postas focalizará o uso de NT no ensino de língua portuguesa. Assim, a fim de responder às perguntas que motivam esta pesquisa, estabelecemos a seguir nossos objetivos.

O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver um conjunto de atividades para composição da estrutura de uma NT para ser usada em diferentes contextos e variados temas no ensino de língua portuguesa, com vistas à formação de cidadãos críticos. Tendo em vista o cumprimento do objetivo geral, três são nossos objetivos específicos, que expomos a seguir:

- Identificar quais elementos narrativos devem compor uma NT para que esta possa ser usada como instrumento pedagógico;
- Desenvolver e aplicar atividades para a produção de uma narrativa transmídia coletiva;
- Analisar o processo e o produto final da narrativa transmídia produzida pelos estudantes.

Para cumprir os objetivos estabelecidos, desenvolvemos um pesquisa-ação que se iniciou com estudo teórico bibliográfico voltado para fundamentar o trabalho prático. A pesquisa-ação consistiu no desenvolvimento de uma narrativa transmídia por estudantes de turmas do nono ano do Ensino Fundamental, nas quais atuamos como professora de língua portuguesa.

O uso pedagógico da NT propõe estratégias para a criação de atividades que permitam aos estudantes desenvolver habilidades relacionadas aos novos letramentos, tanto como receptores críticos, quanto como produtores e participantes ativos nas novas esferas de atuação da sociedade contemporânea, advindas com a cultura digital. Assim, o uso da narrativa transmídia também pode proporcionar o desenvolvimento da criticidade nos estudantes, além do trabalho com habilidades relacionadas às novas mídias e ao ensino de língua portuguesa.

Esses dois campos de ensino, sobre novas mídias e sobre língua portuguesa, inter-relacionam-se de várias maneiras na produção de uma NT. Uma de suas características, a convergência das mídias, se dá pela unicidade da narrativa. Dessa forma, trabalha-se a coerência textual e hipertextual com os estudantes, já que esses dois conceitos são fundamentos essenciais para a recepção e produção de uma narrativa transmídia. Para que haja sentido nas diversas partes da narrativa, habilidades de construção de textos verbais e multimodais são mobilizadas, bem como conhecimentos acerca de aspectos da cultura digital.

As novas mídias, desde a multimídia até a hipermídia, trouxeram a multiplicação e a complexidade dos meios e dos conteúdos. Amalgamando todas essas propriedades comunicacionais, a narrativa transmídia se empenha na convergência entre os meios e os conteúdos e na coesão entre as (partes da) narrativas, para que o seu público não se disperse entre as diversas histórias e suas camadas, uma necessária coerência e unicidade entre todas as (partes da) narrativas (GOSCIOLA, 2011. p.124).

A NT se justifica nesse contexto, porque permite o trabalho com competências ligadas às mídias digitais e com habilidades relacionadas ao ensino de língua portuguesa.

Ao produzir uma NT, o conhecimento e as habilidades acerca da construção de uma narrativa também são contemplados. O fato de a NT usar essa estrutura narrativa também propicia a convergência de competências, pois permite o ensino sobre o texto verbal e sobre a cultura digital também, propondo estratégias que englobem, de modo coordenado e significativo, objetos do conhecimento “novos” e “tradicionais”.

Um aspecto importante sobre a NT diz respeito à convergência de mídias, das quais podemos trabalhar com mídias digitais coordenadas com mídias impressas e com outras linguagens, possibilitando, por exemplo, inserir uma cena de teatro encenada pelos alunos dentro da NT.

Outro fator que relaciona as habilidades a serem trabalhadas na área de língua portuguesa com NT se deve ao fato da narrativa e de seus elementos

constitutivos estarem presentes na NT. Ou seja, para propor o uso pedagógico da NT, é essencial o trabalho com essa tipologia textual, servindo de base para a criação e produção dos alunos.

O estudo sobre o texto narrativo, coordenado com elementos da cultura digital, permite a integração entre saberes relacionados ao ensino de língua portuguesa e conhecimentos necessários para o educando se tornar um leitor e um produtor de textos proficiente também relativamente aos novos gêneros discursivos e às novas formas de circulação da textos geradas pela onipresença das TDIC. Desse modo, podemos estabelecer que diversas características da NT se inter-relacionam com os novos letramentos, mostrando que seu uso pedagógico pode ser extremamente produtivo para o desenvolvimento de competências essenciais para o mundo social e do trabalho no século XXI.

Buscamos também, em nosso estudo, abranger aspectos transmídia na composição do texto. Embora o gênero dissertação se trate de um texto da esfera acadêmica e científica, com uma forma composicional bastante fixa, expomos, com esse trabalho, uma tentativa despretensiosa de usar nossa base teórica para apresentar pequenas alterações. Essa inovação, além de estar relacionada ao conteúdo temático do estudo, não faz com que o trabalho perca o rigor científico e mantém a intenção discursiva da presente dissertação.

Em vista do que foi exposto no parágrafo anterior, apresentamos as partes constitutivas da nossa dissertação transmídia; além do texto verbal, fazem parte da dissertação: o vídeo resumo, o site no qual está presente a produção dos estudantes, que é objeto de análise da pesquisa apresentada, e o *podcast*, que aprofunda um dos temas abrangidos pela pesquisa, realizado pela autora e pela orientadora da pesquisa, formando, dentro das possibilidades deste gênero discursivo, um percurso transmídia de leitura e configurando o texto digital da dissertação em um documento hipertextual.

Nossa justificativa encontra-se no fato de que a cultura digital já faz parte de muitas esferas de circulação do discurso e na convicção de que defender que os

gêneros acadêmicos se mantenham rígidos em face dessa realidade é negar os postulados de nossa base teórica. Aprendemos com os estudos de Bakhtin (2016) que os gêneros estão relacionados às esferas de circulação do discurso. Principalmente em face da realidade que se apresenta durante a produção desse texto, na qual estamos em isolamento social e uma grande parte das referências para a pesquisa bibliográfica somente puderam ser obtidas por meio digital, já que as bibliotecas estavam todas fechadas, podemos afirmar que a circulação desses textos da esfera acadêmica se dá, principalmente, nas esferas digitais, como é o caso do banco de tese do Profletras ou de plataformas próprias para a busca por esses textos, como é o caso do Google acadêmico. Dessa forma, nosso plano de texto apresenta, além da parte verbal, a parte digital que pode e deve ser acessada para a completa leitura de nossa dissertação transmídia.

O capítulo 1, *As competências nos documentos oficiais e a cultura digital*, faz um panorama histórico da presença da cultura digital nos documentos oficiais que tratam sobre a educação e o ensino. Analisamos a Base Nacional Curricular Comum e o Currículo da Cidade de São Paulo, analisando a relação entre o que preconizam esses currículos oficiais e os conhecimentos mobilizados na ação pedagógica.

O capítulo 2, *Transmídia, Narrativa e Letramentos*, apresenta o referencial teórico obtido por meio da pesquisa bibliográfica, abrangendo conceitos centrais deste estudo como transmídia, narrativa, novos letramentos e protagonismo juvenil. Esse referencial embasa a concepção das atividades propostas e a análise do processo e do produto final da aplicação da ação pedagógica.

O capítulo 3, *O que foi planejado*, apresenta a metodologia de pesquisa e a descrição detalhada do planejamento das atividades desenvolvidas de acordo com o referencial teórico. É importante destacar que nosso plano de texto foi organizado de modo a ressaltar a flexibilidade e a adaptabilidade da ação pedagógica proposta. Dessa forma, optamos por, primeiramente, neste capítulo, apresentar a proposta como foi planejada, possibilitando a qualquer professor de língua portuguesa que tenha acesso a este texto aplicar a proposta em seu contexto escolar, considerando

a esfera de circulação das dissertações do programa Profletras, cujos leitores potenciais incluem professores dessa disciplina.

O capítulo 4, *Como foi realizado*, apresenta um diálogo com o capítulo anterior ao relatar e analisar como se deu o processo de produção e realização das atividades planejadas. Expomos como foi realizada cada uma das atividades descritas no capítulo anterior e como foram feitas as adaptações das atividades planejadas ao contexto real de aplicação em uma sala de nono de uma escola pública, além de apresentar o contexto no qual foi aplicada a ação pedagógica.

Por meio dessa organização, buscamos ressaltar como a proposta permite adaptações e adequações de acordo com o contexto. Destacamos também como as adaptações podem abranger saberes preconizados pelos currículos oficiais, com foi o caso da nossa ação, sem, no entanto, desviar dos objetivos e da base teórica apresentada e, principalmente, frisar a importância da atuação da (o) professora (o) na realização das atividades, adequando-as às especificidades de cada situação e de cada contexto, visando à aprendizagem de seus estudantes.

O capítulo 5, *O que foi produzido*, apresenta a análise da NT produzida pelos estudantes, bem como das produções escritas e multimodais que compõem a NT, considerando os aspectos textuais-discursivos, linguísticos e digitais apresentados no capítulo teórico. Também analisamos os resultados da ação pedagógica em relação às dimensões da pedagogia dos multiletramentos.

CAPÍTULO 1 - AS COMPETÊNCIAS E A CULTURA DIGITAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Este capítulo trata da inserção e consolidação da cultura digital nos currículos oficiais. A fim de mostrar esse processo e evidenciar sua importância, abordamos, inicialmente, como a cultura digital ganhou espaço dentro dos Currículos Oficiais e como as tecnologias digitais aparecem nos documentos oficiais desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 até a versão final¹ da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 2017. Em seguida, apresentamos como a cultura digital é abordada no Currículo da Cidade de São Paulo, de 2018. Esse panorama nos permite mostrar como alguns dos saberes preconizados nesses documentos estão relacionados com alguns pressupostos dos Letramentos Digitais e o uso da Narrativa Transmídia no Ensino Fundamental.

1.1 UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO – OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Desde a Constituição de 1988, que estabelece, em seu artigo 210, a necessidade de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica do cidadão”, até a publicação da BNCC, em 2017, muitos debates aconteceram em torno dos currículos educacionais nacionais brasileiros que são consolidados com a criação da BNCC.²

Apresentaremos um breve panorama histórico dos documentos oficiais que deram origem à Base Comum Curricular Nacional (doravante BNCC). Em seguida, verificaremos como a cultura digital e as TDIC são abordadas nos Parâmetros

¹ Entendemos versão final neste trabalho como a versão final da BNCC para o Ensino Fundamental, publicada em 2017, já que em 2018 é publicada a versão contendo a etapa do Ensino Médio.

2. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>, acesso em 21 set 2020.

Curriculares Nacionais (doravante PCN), documento que apresenta a primeira tentativa de estabelecer as bases de um currículo comum da Educação Básica no Brasil.

Em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases, de caráter normativo, que estabelece uma base nacional comum para a Educação Básica. No ano seguinte, foram publicados os PCN, da 1ª a 4ª série, período chamado de primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental nesse documento. Cabe ressaltar que a mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos ocorreu com a publicação, em 2010, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, de caráter também normativo, estabelecendo o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e alterando a terminologia série por anos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010). Hoje o chamado 9º ano é a antiga 8ª série, presente nos PCN, pois, de acordo com a alteração determinada na resolução de 2010, a alfabetização feita no primeiro ano deveria começar aos 6 anos de idade e não aos 7, como era anteriormente.

Em 1998, foram publicados os PCN do terceiro e quarto ciclos, da 5ª a 8ª série. Apresentamos, a seguir, como são abordados o uso das TDIC e a cultura digital nos PCN do terceiro e quarto ciclo, no volume de Introdução e no volume de língua portuguesa. Os **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** (BRASIL, 1998) têm a quinta e última parte dedicada a “Tecnologias da comunicação e informação”. As novas tecnologias são abordadas no documento que se refere a uma “cultura tecnológica extraescolar”, da qual a escola deve se apropriar. (BRASIL, 1998, p.138). O documento aponta a “pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos” (BRASIL, 1998, p. 139) como principal problema no uso dessas novas tecnologias .

Além da criticidade em relação ao uso das novas tecnologias, também é mencionada a “interação com diferentes formas de representação simbólica — gráficos, textos, notas musicais, movimentos, ícones, imagens” (BRASIL, 1998, p.141), possibilitadas pelo uso dos meios eletrônicos, definição que se aproxima do

que hoje entendemos por multimodalidade. Alguns conceitos da cultura digital, apresentados em estudos posteriores à publicação dos PCN e que estão presentes na BNCC, como multiletramentos e multimodalidade, já aparecem esboçados nos PCN, como podemos perceber na relação entre o trecho citado anteriormente e a definição dada por Rojo e Moura desses termos:

É o que tem se chamado de multimodalidade ou multissemioses de textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO; MOURA, 2012, P.19).

Os PCN oferecem diversas orientações para o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula. Embora o computador seja listado como um desses recursos, ao lado de outros que hoje se tornaram obsoletos, como videocassete e CD-ROM, já está presente a referência à Internet, citada como fonte de informação e como forma de favorecer a aprendizagem coletiva.

Cabe ressaltar que esse documento aborda o potencial do uso da rede mundial de computadores na educação básica, mesmo a Internet contando com poucos usuários quando os PCN foram publicados. O uso da Internet comercial começa no Brasil em 1996, com sua regulamentação, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que criou condições para a ampliação do serviço comercial da Internet, aumentando o número de usuários da rede mundial de computadores em todo o país. (CARVALHO; ARITA; NUNES, 1999). Por questões de concisão, não nos deteremos na história da rede mundial de computadores, mas nos parece necessário destacar que os PCN já apresentam, em 1998, orientações sobre o uso da Internet no Ensino Fundamental.

O volume **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** também apresenta uma seção dedicada às Tecnologias da Informação e Comunicação, com as seguintes subseções: o computador e o processador de textos, o CD-ROM, a multimídia e o hipertexto, o rádio, a televisão e o vídeo. Apesar de todos ainda serem abordados como “recursos didáticos”, inclusive a multimídia e a hiperímídia, analisadas em uma

mesma subseção do documento, podemos perceber a abordagem discursiva em relação às TDIC presente na parte de língua portuguesa.

Não se trata, porém, de tomar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos para:

- conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio;
- analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam;
- fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens;
- produzir mensagens próprias, interagindo com os meios (BRASIL, 1998, p. 89).

Os objetivos apontados no trecho citado ilustram a preocupação dos pesquisadores que elaboraram os PCN com a inter-relação dos textos presentes nos meios eletrônicos e as práticas sociais nas quais estão inseridos, além da necessidade da criticidade em relação aos valores axiológicos existentes nesses textos e da produção autoral dos alunos. Ainda que não haja menção a uma linguagem digital, já há a tentativa de determinar uma terminologia para essa linguagem.

É importante destacar que, nas referências desse volume, estão **Estética da criação verbal** (1992) e **Marxismo e filosofia da linguagem** (1990), de Bakhtin e **Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos** (1996), de Rojo e Almeida, corroborando a afirmação da teoria do discurso como teoria na qual são embasados os PCN de língua portuguesa, inclusive ao tratar dos meios eletrônicos, como apresentado anteriormente neste capítulo. A consolidação dos PCN foi importante na construção da BNCC, oferecendo fundamentos teóricos que direcionaram a sua realização.

Nos anos seguintes, alguns documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, de 2010 (ou 2013), citada anteriormente, e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, apresentaram metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e, também, auxiliaram a definição da BNCC, que

teve sua primeira versão aberta para consulta pública em 2015.³

1.2 HISTÓRICO DA BNCC

A primeira versão da BNCC, de 2015, foi apresentada durante o governo de Dilma Rousseff. A segunda versão aparece em 2016, ainda sob o governo da presidenta, um pouco antes do golpe. A versão final foi homologada em 2017, durante o governo Temer. Todas as versões foram abertas à consulta pública na tentativa de consolidar o caráter colaborativo e coletivo da produção do texto da BNCC, elaborado por especialistas de todas as áreas e com amplo debate com a sociedade e educadores de todo o Brasil (BRASIL, 2017) . Veremos como foi se desenvolvendo a presença da cultura digital em cada uma dessas versões. Na primeira versão, língua portuguesa aparece como um componente curricular da Área de Linguagens, algo que é mantido nas versões posteriores. Essa área abrange também Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Interessamos destacar, primeiramente, um dos objetivos gerais da área de Linguagens:

aproximar-se das diversas tecnologias, permitindo não apenas sua utilização como instrumentos de comunicação e informação, mas também o entendimento crítico das relações entre sociedade e tecnologia e o intercâmbio cultural (BRASIL, 2015, p.34).

Notamos que a criticidade em relação ao uso das TDIC e seu ensino situado dentro das práticas sociais são preconizados na primeira versão do documento. De acordo com o que já era possível ser observado nos PCN, a Teoria dos Gêneros do Discurso, de Bakhtin (2016), é uma das referências teóricas na Área de Linguagens e também, por conseguinte, no componente de língua portuguesa. A Teoria dos Gêneros de Bakhtin, como apresentaremos no Capítulo 2, postula que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo... (BAKHTIN, 2016, p. 11).

3 .<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. acesso em 18 set. 2020.

O componente de língua portuguesa, na primeira versão, é organizado pelos Eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística. Nos objetivos de aprendizagem, as práticas de linguagem estão organizadas pelos campos de atuação nas quais elas se realizam: práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação, práticas do mundo do trabalho. A BNCC preconiza o ensino da língua portuguesa por meio do estudo dos diversos gêneros, relacionados a cada um desses campos ou esferas de atuação.

O objetivo de aprendizagem do 9º ano, dentro das práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação, apresenta que o aluno deve

Compreender e produzir textos multimodais, como documentários e reportagens audiovisuais, sobre temáticas de interesse das culturas juvenis, articulando diferentes modalidades de linguagem (BRASIL, 2015, p.61).

Embora haja poucas referências à cultura digital, nota-se o avanço do referencial teórico ao apresentar o conceito de multimodalidade, apresentado anteriormente neste capítulo.

A segunda versão da BNCC, na introdução da Área de Linguagens, apresenta os letramentos digital e midiático como “relevantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social” (BRASIL, 2016, p.87), ressaltando a necessidade do trabalho com esses letramentos em todas as áreas de linguagens. Os Eixos de Formação dos objetivos gerais estão divididos em : Letramentos e capacidade de aprender, Leitura do mundo natural e social, Ética e Pensamento crítico, Solidariedade e Sociabilidade. Dentro dos dois primeiros eixos, Letramentos e capacidade de aprender e Leitura do mundo natural e social, um dos objetivos gerais é

Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação e compreendendo seu papel na produção de sentidos em diferentes linguagens (BRASIL, 2016, p.327).

Esse objetivo geral nos possibilita observar como a cultura e o letramento digital foram ganhando relevância como parte dos conteúdos mínimos da educação

básica, preconizados desde a Constituição. Também é possível observar, nesse objetivo, a abordagem discursiva e a aproximação com o conceito de multiletramentos. Ao mesmo tempo, a presença desse objetivo demonstra como essas novas tecnologias causaram uma rápida mudança na sociedade, que deve estar refletida no currículo. Assim, nessa segunda versão, sobre o componente de língua portuguesa, há a confirmação do que vimos afirmando no decorrer desta seção, sobre o referencial teórico.

A base comum para os currículos de Língua Portuguesa, aqui apresentada, dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, já apontada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2016, p.87).

O documento divide os eixos leitura, escrita e oralidade/sinalização e conhecimento sobre a língua e sobre a norma; preconizando que o trabalho deve ser feito com o texto/ gênero dentro dos campos das práticas: cotidianas, literárias, político-cidadãs e investigativas. O campo “práticas culturais das tecnologias de informação”, presente na primeira versão, é suprimido. Essas alterações, que acabam por dar mais espaço e ênfase na cultura digital, seguem presentes na versão final.

1.2.1 A VERSÃO FINAL DA BNCC, AS COMPETÊNCIAS E A CULTURA DIGITAL

Na última versão aparecem, pela primeira vez, os conceitos de competência e de habilidade, que vão direcionar as aprendizagens dos alunos, mais abrangente que o conceito de “conteúdos mínimos” e de “objetivos de aprendizagem” colocados até então.

Na versão final da BNCC, o conceito de competência é apresentado como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.10).

O documento apresenta as habilidades que devem ser trabalhadas de acordo com as competências gerais e específicas de cada área do conhecimento. Estão estabelecidas dez competências gerais da Educação Básica, que substituem os objetivos das versões anteriores. Um dos teóricos que nortearam a definição dessas competências foi Charles Fadel.

Fadel é autor e fundador do Center for Curriculum Redesign (CCR), uma organização global sem fins lucrativos, dedicada a melhorar a educação pela propagação de novos currículos. Esta organização, articulada ao “Movimento pela Base Nacional Comum”, formado por várias organizações e entidades, colaborou na elaboração das Competências Gerais da BNCC (GONÇALVES, 2020). Fadel (2015) levanta questionamentos sobre os currículos e sobre os saberes que os estudantes devem aprender para viver plenamente no século XXI. O autor afirma que essas competências para o século XXI devem ser trabalhadas por meio de habilidades, pois não basta apenas adquirir o conhecimento sobre dado assunto, mas também saber como colocar em prática esse conteúdo, em diversas situações.

Fadel defende a necessidade de se pensar os Currículos levando em conta as diversas e rápidas mudanças geradas pelas novas tecnologias, sendo importante o equilíbrio entre o que ele chama de “conhecimento moderno” e “disciplinas tradicionais”, ou seja, introduzir os conhecimentos acerca das novas tecnologias, substituindo conhecimentos considerados obsoletos para as necessidades da contemporaneidade, sem abandonar saberes básicos (FADEL, 2015, p. 50). A BNCC, indo ao encontro do que afirma o autor, apresenta as Competências Gerais e Específicas de cada componente, divididas em habilidades.

Essa atualização também aparece nas referências à cultura digital. Podemos ilustrar esse fato com a comparação feita entre um objetivo geral dos PCN e uma competência geral da Educação Básica na versão final da BNCC. Um dos objetivos gerais dos PCN preconiza que o estudante deve

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais,

em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p.55).

Muito semelhante à competência geral 4 da BNCC

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Podemos notar a semelhança e a inclusão da chamada linguagem digital, bem como a maior abrangência de conceitos na redação dessa competência.

Dessa forma, podemos afirmar que a cultura digital e os multiletramentos estão presentes na versão final da BNCC, refletindo as pesquisas mais atuais sobre educação, linguagens e cultura digital e acompanhando as mudanças na realidade dos estudantes e nos diversos campos de sua prática linguística.

1.2.2 O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CULTURA DIGITAL NA VERSÃO FINAL DA BNCC

No componente língua portuguesa, na versão final, os eixos estão divididos em: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Nota-se a presença da análise e produção de textos verbais e multissemióticos, ou seja, que envolvem outras semioses na construção dos sentidos. A análise de textos multissemióticos consolida a presença do conceito de multimodalidade, que vinha sendo desenvolvido nos PCN e nas versões anteriores da BNCC, dentro dos objetivos específicos, e se torna eixo estruturante de língua portuguesa na versão final.

Nessa versão, os campos de práticas discursivas são: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e

Campo de atuação na vida pública. Ressaltamos novamente a supressão do campo “práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação”, presente na primeira versão para relacionar com o fato de a análise de textos multissemióticos ter se tornado eixo estruturante do componente de língua portuguesa na versão final.

Tendo em vista esses fatores, podemos afirmar que a cultura digital permeia as práticas discursivas nos mais diferentes campos e, como houve um avanço grande e rápido da presença das mídias digitais nessas práticas, modificando os existentes e criando novos gêneros, essas mídias acabam por ser parte constitutiva dos textos usados nas diversas práticas linguísticas da cultura digital, como comentários de postagem em redes sociais ou podcasts. Dessa forma, não faz mais sentido falar em práticas culturais das TDIC, mas em abordar como a cultura digital está presente nesses campos de práticas discursivas elencados. Para ilustrar essa afirmação, podemos citar a porcentagem de domicílios com acesso à internet. Em 2005, ano em que começa a ser feita essa pesquisa sobre a presença das TDIC⁴, a porcentagem de domicílios que tinham acesso à Internet era de 13%. Em 2015, ano da primeira versão da base, era 51%, índice que chega a 67%, em 2018.

A necessidade do ensino de língua portuguesa a partir das práticas linguísticas da cultura digital está presente na competência específica 10 do componente de língua portuguesa:

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p.87).

Podemos afirmar que essa competência mostra a necessidade de fazer com que a escola se aproprie dessas novas práticas de linguagem, oriundas da cultura digital, no ensino de língua portuguesa e, assim, consiga proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes. Também preconiza que eles devem

4. A pesquisa TIC Domicílios é realizada anualmente desde 2005 com o objetivo de mapear o acesso à infraestrutura TIC nos domicílios urbanos e rurais do país e as formas de uso destas tecnologias por indivíduos de 10 anos de idade ou mais. Disponível em <http://data.cetic.br/>, acesso em 28 abr 2020.

fazer um uso reflexivo como consumidores e como produtores de conhecimento, exigindo assim, novos letramentos relativos a essas novas mídias, como já é citado nas versões anteriores.

É relevante considerar como se dá esse progresso desde os PCN até a versão final da BNCC (2017). Acreditamos que essa mudança de abordagem sobre as TDIC e a cultura digital reflete bem a mudança pela qual a sociedade passou e está passando, cumprindo um dos objetivos do currículo que é estar de acordo com seu tempo, para proporcionar aprendizagem efetiva e significativa para os estudantes. Também nos lembra da necessidade constante de atualização desses documentos, sempre em consonância com a realidade social e a produção teórica.

Essa preocupação dos pesquisadores que elaboraram a BNCC (2017) com a cultura digital, as consideradas “novas” mídias e seus novos modos de recepção, elaboração e circulação e suas implicações na educação, possibilita-nos afirmar que elas devem fazer parte dos aprendizados essenciais que os alunos devem ter durante o ensino básico. Essa preocupação também é percebida no currículo municipal de São Paulo.

1.3 O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Como a narrativa transmídia, analisada nesta pesquisa, foi produzida por alunos da rede pública do município de São Paulo e a cidade conta com um currículo próprio, é apropriado analisar também como a cultura digital é abordada nesse documento. Ao longo de 2017, a primeira edição do Currículo da Cidade de São Paulo (doravante Currículo da Cidade), foi elaborada por muitas mãos, com a participação de educadores e a escuta de estudantes. Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SME) dá início ao processo de implementação – na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental e, em 2019, publica a 2ª edição revisada e alterada, a partir das

contribuições dos profissionais que colocaram o currículo em ação nas unidades educacionais (SÃO PAULO, 2019). Essa linha do tempo é importante para destacar que o Currículo da Cidade foi feito concomitantemente à BNCC, como detalha uma notícia do site da prefeitura de São Paulo :

Na mesma data da aprovação da Base Nacional, o município de São Paulo lançou o seu Currículo da Cidade, o novo documento orientador da rede para o Ensino Fundamental. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi uma das primeiras do país a realizar sua revisão curricular à luz da BNCC, levando em conta a 3ª versão da Base Nacional. ⁵

Assim como a última versão da BNCC, o Currículo da Cidade tem a presença da cultura digital em várias competências e habilidades, porém ele vai além colocando a cultura digital e o aprendizado sobre as novas tecnologias como Componente Curricular ao lado das disciplinas convencionais, como apresentamos em seguida.

O Currículo da Cidade divide a Educação Básica em três ciclos de aprendizagem: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. Este último engloba os 3 últimos anos do Ensino Fundamental II. Segundo o Currículo da Cidade, os estudantes desse ciclo devem aprender por meio da produção dos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA).

O Ciclo Autoral – que abarca o 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental – enfatiza a construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social. (...) Ao longo deste ciclo, será desenvolvido pelos educandos o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA). Articulando saberes consolidados durante o Ensino Fundamental, o TCA – comprometido com a intervenção social – se pretende fruto de um processo educativo caracterizado pela formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos.⁶

O Trabalho Colaborativo de Autoria (doravante TCA) merece destaque, pois, a Narrativa Transmídia apresentada em nossa pesquisa, concebida e produzida

5. <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/conheca-a-construcao-do-novo-curriculo-escolar-na-cidade>, acesso em 2 mai 2020.

6. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Ciclo-Autoral>, acesso em 23 mai 2019.

pelos alunos do nono ano de uma escola pública de São Paulo, integrou o TCA desses estudantes, na tentativa de aliar a proposta da aplicação pedagógica da NT com as aprendizagens preconizadas nos currículos oficiais, no nosso caso, a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo, como será detalhado no Capítulo 4.

Interessa-nos também destacar o material didático impresso, produzido e fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, uma vez que houve a busca de integrá-lo também à proposta de aplicação pedagógica da NT. Esse material, chamado “Caderno da Cidade – Saberes e Aprendizagens” (doravante “Caderno da Cidade”), apresenta o volume do aluno e o livro do professor e é fornecido a todas escolas públicas da rede. O volume que utilizamos nas atividades, referente à língua portuguesa para o nono ano, conta com 4 unidades, contendo sequências didáticas que contemplam textos, atividades e propostas de produção textual, relativas aos gêneros presentes no Currículo da Cidade. O volume do professor apresenta, além do que está no caderno do aluno, sugestões para desenvolver as sequências em sala e caixas de textos com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade, referentes à atividade descrita.

Analisamos, em seguida, os volumes **Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Língua Portuguesa** e o **Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Tecnologias para Aprendizagem**, ambos publicados em 2019, na sua segunda edição, como citado anteriormente.

O Currículo da Cidade (2019) é dividido em eixos, objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem e conhecimento. No componente de língua portuguesa, os eixos estruturantes são: prática de leitura de textos, prática de produção de textos escritos, prática de escuta e produção de textos orais, prática de análise linguística e multimodal. Apresentando o mesmo referencial teórico da BNCC, o Currículo da Cidade também abrange o trabalho com textos compostos por diferentes semioses no ensino de língua portuguesa. Como podemos verificar no trecho abaixo, o **Currículo da Cidade de São Paulo: Componente Língua Portuguesa** destaca o

trabalho com multiletramentos e multimodalidades na área de língua portuguesa no Ensino Fundamental

Buscando-se aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais, destacamos, ainda, neste documento curricular, a importância do trabalho com os multiletramentos – fundamentais para a efetiva participação nas práticas sociais de linguagem contemporâneas –, a presença e especificidade dos textos multimodais – característicos também da cultura digital –, e o reconhecimento da interculturalidade, constitutiva das práticas sociais de linguagem verbal da atualidade (SÃO PAULO, 2019, p. 65).

O Currículo da Cidade (2019) apresenta a cultura digital como o Componente Curricular específico “Tecnologias para a Aprendizagem”. Consideramos importante nos deter um pouco sobre a preposição usada no nome desse documento. As tecnologias são “para” a aprendizagem, ou seja, não se trata de aprendizagem sobre as tecnologias, mas sim, tecnologias para a aprendizagem, ou seja, a tecnologia deve ser usada em variados contextos e com objetivos de aprendizagem e não como um fim em si mesma. Dessa forma, existem vários temas que permeiam o trabalho com essas tecnologias para a aprendizagem, como mostra a figura a seguir, retirada do documento.



Fonte: SÃO PAULO (2019)

Os princípios indicados na figura 1 estão divididos em 3 eixos estruturantes, propostos no documento: TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), Letramento Digital e Programação. Dentro de cada um desses eixos, estão definidos seus objetos de conhecimento e a partir desses objetos de conhecimento, são estabelecidos os objetivos de aprendizagem de todos os anos do Ensino Fundamental, em cada um desses eixos.

QUADRO 1 - EIXOS DO COMPONENTE "TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM"

EIXOS ESTRUTURANTES"	OBJETOS DE CONHECIMENTO
TIC	papel e uso das TIC na sociedade
	produções colaborativas
	acesso, segurança e veracidade da informação
	criatividade e propriedade intelectual
	implicações morais e éticas

Letramento Digital	linguagens midiáticas
	apropriação tecnológica
	cultura digital
	consciência crítica, criativa e cidadã
	investigação e pensamento científico
Programação	dispositivos de hardware
	sistema computacional
	capacidade analítica (de abstração)
	linguagem de programação
	narrativas digitais

Fonte: Currículo da cidade de São Paulo (2019).

O eixo Letramento Digital apresenta a própria cultura digital como objeto de conhecimento e, igualmente aos outros documentos abordados, apresenta a preocupação com a visão crítica no uso dessas novas mídias. Abordaremos, mais detalhadamente, dois objetos de conhecimento presentes nos dois outros eixos: produções colaborativas, no eixo da TIC e narrativas digitais, no eixo da programação.

A produção colaborativa permite e propicia a participação coletiva dos estudantes, podendo criar mais motivação e engajamento dos estudantes nessa construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, por meio de projetos que promovam a produção colaborativa, o/a professor/a pode trabalhar o desenvolvimento de diversas habilidades ligadas à capacidade de trabalhar e produzir com o outro (SÃO PAULO, 2019, p. 82).

O conceito de narrativas digitais presente no **Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Tecnologias para Aprendizagem**, de

acordo com as referências presentes no documento, foram baseadas nos estudos de Almeida e Valente (2012; 2014). Nesse documento, narrativas digitais são definidas como “sequência única de fatos, emoções e vivências, em diversas linguagens e suas respectivas mídias” (SÃO PAULO, 2017, p. 81) .

Ainda que Almeida e Valente (2012; 2014) abordem o uso das narrativas digitais em uma disciplina sobre Currículo na Pós-Graduação, a presença de narrativas digitais como um objeto de conhecimento da área de Tecnologia no Currículo da Cidade mostra o potencial pedagógico dessas narrativas também no Ensino Fundamental. As narrativas digitais também integram o ensino de língua portuguesa ao uso das novas tecnologias, pela presença da tipologia textual e pela produção de textos multimodais, nos quais podem estar presentes também a linguagem verbal. Parece-nos necessário aqui fazer uma distinção entre a narrativa digital e a narrativa transmídia. Enquanto a primeira é desenvolvida em uma única mídia, usando apenas um canal de comunicação, a transmídia necessariamente dispersa os elementos da narrativa em diferentes mídias (JENKINS, 2009), como detalharemos no capítulo 2.

Cabe ressaltar que o Currículo da Cidade também tem a sua versão online, o **Currículo Digital da Cidade de São Paulo**⁷, um site, acessível ao público em geral, composto de 3 páginas: Sequências de atividades, Tecnologias para aprendizagem e Entenda o currículo.

Na primeira página, qualquer usuário, mesmo sem *login*, consegue acessar as sequências de atividades propostas, divididas por segmento, componente curricular, etapa e área. Somente os professores da rede têm acesso à área logada, na qual eles podem fazer sua coleção de Sequências de Atividades para acessar quando queiram. Essas sequências foram elaboradas pela divisão pedagógica da Secretaria de Educação, na tentativa de usar também os recursos digitais na implementação do Currículo da Cidade.

Em uma busca por sequências de atividade para o nono ano em língua portuguesa, aparecem 4 resultados sobre 4 gêneros discursivos diferentes. Foi

7. <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>, acesso em 2 mai 2020.

possível constatar que essas atividades estão relacionadas com o material impresso do aluno, o Caderno da Cidade citado anteriormente, e não há sugestões sobre uso das TDIC ou de textos multimodais. Também não aparece nenhuma sequência de atividades quando filtramos pelo componente “Tecnologias para a aprendizagem”.

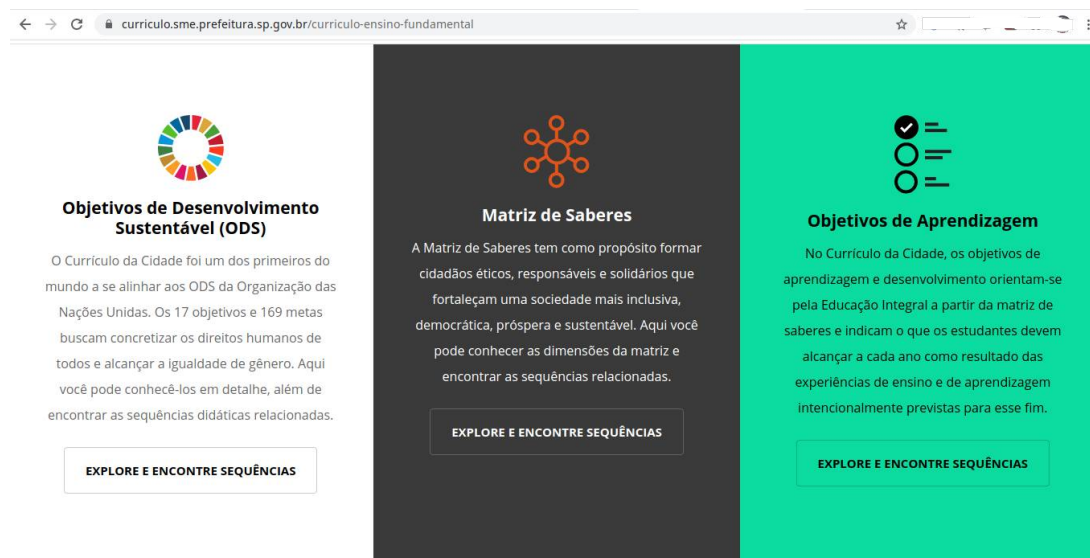
A página “Tecnologias para a aprendizagem” apresenta uma breve explicação sobre esse componente do Currículo, com os Eixos, as Metodologias e os Objetivos de aprendizagem. Também há uma parte relacionada a “desafios”, sem nenhuma informação a respeito ou acesso a outra página. Segundo uma publicação da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para os professores da rede de ensino da cidade de São Paulo, sobre o componente curricular “Tecnologias para a Aprendizagem”, alguns desafios propostos foram a JAM de Robótica, na qual “professores e estudantes trabalharam juntos na construção de protótipos criativos que possibilitaram a aprendizagem de princípios básicos no uso do kit de robótica e da linguagem de programação ao cumprir um desafio proposto” e o 1º Hackthon⁸, que “consiste em uma maratona de programação com a participação ativa dos estudantes em dois dias, com o desafio de prototipar uma solução inovadora para problemas reais.”(SÃO PAULO, 2020, p. 34-5). Luciano de Brito Leal, da Divisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, explica que, no Currículo Municipal, os desafios têm sentido duplo: desafio no sentido de busca por uma solução para determinado problema ou proposta, colocados pelos próprios estudantes ou professores e desafio como uma atividade desafiadora, que leva o aluno à reflexão, levando-o a agir sobre o objeto de conhecimento (LEAL, 2020).

A página “Entenda o Currículo” apresenta também uma breve explicação sobre o Currículo da Cidade, seguido de 3 pequenos textos sobre os fundamentos que o norteiam: Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, propostos pela Organização das Nações Unidas, que fundamentam as habilidades preconizadas no docu-

8. Hackathon (palavra-valise inglesa, formada pelos vocábulos to hack, 'fatiar', 'quebrar', 'alterar ou ter acesso a um arquivo ou rede',[1] e marathon, maratona), termo eventualmente aportuguesado para "hackaton," é uma maratona de programação na qual hackers se reúnem por horas, dias ou até semanas, a fim de explorar dados abertos, desvendar códigos e sistemas lógicos, discutir novas ideias e desenvolver projetos de software ou mesmo de hardware. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/>, acesso em 04 ago 2020.

mento, a Matriz de Saberes e os Objetivos de Aprendizagem. Cada uma destas partes oferece um link para as Sequências de Atividades relacionadas a elas.

FIGURA 2. MENU COM LINK PARA A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DO CURRÍCULO DIGITAL



Fonte: <https://currículo.sme.prefeitura.sp.gov.br>

É possível perceber a tentativa de implementação do Currículo da Cidade, por meio de sua versão digital, facilitando o acesso ao documento e propondo atividades didáticas relacionadas com os elementos que o compõem, com destaque ao componente “Tecnologias para a Aprendizagem”. Porém, na análise das sequências de língua portuguesa presentes no site, não observamos a integração entre o uso das TDIC e os elementos da cultura digital nas atividades propostas, como já foi desta-

cado, mostrando que ainda são necessárias propostas didáticas que incorporem a cultura digital dentro dos objetivos de cada componente.

1.4 MULTILETRAMENTOS, TRANSMÍDIA E OS CURRÍCULOS OFICIAIS

Com base nesse panorama feito desde os PCN até a versão final da BNCC e do Currículo da Cidade, podemos afirmar que a presença da cultura digital foi se ampliando e revelando a necessidade de letramentos que englobem essas novas formas de circulação, produção e recepção de textos, em diferentes linguagens e semioses, presentes na cultura digital. É possível salientar também que ambos os documentos preconizam que esses letramentos devem formar cidadãos críticos, éticos e participantes ativos da construção do seu conhecimento.

A BNCC e o Currículo da Cidade mostram a necessidade do desenvolvimento de habilidades relacionadas à convergência de mídias e ao funcionamento do hipertexto, que promovam os multiletramentos. O trabalho com textos multimodais também aparece em diversas habilidades relacionadas às competências de língua portuguesa.

Dessa forma, acreditamos na necessidade do trabalho com as mídias digitais e todas as suas implicações na escola, para que sejam desenvolvidas as competências almejadas para o século XXI. Porém, em ambos os documentos citados, preconiza-se também, que saberes consolidados relacionados a mídias tradicionais, como a imprensa, devem igualmente ser trabalhados nessa etapa de ensino. Pois, assim como as novas mídias e seus textos multissemióticos estão presentes no cotidiano do aluno e no mundo do trabalho do século XXI, as mídias e linguagens tradicionais seguem presentes e mesclam-se às novas, em processos de hibridização, que requerem, do estudante, uma série de habilidades para participar crítica e ativamente de um mundo em constante e complexa transformação.

A Transmídia, na qual vários textos, multimodais ou não, apresentados em diferentes mídias, convergem para contar uma mesma história, pode ser um

conceito importante, que permita o uso coordenado entre as novas e as já conhecidas mídias, por meio da convergência entre elas.

Embora trate de publicidade e entretenimento, os conceitos desenvolvidos por Jenkins servem igualmente ao ensino. O termo convergência, por exemplo, segundo o autor, uma das principais características da Transmídia, “refere-se ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia” (JENKINS, 2009, p. 29). Ao adaptar o conceito para educação, entendemos que os conhecimentos podem ser mobilizados pelas habilidades trabalhadas através de diferentes linguagens e mídias, dirigidas a um ponto comum ao qual vão confluir, que é a estrutura narrativa. Dessa maneira diversas competências relacionadas à língua portuguesa e aos multiletramentos são desenvolvidas e aprimoradas. Conhecimentos e habilidades sobre textos escritos, orais e multimodais, noções ligadas ao hipertexto e à hipermídia, bem como a diversidade cultural presente nas narrativas criadas pelos estudantes, podem ser mobilizados no trabalho com a narrativa transmídia em sala de aula.

Conceitos como protagonismo juvenil, trabalho coletivo, comunicação, ética e participação, além dos novos letramentos, presentes nas nossas referências teóricas, como apresentamos no próximo capítulo, relacionam-se com as competências preconizadas nos documentos oficiais.

O uso pedagógico da Transmídia pode, portanto, permitir que múltiplas habilidades sejam trabalhadas de modo significativo. Ao trabalhar colaborativamente para a produção de uma história coletiva que será contada utilizando várias mídias, cada parte em uma mídia diferentes, são mobilizadas diversas habilidades: de pesquisa, de leitura e de produção de textos verbais, orais e multimodais; habilidades socioemocionais ligadas ao trabalho em equipe; habilidades éticas relacionadas à história produzida também.

Com base no que foi exposto, podemos afirmar que os multiletramentos, letramentos em múltiplas culturas e múltiplas linguagens (ROJO; MOURA, 2019. p. 20) são necessários para os estudantes desenvolverem competências e habilidades elencadas nos currículos oficiais e relacionadas com o que Rojo e Moura vão

chamar de “mundo transmídia”, no qual novos discursos em gêneros híbridos são criados a partir da união e mistura de diferentes mídias e linguagens em esferas e campos sociais diversos (ROJO; MOURA, 2019. p. 20).

Assim procuramos estabelecer a relação entre os multiletramentos e a transmídia, que abrange tanto as competências relacionadas com a diversidade de linguagens quanto as relacionadas à diversidade cultural. Mostramos como características da transmídia podem promover os multiletramentos e também suas conexões com as competências preconizadas nos documentos oficiais.

CAPÍTULO 2 – TRANSMÍDIA, NARRATIVA E LETRAMENTOS

Neste capítulo, desenvolvemos as bases teóricas que oferecem fundamentos para as análises, estruturadas em três eixos: textual-discursivo, linguístico e digital. É importante ressaltar que a divisão por essas três categorias é uma opção epistemológica para facilitar a delimitação e o entendimento dos conceitos, embora saibamos que essas categorias não são estanques e se inter-relacionam por diversos pontos de contato. Como veremos, um mesmo aspecto pode abranger mais de uma categoria.

Com base nessa divisão epistemológica para a estruturação das categorias de análise propostas nesse trabalho, primeiramente, delimitamos o conceito de narrativa transmídia, eixo central de nosso estudo, e a sua convergência de mídias, a partir dos conceitos de Jenkins (2009; 2010), Gosciola (2011; 2012; 2014), Scolari (2015), Santaella (2001; 2014; 2018) e Clüver (2007).

Em seguida, tratamos das categorias discursivas baseadas no conceito de texto proposto por Cavalcante (2013), bem como proposto nos estudos de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017), autores que foram discutidos por Faraco (2009).

Posteriormente, abordamos o texto narrativo, seus aspectos estruturais e discursivos, baseados nos estudos de Adam e Revaz (1997) e Adam (2019), que atualizam conceitos propostos por Proop (2001), bem como nos estudos da psicolinguística textual propostos por Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996) e Thorndyke (1977).

Em relação aos aspectos digitais, primeiramente apresentamos os conceitos de *hipertexto* e *hipermídia*, apoiados nos estudos de Fernández (2006) e Santaella (2014). Depois, destacamos como é estruturada a coerência no hipertexto, embasados em Storrer (2009). Além disso, trabalhamos também com os conceitos de *modo* e *multimodalidade* que se apresentam aqui de acordo com a proposta de Kress (2003; 2010). Finalmente, apresentamos a adaptação da teoria dos gêneros de Bakhtin e seu círculo, para os textos multimodais e as mídias digitais, conforme é proposta por Rojo (2013) e Rojo e Barbosa (2015).

Com esses conceitos, temos por objetivo verificar a relação entre a narrativa transmídia e os novos letramentos, com base nos trabalhos sobre os multiletramentos do Grupo Nova Londres (1996), bem como de Rojo e Moura (2012) e sua atualização feita por Cope e Kalantzis (2009). Nessa direção também estão os estudos sobre os letramentos transmídias, baseados nas ideias de Jenkins (2010) e postulados por Thomas et al (2007), Frau-Meigs (2012; 2014) e Scolari (2018a, 2018b).

Por fim, embasamos outras relações entre as narrativas e a educação, como: (1) o desenvolvimento da criticidade, nos estudos de Bruner (1991, 1997, 2014) e Almeida e Valente (2012); (2) os indícios de autoria propostos por Possenti (2002); (3) o protagonismo juvenil postulado por Costa (2000; 2007) e Ezcámez & Gil (2003); (4) a cultura participativa e a colaboração, embasadas nos pressupostos de Jenkins (2009).

2.1 A NARRATIVA TRANSMÍDIA

A narrativa transmídia é um conceito relativamente novo, principalmente quando relacionado ao Ensino Fundamental. Tárzia e Silva (2014) apontaram que a maioria dos estudos brasileiros apresentam releituras sobre as teorias de educação transmídia, em um mapeamento crítico realizado sobre o tema. Já no mapeamento internacional, os autores identificaram uma porcentagem significativa de práticas e experimentações transmídia na educação.

Os mesmos autores, porém, exigem cautela na análise desses números, ao afirmarem que muitas experiências educacionais podem ser consideradas como transmídia, porém sem menção à teoria (TÁRCIA; SILVA, 2014). Em uma análise mais atual, com a utilização de mecanismos de busca acadêmica, notamos que há uma maior presença de experiências educacionais transmídia sendo analisadas no Brasil, porém com o foco no Ensino Superior, como em Massarolo (2013) ou, quando voltadas a outros níveis de ensino, com ênfase nas ficções de fãs, como em Gosciola (2012). Esse breve panorama nos permite destacar a necessidade de mais estudos e experiências com o tema em outros níveis de ensino e de maior divulgação do conceito, com o objetivo de embasar ações pedagógicas que já

ocorrem e que poderiam ser mais efetivas com a apropriação da teoria, cuja justificativa torna pertinente a realização da presente pesquisa.

Jenkins (2009) define a narrativa transmídia como uma história em que cada parte dela é apresentada em uma plataforma, uma mídia diferente. Para detalhar melhor o conceito, utilizamo-nos da distinção que o autor faz entre transmídia e multimídia.

A transmídia precisa ser entendida como uma mudança na forma como a cultura é produzida e consumida, uma forma diferente de organizar a dispersão do conteúdo midiático pelas plataformas de mídia. Podemos entender isso em termos de uma distinção que faço entre multimídia e transmídia. Multimídia refere-se à integração de múltiplos modos de expressão numa única aplicação. Assim, por exemplo, um CD-ROM educacional de uma década atrás pode combinar texto, fotografias, arquivos de som e arquivos de vídeo que são acessados através da mesma interface. Transmídia refere-se à dispersão desses mesmos elementos através de múltiplas plataformas de mídia. Assim, por exemplo, o uso da web para ampliar ou anotar conteúdo de televisão é transmídia, enquanto o iPad está promovendo um retorno ao interesse em multimídia (JENKINS, 2010, on-line).

Outra distinção que nos aproxima da definição da NT pelas suas oposições é apresentada por Rojo e Moura (2019), ao argumentarem que a transmídia é algo mais complexo que a Crossmídia. Ambas fazem parte das estratégias de influenciadores digitais (corporativos ou não), mas esta última consiste em distribuir o mesmo conteúdo em diversas mídias. Já a transmídia consiste em espalhar conteúdos diferentes sobre o tema por meio de diferentes mídias, principalmente as digitais. Scolari define a narrativa transmídia como:

Uma estrutura particular de narrativa que se expande através de diferentes linguagens (verbal, icônica etc.) e mídias (cinema, quadrinhos, televisão, videogames etc.). NTs não são apenas adaptações de um meio para o outro. A história que os quadrinhos contam não é a mesma contada na televisão ou no cinema; as diferentes mídias e linguagens participam e contribuem para a construção do mundo da narração transmídia. Esta dispersão textual é uma das fontes mais importantes de complexidade na cultura popular contemporânea (SCOLARI, 2015, p. 8).

Trata-se da complexidade da cultura popular contemporânea, intrinsecamente relacionada à cultura digital e às novas mídias, como explica Gosciola:

Os princípios da narrativa transmídia pertencem ao universo das Novas Mídias, quer seja: o vasto campo delimitado pelas tecnologias digitais comunicação e informação, uma grande narrativa repartida

entre várias plataformas e cada qual com o melhor potencial para o melhor expressar daquela parte da narrativa (GOSCIOLA, 2011, p.122).

O autor também explicita essa relação da NT com as mídias digitais, afirmando que “a narrativa transmídia se empenha na convergência entre os meios e os conteúdos” (2011, p.124). Essa convergência de mídias, aludida pelos dois autores, é eixo central da ideia de Jenkins sobre a NT, sendo a perspectiva fundamental para a definição do conceito. Assim, buscando mais organização e clareza, vamos cindir o conceito de narrativa transmídia e buscar delimitar os conceitos de transmídia, mídia e convergência usados nesse trabalho, baseados nos estudos de Santaella (2018) e Jenkins (2001, 2009). Frisamos, também, que os conceitos sobre texto narrativo e narratividade terão uma seção inteira deste capítulo destinada a eles.

2.1.2 A TRANSMÍDIA, A CONVERGÊNCIA E AS MÍDIAS

Seguindo o processo de cisão vocabular para definir o conceito, aclaramos o significado do prefixo “trans” que significa “através de”, “além de”. Santaella (2018, p. 72) explica que ambas expressam “a passagem de um ponto ao outro”, nesse caso, “de uma mídia a outra” e que o termo transmídia “implica o transporte de informação de uma mídia a outra” .

A autora segue em seu texto com uma discussão sobre a definição do termo transmídia e busca delimitar o abrangente termo “mídia” como “meio de produção, distribuição ou disseminação e troca de informações”, elaborando um panorama histórico da evolução desde as mídias impressas às mídias digitais, até chegar ao computador, que ela chama de “mídia das mídias”. A autora defende que esse desenvolvimento “abriu passagem para a multiplicação de mídias suplementares e para formas de cultura inteiramente novas, genericamente chamadas de cibercultura ou cultura digital” (SANTAELLA, 2018, p.73), afirmando que um dos desdobramentos dessa cultura digital é a cultura da convergência. Jenkins adverte que a convergência de mídias não é apenas uma mudança tecnológica, pois promove

uma nova cultura popular participativa, oferecendo às pessoas comuns ferramentas para arquivar, anotar, apropriar e recircular o conteúdo” com “a explosão de novas formas de criatividade nos cruzamentos de várias tecnologias, indústrias e consumidores de mídia (JENKINS, 2001, p.93).

O autor também dialoga com Santaella ao postular a “falácia da caixa preta”. Para ele, um meio de comunicação não substitui os outros e, apesar do computador ser “a mídia das mídias”, não haverá uma caixa preta “onde todos os conteúdos de mídia irão fluir”, já que uma mídia não substituiu a outra no curso da história, “o cinema não eliminou o teatro. A TV não eliminou o rádio” (JENKINS, 2009, p. 41).

O autor argumenta que já estamos na cultura da convergência, porque entramos “numa era que terá mídias por todos os lugares” (JENKINS, 2009, p.43) e, ao defender que as mídias antigas vão continuar existindo, auxilia-nos a delimitar, com um pouco mais de precisão, o conceito de mídia utilizado neste trabalho.

vamos distinguir entre mídia, gêneros e tecnologias de distribuição. O som gravado é uma mídia. O drama de rádio é um gênero. CDs, arquivos MP3 e cassetes de oito faixas são tecnologias de distribuição. Gêneros e tecnologias de entrega vão e vêm, mas a mídia persiste como camadas dentro de um sistema de informação e entretenimento cada vez mais complicado (JENKINS, 2001, p.93).

Tendo em vista essa perspectiva, entendemos mídia como meio no qual as informações são produzidas e transmitidas, diferente do conceito de tecnologias de entrega e distribuição, bem como diferente dos gêneros, embora a mídia seja parte constituinte deles, como veremos neste capítulo.

Clüver apresenta o conceito abrangente de mídia como um “processo dinâmico e interativo que envolve a produção e a recepção de signos pelos seres humanos” (2007, p.2). O autor define as mídias também como meios técnicos da produção e instrumentos de transmissão.

Reconhecemos que a definição do termo é complexa e abarca muitas perspectivas, além das citadas. Assim, podemos entender a mídia tanto pela perspectiva da produção e disseminação da mensagem quanto pela materialidade fornecida por ela para tal fim, ou, um meio material no qual a mensagem é produzida e transmitida, em uma camada que inter-relaciona a produção pela linguagem e a materialidade na disseminação.

Clüver afirma que é a “materialidade de uma mídia que possibilita e sustenta a configuração midiática – o texto”. Essa configuração possibilitada e sustentada pela materialidade da mídia não abrange apenas o texto verbal e “depende de contextos, convenções e práticas culturais” (CLÜVER, 2007, p.3). Santaella (2018) explica que a informação que transita pelas mídias é linguagem, que também pode ser definida por texto, abarcando nesse significado os diferentes sistemas semióticos, ou usando a metáfora proposta pela autora, “mídias são corpos que extraem suas vidas das linguagens que correm em suas veias” (SANTAELLA, 2018, p. 76).

Tendo em vista esse aspecto sociocultural das mídias, podemos afirmar que a evolução e a crescente presença das mídias digitais não se devem exclusivamente a avanços tecnológicos, já que a escolha pelo uso de uma mídia está intrinsecamente relacionada com o texto, ou seja, está relacionada com a mensagem que é transmitida por essa mídia. A presença de uma mídia em detrimento de outra tampouco é algo pautado somente por essa evolução tecnológica, pois, quando assumimos o controle das mídias, fazemos fluir por esses canais nossos textos com “nossa vida, nossos relacionamentos, memórias, fantasias e desejos” (JENKINS, 2009, p.45). Em outras palavras, a escolha pelo uso de uma mídia não é determinada unicamente pelos avanços tecnológicos (que notoriamente não são estendidos a toda a população) e está relacionada também ao contexto sociocultural e à mensagem/texto que se quer transmitir com essa mídia.

A respeito da relação entre as mídias e os textos que circulam por elas e a transmídia, recorreremos a Santaella, que faz referência à famosa frase de McLuhan (1974, p.150) “o meio é a mensagem” e recorda que, na forma ideal, a transmídia implica que “cada mídia faz o que pode fazer de melhor”, pois

cada mídia apresenta os potenciais e limites que a caracterizam como produtora e disseminadora de linguagens ou de mensagens, como queria McLuhan. (...) As diferenças entre efeitos de significação e estéticos, que podem ser extraídos de uma mídia e não de outra (...) falam as predileções dos usuários por algumas mídias, plataformas, telas e não outras (SANTAELLA, 2018, p. 76).

O conceito de mídia e da convergência entre elas abrange muito mais que aspectos meramente tecnológicos e está intrinsecamente relacionado com textos e,

consequentemente, com práticas sociais de linguagem. Acreditamos que essa perspectiva sobre as mídias e a convergência entre elas favorece o enfoque da dimensão linguística e discursiva, além da digital, presente no conceito de NT, sendo possível afirmar que a convergência das mídias abrange a convergência de linguagens e de textos.

Na NT, essa convergência é estabelecida por meio da estrutura narrativa, já que

não trata simplesmente de se repetir, reproduzir ou transplantar a mesma história de uma mídia para a outra, mas sim, de fisgar fios narrativos para permitir que, ao mesmo tempo em que se expande, a narrativa não perca seu vínculo de continuidade com um cânone mestre (SANTAELLA, 2018, p.78).

A estrutura narrativa, espinha dorsal do processo transmídia, como apresentado nas definições anteriores, deve ser, portanto, fundamentada de maneira adequada. Nas próximas seções, trataremos do conceito de texto e narrativa, embasando categorias discursivas e linguísticas, que foram necessárias para o desenvolvimento das atividades da ação pedagógica e para a análise da produção dos estudantes, propostas no presente estudo.

2.2 ASPECTOS TEXTUAIS-DISCURSIVOS

Antes de abordar a unidade textual narrativa, é necessário delimitar alguns conceitos linguísticos e discursivos fundamentais para a nossa análise da NT. Afinal, o que faz um texto ser considerado narrativo? Quais aspectos fazem com que um grupo de signos possa ser considerado uma unidade real de comunicação, um texto? Para responder a essas e outras questões, baseamo-nos nas ideias sobre linguagem e teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin e seu círculo, com base na análise de Rojo (2013) e de Faraco (2009) quanto às obras dos estudiosos russos, bem como sobre tipos de sequências textuais de Adam (2019).

2.2.1 TEXTO, ENUNCIADO E DIALOGISMO

Primeiramente, consideramos necessário fundamentar o conceito de texto usado neste trabalho. Fundamentamo-nos em estudos de Cavalcante (2013), que busca uma definição com base nas concepções contemporâneas sobre o tema, levando em conta tanto o uso da linguagem quanto a situação de interação. Apoiada em autores como Koch e Marchusci, a autora apresenta um panorama histórico desses estudos a partir de três concepções de texto: primeiramente como artefato lógico do pensamento do autor, depois como decodificador das ideias, função do texto como transmissor de informações a um receptor passivo e, finalmente, como um evento de interação entre agentes sociais (CAVALCANTE, 2013). A partir dessas concepções, Cavalcante explica que texto é

um evento comunicativo em que estão presentes elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em diálogo constante (2013, p.20).

Essa definição é bastante produtiva para nosso enfoque, pois abrange as multisssemioses presentes nos textos, principalmente os digitais, além de ressaltar o aspecto dialógico, fundamental para a teoria de Bakhtin e seu círculo, que usa o termo “enunciado” correlato à ideia de texto na qual nos embasamos. Dessa forma, na parte seguinte deste trabalho, que trata da teoria discursiva de Bakhtin, usamos o termo original do autor, enunciado, embora eles possam ser intercambiáveis em determinados enfoques, como optam autores como Rojo (2013), sem prejuízo no sentido para nenhum dos dois termos.

Bakhtin foi um pensador russo e pesquisador da linguagem. Ele desenvolveu seus estudos na primeira metade do século XX e é o líder intelectual de estudos científicos e filosóficos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o "Círculo de Bakhtin".⁹ Por meio de uma perspectiva marxista da linguagem, o autor apresentou uma série de conceitos que, embora distantes no tempo e com uma abordagem exclusiva sobre textos verbais, orais e escritos, mantêm sua atualidade, como abordaremos na subseção 2.4.3 deste capítulo.

9. https://pt.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Bakhtin, acesso em 13 nov 2020.

Convém delimitar o que Bakhtin considera como a unidade de comunicação discursiva: o enunciado. O autor opõe enunciado às unidades da língua, como palavras e orações, que só atingem sua plenitude de significado em relação a seu contexto, “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 29).

Destaca-se, nessa explicação, o caráter profundamente social e interacional da teoria de Bakhtin sobre a linguagem, já que, como explica Volóchinov (2016, p. 109) “todo o signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação”. Assim Volóchinov (2017), autor que pertenceu ao Círculo de Bakhtin, postula três exigências metodológicas sobre os signos:

1. Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo.
2. Não se pode isolar o signo das formas concretas de comunicação.
3. Não se pode isolar a comunicação e suas bases materiais.

Esse autor destaca a relação intrínseca do signo, que ele chama ideológico com o contexto de uma época e um grupo social, apontando que os enunciados carregam consigo sempre uma carga valorativa, ou seja, produzir um enunciado é tomar uma posição no mundo, ainda que ela não esteja explícita. Para entender como esse processo ocorre, adotamos a explicação de Faraco (2009) sobre dois processos que a teoria de Bakhtin postula em relação à referenciação da realidade por meio do signo: a reflexão e a refração. O autor afirma que o signo não apenas reflete a realidade, mas a refrata, isto é,

com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo (FARACO, 2009, p.51).

Quando representamos a realidade no discurso por meio da linguagem, fazemos um recorte de acordo com o que pretendemos expressar como sujeitos do discurso, dentro de um contexto social e histórico, em que um mesmo material semiótico pode ter sua significação diferente, “dependendo da voz social na qual está ancorado” (FARACO, 2009, p.52). Bakhtin designa essas múltiplas refrações de um mesmo objeto (esses múltiplos discursos sociais) como

vozes ou línguas sociais, entendendo-as como complexos semióticos-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo (...) essa multidão de vozes sociais caracteriza o que

tecnicamente se tem designado como heteroglossia (ou plurilinguismo) (FARACO, 2009, p.56).

Nesse sentido, cada grupo humano organiza sua ordem do discurso conforme seu contexto histórico e social, determinando uma perspectiva sobre o objeto, tema de seu enunciado. Como são muitos e variados os grupos humanos, bem como os seus campos de atividade, muitas serão também as ordens dos discursos e as refrações realizadas por esses grupos. Essa variedade de grupos e ordens do discurso nos leva a uma importante característica postulada por Bakhtin e seu círculo sobre a linguagem, como explica Faraco (2009, p.58): seu caráter essencialmente dialógico, já que, para ele, interessa a dialogização dessas vozes sociais, “isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que daí se estabelece”, que Bakhtin nomeia de heteroglossia dialogizada. Faraco (2009) resume essa heteroglossia dialogizada em três dimensões:

-todo o dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”, todo o enunciado é uma réplica;

-todo o dizer é orientado para uma resposta, todo o enunciado espera uma réplica, sendo intrínseco no enunciado, um receptor presumido;

-todo dizer é internamente dialogizado, apresenta a heterogeneidade e a articulação de múltiplas vozes sociais.

Para Bakhtin, a dialogicidade é um elemento constitutivo do enunciado, já que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia de comunicação discursiva de um determinado campo”. Todo o enunciado “é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 57), isto é, por mais que a realização do enunciado seja individual, ela ecoa, retoma outros enunciados já produzidos e é, também, uma resposta a eles, seja na forma de rejeição, confirmação, complementação etc.

Assim, para o autor, “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (2016, p. 58). Por esse fato, Faraco afirma que o Círculo de Bakhtin entende

as relações dialógicas como espaços de tensão entre os enunciados (...) não apenas coincidem, mas se tensionam nas relações dialógicas (...) aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo

explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela (FARACO, 2009, p.69).

O que constitui essas relações dialógicas é o caráter responsivo, próprio de qualquer enunciado, já que todos enunciados produzidos entram como elos na cadeia de comunicação, respondendo a enunciados já produzidos e esperando também a compreensão responsiva por parte de seu destinatário. Essa dialogicidade se relaciona a duas características do enunciado que consideramos pertinente destacar: sua intencionalidade discursiva e sua orientação a um destinatário.

Bakhtin (2016) explica que todos os participantes de uma situação comunicativa conseguem interpretar a intenção discursiva ou a vontade de produzir sentido do falante, algo que se relaciona com o aspecto pragmático do texto. Essa intenção ou vontade é que Adam (2019) chama de visão ilocutória global que define todo texto como tendo por objetivo (explícito ou não) agir sobre representações, crenças e/ou comportamentos de um destinatário (individual ou coletivo).

A esse comportamento dialogicamente orientado para a produção dirigida ao outro responde, simetricamente, o fato de que compreender um texto sempre consiste em saber a intenção que se exprime...(ADAM, 2019, p. 38).

Adam relaciona a interpretação dessa intenção, assim como Bakhtin, com a interpretação do texto/enunciado. Conhecer a intenção do enunciador é uma atividade interpretativa relacionada à coerência, porque reconhecer uma visão ilocutória dentro do texto permite “estabelecer relação entre partes que aparentemente não apresentem conexão e/ou coesão e/ou progressão” (ADAM, 2019, p. 38). Tendo em vista essa intenção discursiva, esse autor defende que todo texto, portanto, tem uma orientação argumentativa, no sentido que “todo texto visa (explicitamente ou não) agir sobre representações, crenças e/ou comportamentos de um destinatário (individual ou coletivo)” (ADAM, 2019, p. 39) e essa orientação não está expressa somente por atos do discurso, mas também por conectores argumentativos e/ou por um léxico axiologicamente marcado .

Outro traço dialógico constitutivo do enunciado é que ele sempre é dirigido a um destinatário, do qual é esperada uma atitude responsiva também, o que influencia a própria constituição do enunciado, já que, quando elaboramos nossos enunciados, sempre levamos em conta “o campo aperceptivo da percepção do meu

discurso pelo meu destinatário, (...) suas visões, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias” (BAKHTIN, 2016, p.64).

Nesse ponto entendemos como diversos aspectos entram em jogo quando focamos na análise discursiva dos textos, sendo a teoria dos Gêneros Discursivos e o abrangente e multifacetado conceito de dialogismo muito produtivos para esse estudo. Após essa breve explicação, expomos, em seguida, o conceito de gêneros discursivos e seus elementos constitutivos.

2.2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Como sujeitos do discurso organizados socialmente, materializamos semioticamente (por meio de uma complexa rede de signos) essas relações sociais que ocorrem sempre dentro de cada uma das esferas de atividade humana (FARACO, 2009). Cada uma dessas esferas vai estabelecer seus tipos relativamente estáveis de enunciados que Bakhtin vai chamar de “gêneros do discurso”.

Faraco (2009) ressalta a estreita relação estabelecida entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal, pois, “todas as esferas humanas estão ligadas ao uso da linguagem. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (FARACO, 2009, p.126). Cada uma dessas esferas da atividade humana determina o conteúdo (temático), o estilo de linguagem e a forma composicional desses enunciados, segundo Bakhtin (2016).

Para o autor russo, esses enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”, destacando que os três elementos citados: tema, estilo e forma composicional, “estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado” e são “igualmente determinados pela especificidade de cada campo de comunicação” (BAKHTIN, 2016, p.12). Ou seja, dentro de cada campo de atividade humana são desenvolvidos tipos relativamente estáveis de enunciados em relação ao conteúdo temático, às escolhas linguísticas e à estrutura de organização composicional.

Para uma maior clareza, recorreremos à definição dada por Adam, também baseada em Bakhtin, sobre os gêneros discursivos que “organizados em sistemas de gêneros, são padrões sociocomunicativos e sócio-históricos que os grupos sociais compõem para organizar as formas da língua em discurso” (ADAM, 2019, p.33). Esse autor toma o conceito de gênero e seus elementos constitutivos, postulados por Bakhtin, tema, estilo e estrutura composicional, como uma das bases de seu esquema de análise textual do discurso.

O primeiro elemento, o conteúdo temático, está relacionado ao que Adam denomina tipologia semântica, definida pela macroestrutura semântica ou tema global do enunciado. Ressaltamos que se os gêneros discursivos são constituídos dentro de cada esfera social, logo são essas esferas também que vão influenciar na definição do tema do enunciado, porém “o que vai substancialmente definir a significação e o tema de um enunciado/texto é sobretudo a avaliação axiológica (...) que os interlocutores fazem uns dos outros e de si mesmos ou de seus valores sociais e do conteúdo temático em pauta”, explica Rojo (2013, p.28), comentando a teoria do círculo. Em vista disso, podemos afirmar que a própria escolha do tema do enunciado é um posicionamento axiológico, na medida em que, ao eleger determinado tema, incontestavelmente, é estabelecida uma relação dialógica com todos os enunciados anteriores sobre esse mesmo tema em uma dada esfera de comunicação.

O segundo elemento, o estilo, está ligado a escolhas linguísticas e corresponde ao que Adam chama de textura em seu esquema, ou seja, as proposições enunciadas e os períodos. Embora individual, o estilo está intimamente ligado aos gêneros dos discursos, que permitem um maior ou menor grau de liberdade individual. Bakhtin (2016) argumenta que a maioria dos gêneros não permite refletir a individualidade do falante no enunciado, exceto nos artístico-literários. Faraco explica essa dicotomia entre a dimensão individual e a social quando abordamos o estilo, afirmando que

a elaboração estilística do enunciado é uma atividade de seleção, de escolha individual, mas de natureza sociológica (...) as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posições axiológicas frente a realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais (FARACO,2009, p.137).

O estilo trata das escolhas linguísticas individuais dentro de cada gênero e quando novos gêneros aparecem com as mídias digitais, logo as escolhas linguísticas são mais amplas e abrangem as diferentes semioses presentes nesses textos. Consideramos importante nesse ponto novamente destacar que, embora a teoria de Bakhtin e seu círculo tratem exclusivamente de textos verbais orais e escritos, suas categorias de análise cabem satisfatoriamente para a análise de gêneros oriundos da cultura digital, como apontam os estudos de Rojo (2013) e Santaella (2014), abordados adiante na seção 2.4.

Por último, temos a forma composicional, ou estrutura composicional, como nomeia Adam (2019), nível formado pelo que ele chama de planos de texto e sequências. Para delimitarmos esses dois elementos, apresentamos no próximo subitem como Adam conceitua essa tipologia.

2.2.3 FORMA COMPOSICIONAL: TIPOS SEQUENCIAIS E PLANOS DE TEXTO

Para analisar a forma composicional, Adam (2019) considera três níveis de proposições elementares: em (1) períodos e (2) parágrafos, unidades textuais fragilmente tipificadas e em (3) sequências, unidades mais complexas e tipificadas. O autor define “sequência” como

unidades textuais complexas, compostas por um número definido de blocos de proposições de base, as macroproposições. Essas macroproposições são unidades ligadas a outras macroproposições do mesmo tipo e ocupam posições precisas dentro do todo ordenado da sequência (ADAM, 2019, p. 45).

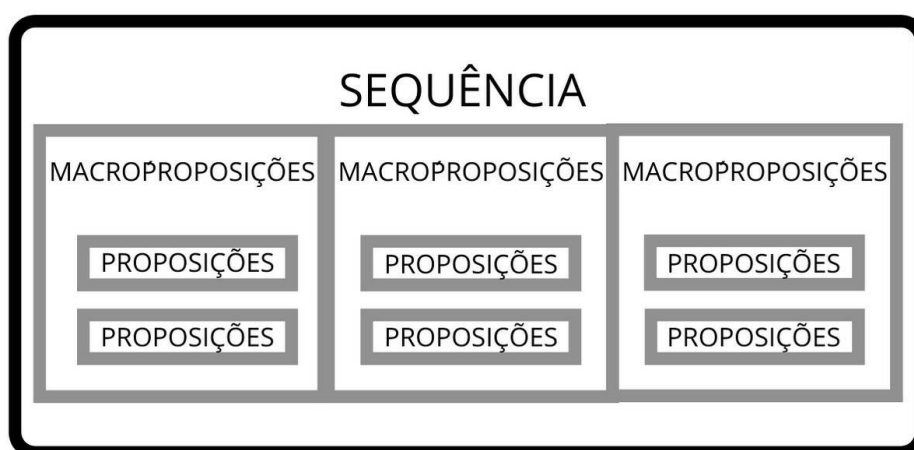
Um texto apresenta diversas proposições de base, que unidas em blocos, formam as macroproposições. Essas macroproposições se relacionam a outras de modo ordenado dentro da sequência. Adam postula duas características fundamentais sobre a sequência, afirmando que ela é

-uma rede relacional decomponível em partes interligadas entre si (as macroproposições) e conectadas ao todo que elas constituem (uma sequência);

-uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna pré-formatada que lhe é própria e que, portanto, está em relação de dependência -independência com o conjunto mais amplo do qual é parte constitutiva: o texto (ADAM, 2019, p.46).

A sequência é uma rede que pode ser decomposta em partes menores, as macroproposições, que se inter-relacionam e se conectam ao todo e é também uma entidade dotada de uma organização interna preestabelecida, que configura uma relação de dependência e independência com o todo que é o texto. No esquema seguinte buscamos representar essa relação proposta pelo autor entre a sequência e seus constituintes.

QUADRO 2 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA SEQUÊNCIA



Fonte: ADAM (2019), adaptado pela autora

Assim arranjos pré-formatados de proposições estabelecem macroproposições que compõem uma sequência e esses arranjos são chamados de “narrativo”, “argumentativo”, “explicativo”, “dialogal” e “descritivo”. Adam afirma que esses cinco tipos de macroproposições que compõem uma sequência correspondem a cinco tipos de “relações macrossemânticas adquiridas ao mesmo tempo que a língua, por impregnação cultural (pela leitura, pela escuta, pela produção) e transformadas em esquemas de reconhecimento e de estruturação da informação textual” (ADAM, 2019, p.46). Esses arranjos estabelecem as sequências, que se combinam de modos complexos para compor um texto por meio do plano de texto.

O plano de texto organiza as sequências em arranjos de vários tipos e fornece esquemas que facilitam a compreensão, assim como organiza também a produção de textos, pois “além do conhecimento da estrutura global do texto, também contribui para a escrita e para a leitura o conhecimento de estruturas

específicas, seja de um determinado gênero textual, seja de organizações sequenciais” (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 15).

Esse trecho das autoras ressalta o fato que os planos de texto funcionam tanto em relação ao gênero, que fornece um modelo de estrutura composicional, como em relação ao conceito de sequência apresentado. Adam explica que cada um desses padrões favorece o reconhecimento global e local de um texto, com o sistema de gêneros funcionando no nível macrodiscursivo, os esquemas sequenciais no nível micro (dos períodos e frases que formam as proposições) e mesotextual, situado entre o micro e o macrotextual, o plano de texto, propriamente dito) (ADAM, 2019, p.64).

Diferentes, porém, dos gêneros, que são variados e se alteram de acordo com as mudanças nas práticas sociais humanas, os esquemas sequenciais, embora flexíveis, se organizam nos cinco tipos de arranjos citados anteriormente, que Adam define como

sequência prototípica na medida que é em relação a um reconhecimento de formas culturalmente adquiridas que um segmento de texto pode ser interpretado como uma sequência mais ou menos narrativa, argumentativa, ou descritiva etc (ADAM, 2019, p.63).

Assim, na forma composicional do texto, temos dois níveis de análise, um relativo aos gêneros discursivos e outro relacionado às sequências textuais e aos planos de texto, que se inter-relacionam e fornecem categorias profícuas para nossos estudos. A partir dos conceitos discursivos mencionados, abordaremos a seguir como Adam determina o protótipo de sequência narrativa e suas macroproposições.

2.3 ASPECTOS LINGUÍSTICOS

Além dos aspectos textuais-discursivos mencionados, a análise, proposta no presente trabalho, engloba os textos verbais e multimodais desenvolvidos nas atividades, bem como o enredo da NT. Dessa forma é necessário fundamentar como um texto pode ser considerado narrativo e quais macroproposições devem

estar presentes para que o conjunto de proposições possa ser considerado uma narração.

2.3.1 A ESTRUTURA NARRATIVA

Embora a narrativa tenha sido estudada desde a antiguidade, pela tradição retórica aristotélica, é a obra de Propp (2001), no século XX, que se torna base de muitos estudos estruturalistas posteriores. Propp foi um folclorista russo que analisou 100 contos russos e propôs uma série de elementos comuns entre eles, na sua obra “Morfologia do Conto Maravilhoso”. A obra foi publicada em 1928, mas somente nos anos de 1960, com a primeira tradução em língua inglesa publicada em 1958, que os estudos de Propp se tornaram conhecidos e muito relevantes para o estudo da narrativa, entre os pesquisadores do tema.

Propp, ao analisar os contos maravilhosos russos, propõe uma série de elementos fundamentais comuns desses textos. Coirier, Gaonac’h e Passerault (1996) afirmam que o trabalho de Propp enfatiza uma orientação essencial: mostrar que sob a extrema diversidade dos contos estudados pode emergir uma estrutura formal permanente, um padrão sistemático. Assim, embora distante da realidade dos textos multissemióticos e digitais presentes nas esferas de atividades atuais, a importância de seus estudos como ponto de partida se mantém.

Os autores comentam Propp pontuando alguns elementos importantes para aprofundarmos a análise sobre o texto narrativo: esses textos apresentam estruturas subjacentes, que Propp chamou de funções narrativas, ações que ganham significado dentro da história. Dessa forma, para ser considerado narrativo, o texto é apresentado com esses elementos, essas funções, inicialmente definidas por Propp.

Coirier, Gaonac’h e Passerault (1996, p.76) apontam que a teoria de Propp foi seguida por vários autores que propuseram “gramáticas da narrativa”. Os autores postulam alguns princípios em comum entre esses autores: a analogia entre a estrutura das frases e dos textos; a infinitude de textos criados baseada em um número finito de regras; e a existência de uma competência textual equivalente à competência gramatical para produzir textos canônicos a partir dessas regras. Eles

apontam três razões pelas quais, embora desfasados, os estudos de Propp apresentam ideias fundamentais para o domínio do texto narrativo:

- 1) Os textos não são apenas sequências lineares de sentenças; apresentam "uma estrutura", relações a analisar. Quem diz estrutura textual estável também diz: esquema potencial de processamento cognitivo.
- 2) Essas estruturas são apenas refletidas na superfície do texto, em formas variadas; são estruturas "subjacentes"(...)
- 3) No que se refere à narrativa precisamente, as funções narrativas são ações definidas do ponto de vista de seu significado no decorrer da intriga. Eles estão sempre ligados a comportamentos, reações e motivações "humanas" (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996, p. 76, tradução nossa).¹⁰

Esse esquema potencial de processamento cognitivo proporcionado pela estrutura textual estável foi bastante estudado pela área da Psicolinguística que procurou descobrir como esses esquemas facilitam o entendimento e a memorização de textos, como é o caso dos autores que estamos abordando, Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996), e também dos estudos propostos por Thorndyke (1977).

Thorndyke (1977) usa o termo estrutura para significar a organização sintática do enredo de uma narrativa, ou seja, uma gramática para descrever combinações legítimas de elementos narrativos abstratos, que também fornece um modelo de compreensão pelo uso de uma estrutura abstrata que orienta a compreensão e codificação de passagens particulares. Seus estudos se baseiam na suposição subjacente de que, na medida em que as pessoas são capazes de identificar uma história particular como um exemplo de uma estrutura organizacional geral previamente aprendida, eles usam essa estrutura para compreender e codificar as informações em um determinado texto (THORNDYKE, 1977).

Em outras palavras, para esses autores, existe uma estrutura subjacente que organiza o texto narrativo pela combinação de seus elementos, semelhante a estrutura gramatical das frases e períodos, em que essa organização é

10. 1) Les textes ne sont pas seulement des séquences linéaires de phrases; ils présentent «une structure», des relations entre constituants, qu'il convient d'analyser. Qui dit structure textuelle stable dit aussi: schéma potentiel de traitement cognitif.
 2) Ces structures ne sont que reflétés en surface du texte, sous des formes variables; ce sont des structures «sous-jacentes»(...)
 3) S'agissant plus précisément du récit, les fonctions narratives sont des actions définies du point de vue de leur signification dans le déroulement de l'intrigue. Elles sont toujours reliées à des comportements, à des réactions et à des motivations «humaines»(...)

reconhecível porque é aprendida culturalmente, uma vez que auxilia na interpretação desse texto.

Apresentamos um pouco do conceito de estrutura narrativa baseada nos estudos de Propp e da Psicolinguística Textual para delinear o que é a chamada “gramática da história”: elementos estruturais inter-relacionados que estabelecem a narratividade dentro de um texto. Porém, além dessa possível estrutura sintática estudada pelos autores citados, interessa-nos aprofundar essa análise e atualizar os conceitos sobre narrativa, aliando aspectos linguísticos e discursivos. Portanto, para além da análise estrutural da narrativa e da “gramática da história”, vamos definir quais são as macroproposições e as proposições específicas da textualização narrativa, isto é, como esses conjuntos de proposições se articulam em direção a um fim (ADAM, 2019).

2.3.2 AS MACROPROPOSIÇÕES NARRATIVAS

Primeiramente cabe definir o que é uma narrativa. Adam e Revaz afirmam que

A narrativa não é um gênero, mas um tipo particular de organização de enunciados (escritos, orais e mesmo não verbais se pensarmos na narrativa de imagens.) (ADAM; REVAZ, 1997, p. 16).

Os mesmos autores argumentam que uma narrativa é uma sucessão de ações, implicada nas razões de agir e nas consequências dessas ações, que devem constituir uma unicidade a partir de seu encadeamento cronológico e causal (ADAM; REVAZ, 1997).

Tomemos para exame o primeiro conceito necessário para a constituição de uma narrativa, segundo Adam, que é a sucessão de acontecimentos. “Para que haja narrativa, é necessária uma sucessão mínima de acontecimentos dentro de um tempo” (ADAM, 2019, p.114). Semelhante ao que é apresentado por Bremond (2011, p.118), quando ensina que o ciclo narrativo é “sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”.

O interesse humano dentro da narrativa é parte intrínseca a ela e se revela na própria definição de ação narrativa. Adam e Revaz (1997) diferenciam a ação de acontecimento, pois, diferente do acontecimento, na ação estão implicadas razões

para que o sujeito haja, provocadas por motivações e causas, que acarretam também consequências, estabelecendo a mudança de predicados como veremos nesta seção.

A narrativa trata, portanto, de uma sucessão de ações de interesse humano que se desenrola em um determinado tempo, mas o que faz essa sucessão ser uma narrativa e não um simples relato? Com o intuito de responder essa pergunta, apresentamos a seguir as macroproposições do protótipo da sequência narrativa, propostas por Adam. O autor postula seis constituintes de uma narrativa: sucessão de acontecimentos, unidade temática, predicados transformados, unidade de processo, causalidade narrativa da colocação em intriga e avaliação final.

O primeiro – sucessão de acontecimentos – indica que “para que haja narrativa, é necessária uma sucessão mínima de acontecimentos ocorrendo em um tempo”, entretanto não basta a simples sucessão temporal, “é necessário essa temporalidade de base seja conduzida por uma tensão”, organizando a narrativa para a situação final (ADAM, 2019, p.114).

A unidade temática se dá em torno do ator-sujeito situado em um tempo. Adam explica que o fator de unidade de ação é a presença de pelo menos um ator, individual ou coletivo, humano ou antropomórfico, “sujeito de estado (paciente) e/ou sujeito operador (agente de transformação) (ADAM, 2019, p.114). Essa transformação está relacionada com o próximo elemento.

Os predicados transformados são as mudanças de estado pelas quais os sujeitos passam dentro da narrativa. Para que haja narratividade, não basta um sujeito e o simples decorrer do tempo, é necessário que haja uma transformação dos predicados iniciais no decorrer de um processo (ADAM; REVAZ, 1997). Assim, um sujeito apresenta os predicados de ser, ter e fazer que o definem na situação inicial e, depois do processo, esses predicados, transformados, o definem na situação final, no fim da sequência (ADAM, 2019).

Esse processo, que leva da situação inicial à situação final por meio da transformação de predicados nos leva ao próximo elemento: a unidade de um processo. Essa unidade é o principal elemento que estabelece a narratividade, porque para passar da sucessão cronológica à lógica singular da narrativa é necessário estabelecer uma intriga, que introduz uma problematização pelo viés das

duas macroproposições narrativas – o nó e o desfecho. Na tabela seguinte, reunimos as macroproposições (MP) propostas por Adam (2019) do processo de estabelecimento da intriga de uma sequência ou de um texto inteiro.

QUADRO 3 - O PROCESSO DE ESTABELECIMENTO DA INTRIGA

UNIDADE ACIONAL DO PROCESSO				
Situação Inicial MPn1	Transformação (realizada ou sofrida)			Situação Final MPn5
Começo	Processo – meio			Fim
Antes do processo	Início do processo	Durante o processo	Fim do processo	Depois do processo
	Nó MPn2	Re-ação ou Avaliação MPn3	Desfecho/ Resolução MPn4	

Fonte: ADAM (2019). Adaptado pela autora

Na tabela 2, temos a macroproposição 1, a situação inicial, que estabelece os predicados atribuídos ao sujeito antes do início do processo. Adam (2019) chama de exposição, uma introdução narrativa do panorama no qual vai se desenrolar a história, ressaltando que não necessariamente a situação inicial está no começo da história, podendo haver sua exposição retardada.

Outro ponto importante dessa macroproposição é que ela estabelece o que Adam e Revaz (1997) chamam de universos diegéticos, isto é, o mundo particular construído por e na narrativa, uma lógica de mundo à qual narradores e personagens estão sujeitos. A situação inicial é seguida, canonicamente, pelo nó da intriga, uma vez que pode haver a exposição retardada da situação inicial e a apresentação do conflito feita já no início da sequência.

O nó, a macroproposição 2, é “o conjunto de causas que violam a imobilidade da situação inicial e desencadeiam a ação” (ADAM, 2019, p.120), ou seja, iniciam o processo de estabelecimento da intriga que vai levar à mudança dos predicados. Cabral (2005) se apoia nos estudos de Coirier, Gaonac'h e Passerault e afirma que o conflito, um acontecimento negativo que desencadeia uma complicação, tem um importante papel na compreensão de textos narrativos,

considerando como leitor proficiente o que consegue identificar o conflito e, então, estabelecer as relações entre as ações que conduzem à resolução (CABRAL, 2005). Outro importante ponto levantado pela autora é como a noção de conflito está ligada à intencionalidade das personagens, já que ele se estabelece pela oposição entre as suas intenções.

Após o estabelecimento do conflito no desenvolvimento da intriga, durante o processo, há a avaliação e a re-ação do sujeito, macroproposição 3, a respeito do nó. Essa avaliação e re-ação do sujeito acarreta a macroproposição 4, o desfecho da intriga estabelecida pelo nó e a mudança de estado do sujeito. Esse desfecho ou resolução levam ao fim do processo, presente na situação final, a macroproposição 5.

Resumindo, temos uma situação inicial cujo equilíbrio é alterado pela presença de um impedimento (nó) que desencadeará um processo que levará a uma situação diferente da anterior. Bremond (2011) postula que a narrativa só acontece quando os acontecimentos ganham significação por meio da relação com um projeto humano, organizados em uma estrutura temporal. E se esses acontecimentos favorecem ou prejudicam esse projeto humano, eles são descritos como de melhoramento a obter ou de degradação previsível.

Ressaltamos ser importante não confundir o nó com tensão dramática, já que a tensão dramática só sobrevive com o desenrolar da intriga e se adensa à medida que a mudança da situação se aproxima, sendo uma noção essencialmente semântica (ADAM; REVAZ, 1997).

Não basta, entretanto, um encadeamento meramente cronológico de ação para o estabelecimento da intriga, é necessário também o encadeamento causal – mais do que uma ação que ocorra depois da outra, é fundamental que uma ação aconteça por causa da outra (ADAM; REVAZ, 1997), ou seja, outro elemento necessário ao texto narrativo é a causalidade narrativa de colocação de intriga.

A relação de causalidade dentro da narrativa foi muito estudada pela Psicolinguística, que realizou pesquisas em relação à compreensão e à memorização de textos narrativos, como afirmamos anteriormente. Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996) cita os estudos sistemáticos de Trabasso et al e Van den Broek sobre a relação causal da narrativa e apresenta alguns critérios de

análise. Para que haja dependência causal entre as afirmações de uma história, ou proposições de um texto narrativo, Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996, p.81) estabelecem quatro critérios:

- prioridade temporal: para que A seja a causa de B é necessário que A tenha ocorrido antes que B;
- o critério operativo: a causa A ainda deve estar ativa, operativa, no momento de B;
- o critério da necessidade: nas circunstâncias da história, B não teria ocorrido se A não tivesse ocorrido;
- o critério de suficiência: em circunstâncias normais (na história), a presença de B implica que A ocorreu.

Os autores explicam que os dois primeiros critérios são pré-requisitos da relação causal e os outros dois opcionais, mas garantem a força dessa relação, definindo, por esse caminho, o conceito de densidade relacional, que é

A importância de um enunciado na representação que se desenvolverá (e) depende então, por um lado, de sua taxa de “conectividade”, do número e da força das relações que mantém com os outros enunciados; e, por outro lado, de sua posição mais ou menos central na cadeia causal que liga o início ao fim da história (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996, p. 81, tradução nossa)¹¹

Essa explicação reflete a importância da cadeia causal na narrativa, já que a mudança de predicados que ocorre entre a situação inicial e a final deve ser motivada por relações de causa e consequência das ações narradas. Outro aspecto que pode ser depreendido da citação dos autores é como essa relação pode auxiliar na construção da coerência global do texto narrativo pela relação de conectividade com as outras partes da história e com a história como um todo.

O último elemento proposto por Adam (2019), considerado configuracional, refere-se a uma avaliação final, que pode ser explícita ou implícita, semelhante à moral da história presente no final das fábulas. O autor fala de uma unidade assegurada por um princípio moral, ou em outras palavras, pelo efeito a produzir no leitor. Sob essa perspectiva pragmática, Adam (2019, p.132) cita Ricoeur, para

11. “L'importance d'un énoncé dans la représentation qui sera élaborée dépend alors, d'une part de son taux de «connexité», du nombre et de la force des relations qu'il entretient avec les autres énoncés; et d'autre part de sa position plus ou moins centrale dans la chaîne causale qui relie le début à la fin de l'histoire.”

apresentar o que ele chama de plano da sucessão e da configuração, explicando-o como uma “atividade produtiva da intriga” que “permite reunir uma sucessão de eventos em um todo significativo” e “passível de ser seguido por quem lê ou ouve”.

Apresentamos nessa seção alguns elementos considerados essenciais para a composição do texto narrativo, base da produção da NT. Consideramos em seguida, como aspectos digitais, relacionados às novas formas de produção e circulação dos textos, relacionam-se a aspectos textuais-discursivos e linguísticos já apresentados. Também fornecemos, na seção seguinte, as bases teóricas que fundamentam a hipótese do uso pedagógico da NT possibilitar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e produção crítica desses novos textos presentes na cultura digital.

2.4 ASPECTOS DIGITAIS

Além da NT e toda a sua relação com a cultura digital e as novas mídias, como explicado na seção 2.1 deste capítulo, outros conceitos relativos a esse campo também devem ser trazidos à tona. O primeiro deles é que a mídia de comunicação da NT dos estudantes possui características hipertextuais, algo que inclui conhecimentos relativos ao estabelecimento da coerência hipertextual. Outro conceito a ser trazido é que os textos produzidos apresentam a multimodalidade. Assim, esses conceitos também devem ser incluídos dentro do conjunto de categorias que servem como condutoras da análise aqui proposta.

2.4.1 HIPERTEXTO E HIPERMÍDIA

Uma importante característica dos textos na cultura digital diz respeito a seu caráter interativo. Diferente da leitura linear de um texto escrito impresso, a leitura do hipertexto permite diversos caminhos por meio de hiperlinks que levam a outros textos. Koch define hipertexto como

uma escritura não-seqüencial e não-linear, que se ramifica de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que procede a escolhas locais e sucessivas em tempo real (KOCH, 2007, p. 25).

Essa ramificação se dá por meio de enlaces, os *hiperlinks*, que conectam unidades de leitura (que podem ser um texto verbal, uma imagem, um vídeo etc.). Essas múltiplas unidades fragmentadas que compõem um hipertexto são chamadas de nós. Essa combinação de *links* e nós é o que podemos observar em cada tela de um hipertexto (FERNÁNDEZ, 2006, p.143). O prefixo hiper refere-se à capacidade do hipertexto de armazenar informações que se dividem em múltiplas partes dispersas em uma estrutura de rede (SANTAELLA, 2014).

As formas do hipertexto podem ser classificadas de acordo com sua estrutura, que pode ser: (a) “simples”, com conteúdo de arquivo de forma sequencial; (b) “semicomplexa”, quando é possível alterar a ordem de leitura, devido a seu caráter multisequencial; e (c) “complexa”, que contém referências e vínculos externos a outros textos e documentos (FERNÁNDEZ, 2006, p.143).

Outro fator relacionado ao hipertexto apontado por Fernández (2006) e que nos interessa destacar é a narrativa hipertextual e o caráter interativo do hipertexto. O autor explica que as narrativas hipertextuais podem ser do tipo “hiperficção exploratória”, que permite ao leitor tomar decisões sobre o trajeto da leitura, aproximando os papéis de autor e leitor. Fernández (2006) ressalta, com essa classificação, a leitura interativa desse tipo de narrativa que constitui um hipertexto, “pois o hipertexto implica a manipulação por parte do usuário-leitor. A estrutura vai se compondo de acordo com os cliques e caminhos que se escolha dar ou não” (SANTAELLA, 2014, p. 212).

Já a hipermídia é a mistura do hipertexto e a multimídia. Multimídia, segundo Santaella (2014), é a hibridização, a mescla de linguagens, que são apropriadas e combinadas de maneira ilimitada no ciberespaço. A autora explica que “ao se fundir com a multimídia, o hipertexto se torna hipermídia, quer dizer, os nós que remetem a outros documentos, não são mais exclusivamente textuais, mas conduzem a fotos, desenhos, animações, etc.” (SANTAELLA, 2014, p. 213).

Outro elemento relacionado ao hipertexto necessário a nossas análises é como a coerência é estabelecida nesses textos, para isso nos baseamos nos postulados de Storrer (2009). A autora afirma que dois fatores contribuem para facilitar o estabelecimento da coerência nesse contexto: a construção textual da continuidade temática e os modelos textuais convencionados.

O primeiro fator refere-se à continuidade temática dos textos, sem alteração imediata dos tópicos, e o segundo aos padrões textuais que também representam esquemas cognitivos, especialmente em relação aos textos narrativos e às gramáticas da história (STORRER, 2009). Esses padrões também se relacionam à forma composicional dos gêneros discursivos, uma vez que os gêneros constituem padrões de reconhecimento e compreensão textual, por meio de seus planos de textos.

O plano de texto, conforme vimos em Marquesi, Elias e Cabral, “reflete a maneira como as informações estão organizadas no texto, indicando também a organização das sequências textuais, sempre de acordo com as intenções de quem escreve” (2017, p. 14). Em vista dessa explicação, podemos relacionar o plano de texto à organização do hipertexto, que também organiza suas sequências textuais, os nós, de acordo com seus objetivos comunicativos. É assim, por exemplo, que um mapa de um site pode ser entendido como um “plano de texto” de seu conteúdo.

Os padrões textuais, que fornecem esquemas cognitivos, não são os únicos fatores que influenciam na coerência dos hipertextos. Storrer (2009) elenca também os recursos de contextualização para a construção da coerência no hipertexto, separando-os em recursos de contextualização global e local. Na contextualização global estão envolvidos os títulos, frases temáticas e, por meio deles, é possível relacionar o tema do nó com o tema geral do hipertexto. Já na contextualização local, as etiquetas de links desempenham um papel importante, dando pistas sobre a semântica do link e tornando mais transparente a relação entre o nó de partida (página que o usuário se encontra) e o nó alvo (página para onde ele é dirigido) (STORRER, 2009).

Consideramos necessárias as definições dos conceitos que apresentamos nesse subitem, já que a tecnologia de entrega da NT proposta por esse estudo é um site da internet, com características hipertextuais. Esse site é um documento hipertextual no qual a informação está organizada em nós (ou módulos) conectados por links, relacionados às partes da narrativa criada pelos estudantes. Seguindo a exposição dos conceitos relativos a aspectos digitais, abordaremos na próxima seção o conceito de multimodalidade.

2.4.2 A MULTIMODALIDADE

Para explicar como a teoria discursiva de Bakhtin se adapta aos textos presentes na cultura digital, é necessário ampliar a ideia de linguagem para além da verbal e abranger outras semioses presentes nos diferentes modos de linguagem.

Semioses, segundo a definição de Santaella (2001), é um processo concreto do signo, entendendo o conceito de signo relacionado às três matrizes de linguagem postuladas pela autora: verbal, visual e sonora, que na cultura digital, principalmente, vão aparecer como linguagens híbridas, pela combinação de duas ou três dessas matrizes.

Kress (2003) argumenta que saímos da cultura verbal do livro para a cultura visual da tela, mostrando uma profunda mudança cultural na qual, embora a matriz verbal (escrita e fala) se mantenha como principal modo de comunicação, as outras matrizes também devem ser contempladas na produção e análise dos textos da cultura digital. Assim o autor defende uma mudança teórica

da linguística para a semiótica – parte de uma teoria que explique apenas uma linguagem para uma que explique, igualmente bem, gestos, fala, imagem, escrita, objetos 3D, cor, música e sem dúvida outros. Dentro dessa teoria, os modos de linguagem - fala e escrita - também terão que ser tratados semioticamente; eles agora fazem parte de toda a paisagem dos muitos modos disponíveis para representação - embora, claro, ainda sejam especiais porque têm um status altamente valorizado na sociedade e, no caso da fala, certamente ainda carregam a maior carga de comunicação (KRESS, 2003, p.36, tradução nossa).¹²

O autor define esses inúmeros modos de linguagem disponíveis, dos quais a escrita e a fala fazem parte, como um recurso social e culturalmente moldado para criar significado. Imagem, escrita, layout, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos 3D podem ser considerados exemplos de modos usados na comunicação e representação, citados por Kress (2003). Dessa forma, a multimodalidade pode ser definida como a integração de diferentes modos na produção de sentidos em um texto.

12. "...from linguistics to semiotics – from a theory that accounted for language alone to a theory that can account, equally well for gestures, speech, image, writing, 3D objects, color, music and doubt others. Within that theory, the language-modes - speech and writing - will also have to be dealt with semiotically; they are now part of the whole landscape of the many modes available for representation - though, of course special still in that they have a highly valued status in society and, in the case of speech, certainly still carry the major load of communication."

Os gêneros discursivos da cultura digital apresentam, muitas vezes simultaneamente, letras, sons, músicas, cores, imagens estáticas e em movimento, como é o caso, por exemplo, do videoclipe. Todos esses múltiplos modos se integram na construção de sentidos. Lemke, ao analisar a relação entre palavras e imagens, ressalta que esse significado

em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) (LEMKE, 2010, p. 456).

Podemos afirmar que não se trata de analisar como a imagem adensa o sentido da palavra ou como a palavra pode explicar o significado da imagem, mas sim de entender como se integram os sentidos combinados de palavras, sons e imagens. Mais do que isso, quando Kress (2010) propõe analisar a palavra escrita e falada como um modo, outros fatores entram em jogo na construção de sentidos, como a cor, o tamanho e a fonte de uma palavra escrita, que também vão atuar dentro de jogo multissêmico de um texto multimodal.

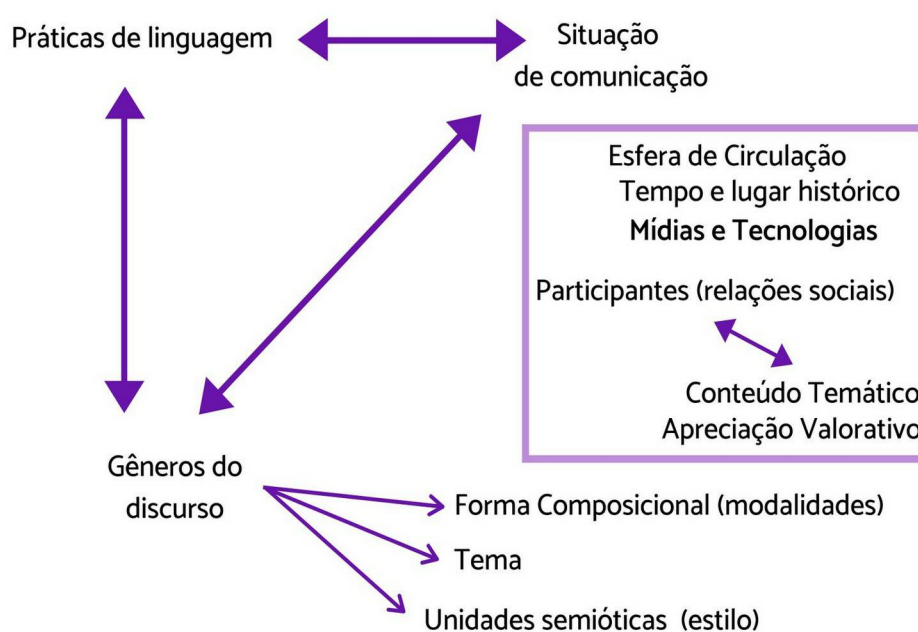
Outro ponto que nos parece relevante e que nos remete à questão da definição de mídias é a diferença entre modo e mídia. Kress (2010), ao comentar sobre os letramentos, classifica os termos usados em três grupos: (a) palavras que nomeiam recursos de representação e seus potenciais, como a escrita, fala, imagem, gesto; (b) palavras que nomeiam o uso de recursos na produção de uma mensagem, como letramento e letramento digital; e (c) palavras que nomeiam os recursos para a disseminação do significado como mensagem, como uma postagem na internet.

Tendo em vista as definições anteriores, podemos entender de que modo os recursos da linguagem estão relacionados a recursos configurados culturalmente enquanto elementos portadores de sentido. Podemos entender também que a mídia se relaciona à produção material e que é a responsável pela disseminação dos textos de maneira multiplicativa. Sob essa perspectiva, o modo dos recursos e a mídia estão relacionados às esferas de comunicação da atividade humana que a produzem, de maneira que vão selecionar justamente aqueles modos e tipo de mídia presentes convencionalmente em seus gêneros discursivos respectivos.

2.4.3 GÊNEROS DISCURSIVOS, MÍDIAS E MULTIMODALIDADE

Para embasar a afirmação de que a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin e seu círculo pode incluir em seu arcabouço teórico os novos textos multimodais e hipermediáticos da contemporaneidade, apresentamos o quadro a seguir, proposto por Rojo, que atualiza a teoria dos intelectuais russos.

QUADRO 4 - ELEMENTOS DA TEORIA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS



Fonte: ROJO (2013)

No diagrama, vemos os elementos da teoria dos gêneros. Como apresentamos na subseção 2.2.2, os gêneros são “enunciados relativamente estáveis” que são configurados nas práticas de linguagem dos mais variados campos de atividade humana. Retomando brevemente, Bakhtin explica que

Uma função (científica, técnica, publicista, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Essa definição e o esquema de Rojo ilustram como os gêneros e seus elementos estão intrinsecamente relacionados às esferas de comunicação nas quais são gerados, em determinado contexto histórico-social. Se esse contexto muda, alterando as práticas sociais, logo, os gêneros também vão se alterar, já que são maleáveis e flexíveis, de acordo com a intenção discursiva, e não com padrões estáticos.

Em vista do foi exposto, temos duas alterações pertinentes levantadas por Rojo na atualização na teoria bakhtiniana. A primeira é a inclusão da modalidade nos elementos constitutivos dos gêneros textuais. Essa inclusão está dentro da forma composicional, de suas unidades semióticas, e de estilo, com a finalidade de fazer abranger a multimodalidade de gêneros discursivos contemporâneos.

A segunda refere-se à inclusão das mídias e tecnologias em relação às esferas de circulação do discurso. Essa abordagem nos permite afirmar que as mídias, recursos materiais de produção e difusão dos textos, principalmente digitais, também se relacionam dentro do todo constitutivo dos gêneros, alterando tanto as práticas de linguagem quanto as situações de comunicação.

Dessa maneira, podemos utilizar as postagens e comentários na rede social Facebook como um exemplo da heteroglossia dialogizada. Ou seja, podemos observar nessa rede social diferentes vozes sociais em diálogo (muitas vezes até em disputa), dentro de uma mesma prática discursiva da esfera digital. Portanto, é possível afirmar que essa prática constituída pela mídia digital reflete em vários pontos a teoria de Bakhtin, como defende Santaella (2014).

A relação do tempo, do espaço e dos gêneros, colocada no esquema por Rojo (2013), é explicada por Machado (2005), para quem o “gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal” e deve ser “dimensionado como manifestação da cultura (...) dispositivo de organização, troca, divulgações, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos” (MACHADO, 2005, p.158).

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que as mídias são um elemento constitutivo do gênero, relacionado às esferas de circulação do discurso e aos diferentes campos da atividade humana. Os gêneros se relacionam com as esferas em que a linguagem é usada, além do fato de que essas esferas foram alteradas

pela cultura digital, porque foi inserida em novas formas de interação e comunicação.

Como os gêneros são manifestação da cultura e dos meios de criação de mensagem, em um eterno dialogismo dentro da heteroglossia, a teoria bakhtiniana se mantém e dialoga com essas novas esferas, como a das redes sociais digitais, criando novos gêneros e inovando gêneros já existentes, como o *vlog* de opinião, por exemplo, que mantém a estrutura do artigo de opinião, usando vídeo no lugar da mídia impressa. Esse último exemplo ilustra bem como a mídia está inter-relacionada com a forma composicional. Como a mídia vídeo permite outras matrizes da linguagem, além da verbal, tanto para a análise como para a produção, é necessário pensar nos diferentes modos (entonação voz, enquadramento etc.) que compõem os textos do gênero *vlog* de opinião.

Krees (2010) afirma que cada modo oferece diferentes possibilidades de criar sentidos e esses diferentes potenciais têm um efeito fundamental na escolha dos modos, de acordo com campos específicos da comunicação. Se cada modo oferece diferentes possibilidades de sentido, em que atua de maneira multiplicativa nos textos e as mídias digitais permitem o uso cada vez maior da multimodalidade nos gêneros discursivos presentes na cultura digital, as mídias entram como um elemento constitutivo do gênero, atuando nas esferas de produção e circulação do discurso, segundo a teoria de Bakhtin, e, por isso, atuando também na forma composicional, por permitir, mais facilmente que as mídias impressas, a presença da multimodalidade.

Assim como a forma composicional, as escolhas que vão compor o estilo também abrangem a multimodalidade, já que essas escolhas das unidades semióticas, como Rojo chama em seu diagrama, também são discursivas e influenciam a configuração do texto.

Podemos relacionar a teoria da refração do círculo de Bakhtin, exposta na subseção 2.2.1, com o que Kress (2003) afirma sobre a escolha do signo não ser aleatória, cabendo aí uma decisão discursiva, já que, para ele, a representação do signo é sempre parcial e reflete os interesses de quem representa sobre o objeto escolhido. É, portanto, possível depreender, como ilustra o quadro de Rojo, que não são apenas períodos, frases e sequências que atuam na composição do estilo,

sendo as unidades semióticas presentes, em linguagens e modos distintos, e o funcionamento integrado deles dentro do texto multimodal, também uma escolha axiológica, que vai entrar em diálogo com outros textos.

A opção por uma determinada cor ou enquadramento em um texto multimodal não é uma escolha aleatória e se a “relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” como argumenta Bakhtin (2016, p. 47), logo, os recursos multimodais também vão ser determinados por uma relação valorativa. Dessa forma, a escolha por determinada trilha sonora e a cor de fundo em um videopoema, por exemplo, são decisões axiológicas, integrando dentro do que a teoria de Bakhtin chamou de estilo do gênero discursivo, unidades semióticas de diferentes modalidades, que atuam integradas na construção de sentidos do texto multimodal.

Tendo em vista essa perspectiva, podemos afirmar que a teoria dos discursos se mantém atualizada ao propor categorias de análise para os textos multimodais e ao abranger as mídias digitais como elemento constitutivo do gênero. Citamos Bakhtin para ressaltar a importância do estudo dos gêneros, bem como a relevância da teoria para a análise e o ensino sobre os novos textos, com suas novas formas de circulação na cultura digital.

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos nele nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) (...) e realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Para realizar nosso livre projeto de discurso, ou poder constituir nosso discurso na heteroglossia dialógica cada vez mais complexa provocada pela cultura digital, porque proporciona que muitas ordens do discurso possam “ter voz” nesse diálogo, é urgente pensar em maneiras da escola integrar em suas práticas o ensino sobre esses novos textos e suas novas formas de circulação em um mundo em constante mudança.

2.5 NOVOS LETRAMENTOS

Habilidades de leitura e escrita se alteram dentro do contexto de textos multimodais, já que não é necessário apenas dar conta de palavras, períodos e frases, mas também de como imagens e sons e seus variados modos se integram na construção de sentido. Como explica Kress (2003), “leitura” como o processo de obter significado de uma entidade textual, precisará lidar com mais do que apenas escrita e imagem. Um CD, ou uma página da web, pode fazer uso da música, da fala, da imagem em movimento, da trilha sonora, bem como da imagem fixa e da escrita. Todos esses itens precisam ser “lidos” juntos e transformados em um texto coerente .

Dessa forma, a ideia de letramento, “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2006, p.44), também é alterada.

Se novos textos e novas formas de circulação e produção desses textos fazem parte da sociedade contemporânea e de novas práticas sociais, é essencial que sejam trabalhadas novas competências que preparem o estudante para esse “novo mundo”. Novos letramentos são, portanto, necessários, como bem ilustra a preocupação exposta nos currículos oficiais com a cultura digital, detalhada no capítulo anterior.

2.5.1 MULTILETRAMENTOS

Quando esses novos modos de recepção, circulação e produção de textos começam a estar presentes nos campos de atuação social dos alunos e do mundo do trabalho, logo novas competências devem ser desenvolvidas nos estudantes para que eles possam participar de maneira crítica, ética e cidadã nas esferas de comunicação. Para dar conta das necessidades mencionadas anteriormente, o Grupo Nova Londres desenvolveu o conceito de multiletramentos.

O Grupo Nova Londres é formado por professores e pesquisadores, como Bill Cope, Mary Kalantzis, Norma Fairclough, Gunther Kress e James Gee, em sua maioria oriundos de países marcados por conflitos culturais, que se reuniu em 1996,

em Nova Londres (*Connecticut, EUA*), ao que se deve o nome do Grupo. Depois de uma semana de discussões, houve a publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma Pedagogia de Multiletramentos - Desenhando Futuros Sociais)¹³.

Os autores discutem nesse texto o que seria uma pedagogia que eduque para as diferenças, procurando uma ideia de educação que abranja duas dimensões: uma é o contexto de nossas sociedades cada vez mais cultural e linguisticamente diversificadas e globalizadas, bem como as múltiplas culturas que se inter-relacionam nesse ambiente, além da pluralidade de textos que nele circulam.

Dessa forma, argumentam os autores, os letramentos devem dar conta da crescente variedade de textos relacionados às TDIC e à multimídia, incluindo a compreensão e a produção competente de formas de representação cada vez mais significativas. Essa inovação tecnológica por sua vez está relacionada à outra dimensão citada, já que a proliferação de canais de comunicação e mídia apoiam e ampliam a diversidade cultural (NEW LONDON GROUP, 1996).

O grupo então define a palavra “multiletramentos”, que apresenta dois sentidos para o prefixo “multi”. O primeiro está relacionado à multiplicidade de novos textos e novas formas de circulação e produção oriundos da cultura digital e o segundo sentido, derivado do primeiro, diz respeito à multiculturalidade, como explicam Rojo e Moura sobre a teoria dos multiletramentos.

Para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade características da sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Segundo esses autores, os multiletramentos “são exigidos pela multimodalidade presente nos textos contemporâneos, que são textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses)” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19), como explicamos anteriormente.

[13.pt.wikipedia.org/wiki/Multiletramentos#O_Grupo_de_Nova_Londres_e_a_Pedagogia_dos_Multiletramentos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Multiletramentos#O_Grupo_de_Nova_Londres_e_a_Pedagogia_dos_Multiletramentos). Acesso em 14 jan. 2020.

A teoria do grupo, atualizada dez anos depois por Cope e Kalantzis, abrange muitos conceitos que resultaram em trabalhos como os de Rojo e Moura, citados anteriormente. Por questões de concisão, detemo-nos nas principais dimensões da pedagogia dos multiletramentos propostos pelo grupo, que as traduziu em quatro atos pedagógicos ou processos de conhecimento, resumidos no quadro a seguir.

QUADRO 5 - ATOS PEDAGÓGICOS DOS MULTILETRAMENTOS

Experimentar	
o conhecido	o novo
Conceituar	
por nome - categorias	por teoria - estruturas interpretativas
Analisar	
Funcionalmente - por conexões lógicas e textuais	Criticamente - os interesses por trás de um significado ou ação
Aplicar	
Adequadamente - a aplicação de conhecimento e compreensão da diversidade do mundo real	Criativamente - intervenção no mundo que seja inovadora

Fonte: COPE; KALANTZIS (2009), adaptação nossa

Experimentar, que assume duas formas, experimentar o conhecido, envolvendo e refletindo suas próprias experiências, trazendo suas vivências e saberes para a situação de aprendizagem; e experimentar o novo, trazer novos saberes para sua zona de inteligibilidade, promovendo a relação entre o conhecido e o novo levando a novos domínios de ação e significado.

Conceituar, que também assume duas formas. Conceituar por nome, envolvendo e fazendo distinções entre semelhanças e diferenças, categorizando; e conceituar por teoria, generalizando e reunindo termos-chave em estruturas interpretativas, exigindo que os alunos sejam formuladores ativos de conceitos e criadores de teorias. Também requer articulação entre o experiencial e o conceitual.

Analisar, envolvendo dois processos. A análise funcional, como entre causa e efeito e análise de conexões lógicas e textuais; e a análise crítica, na qual, os alunos interrogam os interesses por trás de um significado ou ação e de seus próprios processos de pensamento.

Aplicar, também, em dois sentidos. A aplicação adequada, que envolve a aplicação de conhecimento e compreensão da complexa diversidade das situações do mundo real, testando sua validade; e a aplicação criativa, que envolve fazer uma intervenção no mundo que seja inovadora.

Rojo e Moura, ao comentarem essa teoria, do Grupo Nova Londres, afirmam que a pedagogia dos multiletramentos está voltada para

as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentido. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar (...) discursos em significações, seja na recepção ou produção (ROJO; MOURA, 2012, p. 29).

Acreditamos que a aplicação pedagógica da NT pode permitir ao/a professor/a desenvolver atividades que incluam esses quatro atos pedagógicos dos multiletramentos, proporcionando que os estudantes sejam produtores proficientes e críticos.

Além dos multiletramentos, preconizados pelos Currículos Oficiais e englobados pelo uso pedagógico da NT, alguns autores propuseram teorias para abranger, no ensino, a convergência de mídias, definindo, assim, os letramentos transmídia ou transletramentos.

2.5.2 LETRAMENTOS TRANSMÍDIA

O fato da NT ser uma narrativa espalhada por mídias diferentes, usando modos e semioses diversas, exige que o aluno entenda as relações estabelecidas entre as mídias e entre as mensagens comunicadas por elas. Por esse modo de

circulação transmídia, já presente de variadas maneiras no cotidiano dos alunos e na qual várias mídias se inter-relacionam em diferentes níveis, é que alguns estudiosos propõem o que eles chamam de transletramentos ou letramentos transmídia.

Embora em alguns textos é usado o termo “alfabetização” para a tradução da palavra “*literacy*”, optou-se, por abrangência maior do conceito e sua relação com a proposta teórica deste trabalho, pela palavra letramento, assim, abrangemos os conceitos similares de Letramento Transmídia e Transletramentos (em inglês *transmedia literacy* e *transliteracy*, respectivamente).

Para iniciar essa seção, apresentamos os sete princípios do empreendedorismo transmídia, adaptados para a educação, propostos por Jenkins (2010). Esses princípios oferecem um excelente panorama do potencial da NT para a educação. Baseamo-nos aqui na tradução dos termos feita por Tárzia e Silva (2014) dos princípios propostos pelo autor.

O primeiro é o Potencial de Compartilhamento X Profundidade. Potencial de compartilhamento diz respeito à dispersão de conteúdo, que exige que o aluno busque as informações significativas de que precisa na paisagem midiática. Já profundidade se relaciona com a capacidade dos estudantes de penetrar profundamente no que lhes interessa. Jenkins defende que isso exige dos professores a reflexão sobre motivação – o que leva os alunos a se aprofundarem em um tema e ajudam na própria gestão de sala, com isso os professores podem facilitar o processo de encontrar algo que interessa aos estudantes.

O segundo refere-se à continuidade/multiplicidade. Continuidade relacionada aos cânones, não só literários, mas também curriculares, o que deve ou não ser ensinado; e a multiplicidade, versões múltiplas possíveis sobre esse cânone. Um exemplo interessante dado pelo autor é sobre as versões “e se...” de acontecimentos históricos: e se as nações americanas e africanas tivessem resistido à colonização? Permitindo pensar sobre o impacto de acontecimentos históricos e os diferentes valores relacionados a variadas culturas.

O terceiro princípio é Imersão x Extração. Imersão é sobre como os alunos devem experimentar e criar mundos virtuais, nos quais eles possam estar imersos; e extração refere-se à ideia já antiga de trazer artefatos para a sala de aula, como

uma máscara ou uma ferramenta de outro país, que pode ser exibida na aula de Geografia.

O próximo é a Construção de universos, relacionada à criação de um ambiente onde vai se desenrolar a história. O autor cita tanto mapas geográficos como culturais (roupa, costumes, normas, rotinas) que os estudantes podem produzir, indo além das abordagens tradicionais que incentivam os estudantes a prepararem pratos e usarem roupas típicas.

Serialidade, o quinto princípio, tem a ver com a fragmentação e dispersão significativa de informações relacionadas à história, ou seja, separar em capítulos ou partes que sejam satisfatórias em seus próprios termos, mas que nos motivam a voltar para a busca de mais conteúdo.

O sexto princípio é a subjetividade, ou seja, analisar um mesmo evento sob diferentes perspectivas. Esse princípio se relaciona aos estudos de Bruner sobre como a construção da narrativa pode promover a reflexão sobre a própria vida ao analisar o mesmo tema sob o ponto de vista das personagens, como apresentaremos na próxima seção deste capítulo; também se relaciona aos postulados do Grupo Nova Londres. Esses autores defendem que, para ser relevante, o processo de ensino devem recrutar as diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos e propostas – que os estudantes trazem e usar esses recursos na aprendizagem (NEW LONDON GROUP, 1996). Esse princípio mostra que a NT pode ser produtiva ao permitir que os estudantes manifestem sua subjetividade de forma livre e criativa na produção da NT.

O último princípio é a performance, que se refere aos atrativos e ativadores, que atraem e engajam a audiência, respectivamente, dentro da lógica do entretenimento. Em sala de aula, Jenkins vai se referir ao reconhecimento, por parte do professor, do que atrai e motiva os estudantes a fazer algo. Resumindo, criar espaços que permitam aos estudantes realizar as atividades de maneira que sejam significativas para eles.

Tárcia e Silva (2014, texto online) explicam que “engajamento é o nível de envolvimento, interação, intimidade e influência que o indivíduo tem por uma marca ao longo do tempo”. Eles citam Pamela Rutledge, uma psicóloga de mídias norte-americana que pesquisa sobre engajamento nas redes, ela afirma que as pessoas

podem esquecer o que o outro disse, ou o que o outro fez, mas nunca vão esquecer do que o outro as fez sentir. Essa explicação da psicóloga demonstra como o aspecto emocional também entra em jogo nessa motivação. Embora essa afirmação seja relacionada ao marketing, interessa-nos ampliar seu escopo para a educação. Amicci e Tadeo (2018, p.127), ao proporem um modelo de ação para uso da transmídia em sala de aula, destacam o compromisso emocional que os professores devem ter, pois não basta apenas as novas tecnologias para engajar os estudantes, sendo necessário, também, envolvê-los em um entorno espontâneo e genuíno que, para as autoras, é a chave para desenvolver interações significativas.

Os sete princípios propostos por Jenkins, embora não se refiram diretamente com transletramentos, nos permitem começar a delinear a relação entre transmídia e educação. Para tanto, abordamos, inicialmente, o conceito de transletramento; em seguida apresentamos a pesquisa que mapeou as competências transmídia para a educação.

A primeira definição do termo transletramentos é atribuída a Thomas et al (2007) que definem transletramentos como “a capacidade de ler, escrever e interagir através de uma variedade de plataformas, ferramentas e mídia, desde signos e oralidade, passando por caligrafia, impressão, TV, rádio e filme a redes sociais digitais” (p.2). Os autores argumentam sobre uma ecologia unificadora que supere a batalha entre o digital e o impresso e não seja só de mídias, mas de todos os letramentos necessários para leitura, escrita, interação e cultura.

Outra definição do termo transletramentos é proposta por Frau-Meigs (2012; 2014). Essa autora relaciona a ideia de informação tanto à computação (conhecimento em informática) quanto à comunicação (alfabetização midiática), propondo que os transletramentos apresentam dois pontos no atual contexto de convergência: o primeiro refere-se à capacidade de adotar todo o layout de multimídia, que engloba habilidades para ler, escrever e calcular com todas as ferramentas disponíveis (do papel à imagem, do livro para wiki); o segundo relaciona-se à capacidade de navegar por vários domínios, o que implica a capacidade de pesquisar, avaliar, testar, validar e modificar informações de acordo com seus contextos de uso (como código, notícias e documentos).

A autora defende que, se administradas adequadamente, espera-se que as informações produzam conhecimento (FRAU-MEIGS, 2012). Assim, a autora define os transletramentos em cultura da informação como todas as práticas sociais de "informação-comunicação", tomadas em um continuum entre diferentes contextos e condições de desenvolvimento (família, escola, sociedade) e em várias formas e suportes, desde os primeiros aprendizados até as práticas mais elaboradas de acordo com várias modalidades, entendendo as escrituras, o visual e o digital (presencial e à distância). O termo "transletramento" designa, portanto, o conjunto de habilidades de interação implementadas pelos usuários em todos os meios de informação e comunicação disponíveis: oral, texto, icônico, digital, essencialmente em ambientes e contextos digitais (FRAU-MEIGS, 2014).

Esses autores nos auxiliam a delimitar o conceito, entretanto foi o pesquisador argentino Carlos Scolari, que organizou o maior mapeamento já realizado sobre a relação entre letramentos e transmídia, elencando uma série de competências transmídia de diferentes campos e sobre as quais focamos nossas análises.

Scolari (DE SÁ, 2018) explica que transmídia é um modificador que pode ser relacionado a diferentes processos e práticas (se fala de narrativa transmídia, jornalismo transmídia, etc.). Esse pesquisador, junto a uma grande equipe, realizou uma extensa pesquisa etnográfica em vários países, analisando o que e como os adolescentes estão usando as mídias digitais e, a partir dos resultados, desenvolveram o conceito de letramento transmídia, um conjunto de habilidades e competências desenvolvidas em um âmbito informal, nas chamadas culturas participativas (SCOLARI, 2018b).

O autor explica que a principal diferença entre o letramento transmídia e outros letramentos midiáticos é enxergar o estudante como "prosumidores", sujeitos que, em maior ou menor medida, produzem ou contribuem para os conteúdos de mídia circularem nas redes sociais (SCOLARI, 2018b).

Ele observa que os jovens não são "nativos digitais" como costuma-se referir a eles, mas que apresentam um maior ou menor grau de desenvolvimento das competências transmídia.

Obviamente, nem todos os jovens têm estas capacidades e, quando as têm, nem todos apresentam os mesmos graus de capacidade: um jovem pode apresentar muitas capacidades de produção ou de gestão social e pode ter muito pouca capacidade para detetar e analisar representações de estereótipos nas mídias. Nesta investigação, a equipe não encontrou 'nativos digitais'. Descobriu, antes, um complexo mundo de interações, práticas, medos, conflitos, alegrias, participação e colaboração (SCOLARI, 2018b, p.8).

A pesquisa proposta por Scolari, cujo projeto chama-se, em inglês, *Trasmedia Literacy*, resultou em uma publicação dividida em duas partes: na primeira, está traçada a base conceitual e, na segunda, há uma série de atividades didáticas baseadas nas competências transmídia elencadas na parte anterior, o chamado "Kit do professor".

A pesquisa procurou entender o que os jovens fazem nos meios digitais, o que eles estão criando, compartilhando e como aprenderam a fazê-lo, para propor um modo de usar essas competências transmídia em sala de aula. Os pesquisadores elencaram seis estratégias informais de aprendizagem, além de uma grande série de competências transmídia. Para eles, essas competências vão desde processos de resolução de jogos digitais à produção e à distribuição de conteúdo nas plataformas digitais e redes sociais, como também no conteúdo narrativo criado e compartilhado pelos adolescentes nessas plataformas (SCOLARI, 2018b). O diagrama a seguir resume as estratégias e competências levantadas pela pesquisa que procurou expandir os mapas existentes de competências e melhorar sua classificação.

FIGURA 3 - DIAGRAMA DE COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA



Fonte: SCOLARI (2018b)

A pesquisa foi bastante extensa, não cabendo neste trabalho, comentar cada uma das competências; optamos abordar os campos nos quais foram divididas as competências, bem como as estratégias informais de aprendizagem.

Essas estratégias são divididas em seis:

- aprender por ação, fazendo e pondo em prática um conjunto de atividades relacionadas a competência que se quer adquirir;
- aprendizagem por resolução de problema, estratégia pela qual o jovem enfrenta o problema ou questionamentos, que o motivam a adquirir a competência necessária para resolvê-lo;
- aprendizagem por simulação ou imitação, o aluno reproduz ação e decisões realizadas por alguém mais experiente;
- aprendizagem por jogos, pela imersão em jogos digitais;
- aprendizagem por avaliação, o estudante adquire ou primora uma competência pondo à prova seu próprio trabalho ou o submete a avaliação de terceiros;

-aprendizagem por ensino, o jovem adquire uma competência ao ensiná-la a outros, inspirando-o a aprimorar uma competência que já tem ou descobrindo uma nova no papel de instrutor (SCOLARI, 2018a).

As competências transmídia elencadas na pesquisa foram divididas em campos: produção, prevenção de riscos, performance, gestão social, gestão individual, gestão de conteúdos, mídias e tecnologias, ideologia e ética, narrativa e estética. Cada um desses campos está dividido em competências que, por sua vez, são divididas em competências específicas.

Devido à dimensão da pesquisa organizada por Scolari, seria necessário ao menos um capítulo inteiro para explicar todas essas competências específicas. Dessa forma, por motivos de organização e concisão, preferimos comentar as estratégias informais de aprendizagem utilizadas, bem como algumas das competências trabalhadas na aplicação pedagógica da NT, no capítulo 3, juntamente com a descrição das atividades.

Para além das competências propostas para os novos letramentos, destacamos outras relações entre NT e educação. Na próxima seção, apresentaremos os fundamentos de como a aplicação pedagógica da NT pode desenvolver maior criticidade e proporcionar a autoria e o protagonismo juvenil, além de propiciar, ao professor, avaliar e intervir, de maneira mais efetiva, na aprendizagem de seus estudantes.

2.6 A NARRATIVA TRANSMÍDIA E A EDUCAÇÃO – OUTRAS RELAÇÕES

Acreditamos que a produção de narrativas permite que o estudante reflita sobre sua própria realidade. O pressuposto de que a construção da narrativa possa promover um processo de reflexão sobre a própria vida e a sociedade, além da relação entre elas é baseado nos estudos de Bruner (1991, 1997, 2014), que investiga como a narrativa é parte do processo fundamental de apreensão da realidade e de produção do conhecimento.

nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer, e assim em diante. A narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual de

domínio e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas, e mentores (BRUNER, 1991, p.4).

O autor não busca apresentar como o texto narrativo é construído, mas como ele “opera como um instrumento mental de construção da realidade” (BRUNER, 1991, p.5). Para isso, ele analisa algumas características da narrativa sob essa perspectiva.

Com base nos estudos desse autor, acreditamos que os estudantes, ao criarem narrativas que reflitam os problemas enfrentados na vida real, possam obter um novo olhar sobre as narrativas presentes em suas vidas, sobre seus papéis sociais. Pois tanto a recepção como a produção de narrativa trabalham em dois panoramas distintos, como aponta Bruner

Um é o panorama da ação, onde os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma “gramática da história”. O outro é o panorama da consciência: o que os envolvidos na ação sabem, pensam, sentem ou não sabem, não pensam, não sentem (BRUNER, 1997, p.15).

O trabalho com o primeiro panorama, na produção da narrativa, acontece de maneira eficaz e produtiva quando o segundo também é abordado e discutido, ou seja, é necessário pensar em quais características estarão baseadas a ação das personagens, e assim, determinar os posicionamentos axiológicos delas. Dessa forma, é possível refletir sobre seus próprios posicionamentos, que estarão refletidos na história.

Os estudantes também podem ser levados a ressignificar alguns conceitos, aos analisá-los dentro dos “vínculos de estados intencionais”, presentes nas personagens criadas, que atuam na narrativa influenciadas por “suas convicções, desejos, teorias, valores, e assim por diante” (BRUNER, 1991, p.7).

Quando o leitor/produtor da narrativa reflete sobre esses “estados intencionais” da personagem dentro da ação, as convicções, desejos e valores desse leitor/produtor também são ativados, permitindo uma abordagem aprofundada sobre eles. “Em um sentido mais aprofundado, pode ser que as condições e os estados emocionais descritos em uma ficção “bem-sucedida” nos sensibilizem a experimentar a nossa própria vida de maneira semelhante” (BRUNER, 1997, p.12).

As decisões sobre os caminhos narrativos e toda análise sobre o tema proporciona ao aluno tomar consciência da própria realidade. Na construção da personagem é necessário definir suas características e seus “estados intencionais”. No momento de decidir acerca dessas características, decisão essa feita em grupo e negociada, é também possível pensar nos padrões estabelecidos referentes ao gênero e/ou às classes sociais.

Na decisão sobre o desfecho está o enfrentamento de ideologias presentes na sociedade contemporânea brasileira. Ou seja, na construção de vários elementos narrativos, é possível propor discussões profundas que visam à tomada de consciência crítica em relação ao estado de coisas. Como afirma Bruner

uma história gira em torno da violação de uma legitimidade, as diferenças de como a noção de violação é concebida revela ela própria diferentes ênfases culturais (BRUNER, 1991, p. 15).

Assim, quando analisa e reflete para tomar as decisões sobre a composição da narrativa, o estudante também pode repensar sua atuação na sociedade; a possibilidade de construir personagens e escolher diversos destinos pode fazer com que se conscientizem das forças sociais que atuam sobre seus próprios destinos e os valores que fundamentam suas próprias ações.

A ficção narrativa cria mundos possíveis, sendo uma arte perigosa, pois devemos levar em conta a vida real como a conhecemos, mas também nos afastar o suficiente para que pensemos alternativas a ela. A narrativa ao mesmo tempo que conforta, desafia (BRUNER, 2014, 105).

Por meio das discussões para as decisões coletivas relativas à construção da narrativa, a educação conscientizadora pode se desenvolver, procurando revelar as contradições internas do sistema social que passam a ser discutidas de modo crítico, ao serem analisadas como forças atuantes dentro da narrativa criada e da própria narrativa de vida dos estudantes.

No plano social, é ato pedagógico desvelar as contradições existentes, evidenciá-las com vistas a sua superação. O educador, nesse sentido, não é o que cria as contradições e os conflitos. Ele apenas os revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente conscientizar. Conscientizar para o nada? Não. Sobre a realidade social e individual do educando. Formar a consciência crítica de si mesmo e da sociedade (GADOTTI, 1989, p.70).

Quando é proposto que crie uma narrativa, em diferentes mídias, de preferência com um tema relacionado à sua realidade, o adolescente, nessa concepção e produção, pode refletir sobre suas próprias narrativas pessoais e sobre as possibilidades acerca dessa narrativa.

2.6.1 NARRATIVA COMO JANELA DA MENTE DO EDUCANDO

A criação e produção de uma narrativa podem também auxiliar o/a professor/a a avaliar os conhecimentos e posicionamentos de seus estudantes, segundo os postulados de Almeida e Valente (2012). Os autores defendem que as narrativas digitais produzidas pelos estudantes podem ser entendidas como uma “janela da mente”.

A partir da concepção de Bruner, de que a narrativa constitui uma forma de dar sentido à própria vida, à experiência e à compreensão da realidade, entendemos que também reflete a maneira como o seu produtor pensa e organiza suas ideias e conceitos. Neste sentido, a narrativa pode ser vista como uma “janela” na mente do aprendiz, permitindo entender o nível de conhecimento, do qual ele dispõe sobre os conteúdos e temas trabalhados (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 64).

Dessa forma, a partir dessa janela da mente, o/a professor/a pode propor intervenções para que os conceitos sejam refinados pelos estudantes, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Podemos afirmar, ao relacionar a teoria de análise do discurso proposta pelo Círculo de Bakhtin com as “janelas da mente” conceituada por esses autores, que não apenas o nível dos conhecimentos e conteúdos trabalhados podem ser acessados pelo professor, mas também as diversas “vozes sociais” que permeiam o discurso desses estudantes, proporcionando a heteroglossia dialógica dentro da sala de aula, ao dar voz ao discurso dos estudantes e trazer outras vozes que dialoguem e ampliem esse discurso apresentado por eles.

A produção de narrativas pode, portanto, ser um instrumento para identificar tanto o conhecimento como o posicionamento dos estudantes, permitindo a intervenção mais eficaz por parte do professor, além de proporcionar o desenvolvimento da criticidade pelos estudantes. Esses fatores se devem a duas

características da aplicação pedagógica da narrativa transmídia que são autoria e protagonismo dos adolescentes.

2.6.2 PROTAGONISMO JUVENIL

Entendemos protagonismo como define Costa

em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do Estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social (COSTA, 2000, p.1).

Como explica o autor, ao identificar o termo protagonismo com a juventude e adolescência, entendemos esses jovens e adolescentes como agentes principais de seu processo de conhecimento. Assim, Costa (2007) define protagonismo juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, como a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

Essa pedagogia do protagonismo juvenil defendida pelo autor se estrutura nesses três eixos:

- Fonte de iniciativa significa que o educando deve agir, ou seja, não deve ser apenas um expectador ou um receptor do processo pedagógico. Ele deve situar-se na raiz mesma dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção.

- Fonte de liberdade significa que o educando deve ter diante de si cursos alternativos de ação, deve decidir, fazer opções, como parte do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão.

- Fonte de compromisso significa que o educando deve responder pelos seus atos, deve ser conseqüente nas suas ações, assumindo a responsabilidade pelo que faz ou deixa de fazer (COSTA, 2007, texto online).

O protagonismo juvenil dentro das práticas educativas permite que os estudantes sejam agentes de seu aprendizado, tenham liberdade para decidir os caminhos desse aprendizado e também dá o sentido de responsabilidade a eles. Essa responsabilidade é um ponto central do protagonismo juvenil para Ezcámez e Gil que explicam essa relação.

... a responsabilidade de uma pessoa sobre algo implica a consciência da ação, a liberdade e o controle sobre a mesma e a avaliação de tal ação como portadora de benefícios ou prejuízos (...) não há nenhuma responsabilidade quando a conduta da pessoa é

produzida de maneira totalmente forçada e sem o menor vestígio de consentimento, ou quando é produzida com absoluta falta de consciência, ou não existe a compreensão de seu valor (2003, p. 21).

Sob essa perspectiva, uma pedagogia baseada no protagonismo juvenil é aquela que proporciona aos estudantes fazer escolhas e serem responsáveis por elas. Para isso, esses autores defendem que essas práticas educativas sejam baseadas em deliberações dialógicas.

Eles explicam que a deliberação está relacionada às possibilidades do objeto de deliberação e aos resultados da ação deliberada em relação a esse objeto. Essas deliberações dialógicas também estão atreladas à ideia de conselho, que pressupõe a escuta ativa do outro e a consciência de mim mesmo para estabelecer o diálogo.

Com base no que foi exposto, podemos afirmar que a pedagogia do protagonismo juvenil, na qual se baseia a aplicação pedagógica da narrativa transmídia, determina que a prática pedagógica seja baseada no diálogo, não só entre os estudantes, mas um diálogo no qual o/a professor/a participa também, dando voz, respeitando e ampliando as ordens dos discursos proferidos pelos seus estudantes.

Podemos relacionar esse diálogo às relações dialógicas de Bakhtin. Faraco (2009) explica, como citado anteriormente, as relações dialógicas como espaço de tensão entre enunciados. Nessa luta atuam forças centrípetas, aquelas que procuram impor uma centralização verbo-axiológica monologizante, e forças centrífugas, aquelas que destroem as tendências centralizadoras por meio de processos dialógicos (FARACO, 2009).

Adaptando esse conceito ao protagonismo juvenil, podemos afirmar que esse tipo de prática pedagógica atua como uma força centrífuga na medida em que dá voz ao discurso dos estudantes e proporciona que esse discurso se relacione com outras ordens do discurso. Trata-se, portanto, de uma pluralidade dialogizada de vozes, parte do que Faraco atribui também à posição de Bakhtin (com a qual também concordamos): “Nesse sentido, Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência do outro eu com iguais direitos e iguais responsabilidades...” (FARACO, 2009, p. 76).

Vale observar, com base no que foi exposto, como a teoria de Bakhtin se aproxima da ideia de responsabilidade e alteridade presente na pedagogia do protagonismo juvenil. Ao fornecer espaço para que, de fato, o estudantes possam se expressar e se posicionar, o/a professor/a estabelece o diálogo, reconhecendo o discurso dos estudantes na heteroglossia dialógica e permitindo que eles sejam responsáveis pelos conteúdos e temas desenvolvidos e, assim, pelo seu processo de aprendizagem.

Entendemos que o conceito de dialogismo e protagonismo juvenil se relacionam com uma prática educativa progressista, uma vez que a educação não deve servir como uma força monologizante. Paulo Freire defende que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros” (2015, p.58), ao argumentar que o/a professor/a deve respeitar a autonomia do ser educando. Nesse sentido, o autor, ao defender que, dentro da prática educativa, a dialogicidade verdadeira acontece quando “sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença” (FREIRE, 2015, p. 59), remete às ideias sobre diálogo apresentadas anteriormente nesta dissertação.

Reconhecemos que cada um dos autores mencionados e citados apresenta sua própria concepção da abrangente palavra “diálogo”. Procuramos, com esse breve panorama, mostrar que, apesar disso, as teorias também “dialogam” em vários pontos, e a pedagogia do protagonismo juvenil implica relações dialógicas entre os estudantes, entre os estudantes e professores e, também, dentro do discurso dos estudantes, que se amplia, na medida em que dialoga com outras vozes sociais, trazidas por seus colegas e pelo/a professor/a.

Dessa forma, podemos afirmar que a aplicação pedagógica da narrativa transmídia, ao propiciar que os estudantes criem e produzam suas histórias, permite também que eles sejam protagonistas de seu aprendizado. Os estudantes, ao expressarem livremente suas ideias e posicionamentos e ao dialogarem com outras ideias e posicionamentos apresentados, podem refletir criticamente sobre seus discursos e ações e desenvolver maior responsabilidade sobre eles. Esses conceitos estão relacionados à ideia de autoria nos textos produzidos por estudantes, presente neste trabalho.

2.6.3. PROTAGONISMO E AUTORIA NA PRÁTICA EDUCATIVA

Para definir o conceito de autoria, baseamo-nos em Possenti (2002), que procura identificar como a autoria é construída em textos escolares. O autor defende que não devemos pensar em o que é autoria, mas como ela é construída.

Possenti (2002, p.107) relaciona a ideia de autoria com a noção de “locutor” (o falante, o responsável pelo que se diz) e “singularidade” (forma peculiar de o autor estar presente no texto). Como explicamos anteriormente, o autor defende que a autoria está relacionada tanto a fatores discursivos quanto ao estilo e, ainda que abranja a singularidade e a tomada de posição, “a questão de qualidade de um texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido” (POSSENTI, 2002, p. 109). Essas noções podem ser conectadas às deliberações dialógicas, presentes nas práticas educativas na pedagogia do protagonismo juvenil, que proporcionam aos jovens fazerem escolhas e serem responsáveis por elas, como também podem abranger o aspecto discursivo proposto por Possenti. Em outras palavras, o estudante, para se tornar autor, ou seja, locutor, produtor de discurso, segundo Possenti, deve ter responsabilidade sobre o que é enunciado em seu discurso e ter liberdade para criar seu texto, podendo, assim, desenvolver a singularidade por meio das escolhas estilísticas possíveis. Ou seja, o estudante pode expressar sua singularidade e sua subjetividade, quando a proposta pedagógica oferece a possibilidade de que ele tenha voz

Além desses aspectos, o autor explica que outros dois indícios de autoria são dar voz aos outros e manter distância em relação ao próprio texto. O primeiro diz respeito a dar voz explicitamente ao outro em seu texto ou incorporar discursos recorrentes em seu texto, “fazendo uma aposta a respeito do leitor”. O segundo está relacionado à tomada de posição em relação ao objeto e aos interlocutores do texto; identificamos a autoria pelas escolhas efetuadas na produção do texto que leva a conhecer o posicionamento de quem o escreveu. Esses indícios inter-relacionam-se ao conceito de protagonismo, uma vez que os estudantes só podem se posicionar e incorporar o discurso de outros no seu, tornando-se produtores de discurso, quando há espaço para que eles criem livremente e se tornem responsáveis pelo discurso

produzido, abrangendo os 3 eixos da pedagogia do protagonismo juvenil proposto por Costa (2007), pois somente com iniciativa própria, além de espaços de autêntica liberdade criativa, o estudante pode se tornar autor de sua história e responsável pelo discurso produzido nela.

Afinal, a autoria dos textos com as características descritas anteriormente só é possível, porque o projeto permite a participação ativa, o protagonismo e a autonomia dos estudantes, que definem o rumo da narrativa e de sua aprendizagem, promovendo sua participação.

Os últimos conceitos que delimitaremos neste capítulo, colaboração e cultura participativa, baseados na transmídia, também se relacionam aos pressupostos do protagonismo juvenil, permitindo fechar nosso capítulo teórico voltando ao tema central.

2.6.4 CULTURA PARTICIPATIVA E COLABORAÇÃO

Jenkins (2009) postula, além da cultura da convergência, outros dois eixos principais da transmídia: a inteligência coletiva e a cultura participativa. Em seu livro, o autor apresenta algumas habilidades que as crianças devem desenvolver para participarem plenamente da cultura da convergência, usando exemplos da cultura do entretenimento, que aponta como ele entende esses outros dois eixos.

a capacidade de unir seu conhecimento ao do outro numa empreitada coletiva, a capacidade de comparar e compartilhar sistemas de valor por meio da avaliação de dramas éticos, a capacidade de formar conexões com pedaços espalhados de informação e a capacidade de circular suas criações através da Internet (JENKINS, 2009, p. 248).

O autor explica a cultura participativa e a inteligência coletiva por meio das ficções produzidas por fãs. Ele enumera essas habilidades ao analisar os casos das *fan fictions* produzidas por leitores do livro Harry Potter. Esse gênero textual, traduzido por “ficção de fã”, refere-se a textos escritos por fãs, a partir de universos ficcionais famosos, como é o caso do livro de J.K. Rowling. O autor explana também como esse domínio intelectual, mostrado pelas crianças leitoras da obra e autoras de suas próprias histórias, só acontece por meio da participação ativa delas. Ou seja, na cultura participativa, elas não apenas consomem, mas produzem a partir

daquilo que lhes é oferecido, saindo de uma postura passiva.

A expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras (JENKINS, 2008, p. 30).

Essa ideia de consumidores/produtores está relacionada com o que Rojo (2013) chama de *lautor*, que abarca a condição de leitor e autor que o contexto das mídias digitais proporciona. Esse conceito se relaciona com o conceito do protagonismo juvenil e do diálogo, no qual, assim como os consumidores/leitores que se tornam produtores/autores dentro da cultura participativa, os estudantes também se tornam produtores de discurso e agentes de seu aprendizado, participando de modo ativo e colaborativo da prática educativa.

Esse trabalho colaborativo, no qual todos trabalham de modo coletivo e coordenado na obtenção de um objetivo, pode ser relacionado, dentro da prática educativa, ao outro conceito proposto por Jenkins, a inteligência coletiva, que se refere “a essa capacidade das comunidades virtuais de alavancar a expertise combinada de seus membros. O que não podemos saber ou fazer sozinhos, agora podemos fazer coletivamente” (JENKINS, 2009, p.56). O autor dá relevância não somente à participação de seus membros, mas também ao trabalho colaborativo dessas comunidades, que não são mais os grupos sociais conhecidos, como a família nuclear, por exemplo, mas comunidades definidas por

afiliações voluntárias, temporárias e táticas, e reafirmadas através de investimentos emocionais e empreendimentos intelectuais em comum (...) mantidas por meio da produção mútua e troca recíproca de conhecimento (JENKINS, 2009, p.57).

Assim, Jenkins expõe como a presença em comunidades colaborativas permite que seus participantes, com a união de seus próprios saberes, construam o conhecimento de modo coletivo. Trata-se de algo semelhante ao que pode ser trabalhado na escola, na qual algumas propostas podem tentar reproduzir essas comunidades com a sala toda ou dividida em grupos menores, permitindo que os estudantes unam seus conhecimentos e colaborem na obtenção de um objetivo comum, no caso da nossa pesquisa, a criação e produção de uma NT.

Em vista do que foi exposto, podemos afirmar que a ação pedagógica

analisada neste trabalho pode promover a participação ativa e o trabalho colaborativo dos estudantes no processo de construção coletiva do conhecimento, ao propor atividades nas quais os estudantes possam ser protagonistas do processo educativo e autores dentro de uma criação coletiva.

Com base na conceituação teórica proposta neste capítulo, apresentamos, no próximo capítulo, a metodologia de pesquisa e a descrição das atividades desenvolvidas a partir desse referencial.

CAPÍTULO 3 – O QUE FOI PLANEJADO

Tendo em vista o fato de o presente trabalho constituir uma pesquisa de campo, por meio de uma pesquisa-ação dedicada ao fazer pedagógico, este capítulo apresenta a metodologia da pesquisa da aplicação pedagógica da NT, o planejamento da sequência de aulas e a descrição das atividades desenvolvidas. Esse capítulo também apresenta a justificativa das escolhas pedagógicas presentes nas atividades com base no referencial teórico apresentado no capítulo 2, bem como as competências transmídia e as estratégias de aprendizagem informal relacionadas a essas atividades.

Primeiramente, consideramos necessário destacar o caráter interdisciplinar inerente à proposta. Embora não tenhamos abordado a interdisciplinaridade na fundamentação teórica, por esse conceito não constituir um dos fundamentos centrais da pesquisa nem embasar as análises, convém ressaltar que a aplicação pedagógica da narrativa transmídia permite, também, a convergência de outras disciplinas integradas. A proposta apresentada neste trabalho se refere ao ensino de língua portuguesa, porém outras disciplinas podem ser abrangidas, tanto por meio do tema escolhido, como também por meio dos textos, dos gêneros, das mídias e dos processos de produção desenvolvidos, que podem abranger as áreas de ciências humanas, exatas, biológicas e de artes.

Outro ponto que nos interessa destacar é a apresentação destas atividades visando à sua realização em diferentes contextos, justificando nossa opção de trazer as descrições das atividades apresentadas neste capítulo e apresentar o relato da aplicação dessas atividades no próximo, conforme explicitado no capítulo de Introdução.

Por meio da separação entre o que foi planejado e o que foi realizado na aplicação real das atividades, buscamos destacar a flexibilidade da proposta pedagógica, a importância da ação do/a professor/a nessa aplicação, a participação ativa dos estudantes e os resultados obtidos durante o processo, detalhados no próximo capítulo. Dessa forma, reservamos este capítulo para a descrição detalhada

das atividades planejadas, procurando apresentar as atividades de modo que elas possam ser adaptadas e aplicadas em diferentes contextos e situações de ensino.

Essa opção, no entanto, não compromete o caráter metodológico da análise, ao contrário, favorece a apresentação dos dados e argumentos, elementos fundamentais do gênero dissertação de mestrado, ressaltando como esse planejamento sofreu adaptações, com alterações e adequações realizadas de acordo com o contexto e o andamento das atividades no desenvolvimento efetivo das ações previstas em uma pesquisa-ação participativa.

Feitas essas considerações, apresentaremos, em seguida, a metodologia que configurou a pesquisa de campo, objeto da presente dissertação.

3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa de campo está fundamentada em investigação teórica realizada previamente por meio de pesquisa bibliográfica de publicações de autores que tratam dos temas como narrativa, transmídia, narrativa transmídia e letramentos digitais, bem como leitura de documentos e publicações oficiais sobre a relação entre a educação e as mídias digitais.

A metodologia utilizada é de pesquisa-ação participativa, na qual “os membros da comunidade estão implicados no processo de pesquisa desde o início e podem participar de cada uma das etapas previstas e implicar-se na totalidade do programa proposto” (EL ANDALOUSSI, 2004, p.76). Este tipo de pesquisa-ação permite resolver problemas peculiares e locais que poderão, mais tarde, servir de exemplos em outras comunidades .

É possível relacionar a abordagem da pesquisa-ação participativa, que permite resolver “problemas peculiares e locais”, com os processos dialógicos e relativos ao protagonismo juvenil, uma vez que a aplicação pedagógica da narrativa nos permite propor diversas atividades nas quais os estudantes são agentes de seu aprendizado. Esse processo possibilita trabalhar na resolução de seus problemas, pois lhes dá voz para se expressarem e trazerem essas questões para o centro de

sua aprendizagem, podendo participar, ativamente, de todas as atividades, mostrando a adequação da metodologia da pesquisa-ação participativa a nossa proposta.

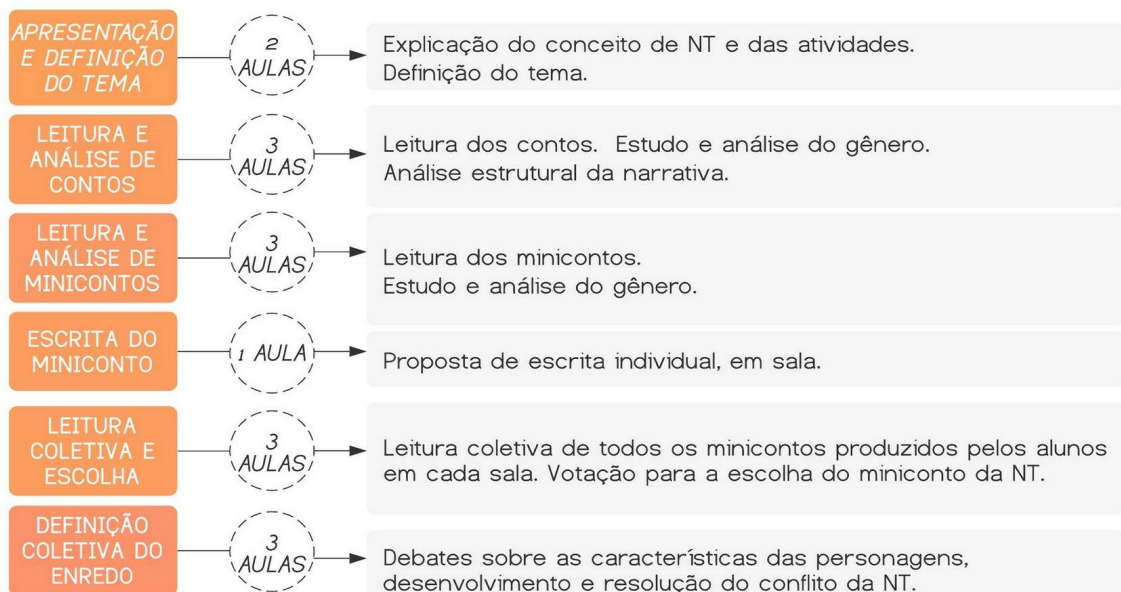
Buscando abranger as perspectivas textual-discursiva, linguística e digital da fundamentação teórica na ação pedagógica, a proposta apresenta diversas atividades de debate, leitura e escrita coordenadas para a produção coletiva da NT pelos estudantes.

Nas próximas seções, detalharemos o planejamento de cada uma dessas atividades que compõem a ação pedagógica descrita e analisada no presente estudo.

3.2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Estão previstas 40 aulas para a criação e produção da narrativa transmídia. A figura a seguir apresenta as atividades com o número de aulas previstas para cada uma e uma breve explicação. Após esse resumo, segue a descrição detalhada das atividades.

QUADRO 6 - ATIVIDADES COM NÚMERO DE AULAS PREVISTAS





Fonte: a autora

3.2.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO E ESCOLHA DO TEMA

Primeiramente, apresentamos aos alunos o conceito de transmídia, juntamente com a explicação de que eles vão criar uma história, de forma coletiva, na qual cada parte será apresentada em um texto e uma mídia diferente e que esses textos, integrados, formarão a narrativa transmídia. Detalhamos como a história será

criada coletivamente por todos e que a produção de cada texto constituirá cada uma das atividades. Também ressaltamos que haverá leituras para auxiliar na criação e produção da história, e que o projeto envolverá professores de outras disciplinas.

Em seguida, é feita a definição do tema. Para aplicações semelhantes, sugerimos que o/a professor/a pergunte aos alunos quais temas lhes interessam ou que apresente diferentes temas e peça que eles deliberem.

Costa (2007) e Ezcámez e Gil (2003) postulam, dentro da pedagogia do protagonismo juvenil, ser fundamental que os estudantes se tornem os principais responsáveis por seu processo de conhecimento, cabendo aos educadores propor atividades que permitam a eles realizarem escolhas reais e serem responsáveis por essas escolhas. Em vista disso, o primeiro passo na criação e produção da narrativa transmídia pelos estudantes é que eles elejam o tema que será abordado na história coletiva. Esse tema orienta todo o trabalho posteriormente desenvolvido e o grau de integração possível com as outras disciplinas do currículo.

O tema é decidido por toda a sala em conjunto, a partir de sugestões trazidas pelo/a professor/a e pelos estudantes. Após a decisão sobre o tema, apresentamos cada uma das macroproposições narrativas que compõem a narrativa transmídia com o respectivo gênero/mídia trabalhado. Em nossa ação pedagógica, propomos 4 textos de gêneros e mídias diversas: miniconto, conversa de *Whatsapp*, vídeo e história em quadrinhos e cada um desses textos corresponde a uma macroproposição da sequência narrativa proposta por Adam (2019). A tabela 4 retoma as macroproposições narrativas definidas pelo autor, expostas no Capítulo 2, para apresentar a relação entre os textos que integram a NT e as macroproposições narrativas. Consideramos, em seguida, os critérios que embasaram essas escolhas dentro da pesquisa.

QUADRO 7 - GÊNEROS E MÍDIAS TRABALHADOS EM RELAÇÃO ÀS MACROPROPOSIÇÕES NARRATIVAS

Situação Inicial MPn1	Nó MPn2	Re-ação ou avaliação MPn3	Desfecho MPn4	Situação Final Mpn5
Miniconto		<i>Conversa de Whatsapp</i>	Vídeo	HQ

Fonte: ADAM (2011), adaptado pela autora

Retomando um pouco os documentos oficiais expostos no Capítulo 1, a BNCC preconiza o ensino sobre habilidades relacionadas à cultura digital, além dos conteúdos obrigatórios dentro de cada disciplina. Assim, dentro do ensino de língua portuguesa está, em todos os níveis, o trabalho com textos narrativos. No caso do nono ano, podemos citar as habilidades específicas de língua portuguesa, EF89LP33 e EF89LP33, que se referem, respectivamente, à leitura e à escrita de textos narrativos como contos, crônicas, narrativas de aventura, etc.; e as habilidades EF89LP33 e EF89LP35, que preconizam, respectivamente a leitura e a criação de minicontos no nono ano (BRASIL, 2017).

Nossa escolha pelo uso do gênero literário miniconto foi baseada em diversos fatores. Esse gênero, além de integrar o que preconiza a BNCC (2017) à proposta, possibilita um trabalho bastante produtivo na aplicação pedagógica da narrativa transmídia. Em primeiro lugar, devido a seu caráter de brevidade e concisão, que permite desdobrá-lo mais facilmente em outras sequências narrativas. Em segundo lugar, porque, embora tenha essa característica de ser uma narrativa brevíssima, o miniconto apresenta macroproposições necessárias para a narratividade, como a situação inicial e o conflito. Outro fator que nos levou à escolha do miniconto se deve aos elementos linguísticos comuns desse e de outros gêneros narrativos que, frequentemente, apresentam discurso direto e indireto, advérbios de tempo e lugar, entre outros aspectos relacionados à linguagem verbal, que configuram as proposições do texto narrativo. Além disso, o miniconto também é relacionado à cultura digital, pois, pela sua brevidade, é um gênero narrativo

bastante usado na rede social Twitter, como é apresentado em um perfil nessa rede social sobre o gênero, @minicontos, “Em um *tweet* é possível contar a história de uma vida.”¹⁴ Essa frase mostra a relação da forma composicional do gênero com a rede social, que permite postagens com até 280 caracteres. Inclusive, alguns pesquisadores, com base nessa relação entre o miniconto e a rede social *Twitter*, comentam sobre a “literatura digital” produzida na plataforma, a “twitteratura” (PEREIRA; LAZZARIS, 2016).

Já a escolha pela conversa de *Whatsapp*, além da relação com a cultura digital, como um exemplo bastante claro de como as mídias são parte integrante dos gêneros, possibilitando trabalhar aspectos discursivos e digitais no mesmo texto, deve-se, também, ao trabalho linguístico que esse gênero propicia.

Competências linguísticas relacionadas à diferença entre a língua falada e a língua escrita, entre a norma culta, a norma coloquial e as variantes linguísticas são trabalhadas não apenas na conversa de *Whatsapp*, mas em todos os outros textos propostos. Ao produzir o texto verbal do miniconto, da conversa de *Whatsapp*, do roteiro do vídeo e das falas da história em quadrinhos, os estudantes têm que refletir sobre as características dos falantes e da interação entre eles, além dos outros aspectos linguísticos mencionados anteriormente.

Discursivamente, a escolha desses textos se deu por se tratar de mídias e gêneros próximos da realidade do estudante, porque fazem parte das esferas sociais nas quais os estudantes circulam e porque os gêneros trabalhados possuem a forma composicional menos fixa, permitindo a possibilidade da produção dos textos breves que compõem a NT.

Nesse ponto, convém aclarar que estamos tratando cada parte da NT como um texto, de acordo com o que foi exposto no capítulo 2. Consideramos que esses textos são textos menores e cada um constitui uma parte de um texto maior, que é a narrativa transmídia. Como apontamos no capítulo 2, entendemos a mídia como uma camada dentro dos gêneros discursivos, dessa forma, por questões metodológicas, vamos considerar cada texto pertencente a um gênero discursivo com sua respectiva mídia de produção, seja ela impressa, como é o caso do

14. <https://twitter.com/minicontos>, acesso em 23 ago 2020.

miniconto e da história em quadrinhos, seja ela digital, como é o caso do *Whatsapp* e do vídeo. Considerando a complexidade da abordagem, já que não podemos reduzir o miniconto a uma mídia ou classificar vídeo como gênero discursivo, optamos pelo termo texto para nos referirmos aos produtos que os alunos devem entregar.

O vídeo e a história em quadrinhos, além dos aspectos mencionados, vão mobilizar o trabalho com textos multimodais, com o primeiro trabalhando as três matrizes de linguagem, verbal, sonora e visual; e o segundo, com a verbal e a visual (SANTAELLA, 2001). As diversas habilidades propostas nos letramentos transmídia também são abrangidas, como apresentaremos em seguida.

Procuramos demonstrar, com esse panorama, quais foram os fundamentos das escolhas por cada um dos textos presentes na ação pedagógica analisada neste trabalho. É necessário, entretanto, aclarar que uma narrativa transmídia pode ser realizada usando diferentes gêneros e mídias, não sendo esse, de forma alguma, um modelo fixo, uma vez que uma NT pode ser composta por variados gêneros e mídias.

3.2.2 LEITURA E ANÁLISE DE CONTOS

A próxima etapa tem finalidades variadas. A leitura de contos deve servir para que os estudantes conheçam e possam analisar como funciona a sequência narrativa no plano de texto do gênero proposto, servindo de modelo para a narrativa transmídia que vão criar.

O conto serve de modelo de plano de texto para NT, por entendermos que a narrativa transmídia produzida se encaixa no gênero discursivo “conto”. Isso se deve às características da NT proposta, uma narrativa breve, com apenas um conflito central, mas que apresenta todas as macroproposições de uma sequência narrativa, sendo, nesse caso, um conto que apresenta características multimodais, hipertextuais e transmídia. O uso do gênero narrativo conto configura um plano de texto para NT e estabelece a convergência entre habilidades relacionadas à disciplina de língua portuguesa e aos novos letramentos. Os diferentes textos, que

constituem cada uma das macroproposições narrativas, convergem no plano de texto estabelecido pela NT.

Outras questões mais práticas orientam essa escolha, como a possibilidade de análise em poucas aulas, por se tratar de um texto curto, e por ser um gênero preconizado também na BNCC (2017) para esse ano, como exposto anteriormente.

Planejamos propor a leitura de três contos, a ser coletiva ou individual para, em seguida, analisar as proposições apresentadas nesses textos e como elas compõem as macroproposições da sequência narrativa. Procuramos usar exemplos próximos ao cotidiano dos estudantes também, explicitando como essas macroproposições aparecem em filmes e séries. Com isso, esperamos que os estudantes identifiquem, inicialmente com o auxílio do/a professor/a e posteriormente, sozinhos, as macroproposições narrativas, principalmente o conflito, tendo em vista sua importância para o estabelecimento da intriga. Consideramos importante sempre recordar aos estudantes que essas leituras e análises devem servir de base para a criação coletiva do enredo, a unidade do processo que será representada na NT.

Essas duas atividades de leitura descritas contemplam algumas competências transmídia relacionadas a narrativas e questões estéticas. Dentro da competência geral “interpretar”, as específicas preconizam que o estudante deve entender uma narração, saber explicar como avança uma história e reconstruir mundos transmídia, encontrar e rastrear diferentes expansões transmídia.

Na competência geral “reconhecer e descrever”, as específicas preconizam que os estudantes devem reconhecer e descrever: gêneros em diferentes plataformas; características de variados formatos e saber nomeá-los; valores estéticos e narrativos de uma história (SCOLARI, 2018a).

3.2.3 LEITURA, ANÁLISE E ESCRITA DE MINICONTOS

Propomos aos estudantes a leitura de dois ou três minicontos e a análise de aspectos relativos à composição, como a concisão e brevidade, citados no subitem anterior e de aspectos linguísticos relacionados ao estilo. Eles estudam com mais

profundidade as escolhas discursivas feita pelos autores, como a linguagem informal, o discurso direto, entre outros.

Como o miniconto é um dos textos que os estudantes devem produzir para compor a NT, eles necessitam de modelos para a suas criações. Essa necessidade conduz a análise dos textos feita com os estudantes, principalmente, para aspectos linguísticos das proposições presentes, com o objetivo de orientar a produção escrita.

Nesta etapa, a leitura de texto de outros gêneros sobre o tema auxilia os estudantes na produção escrita, trazendo mais informações e referências para o seu processo criativo. Por esse motivo, planejamos o trabalho interdisciplinar para ocorrer, sobretudo, nessa etapa entre a escolha do tema e o começo da produção textual, com professores de outras disciplinas estudando o tema com os alunos sob a perspectiva de suas áreas de conhecimento. Esse trabalho com outras disciplinas também amplia as esferas de circulação do discurso às quais o estudante tem acesso e, por esse motivo, também trazemos diferentes gêneros discursivos para a leitura em sala de aula, de acordo com o que preconiza a BNCC (2017) sobre o trabalho com gêneros.

A proposta de escrita do miniconto é a primeira atividade de produção realizada e parte fundamental da definição do enredo da narrativa transmídia. Essa atividade é realizada individualmente para que todos possam trabalhar as competências de escrita e sejam motivados para essa atividade, devido à possibilidade de seu texto ser escolhido na votação e integrar a NT coletiva produzida posteriormente, além de ter seu texto lido para toda a sala, como explicado no próximo tópico.

Planejamos orientar os alunos para que escrevam um miniconto sobre o tema escolhido que seja original e livre de plágios, que esteja de acordo com as características do gênero composicional trabalhado e no qual sejam apresentados a situação inicial e o conflito da NT. Destacamos a necessidade de frisar a importância do conflito do miniconto estar relacionado ao tema e, também, da brevidade da narrativa dentro da forma composicional do gênero, permitindo que a história retratada no miniconto possa ser expandida em outras sequências narrativas.

Destacamos também a concisão dos minicontos, observando como a escolha lexical é importante para fornecer informações sobre o contexto da história. Nosso planejamento inclui explicar como muitas informações são inferidas a partir do que está no miniconto, mostrando que não são necessárias longas descrições para contextualizar a história, orientando os estudantes para que sejam concisos também na escrita de seus textos.

A proposta de produção escrita que integra a aplicação pedagógica da NT contempla algumas das competências de produção dos letramentos transmídia propostos por Scolari (2018a). Dentro da competência geral de produção, ao “Criar e modificar produções escritas”, são contempladas quatro competências específicas: (1) inventar, inspirar-se em outras criações para fazer a sua; (2) planificar, organizar a estrutura de um texto; (3) escrever, os mais variados gêneros; (4) revisar, a sua própria criação e a de terceiros (SCOLARI, 2018a).

É possível perceber como essas competências transmídia integram os saberes sobre os textos verbais e são fundamentais para a produção escrita em geral. Tendo em vista esse fato, interessa-nos destacar como uma proposta embasada em um conceito oriundo da cultura digital, como a transmídia, pode mobilizar competências e habilidades relativas ao ensino de língua portuguesa. Atividades comuns nas ações pedagógicas dessa disciplina, como leitura e escrita, podem ganhar novos significados dentro da proposta maior da produção da narrativa transmídia, possibilitando desenvolver maior engajamento dos estudantes nesse tipo de atividade.

3.2.4 LEITURA E ESCOLHA DO MINICONTO

Após a escrita individual, realizamos a leitura de todos os minicontos, para que os estudantes elejam qual miniconto irá compor a NT. Nosso planejamento prevê que seja realizada a leitura dos minicontos escritos por eles para toda a sala, sem indicar autoria, para que não haja influência na decisão, pedindo que os alunos anotem os títulos dos contos que mais gostam para poderem votar após a leitura de todos. Anotamos também o título dos minicontos na lousa, numerando-os para

marcar os votos.

Depois da leitura de todos os minicontos, os estudantes colocam em um envelope o número do miniconto escolhido, garantido que o voto seja secreto. Fazemos, então, a contagem dos votos na lousa e o miniconto mais votado irá integrar a NT. Caso haja empate, é feita uma nova votação com os textos mais votados na primeira.

Recorremos a duas competências específicas de “ideologia e ética”, dentro das competências gerais transmídia, para fundamentar um cuidado que consideramos importante, principalmente nesta e na próxima etapa. A primeira competência preconiza que o estudante deve reconhecer e descrever implicações legais e éticas da produção e a difusão de conteúdos nas mídias; e a segunda, que o estudante deve, igualmente, reconhecer e descrever estereótipos e conotações ideológicas nos conteúdos de mídia. Uma outra competência específica, relacionada à ideologia e ética, preconiza que eles devem também avaliar e refletir sobre os estereótipos e conotações ideológicas nos conteúdos de mídia, sendo autocríticos com suas próprias criações (SCOLARI, 2018a).

Essas competências transmídia, que se inter-relacionam a aspectos discursivos, dizem respeito ao cuidado do/a professor/a de analisar as vozes sociais presentes nos textos dos estudantes, alertando-os para posições axiológicas presentes que podem ser consideradas ofensivas e/ou discriminatórias. Consideramos importante destacar aos estudantes, por meio da análise e interpretação dos textos produzidos por eles, as implicações legais e éticas que certos posicionamentos discursivos podem ter, principalmente quando publicados na rede mundial de computadores, como é o caso da NT produzida por eles. Consideramos necessário lembrar aos estudantes que a NT será publicada e aclarar, como fundamentamos no capítulo 2, que todos os textos, mesmo os narrativos, expressam um posicionamento que visa influenciar o leitor e que eles devem identificar e analisar, ética e criticamente, quais posicionamentos estão presentes em seu próprio texto, no texto que vão eleger para compor a NT e no enredo criado coletivamente.

3.2.5 DEFINIÇÃO COLETIVA DO ENREDO, DEBATE E LEITURA

Optamos por detalhar essas atividades conjuntamente para frisar a importância de ambas acontecerem de forma simultânea, uma vez que são complementares. A atividade de escrita do roteiro permite ao/à professor/a identificar e avaliar os conhecimentos e posicionamentos dos estudantes. Podemos, ao reconhecer o nível de conhecimento e as vozes sociais presentes no discurso dos estudantes durante a criação coletiva do enredo, intervir com textos de diferentes esferas sociais que estabeleçam relações dialógicas com o discurso deles sobre esses temas. Essas leituras, realizadas juntamente com o debate em sala de aula, por sua vez, podem influenciar as decisões coletivas do enredo e integrar, de modo significativo, dentro da produção da NT, as atividades de escrita e leitura e o trabalho com gêneros discursivos de diferentes campos de atuação social, preconizado na BNCC (2017). Detalhamos em seguida como esse processo se desenvolve.

A partir da situação inicial e do conflito estabelecido pelo miniconto escolhido, é o momento de definir a estrutura completa do enredo que servirá de guia para a produção das mídias presentes nas demais etapas.

Lemos, novamente, o miniconto escolhido para a sala e retomamos o conceito de enredo, apresentado nas etapas anteriores, identificando com os estudantes, o conflito presente na narrativa. A sala, coletivamente, propõe possíveis desdobramentos da história. Por meio de mapas mentais feitos na lousa, baseados nas sugestões dos estudantes, ilustramos os caminhos narrativos possíveis. Destacamos que a intervenção, nesse momento, seja realizada por meio de perguntas sobre esses desdobramentos, principalmente relativas à relação causal da narrativa (O que pode acontecer se A ocorrer?) e os “vínculos de estados intencionais” dos personagens (BRUNER, 1997, p.7).

Nesse momento também é feita a definição dos personagens, suas características (idade, classe social, local de moradia, condição familiar, religião) e sua influência no desenvolvimento da ação. Esses perfis criados vão estabelecer os “vínculos de estado intencionais”, trabalhando, como explica Bruner (1997), o

panorama da ação e o panorama da consciência na definição do enredo.

Por meio das sugestões dadas para a criação da história, os estudantes expressam também seus posicionamentos e conhecimentos, inclusive trazendo outros temas que acabam se relacionando ao tema principal da NT e que podem ser abordados pelo/a professor/a nas leituras propostas. Com base no que é trazido pelos estudantes, propomos a leitura e o debate sobre textos de diferentes esferas da comunicação sobre esses temas e subtemas apresentados, e a análise, com eles, das vozes sociais presentes nestes textos, de maneira a contrapor às vozes sociais presentes no discurso dos estudantes, com o objetivo de ampliar e promover o olhar crítico dos estudantes sobre os discursos acerca desses temas.

Depois destas leituras, voltamos à discussão sobre o enredo na aula seguinte, relacionando-as com o desenvolvimento do enredo e a resolução do conflito apresentado no miniconto.

Para a realização dessa atividade de definição do roteiro e nas atividades de leitura, é utilizado o gênero oral argumentativo “debate em sala de aula”, que se mostra produtivo sob variados aspectos. O debate realizado para a concepção coletiva do enredo permite que os estudantes não apenas expressem suas ideias sobre os caminhos da história, mas também proporciona que eles defendam, por meio de argumentos, os motivos pelos quais consideram que sua ideia deve compor a NT, integrando, na produção de um texto narrativo, habilidades relacionadas à argumentação.

Dessa forma, tanto o produto, o enredo coletivo criado por eles, quanto o processo, o debate realizado para essa criação a partir da leitura de gêneros variados, podem funcionar como “janelas da mente” (ALMEIDA; VALENTE, 2012). Essas “janelas” nos permitem identificar o nível de conhecimento dos estudantes sobre o tema principal e os subtemas relacionados à NT, além dos posicionamentos axiológicos presentes em seus discursos:

(...) os discursos argumentativos orais ou escritos se constituem em gêneros que ativam o funcionamento de grande parte das relações sociais. Com seus argumentos, os indivíduos expressam valores e regras sociais que orientam o seu comportamento e as tomadas de posição em situações enunciativas que envolvem temas controversos em relação a esses valores e regras sociais (Cristóvão; Durão; Nascimento, 2003, p.1436).

Podemos, assim, reconhecer, avaliar os conhecimentos e posicionamentos dos estudantes e intervir neles, analisando as macroproposições sugeridas para o texto narrativo criado coletivamente e os argumentos apresentados nos debates sobre o enredo e sobre os textos lidos.

Destacamos duas competências transmídia de gestão individual, abrangidas tanto nestas atividades como no projeto como um todo e que dialogam com nossa hipótese, baseada nos estudos de Bruner, de que, ao criar a narrativa, os estudantes podem também refletir sobre sua realidade. Scolari (2018a) apresenta duas competências específicas de gestão individual relacionadas à competências de “gerir a própria identidade”: expressar a personalidade por meio de histórias midiáticas, se posicionar ou se distanciar de um sistema cultural, e refletir sobre a construção da sua própria identidade, usar os meios para lidar com temas de interesse ou para pensar sobre si mesmo.

3.2.6 DEFINIÇÃO DE GRUPOS E FUNÇÕES

Após a definição do enredo e da leitura dos textos de referência, a sala se organiza em grupos de trabalho. Não é necessário que os grupos tenham o mesmo número de participantes, pois cada atividade demanda um volume de trabalho diferente e um mesmo estudante pode realizar mais de uma tarefa em atividades diferentes. Os integrantes dos grupos e a divisão das tarefas são definidos de acordo com cada atividade: a produção da conversa de *Whatsapp*, do vídeo e da história em quadrinhos.

Para a realização das duas primeiras atividades citadas, os estudantes decidem o que cada um fará de acordo com os interesses, as habilidades e as vivências deles. É importante que eles decidam os componentes dos grupos que produzirão a conversa no aplicativo de troca de mensagens e o vídeo, assim como suas respectivas funções, principalmente nesse último, que envolve o trabalho de atuação, gravação e edição. Na atividade que vai apresentar a situação final, a história em quadrinhos, cada grupo da sala produz seu próprio texto, criando, dessa forma, diferentes situações finais para a NT.

Essa definição de grupos e funções faz com que as diferentes tarefas que compõem as atividades sejam divididas, visando o trabalho coletivo e colaborativo. Isso nos permite relacionar essa atividade às competências específicas transmídia de gestão social, propostas por Scolari (2018a), relacionadas à colaboração: ajudar os outros na produção de conteúdo e criar de forma colaborativa. Nessa criação autoral, coletiva e colaborativa entram também algumas estratégias de aprendizagem informal, elencadas por esse mesmo autor, que é “aprendizagem por ação”, pois são eles que produzem todos os textos em suas respectivas mídias e gêneros; “aprendizagem por resolução de problemas”, uma vez que lhes é proposto criar e produzir uma narrativa transmídia que será publicada na rede mundial, motivando-os a desenvolverem as competências necessárias para a realização das tarefas envolvidas; “aprendizagem por ensino”, já que no trabalho colaborativo, um estudante que domine uma competência pode transmitir ensinamentos, inspirando seus colegas a adquirirem uma competência nova ou a aprimorarem uma já existente.

3.2.7 PRODUÇÃO CONVERSA *WHATSAPP*

Para iniciar, mostramos a importância da conversa do *Whatsapp* na narrativa. A conversa deve representar a macroproposição de re-ação ou avaliação, mostrando a reação das personagens ao conflito apresentado na parte anterior, o miniconto.

Recordamos a questão da linguagem utilizada, com destaque para a adequação ao perfil dos personagens e para a plataforma utilizada, prestando atenção à questão das variantes linguísticas. Com o objetivo de aprofundar o estudo sobre elas, é realizado o trabalho com uma técnica de ensino baseada na Internet, chamada *webquest*.

O conceito foi proposto por Dodge (1995, p.1), que define *webquest* como “uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet”. Os alunos realizam a *webquest* com objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a variação linguística

e auxiliar na escrita dos diálogos, não só dessa etapa, como também na escrita da história em quadrinhos e do roteiro do vídeo. Também analisamos, sob essa perspectiva, os minicontos produzidos na etapa anterior que apresentem discurso direto, com o mesmo objetivo. Convém explicar que optamos pelo uso da *webquest* nesta etapa, para não influenciar os alunos na escrita dos minicontos, uma vez que os minicontos podem apresentar outras opções de estilo, além do discurso direto.

A *webquest* citada está disponível na internet e pode ser utilizada por qualquer professor que deseje agregá-la a suas aulas¹⁵. A *webquest* realizada, segundo os postulados de Dodge (1995) é formada pelas seguintes partes:

- introdução, parte em que é apresentado o tema da pesquisa;

- tarefa, parte que explica o que deve ser produzido com a pesquisa. No caso, os estudantes devem, em pequenos grupos, produzir um diálogo em que um dos personagens expressa um preconceito linguístico e é advertido por outro personagem que, baseando-se no conceito de variação linguística explica que não há modos corretos ou errados de usar a linguagem verbal;

- processo, parte na qual estão diversos links externos para páginas da Internet sobre o tema, que os estudantes devem acessar para realizar sua pesquisa dirigida;

- avaliação, parte em que são descritos os critérios avaliativos;

- a conclusão;

- os créditos.

Após esse aprofundamento, para embasar a escrita dos diálogos, o grupo da sala que ficou responsável pela atividade produz a conversa, que depois é levada ao coletivo para que avalie e proponha alterações.

3.2.8 LEITURA E ESCRITA DE ROTEIRO AUDIOVISUAL

Novamente, neste tópico, detalhamos a atividade de escrita e leitura conjuntamente para destacar a complementaridade das duas. Para que todos os

15. Webquest utilizada disponível em <https://professorabarbara.wixsite.com/variantes>, acesso em 13 nov 2020.

estudantes participem dessas atividades de escrita e leitura, é importante que todos os grupos apresentem o roteiro do vídeo, embora nem todos participem da produção do vídeo.

Para mostrar as etapas de produção de um vídeo e trabalhar com o gênero “roteiro audiovisual”, iniciamos com a leitura coletiva da cena de um roteiro original e, em seguida, analisamos a forma composicional do gênero. O roteiro audiovisual, gênero discursivo que pode ser definido como “a forma escrita de qualquer espetáculo áudio e/ou visual” (COMPARATO, 1983, p.15), apresenta uma forma bastante fixa relacionada a seu objetivo: o espetáculo áudio e/ou visual, com detalhamento da ação, cabeçalhos, que descrevem a composição visual da cena (exterior/interior, noite/dia), e rubricas, que orientam a performance dos atores.

Essa análise dos elementos composicionais é fundamental para a próxima etapa: a comparação da cena escrita no roteiro com a cena gravada na obra audiovisual. É nesta comparação que os estudantes podem compreender a funcionalidade da forma composicional do gênero, analisando como o que está escrito no texto verbal aparece no texto audiovisual.

Por esse motivo, após a leitura e análise da cena escrita no roteiro, assistimos à mesma cena e a analisamos coletivamente, buscando estabelecer as relações entre os elementos que compõem o roteiro e os elementos da cena gravada. Essa análise da cena na obra audiovisual permite observar as adaptações feitas entre um texto e outro, e ressaltar que, embora o roteiro sirva para orientar a gravação da cena, o roteiro e o filme configuram textos diferentes. Nessa etapa, frisamos também as diferenças entre a língua verbal escrita presente no roteiro e a língua verbal falada da obra audiovisual.

Essa atividade engloba também a análise dos elementos multimodais relativos às outras matrizes da linguagem presentes na cena assistida, além da língua verbal falada. Analisamos, igualmente, modos relativos à matriz visual (enquadramento, iluminação, cores, montagem, performance dos atores) e modos relacionados à matriz sonora (trilha, entonação dos diálogos, efeitos sonoros).

Com base no modelo apresentado, propomos a todos os grupos da sala a produção escrita do roteiro do vídeo que vai configurar o desfecho da NT, de acordo

com o enredo decidido coletivamente. Fazemos a leitura coletiva de todos os roteiros produzidos e os estudantes escolhem o que será gravado, em um processo de votação semelhante ao da escolha do miniconto.

3.2.9 GRAVAÇÃO E EDIÇÃO DO VÍDEO

O grupo responsável realiza a gravação do vídeo baseado no roteiro escolhido. Cada função é definida de acordo com as habilidades e os interesses dos estudantes, que decidem quem deve desempenhar as funções de ator, cinegrafista, diretor e editor do vídeo, além de outras funções necessárias durante as etapas de produção do vídeo, como figurinista, maquiador e cenógrafo.

Sob a perspectiva da estratégia de aprendizagem informal de aprendizagem por simulação ou imitação, na qual o estudante reproduz ações e decisões de alguém mais especializado (SCOLARI, 2018a), pode ser produtivo descrever as funções citadas e outras necessárias na gravação de uma obra audiovisual, aproximando o trabalho pedagógico dos contextos reais de produção e proporcionando uma experiência pedagógica mais significativa, de acordo com os pressupostos dos letramentos transmídia.

A gravação e edição do vídeo podem ser realizadas na escola com a orientação do/a professor/a ou fora do horário de aula, somente pelos alunos, decisão que vai depender do grau de autonomia e da disponibilidade de recursos dos estudantes.

Algumas competências transmídia de produção relativas à produção audiovisual são mobilizadas nessas duas atividades relativas ao vídeo. Elas englobam a competência geral “Criar e modificar produções audiovisuais” e as específicas: conceber, planejar, filmar, dirigir e editar uma produção audiovisual (SCOLARI, 2018a). Também é contemplada a competência específica de performance, atuar em produções audiovisuais (SCOLARI, 2018a).

3.2.10 PRODUÇÃO HQ

Todos os estudantes produzem, em pequenos grupos, uma pequena história em quadrinhos, que apresenta a situação final da NT. Cada grupo cria sua própria situação final, com base no desfecho decidido coletivamente e retratado no vídeo, produzindo, assim, diferentes finais para a NT.

É possível, nessa atividade, estabelecer a interdisciplinaridade com a área de Artes, visando ampliar o conhecimento dos estudantes a respeito das possibilidades discursivas presentes na relação imagem/texto verbal nesse gênero. Os professores de língua portuguesa e artes apresentam os elementos linguísticos e visuais relativos à forma composicional, como os diálogos, balões de fala, quadros, sequenciação e relativos às escolhas de estilo, como enquadramentos, cores, fonte das letras, diferentes balões de fala, etc.

Consideramos relevante destacar para os estudantes como a coerência da NT é estabelecida pelos elementos visuais, que fazem parte da história em quadrinhos, ou seja, é necessário que eles considerem quais de seus colegas atuaram no vídeo, retratando-os na HQ, para não comprometer a relação entre os dois textos e o entendimento da NT por parte do leitor. Alertamos para que tenham atenção a esse ponto, levando em conta os possíveis leitores da NT.

Essa atividade abrange a competência transmídia de produção “desenhar e projetar”, que engloba, nas competências específicas, o uso de ferramentas digitais e de técnicas tradicionais de desenho e pintura. Com base nessa competência, destacamos que esse texto pode ser produzido dessas duas formas, de acordo com o contexto e a disponibilidade de recursos, uma vez que as HQ podem ser produzidas usando as mídias digitais ou impressas.

3.2.11 PUBLICAÇÃO DO PRODUTO FINAL, AVALIAÇÃO E AJUSTES

Com todas as mídias produzidas, é o momento de publicar as produções na Internet e ver a história completa. Apresentamos a NT em um site da Internet

configurado como um documento hipertextual para permitir que o leitor acesse os diferentes textos que a compõem.

Esse site pode ser produzido pelo/a professor/a ou pelos estudantes. Essa decisão também depende do grau de autonomia e dos recursos disponíveis aos alunos. Independentemente dessa decisão, após a publicação na Internet, é realizada uma avaliação do site e de seus elementos de design e navegação, analisando como esses elementos (títulos, textos explicativos, layout, links, etiquetas de links) configuram a coerência hipertextual e favorecem a leitura da NT.

Nesse site, cada página/nó apresenta um dos 4 textos que compõem a NT, com botões de navegação com o link para os outros nós do documento hipertextual. Cada página também apresenta o título com o tema da NT, um subtítulo explicativo sobre a narrativa e um pequeno texto sobre o projeto.

O site é publicado em uma das plataformas de criação de sites gratuitos disponíveis na Internet. Antes de disponibilizar o link para o acesso à NT a toda a comunidade escolar, é feita uma avaliação coletiva da NT produzida e do site no qual está publicada.

Disponibilizamos o link do site da NT para os estudantes, para que leiam a NT antes, em seus próprios aparelhos, e possam avaliá-la. Depois, lemos a NT com os estudantes, usando um projetor, para que todos analisem coletivamente os textos da NT e avaliem como os elementos de navegação auxiliam ou dificultam a coerência hipertextual. Os estudantes observam como os títulos, etiquetas de links, botões e textos explicativos contribuem para o entendimento da NT por parte de seus leitores. Escutamos os comentários dos estudantes, sempre pedindo que eles justifiquem suas sugestões e escolhas. Por último, agregamos as modificações sugeridas ao site antes de compartilhá-lo.

O link do site, após os ajustes, é disponibilizado a todos e os estudantes são convidados a ver, agora individualmente, nos computadores da escola, a sua produção e de seus colegas.

Estimulamos os estudantes a compartilharem o link do site com seus grupos sociais, ampliando as esferas de circulação desses textos e o sentido de protagonismo dos adolescentes, que divulgam uma produção complexa feita

inteiramente por eles. Em um segundo momento, podemos também propor um evento na escola para o lançamento da produção desses estudantes.

A publicação, além de mostrar o trabalho dos estudantes em modos, mídias e gêneros distintos, coloca o discurso destes estudantes na “heteroglossia dialógica”, proporcionando que eles amplifiquem sua “voz”, ao publicar e divulgar suas histórias na Internet.

A publicação da NT também permite que os estudantes reflitam em como será a recepção desses textos por seus leitores, proporcionando que eles analisem, de modo mais crítico, os seus posicionamentos axiológicos, uma vez que, como defende Bakhtin (2016), ao produzir um enunciado, sempre levamos em conta o receptor. Como o leitor não será apenas o professor, algo que normalmente acontece nos textos produzidos na esfera escolar, os estudantes têm que levar em conta a percepção de seu discurso por outros destinatários, podendo, assim, ampliar sua visão crítica sobre os posicionamentos presentes na narrativa criada, como já foi comentado.

3.2.12 AUTOAVALIAÇÃO

Após produzirem e acessarem as NT produzidas, os estudantes respondem a algumas questões que, além de servirem de avaliação formativa do projeto, também constituem um instrumento de autoavaliação da sua participação e do resultado produzido. As respostas são individuais.

Toda a sala responde às seguintes perguntas:

1. O que é narrativa transmídia? Explique com suas palavras.
2. Qual foi a sua participação em cada atividade?
 - a. miniconto (escrita e escolha)
 - b. definição do roteiro
 - c. conversa de *Whatsapp*
 - d. vídeo
 - e. HQ
3. De qual atividade você mais gostou? Por quê?

4. De qual atividade você menos gostou? Por quê?
5. O que você mudaria na história? Por quê?
6. De 0 a 10, que nota você daria para a sua participação nas atividades?

Justifique sua nota.

Tanto a autoavaliação quanto a avaliação do site produzido se encaixam na estratégia de aprendizagem informal de “aprendizagem por análise”, com a qual o estudante adquire ou aperfeiçoa uma competência avaliando seu próprio trabalho ou submetendo seu trabalho a análise de terceiros (SCOLARI, 2018a).

Na proposta geral, foram mobilizadas competências específicas relacionadas às mídias e à tecnologia, além de diversas competências de gestão individual, que podem ser auto avaliadas por essas questões também. Relacionada às primeiras, mídias e tecnologias, temos a competência específica de avaliar e refletir sobre as próprias habilidades e competências em relação às mídias. Já na competência geral de gestão individual, são trabalhadas as competências específicas de autogestão, a gestão de recursos (como usá-los de maneira mais efetiva), bem como a gestão de tempo. Na competência geral de gerir os próprios sentimentos e as próprias emoções, são trabalhadas as competências específicas: (a) ser empático e estar aberto a novas emoções, experimentar emoções e situações novas por meio do consumo de mídias ou de simulação; (b) ser resistente e saber se adaptar, lidar com frustração e outros sentimentos negativos, reconhecendo os próprios pontos fortes e os dos outros; (c) gerir o mal estar, pedir conselhos aos colegas e ajudar em situações de tensão.

Essas competências listadas estão relacionadas ao trabalho ativo e colaborativo realizado pelos estudantes e é possível analisar como eles auto avaliam essas competências enquanto eles avaliam a sua própria participação em cada uma das atividades.

Por fim, apresentamos uma tabela com as competências transmídia citadas neste capítulo, para que essa organização facilite a assimilação da relação entre as atividades descritas e as competências transmídia, elencadas por pesquisadores de vários países e organizadas por Scolari (2018a).

QUADRO 8 - COMPETÊNCIAS TRANSMÍDIA ABRANGIDAS NAS ATIVIDADES

Atividade	Tipo de competência transmídia	Competência Geral	Competências Específicas
Leitura e análise de contos	Narrativas e estéticas	interpretar	-entender uma narração -reconstruir mundos transmídia
		reconhecer e descrever	-características de variados formatos e saber nomeá-los -valores estéticos e narrativos de uma história
Leitura, análise e escrita de minicontos	Produção	criar e modificar produções escritas	- inventar, inspirar-se em outras criações para fazer a sua; - planificar, organizar a estrutura de um texto; -escrever, os mais variados gêneros; -revisar, a sua própria criação e a de terceiros
Leitura e escolha do miniconto	Ideologia e ética	reconhecer e descrever	-implicações legais e éticas da produção e

			<p>difusão de conteúdos nas mídias</p> <p>-estereótipos e conotações ideológicas nos conteúdos de mídia</p>
		avaliar e refletir	<p>-sobre estereótipos e conotações ideológicas nos conteúdos de mídia</p> <p>-ser autocrítico com suas próprias criações</p>
Definição coletiva do enredo, debate e leitura	Gestão individual	gerir a própria identidade	<p>-expressar a personalidade por meio de histórias midiáticas</p> <p>- refletir sobre a construção da sua própria identidade</p>
Definição de grupos e funções	Gestão social	colaboração	<p>- ajudar os outros na produção de conteúdo -criar de forma colaborativa.</p>

Vídeo	Produção	criar e modificar produções audiovisuais	- Conceber -planejar -filmar -dirigir -editar
	Performance	Atuar	-em produções audiovisuais
HQ	Produção	desenhar e projetar	-com o uso de ferramentas digitais -com o uso de técnicas tradicionais de desenho e pintura
Proposta geral	Mídias e a tecnologia	avaliar e refletir	sobre as próprias habilidades e competência com as mídias
	Gestão individual	autogestão	-gestão de recursos -gestão de tempo
		gerir os próprios sentimentos e as próprias emoções	-ser resistente e saber se adaptar -ser empático e estar aberto a novas emoções - gerir o mal estar

Fonte: a autora, adaptado de Scolari (2018a)

CAPÍTULO 4 - COMO FOI REALIZADO

Este capítulo apresenta o contexto no qual a aplicação pedagógica da Narrativa Transmídia foi realizada e as análises dos resultados em relação à participação dos estudantes, fundamentadas nos pressupostos teóricos de nosso estudo, relatando o processo da aplicação pedagógica da narrativa transmídia em uma das salas de nono ano de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo. Este relato pretende destacar, também, as adaptações e adequações do planejamento realizadas para esse contexto, focalizando a intervenção ampla que a proposta possibilita ao professor. Dessa forma, apresentamos os textos utilizados e as competências do Currículo da Cidade abarcadas na realização das atividades, uma vez que esse Currículo abrange o cenário no qual a pesquisa-ação ocorreu.

4.1 O CONTEXTO

A ação pedagógica foi realizada com quatro turmas de nono ano de uma escola pública municipal em São Paulo. Na presente dissertação, relatamos e analisamos a produção de uma dessas turmas, o nono A.

Apresentaremos, nas próximas subseções, a descrição da escola na qual foi desenvolvida a pesquisa e algumas informações que nos permitem traçar um perfil dos estudantes e do contexto social no qual estão inseridos.

4.1.1 A ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em que foi realizada a pesquisa se chama Senador Luís Carlos Prestes. Foi fundada em 1991, durante o mandato de Luiza Erundina como prefeita da capital paulista. É uma escola municipal de Ensino Fundamental I e II. Segundo dados da secretaria, a escola atende por volta de 850 alunos, divididos entre Ensino Regular e Educação de

Jovens e Adultos; muitos dos alunos estudam durante todo o Ensino Fundamental nessa mesma escola.

A escola, segundo dados do INEP¹⁶, já atingiu, em 2015, as metas de Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) propostos para 2019 e é, segundo comentários de alunos e de seus familiares, uma instituição disputada entre as presentes no bairro, que conta com outras escolas públicas de Ensino Fundamental. Quanto às instalações, a escola é acessível, sem pavimentos superiores e apresenta um ambiente agradável, sem grades, com jardins e horta. Possui 11 salas de aula, cozinha, sala de leitura, pátio, duas quadras (sendo uma maior que a outra), sala de vídeo e sala de Informática com 20 computadores com acesso à internet por cabo, usados nas aulas de Informática e nas de outras disciplinas – quando reservado o uso fora do horário das aulas de Informática. Essa sala também possui uma TV, usada de modo integrado a um *notebook*, funcionando como uma tela de projeção. Embora a escola possua rede *wi-fi*, o sinal não alcança as salas de aula e apresenta problemas recorrentes de conexão. A escola tem uma sala de vídeo com projetor e um equipamento de projeção que vem junto a um computador e pode ser usado em qualquer sala, mediante reserva. A escola conta ainda com *tablets* de uso exclusivo dos professores. Quanto aos equipamentos, a escola também possui uma câmera de foto e uma de vídeo, que foram utilizadas na realização do projeto.

Em relação à comunidade do entorno, é possível observar, durante os eventos e por comentários de funcionários e moradores do entorno, que a maioria participa das festas e eventos promovidos no ambiente escolar e utiliza a quadra maior, que é aberta para a população do bairro aos finais de semanas, nos recessos e nas férias.

A escola está localizada no Conjunto Habitacional Inácio Monteiro, no bairro de Guaianazes, um bairro dormitório do extremo leste da capital paulista, situando-se na divisa entre os bairros Guaianazes e Cidade Tiradentes, exatamente, a uma quadra de distância entre um e outro. Como os estudantes, segundo os dados da secretaria da escola, moram no entorno, que abrange os dois bairros citados,

16. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2276819>.

consideramos os índices de ambos, cujos números podem representar não só o contexto em que está localizada a escola, mas também a realidade vivida por seus alunos no cotidiano.

Baseamo-nos nas informações fornecidas pelo Mapa da Desigualdade de São Paulo, realizado pela Rede Nossa São Paulo, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que utiliza fontes públicas e sociais para criar o mapa, retratando a realidade da capital paulista e identificando necessidades – que podem ser úteis para orientar ações do poder público.

Segundo dados de 2020¹⁷, Guaianazes e Cidade Tiradentes estavam entre os bairros com maior porcentagem de jovens e de população preta e parda. Eles também apareceram entre os bairros que apresentaram as menores expectativas de vida da capital paulista, 60 anos em média, com uma diferença de aproximadamente 20 anos dos bairros com maiores índices, como Alto de Pinheiros, cuja idade média a morrer é 81 anos; além de configurarem entre os bairros com a renda familiar mensal mais baixa da cidade. O bairro Cidade Tiradentes apresentou 18 vezes os piores índices da capital paulista no Mapa da Desigualdade de São Paulo de 2020, com as maiores porcentagens referentes à homicídio de jovens e à gravidez na adolescência, entre outras. Em relação à educação, o bairro apresentou a maior porcentagem de estudantes matriculados em escolas públicas e apareceu como um dos que possuem os piores valores no Índice do Nível Socioeconômico das Escolas (INSE) da capital paulista. O Mapa da Desigualdade de 2020, explica que “o INSE classifica questões a respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. Quanto menor o índice (valor), maior é a vulnerabilidade da escola” (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2020, texto on-line). Guaianazes, por sua vez, foi um dos bairros com maiores índice de evasão escolar no Ensino Fundamental.

Essas informações nos permitem entender um pouco como a escola desempenha um papel importante nesse contexto, promovendo educação de

17. REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade**. 2020. Disponível em: <http://bit.ly/mapadesigualdade2020tabelas>. Acesso em: 12 jan. 2020.

qualidade, como mostram os dados do INEP, em um cenário de vulnerabilidade social, no qual os estudantes e suas famílias estão inseridos.

4.1.2 OS ESTUDANTES

Os adolescentes participantes da pesquisa estão no nono ano A, último ano do Ensino Fundamental. A turma cujo processo de produção é relatado e analisado é a sala A. Essa turma possuía 25 estudantes, com média de idade de 14-15 anos, segundo a secretaria da escola, com um número bastante equilibrado entre estudantes do gênero masculino e feminino. A maioria estudou na escola durante todo o Ensino Fundamental, como foi citado, e alguns tinham irmãos e/ou primos matriculados em outros anos.

A partir dos diálogos realizados durante as aulas com os estudantes e durante a reunião de pais, foi possível saber que a maioria morava com as mães, avós e/ou tias. Alguns alunos relataram abandono e alcoolismo paterno e poucos contavam com a presença do pai. Como a maioria das responsáveis trabalhava longe do bairro, muitos deles ficavam sozinhos em casa, às vezes ajudando a cuidar dos irmãos e/ou primos menores. Por esse mesmo motivo, a presença das responsáveis nas reuniões com professores não era muito expressiva, embora tenha sido possível observar, durante a prática pedagógica, pelos comentários dos estudantes, que havia um acompanhamento dos estudos e muitos alunos conversavam com suas responsáveis sobre as atividades realizadas na escola.

Muitos estudantes possuíam celulares e alguns também tinham computadores em casa. A maioria, mesmo não possuindo computadores ou celular próprio, possuía perfil em redes sociais, como Facebook e Instagram.

A turma possuía estudantes participativos e, por ser uma sala com um número relativamente pequeno de alunos, era possível trabalhar com mais profundidade alguns temas, já que eles se envolviam nas discussões e todos, quase sempre, conseguiam se expressar durante as aulas.

4.2 RELATO DAS ATIVIDADES

As atividades foram realizadas durante todo o segundo semestre de 2019, principalmente nas aulas de língua portuguesa, mas também nas aulas de ciências, leitura e artes, como descreveremos em seguida, ao apresentar como foi a realização de cada uma das atividades propostas no capítulo anterior.

Disponibilizamos semanalmente de duas a três aulas de língua portuguesa para a concepção e produção da NT, uma vez que havia a necessidade de abranger outros objetivos dos currículos oficiais e não poderíamos ceder todas as aulas para a produção da NT. Esse também foi um dos motivos que nos levou à tentativa de aliar, o máximo possível, as atividades abrangidas pela aplicação pedagógica da NT ao que é preconizado pelos documentos oficiais que abrangem a proposta, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade, para esse ano do Ensino Fundamental. Abranger esses conteúdos dos documentos, dentro da ação pedagógica proposta, garantiu não só dispor de mais tempo letivo para realizar as atividades nas aulas, como também permitiu utilizar o material didático impresso fornecido pela Secretaria de Educação, o que facilitou o trabalho com os gêneros discursivos escolhidos.

Essa integração teve, contudo, um fator principal que foi o objetivo da proposta da pesquisa-ação de auxiliar a implementação desses currículos, entendendo os documentos como orientações que devem ser utilizadas pelos professores em sua prática, mas que cabe aos próprios docentes adaptarem os saberes preconizados nesses documentos a seu contexto e às necessidades de seus estudantes nas atividades propostas, sabendo que cada turma é única.

Tendo em vista essa adaptação, apresentaremos e analisaremos como se deu o processo de produção da NT pelo nono ano A, relatando a experiência, analisando a participação e as respostas dos estudantes e mostrando como foram feitas as adequações da proposta ao nosso contexto.

4.2.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO E ESCOLHA DO TEMA

A primeira e, possivelmente, mais relevante adaptação se deu na escolha do tema. Para um entendimento mais amplo de como foi definido o tema da NT produzida, é necessário retomar o que foi apresentado no Capítulo 1 sobre o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA).

Como já foi explanado anteriormente neste capítulo, todos os estudantes do Ciclo Autoral (sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II) devem realizar o TCA, que é trabalhado de forma interdisciplinar por todos os professores desses anos. Os estudantes que participaram da pesquisa já estavam trabalhando o tema do TCA desde o sétimo ano, por meio de atividades variadas.

O tema tratado no TCA, segundo o Currículo da Cidade, deve ser escolhido pelos estudantes e abordar problemas relacionados ao cotidiano e ao contexto em que vivem. Durante todo o Ciclo Autoral, os alunos realizaram pesquisas e produções relacionadas ao tema escolhido. No período em que foi realizada nossa pesquisa, os estudantes estavam estudando sobre o tema “Gravidez na Adolescência”.

Dessa forma, optamos por integrar o TCA à ação pedagógica, por diversos motivos. Em primeiro lugar, porque o tema “Gravidez na Adolescência” já havia sido escolhido anteriormente pelos estudantes para o TCA, e toda a equipe pedagógica já vinha trabalhando com esse tema nos dois últimos anos, por meio de diversas atividades, em todas as disciplinas, de acordo com o que preconizam as orientações da Secretaria de Educação do Município, aproveitando, assim, a pertinência e a familiaridade dos estudantes com o tema. Em segundo lugar, essa integração se deu porque o tema é abrangente e engloba diversas esferas de conhecimento e de vivência dos adolescentes, dado que se se mostra evidente inclusive quando observamos as estatísticas relativas à gravidez na adolescência, com índices bastante altos no contexto dos estudantes, como mencionamos na seção 4.1.1. Em terceiro lugar, porque, para além da pertinência do tema, a proposta da realização de um trabalho coletivo e colaborativo, que envolva um problema do contexto dos estudantes, como é o TCA, inter-relaciona-se a vários conceitos do nosso

embasamento teórico, como o protagonismo juvenil, as relações dialógicas no trabalho colaborativo e autoral e as competências transmídia de gestão social relacionadas ao trabalho colaborativo (SCOLARI, 2018a) – o que evidencia a pertinência do tema relativamente aos fundamentos teóricos do trabalho.

Nas aulas finais do segundo bimestre, no fim do primeiro semestre de 2019, a partir do tema do TCA, que os estudantes já sabiam do que se tratava e estavam familiarizados com o tema, foi apresentado o projeto da Narrativa Transmídia.

De acordo com o que foi exposto no capítulo 3, explicamos como cada mídia iria contar uma parte da narrativa. Primeiramente, um miniconto mostraria a situação inicial e o conflito, que retrataria uma adolescente grávida, de acordo com o tema. Em seguida, em uma conversa de *Whatsapp*, estaria a macroproposição de re-ação ou avaliação, mostrando como a jovem se sente, se ela conta com alguém para ajudá-la, qual a reação do pai da criança, etc. Em um vídeo, os estudantes mostrariam o desfecho da história, a decisão da adolescente sobre a gravidez. Por fim, na história em quadrinhos estaria a situação final da narrativa, mostrando o que acontece à menina e aos demais personagens, depois da decisão tomada. Dessa forma, explicitamos como cada uma das mídias correspondia a uma macroproposição narrativa, uma parte da história. Também frisamos a importância da leitura de textos variados sobre o tema da gravidez na adolescência e sobre subtemas inter-relacionados, como métodos contraceptivos.

Diante da exposição do projeto, muitos estudantes demonstraram empolgação e houve comentários sobre as mídias utilizadas, como a facilidade de se fazer uma conversa no aplicativo *Whatsapp*, algo muito próximo da realidade deles. Muitos questionaram também sobre o volume de trabalho. Frisamos a questão do trabalho coletivo e do protagonismo, pois seriam os estudantes que, coletivamente, iriam criar e produzir toda a história.

Concomitantemente às atividades com os gêneros literários “conto” e “miniconto” (que serão descritos nas próximas duas subseções), lemos outros gêneros relativos ao tema tratado na NT. Nesta etapa, houve o trabalho interdisciplinar com o professor de Ciências, que trabalhou a questão dos métodos contraceptivos com os estudantes; já na aula de língua portuguesa, optamos por

dois textos sobre o tema: o primeiro, um artigo retirado do site do Ministério da Saúde e o outro, uma reportagem sobre a eficácia desses métodos.

O primeiro texto lido oferece informações sobre o acesso a métodos contraceptivos, de forma gratuita, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), os métodos mais indicados para os adolescentes e instruções sobre como usar cada um desses recursos. Embora, nesse momento, não conseguimos ler o texto no próprio site usando o projetor, por ele não estar disponível no dia planejado, foi retomada a esfera de circulação na cópia dada aos estudantes, disponibilizada no ANEXO A – Fotocópia sobre Métodos Contraceptivos. Durante a leitura, foi possível notar que era um texto institucional do Ministério da Saúde destinado aos adolescentes. Recordamos a eles que esse e os outros textos que leríamos durante o projeto, assim como o conteúdo visto nas aulas de Ciências, além de fornecerem informações importantes, serviriam, também, para que os estudantes pudessem criar suas histórias.

O segundo texto, uma reportagem da plataforma de informação Uol sobre a eficácia dos métodos contraceptivos¹⁸, foi lido coletivamente, agora com o texto projetado no *datashow*, mantendo a esfera real de circulação. A preservação da esfera de circulação, com o texto projetado, permitiu a análise de características hipertextuais com os estudantes. Na reportagem lida, havia, por exemplo hiperlinks (palavras sublinhadas nas quais havia *links* para outros textos). Perguntamos se os estudantes sabiam o motivo da palavra estar sublinhada e muitos responderam que não. Clicamos em cada uma dessas palavras para mostrar a página a que cada uma ligava, possibilitando que compreendessem o motivo dessa conexão. Ao perceberem, por exemplo, que o texto ao qual se ligava a palavra gravidez também falava de gravidez, foi possível estabelecer a relação temática entre o link e o hipertexto, e compreender como se dá a continuidade temática relativa à coerência hipertextual (STORRER, 2009).

Nesse texto, o tópico sobre a camisinha foi o que gerou mais comentários e alguns disseram desconhecer o fato, descrito na reportagem, que o pênis libera secreção que contém espermatozoides antes da ejaculação. Esse comentário,

18. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2018/06/15/anticoncepcional-qual-a-eficacia-de-cada-metodo-para-prevenir-a-gravidez.htm>. Acesso em: 23 jul 2019.

assim como outros sobre o DIU ou a pílula anticoncepcional, mostrou que os estudantes estabeleceram conexões com a aula de Ciências e alguns comentavam os conteúdos dessas aulas durante a leitura, por exemplo, recordando para os colegas informações sobre o ciclo menstrual quando lemos a parte relativa ao método, ineficaz, da “tabelinha”.

Essas leituras e a abordagem do tema nas aulas de Ciências aconteceram concomitantemente às atividades de leitura descritas nas próximas seções, com aulas de língua portuguesa separadas para trabalhar os gêneros literários relativos à NT e textos de outras esferas de circulação.

A apresentação do projeto foi realizada em uma aula e as leituras foram realizadas em duas aulas, com a participação de uma média de 23 estudantes por aula, uma vez que o número de faltas gira em torno de dois, três alunos, porém sem nenhum apresentar problemas graves de assiduidade.

4.2.2 LEITURA E ANÁLISE DE CONTOS

O Currículo da Cidade preconiza, nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o nono ano, o ensino de gêneros literários da ordem do narrar, como leitura de contos e a produção de minicontos, indicados, respectivamente, nos objetivos EF09LP01 e EF09LP08 do Currículo da Cidade de São Paulo (2019, p.164 e 166). Por isso, o material didático impresso, fornecido pela Secretaria para o nono ano, o Caderno da Cidade (2019), apresenta textos com propostas de atividades de leitura sobre esses gêneros literários. Considerando as justificativas teóricas e pragmáticas já desenvolvidas, tanto do uso desses gêneros como da integração das atividades propostas na ação pedagógica com os conteúdos propostos nos currículos oficiais, utilizamos esse material didático, com as devidas adequações, na ação pedagógica relatada.

O Caderno da Cidade de língua portuguesa dos estudantes, para o nono ano, é um volume único composto de quatro unidades, com um número variado de sequências de atividades, que vão de quatro a nove sequências por unidade. A unidade trabalhada na proposta é a Unidade 2, “Quem lê muitos contos, escreve

minicontos”, que apresenta quatro sequências de atividades sobre esses dois gêneros, como exposto no ANEXO B – Duas primeiras unidades no sumário do Caderno da Cidade. Como relatamos em seguida, foram lidos: um conto de ficção científica presente na sequência 1, que se chama “Tecnologia, ciência e literatura”; três minicontos presentes na sequência 2, que se chama “Nanopoética: uma relação entre tecnologias digitais e literatura” e um conto de literatura árabe, além de realizar algumas atividades relativas a ele, presentes na sequência 3, “Microcontos, intertextualidade e tecnologias digitais”. Destacamos que foram selecionadas algumas atividades desse material, cuja ordem foi alterada na ação pedagógica. Para adaptar o material à nossa proposta da produção da NT e facilitar o trabalho com cada gênero, foram abordados primeiramente os contos e, depois, os minicontos. Cabe ressaltar que não utilizamos os textos de apoio, a maioria sobre tecnologias digitais, por priorizar os temas trazidos pelos estudantes para a definição das leituras e por avaliar que alguns desses textos dificultam o acesso dos estudantes devido à linguagem, cujas escolhas lexicais eruditas, distante da realidade deles, complexificam a atividade de leitura.

O primeiro texto lido com os estudantes, presente na sequência de atividades 1 do volume do aluno do Caderno da Cidade, foi o conto de ficção científica “Plano Digital” de Bruno Miranda, apresentado no ANEXO C – Conto “Plano Digital”, no Caderno da Cidade. O texto apresenta junto aos créditos uma frase sobre o autor, informando que Bruno Miranda tem 19 anos e “é criador de um canal de humor sobre o cotidiano e a cultura ‘Bubarim’, e autor do romance ‘Azeitona’”. Nos créditos do texto, é informada a esfera de circulação, mostrando que foi publicado originalmente na Revista Superinteressante.

Trata-se de um conto de ficção científica que retrata um futuro distópico em que papéis e fotografias impressas são proibidos. O conflito se estabelece quando o protagonista descobre o verdadeiro objetivo do governo ao criar o Plano Digital do título: em vez de facilitar a vida das pessoas digitalizando todas as atividades e informações, o governo acaba por controlar a vida dos indivíduos, apagando suas memórias por meio de uma vacina falsa. Dessa forma, todos acreditam no que é mostrado em seus meios eletrônicos, sem ter, de fato, nenhuma lembrança real.

Alguns estudantes apresentaram dificuldade de reconhecer o conflito e foi necessário retomar algumas das proposições do conto, principalmente do desfecho, relendo alguns trechos para que compreendessem melhor a narrativa. Apesar disso, o texto serviu para ressaltar a forma composicional do gênero conto e estudar as proposições que integram as macroproposições da sequência narrativa, identificando-as no texto. Não utilizamos as questões presentes no material, então focamos na análise do texto por meio da discussão oral proposta por nós, com base nas macroproposições da sequência narrativa e do plano de texto do conto lido.

O segundo conto, presente na sequência de atividades 3 do volume do aluno do Caderno da Cidade (2019, p. 78), “Como tudo começou: a história de Sherazade”, é uma adaptação de Paulo Sérgio de Vasconcellos da famosa “História das Mil e uma Noites”, conforme exposto no ANEXO D – Conto “Como tudo começou: a história de Sherazade” no Caderno da Cidade. A referência do texto indica que o conto foi tirado de um livro do autor de 2008, sem nenhuma informação sobre a esfera de circulação. O conto apresenta muitas notas de rodapé explicativas sobre as palavras referentes à cultura islâmica. A maioria gostou mais desse texto e não houve problemas de compreensão, como no anterior. Dessa vez, os estudantes identificaram o conflito durante a leitura coletiva, sem o auxílio do professor. Nessa sequência, utilizamos as atividades sobre esse conto, presentes no material, que se referiam à localização e articulação de informações no texto e à forma composicional do gênero, trazendo uma atividade adicional bastante produtiva para nosso projeto, com as devidas adaptações.

A tabela reproduzida no quadro a seguir, retirada do Caderno da Cidade, foi respondida em duplas após a leitura da adaptação de Paulo Sérgio Vasconcelos e, depois, corrigida coletivamente. Embora alguns estudantes tenham apresentado dificuldade em identificar o clímax do conto, momento de maior tensão dramática, a maioria conseguiu facilmente reconhecer o conflito e as outras partes constitutivas da narrativa.

QUADRO 9 - TABELA PRESENTE NA ATIVIDADE DO MATERIAL DO ALUNO

Partes do enredo	Breve explicação	Com suas palavras, escreva um trecho significativo do conto “Como tudo começou: a história de Xerazad” que revele a parte do enredo
Situação inicial	Trata-se do início do enredo, em que o autor apresenta os fatos iniciais, os protagonistas e, se possível, o tempo e o espaço em que a história se dará. É um ponto decisivo da narrativa, pois é o momento em que se prende a atenção do leitor.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Conflito, intriga ou complicação	Momento em que o problema (conflito, intriga ou complicação) é apresentado ao leitor.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Clímax	É o ponto alto de tensão, isto é, em que o problema (conflito, intriga ou complicação) atinge o nível máximo e queremos saber o que vai acontecer.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Desfecho ou situação final	É a parte em que o conflito, intriga ou complicação é, de alguma forma, resolvido. Nem sempre é o fim que se espera, isto é, com final feliz.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Caderno da Cidade – Saberes e Aprendizagens (2019)

Ao analisar os elementos da tabela, podemos constatar que há uma confusão de concepções de análise, com uma perspectiva estruturalista da narrativa misturada a aspectos semânticos, como é o caso da tensão dramática, segundo Adam (2019). Talvez esse seja um dos motivos da dificuldade dos estudantes em definir o momento do clímax no conto lido, pois a identificação passaria pela análise

mais profunda de aspectos semânticos das proposições, o que não foi possível devido ao tempo disponível para a atividade.

Embora não possamos afirmar que a dificuldade dos estudantes em identificar o clímax se deveu a esse motivo, queremos salientar, com isso, alguns problemas teóricos presentes no material. O conteúdo apresenta confusão entre as duas últimas macroproposições narrativas, uma vez que o desfecho mostra o fim do processo e a situação final mostra a ação somente depois. Recordamos aos estudantes essa diferença durante a correção, usando a NT de exemplo, pois a decisão da garota sobre ter o bebê, o desfecho, estaria no vídeo e a situação final, o que acontece depois, estaria na história em quadrinhos – apontamos essa divergência no conto analisado também.

O comando da atividade 4 da sequência de atividades 2, no qual se encontra a tabela do quadro 9, afirma que “os contos”, sem identificação de quais, se são todos ou apenas os presentes no material, “apresentam, em geral, uma estrutura de enredo que contém os seguintes elementos: situação inicial, conflito ou intriga, clímax e desfecho ou situação final” e pede para o estudante identificar essas partes e apontá-las no quadro. Notamos que as esferas de circulação dos textos são apagadas, sem apresentar qualquer referência ou dados sobre o autor no comando do tópico ou no decorrer de toda a sequência de atividade, limitando as informações sobre o conto a seu texto de apresentação da sequência, na qual estão perguntas para saber se os estudantes conhecem “Sherazade”, “Mil e Uma Noites” e “literatura árabe” e afirmações sobre como a narrativa apresentada é uma história “digna de muitas versões” e que “atravessou gerações e mares”. Em vista disso, explicamos aos estudantes o contexto do conto, retomando as esferas de circulação e, diferente do que julgaram os autores, a maioria não conhecia essa história nem a personagem Sherazade, mas alguns expressaram que gostaram bastante do conto e acharam a personagem Sherazade muito esperta na resolução do conflito.

Apesar dos problemas apontados na abordagem do material, a leitura dos dois contos e a realização das atividades, com nossa intervenção, propiciaram uma análise detalhada do plano de texto e das sequências narrativas desses textos, oferecendo modelos para a criação coletiva da NT.

Essas leituras e a atividade foram realizadas em cinco aulas, com duas aulas para o primeiro conto e três para o segundo, com a média de 23 estudantes.

4.2.3 LEITURA, ANÁLISE E ESCRITA DE MINICONTOS

Após a leitura dos textos informativos e dos contos presentes no volume do estudante do Caderno da Cidade, foram lidos e analisados os minicontos presentes na sequência da atividade 2 desse material didático. Lemos e analisamos coletivamente três minicontos: “Maioridade”, “Pedido Irrecusável” e “Boas-Vindas” de Rodrigo Ciríaco (2014), apresentados no ANEXO E – Minicontos de Rodrigo Ciríaco, no Caderno da Cidade.

Talvez pela proposta do material, de acordo com os objetivos de aprendizagem do Currículo da Cidade, abranger a produção de um miniconto é também dar uma especial atenção à esfera de circulação dos minicontos lidos na sequência 2. Na última página da atividade, está a seção “Para saber mais”, apresentada no ANEXO F – Caixa “Para Saber Mais” no Caderno da Cidade –, que mostra o livro do qual foram retirados os minicontos, uma biografia do autor, Rodrigo Ciríaco e um link de um vídeo de uma entrevista com ele disponível no Youtube.

Como muitos exemplos do material didático eram com diálogos, foram abordados os tipos de discursos dentro da narrativa e seus aspectos gramaticais, como o uso do travessão e dois pontos para a introdução do discurso direto e pontuação do vocativo. Outro ponto levantado foi a escolha da variante a ser utilizada nos diálogos produzidos (quem são as personagens, qual o foco narrativo), evidenciando que essa decisão influencia na escolha da linguagem formal ou informal. Com base nessas orientações, foi realizada a escrita dos minicontos.

Notamos que os estudantes têm dificuldade para criar uma narrativa autoral, por isso, dentro do conceito de autoria proposto por Possenti (2002) que coloca como dois indícios de autoria o de incorporar o discurso do outro e o de se posicionar em relação aos objetos e interlocutores, aconselhamos que se lembrassem dos textos que leram e, também, de situações que ouviram, presenciaram ou viveram e pensassem em qual história queriam contar, qual

“mensagem” estaria contida na história, isto é, qual posicionamento em relação ao tema eles queriam mostrar com a narrativa. Não havia muito entendimento por parte dos estudantes de que suas referências serviam para construir uma narrativa e de que eles estavam pouco acostumados com essa “liberdade” na escrita de textos. Muitos se queixaram que não tinham ideias, que não sabiam como começar, e perguntaram se podiam usar a estrutura de diálogo; respondemos que essa escolha em relação ao estilo era livre e a história, totalmente deles. A única exigência em relação ao texto, apresentada por nós, era de que seguissem a forma composicional do miniconto e o conteúdo temático escolhido, ou seja, que a ação resultasse em uma adolescente grávida. O trabalho foi intenso e prazeroso, notamos que alguns alunos, que habitualmente se recusavam a participar desse tipo de proposta, escreveram e procuraram criar suas histórias.

O fato dessa atividade de escrita de texto verbal ser parte integrante do processo de produção da NT configurou como um fator de engajamento dos estudantes para a sua realização. Alguns comentaram, durante a proposta, que iam se empenhar na escrita, para que seu texto fosse escolhido para compor a NT ou, embora não tenhamos frisado o caráter de disputa e sim de escolha coletiva, muitos queriam que seu texto “ganhasse a votação”, como se a escolha do miniconto para compor a NT fosse uma recompensa para a realização da proposta de escrita. Essa observação remete a um conceito fora do escopo de nossa base teórica, mas inegavelmente relacionado a esses comentários dos estudantes, a jogabilidade. Huizinga, ao estudar o jogo e a disputa como funções culturais, afirma que

a essência do lúdico está contida na frase “há alguma coisa em jogo”. Mas esse “alguma coisa” não é resultado material do jogo, nem o mero fato de [...] o jogo ter sido ganho. O êxito dá ao jogador uma satisfação que dura mais ou menos tempo conforme o caso. O sentimento de prazer ou de satisfação aumenta com a presença de espectadores... (2008, p. 57).

Nesse caso, o que estava “em jogo” era a publicação do miniconto escolhido na NT com a plateia, os colegas da sala, votando para essa escolha. Dessa forma, podemos constatar que, mesmo sem essa intenção, a atividade proposta, com base na teoria do protagonismo juvenil, abrangeu elementos de ludicidade relativos aos

jogos, com apelos emocionais, o que pode trazer uma experiência mais significativa, de acordo com os pressupostos apresentados no capítulo 2.

O número de estudantes que realizou as atividades de leitura seguiu a média de 23 , assim como a atividade de escrita que contou com 23 minicontos produzidos. Foram utilizadas duas aulas para a leitura dos minicontos e uma para a produção. Consideramos importante ressaltar que, como o projeto estava atrelado ao TCA, cuja apresentação ocorreu em um evento com a presença de outras escolas, que também apresentaram suas produções, tivemos que respeitar os prazos para a finalização do trabalho, que acabou ficando apertado. Por esse motivo, não foi possível permitir aos estudantes que faltaram no dia da aplicação da atividade que a realizassem posteriormente, sobretudo, porque algumas atividades, como é o caso da escrita e escolha do miniconto, eram pré-requisitos para a realização de outras e um atraso comprometeria o andamento do projeto como um todo.

4.2.4 LEITURA E ESCOLHA DO MINICONTO

Ler os minicontos para os estudantes que são os próprios autores mostrou-se uma atividade produtiva e empolgante para a turma. A estratégia de ler os minicontos sem identificar o autor, para que não houvesse nenhum tipo de influência na escolha, funcionou até um determinado momento, já que muitos ficavam empolgados em ter seu texto lido e alguns, inclusive, votaram em seu próprio texto.

A maioria ficou muito atenta à leitura, sempre com reações, às vezes inflamadas, aos textos dos colegas. Os estudantes demonstraram, primeiramente, preocupação ao ter seus textos lidos, mesmo tendo sido avisados que os textos seriam lidos somente por nós, mas que poderiam ser publicados no site do nosso projeto. Depois da atividade, percebemos que os estudantes gostaram de ouvir o próprio texto e os dos colegas e alguns afirmaram que teriam se dedicado mais à escrita se tivessem considerado, durante a produção, que o texto seria lido para os colegas e, talvez, publicado na internet.

Esse primeiro momento de decisão coletiva aumentou o engajamento dos estudantes, já presente na atividade de produção escrita. Inclusive, alguns deles, após o final da votação e da entrega dos textos de cada um corrigidos, vieram até nós para pedir explicações sobre os desvios cometidos nos textos e orientações para melhorar, algo que não notamos em outras atividades de produção escrita. Podemos afirmar que os estudantes apresentaram uma maior responsabilidade sobre suas produções na medida em que tiveram liberdade de criar e se expressar livremente, de acordo com os pressupostos da pedagogia do protagonismo juvenil, abrangendo os eixos estruturantes propostos por Costa (2007), pois a atividade proporcionou iniciativa, eles se envolveram na produção; liberdade, criaram livremente seus textos; compromisso, responsabilizaram-se por suas criações.

Como será exposto no capítulo 5, o miniconto mais votado retrata a gravidez de uma adolescente como resultado de um estupro. Após a votação, muitos se questionaram sobre como seria o desenvolvimento do enredo da NT. Eles demonstraram preocupação ao tratar desse tema da violência sexual e reconheceram a presença desse outro conflito da narrativa, além da gravidez indesejada, que teríamos que abordar e alguns, ainda, comentaram a possibilidade de a garota interromper a gravidez.

A leitura e a votação do miniconto foram realizadas em duas aulas com a participação de 22-23 alunos em cada aula.

4.2.5 DEFINIÇÃO COLETIVA DO ENREDO, DEBATE E LEITURA

Como justificado no capítulo anterior, a decisão coletiva do enredo envolveu a leitura de outros gêneros discursivos a partir dos temas e questionamentos trazidos pelos estudantes. Como sabemos, pelas reuniões de pais e pelos comentários dos alunos, muitos pertencem a famílias evangélicas, sendo muito forte o discurso religioso nesse contexto e tendo em vista que o miniconto escolhido retratou uma gravidez na adolescência resultante de um estupro, consideramos importante abordar o tema do aborto, a partir do que foi decidido como situação inicial e conflito da NT e comentado pelos próprios estudantes.

Por isso, antes de iniciar a definição do roteiro, apresentamos um texto da esfera jurídica, a lei sobre interrupção da gravidez, e outro da esfera institucional, o site oficial sobre aborto de Portugal, onde a prática é legalizada em todas as situações, que traz informações sobre como é realizada a interrupção segura da gravidez com uma abordagem mais voltada para políticas de saúde pública. O site também traz argumentos a favor e contra o aborto, usados na realização do debate, que foram entregues aos estudantes por meio de fotocópias, conforme apresentamos no ANEXO G – Fotocópia para o debate sobre a legalização do aborto.

A leitura foi coletiva, feita na sala de Informática, onde projetamos as páginas da internet com os textos, preservando e trazendo para a sala a esfera de circulação do texto lido. O artigo da lei que trata do aborto foi lido em um site da esfera jurídica¹⁹. Interpretamos a lei, comentando também sobre o enredo, afinal, pela lei brasileira, a personagem poderia interromper a gestação. Em seguida, entramos no site do governo português sobre o aborto, explicamos que o procedimento é legal em todos os casos no país europeu, e lemos a descrição do procedimento presente no site.²⁰ Em seguida, foi dada uma cópia para cada um dos estudantes, com os argumentos a favor e contra o aborto, retirados desse site. Recordamos que a discussão deveria ser sobre a legalização do aborto em todos os casos, como em Portugal, ou se a lei devia mesmo proibir as mulheres de interromper a gravidez. Com base nos argumentos, os estudantes se posicionaram. Embora a maioria concordasse que as mulheres não deveriam ir presas por interromperem a gravidez, alguns defenderam que não deveria ser legalizado e a maioria se mostrou contra a prática.

Na aula seguinte, após a leitura desses textos, para a definição do enredo, lemos novamente o miniconto escolhido e identificamos os dois conflitos postulados: a gravidez na adolescência e o estupro. Também foi decidido o perfil dos protagonistas, a vítima e o estupro. Foi decidido que ele seria mais velho e de uma classe social e econômica superior à dela. Também perguntamos o que ela

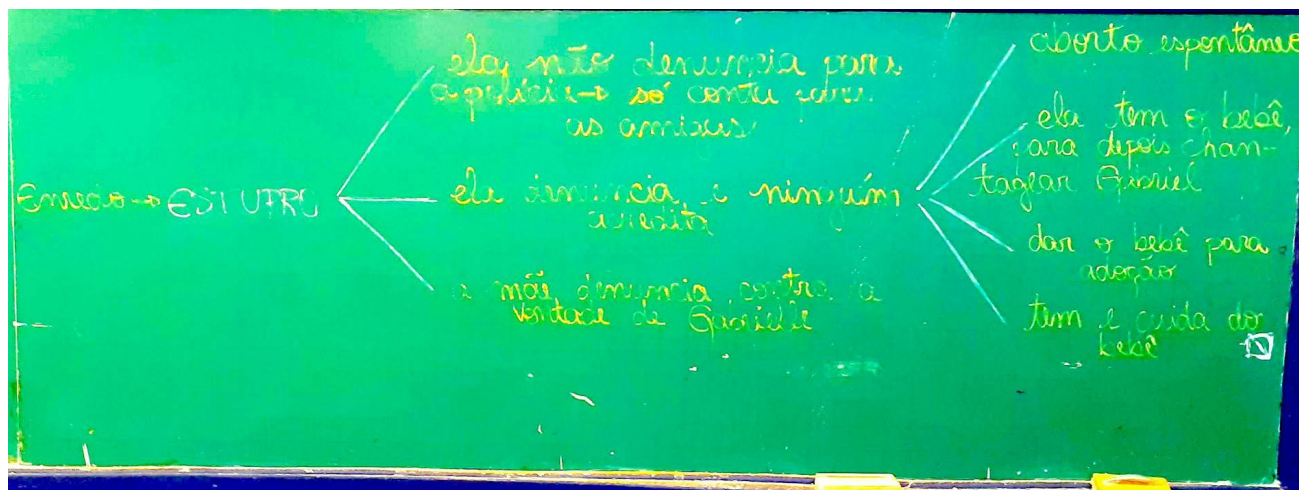
19. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10624811/artigo-128-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>. Acesso em: 13 jun 2019.

20. Disponível em: www.aborto.com. Acesso em: 15 jun 2019.

faria em relação ao estupro e se ela teria o bebê. Nessa discussão foi possível identificar várias ordens do discurso trazidas pelos estudantes. Em relação ao estupro, a primeira dúvida foi se ela deveria denunciar ou não e quais seriam as consequências dessa denúncia. Houve uma intensa discussão sobre ela denunciar o criminoso ou não e algumas garotas levantaram a questão sobre como é difícil denunciar esse tipo de crime e como as vítimas sofrem com isso, achando pouco verossímil criar uma história em que a denúncia surtisse efeito e o estuprador fosse punido. Podemos afirmar como essas discussões mostraram as vozes sociais sobre o tema presentes no discurso dos estudantes, trazendo-as para dentro da sala de aula e direcionando os temas de sua aprendizagem, uma vez que o assunto do estupro foi trazido e escolhido por eles. A partir do debate feito, anotamos na lousa três possibilidades colocadas pelos estudantes: a vítima não denunciaria o criminoso para a polícia e contaria somente aos amigos; ela denunciaria e ninguém na delegacia acreditaria nela; ela contaria para a mãe, que faria a denúncia contra a vontade dela. Ficou decidido que a vítima denunciaria, mas os funcionários da delegacia em que ela foi para prestar a queixa não acreditariam nela.

Na definição do desfecho, refletindo esses posicionamentos apresentados e mesmo com o conhecimento da lei, que muitos não sabiam, foi decidido que, embora podendo interromper legalmente a gravidez, a jovem teria o bebê, fruto do estupro. Dessa maneira, foram colocadas quatro opções para o desfecho: (1) ela sofreria um aborto espontâneo; (2) ela teria o bebê e depois chantagearia o estuprador; (3) ela daria o bebê para adoção; (4) ela teria e cuidaria do bebê. Apresentamos na figura a seguir a foto do mapa mental feito na lousa para a definição do enredo, com as opções descritas anteriormente. Infelizmente, a má qualidade da lousa não permitiu nitidez na imagem fotográfica. Apesar de a foto ter sido tirada por vários aparelhos celulares, não ocorreu melhora na legibilidade das letras e os resultados foram sempre insatisfatórios, evidenciando que, mesmo em um trabalho com foco nas mídias digitais, a integração com tecnologias antigas se faz necessária e até elas apresentam problemas no contexto da escola pública. Apesar da baixa qualidade da imagem, entretanto, é possível observar como o mapa mental foi construído.

FIGURA 4 - MAPA MENTAL DO ENREDO NA LOUSA



Fonte: a autora

Foi importante em vários momentos de decisão do enredo, e, principalmente, nesse momento de definição do desfecho, destacar a importância da motivação dos personagens e do contexto da narrativa nas decisões tomadas nessa criação. Houve comentários de alguns meninos sobre a inverossimilhança do garoto que cometeu o estupro ser de classe alta, já que, segundo eles, não haveria motivo para um jovem rico cometer estupro, pois ele “pode ter várias mulheres com o dinheiro que possui”. Com base nessas discussões, a resolução, escolhida pela maioria, foi de que a garota denunciaria o estupro, ninguém acreditaria, então ela decidiria ter o bebê para chantagear o jovem que a estuprou. Recordamos a diferença das classes sociais, a motivação da personagem e a verossimilhança, por exemplo, de como uma adolescente grávida e de classe social baixa, que sofreu um estupro, conseguiria chantagear um rapaz rico? Algumas meninas demonstraram indignação com essa definição do enredo e, após algumas discussões, analisamos e chegamos a um consenso com base nas macroproposições da sequência narrativa: ficou entendido que o desfecho, mostrado no vídeo, apresentaria a decisão de ela ter o bebê e a situação final, depois do processo de transformação (ADAM, 2019), na HQ. Dessa forma, cada grupo determinaria qual atitude teriam os personagens

depois de o bebê nascer, abrindo diversas possibilidades para a situação final, que serão expostas no próximo capítulo.

Tendo em vista essas decisões sobre enredo e a visão acerca do assunto mostrada pela maioria dos estudantes, que reflete, em seus discursos, as vozes sociais e as crenças que permeiam as vozes sociais das esferas de circulação às quais eles têm acesso, consideramos a necessidade de se trabalhar o tema do estupro, de acordo com nossa proposta.

Na aula seguinte, trouxemos esse tema usando a reportagem “Como silenciamos o estupro”, da Revista Superinteressante²¹, projetando o site da revista, onde se encontra a reportagem, para a leitura coletiva. Com a reportagem, por meio da análise e interpretação do texto e das imagens, foi possível analisar como a cultura de estupro é enraizada na sociedade e influencia o debate sobre o assunto, como as estatísticas provam o argumento de algumas meninas sobre a inverossimilhança de ela denunciar o estupro e o criminoso ser punido e, principalmente, como o estupro é um crime que envolve questões de poder e opressão dos homens sobre as mulheres, indo além do mero desejo sexual, como argumentaram alguns meninos.

De acordo com o que afirmamos sobre as relações dialógicas dentro do protagonismo juvenil no capítulo 2, é importante ressaltar como os estudantes, por meio da liberdade dada a eles na criação da história, trouxeram outros temas relacionados e retrataram subjetividades e as ordens sociais presentes em suas falas. Com isso, foi possível trazer vozes sociais diferentes que pudessem estabelecer relações dialógicas e ampliar o discurso dos estudantes.

A deliberação, outro pressuposto da pedagogia do protagonismo juvenil, segundo Ezcámez e Gil (2003), que se deu por meio do diálogo estabelecido entre os estudantes foi importante, pois eles se posicionaram e defenderam suas ideias para a criação do roteiro. A professora, por sua vez, deu espaço, ouviu e acolheu, no ensino as ideias e posicionamentos de seus estudantes, abrangendo a dialogicidade verdadeira, proposta por Freire (2015). As relações dialógicas no discurso também foram contempladas, com diversas vozes sociais, sobre os temas

21. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/como-silenciamos-o-estupro/>.

Acesso em: 25 ago 2019.

sendo discutidas dentro da sala de aula por meio de leituras e debates orais sobre os textos e a definição do enredo, promovendo o que Bakhtin coloca como “pluralidade dialogizada de vozes”, como explica Faraco (2009, p.75), na qual diversas vozes sociais têm espaço e estabelecem diálogo com outras vozes do discurso, sobre esses temas tão polêmicos, presentes no discurso produzidos pelos estudantes, como é o caso do estupro e do aborto.

As atividades foram realizadas em duas aulas, sendo um para a leitura e debate e uma para a definição do enredo, configurando o total de seis aulas, duas para a leitura de cada texto e duas para definição do enredo, com a participação da média de 23 estudantes.

4.2.6 DEFINIÇÃO DE GRUPOS E FUNÇÕES

Essa definição coletiva motivou a turma toda a participar, os estudantes se fixaram nas tarefas que seriam desenvolvidas, com base no perfil de cada um em relação a elas, e notamos dois movimentos para essa decisão. Ou eles mesmos se voluntariaram, por exemplo, o estudante que ficou responsável pela edição do vídeo, um aluno muito aplicado, que possuía computador em sua casa e que já sabia fazer edição, assumiu a edição do vídeo, junto com um colega; ou algum colega comentava sobre habilidades de outro, sugerindo que esse outro realizasse as tarefas. Por exemplo, uma estudante que, frequentemente, se mostrava dispersa nas atividades, envolveu-se ativamente na produção do vídeo após o comentário de uma colega dizendo que a amiga seria uma boa atriz. Essa participação dos estudantes nos permite afirmar que trazer atividades que englobam competências transmídia (SCOLARI, 2018a), como as de produção e performance, pode engajar os estudantes na sua realização e trazer mais significado não apenas à realização da atividade, mas também ao próprio processo de aprendizagem do estudante, que se torna protagonista do seu processo de aprender.

Outra competência transmídia observada foi a respeito da gestão social, trabalhando habilidades relativas a comunicar, a coordenar e a organizar durante uma criação coletiva (SCOLARI, 2018a). Houve negociações e preocupação sobre

como dividir igualmente o trabalho e, mesmo as atividades das quais todos os grupos da turma deveriam participar, como no caso da história em quadrinhos, foi possível observar a organização do trabalho coletivo dentro dos grupos. O grupo decidia o roteiro da história em quadrinhos em conjunto, depois cada integrante assumia uma função específica: desenhar, escrever as falas, colorir, etc.

Essa definição ocorreu em uma aula com a participação de 23 alunos, posteriormente os estudantes que faltaram foram incluídos nos grupos nas aulas seguintes em que foram realizadas as atividades.

4.2.7 PRODUÇÃO CONVERSA WHATSAPP

O grupo da sala que ficou responsável pela produção da conversa de *WhatsApp* nos mostrou que não usariam exatamente o aplicativo para realizar a atividade, mas um outro, no qual se pode simular uma conversa falsa, idêntica ao aplicativo *WhatsApp*. Conversamos com eles sobre os riscos de publicar conversas falsas e da importância de averiguar as informações que chegam até nós, já que, assim como no caso das *fakenews*, um *print* de uma conversa também pode ser falsificado e publicado como um fato verdadeiro.

Nesse evento, pudemos observar alguns pontos. Primeiro as competências transmídia relativas a mídias e tecnologias que os estudantes demonstram e que podem ser aprimoradas. Eles reconheceram e descreveram o aplicativo que usariam, diferente do aplicativo proposto, mas que facilitaria a realização da atividade. O fato de os alunos optarem pelo uso desse aplicativo na atividade possibilitou que realizássemos intervenções a fim de aprimorar as competências de avaliar e refletir sobre as características desse aplicativo (SCOLARI, 2018).

Outro ponto relevante sobre o aplicativo refere-se às habilidades propostas nos Currículos Oficiais. Embora não fosse esse o planejado, a discussão sobre esse aplicativo de simulação de conversas no *WhatsApp* proporcionou “analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais”, como preconiza a habilidade EF09LP01 para o nono ano da BNCC (2017, p.177). A discussão sobre

conversas e perfis falsos fez com que outros saberes, que não estavam dentro do escopo da proposta, pudessem ser abordados ao promover uma análise crítica do aplicativo apresentado pelos estudantes. Essa discussão ampliou a reflexão sobre o uso do aplicativo e permitiu trabalhar também habilidades relativas à curadoria de informação, tal como preconizada na BNCC (2017), isto é, processos críticos de filtragem, checagem e seleção das informações.

No caso do nosso projeto e das implicações éticas, entendemos, junto aos estudantes, que se tratava de uma obra artística e o texto criado não tinha intenção de enganar outras pessoas. É pertinente ressaltar que uma discussão que começou sobre o aplicativo de simulação de conversa levou à análise de aspectos discursivos do texto produzido, ilustrando como o diálogo pode promover ricas e produtivas aprendizagens quando o/a professor/a dá voz aos seus estudantes, promovendo a autoria e o protagonismo de seus alunos, mostrando-se aberto e sabendo aproveitar, no ensino, o que é trazido por eles.

Essa atividade foi realizada em casa por apenas um dos grupos da sala. Essa decisão se deveu à falta de equipamentos, pois nem todos os estudantes possuíam aparelhos celulares, então foi decidido com a turma que um grupo ficaria responsável pela produção da conversa, que seria analisada depois pelos demais colegas. Foi então disponibilizada uma aula para essa análise cujo relato foi exposto nessa subseção. Participaram dessa análise e discussão coletiva 22 estudantes, entre os quais, os cinco que produziram a conversa.

4.2.8 LEITURA E ESCRITA DE ROTEIRO AUDIOVISUAL

Na sala de Informática, lemos coletivamente a primeira cena do roteiro do filme nacional “Cidade de Deus”²² com o texto on-line projetado e uma fotocópia com instruções sobre “como escrever um roteiro”, retirado do site “Academia Internacional de Cinema”, presente no ANEXO H- Fotocópia sobre o gênero “roteiro audiovisual”. A cópia serviu para que os estudantes pudessem ter os modelos em

22. Disponível em: [http://www.roteirodecinema.com.br/roteiros/cidade_de_deus_primeiro_tratamento .pdf](http://www.roteirodecinema.com.br/roteiros/cidade_de_deus_primeiro_tratamento.pdf). Acesso em: 2 set 2020.

mãos para criarem seus roteiros no momento da escrita.

Durante a atividade, os estudantes perceberam como algumas informações do roteiro foram alteradas na cena, entendendo, assim, como o roteiro é um guia para a filmagem que pode, no entanto, sofrer alterações durante o processo. Destacamos que, mesmo com essas alterações, o roteiro continua sendo um elemento de planejamento que orienta a gravação para o seu objetivo e permite conferir, ao longo do processo, se o que foi planejado está sendo seguido, podendo sofrer pequenas alterações durante as gravações, caso haja outra ideia que enriqueça a cena, como foi o caso do roteiro analisado, cuja cena descrita a seguir mostra a substituição de elementos cênicos descritos no roteiro durante a gravação.

Ressaltamos o número presente no roteiro referente ao número da versão que o roteiro do filme passou até chegar à versão final e de como essas alterações fazem parte do processo de criação e de produção. Essa percepção da diferença, por parte dos estudantes, facilitou a abordagem dos elementos multimodais presentes no filme. Analisamos, por exemplo, a famosa cena da galinha, na qual o corte rápido entre uma cena em que aparece a galinha e outra que aparece uma faca cria o sentido de o animal estar com medo. No roteiro, a imagem que se intercalava com a da galinha era de uma panela com água. Essa é uma estratégia de construção de sentido na edição que a análise dessa obra audiovisual permitiu mostrar, além da análise de como o roteiro indica esse efeito de sentido na escrita, integrando e enriquecendo a análise de dois tipos de texto: o verbal e o multimodal. A análise dessa cena também permitiu mostrar a alteração do roteiro feita durante o processo de produção, comentada no parágrafo anterior.

A atividade foi realizada por 23 alunos durante duas aulas: uma para a atividade de análise e outra para a produção escrita. Foram produzidos dois roteiros, um por um grupo de sete alunos e outro, que foi escolhido para ser gravado, escrito por três alunas. Embora tenham sido formados cinco grupos, apenas dois roteiros foram produzidos devido aos prazos curtos, já que era necessário o roteiro para a posterior gravação do vídeo. Como os estudantes dos outros grupos, um que contava com quatro, um com seis e outro com três integrantes, não realizaram a atividade no tempo que foi disponibilizado, não foi possível dar mais prazo para essa

entrega, pelos motivos expostos anteriormente na seção 4.2.3. Consideramos como explicação desse atraso na entrega a dificuldade de criar textos autorais, dificuldade também comentada na escrita do miniconto e dificuldade em adequar as proposições que deviam estar presentes no vídeo à escrita do roteiro, problemas que foram abordados durante a atividade de escrita, que, infelizmente, não contou com o tempo disponível necessário.

4.2.9 GRAVAÇÃO E EDIÇÃO DO VÍDEO

Decidimos que o vídeo seria gravado na escola, para permitir o uso das salas como cenário e da câmera de vídeo, uma vez que nenhum aluno possuía o equipamento e eles não queriam gravar pelo celular, pela baixa qualidade das câmeras. A professora da Sala de Leitura cedeu algumas de suas aulas e auxiliou nas gravações. A edição foi feita em casa pelos dois estudantes responsáveis.

O vídeo acabou sendo uma atividade complicada dentro do contexto escolar, por algumas razões. Em primeiro lugar, por causa dos equipamentos, questão já mencionada anteriormente. Além disso, o uso do tempo de aula para as gravações com todos os alunos presentes tornou-se inviável, ademais, a gravação demandava a presença de um professor, já que seria feita na escola. Diante dessas dificuldades, destacamos que não apenas a interdisciplinaridade, mas o trabalho colaborativo dos professores foi fundamental para a realização da proposta, especialmente com a professora de Sala de Leitura auxiliando nas gravações. Mesmo com esse trabalho colaborativo, foi necessário fazer gravações fora do horário das aulas com a presença da professora de língua portuguesa e a autorização da direção e dos responsáveis pelos estudantes. Eles se dedicaram indo à escola fora do horário das aulas e, inclusive, levando os próprios figurinos, como o caso da personagem da médica, cujo jaleco utilizado na gravação pertencia à mãe da atriz.

Em vista desses fatores, podemos novamente afirmar como essas atividades envolveram os estudantes, que, na medida de sua autonomia, responsabilizaram-se e participaram ativamente mostrando engajamento.

Participaram da gravação do vídeo sete alunas, durante duas aulas de Leitura na sala com a professora dessa disciplina e em uma tarde, durante o contraturno das aulas, com a professora de língua portuguesa, na sala da escola onde são realizadas as aulas de reforço, que ficava vazia nesse horário e contava com mobiliário diferente de uma sala de aula, sendo possível representar um consultório médico.

4.2.10 PRODUÇÃO HQ

A produção foi realizada nas aulas de artes e de língua portuguesa. O trabalho da professora de artes foi decisivo para a produção das histórias. Muitas orientações dela sobre possibilidades discursivas multimodais, como enquadramento e elementos gráficos, foram utilizadas pelos estudantes. Apesar da resistência de alguns, devido ao fato de não saberem desenhar, o trabalho em grupo proporcionou que esses alunos também participassem, colaborando na produção coletiva.

Observamos durante essa produção que alguns estudantes acabavam comentando sobre suas famílias, corroborando o que foi exposto anteriormente, que muitos não contam com a presença do pai. Durante conversas com os grupos sobre a situação final da narrativa, que envolvia o que aconteceu aos personagens depois que a garota decide ter o bebê, alguns dos estudantes mostraram reflexões críticas sobre sua própria história de vida. Um menino de uma das salas, por exemplo, afirmou que não aprovava as atitudes negligentes do pai em relação à família e respondeu afirmativamente, quando perguntamos se ele pretendia ter uma postura diferente se ele fosse pai, que sim.

Essas reflexões remetem aos pressupostos de Bruner (1997, p.12), comentados no capítulo 2, de como as condições e os estados descritos quando produzimos ou consumimos uma narrativa sensibiliza-nos a “experimentar a nossa vida de maneira semelhante”. Os estudantes, ao criar e desenvolver a narrativa sobre o tema da gravidez na adolescência, apresentaram outros temas correlatos envolvidos nos seus discursos que puderam ser trabalhados. Ao proporcionar a

liberdade por meio da autoria de suas histórias e desenvolver as aulas sobre esses temas trazidos pelos estudantes em suas histórias pessoais e comentários, a proposta propiciou também que suas subjetividades fossem expressadas por meio do discurso que produziram, fazendo com que o aspecto emocional gerasse mais envolvimento e significado à experiência pedagógica. Esse processo se deu tanto pela criação de uma narrativa quanto pelo protagonismo exercido nessa produção.

O tempo para essa atividade acabou sendo curto também. Muitas histórias em quadrinhos acabaram sendo finalizadas nas aulas de língua portuguesa no último bimestre, pois não foram finalizadas na aula de artes. Essas e outras adaptações relatadas pretendem demonstrar como o trabalho do professor, de adaptar as propostas e o planejamento às condições de seu contexto, inclusive com decisões tomadas na urgência das situações, é fator fundamental para a realização desta e de outras propostas.

Participaram dessa atividade 23 alunos que desenvolveram suas histórias em quatro aulas de Artes e quatro aulas de língua portuguesa, somando o total de oito aulas. Embora todos tenham participado nas aulas das duas disciplinas, foram produzidas duas HQs. Um grupo contou com sete e outro com cinco pessoas. Os demais estudantes novamente não conseguiram cumprir os prazos, devido a bloqueios relacionados, principalmente, à dificuldade de desenhar e de criar um final autoral para a história. Foi possível observar que, nesses grupos, muitos se recusavam a desenhar ou não conseguiam chegar a um consenso sobre a melhor maneira de produzir visualmente as decisões tomadas pela equipe.

4.2.11 PUBLICAÇÃO DO PRODUTO FINAL, AVALIAÇÃO E AJUSTES

A produção do site foi feita por nós, já que nem todos os estudantes possuíam computadores e não havia tempo disponível na sala de Informática, pois além das aulas de Informática, a sala era usada para reuniões e outras atividades, restando pouco tempo para que todos os professores a usassem para suas aulas. Assim, reservamos o tempo disponível na sala para a análise coletiva do site produzido.

Publicamos o site na internet e disponibilizamos o endereço apenas para os estudantes da sala, para que eles pudessem ler a NT e avaliar essa leitura. Posteriormente, analisamos a NT coletivamente com o site projetado na sala de Informática. Os estudantes apontaram a falta de um texto de apresentação que explique a NT e a necessidade de acessar os *links* para saber o resto da história.

Também sugeriram uma navegação mais consistente, colocando a mesma legenda nos botões que servem de *link* na interface do site. Como a maioria das pessoas no contexto em que eles vivem acessa a internet somente pelo celular, as informações sobre a navegação no site ganharam maior importância. Visto que não havia uma visualização completa da página quando abriam o site no celular, era necessário que a pessoa rolasse a tela para chegar à parte de baixo, onde estão os botões com os links de navegação. Por esse motivo, alguns estudantes disseram que haviam acessado somente o miniconto quando enviamos o link do site no grupo de *WhatsApp*. Com os ajustes propostos feitos, a NT pôde ser acessada mais facilmente, com a navegação mais simples e compreensível, pensada para o público da escola que iria acessar.

Em relação a esses comentários dos estudantes, podemos afirmar como analisaram e propuseram a ampliação dos recursos de contextualização da coerência global, alterando os títulos e tornando as frases temáticas mais explicativas, e dos recursos de coerência local, tornando as etiquetas de link mais nítidas e consistentes, ou seja, dentro de um padrão, mobilizando conhecimentos sobre coerência hipertextual.

Os conhecimentos sobre hipertexto também foram mobilizados, segundo o que preconiza a BNCC, pois essa atividade permitiu aos alunos refletir criticamente sobre o uso do hipertexto e da hipermídia e sobre “novas práticas de linguagem próprias da cultura digital”, que envolvem, entre outros conhecimentos, “as transformações pelas quais passa o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual)” (BRASIL, 2017, p. 79). Dessa forma, a atividade abrangeu algumas dessas “transformações” às quais se refere a BNCC ao propor a análise e a discussão sobre elementos de navegação relativos ao hipertexto.

Foram utilizadas duas aulas das quais participaram 23 alunos. A primeira para fazer avaliações e debates e a segunda para apresentar e avaliar as alterações feitas a partir da discussão realizada.

4.2.12 AUTOAVALIAÇÃO

Nesta seção, analisamos as respostas fornecidas pelos estudantes às perguntas elencadas na autoavaliação. Para facilitar a leitura, retomamos, a seguir, as perguntas apresentadas no Capítulo 3.

1. O que é Narrativa Transmídia? Explique com suas palavras.
2. Qual foi a sua participação em cada atividade?
 - a. miniconto (escrita e escolha)
 - b. definição do roteiro
 - c. conversa de *WhatsApp*
 - d. vídeo
 - e. HQ
3. De qual atividade você mais gostou? Por quê?
4. De qual atividade você menos gostou? Por quê?
5. O que você mudaria na história? Por quê?
6. De 0 a 10, que nota você daria para a sua participação nas atividades?

Justifique sua nota.

Na primeira pergunta sobre o que entenderam acerca do conceito de NT, verificamos que os estudantes não se apropriaram exatamente do conceito, apenas focaram na atividade que mais participaram. Podemos citar uma das estudantes que participou do vídeo, que respondeu: “Gravamos a decisão da garota, fizemos um site e colocamos lá todo o enredo da história, o miniconto, o vídeo, HQ, *WhatsApp*”, resposta semelhante à dada por outra estudante, que também participou das gravações: “Nós produzimos [o] vídeo, a história em quadrinhos e uma conversa no *WhatsApp*, nós não repetimos nas mídias, ficou cada um diferente do outro”. Com

essas e outras respostas semelhantes, foi possível perceber que a maioria entendeu que se tratava de uma mesma história dividida nas produções feitas, nas diferentes atividades, para compor uma única narrativa, mostrando que o princípio da serialidade, proposto por Jenkins (2010), como uma característica transmídia que pode ser utilizada na educação, foi compreendida por eles como uma das características da produção que fizeram. Uma das estudantes, na resposta a essa questão, além de afirmações semelhantes às das suas colegas, fez, também, uma análise da intenção discursiva da NT: “Eu entendi que a gravidez na adolescência acontece muito hoje em dia e que deve se prevenir para que isso não aconteça e tomar cuidado com quem anda”. Esse comentário mostra como a criação e produção da narrativa sobre o tema da gravidez na adolescência fez com que os estudantes refletissem sobre suas realidades, de acordo com nossos pressupostos teóricos, apresentados no Capítulo 2.

É possível observar essa reflexão quando analisamos a resposta sobre a atividade de que mais gostaram. Uma das estudantes, citada anteriormente, afirmou que gostou de produzir o vídeo, pois “por mais que tenha sentido vergonha, foi o momento em que todos que participaram puderam sentir o peso de todo esse assunto”.

Alguns comentários dos estudantes apresentaram descontentamento com o enredo e com a situação final, na resposta ao que mudariam na história, mostrando que seus discursos não foram representados na decisão coletiva. Uma estudante da turma A afirmou que mudaria a história criada, pois gostaria que a personagem “abortasse e fosse feliz para sempre”, enquanto outro estudante afirmou que gostaria que o casal ficasse junto, expondo vozes sociais bem díspares em relação ao tema tratado.

Outros comentários traziam elogios a algumas partes da narrativa, como a conversa do *WhatsApp* e os minicontos, que ficaram bem “reais”. Esses e outros comentários relativos à verossimilhança da história produzida durante o processo podem ser relacionados aos universos diegéticos, postulados por Adam e Revaz (1997), abordados no capítulo 2, relativos ao universo construído na narrativa. Como a realidade representada na narrativa estava muito próxima da vivência dos

estudantes, eles formularam avaliações das decisões sobre ela com base nessa comparação, mostrando que eles consideraram que a realidade configurada dentro da narrativa representava adequadamente a realidade retratada. Podemos afirmar novamente, em vista do que foi exposto, que a narrativa propiciou que os estudantes relacionassem a narrativa construída com suas próprias vidas, já que conseguiram estabelecer posicionamentos a respeito dessa relação ao comentarem a verossimilhança da história criada.

A questão da produção autoral coletiva foi citada. Uma estudante disse ter gostado de produzir o miniconto e a HQ, porque ela gostou “de escrever histórias”. Alguns manifestaram que gostaram de todas as atividades, porque, segundo outra estudante, a decisão “foi tomada por todos”. Quanto à média das notas que eles se auto atribuíram para a participação na atividade, essa foi 8.0, com justificativas semelhantes sobre poderem ter se dedicado mais. Esses comentários nos possibilitam afirmar que os estudantes se mostraram críticos em relação às suas atuações dentro de um trabalho autoral que dependia da participação deles para a realização ao afirmarem que gostariam de terem se engajado e participado mais.

É possível também afirmar, a partir das respostas dos estudantes, que a proposta de protagonismo, que abrange a autoria e o trabalho ativo e colaborativo dos alunos, foi relevante para eles. A maioria gostou e, portanto, engajou-se na tarefa de produzir sua própria história coletivamente e alguns entenderam como a participação ativa é necessária para a produção coletiva e colaborativa, com as justificativas das notas autoatribuídas relacionadas a quanto poderiam terem se envolvido mais.

Foram respondidas 14 autoavaliações durante uma aula, o número baixo se deveu ao fato de a atividade ter sido realizada nas aulas finais do ano letivo nas quais muitos estudantes deixam de comparecer, uma vez que já haviam realizado as avaliações finais.

Para um panorama mais nítido da participação dos estudantes nas atividades, retomamos, na tabela a seguir, cada um dos exercícios realizados com o número de aulas que foram utilizadas e de estudantes que participaram de cada uma delas.

QUADRO 10 - ATIVIDADES COM NÚMERO DE AULAS UTILIZADAS E DE ALUNOS PARTICIPANTES

Atividade	Aulas	Alunos
Apresentação do projeto e escolha do tema	3	23
Leitura e análise de contos	5	23
Leitura, análise e escrita de minicontos	3	23
Leitura e escolha do miniconto	2	23
Definição coletiva do enredo, debate e leitura	6	23
Definição de grupos e funções	1	23
Produção conversa <i>WhatsApp</i>	1	22 (5 produziram)
Leitura e escrita de roteiro audiovisual	2	22
Gravação e edição do vídeo	2 e uma tarde	7
Produção HQ	8 (divididas com as aulas de Artes)	23
Publicação do produto final, avaliação e ajustes	2	21
Autoavaliação	1	14

Fonte: a autora

Após o relato do processo da aplicação pedagógica, apresentaremos, no próximo capítulo, as análises das produções feitas.

CAPÍTULO 5 – O QUE FOI PRODUZIDO

Este capítulo apresenta as análises das produções realizadas pelos estudantes na aplicação pedagógica da NT em uma sala de nono ano do Ensino Fundamental.

Analisamos, com base na fundamentação teórica apresentada no capítulo 2, o enredo criado pelos estudantes, os textos verbais e multimodais que integram a NT e a configuração das macroproposições da sequência narrativa em cada um desses textos.

A análise das macroproposições narrativas é fundamental, uma vez que é por meio delas que a narrativa é construída. Retomamos Adam (2019) para recordar que essas macroproposições são formadas por proposições presentes nos textos, no caso do nosso estudo, os elementos verbais e multimodais. Levando em conta esse postulado de Adam, podemos afirmar que a análise das proposições presentes nos textos dos estudantes permite a análise textual, entendendo essa análise na perspectiva da multimodalidade, ou seja, analisando elementos da matriz visual e sonora, além da verbal, na construção do texto. Com base no mesmo conceito, as macroproposições constituídas por essas proposições possibilitam a análise textual-discursiva, pois é possível observar e avaliar a criação e a produção de texto e de discurso dos estudantes, por meio da análise das sequências narrativas, bem como dos eventos e da ação que as configuram. A análise das macroproposições também abarca aspectos digitais relativos ao hipertexto produzido pelos estudantes, permitindo avaliar como as proposições presentes funcionam no estabelecimento da coerência hipertextual da NT, segundo os pressupostos de Storrer (2009).

Por fim, propomos a análise do site em que está publicada a NT na internet e seus elementos hipertextuais e comentamos as dimensões da pedagogia dos multiletramentos em relação aos resultados obtidos.

5.1.ENREDO

Os estudantes criaram coletivamente o enredo da NT, a partir das leituras e dos debates realizados durante a atividade, como apresentado no capítulo 4, na seção 4.2.5. Por meio da tabela 7, adaptada de Adam (2019), com as macroproposições das sequências narrativas e as mídias e os gêneros utilizados na proposta, apresentamos o resumo do enredo criado pelos estudantes e, em seguida, a análise sobre ele.

QUADRO 11 - ENREDO EM RELAÇÃO ÀS MACROPROPOSIÇÕES NARRATIVAS E MÍDIAS E GÊNEROS TRABALHADOS

Situação Inicial MPn1	Nó MPn2	Re-ação ou avaliação MPn3	Desfecho MPn4	Situação Final Mpn5
Miniconto		<i>Conversa de whatsapp</i>	Vídeo	HQ
Gabrielle conhece um rapaz de quem gosta, mas é estuprada dentro de um carro por ele e engravida.		Ela tenta denunciar, mas não acreditam na denúncia feita na delegacia	Ela decide ter o bebê	-Ela dá o bebê para uma tia criar, que anos depois, conta a verdade a ele. -Gabriel, o estuprador, aparece e ameaça a garota, dando dinheiro para que ela não vá atrás dele.

Fonte: ADAM (2019), adaptação da autora

É necessário analisar como o miniconto, o primeiro texto da NT, que deveria apresentar a situação inicial e o conflito, alterou o desenvolvimento previsto do enredo. Como o miniconto escolhido pela maioria retratava um estupro, a centralidade do conflito apresentado deixou de ser a gravidez na adolescência, porém esse tema é abordado na história criada pelos estudantes. A gravidez faz

parte de uma intriga decorrente do estupro, o evento que estabelece o primeiro conflito na narrativa, em uma relação de causalidade narrativa de colocação de intriga (ADAM, 2019).

Com a escolha desse miniconto como o primeiro texto da NT, o evento que desencadeia a intriga no enredo passou a ser o estupro, sendo a gravidez da adolescente estuprada uma consequência desse primeiro evento. Ainda que não seja o evento que estabelece a intriga e que leva à transformação de predicados sofrida pela personagem principal, uma vez que é o estupro que inicia o processo e constitui o nó na NT, a gravidez na adolescência também se integra na causalidade narrativa de colocação de intriga (ADAM, 2019), como um outro conflito desencadeado pelo primeiro. Dessa forma, a gravidez se torna um evento que apresenta densidade relacional dentro da narrativa, pois segue ocupando um lugar central dentro cadeia causal da narrativa e mantém alta taxa de conectividade com os outros eventos que levam ao desfecho, segundo os postulados de Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996).

A análise dos eventos, segundo os critérios propostos por esses autores, pode tornar a dependência causal entre essas proposições mais nítida. O estupro ocorre antes da gravidez e o evento segue operando dentro da narrativa, levando a outros eventos, abrangendo os critérios temporal e operativo, pré-requisitos da relação causal. No contexto da história, a gravidez também não ocorreria se não houvesse o estupro e o fato de a adolescente estar grávida implica que o crime sexual aconteceu, englobando, respectivamente, os outros dois critérios: de necessidade e de suficiência. Mesmo com o deslocamento do conflito da gravidez para o estupro, a gravidez seguiu como um evento importante no desenrolar da ação, apresentando densidade relacional, como consequência do primeiro conflito que estabelece a intriga.

Não consideramos que essa modificação da proposta pelos estudantes possa ser entendida como uma dificuldade, uma vez que eles demonstraram entender a necessidade de um acontecimento negativo que provoca uma complicação para o desenrolar da ação. Podemos fazer essa afirmação, principalmente, se focarmos no miniconto que gera todo o enredo posterior. Nessa

escolha, os adolescentes indicaram um acontecimento negativo, o estupro, para constituir a macroproposição do conflito, já que a ação se desenrola a partir desse acontecimento. Como explicaremos na próxima seção, ao analisar o miniconto escolhido, nossa hipótese é que a gravidez na adolescência não foi avaliada por eles como um acontecimento que pudesse, por si só, desencadear a ação posterior, possivelmente, por não o considerarem incomum ou negativo.

Dessa forma o conteúdo temático da NT abrange o tema proposto, mas coloca como tema central o estupro, por ocupar a macroproposição do nó. Embora essa mudança pudesse ser avaliada como um desvio de tema, não caberia uma intervenção nossa para que esse desvio não ocorresse, de acordo com os pressupostos do protagonismo juvenil, autoria e dialogismo, tanto da perspectiva freiriana como da bakhtiniana. Entendemos que, em situações como essa, a interferência do professor configuraria um apagamento do discurso produzido pelos alunos, limitando e interferindo na sua participação, e faria com que atuássemos como uma força monologizante na prática pedagógica, direcionando a criação para uma perspectiva discursiva que não permitiria a plena criação autoral dos estudantes. Esses motivos justificam nossa escolha de não interferir nessa decisão coletiva feita pelos adolescentes para que a produção do discurso fosse, dentro dos limites da situação de comunicação, inteiramente deles.

Dessa forma, o enredo está desenvolvido a partir do conflito estabelecido pelo crime sexual e, na macroproposição de re-ação e avaliação, a adolescente denuncia o estupro e depois descobre que os policiais não levaram a denúncia a sério. No vídeo, que apresenta o desfecho, a adolescente decide ter o bebê porque não quer abortar, mas tem medo de Gabriel. A HQ que apresenta a situação final 1 mostra a adolescente deixando o bebê para sua tia criar. Essa tia cuida da criança como se fosse sua mãe e, quinze anos depois, conta a verdadeira história para o menino. Na situação final 2, Gabriel vai até a maternidade e ameaça a protagonista. Eles nunca mais se veem, mas ele segue depositando um cheque de alto valor para ela todo mês.

Apresentamos esse resumo para oferecer um panorama que permita analisar como foram produzidas as mudanças de estado da protagonista no enredo

da NT. Os predicados iniciais de ser e ter da protagonista são alterados: antes do processo, Gabrielle era uma adolescente comum, que ia a festas e tinha atração por Gabriel, na situação final, após acontecimentos causados pela complicação estabelecida pelo conflito, organizados em uma estrutura temporal, isto é, pelo processo de transformação de predicados, Gabrielle se torna mãe e tem medo de Gabriel.

Os conflitos apresentados pelos adolescentes, com o primeiro, possivelmente, por ser considerado culturalmente mais grave, desencadeando o segundo, além da relação de causalidade narrativa, também apresentam a oposição de intenções entre os personagens (CABRAL, 2005) nos acontecimentos, que ganham significação em relação a um projeto humano (BREMONT, 2011). O projeto humano da adolescente é prejudicado pelos acontecimentos e o confronto de suas intenções com Gabriel culminam no estupro. De modo semelhante, há o outro confronto de intenções da protagonista com a polícia, na denúncia que não surte efeito, dialogando com os discursos machistas de diferentes esferas, desde as cotidianas até as esferas jurídicas, que julgam e culpam as vítimas pelo crime de estupro por elas sofrido. Também segue atuando o embate entre a protagonista e o estuprador, embora não haja a presença do personagem Gabriel no decorrer da história, ele continua solto e reaparece para intimidar a protagonista em uma das situações finais.

Como o estupro estabelece a possibilidade da realização do aborto, no universo criado dentro da narrativa, podemos afirmar, segundo as vozes sociais presentes no discurso dos estudantes, que também existe um confronto entre as intenções da adolescente na situação inicial e do feto, uma vez que, dentro do discurso dos estudantes, o feto já é um “bebê” e, portanto, atua como um personagem, como exporemos na seção 5.4 deste capítulo, que aborda o vídeo.

Esses diferentes confrontos de intenção dentro da narrativa criada pelos estudantes mostram um elemento fundamental da transmídia: a expansão da narrativa em outras mídias e gêneros. Segundo o conceito de narrativa transmídia, apresentado no capítulo 2, é necessário que cada texto que compõe a NT apresente um elemento novo à narrativa, sem repetir informações já oferecidas., Logo, a ação

narrativa também se expande por esses textos, criando um processo produtivo e podendo levar à criação de outras sequências narrativas, posto que o processo de resolução de um conflito desencadeia outros. Dessa forma, é a partir do primeiro conflito que outros são desencadeados, e uma mesma proposição funciona para diferentes sequências narrativas apresentadas. Por exemplo, na HQ1, é apresentada a situação final da sequência narrativa desencadeada pelo nó postulado pelo estupro, entretanto, as proposições presentes nesse texto também estabelecem outro conflito quando, no final da HQ, o garoto descobre que sua mãe é, na verdade, sua tia, em uma situação final que apresenta possibilidades de expansão.

Essas expansões narrativas vão além das previstas quando a atividade foi planejada e a autonomia na produção dos estudantes comprova que ocorreu, de fato, o engajamento dos estudantes no desenvolvimento da narrativa transmídia. O enredo apresenta expansões de sua ação narrativa com o desenvolvimento de conflitos não previstos no tema gerador, mas que demonstram o entendimento das principais macroproposições narrativas e postulam conflitos e desfechos que se relacionam casualmente dentro da estrutura temporal.

Cada um dos textos que compõe a sequência narrativa da NT constitui também uma unidade de sequência de ação narrativa própria, estabelecida pelo contexto global da NT, que entrelaça as macroproposições entre essas sequências. As proposições presentes nos textos integram as sequências em dois níveis, formando as macroproposições da sequência narrativa de cada um dos textos, bem como aquelas das da unidade de ação da sequência narrativa que compõem a NT.

Analisamos essas proposições nas seções a seguir dedicadas a cada um dos textos. Com o propósito de organização conceitual, usamos em nossas análises seguintes o termo “macroproposições locais”, para indicar a relação das proposições presentes nos textos relativas à sequência presente em cada um e “macroproposições globais”, para nos referir às proposições presentes no textos relativos à sequência narrativa da NT, que estrutura e integra esses outros textos menores no texto maior, que é a NT.

Para expor essa perspectiva de análise da NT da expansão da narrativa em

diferentes sequências, apresentamos a identificação das macroproposições da sequência narrativa propostos por Adam (2019) em cada um dos textos que compõem a narrativa transmídia, expondo, por meio das cores, como as macroproposições de uma sequência se inter-relacionam com as outras sequências.

QUADRO 12 - Inter-relação entre as macroproposições globais da NT e locais de cada texto produzido

	Situação Inicial MPn1	Nó MPn2	Re-ação ou avaliação MPn3	Desfecho MPn4	Situação Final Mpn5
Miniconto	A menina conhece um rapaz	Ele a chama para ir a outro lugar e ela não aceita	Ele a leva à força	Ele comete o estupro	
Whatsapp		Ela é estuprada	Decide denunciar o crime	Não aceitam a denúncia	
Vídeo		Ela está grávida por causa de um estupro	Ela pode abortar legalmente	Ela decide ter o bebê	
HQ1	A menina tem o bebê	O estuprador aparece	Ela fica com medo	Ele a ameaça e vai embora	Eles nunca mais se veem, mas ele a ajuda financeiramente
HQ 2	A menina tem o bebê	Não tem condições de criá-lo	Dá a criança para a tia cuidar	A tia conta à criança que não é sua mãe	A criança fica surpresa

Fonte: a autora, baseada em ADAM (2019)

Em vista do que foi exposto, podemos afirmar que os estudantes se apropriaram das principais macroproposições que compõem a sequência narrativa e conseguiram elaborar acontecimentos que se encadearam na construção da intriga. Pelo uso da NT, o trabalho com essa sequência se mostrou amplificado, com

expansões da unidade de ação configurada pelo primeiro conflito em outras sequências, mostrando apropriação da lógica de expansão da narrativa transmídia, uma vez que o universo criado pelo miniconto foi expandido com as macroproposições narrativas distribuídas entre diferentes mídias e gêneros, motivando-os a criarem e desenvolverem outras sequências narrativas. Dessa forma, podemos, com toda a cautela, adaptar para a educação uma frase de Jenkins (2009), relativa ao consumo, sobre a NT: “A compreensão obtida por meio de diversas mídias (e gêneros) sustenta uma profundidade de experiência que motiva a aprendizagem”²³. De fato, o uso de diferentes textos para compor uma única história permitiu um trabalho profundo com o texto narrativo, indo além do proposto, pois foram planteados outros conflitos além do que era previsto na atividade, estabelecidos na e pela expansão do texto literário que inicia a ação da NT, o que corrobora os postulados de Jenkins.

Podemos identificar outro resultado nas atividades de leitura feitas durante a definição do enredo, relatadas no capítulo 4. Nesse capítulo, relatamos a decisão de a menina chantagear o rapaz e a nossa intervenção, trazendo vozes sociais que dialogavam com o discurso produzido pelos estudantes. Apesar de o desfecho da narrativa na HQ ter ficado a cargo de cada grupo da sala, nenhum deles optou por retratar a menina chantageando o estuprador, o que nos permite afirmar que eles reviram criticamente alguns posicionamentos e alteraram o desfecho decidido anteriormente, como apresentaremos na seção 5.5, que trata das HQ.

Exporemos na seção seguinte a análise dos textos literários produzidos durante a ação pedagógica.

5.2 MINICONTOS

Analisamos, nesta subseção, os minicontos produzidos para a escolha do texto que integrou a NT. Foram produzidos 23 minicontos, devido à ausência de dois alunos no dia da atividade. Alguns textos saíram bastante criativos, como expomos a

23. A frase original “A compreensão obtida por meio de diversas mídias sustenta uma profundidade de experiência que motiva o consumo” (JENKINS, 2009, p. 138).

seguir e a maioria dos minicontos apresentou a característica de concisão, própria do gênero literário. Apresentamos a análise e alguns exemplos dos textos produzidos.

As histórias se separaram em três eixos temático-formais:

1. um casal de namorados que faz sexo sem proteção;
2. desconhecidos que se encontram em uma festa ou outro local;
3. diálogos (entre a garota e o pai da criança ou com uma amiga ou com uma médica).

É importante também mencionar como foram utilizadas as informações trabalhadas nos textos de referência em relação à eficácia dos métodos contraceptivos. Alguns usaram exemplos, como o rompimento da camisinha ou o coito interrompido, para estruturar o conflito de suas histórias. Essas leituras, coordenadas com os conteúdos trabalhados nas aulas de Ciências sobre reprodução e contracepção, influenciaram a escrita dos minicontos, como pode ser observado em um dos textos que retrata, dentro do primeiro eixo temático, um casal, que, na falta da camisinha, opta pelo coito interrompido, acarretando a gravidez. No texto, apresentado no ANEXO I – Miniconto “Gravidez Indesejada”, podemos observar como a autora usa essas informações para estabelecer a cadeia causal de eventos que estabelece a intriga e leva ao desfecho: não tem camisinha – o casal resolve ter relações assim mesmo usando o método do coito interrompido - o método não funciona – a adolescente engravida.

Esse texto também é um exemplo, verificado na maioria dos textos produzidos, principalmente desse eixo temático, de como os autores se preocuparam em estabelecer as causas específicas da mudança de predicados, narrando não apenas os eventos que levaram à realização do ato sexual. Em muitos minicontos, como é o caso desse e de outros que citamos, está presente a proposição sobre o motivo de ocorrer a gestação pelo não uso de contraceptivos, (“- Calma, cadê a camisinha?”), garantindo encadeamento causal e a densidade relacional dos enunciados sobre a falta ou o uso incorreto de contraceptivos. Identificamos a presença do encadeamento causal quando constatamos que tais enunciados funcionam como proposições da sequência narrativa do miniconto,

integrando o conflito e apresentando fortes relações com os outros enunciados, em uma posição nuclear entre a situação inicial e o desfecho (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996).

No eixo temático número 2 está o texto que foi escolhido pela maioria dos estudantes, integrando a NT, o miniconto “O ato”, cujo texto original é exposto no ANEXO J – Miniconto “O ato”.

Ressaltamos que esse miniconto foi o único que retratou uma violência sexual explícita, dentre todos da sala. Da mesma forma, foi o único que não apresentou a jovem grávida, o que poderia ser julgado como desvio do tema, caso o texto não integrasse à NT, já que ele não apresenta nenhuma referência à gravidez da jovem estuprada. No entanto, foi justamente esse miniconto o escolhido pela maioria da sala.

Antes de analisar esse miniconto e em vista do exposto anteriormente, apresentamos algumas considerações sobre a escolha da maioria dos estudantes por esse texto. Para analisar essa escolha, recorreremos a Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996), que definem as histórias como eventos não triviais, ressaltando o fato de que o evento desencadeador da narrativa é necessariamente negativo. O evento negativo que viola o equilíbrio da situação inicial é o conflito, que no caso da NT, já seria estabelecido pelo tema principal - a gravidez na adolescência, porém o miniconto apresenta outro conflito a partir de outro evento, o estupro. Bruner (1991, p. 15) argumenta que “uma história gira em torno da violação de uma legitimidade, as diferenças de como a noção de violação é concebida revela ela própria diferentes ênfases culturais” e o miniconto retrata como os estudantes entendem essa noção de violação, refletindo o contexto em que estão inseridos, suas crenças e as vozes sociais presentes em seus discursos.

É possível observar que a gravidez na adolescência não foi interpretada pelos estudantes como uma “violação” suficiente para desenvolver a intriga ou algo efetivamente negativo, refletindo os discursos da esfera religiosa, que abordam a questão apenas em relação à “vida” que está sendo gerada²⁴, sem relação com

24. Como exemplo extremo desse tipo de discurso, citamos o caso dos grupos religiosos que tentaram impedir uma menina de 10 anos, que sofreu estupro, de interromper legalmente a gestação. Disponível: <https://veja.abril.com.br/brasil/quem-sao-os-grupos-que-tentaram-impedir-o-aborto-de-menina-de-10-anos/>, acesso em 13 jan. 21

contextos sociais nos quais essa gravidez acontece, e com as esferas do entretenimento e da publicidade, que romantizam e impõem estereótipos de gênero, relacionando a maternidade a uma condição para a felicidade da mulher e colocando-a, muitas vezes, como a principal responsável pela família²⁵. Dessa forma, podemos afirmar que, para a maioria dos estudantes, o conflito deveria retratar uma violação que fosse mais contundente na narrativa, uma vez que gravidez na adolescência, como mostram os dados apresentados no capítulo 4, relativos a esse tema, pode ser vista como um evento corriqueiro, comum, refletindo as vozes que atuam no discurso desses estudantes e o contexto de vulnerabilidade no qual estão inseridos.

Isso posto, podemos afirmar que os estudantes, ao abordarem livremente o tema da gravidez na adolescência para criar sua narrativa, posicionaram-se axiologicamente ao trazer para seu discurso o tema do estupro e as vozes sociais sobre esse conteúdo temático. O miniconto “O ato”, portanto, não apresenta o conflito da gravidez na adolescência e configura o crime sexual sofrido pela personagem como evento desencadeador do conflito da NT e a gravidez como uma consequência desse primeiro evento.

Em seu plano de texto, a autora do miniconto estabelece a macroproposição narrativa “situação inicial”, principalmente por meio do discurso direto, como podemos observar nesse trecho, garantindo o caráter de brevidade e concisão da forma composicional do gênero miniconto:

“-Prazer, Gabriel, quantos anos a gatinha tem?”

-15, e você?

-18, então...Bora lá na tabacaria fumar? Você fuma, né?”

No diálogo entre os dois personagens, sabemos a idade dos personagens e o local onde vai se desenrolar a ação seguinte, a tabacaria, um estabelecimento

25. Pesquisa realizada pelo Facebook sobre estereótipos na propaganda latino-americana, disponível em https://scontent.xx.fbcdn.net/v/t39.8562-/121095454_346168346810203_1250962936925210136_n.pdf_nc_cat=100&ccb=2&nc_sid=ae5e01&nc_ohc=LiD56_qMpQsAX9eMWGQ&nc_ht=scontent.xx&nc_rmd=260&oh=56753e6494f00bf202f49da7e8491e2e&oe=602F3623, acesso 12 jan 2021.

bem comum nos bairros em que os estudantes moram, refletindo a relação da realidade com o universo criado na narrativa.

A macroproposição do início do processo de transformação, nó, é estabelecida também no discurso direto, quando a menina se recusa a sair do lugar onde estava com o rapaz. O equilíbrio é quebrado quando ele se torna violento e aparece a segunda interferência do narrador, indicando a ação:

“Ele a levou a força para seu carro...”

-O que a gente tá fazendo aqui? Me solta, tá me machucando!

O conflito é estabelecido, levando ao desfecho, apresentado na última proposição, em que o narrador se posiciona explicitamente: “e cometeu o ato indesejável”.

A tomada de posição e a referência explícita à voz do outro, indícios de autoria, segundo Possenti (2002), estão presentes, quando analisamos as escolhas estilísticas relacionadas ao léxico, tanto do discurso direto quanto do discurso indireto, por meio do narrador em terceira pessoa.

No diálogo, a referência à garota se altera de “gatinha”, “gata” para “vadia” no desfecho do conto, parte em que o narrador encerra a história modificando seu título com o adjetivo “indesejável”. A escolha estilística, temática e lexical retoma os discursos masculinos misóginos relacionados à questão de gênero, dialogando com enunciados anteriores e tomando uma posição em relação a essas vozes sociais. Ao referirem-se ao estupro, embora tal palavra tenha sido substituída pelo verbo “cometer”, que se relaciona a práticas criminosas e modificando o título, que alude a ato sexual, para um “ato indesejável”. Trata-se de um ato, que está mais relacionado à violência que à sexo e que não é desejado por nenhuma mulher, configurando a intenção discursiva da autora e a dialogicidade presente no discurso produzido, trazendo vozes sociais sobre o estupro e posicionando-se sobre elas em sua narrativa.

O estupro foi tema de outros dois minicontos produzidos, que integram também o eixo temático 2. Os outros dois minicontos, diferente do miniconto escolhido, retratam um estupro de vulnerável ou, como os estudantes colocaram em seus textos, uma violência cometida depois que o rapaz coloca, na bebida da

menina, o remédio “boa noite, Cinderela”. Esse termo é usado na esfera jornalística para se referir ao crime cometido quando alguém coloca medicamentos na bebida da vítima, fazendo com que ela perca os sentidos e, assim, torne-se vulnerável a todo tipo de abuso. Usamos o termo como os estudantes usaram em seus textos, referindo-nos ao medicamento usado para dopar a vítima.

Em um desses contos, apresentado no ANEXO K- Miniconto “Boa noite, Cinderela”, a personagem Júlia está em uma festa e um rapaz mais velho põe o remédio em sua bebida. Não há referência à palavra estupro, apenas ao “boa noite, cinderela” e ao fato de que “no dia seguinte, ela não se lembrava de nada, mas se lembrava de Felipe”. A macroproposição da reação é quando Felipe a rejeita e o desfecho, quando ela descobre que está grávida. Já outro conto que aborda o tema apresenta a palavra “estupro” no título “Gravidez após estupro” e retrata uma menina de 15 anos que vai à sorveteria com um desconhecido e é estuprada por ele no banheiro, depois de ser dopada com o “boa noite, cinderela”.

Além da semelhança pelo tema, um outro aspecto relacionado às escolhas estilísticas em ambos os minicontos deve ser ressaltado, pois esses textos também foram os poucos exemplos que usaram o discurso indireto apenas, mostrando ser uma escolha adequada à intenção discursiva, já que seria bastante difícil criar essa situação na narrativa usando apenas o discurso direto.

Possivelmente, pela falta de modelos que usassem discurso indireto nos textos analisados com os estudantes, os três textos que usaram unicamente o discurso indireto com o narrador em terceira pessoa apresentaram problemas de paragrafação e pontuação, ainda que o primeiro texto citado, ANEXO K- Miniconto “Boa noite, Cinderela”, com o tema do estupro de vulnerável, apresente poucos desvios de norma culta, com uso adequado de conjunções e colocação pronominal, por exemplo.

O terceiro texto que usou apenas o discurso indireto, exposto no ANEXO L- Miniconto “Gravidez na Escola”, dentro do primeiro eixo temático, foi um dos que apresentaram problemas comuns ao texto dos estudantes, com repetições e redundâncias, principalmente de pronomes. Em relação à forma composicional do

gênero, o texto apresenta algumas informações desnecessárias à ação, como esse trecho que mostra as proposições da situação inicial:

“... e eles foram para um restaurante perto da casa deles, chegando lá eles conversaram um pouco e logo depois ele levou ela para a casa dela.”

Apesar dos desvios em relação à forma composicional do gênero e à norma culta, o texto apresenta o uso adequado das estruturas adverbiais para a progressão temporal da narrativa e, mesmo com as repetições, o texto mostra um encadeamento causal entre os eventos, que reflete os discursos de amor romântico sobre as relações sexuais, presentes em esferas como das artes e do entretenimento, e, possivelmente, a tentativa de trazer essa voz social tenha sido um fator para essas repetições. O miniconto conta toda uma progressão baseada nos discursos românticos usada como encadeamento causal na narrativa: primeiro eles jantam juntos, depois continuam se encontrando na escola, depois ela vai à casa dele e só então, quando ele vai mostrar a casa para ela, onde acontece a relação, e depois de “duas semanas” ela descobre que está grávida, configurando o desfecho, ou seja, quando analisamos a ação sob a perspectiva dos discursos de amor romântico, os eventos narrados apresentam relação causal. A autora do miniconto analisado nos parágrafos anteriores, presente no ANEXO L- Miniconto “Gravidez na Escola”, cria a situação inicial com o encadeamento de ações que mostram como o casal se envolve até a reação que é a relação, que causa o conflito, a gravidez, de acordo com o que foi pedido na proposta.

Outro miniconto dentro desse eixo temático, um casal de namorados que faz sexo sem proteção, que também dialoga com esses discursos de amor romântico é o miniconto “Primeira Vez”, apresentado no ANEXO M - Miniconto “Primeira Vez”, que já no título mostra a dialogicidade com esses discursos sobre o tema. O autor usa o discurso indireto para estabelecer a situação inicial, com o narrador onisciente informando que

“eles nunca fizeram sexo e no dia dos namorados, eles decidem ter sua primeira vez.”

Além desse discurso, entretanto, há outra voz social que dialoga com o miniconto e também aparece nas proposições que compõem a situação inicial, nos apostos explicativos utilizados quando ele apresenta os personagens:

“uma adolescente com um futuro brilhante pela frente”

“um garoto rico e com o futuro todo planejado”

Esse é um dos únicos textos, além de outro miniconto que analisaremos, posteriormente, nesta seção, que estabelece, como consequência do conflito desencadeado pela gravidez na adolescência, obstáculos ao projeto de vida dos personagens, principalmente na vida da mãe adolescente, que muitas vezes abandona a escola (Departamento Científico de Adolescência, 2019), dialogando com esferas das Ciências Sociais e da Saúde Pública sobre o tema.

O desfecho do miniconto também dialoga com esses discursos e, por meio do discurso direto, é retratada uma conversa entre os adolescentes em que os dois demonstram preocupação com seus “projetos de vida”, e o desfecho apresenta o pai da criança renunciando à paternidade, oferecendo dinheiro em troca e terminando a relação. A proposição do último parágrafo que compõe o desfecho dialoga com os discursos machistas presentes, inclusive, nas esferas domésticas dos estudantes, como citamos no capítulo 4, que colocam a mãe como a única responsável pela gestação e pelo bebê, resultando em uma atitude de descaso por parte do homem. Essa atitude de descaso aparece em outros minicontos produzidos que retratam a atitude do pai.

Podemos citar outro exemplo, do eixo temático 3, que mostra a conversa entre a garota e o pai da criança, cujo título já estabelece diálogo com os discursos sobre a atitude dos homens em relação a não assumirem seus filhos, “Imaturo”, apresentado no ANEXO N – Miniconto “Imaturo”.

O texto é todo feito em discurso direto e as falas dos personagens mostram como a autora dialogou com esses discursos. No miniconto, a garota conta ao pai da criança que está grávida. No diálogo, é possível perceber a violência implícita na relação:

“-eu não sei como contar isso pra você!

- pode falar, tá com medo?

-não é questão de medo e sim sua reação!

-fala logo!!

-tá bom, ...”

O uso das exclamações e da palavra “medo”, quando ele pergunta se ela está com medo e ela menciona a reação dele, dialoga com o comportamento agressivo e de dominância, culturalmente construído, em relação ao gênero masculino. O diálogo com esses discursos machistas da cultura patriarcal, estruturais em nossa sociedade, de dominância dos homens sobre as mulheres se confirma na proposição referente ao desfecho, na qual o personagem João decide sozinho qual ação tomar, mostrando não se importar com a opinião da menina, que mostra não concordar, no fim do texto:

-E agora, como eu vou falar isso para minha mãe? Eu sou muito novo ainda, o único jeito pra não arrumar problema pra nós, vai ser abortar.

-Como assim? Eu não tenho nem duas semanas ainda.”

Essa fala do personagem João dialoga com os discursos e comportamentos machistas, culturalmente aceitos, sobre o homem ter a opção de simplesmente decidir que não assumirá a criança, ficando toda a responsabilidade sobre a gestação e o futuro filho a cargo da mulher, decidindo, inclusive, sobre o próprio corpo dela, quando coloca que a única solução é o aborto.

Esses enunciados finais informam que o personagem João é adolescente como a menina e que a gestação está em seu começo, fazendo uma referência ao título, que se torna polissêmico, uma vez que não sabemos se o imaturo do título é João, e se ele é imaturo por ser é mais novo ou por apresentar esse comportamento, ou se imaturo é o feto, devido a alusão no último enunciado. De qualquer maneira, isso mostra um trabalho eficaz da autora com o texto literário nesse miniconto, “pois com a explicitação, os graus de liberdade interpretativa do leitor são anulados” (BRUNER, 1997, p.27).

Usamos esses dois minicontos anteriores como exemplo de como os textos criados pelos estudantes dialogam com discursos e comportamentos machistas estruturais em nossa cultura, entretanto podemos observar esse diálogo em vários

outros textos, além do miniconto escolhido “O ato”, analisado no início desta seção, e os outros que tratam do tema do estupro.

Como a extensão do presente trabalho não permite a análise e a apresentação dos 23 textos produzidos, selecionamos enunciados de outros minicontos, relativos às proposições integrantes do desfecho, que ilustram como muitos estudantes dialogaram com esses discursos machistas em seus textos. Apresentamos, em seguida, três trechos de textos produzidos por alunos do gênero masculino. Os textos dos dois primeiros trechos pertencem ao eixo temático 1, casal de namorados e o último, ao eixo 2:

“Rafael falou que não ia assumir o bebê. Ao ouvir isso, Gaby ficou brava e falou que iria assumir o bebê, porque foi descuido dele.”

“-Você pode abortar.

- Eu não vou fazer isso. A pobre criança não tem culpa dos meus erros.

-Então vai cagar. Segue seu caminho.

-Nunca mais quero te ver na minha frente.”

“... e o pai do filho foi visitá-lo. Ele assumiu o filho”

Este último, pertencente ao eixo 2, desconhecidos em uma festa, ainda que já presente, no miniconto, ações que deveriam estar no desfecho da NT, não estando de acordo com o que foi proposto, mostra como a narrativa também permitiu ao estudante se posicionar em relação a esses comportamentos tóxicos masculinos. Ele retratou em seu texto uma atitude diferente da geralmente vista e relatada nas esferas sociais da qual faz parte, mostrando, por meio de seu texto, como ele imagina que essas histórias deveriam terminar. Bruner analisa a relação entre a criatividade e as lembranças, no que ele chama de subjuntivização, ou seja, usamos o que nos é familiar, mas o subjuntivizamos no “poderia ser” dentro de nossas histórias, como fez o autor do último miniconto citado anteriormente.

Por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã. Memória e imaginação

amalgamam-se nesse processo. Mesmo quando criamos mundos possíveis da ficção, não desertamos do familiar, mas o subjuntivizamos naquilo que poderia ter sido ou no que poderia ser (BRUNER, 2014, p. 103).

Essa relação entre “mundos possíveis da ficção” e o familiar pode ser observada no miniconto analisado a seguir, “O pai do meu filho é o dono do morro”, cuja expressão “dono do morro” refere-se ao chefe do tráfico de drogas de uma região e dialoga com discursos sobre o tráfico e a violência, presentes, nas esferas públicas, como do jornalismo e do entretenimento e, também, nas esferas privadas, no cotidiano desses jovens. Podemos afirmar que a autora, quando apresenta esses discursos na perspectiva de uma adolescente, manifesta sua subjetividade na criação literária e se posiciona em relação a esse tema, configurando, assim, os indícios de autoria, segundo Possenti (2002), como explicamos em seguida.

Esse miniconto, exposto no ANEXO O – Miniconto “O pai do meu filho é o dono do morro”, é estruturado em discurso direto, com apenas uma fala do narrador, referente à passagem de tempo, usando a estrutura adverbial, cujo uso adequado dentro da sequência narrativa pôde ser observado na maioria dos textos produzidos pelos estudantes

O miniconto retrata a conversa entre a adolescente Daniela e uma médica, integrando o eixo 3. No miniconto, a doutora, depois dos exames, informa à adolescente que ela está grávida. A autora, por meio do diálogo entre a doutora e a adolescente Daniela, apresenta o cenário onde se passa a ação pelo uso do campo semântico nas escolhas lexicais – “doutora”, “sintomas”, “exames” – sem precisar de sequências descritivas que componham a cena “no consultório da doutora”, com um plano de texto que se adequou bastante à forma composicional do gênero.

O miniconto apresenta, por meio das falas de Daniela, em um processo de *flashback*, a ação anterior à cena narrada que levou ao estabelecimento do conflito: ela estar grávida aos 15 anos e sozinha. Pela resposta à pergunta da doutora sobre onde está o pai, a autora consegue criar a tensão dramática em seu texto, ao mesmo tempo em que constrói a situação inicial, que é conhecida pelo leitor só quase no fim do texto, quando Daniela conta à médica que namorava, sem saber, o “dono do morro” e ele foi morto em um conflito.

A autora, ao não seguir a ordem canônica da narrativa, com exposição retardada da situação inicial (ADAM, 2019), usa uma estratégia bastante criativa e complexa e cria um plano de texto original e autoral para o miniconto, apresentando as macroproposições da sequência narrativa em um texto verbal que surpreende o leitor, com poucos desvios de norma culta.

Esse miniconto apresenta indícios de autoria propostos por Possenti (2002), pois apresenta singularidade, a subjetividade da autora de forma peculiar, como as mortes causadas pela política de guerra ao tráfico são percebidas por uma adolescente, inserindo sua subjetividade em um contexto histórico que lhe dá sentido, ou seja, em um discurso (POSSENTI, 2002).

Por último analisamos o texto “Despreparo”, exposto no ANEXO P – Miniconto “Despreparo”, que também apresenta os indícios de autoria propostos por Possenti e pode ser considerado um microconto, pela sua brevidade, já o texto possui um número reduzido de linhas.

O primeiro indício, singularidade, já se mostra no fato de esse texto não integrar nenhum dos eixos temáticos, uma vez que ele não apresenta semelhanças temáticas ou formais com nenhum outro miniconto produzido pelos estudantes. A autora cria uma prosa poética ao mesmo tempo em que apresenta as macroproposições da sequência narrativa. A situação inicial retrata a garota e seus sonhos para o futuro e o evento que desencadeia o conflito é colocado na proposição final, no qual, pelo discurso direto, o narrador onisciente dá voz à personagem, que se posiciona: “-Decidi ser mãe.” Abrindo, assim, mão dos sonhos que tinha quando mais nova.

Assim como o conto “Primeira vez”, presente no ANEXO M – Miniconto “Primeira Vez”, esse texto dialoga com esferas do discurso das Ciências e da Saúde, que apresentam a gravidez na adolescência como um entrave à realização do projeto de vida, principalmente das jovens mães, como foi citado anteriormente.

Por meio de uma prosa poética, a autora mostra as profissões que uma menina sonhou seguir durante sua vida, e que “com um descuido”, nem adolescente ela é mais, mostrado pelo uso do pretérito “queria ser adolescente”. O verbo, que muda de “querer” para “decidir”, usado em primeira pessoa na última frase, mostra

essa mudança de predicado, assim como o uso do discurso direto, que parecem reforçar a responsabilidade maior que a jovem tem pelo fato de estar grávida.

“-Decidi ser mãe”.

Dessa forma, temos um posicionamento da autora, que dialoga com esses discursos e aponta, por meio de um texto narrativo com características da linguagem poética, como ritmo, dado pelo uso de frases bem curtas e pela quebra das frases no verbo do final da linha e o uso de imagens metonímicas das profissões para representar o projeto de vida da personagem.

“Aos dez anos, a menina queria

ser professora

Aos 13, dançarina

Mas as 15 conheceu um rapaz, queria

ser adolescente,...”

Assim como no texto analisado anteriormente, presente no ANEXO O – Miniconto “O pai do meu filho é o dono do morro”, a subjetividade da estudante que escreveu o conto insere-se em um discurso que lhe dá sentido, como afirma Possenti (2002), garantindo qualidade ao seu texto autoral.

Embora nem todos os textos tenham apresentado o nível de qualidade desses dois últimos analisados, é possível afirmar que os resultados obtidos nessas atividades são satisfatórios, com textos verbais de bastante qualidade e criatividade, mostrando que a maioria dos estudantes entendeu as características do gênero, apresentando planos de textos adequados e conseguiu criar seu discurso dialogando com vozes sociais de diferentes esferas, posicionando-se dentro de seus textos.

Apresentamos, nesta seção, as análises e os resultados obtidos na atividade de escrita verbal que integrou a NT. Essa mostra do *corpus* nos permite expor como os estudantes desenvolveram seus textos e produziram seu discurso dentro da atividade proposta. Analisaremos, nas próximas seções, os outros textos produzidos que integram a aplicação pedagógica da NT.

5.3 CONVERSA DE WHATSAPP

A conversa apresenta a interlocutora da protagonista por meio da forma composicional do gênero: na parte superior da tela, onde mostra como o contato está gravado pelo dono do aparelho, está o enunciado “melhor amiga”, indicando, na situação comunicacional, quem é o interlocutor e o tipo de relação que possuem. Na escolha estilística dos autores, eles sintetizaram informações referentes ao contexto de interação das personagens e ao universo da narrativa nesse elemento da composição do gênero, relacionado intrinsecamente à mídia utilizada, inclusive com o uso de um *emoji*, elemento multimodal usado para na produção de sentido, de coração, que indica a proximidade e o sentimento entre as personagens. Assim, sabemos que se trata de uma conversa entre Gabrielle e sua melhor amiga. Embora não haja o nome da protagonista, a coerência global hipertextual da NT leva a essa conclusão pelo leitor, como explicaremos na seção 5.6 deste capítulo.

Por meio de uma estratégia de escrita de diálogo semelhante a alguns minicontos produzidos, por meio de “*flashbacks*”, narração de eventos anteriores à ação narrada, as duas primeiras proposições informam que a protagonista foi à delegacia denunciar o estupro e estava mal. Reproduzimos, na figura a seguir, a conversa produzida pelos estudantes.

FIGURA 5 - CONVERSA DE WHATSAPP



Fonte: a autora

As duas primeiras proposições configuram a macroproposição local do nó e se relacionam com a proposição “não acreditaram em mim”, que estabelece a macroproposição local do desfecho, mostrando a resolução desse nó local. Ambas, por sua vez, também integram a macroproposição global de re-ação ao nó estabelecido na NT, juntamente com outros enunciados, como expomos em seguida.

Na conversa, as respostas da protagonista à melhor amiga mostram como ela se sente e informam que a adolescente tentou fazer um boletim de ocorrência, estabelecendo a tensão dramática com a afirmação de que ela desconfia de que não acreditaram nela. Os elementos da forma composicional da conversa de *Whatsapp* foram utilizados para mostrar a passagem do tempo na narrativa, mostrando, por meio das datas das conversas presentes no aplicativo que, depois de uma semana,

a protagonista fica sabendo que a polícia arquivou o processo, porque não acreditaram nela.

Os *emojis* usados e as proposições da protagonista (“Ai, que raiva”) e da amiga (“Calma,...”) constituem o panorama da consciência das personagens, enquanto os outros enunciados funcionam no panorama da ação (BRUNER, 1997), formando as macroproposições globais da NT. Ela tenta denunciar o estupro, em uma reação ao evento desencadeador do conflito, porém não consegue, e na fala de sua amiga, fica explícita mais uma consequência desse evento desencadeador, a gravidez, e o posicionamento em relação a ela, uma vez que a amiga pede que Gabrielle tenha calma, pois a raiva pode prejudicar o bebê. Esse enunciado da amiga mostra como o feto, fruto de uma violência, é visto como uma vida que pode ser afetada pelo estado emocional da mãe, dialogando, como explicamos anteriormente, com discursos da esfera religiosa.

A linguagem utilizada incorpora elementos próprios dessa esfera de comunicação, como as abreviaturas usadas nos aplicativos de conversa síncrona (“vc” “nd”) e os enunciados, que seguiram o estilo usado em conversas, mostrando escolhas estilísticas produtivas para intenção discursiva. O texto, além disso, apresenta as macroproposições locais, criando uma sequência narrativa dentro da conversa, e globais, funcionando também dentro da unidade de ação da NT.

5.4 VÍDEO

Nesta seção analisamos o vídeo e os roteiros produzidos nesta etapa. Como afirmamos no capítulo anterior, foram produzidos dois roteiros.

O primeiro roteiro analisado, exposto no ANEXO Q – Roteiro Audiovisual 1, apresenta duas cenas. Na cena 1, a protagonista conversa com sua amiga e é retratado que, apesar da vergonha e do medo, Gabrielle decide levar a gestação adiante. Na cena 2, essa decisão é comunicada à mãe da protagonista.

Nas falas do roteiro é possível observar como, apesar da protagonista considerar sua situação “trágica” a qual ela não consegue “enfrentar”, dialogando

com discursos que trazem a dimensão da subjetividade da mulher que engravida depois de uma violência, a fala da amiga retoma os discursos da esfera religiosa ao argumentar que “a criança não tem culpa”. Como afirmamos anteriormente, esse enunciado reflete o dialogismo com os discursos que consideram o feto na barriga da mãe como “uma criança” e, dessa forma, dentro da narrativa, esse feto se torna um personagem dotado também de intenções humanas, que entram em conflito com os interesses da protagonista, como observamos na fala da amiga, a qual aponta que apesar do ‘trauma’, a criança que não tem “culpa” do que aconteceu e, portanto, não pode sofrer as consequências.

O segundo roteiro, apresentado no ANEXO R – Roteiro Audiovisual 2, que foi gravado, é composto de duas cenas; na primeira é retratada uma conversa entre a protagonista, sua mãe e sua melhor amiga na qual ela conta que terá o bebê e, na segunda cena, Gabrielle vai ao médico para ver o estado de saúde do bebê.

As proposições presentes nas falas da mãe, da melhor amiga e da protagonista na primeira cena desse texto estabelecem a situação inicial e o conflito dentro das macroproposições locais. A segunda cena, por sua vez, nas duas primeiras falas, da médica e de Gabrielle, a resolução do conflito. Parece-nos importante destacar como a tensão dramática foi criada dentro desse texto, uma vez que, na última fala da protagonista na primeira cena, a oposição entre os enunciados “não quero abortá-la” e “porém tenho muito medo do Gabriel” não deixa claro qual a decisão da garota, embora fique explícito nas falas o apoio da mãe e da amiga para que ela siga com a gravidez.

Na cena 2, a decisão da garota se torna explícita e mostra a mudança de estado da personagem, que se decide e passa a dar mais importância à criança. A cena 2 e seus elementos constitutivos: o cenário do consultório e a personagem da médica, ou seja, a própria esfera de circulação discursiva que os estudantes escolheram, juntamente com a fala da garota que responde à pergunta da médica sobre ela querer ter o bebê, constitui a macroproposição global do desfecho, retratando que, apesar da violência e do medo, a protagonista decide seguir com a gravidez, consequência do evento desencadeador do conflito na NT.

A produção e a escolha desse roteiro para integrar a NT corroboram a análise sobre a força do discurso das esferas religiosas e das crenças dos estudantes em relação a esse tema. Porém, nesse roteiro, o dialogismo entre vozes sociais distintas fica mais explícito na contraposição entre a fala da mãe, que defende, assim como no outro roteiro, que “essa criança não merece isso, afinal ela não tem culpa do que aconteceu” e a fala da amiga que recorda que “vai ser difícil acordar e saber que teve um filho do cara que te estuprou”, corroborada pela protagonista, que diz ter “medo” de Gabriel. Podemos afirmar a presença dos indícios de autoria (Possenti, 2002) pela presença da voz do outro e da tomada de posição.

Essa tomada de posição é feita por meio da escolha da menina, que decide ter a criança e esse posicionamento fica mais contundente quando analisamos a próxima cena na qual a protagonista vai ao médico, não para tratar de sua própria saúde mental ou física, mas para saber sobre a saúde do feto, mostrando seus posicionamentos em relação ao tema do estupro e da gravidez na adolescência. Embora tenha ficado clara a posição da maioria dos estudantes ao dialogar com discursos religiosos, consideramos importante observar como eles trouxeram outras vozes sociais para seus discursos, possibilitando-nos afirmar que as atividades e discussões em sala atuaram como forças centrífugas do discurso (FARACO, 2009) ao promover processos dialógicos entre as vozes sociais trazidas pelos estudantes e outras vozes sobre os mesmos conteúdos temáticos.

Outro ponto que merece destaque diz respeito a como o roteiro retrata uma rede de apoio a essa adolescente grávida, que pode ser analisada como uma relação causal ligada aos vínculos de estados intencionais da personagem (BRUNER, 1991). A protagonista, embora tenha sofrido uma violência e esteja com medo, é apoiada por uma rede de mulheres que inclui sua mãe, sua amiga e a médica. As escolhas lexicais da médica, ao se referir à adolescente (mãezinha, meu anjo) e a descrição da ação na primeira cena (elas se dão as mãos), retratam o afeto dispensado à protagonista por essas personagens mulheres, dando força para que ela, mesmo amedrontada e violentada, siga com a gravidez.

Ambos os roteiros apresentam o uso adequado do gênero “roteiro audiovisual”, com cabeçalhos, indicação de ação e personagens apresentados de acordo com a forma composicional. Ainda que possa ser notada uma inadequação da linguagem, com elementos muito formais para a língua falada entre pessoas íntimas, como o uso de ênclise, ele é bem construído e cumpre sua função dentro da NT, como analisamos anteriormente, além de também ter cumprido seu propósito de orientar a gravação da cena, como é possível observar na produção audiovisual.

O vídeo produzido pelos estudantes tem menos de um minuto e apresenta poucas alterações relativamente ao conteúdo do roteiro, como a modificação de algumas palavras. Os estudantes mostraram o uso criativo e adequado dos elementos multimodais, além de realizarem uma boa performance na atuação.

Os estudantes usaram de modo criativo o mobiliário da sala de leitura para criar o cenário na primeira cena. As três personagens estão sentadas em roda e, no final, dão as mãos umas para as outras, reforçando a aproximação retratada no roteiro. A entonação da voz e postura corporal, principalmente da protagonista, que muda entre uma cena e outra, na primeira ela está de cabeça baixa e triste e na segunda, mostra-se mais decidida e encara a médica, retratam a mudança de estado da personagem e atuam na construção de sentidos do texto.

A trilha sonora apresenta uma música instrumental lenta que traz o sentido de seriedade e emoção à cena, embora a qualidade do áudio do vídeo não seja boa, novamente devido à falta de equipamentos adequados, como microfones de lapela, o que gerou a necessidade de colocação de legendas, feitas por nós com o auxílio do roteiro.

A edição, embora só haja uma transição de uma cena a outra, é feita de modo lento, adequado ao tom do texto.

5.5 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Foram produzidas duas histórias em quadrinhos e, assim, duas situações finais diferentes para a ação da NT.

A HQ presente no final 1 mostra adolescente grávida procurando sua tia e pedindo que ela crie seu filho. A personagem, depois que o menino cresce um pouco, conta a verdade para ele, de que ela é, na verdade, sua tia.

A HQ do final 1 apresenta, no primeiro quadrinho, a adolescente indo procurar sua tia, porque ela “não tem condições de criar”. Esse enunciado e o presente no segundo quadrinho, juntamente com os elementos visuais, estabelecem as duas primeiras macroproposições locais: a situação inicial (ela está grávida) e o conflito (não tem condições de criar).

A resolução desse conflito é estabelecida quando a tia aceita cuidar da criança e o desfecho local é apresentado nos penúltimos quadrinhos, em que a tia conta ao menino, então com quinze anos, que ela não é sua mãe, mas sua tia. No último quadrinho está a situação final em que há a reação do menino de surpresa ao saber do fato.

Um ponto que merece destaque neste final foi como os estudantes entenderam os desdobramentos e as macroproposições narrativas: eles não apenas criaram um fim para a NT e uma sequência narrativa completa em sua HQ, mas as produções realizadas mostram que os alunos entenderam como essa narrativa poderia ser desdobrada em outra, como revelam as reticências presentes depois da palavra “fim” no último quadrinho.

Em relação às macroproposições globais, apesar de, aparentemente, haver uma relação causal fraca com as outras macroproposições da NT, uma vez que, no vídeo, é mostrado que a menina conta com o apoio da mãe e da amiga e, conseqüentemente, não precisaria da ajuda da tia, a escolha lexical “não tenho condições”, repetida posteriormente no quarto quadrinho, quando entendida dentro do universo diegético da narrativa, pode ser polissêmica. “Não ter condições” é um enunciado que se refere, geralmente, a não ter recursos financeiros, porém, dentro do universo narrativo criado, o referente dessa expressão pode estar relacionado a condições psicológicas também, ligadas ao medo de Gabriel.

As proposições presentes no primeiro quadrinho (eu não tenho condições de criar...) e no quarto quadrinho (filha, eu vou te ajudar) e os dois últimos quadrinhos citados anteriormente configuram a macroproposição global desta situação final da NT. É informado que a adolescente dá o bebê a sua tia, que o cria como se fosse seu filho, e, quinze anos depois, conta toda a verdade a ele.

Consideramos pertinente destacar o grande salto de tempo na narrativa, informado por meio do narrador (a criança foi crescendo no decorrer do tempo/ até que, com 16 anos) e dos desenhos, que mostram seu crescimento; a fala da tia, no quarto quadrinho, informa que, durante esse tempo, Gabrielle conviveu com seu filho, que a tratava de tia. Essa organização feita pelos estudantes nos permite afirmar que eles estruturaram de forma adequada a progressão temporal narrativa nas proposições presentes em seu texto, sintetizando de forma eficaz as informações dadas por meio do discurso direto dos balões de fala da tia e usando elementos visuais, os desenhos, para também informar essa progressão.

Os estudantes apresentaram, igualmente, habilidades em relação aos aspectos linguísticos, ao mostrarem o uso adequado das variantes, mais popular nas falas das personagens e mais culta do narrador. Embora pudessem ter explorado com mais profundidade os elementos multimodais do gênero (balões, enquadramentos), sua produção apresenta o uso adequado desses elementos na intenção discursiva, ou seja, eles conseguem usar esses elementos para contar sua história, por exemplo, pela identificação das personagens pelo penteado e a cor do cabelo. Assim, podemos afirmar que eles criaram estratégias para superar a dificuldade de desenhar e, mesmo com desenhos simples, usaram os elementos visuais na criação da sua história e na produção do seu discurso.

A HQ que configura o final 1 reflete a realidade dos estudantes, uma vez que a maioria são criados unicamente pelas mães e dialoga com discursos hegemônicos que colocam as mulheres como únicas responsáveis pelas crianças, já que dificilmente, nessa história, ela daria a criança para um tio criar. O fato de a tia aceitar cuidar da criança para ajudar a protagonista também mostra a rede de apoio a essa adolescente grávida, com os enunciados presentes na fala da tia reforçando a relação de afeto entre as duas (cuido sim, com maior prazer/ ele é lindo).

A HQ presente no final 2, por sua vez, apresenta o momento posterior ao parto, no qual ela ainda está no quarto do hospital, quando Gabriel aparece, ameaça a adolescente e depois vai embora. O narrador, nos dois últimos quadrinhos, informa que os dois nunca mais se viram e Gabriel manda todo o mês “uma pequena fortuna, que Gabrielle nunca retirou o dinheiro”.

Essa HQ apresenta, como afirmamos a respeito dos outros textos que integram a NT, um conflito local, estabelecido pela presença não esperada do estuprador, com a ameaça a ela e sua concordância como a macroproposição local de reação, a ida de Gabriel embora, configurando o desfecho e a informação sobre o dinheiro depositado todo o mês, a situação final.

Em relação à NT, a HQ apresenta relações causais mais claras que a apresentada no final 1; as proposições apresentadas possuem relações de dependência causal com o texto anterior e com as outras partes da NT, uma vez que a violência de Gabriel retratada no quadrinho reforça o medo mostrado pela personagem no vídeo, oriundo da mudança de estado da personagem no evento desencadeador da intriga, mostrando também como os estudantes consideraram os “vínculos de estados intencionais” (BRUNER, 1991, p.7) da personagem em todos os textos que compõem a NT.

Um ponto sobre a produção da sequência narrativa presente na HQ que consideramos importante destacar é como os autores do texto estabeleceram, de modo criativo e habilidoso, a tensão dramática, que é estabelecida pela violência demonstrada por Gabriel.

Adam (2019) argumenta que a tensão dramática está relacionada a aspectos semânticos do texto e os estudantes criaram essa tensão dramática pelo uso elaborado dos elementos multimodais no quadrinho presente exatamente na metade da HQ, ou seja, na divisão entre as duas linhas que organizam a progressão temporal e a ordem de leitura da HQ, adensando ainda mais a tensão dramática. Reproduzimos na figura a seguir o quadrinho citado para que possamos analisar, em seguida, seus elementos constitutivos e as escolhas estilísticas apresentadas.

FIGURA 6 - QUADRINHO PRESENTE NO FINAL 2 DA NT



Fonte: a autora

Os estudantes conseguem mostrar a atitude violenta de Gabriel usando os diferentes modos, coordenadamente, na produção de sentidos. Esse texto mostra, como afirmamos anteriormente no Capítulo 4, que os estudantes fizeram uso das possibilidades discursivas dos elementos visuais de uma HQ, apresentados nas aulas de Artes.

O texto verbal, que por si só já carrega o aspecto autoritário dado pelo verbo no imperativo, é reforçado pelo ato de Gabriel que bate na mesa e pelo enquadramento, no qual aparece somente o punho dele, reforçando o medo de Gabrielle, com as linhas em volta adensando o sentido de violência do ato. O balão de fala também mostra uma escolha estilística adequada à intenção discursiva, retratando o grito de Gabriel com um recurso próprio do gênero, que é o balão de fala pontiagudo, que busca, visualmente, reproduzir os efeitos de sentido da fala, no caso um grito, no discurso direto presente na forma composicional do gênero. A cor vermelha do balão, uma cor quente relacionada ao poder e à emoção, e o tamanho das letras também trabalham na construção de sentidos.

Não apenas nesse quadrinho, mas em toda a história, foi demonstrada habilidade no uso dos diferentes modos no estabelecimento das proposições locais e globais. A expressão facial da protagonista e o uso de reticências nas falas dela retratam o estado emocional da personagem, que sente medo e, por isso, concorda em não falar nada. No penúltimo quadrinho, a escolha pela personagem sozinha em

fundo amarelo ressalta sua solidão no momento e o fato de ele dar dinheiro a ela e de Gabrielle nunca ter usado o dinheiro configuram proposições da situação final, mostrando o fim do processo do estabelecimento da intriga: mesmo com medo, ela tem o bebê e conta com ajuda para criar a criança, também nunca mais vê Gabriel nem precisa da ajuda dele, enquanto ele sai impune.

Esse final, assim como os outros textos que integram a NT, dialogam com os discursos de violência e submissão das mulheres, com o personagem masculino mostrando um comportamento agressivo e exercendo seu poder, inclusive econômico, sobre a personagem feminina. Cabe destacar como essa situação final coloca a informação sobre a classe econômica de Gabriel: em vez de colocar a menina chantageando o rapaz por ele ter dinheiro, como foi debatido durante a definição do enredo, exposto no capítulo 4, o rapaz usa seu dinheiro para exercer ainda mais seu poder sobre Gabrielle, refletindo as vozes sociais presentes nos textos lidos durante a atividade, sobre o estupro ser um crime de poder.

Outro ponto que merece destaque diz respeito a como foi construída essa atmosfera de medo da personagem por meio dos elementos visuais e verbais integrados, mostrando que os estudantes se apropriaram das possibilidades discursivas disponíveis do gênero e as usaram para se posicionar em seu texto, retratando as emoções e intenções dos personagens no diálogo com diferentes vozes sociais presentes no discurso produzido, configurando, dessa forma, os indícios de autoria, propostos por Possenti (2002). Esses fatores destacados nos permitem afirmar que os estudantes apresentaram um trabalho criativo e autoral, que retrata também as reflexões propostas durante as atividades e com isso, uma visão mais crítica em relação ao conteúdo temático.

5.6 HIPERTEXTO

Nesta seção, analisamos o *site* no qual está publicada a NT produzida pelos estudantes. Esse *site* pode ser considerado um hipertexto simples, uma vez que apresenta unidades de leitura, os nós, conectadas por meio de *hiperlinks*, com uma estrutura de conteúdos de arquivo de forma sequencial, uma vez que os *hiperlinks* do site não possibilitam diferentes caminhos de navegação.

Embora o site não tenha sido produzido exclusivamente pelos estudantes, as características foram analisadas após serem propostas e discutidas com eles, como expomos no capítulo 4. Dessa forma, analisamos como o hipertexto é construído e como a coerência hipertextual é estabelecida por meio dos elementos presentes no site.

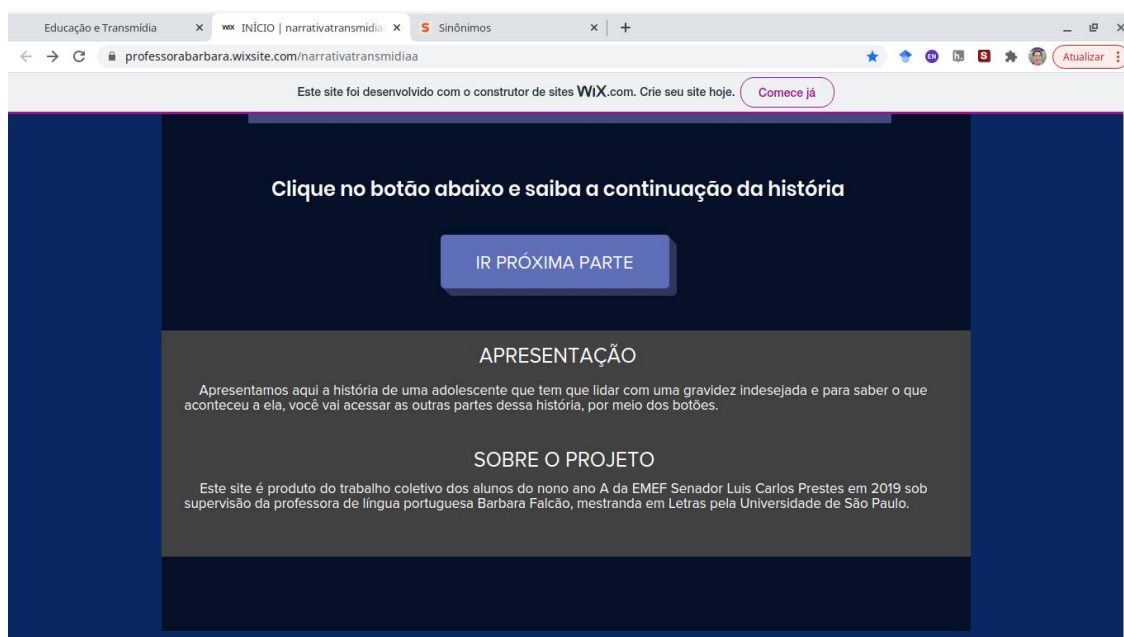
Segundo os postulados de Fernández (2006), podemos definir o hipertexto produzido como uma narrativa hipertextual exploratória, pois, embora ofereça uma navegação sequencial na maior parte da narrativa, permite ao leitor tomar decisões sobre o trajeto de leitura, permitindo uma leitura interativa, uma vez que podemos voltar a parte anterior da narrativa e, no último nó, que apresenta as possibilidades de situação final, são oferecidos dois caminhos para o leitor, ou, lautor, como define Rojo (2013), pois há a aproximação do papel de leitor e autor por meio dessas opções de leitura.

Apresentamos, nas figuras a seguir, os elementos que compõem os nós da NT para ilustrar nossas análises posteriores.

FIGURA 7 - TÍTULO E TEXTO DE ORIENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO NO PRIMEIRO NÓ DA NT



FIGURA 8 - BOTÃO COM HIPERLINK E CAIXA DE TEXTO EXPLICATIVO



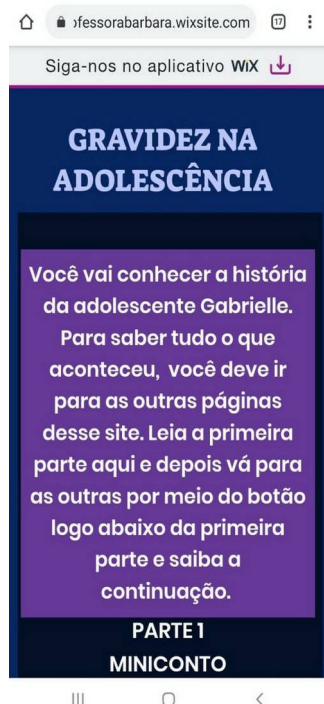
Fonte: a autora

A presença do tema da NT como título do documento hipertextual é importante como recurso de contextualização global, de acordo com os postulados de Storrer (2009), pois é por meio desse tipo de recurso que o tema mais amplo do documento textual se relaciona ao tema do nó. Dessa forma, o título estabelece a

coerência hipertextual do miniconto com os outros textos da NT, uma vez que estabelece o tema que abrange todos eles. Dessa forma, ainda que não haja referência à gravidez no miniconto, ela é inferida pela relação entre o título e a sequência narrativa presente no miniconto. Segundo Storrer (2009), o título, presente em todos os nós que compõem o hipertexto, também favorece a coerência hipertextual por manter a continuidade temática, sem mudança de tópicos, além da estrutura narrativa do hipertexto, outro fator que também atua na coerência.

O texto presente logo abaixo do título e seu conteúdo didático de orientação de leitura foi uma das alterações sugeridas pelos estudantes após a avaliação feita por eles. Como a maioria acessou o site pelo aparelho celular, os botões, abaixo do texto escrito, não ficaram visíveis e alguns não acessaram os outros textos. A decisão foi deixar esse texto logo abaixo do título, para que quem acessá-lo pelo celular veja esse texto assim que abrir o *site* e saiba que há um botão para a outra parte da história, como apresentamos na figura a seguir, a interface visual do site, acessada de um celular.

FIGURA 9 - NT ACESSADA DE UM CELULAR



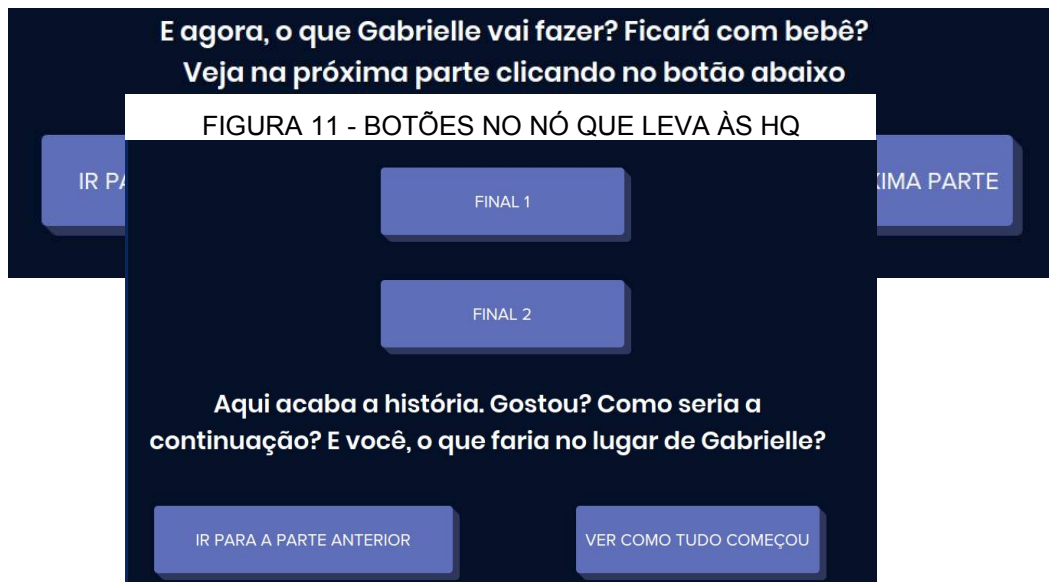
Fonte: a autora

A leitura do texto explicativo é, dessa forma, promovida pela organização do layout da interface visual. Outro elemento importante que orienta a leitura e favorece a coerência hipermídia são os botões nos quais estão os *hiperlinks* para as outras partes da narrativa.

Esses botões funcionam como etiquetas de *links*, orientando a navegação e tornando clara aos leitores a relação que eles estabelecem entre os diferentes nós, sendo o texto verbal que constitui essas etiquetas resultado também da avaliação e discussão realizada com os estudantes. Tanto os botões quanto o texto imediatamente anterior ao botão procuram mostrar como a leitura é feita pela navegação entre os *hiperlinks* acessados pelos botões.

Nos outros nós da narrativa, as etiquetas de *link* também estabelecem relações entre os nós; como argumenta Storrer, as etiquetas de *links* funcionam como recursos de coerência local e “servem para tornar transparente a conexão entre o módulo (nó) de partida e o módulo-alvo” (2009, p.115). Pode-se afirmar que a legenda verbal presente nos botões e a escolha pelo uso de elementos gráficos que sugerem um botão apertado quando o *mouse* é colocado sobre ele, deixam claro para qual parte da história o leitor se dirige pelo *link* e garante a linearidade da leitura uma vez que só há botões locais, para a parte anterior ou posterior ao nó em que se encontra o leitor, havendo somente no nó que apresenta a situação final, mais possibilidades de navegação. Apresentamos em seguida, nas figuras 10 e 11, os botões com suas etiquetas no nó que apresenta a conversa de *Whatsapp* e no nó que apresenta as duas situações finais.

FIGURA 10 - BOTÕES NO NÓ QUE APRESENTA A CONVERSA DE WHATSAPP



Os pequenos textos que acompanham os botões, também elaborados coletivamente pelos estudantes, funcionam, dentro do hipertexto, como orientações de leitura e funcionam como “ganchos” narrativos, que estimulam o leitor a seguir nos outros textos.

Abaixo dos botões, como mostrado anteriormente, na figura 8, encontram-se dois pequenos textos explicativos, sobre o site e sobre o projeto desenvolvido, situando o hipertexto em uma esfera discursiva ao aclarar que se trata de uma produção autoral dos estudantes.

Esta análise nos permite afirmar que, embora não tenha sido possível que os próprios estudantes desenvolvessem o site que abriga a NT, a avaliação e as sugestões oferecidas por eles nas discussões realizadas agregaram elementos importantes do hipertexto que garantiram a coerência hipertextual e uma navegação mais clara e efetiva, permitindo o aprimoramento e o desenvolvimento de habilidades relativas ao esse tipo de texto, próprio da cultura digital.

5.7 MULTILETRAMENTOS

Nesta seção analisamos os resultados da aplicação pedagógica da NT em relação aos quatro atos pedagógicos dos multiletramentos, propostos por Cope e

Kalantzis (2009) expostos no Capítulo 2, os quais retomamos em nossas análises e discutimos a seguir.

Consideramos, em vista dos resultados apresentados tanto no processo como no produto final, que a proposta contemplou esses quatro atos e, dessa forma, contribuiu para promover os multiletramentos.

O primeiro ato é experimentar, os autores defendem que a aprendizagem deve abranger as duas perspectivas desse ato, experimentar o conhecido e o novo. Os estudantes experimentam o conhecido quando trouxeram suas experiências para a aprendizagem, semelhante ao que postula Freire (2015) quando afirma que “ensinar exige respeito à autonomia do educando” (p. 58), isto é, a identidade, a subjetividade e as crenças dos educandos foram respeitadas e incorporadas no ensino segundo o que foi exposto nos resultados da ação pedagógica.

Consideramos que os estudantes trouxeram seus saberes quando analisamos os debates e leituras durante o processo e a produção autoral deles, que se posicionaram em relação aos temas e incorporaram, na produção de seus discursos, suas subjetividades e suas vivências. Além dessa participação ativa, os estudantes também trouxeram temas que os incomodavam para serem debatidos em sala de aula, ampliando a dimensão do protagonismo juvenil proposto, uma vez que, por meio desse protagonismo e da produção autoral, eles pautaram conteúdos temáticos de textos e debates na sua aprendizagem.

Essas atividades de leitura e debate também promoveram a segunda perspectiva desse ato pedagógico, no processo recíproco e complementar que envolveu as atividades de leitura e produção do enredo: eles trouxeram em seus discursos as vozes sociais conhecidas sobre os temas e nós apresentamos textos com outras vozes que pudessem dialogar com essas, promovendo uma ampliação do discurso dos estudantes, para que eles conhecessem outras visões sobre esses temas.

Eles também experienciaram o novo ao produzir uma NT depois publicada em um hipertexto. Assim, é corroborada nossa afirmação de que a NT permitiu coordenar saberes da cultura digital, considerados novos, com os da disciplina de língua portuguesa, já “tradicionais”, pois eles produziram uma narrativa, algo que já

conhecem e está presente nas habilidades trabalhadas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma forma própria da cultura digital, usando vários textos diferentes e publicando-os em um documento hipertextual. Dessa forma, eles experienciaram, sob diferentes perspectivas, o conhecido, refletindo criticamente sobre ele, como analisamos nas vozes sociais presentes em alguns textos produzidos, e o novo, ao conhecer outras formas de circulação do discurso no meio digital e as características de um hipertexto.

O segundo ato, conceituar, foi abrangido no estudo da sequência narrativa, uma vez que eles demonstraram a apropriação do conceito de sequência e de macroproposições narrativas. Em relação a esses saberes, eles conseguiram conceituar por meio dos dois aspectos postulados pelos autores. Conceituaram por meio de nome, nomeando elementos abstratos da narrativa como conflito e enredo, desenvolvendo conceitos e organizando-os em categorias, e conceituaram por meio de teoria, ao criarem modelos mentais do texto narrativo, apropriando-se de estruturas abstratas para produzirem sua NT. Dessa forma, a ação pedagógica envolveu os dois aspectos desse ato ao promover que os estudantes conhecessem as macroproposições narrativas e colocassem em prática esse conhecimento na criação e produção de uma sequência narrativa formada por diferentes textos, fator que promoveu o estudo mais aprofundado sobre os elementos que compõe esse tipo de sequência.

O terceiro ato, analisar, está relacionado ao anterior, uma vez que um dos aspectos desse ato, analisar funcionalmente por conexões lógicas e textuais, está relacionado com a apropriação do conceito de narrativa que permitiu a análise das proposições nos textos lidos e produzidos durante a atividade e do funcionamento delas dentro das macroproposições. O outro aspecto, analisar criticamente, foi temáticos trazidos pelos estudantes e a análise dessas vozes sociais também nos textos escritos por eles, proporcionando análises críticas sobre os textos lidos e produzidos durante a ação pedagógica.

O quarto ato, aplicar, também foi abrangido nas suas duas perspectivas. Aplicar adequadamente, uma vez que eles realizaram o que foi proposto, criando, produzindo e publicando a NT autoral feita de modo coletivo e colaborativo, na qual

conseguem contar uma história que apresenta o uso adequado das macroproposições narrativas, dos elementos multimodais e dos gêneros discursivos trabalhados. Os estudantes também aplicam criativamente, produzindo uma história autoral, com o uso imaginativo dos modos disponíveis e, também, posicionando-se dentro de seus textos.

Dessa forma, ressaltamos como habilidades relacionadas aos multiletramentos, também preconizadas na BNCC (2017), foram mobilizadas em nossa proposta, assim como algumas competências relativas aos letramentos transmídia, conforme descrito no Capítulo 4.

Consideramos pertinente destacar os resultados relativos às habilidades de língua portuguesa, em especial, ao trabalho dos estudantes com as sequências narrativas e suas macroproposições. Com base nas análises apresentadas no decorrer deste capítulo, foi possível observar como eles criaram textos verbais e multimodais nos quais as proposições constituíram macroproposições que funcionaram dentro de cada texto, as macroproposições locais, e dentro da NT, as macroproposições globais. Esse dado revelado pela análise desses elementos nos permite afirmar que os estudantes compreenderam como as macroproposições compõem uma sequência narrativa e conseguiram utilizar os recursos linguísticos disponíveis em cada tipo de texto para criar as proposições que estruturaram essas sequências. Os estudantes apresentaram sequências narrativas em cada um dos textos, sem deixar de lado as macroproposições constituintes da NT, mostrando também habilidades em relação à convergência desses textos no documento hipertextual que configurou a NT, uma vez que eles estabelecem, por meio das proposições presentes nos textos produzidos e nos elementos hipertextuais, a coerência que dá sentido e narratividade ao texto transmídia.

CONCLUSÃO

Apresentamos, nesta pesquisa, o planejamento, o desenvolvimento e as análises do processo e do resultado final da NT produzida por alunos de uma sala de nono ano de uma escola pública da periferia de São Paulo. Com base na identificação das macroproposições que compõem uma sequência narrativa, propostos por Adam (2019), desenvolvemos e aplicamos atividades para a criação e produção de uma NT autoral, realizada de modo coletivo e colaborativo pelos estudantes. Essas atividades permitiram a aplicação pedagógica da NT no ensino de língua portuguesa, abrangendo propostas de leitura e escrita de textos verbais e multimodais e propiciando a participação ativa e crítica dos estudantes, bem como a produção autoral de seus discursos.

A aplicação pedagógica da NT proporcionou um profundo trabalho com o texto narrativo. Os estudantes conseguiram se apropriar dos conceitos relativos à sequência narrativa ao produzirem histórias criativas, que apresentaram as macroproposições do protótipo narrativo. Verificou-se que o uso da NT proporcionou um planejamento detalhado do texto produzido, permitindo aos alunos realizarem

um estudo aprofundado do plano de texto abordado, no caso da NT, do gênero narrativo “conto”. Os estudantes também mostraram habilidades relativas à característica transmídia de expansão narrativa, criando sequências que se entrelaçaram por meio de suas proposições, mostrando que adquiriram e aprimoraram conhecimentos acerca das principais macroproposições narrativas como situação inicial, conflito e situação final, criando sequências narrativas bastante elaboradas, na NT e nos textos que a integraram.

O trabalho com a NT se mostrou proveitoso em relação à cultura digital, por meio dessa apropriação de elementos da cultura transmídia, como a expansão narrativa e o trabalho colaborativo, além do estudo sobre as mídias e sobre o hipertexto. Frisamos, igualmente, que a aplicação pedagógica das NT foi proveitosa, porque permitiu incorporar não apenas as mídias digitais no ensino de língua portuguesa, de modo simultâneo e coordenado, como também permitiu que fossem integradas, do mesmo modo, propostas de leitura e escrita de textos verbais e multimodais. Esse fato contribuiu para a participação e o engajamento dos estudantes, que se envolveram e produziram sua NT autoral; acreditamos que não apenas pelo caráter de novidade que as novas mídias possuem dentro da sala de aula ou pela presença dessas mídias e gêneros no seu cotidiano, mas também pelo trabalho integrado entre as novas mídias digitais e as mídias impressas “tradicionais”, uma vez que eles se engajaram em todas as atividades, inclusive a proposta de escrita de texto verbal. Consideramos que foi extremamente produtivo o trabalho de leitura e produção de textos desenvolvido com os estudantes, pois essas atividades, corriqueiras da disciplina de língua portuguesa, ganharam novos significados na prática educativa, coordenados com os saberes da cultura digital, também necessários aos estudantes, de acordo com o que preconiza a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo.

A produção autoral realizada pelos alunos mostrou como a proposta os motivou a realizarem as atividades e a elaborarem seus próprios discursos por meio de suas histórias e, embora alguns de seus posicionamentos não tenham sido alterados, foi possível trazer vozes sociais que dialogaram com as vozes presentes nos discursos dos estudantes. Dessa forma, buscamos trazer reflexões críticas

sobre esses discursos e as análises mostraram que os estudantes conseguiram estabelecer dialogicidade entre as vozes sociais constituintes de seu discurso e as vozes sociais presentes nas leituras e nas discussões realizadas durante a criação e produção na NT.

É importante ressaltar que essa dialogicidade discursiva só foi possível, porque a proposta está baseada nos pressupostos do protagonismo juvenil, que permitiu aos estudantes se expressarem livremente e nos permitiu conhecer esses discursos e propor intervenções, por meio das leituras e das discussões realizadas em sala. Retomamos os postulados de Gadotti (1989) de que a educação deve conscientizar o estudante para sua realidade social e individual e que cabe à/o professor/a revelar as contradições dessa sociedade. Quando observamos que os estudantes, no processo dialógico constituído em sala de aula, ocupando o espaço e a voz oferecidas a eles por nós, revelaram as contradições que os incomodavam, por meio de seus posicionamentos em sala e, principalmente, por meio de seus textos literários, consideramos muito acertada a decisão por uma proposta progressista de ensino baseada no protagonismo juvenil e na dialogicidade. Proposta na qual os estudantes não são somente os principais responsáveis pelas decisões sobre sua aprendizagem, mas também podem expressar seus posicionamentos e serem produtores de discurso.

A criação e a produção de uma história que é inteiramente deles, e assim, a produção de um discurso autoral dos estudantes só foi possível, porque lhes foi dada liberdade, o que gerou compromisso e iniciativa, de acordo com o que postula Costa (2007). Dessa forma, eles puderam trazer suas subjetividades, seus problemas e seus anseios para o centro da prática educativa e, por meio do acolhimento e do aproveitamento pedagógico do que nos foi trazido, os estudantes puderam expressar com liberdade suas criações e assim, pautar os temas de seu aprendizado, direcionando a prática educativa em uma direção que lhe deu maior significado, sem, no entanto, deixar de adquirir conhecimentos e aprimorar habilidades relativas à língua portuguesa.

Embora a proposta seja relacionada ao ensino da língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, acreditamos que a NT possa ser usada em

outros níveis e modalidades de ensino bem como em outras disciplinas devido a sua adaptabilidade, abrangência e interdisciplinaridade. A NT, em nossa proposta, permitiu o trabalho interdisciplinar entre as áreas de linguagens, ciências humanas e artes, porém, de acordo com o tema e mídias trabalhados, outras disciplinas podem ser integradas, por exemplo, a criação de universos narrativos pode englobar a produção de mapas, integrando geografia, ou na disciplina de história, criar realidades a partir do “e se..”, como propõe Jenkins (2010), “e se” os indígenas tivessem resistido à colonização europeia, como seria o Brasil atualmente? Os estudantes podem criar uma NT baseada nesse pressuposto por meio de diferentes mídias e gêneros.

A aplicação pedagógica da NT mostra potencial semelhante para ser usada nesse contexto de pandemia, isolamento social e ensino remoto pelo qual estamos passando no Brasil, enquanto essa dissertação é finalizada. As atividades também podem ser adaptadas para serem realizadas à distância, por meio das ferramentas digitais, como debates online, produção coletiva de texto em arquivos compartilhados editáveis, uso do celular para vídeos e fotos, entre outras adaptações possíveis. Embora saibamos que nem todos têm acesso a esses recursos, algo que ficou ainda mais contundente durante este período no qual muitos estudantes não puderam estudar, argumentamos que a adaptabilidade e a maleabilidade da proposta de aplicação pedagógica da NT permitem muitas adequações. Ao integrar diversas mídias e gêneros, é possível trabalhar no ensino presencial, por exemplo, com mais ou apenas com as mídias impressas, de acordo com a realidade dos estudantes e da escola. Em nossa pesquisa, a falta de recursos também acarretou alguns obstáculos e a necessidade de adaptação, como é o caso da falta de computadores que não permitiu aos estudantes produzirem o site, mas, ainda assim, eles puderam participar da sua elaboração por meio da atividade de avaliação e ajustes realizada.

A falta de tempo disponível foi algo que também ofereceu dificuldades à realização da ação pedagógica. A tentativa de unir a pesquisa ao TCA, ao mesmo tempo em que ofereceu vantagens, também atrelou nosso cronograma ao calendário escolar, reduzindo o tempo disponível para adaptações necessárias.

Realizamos a produção no último bimestre, cujos dias letivos são em menor quantidade devido a provas oficiais, eventos e passeios, muitas vezes informados com pouca antecedência, comprometendo o cronograma das produções, que não poderia ser alterado, justamente pelo fato de estar atrelado ao TCA. Dessa forma não foi possível aprofundar algumas questões ou dar mais prazo para que os alunos executassem as atividades, principalmente as que eram pré-requisitos para a realização de outras.

Não foi só o motivo da associação da pesquisa ao calendário escolar que comprometeu o tempo disponível para as atividades, mas um problema em nosso próprio cronograma, no planejamento das atividades. Consideramos, pelo volume de trabalho que a produção da NT exigiu, que seria necessário mais tempo para aprofundar o estudo com os gêneros discursivos e para a produção dos estudantes, a fim de sanar as dificuldades de alguns para criar textos autorais dentro dos gêneros e mídias trabalhados. Acreditamos que o trabalho com a HQ, por exemplo, apresentaria menos problemas se fosse feito em etapas, assim como o vídeo, com discussão do roteiro, elaboração de um esboço e discussão sobre os desfechos criados. Dessa forma, uma adaptação nossa para a proposta seria dispor de mais aulas para a realização de cada atividade, com um trabalho mais profundo sobre todos os textos produzidos, bem como a necessidade de mais leituras e reflexões sobre os temas trazidos pelos estudantes em seus discursos. Com base na análise realizada nesse estudo, consideramos que alguns temas como igualdade de gênero, masculinidade tóxica e alienação parental, que permearam as discussões feitas em sala e as produções discentes, poderiam ter sido mais aprofundados.

Em vista do que foi exposto, consideramos que deveríamos ter previsto uma maior quantidade de aulas, dessa forma, apresentamos uma revisão do tempo proposto para cada atividade no quadro a seguir, totalizando 64 aulas para a aplicação da proposta, a ser desenvolvida durante todo o ano letivo.

QUADRO 13 - Revisão do número de aulas disponibilizadas para cada atividade

Atividade	Aulas
Apresentação do projeto e escolha do tema	4
Leitura e análise de contos	5

Leitura, análise e escrita de minicontos	5
Leitura e escolha do miniconto	2
Definição coletiva do enredo, debate e leitura	12
Definição de grupos e funções	1
Produção conversa <i>WhatsApp</i>	4
Leitura e escrita de roteiro audiovisual	5
Gravação e edição do vídeo	5
Produção HQ	16
Publicação do produto final, avaliação e ajustes	4
Autoavaliação	1
TOTAL	64

Fonte: a autora

Nessa adaptação, consideramos a leitura de mais textos literários, para que haja variados modelos para suas produções, bem como o dobro de aulas para a definição coletiva do enredo, debate e leitura, com o objetivo de abranger mais temas e gêneros. Acreditamos que a maior disponibilidade de tempo para as leituras e a definição do enredo possa proporcionar reflexões mais críticas devido ao aprofundamento dos temas em textos de variados campos de atuação social. Assim, podemos tornar a aplicação pedagógica da NT ainda mais produtiva em relação às habilidades da disciplina de língua portuguesa como leitura, interpretação e produção textual.

A decisão de destinar um número maior de aulas para cada uma das atividades se deve a diversos motivos: (1) possibilitar que mais estudantes participem de todas as etapas das atividades; (2) sanar potenciais dificuldades dos alunos em relação a suas produções autorais; (3) permitir o estudo mais aprofundado sobre os temas apresentados; (4) propiciar a produção mais elaborada e planejada de todos os textos produzidos.

Essas considerações pretendem, além de propor alterações que podem ser produtivas à aplicação pedagógica da NT, ressaltar como a proposta pode ser ainda mais abrangente e profícua. A NT propiciou o trabalho com diversas habilidades no ensino de língua portuguesa em uma proposta que integrou esses saberes a saberes da cultura digital e pode nortear o planejamento anual de uma dada turma, coordenando diferentes atividades de leitura e escrita de textos verbais e multimodais de modo significativo para a produção da NT.

Com base em nossa pesquisa bibliográfica, entendemos a transmídia como uma prática da linguagem da cultura digital, que inter-relaciona diversos gêneros textuais, mídias e esferas de circulação dos discursos por meio da estrutura narrativa. Esse entendimento corrobora o potencial da NT para o desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas ao ensino de língua portuguesa, uma vez que os currículos oficiais, a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo, comentados neste estudo, prescrevem o uso de diferentes textos de diversas esferas de circulação do discurso para essa disciplina. Mesmo o texto que constitui a NT pode ser adaptado em relação o ano trabalhado, por exemplo, é possível propor aos alunos a criação e a produção de outros gêneros narrativos, além do conto, como uma fábula ou uma história de aventura transmídia, composta por textos de diversos gêneros e mídias.

A aplicação pedagógica NT mostrou-se igualmente produtiva para promover os multiletramentos, por trabalhar com essa multiplicidade de textos e, por isso, promover a multiculturalidade por meio do conhecimento de variadas fontes culturais sobre os assuntos estudados. A multiculturalidade também está presente na criação da narrativa, já que é possível conhecer e considerar diferentes perspectivas sócio culturais na construção de personagens, segundo os postulados de Bruner (1991).

Scolari (2018a), além de elencar as competências transmídia, fornece uma espécie de kit com sugestões de atividades baseadas nessas competências, como explicamos no capítulo 2. Consideramos que nosso estudo se une a essa iniciativa do pesquisador de buscar pôr em prática conhecimentos e habilidades da cultura transmídia em sala de aula. Com base na abrangência que nossa ação pedagógica possibilitou, argumentamos sobre a importância de que esses conceitos oriundos da

cultura digital sejam apropriados e experienciados por mais professores e pesquisadores para que possam surgir mais ações que englobem, de modo coordenado, o ensino sobre a cultura digital e as disciplinas tradicionais, em atividades que engajem os estudantes.

É importante ressaltar que a aplicação pedagógica da NT permitiu trabalho relacionado ao planejamento textual, abrangido nas atividades realizadas, como a definição coletiva do enredo e a análise das macroproposições. Consideramos pertinente, portanto, abordar um pouco mais sobre esse subtema do planejamento textual, devido à sua presença no desenvolvimento da NT pelos estudantes e da importância desse processo para a produção textual. Por esse motivo e dentro de nossa proposta de oferecer uma dissertação transmídia, composta por outros gêneros e mídias, multiplicando a leitura deste texto escrito, apresentamos a última parte de nossa dissertação transmídia com o *podcast* “**O planejamento textual na aplicação pedagógica da Narrativa Transmídia**” que pode ser ouvido no link <https://tinyurl.com/3wrhb8j9>, no qual comentamos esse subtema em relação à ação pedagógica realizada. Buscamos defender, assim, a apropriação da cultura transmídia por variadas áreas de conhecimento, sob novas perspectivas, devido a seu imenso potencial em muitos aspectos.

Acreditamos que o conceito de transmídia deve ser incluído em novas propostas de ensino que possam ir além das atividades já realizadas até então. Consideramos, com base em nossa pesquisa-ação e na pesquisa bibliográfica realizada, que futuros estudos abranjam o desenvolvimento de materiais didáticos com base na transmídia e propostas teóricas que considerem o desenvolvimento de outros protótipos textuais, como a elaboração de atividades para a produção de uma dissertação transmídia discente.

Enfim, argumentamos que são muitas as possibilidades do uso da transmídia em sala de aula, uma vez que nosso estudo concluiu que a aplicação pedagógica da NT proporcionou o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades relacionadas a diversos aspectos nos alunos participantes. Os estudantes, por sua vez, engajaram-se, trabalharam coletiva e colaborativamente na

produção de seus discursos e criaram uma história original, autoral e criativa, disponível “para sempre” no universo digital.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M.; REVAZ, S. **A análise da narrativa**. Lisboa: Gradiva, 1997.

_____. **Textos: Tipos e Protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

ALMEIDA, M.E.; B. VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acessado em: 20 abr. 2020.

_____. Narrativas Digitais e o Estudo de Contextos de Aprendizagem. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, RS, Brasil. 2014, Vol.1, n. 1. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acessado em: 9 dez. 2019.

AMICCI, S.; TADEO, G. Aprovechando en el aula las competencias transmedia. Un programa de acción. In: SCOLARI, C. A. **Adolescentes, Medios de Comunicación y Culturas Colaborativas – aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula**. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2EFRt1Y>. Acessado em: 10 jul. 2019.

BARROSO, C. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 34, n. 123, p. 573-582, Dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em: 15 dez. 2019.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BLACK, J. B.; BOWER, G. H. Story understanding and problem solving. **Poetics**. Volume 9, 1980, p. 223-250.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2015. 1ª versão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em: 15 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2016. 2ª versão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em: 15 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** 2017. Versão final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em: 5 maio 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BREMOND, C. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, R. **A análise estrutural da narrativa.** Tradução: Maria Zélia Barbosa. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 114-141.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 83-113.

BRUNER, J. A Construção Narrativa da Realidade. Tradução: Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade. Acessado em: 28 maio 2019.

_____. **Realidade Mental, mundos possíveis.** Tradução: Marcos G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida.** Tradução Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BUZATO, M. E. K. O hibridismo na linguagem digital: investigando o trans-. In: ALMEIDA, P. R.; PEREIRA, C. M.; ALMEIDA, A. L. C. (Org.). **Linguagem, discurso e cultura: múltiplos letramentos nas tecnologias digitais, literatura e ensino.** Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 37–54.

CABRAL, A. L. T. **Interação leitura e escrita: processos de leitura de perguntas de exame revelados pela escrita das respostas.** 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14270>. Acessado em: 23 nov. 2019.

_____. Plano de texto: estratégia para o planejamento da produção escrita. **Revista Linha D' Água**, n. 26, p. 241-259, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/index>. Acessado em: 12 nov. 2020.

_____; LIMA, N. V.; ALBERT, S. TDIC na Educação Básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1134-1163, Set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000301134. Acessado em: 09 jun. 2020.

CARVALHO, J. M.; ARITA, C. H.; NUNES, A. de F. A política de implantação da Internet no Brasil. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Rio de Janeiro, v. 22, 1999. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/5be0d57f5fde664d948d9c2cbc80b619.PDF>. Acessado em: 2 jun. 2019.

CARVALHO, M. S. R. M. **A trajetória da Internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPE, 2006.

CAVALCANTE, M.M. Os sentidos do texto. São paulo: Contexto, 2013.

CIRÍACO, R. **Te pegó lá fora**. São Paulo: Editora DSOP, 2014.

CLÜVER, C. Intermidialidade. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 1, n.2, p. 8-23, 16 jan. 2012.

COIRIER, P.; GAONAC'H, D.; PASSERAULT, J-M. **Psycholinguistique Textuelle: Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes**. Paris: Armand Colin, 1996.

COMPARATO, D. **Roteiro: a arte e técnica de escrever para cinema e televisão**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1983.

COPE, W.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. Pedagogies. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning. Acessado em: 28 nov. 2019.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. **Protagonismo juvenil: O que é e como praticá-lo.** 2007. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf. Acessado em: 12 set. 2019.

CRISTOVÃO, V., DURÃO, A. E NASCIMENTO, E. Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar. In: **Anais do 5º encontro do Celsul**, Curitiba, 2003. p.1436-1441.

DADOORIAN, D. Gravidez na adolescência: um novo olhar. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 84-91, Mar. 2003. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932003000100012&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 5 Dez. 2019.

DODGE, B. Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet. **The Distance Educator**, v. 1, n. 2, p. 1-4, 1995.

DE SÁ, F. P. Carlos A. Scolari. **MATRIZES**, v. 12, n. 3, p. 129-139, 2018.

DEPARTAMENTO CIENTÍFICO DE ADOLESCÊNCIA. **Prevenção da Gravidez na Adolescência.** Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Adolescencia_21621cGPA_Prevencao_Gravidez_Adolescencia.pdf. Acessado em: 24 maio 2019.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia.** Tradução: Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FERNÁNDEZ, F. El hipertexto: características y perfil educativo. In: EMILIOZZI, I. (org.). **La aventura textual. (De la Lengua a los Nuevos Lenguajes).** Buenos Aires: Editorial Stella- La Crujía Ediciones, 2006. p. 141-170.

EZCÁMEZ, J.; GIL, R. **O protagonismo na educação.** Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed. 2003.

FADEL, C.; BILIAK, M.; TRILLING, B. **Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir sucesso.** Tradução: Lilian Bacich. São Paulo: Instituto Ayrton Sena, 2016.

FARACO, C. A. **Linguagens e diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRAU-MEIGS, D. Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. **Media Studies**, v.3, n. 6, p. 14-27, 2012. Disponível em:

<https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/medijske-studije/article/view/6064>. Acessado em: 11 jun. 2020.

_____. Transletamento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 61-73, 22 set. 2014. Disponível em:

https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/83358/pdf_30. Acessado em: 5 dez. 2019.

_____.; DELAMOTTE, E.; LIQUÈTE, V. La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. **Spirale - Revue de Recherches en Éducation**, Association pour la Recherche en Education (ARED), 2014, p.145-156. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529/document>. Acessado em 11 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Aspectos teóricos e ideológicos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4776>. Acessado em: 4 ago. 2020.

GOSCIOLA, V. Narrativa Transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 117-126, 2011.

_____.; VERSUTI, A. Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta. In: OKADA, A. (Ed.). **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development**. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012.

_____. *et al.* **Atlántica de Comunicación. Narrativas transmedia: Entre teorías y prácticas.** Barcelona, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=llwyDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acessado em: 14 abr. 2019.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura.** São. Paulo: Perspectiva, 2008.

JENKINS, H. Convergence?l diverge. **Technology Review**, v. 104, p.93, 2001. Disponível em <http://web.mit.edu/~21fms/People/henry3/converge.pdf>. Acessado em 9 de jun. de 2020.

_____. **Cultura da Convergência.** 1. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

_____. Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. **henryjenkins.** 2010. Disponível em: <http://henryjenkins.org>. Acessado em: 9 jan. 2019.

KINDER, M. **Playing with Power in Movies, Television and Video Games: From Muppet Babies do Teenage Mutante Ninja Turtles.** Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1991.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age.** New York: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication.** New York: Routledge, 2010.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. **Alfa**, São Paulo: Unesp, v. 51, p.23-38, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, L. B. **Desafios no componente Tecnologias para a Aprendizagem no Currículo da Cidade de São Paulo.** WhatsApp: conversa pessoal. 6 ago. 2020. 16:40. 2 mensagens de WhatsApp.

LEMKE, Jay L.. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010318132010000200009&lng=en&nrm=iso. Acessado em 11 jul. 2019.

LIMA, N. V.; CABRAL, A. L. T. Desenvolvimento Da Competência Escritora Em Ingressantes no Ensino Universitário: perspectivas teórico-analíticas e desafios

práticos. **VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**. v. 8, n. 2, p. 59-76, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acessado em: 12 abr. 2020.

LOPES, L. P. da M. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 393-417, Dez. 2010 .

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/06.pdf>. Acessado em: 21 dez. 2019.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.7-35.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, 2005, p.151-166.

MARQUESI, S. C., ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (Orgs.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa Transmídia e a Educação: Panorama e Perspectivas. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, p. 34-42, 2013. Disponível em:

<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/narrativa-transmidia-e-a-educacao-panorama-e-perspectivas>. Acessado em: 6 out. 2019.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**.

Tradução: Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

MORAN, J. M., MASETTO, M. & BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.

NEW LONDON GROUP. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Rev.**, n. 66, 1996. p 60-92.

OPAS, OMS, UNPFA, UNICEF. **Acelerar o progresso na redução da gravidez na adolescência na América Latina e no Caribe**. Washington, DC, 2016. Disponível em: https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ESP-EMBARAZO-ADOLESC-14febrero%20FINAL_5.PDF. Acessado em: 9 jun. 2019.

PENCE, H. Teaching with transmedia. **Educational Technology Systems**. Vol. 40, p.131-140, 2011-2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com>. Acessado em: 14 abr. 2019.

POSSENTI, S. Indícios de Autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan. 2002.

PROPP, V. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2001.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

_____. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p.13-36.

_____.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. ; MOURA, E.(org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

RIBEIRO, P.R.M. **Educação sexual. Além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal : aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2001.

_____. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, Revista de Estudos do Discurso, v. 9, n. 2, p. 206-216, 2014.

_____.; MASSAROLO, J.; NESTERIUK, S. (org.). **Desafios Transmídia: processos e poéticas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem**. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-tecnologias-para-aprendizagem.pdf>. Acessado em: 29 mar. 2020.

_____. **Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Língua Portuguesa**. São Paulo : SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-lingua-portuguesa.pdf>. Acessado em: 29 mar. 2020.

_____. **Tecnologias para a aprendizagem: o digital transformando culturas.** Magistério / Secretaria Municipal de Educação. n. 8 – São Paulo: SME /COPED, 2020.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo Paulista.** São Paulo, SP: SED, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acessado em: 29 set. 2019.

SBP -SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Adolescência. **Guia Prático de Atualização: Prevenção da Gravidez na Adolescência.** n. 11, 2019. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-2185.html>. Acessado em: 9 dez. 2019.

SCOLARI, C. A. Narrativas Transmídia. Consumidores implícitos, mundos narrativos e branding na produção da mídia contemporânea. **Parágrafo**, v.1, nº.3, jan./jun. 2015.

_____. **Adolescentes, Medios de Comunicación y Culturas Colaborativas – aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.** Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018a. Disponível em: <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/247>. Acessado em: 10 jul. 2019.

_____. **Literacia transmedia na nova ecologia mediática.** Livro branco do *Projeto Transmedia Literacy*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018b. Disponível em: <http://bit.ly/2EFRt1Y>. Acessado em: 10 jul. 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 2006.

SOUZA, R. M. de. **O discurso do protagonismo juvenil.** 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: 10.11606/T.8.2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/pt-br.php>. Acessado em: set. 2020.

STORRER, A. A coerência nos hipertextos. In: WEISSER, H. P. e KOCH, I. G. V. (org.). **Linguística Textual: perspectivas alemãs.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p.98-117.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos.** Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TÁRCIA, L.; SILVA, M. G. Narrativas Transmídia e Educação: mapeamento crítico. In: OLIVEIRA, R. (org.). **Caminhos Transmídia - Novas formas de comunicação e engajamento**. São Paulo: Corazonada Brand Storytelling, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/12370431/Caminhos_Transm%C3%ADia_Novas_formas_de_comunica%C3%A7%C3%A3o_e_engajamento. Acessado em: 25 ago. 2020.

THOMAS, S. *et al.* Transliteracy: Crossing divides. **First Monday**, v.12, n.12, dez. 2007. Disponível em: <https://ojphi.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>. Acessado em: 06 dez. 2019.

THORNDYKE, P. W. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. **Cognitive Psychologic**, v. 9, p. 77-110, 1977.

TODOROV, T. **As Estruturas Narrativas**. São Paulo: Perspectiva. 1970.

THOMAS, S. *et al.* Transliteracy: Crossing divides. **First Monday**, v. 12, n. 12, Dez. 2007.

VAN DEN BROCK, P. The causal inference maker. towards a process model of inference making in text comprehension. In: BALOTA, D.A., FLORES, G.B., ARCAIS, D., RAYNER, K. (Ed.). **Comprehension processes in reading**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. p.423-445.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora34, 2017.

YAZLLE, M. E. H. D. Gravidez na adolescência. **Rev. Bras. Ginecol. Obstet.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 8, p. 443-445, Ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010072032006000800001&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 13 dez. 2019.

ANEXO A – Fotocópia do texto sobre Métodos Contraceptivos

Orientações sobre os Métodos Contraceptivos

Publicado: Quinta, 29 de Junho de 2017, 18h15 Última atualização em Segunda, 03 de Julho de 2017, 11h28

O Sistema Único de Saúde (SUS) distribui a Pílula Combinada, a Anticoncepção de Emergência, a mini-pílula, a anticoncepcional injetável mensal e trimestral, e o diafragma, assim como preservativo feminino e masculino para a prevenção da gravidez, incluindo a proteção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

Os métodos contraceptivos oferecidos pelo SUS podem ser disponibilizados para adolescentes conforme as especificidades de suas condições individuais. Os serviços de saúde devem se organizar para assegurar o acesso dessa população a esses métodos.

Porém, vale ressaltar que alguns métodos são mais adequados que outros, nessa fase da vida, o que não impede os adolescentes de serem atendidos e informados mesmo que desacompanhados dos pais ou responsáveis.

Quando usar camisinha

A camisinha masculina ou feminina deve ser usada em todas as relações sexuais, independentemente do uso de outro método anticoncepcional, pois a camisinha é o único método que oferece dupla proteção, ou seja, protege ao mesmo tempo das ISTs, AIDS e da gravidez não desejada. Também é ofertado o DIU de Cobre em todas as maternidades brasileiras, o que inclui as adolescentes dentro desse público a ser beneficiado. O DIU é um método de longa duração (por volta de 10 anos), seguro e que para as adolescentes pode ser uma opção mais eficaz na prevenção e postergação da segunda gravidez.

Não são indicados para os adolescentes

A ligadura das trompas e a vasectomia.

Os métodos da tabela e da temperatura basal são pouco recomendados, porque exigem do adolescente disciplina e planejamento e as relações sexuais nessa fase, em geral, não são planejadas.

A minipílula e a injeção trimestral não devem ser usadas antes dos 16 anos.

Adolescente, fique sabendo

O SUS oferta ao adolescente o teste rápido e aconselhamento sobre sífilis e HIV/aids, como oportunidades de reforçar os cuidados com sua saúde e facilitar o atendimento preventivo. Na faixa etária entre 12 a 18 anos de idade será realizada uma avaliação pela equipe de saúde das suas condições de discernimento e de autonomia. Da mesma forma, o teste de rápido de gravidez é ofertado para todas as usuárias do SUS, incluindo as adolescentes.

O Atendimento pode ser feito no CENTRO DE REFERÊNCIA DST/AIDS, existem 4.232 unidades espalhadas por São Paulo, mais informações em <http://www3.crt.saude.sp.gov.br>.
<http://www.saude.gov.br>

ANEXO B – Duas primeiras unidades no sumário do Caderno da Cidade

SUMÁRIO

UNIDADE 1

Comunicar pesquisas: o relato oral na dinâmica da vida ... 6

ATIVIDADE 1 – Pesquisa e literatura: uma discussão de outros tempos	8
ATIVIDADE 2 – Tema e problema social do projeto de pesquisa	29
ATIVIDADE 3 – Ética, literatura e pesquisa: uma discussão deste tempo	34
ATIVIDADE 4 – Comunicar pesquisas: um desafio do(a) pesquisador(a)	40
ATIVIDADE 5 – Metodologias de pesquisa, fundamentos, produto/resultado final e intervenção social: algumas possibilidades.....	48
ATIVIDADE 6 – Socializar a pesquisa é preciso!	52


UNIDADE 2.....

Quem lê muitos contos, escreve minicontos 58

ATIVIDADE 1 – Tecnologia, ciência e literatura.....	60
ATIVIDADE 2 – Nanopoética: uma relação entre tecnologias digitais e literatura	71
ATIVIDADE 3 – Microconto, intertextualidade e tecnologias digitais	78
ATIVIDADE 4 – Minicontos e outras literaturas nas redes sociais	91
ATIVIDADE 5 – Para pensar o microconto: a língua em análise.....	100
ATIVIDADE 6 – Com vocês, o(a) autor(a)!.....	106

ANEXO C – Conto “Plano Digital” no Caderno da Cidade

68 LÍNGUA PORTUGUESA



RODA DE CONVERSA

Você lerá o conto **Plano Digital**, de Bruno Miranda, que foi publicado na Revista Superinteressante (edição 367, novembro/2016). Antes de ler, discuta com os(as) colegas e professores(as):

- Geralmente, os contos são feitos para serem publicados em livros de coletânea ou antologia. Considerando que se trata de uma revista de divulgação científica, qual seria o tema do conto?
- Em relação ao título do conto, o que seria um “Plano Digital”? Qual relação nós poderíamos fazer dele com a discussão que fizemos anteriormente?
- Apesar de receber o título de “Plano Digital”, a ilustração de Carlo Giovani que acompanha o conto, apresenta alguns rabiscos em papéis. O que isso tem de “digital”? Por que essa ilustração estaria em um conto com esse título?
- Nas edições da Revista Superinteressante, há uma seção que se chama “Realidade Alternativa”. Em seguida, apresenta-se o número de caracteres desse conto. Qual seria a relação do título da seção e a informação do número de caracteres com o conto que leremos?

2 Agora, silenciosamente, leia o conto “Plano Digital”:

Plano Digital

Bruno Miranda

“É meu caminho.”

O que vou contar neste registro, ouvi pessoalmente. Digitá-lo em qualquer aparelho poderia me levar ao provável fim que tiveram os envolvidos neste caso. Estou usando um lápis velho, que se quebrou duas vezes antes mesmo de eu começar a escrever.

Mal consigo aplicar um traço legível porque nunca escrevi dessa forma. Tento apenas replicar as letras que conheci pelo computador. Minha mão está tremendo

porque tenho pressa para escrever e por causa do nervosismo. Eu sei que vou esquecer essas informações só depois de dormir, mas também sei o quão confuso fico quando uso intensamente minha memória danificada.

Seu Nilo acabou de sair porta a fora. Chegou afobado e com os lábios brancos, diferente do seu habitual ritmo menos acelerado de quem cresceu antes do Plano Digital.

Nilo tem 57 anos e mora abaixo do meu apartamento apenas com o filho Hyago, que tem 18 anos. Antes de se aposentar, trabalhou a vida toda como engenheiro, construindo torres de telecomunicação. Quando o Plano Digital aconteceu, ele tinha a idade do filho. A geração dele foi a última a se formar – e a estudar. Nessa época havia poucas opções de cursos e todos eram na área de tecnologia.

Durante a minha infância, os mais velhos tinham uma lembrança negativa da escola. Afinal, perdiam uma década e meia numa rotina maçante de estudos.

Pra mim sempre pareceu um grande avanço, até a conversa que tive com Nilo agora há pouco.

Qualquer emprego de hoje é intuitivo. Basta seguir os passos. Um dentista, por exemplo, insere o nome do paciente no sistema e faz as perguntas que surgem na tela. O paciente é escaneado após ser posicionado nas marcações e em seguida os braços robotizados o operam com perfeição.

Quando as máquinas deixam de funcionar, a ABSCPCAM – a empresa estatal que controla todos os sistemas automatizados – é acionada.

A segurança desses equipamentos é defendida diariamente por propagandas. Até os meios de transporte contam com a incrível marca de zero acidentes fatais desde que o Plano Digital foi implantado.

O papel deixou de ser produzido, junto com qualquer outra coisa que permitisse guardar informações. Naquela



época, esses materiais já não eram muito usados. O Plano Digital foi protegido por uma maioria da população que entendia as vantagens da tecnologia e sabia que os recursos para produção do papel, lápis, canetas e tintas não eram infinitos.

A propaganda da época foi massiva. Várias celebridades apareceram em anúncios com os cabelos voando em meio às árvores e uma expressão de excitação, com a legenda: SEM PAPEL, MAIS AR FRESCO.

A segunda etapa do projeto foi a mobilização do governo para que todos os arquivos e fotografias fossem digitalizados e armazenados na nuvem, para que os documentos físicos fossem reciclados. Como muitas pessoas queriam manter fotos de família, a posse desses objetos se tornou crime, como é até hoje.

A lateral da minha mão já está toda preta com o grafite que eu nunca tinha usado. Isso não me impede de esfregar meu rosto enquanto respiro fundo. Seu Nilo pediu para que eu prestasse atenção na parte a seguir, e peço a você o mesmo.

Hoje, para saber onde você esteve nas férias há dois anos, basta acessar esse período na sua timeline. Para recordar a última conversa com sua namorada, basta acessar seu chat. Para lembrar a sua relação com os colegas que irá encontrar no trabalho naquele dia, é só verificar seu resumo de relacionamentos assim que acorda, como todos nós aprendemos a fazer diariamente.

Inclusive já rolei por várias notícias que vendem os benefícios de não precisar reter informações, como o alívio da sobrecarga cerebral.

Não há uma pessoa que discorda: é tranquilizador não precisar lembrar de tudo.

- Pois bem - Seu Nilo pigarreou e franziu a testa, me fazendo prestar atenção nas suas pálpebras caídas -, como você pode ter certeza de que foi você quem criou todos os eventos que estão na sua agenda?

O que ele dizia ainda não parecia fazer muito sentido pra mim.

- Eu sei, ué - respondi.

- Os seus pais moram no interior e você vive aqui sozinho, certo? - Nilo perguntou, tirando as informações do celular que tinha na mão. Eu assenti. - Você lembra a última vez que os viu?

Instintivamente, retirei meu celular do bolso.

- Não! - Nilo bradou, dando um soco na mesa e me dando um susto. Estávamos sentados um de frente para o outro. Deixei o celular onde estava. - Eu estou perguntando se você lembra a última vez que os viu.

Tentei revirar na minha memória, encarando a luz do teto.

- De manhã troquei umas mensagens com eles no nosso grupo - respondi. - Não lembro direito quando foi a última vez que a gente se encontrou. Acho que os visito todo fim de semana, ou a cada 15 dias.

- Sabe por que você não lembra?

- Você não me deixou pegar o celular.

- Isso não é lembrar. É consultar. - Ele puxou a cadeira mais pra frente com o quadril, encostando o peito na lateral da mesa para chegar mais perto de mim. - Pode ser que você não os veja há um mês ou pode ser que não os veja desde as férias passadas. - Sua voz se tornou comedida, tentando amenizar o que estava prestes a dizer: - Pode ser que vocês não se vejam há 20 anos.

Um riso nervoso escapou pelo meu nariz, mas sua expressão continuou rígida.

- Ouça - ele continuou -, só podemos tirar passaporte, movimentar dinheiro e receber atendimento médico se o comprovante da Global AA5 estiver no sistema.

- Aquela vacina dos cinco vírus que se faz quando nasce e aos 21 anos - completei. Seu Nilo concordou.

- Não estamos esquecendo informações porque os computadores as guardam. Essa vacina age diretamente no sistema nervoso. Ela compromete a retenção de informações - ele parecia apreensivo, os olhos fixados nos meus. - Quando entramos em repouso durante o sono, no momento em que deveriam ser fixadas, as memórias são desfeitas.

Saquei meu celular e verifiquei a conversa de horas atrás com meus pais. Estava tudo bem. Verifiquei minha timeline. Eu os havia visitado três dias atrás. Tinha uma foto do vira-lata que entrou escondido pelo portão deles e não quis sair. Acabou ganhando uma refeição e foi adotado no domingo depois de dormir no tapete da entrada durante o fim de semana todo.

Eu deveria ter me lembrado daquilo, mas respirei aliviado.

Mostrei as fotos para Nilo, tinham seis. Nilo desviou o olhar do meu aparelho antes de chegar à última imagem.

- Eu acho que você não entendeu. A razão das vacinas existirem é justamente para que nossa memória fique arquivada em um lugar que pode ser alterado.

Respirei fundo e abri novamente, com as mãos trêmulas, a conversa do grupo em que estavam meus pais.

“Posso visitar vocês hoje?”, digitei. Nilo esperou sem questionar.

“Hoje?” minha mãe respondeu.

“Você está fazendo alguma coisa pelo interior? Eu e seu pai embarcamos ontem no cruzeiro que falamos no fim de semana! Vou mandar umas fotos depois.”

Lí em voz alta para Nilo, a expressão dele não mudou.

- Então amanhã vou acordar sem lembrar de nada disso – falei para mim mesmo. – E pode ser que ainda acredite que os vi outro dia.

Nilo assentiu. Em seguida me disse que o melhor amigo, que também trabalhava nas torres de telecomunicação, descobriu e contou a ele naquela manhã, omitindo a fonte da informação.

- Mas ele cometeu um erro – Seu Nilo disse. – Me mandou uma mensagem combinando um encontro, falando sobre um segredo. Nosso encontro durou cinco minutos, ele estava completamente desconcertado. Cheguei em casa agora e ele simplesmente não existe mais na rede. Fotos de nossa vida toda, mensagens e o perfil dele sumiram. Não sei se ele está bem, mas amanhã ninguém mais vai lembrar que ele sequer existiu. – Seu Nilo parou de falar, umedeceu os lábios e me olhou nos olhos. – Mas isso também pode acontecer comigo.

Ficamos sem silêncio. Uma questão latejava no meu cérebro. Me senti egoísta em perguntar, vendo a situação de Nilo, mas precisei.

- Você acha que eles podem vir atrás de mim?

- Eu não sei – Seu Nilo respondeu, abaixando o rosto. – Esse encontro não estava programado na agenda, então acredito que não ficará nos registros. Quero pedir a você que ajude meu filho caso eu não esteja mais aqui. Se ficar acordado hoje, poderá se lembrar de tudo e observar o que vai acontecer amanhã.

Após terminar a frase, soltou um suspiro, decepcionado. Mesmo que eu ficasse acordado por um dia, teria de dormir em algum momento e me esqueceria de tudo. Saltei da cadeira, animado com um lampejo que pareceu ser a solução.

Os papéis ficavam na minha gaveta de cuecas. Eu os via todos os dias. Nunca esqueci que eles existiam. Tinha medo de esquecer que tinha um material ilegal em casa. Mas só uma parte muito pequena do problema estava resolvida.

- Eu não sei o quão longe posso chegar com isso – aponte para os papéis -, mas não se preocupe que não vou me esquecer do seu filho.

Ele saiu da minha casa, me cumprimentando com um aperto de mão firme. Era durão, o Seu Nilo, e não parecia estar com medo. Foi aí que comecei a escrever.

Me dei o direito de dormir esta noite. Fui pra cama no horário de sempre, mas dormi menos de quatro horas. Acabei de ler tudo que escrevi depois de encontrar os papéis na gaveta de cuecas. Quatro horas de sono e eu já não me lembrava de nada.

A primeira coisa que fiz foi pesquisar por Nilo na minha lista de amigos.

Não havia nenhum “Nilo” na lista. Balancei a cabeça, prevendo as notícias ruins que estavam por vir. Agora há pouco desci em seu apartamento para verificar se Hyago estava lá.

- Bom dia – um Hyago com cara de sono e o rosto franzido respondeu, com o celular na mão. – Você é...

Ele esperou que eu completasse. Nosso encontro não estava programado na agenda, logo meus dados não entraram no resumo de relacionamentos de Hyago naquele dia.

- Somos vizinhos – lembrei-o. Talvez fosse melhor não deixar meu nome gravado em suas pesquisas. – Eu posso falar com seu pai?

Hyago rolou a timeline de forma ágil e riu em seguida, virando o celular com uma foto aberta em minha direção.

- Infelizmente não – disse. – Meu pai está em um cruzeiro.

Bruno Miranda, 19 anos, é criador do canal de humor sobre cotidiano e cultura pop Bubarim e autor do romance Azeitona (Outro Planeta).

MIRANDA, Bruno. **Plano Digital**. In: Superinteressante. Edição 367, de novembro de 2016, p. 70-73.

3. Após a leitura, responda:

a) No enredo, qual a relação da tecnologia com a vida do narrador?

ANEXO D – Conto “Como tudo começou: a história de Sherazade” no Caderno da Cidade

78 LÍNGUA PORTUGUESA

ATIVIDADE 3 – Microconto, intertextualidade e tecnologias digitais

Você já ouviu alguma “História das Mil e uma Noites”? Conhece a personagem “Sherazade”? O que você já leu de literatura árabe? Digna de muitas versões, as “Histórias das Mil e uma Noites” atravessam gerações, mares e se reconstruíram em várias culturas. Nesta sequência de atividades, leremos uma versão dessa famosa história e, é claro, algumas releituras dela em microcontos.

1 Com o(a) professor(a), leia o conto “**Como tudo começou: a história de Xerazad**”, uma adaptação de Paulo Sérgio de Vasconcellos:

Como tudo começou: a história de Xerazad

Paulo Sérgio de Vasconcellos

Houve, muito tempo atrás, um rei poderosíssimo, da dinastia dos antigos reis persas, que dominaram até a Índia e a China. Seu povo o amava por sua sabedoria e prudência. Quando morreu, o poder passou às mãos do filho mais velho, Xariar. Homem justo, Xariar fez questão de que seu irmão mais novo, Xazaman, também governasse ao seu lado. Deu-lhe, então, um de seus reinos, cuja capital era a cidade de Samarcanda¹. Passaram-se vinte anos de prosperidade, cada irmão vivendo em seu reino. Mas um dia Xariar, não suportando mais a saudade, decidiu rever Xazaman. Ordenou a seu grão-vizir² que fosse até o irmão entregar-lhe os mais ricos presentes e um convite para vir visitá-lo.

– Seu desejo é uma ordem – disse o grão-vizir. E partiu o mais rápido que pôde. Ao saber que o grão-vizir se aproximava da cidade, Xazaman foi ao seu encontro e pediu notícias do irmão. O grão-vizir, então, transmitiu as palavras do soberano. Xazaman ficou comovido e disse:

– Meu irmão, o sultão³, honra-me com esse convite. Estou morto de vontade de o rever. Mas preciso de dez dias para preparar a viagem e partir. Fiquem em meu reino e par-

1 A cidade de Samarcanda fica, atualmente, na fronteira do Afeganistão. Estava na rota da seda, pela qual seda e outros produtos eram trazidos da China, através da Índia. Samarcanda pertence hoje ao Uzbequistão, que já foi parte da União Soviética e é país muçulmano.

2 Grão-vizir: auxiliar influente do soberano, era uma espécie de primeiro-ministro do reino. Em árabe moderno, vizir significa “ministro”.

3 Sultão: governante muçulmano.

tiremos juntos. Não é preciso que vocês se desloquem até a cidade: armem aqui mesmo suas tendas. Ordenarei que você e a sua comitiva sejam muito bem tratados!

O vizir aceitou a oferta. Xazaman se dirigiu a Samarcanda para cuidar dos preparativos da viagem. Nomeou um conselho para cuidar de tudo durante a sua ausência; no comando, colocou um homem de sua total confiança. Dez dias depois, encaminhou-se até onde estavam as tendas. Então, desejando abraçar a esposa mais uma vez antes da partida, voltou sozinho ao palácio. Foi até os aposentos da rainha; ela, que não esperava revê-lo tão cedo, tinha introduzido no quarto um dos criados do marido.

Qual não foi a emoção de Xazaman quando, chegando sem fazer ruído para fazer uma surpresa à esposa, por quem se julgava muito amado, avistou em seu quarto, à luz das tochas, um outro homem!⁴

Furioso, Xazaman pegou seu sabre e, num segundo, deu aos dois o sono da morte. Em seguida, saiu da cidade e se dirigiu às tendas. Sem contar a ninguém o que tinha acontecido, deu ordem de partir imediatamente. Antes de raiar o dia, partiram todos.

É fácil imaginar a alegria de Xariar e Xazaman quando se reencontraram depois de tantos anos! Abraçaram-se, trocaram mil manifestações de afeto e entraram na cidade, em meio aos gritos de alegria da multidão. O sultão levou seu irmão a um palácio que tinha comunicação com o seu e possuía um bellissimo jardim.⁵

À noite, celebraram o reencontro com um jantar que durou até tarde. Depois, cada um se recolheu a seu quarto. Xazaman tinha passado momentos de alegria ao lado do irmão; mas, quando se viu sozinho em sua cama e pensou na infidelidade da esposa, ficou angustiado. Incapaz de dormir, levantou-se. Tão triste estava que seu rosto denunciava seus sentimentos. O irmão notou:

“- Que está acontecendo com ele? Estará com saudades de seu reino e de sua esposa?”

Na manhã seguinte, Xariar deu de presente ao irmão o que a Índia produz de mais valioso e de mais belo e fez o possível para diverti-lo. Mas Xazaman parecia ainda mais triste.

Um dia Xariar organizou uma caçada numa região distante do reino; a viagem até lá demorava cerca de dois dias. Xazaman não quis acompanhar o irmão; deu como pretexto sua saúde, que não estaria boa. O sultão aceitou a desculpa e partiu com toda a sua

4 Uma passagem do Alcorão recomenda que as esposas sejam obedientes e conservem sua virtude na ausência do marido; aos adúlteros, o livro prescreve cem chicotadas.

5 Os jardins têm grande importância na cultura árabe desde antes do Islamismo. Os soberanos construíam jardins que simbolizavam o paraíso e se destinavam não apenas ao prazer, mas também à contemplação e à meditação. No Alcorão fala-se em jardins cortados por rios como recompensa divina para os benfeitores.

corte. Sozinho no palácio, Xazaman se recolheu a seu quarto e pôs-se a olhar o jardim através de uma janela. De repente, algo chamou sua atenção: uma porta secreta se abriu e por ela saíram vinte mulheres; ao lado delas, estava a sultana. Xazaman via a cena sem ser visto. De repente, as mulheres tiraram o véu⁶, e ele pôde ver que, na verdade, eram dez homens com as mulheres! Então a sultana bateu palmas, chamando:

- Massud! Massud!

Àquele chamado, um homem desceu do alto de uma árvore e foi até a sultana.

Xazaman, então, percebeu que Xariar era tão infeliz quanto ele. Sem dúvida, aquela era a sorte de todos os maridos: serem traídos. “- Já que é assim, por que me atormentar lembrando o tempo todo uma infelicidade que é tão comum?” - disse ele a si mesmo. E daquele momento em diante esqueceu a tristeza.

Mandou que lhe preparassem o jantar e comeu com apetite. Nos dias que se seguiram, estava alegre e bem-disposto.

Quando Xariar retornou da caça, espantou-se ao ver como o estado de espírito do irmão havia mudado. E quis saber dele o motivo. Xazaman respondeu:

- Você é meu sultão e meu senhor, mas, eu suplico, não exija que eu responda a essa pergunta!

Xariar insistiu e, então, Xazaman contou tudo sobre a infidelidade da rainha de Samarcanda, sua própria esposa. Xariar aprovou o modo como o irmão tinha reagido:

- Meu irmão, que história mais terrível essa! Você fez bem em castigar os traidores; foi uma ação justa. Agora compreendo a sua tristeza. Mas me conte o motivo de sua alegria.

Xazaman tentou inutilmente fazer com que o irmão desistisse de querer uma resposta àquela pergunta. Xariar ficou ainda mais curioso, e ele teve de contar tudo o que acontecera durante a ausência do sultão. Terminou a história assim:

- Tendo visto tantas infâmias, cheguei à conclusão de que todas as mulheres se comportam assim. É tolice fazer com que a nossa serenidade dependa da fidelidade delas. Por isso, o melhor é consolar-se!

Xariar inicialmente se recusou a acreditar no que o irmão lhe contara. Xazaman, então, propôs que os dois fingissem ir a uma caçada e se ausentassem do palácio. Na

⁶ Em certos países muçulmanos, especialmente no Irã, as mulheres devem usar em público o xador, um véu que recobre todo o corpo. No Afeganistão, na época do regime dos Talebãs, as mulheres eram obrigadas a usar em público a burca, uma roupa que só deixa os olhos à mostra. O uso do véu e a separação das mulheres (afastadas dos olhares masculinos dos homens de fora da família) eram práticas difundidas na maior parte do mundo islâmico. Movimentos de defesa dos direitos da mulher (inclusive muçulmanos) lutam contra o uso do véu, mas encontram resistência por vezes até mesmo das próprias mulheres.

mesma noite da partida, retornariam aos aposentos de Xazaman. Assim se fez. Partiram e, ao cair da noite, o sultão mandou que seu vizir ficasse no comando dos homens e não permitisse que ninguém sáísse do acampamento. Os irmãos partiram sozinhos a cavalo até o palácio e, pela janela do quarto de Xazaman, viram a porta secreta se abrir, os dez homens disfarçados aparecerem acompanhados das mulheres, e a sultana chamar por Massud.

Enfurecido, Xariar deu ordem ao grão-vizir de estrangular a esposa. Com suas próprias mãos, cortou a cabeça de todas as mulheres que acompanhavam a sultana. E, daquele dia em diante, decidiu que jamais voltaria a confiar nas mulheres. Ele se casaria com elas por uma noite e as faria estrangular no dia seguinte.

Pouco tempo depois, Xazaman regressou a seu reino.

Foi assim que o revoltado Xariar pôs em prática seu plano. Casava-se com uma das moças do reino, passava com ela uma noite, mas no dia seguinte mandava que fosse estrangulada. A cidade ficou abalada com aquela desumanidade. Pais e mães choravam por suas filhas. Todos temiam que elas se tornassem vítimas do sultão.

O grão-vizir tinha duas filhas: a mais velha se chamava Xerazad e a mais nova, Dinarzad. Xerazad tinha grande coragem e inteligência; lia muito e tinha uma memória fabulosa. Era belíssima e muito virtuosa. O grão-vizir a amava muito. Um dia Xerazad lhe disse:

- Meu querido pai, quero lhe pedir um favor. Peço que não me recuse o que desejo! Quero dar um basta nas crueldades do sultão contra as famílias desta cidade.

- Sua intenção é muito justa, filha. Mas como pretende conseguir isso?

- Casando-me com o sultão.

O vizir horrorizou-se com aquelas palavras. Mas nada do que disse à filha pôde fazer com que Xerazad desistisse de seu plano. O pai, vencido pela insistência da moça, finalmente consentiu: angustiado, foi até o sultão e lhe disse que naquela noite lhe traria a filha. O sultão ficou muito espantado e ameaçou:

- Mas saiba que, de manhã, eu lhe darei ordens para estrangulá-la. E se você se recusar, mandarei matá-lo!

Quando o pai contou à filha que Xariar aceitara casar-se com ela, Xerazad ficou muito contente, como se tivesse recebido a melhor notícia do mundo. Agradeceu a seu pai e o consolou, assegurando-lhe que ele não se arrependeria por tê-la dado em casamento ao sultão. Depois, chamou a irmã e lhe disse em segredo:

- Querida irmã, preciso de sua ajuda. Pedirei ao sultão que você durma no quarto nupcial. Amanhã, uma hora antes de raiar o dia, acorde-me e diga: "Minha irmã, por favor, conte uma daquelas belas histórias que você conhece!"

De noite, Xerazad foi levada ao quarto nupcial e, chorando, implorou que a irmã Dinarzad pudesse passar a noite ali ao seu lado. O sultão concordou. Quando faltava uma hora para raiar o dia, a irmã fez exatamente como Xerazad havia pedido; acordou-a uma hora antes do nascer do sol, dizendo:

- Minha querida irmã, antes que nasça o dia, conte uma daquelas belas histórias que você conhece! Talvez seja a última vez que terei o prazer de ouvi-las!

Xerazad, então, começou a contar uma história. Quando chegou a um ponto decisivo, interrompeu a narrativa, dizendo:

- Que pena, o dia já nasceu. Não vou poder contar o final de minha história... A continuação é ainda mais bonita e interessante. Mas eu não poderei contar a você, cara irmã, a menos que o sultão permita que eu a retome na próxima noite...

O sultão, que já gostara muito do que Xerazad contara e ficara cheio de curiosidade em saber o que aconteceria depois, decidiu não matar a moça para poder ouvir o final daquela história. Mas, na noite seguinte e nas outras, Xerazad usou da mesma astúcia. Quando terminava uma história, começava a contar outra ainda mais interessante. A cada dia, prosseguia em sua narração até um certo ponto e, fazendo suspense, interrompia-a num momento decisivo, despertando a curiosidade do sultão, que dizia a si mesmo:

"- Vou deixá-la viva só mais esta vez para saber como essa história maravilhosa termina; mas amanhã, sem dúvida, mando executá-la."

E assim, por meio das histórias das Mil e Uma Noites, Xerazad conseguiu enfeitiçar o esposo e adiar a morte. O sultão se encantava com as narrativas, com a memória fabulosa da esposa e com sua incrível coragem. Por fim, um dia lhe disse:

- Querida Xerazad, vejo que as suas maravilhosas histórias não têm fim. Você conseguiu acabar com o ódio que eu alimentava contra todas as mulheres: meu amor por você me leva a renunciar àquela lei cruel que eu tinha estabelecido. Você salvou todas as moças que eu iria ainda sacrificar para satisfazer minha raiva. O grão-vizir foi o primeiro a saber daquela notícia, que em pouco tempo se espalhou por toda a cidade. Assim, de todas as partes do país se ouviram muitos elogios e bênçãos para o sultão e sua adorável esposa Xerazad.

ANEXO E – Minicontos de Rodrigo Ciríaco no Caderno da Cidade

72

LÍNGUA PORTUGUESA

- 1 Organizado por Luiz Ruffato e José Santos, esse livro é uma coletânea de microcontos que tratam de assuntos diversos, por meio de um recurso da linguagem literária bastante específico e desafiador: a concisão. Ser breve e dizer muito em poucas palavras é um desafio enorme para quem escreve. Rodrigo Ciríaco, um dos autores do livro que, entre outras temáticas, escreve sobre o dia a dia e o universo escolar, produziu o microconto “Maioridade”. Leia-o a seguir:

Maioridade

— Peste! Já chega! Vou convocar seus pais agora.

— Então, chama. Pode chamar, prussôra. Desde que nasci num sei nada sobre eles...

CIRÍACO, Rodrigo. Maioridade. In: RUFFATO, Luiz; SANTOS, José. **Partículas Subatômicas**. São Paulo: O Fiel Carteiro, 2015.

- 2 Aparentemente curto em extensão, o microconto de Rodrigo Ciríaco retrata um pequeno contexto escolar de uma maneira grande, isto é, com foco em um detalhe que diz muito sobre uma situação específica de sala de aula. Diante disso, responda:
- a) O microconto tem apenas dois travessões, os quais marcam o início de uma fala no texto. Quem dialoga no enredo?

- g) Quais foram suas impressões pessoais a respeito do microconto? Conte aos(as) professores(as) e colegas como você avalia o enredo ou, ainda, se gostou ou não e por quê.

- 3 Em entrevista recente ao canal no Youtube da editora “O fiel carteiro”, Rodrigo Ciríaco afirma que iniciou sua produção literária escrevendo micro ou minicontos. Ele, inclusive, lançou outros livros cujas temáticas também se parecem com situações de sala de aula. Leia estes dois microcontos do livro “Te pego lá fora” e, em seguida, responda às questões:

<p>PEDIDO IRRECUSÁVEL</p> <p>Tio, me dá um conto?</p> <p style="text-align: right;">35</p>	<p>BOAS-VINDAS</p> <p>– Oi?</p> <p>– Oi.</p> <p>– Como cé chama?</p> <p>– Maira.</p> <p>– Ah, Eu sou o Luan.</p> <p>– Legal.</p> <p>– De que escola cé veio?</p> <p>– Eu vim do CEU.</p> <p>– Puuutz, meu. Que azar!</p> <p>– Por quê?</p> <p>– Por quê? Oxi... Bem-vindo ao inferno!</p> <p style="text-align: right;">63</p>
--	--

ANEXO F – Caixa “Para Saber Mais” no Caderno da Cidade

9º ANO

77



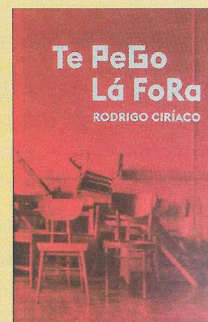
PARA SABER MAIS

Nos contos de “Te Pego Lá Fora”, o autor executa habilmente a difícil (e raras vezes atingida) transposição da oralidade cotidiana da periferia para uma expressão literária. Formas coloquiais como “prôfi”, “prussôr” ou “quem quisé fazê” permeiam os textos, amparadas pela versatilidade formal que vai do microconto (“Pedido Irrecusável”, “Medo”) à dramaturgia de “A Queda”, passando por narrações em primeira pessoa (“O Livro Negro”, “Um Estranho no Cano”) e cômicas histórias estruturadas em diálogos como “Socá pra dentro” e “Boi na linha”.

A resistência armada de palavras prevalece no beligerante ambiente escolar, mesmo no embate com o corporativismo afetivo das autoridades (“Papo Reto”). A divisão do livro em estações do ano é engenhosa, gerando uma leitura vertiginosa, potencializada pelos grafismos hipnóticos da edição que lembra um caderno escolar.

Os contos finais, significativamente os da primavera, sedimentam o triunfo da literatura para além do simples salvacionismo, tanto contra o bullying (“Poeta”) como contra a descrença (o conto-manifesto “Literatura (é) possível”). A escrita marginal de Ciriáco expõe com destemor os problemas centrais do Brasil contemporâneo.

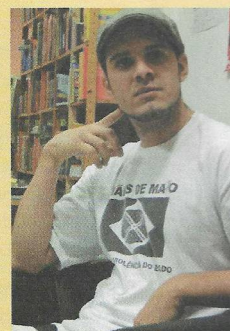
Disponível em: <http://www.editoradsop.com.br/livros/te-pego-la-fora/>. Acesso em: 28 dez. 2017.



Biografia

Rodrigo Ciriáco tem 33 anos, é educador, escritor, editor, ativista cultural, traficante literário, e ainda, do tipo faz tudo, daqueles “pau-para-toda-obra”. Nascido e criado na zona leste de Sampa, gosta mesmo é de viajar – por meio da literatura. Já plantou árvores – sim, no plural –; já teve uma filha (Malu, te “ando”); e publicou 100 Mágoas (2011) e Vendo Pó...esia (2014), ambos independentes, mas com a ajuda de muita, mas muita gente.

Participa, há quase 10 anos, de alguns dos movimentos mais ativos e importantes da cultura contemporânea brasileira: a literatura marginal e os saraus da periferia. Desde 2006 coordena diversas atividades de incentivo à leitura, produção escrita e difusão literária, principalmente dentro das escolas, como o projeto “Literatura (é) Possível”. Desse projeto nasceu o “Sarau dos Mesquiteiros” (sarau da molecada), as edições “Um Por Todos” e o concurso literário “Pode Pá Que É Nós Que Tá”, voltado para jovens e adolescentes da rede pública em São Paulo.



CIRIÁCO, Rodrigo. *Te pego lá fora*. São Paulo: Editora DSOP, 2014

Entrevista

Entrevistado por Ederson Granetto, Rodrigo Ciriáco explica o que é e como funciona o Sarau dos Mesquiteiros. Iniciado no bairro paulistano de Ermelino Matarazzo, hoje o projeto abrange diversas áreas da periferia. Os encontros buscam criar um coletivo cultural para levar a literatura dentro da escola no período extraclasse. Assista à entrevista neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=Akfy7JTztI>

ANEXO G – Fotocópia para o debate sobre a legalização do aborto

Debate. Prof^a. Barbara Falcão

Argumentos a favor o aborto

A mulher tem o direito de tomar decisões num assunto que diz respeito à sua vida como o é da maternidade.

A maternidade não desejada é fonte de problemas futuros para a mulher, para o casal, para as famílias e, sobretudo, para as crianças delas nascidas.

É uma decisão que afecta não só a vida da mulher, mas a vida do casal envolvido e, caso exista, o contexto familiar.

Podem ocorrer problemas na futura vinculação afectiva entre a mãe e a criança nascida quando a gravidez é vivida em sofrimento.

A IVG quando considerada crime promove a perseguição às mulheres que abortam.

Embora não haja mulheres na prisão, há mulheres com pena suspensa. Dezenas de mulheres são perseguidas, sujeitas a exames médicos humilhantes e expostas à opinião pública.

O aborto clandestino é um problema de saúde pública.

O acesso ao aborto legal permite reduzir progressivamente o recurso ao aborto.

A defesa ao acesso ao aborto legal está associada à prevenção das gravidezes não desejadas.

Nenhum sistema de saúde entrou em colapso depois da despenalização da IVG.

Proibir não elimina o recurso ao aborto. Quando as mulheres sentem que ele é necessário fazem-no, mesmo que não seja em segurança.

Um aborto mal feito pode ter consequências graves para a saúde da mulher.

Definir um feto (um embrião ou mesmo um ovo) como uma "pessoa", com direitos iguais ou mesmo superiores aos de uma mulher - uma pessoa que pensa, sente e tem consciência - é um absurdo.

A proibição do aborto é discriminatória em relação às mulheres de baixo nível sócio-económico, que são levadas ao aborto auto-induzido ou clandestino. As

mais diferenciadas economicamente podem sempre viajar para obter um aborto seguro.

O primeiro direito da criança é ser desejada.

A possibilidade de escolha é boa para as famílias.

Uma gravidez indesejada pode aumentar tensões, romper a estabilidade e empurrar as pessoas para baixo do limiar de pobreza.

Argumentos contra o aborto

Hoje em dia só engravida quem é mesmo irresponsável.

Promovendo o Planeamento Familiar não é preciso despenalizar o aborto.

Fazer um aborto é um atentado contra a vida humana.

Nenhuma mulher foi parar à prisão por ter recorrido ao aborto.

Um feto é uma "pessoa", semelhante a nós, com iguais direitos.

O aborto legal deixa as mulheres à mercê de todo o tipo de pressões.

O aborto legal vai congestionar os serviços de saúde.

A despenalização do aborto vai provocar o aumento do número de abortos.

O aborto é um pecado.

É mau e imoral.

Fontes: <http://www.aborto.com/reflexoes.htm>

<http://www.aborto.com>

ANEXO H- Fotocópia sobre o gênero “roteiro audiovisual”

Prof. Barbara – Língua Portuguesa

COMO ESCREVER UM ROTEIRO

(...)

É importante lembrar que um roteiro não conta uma história, ele mostra uma história e que por isso, um roteirista precisa criar ações que imageticamente traduzam o que ele quer dizer. Por exemplo, não é no roteiro que você irá descrever minuciosamente um jardim, você precisa dizer o que acontece no jardim. Qual a ação.

(...)

Faça o Argumento

Com a história e o conflito na cabeça é hora de escrever o argumento, que é um documento escrito antes da Escaleta.

O argumento é um texto corrido que conta de forma simples a sua história. Você deve escreve-lo em forma de prosa (parágrafos e discurso direto), no tempo presente e mantendo a estrutura de atos: começo, meio e fim. Também é o momento de apresentar todos os personagens importantes para o enredo.

Desenvolva cada cena: Escaleta, a estrutura do roteiro

Após colocar toda a ideia do roteiro no papel através do argumento é hora de estruturar como o roteiro será desenvolvido. A escaleta é esta estrutura, o esqueleto do roteiro, com o resumo de cada cena. Ela deve conter a indicação e separação das cenas, as situações e ações do personagem. Nesse momento você ainda não precisa se preocupar com o diálogo.

Roteiristas profissionais defendem que a escaleta é essencial, é um estudo do roteiro. É na escaleta que o ritmo do filme deve ser acertado e é também quando a ordem da história será apresentada.

Uma técnica bastante usada é separar as cenas em cartelas, assim você pode mudar a sequência delas. Post Its coloridos também funcionam. Você pode usar as cores para separar tramas específicas.

Escreva seu ROTEIRO

Com o argumento escrito e redondo e a escaleta feita é hora de se concentrar nos diálogos.

Nessa fase você já deve conhecer seus personagens mais do que a si mesmo e está pronto para tirar todas as frases da boca dele. Então, só sentar em frente ao computador e deixar os diálogos fluírem.

Como você já viu por aí, existem padrões de formatação para escrever roteiros e é importante que você os siga. O mais conhecido e utilizado é o formato Master Scenes. Nesse formato você irá utilizar a fonte Courier New tamanho 12. A fonte se parece com as letras das antigas máquinas de escrever e esse padrão fará com que cada página de roteiro corresponda a mais ou menos 1 minuto de cena no filme. As páginas trarão os seguintes elementos: cabeçalho de cena, ação, diálogos e transição.

O cabeçalho introduz uma nova cena. Geralmente criamos uma nova cena quando existe alguma mudança de espaço (lugar) ou tempo. O cabeçalho aparece sempre em letras maiúsculas e traz as informações sobre onde a cena acontece e em qual tempo. Se a cena é dentro de alguma locação usamos a sigla "INT" e se for externa, cenas filmadas em ambientes abertos como praças a indicação é "EXT", Veja o exemplo abaixo.

INT. BIBLIOTECA DA ESCOLA – DIA

EXT. PRAÇA DA CIDADE – NOITE

Depois do cabeçalho vem a ação. Que é a descrição do que ocorre na cena, sempre no tempo presente. "Maria lentamente coloca a mão na maçaneta e abre a porta de casa". Por fim, o bloco de diálogo, composto pelo nome do personagem e o que ele fala. Clique na figura abaixo para visualizar cada um desses elementos e conhecer outros.

Exemplo de roteiro com legendas explicativas:

Cabeçalho de cena
Uma linha descrevendo local e hora do dia da cena. Int. é usado para ambiente Interno e Ext. para externo. Pode conter numeração da cena.

Ação
Descrição narrativa do que ocorre na cena.

Personagem
Nome do personagem deve sempre estar acima da sua fala no diálogo. Em sua primeira aparição, seu nome é seguido de uma breve descrição de suas características.

Diálogo
Linhas de fala do personagem.

V.O. ou O.S.
Parêntesis usado ao lado do nome do personagem indicando se é V.O. (Voice Over, quando a fala é de um narrador) ou O.S. (Off-screen, quando um personagem que não está presente na tela, fala).

Mais e Continuação
Usar (MAIS) ao final de uma página e (CONTINUAÇÃO) no início da seguinte quando a fala de um personagem continua de uma página para a outra.

Diagrama de Roteiro:

5 CONT. 1 (2) pág. 5
Moradores saem carregando botijões.
Cabeçalho da polícia vira a esquina, os garotos correm.
6 EXT. RUAS DO CONJUNTO - DIA
Cabeleira, Alicete e Harreco correm, perseguidos de perto, por um POLICIAL que dá tiros para o alto. Eles riem. E também atiram para o alto.
7 BUSCA-PÊ (V.O.)
O Trio Ferrara não tinha medo de ninguém. Nem de polícia... Eles achavam que a Cidade de Deus era deles. Mas tinha um monte de bandido que achava a mesma coisa. Qualquer tempo, a Cidade de Deus ainda não tinha dono.
8 Harreco cria a sensação de labirinto e Policial nunca sabe para onde ir.
9 Os bandidos param um instante. Tiram as camisetas vermelhas, jogando-as por trás do muro de uma casa. Todos agora estão de camiseta branca. Eles continuam correndo até o...
7 EXT. CAMPIÑO - DIA
Eles chegam ao campinho onde os garotos estão jogando futebol com a bola murcha, que Cabeleira estourou antes com o tiro, e finques que fazem parte do jogo.
O Policial passa correndo por eles, sem se dar conta de quem eles são.
Assim que o Policial some da vista, eles comem na gargalhada.
BUSCA-PÊ (V.O.)
Com o know how que eu adquiri no atendimento da Bandidagem, eu posso falar que toda a segurança o Trio Ferrara, no fundo, era um jogo de gato-e-rato.
Harreco se aproxima de Busca-Pê.
BUSCA-PÊ (V.O., cont.) (para.)
Principalmente o meu irmão o Harreco.
Harreco cria sensação de labirinto e sempre para Busca-Pê.

EXEMPLO DE FORMATAÇÃO DE ROTEIRO

Artigo: Como Fazer um Roteiro
aicinema.com.br



Eles entram na casa sem falar mais nada.

Transição ← FADE OUT

CENA 04 - INTERNA - QUARTO DELA → **Cabeçalho**

Eles entram no quarto dela, ela pede pra ele sentar na beirada da cama e ele procura um local que não tenha campo de visão com a câmera do computador dela. Ela se senta na frente do computador e o liga. Depois, pega o celular e manda uma mensagem. Assim que o computador liga, ela abre o Skype e recebe uma ligação.

Personagem ← **DENI**
Oi Nana!

NANA
Hi! Tudo bom? A Má ainda está aí?

Rubrica ← **MARINA** → **Diálogo**
(voz)
Oi, Nana! Estou colocando o bolo

ANEXO I – Miniconto “Gravidez Indesejada”

Um casal de namorados estavam vizinhos no
 caso da menina, os pais tinham ido à um jantar.
 A menina tinha 13 anos e o menino 18. Começa-
 ram um filme de romance, no decorrer do filme
 o menino começou acariciá-la e beijá-la e
 nisso tiraram a roupa, mas ela o parou e disse:
 - Calma, cadê o camisinha?
 - Relaxa, confia, quando eu for gozar eu tiro - Disse
 ele.

Resultado, o menino gozou dentro.

Dois dias depois.

A menina chegou do festa com os exames, chegou
 e escondeu dos pais. Abriu a porta e a tranca-
 do, se sentou na cama reuniu forças e abriu
 o exame, vendo para dos negativos começou a
 ler, e como mais tempo aconteceu. Ela estava
 grávida.

A gravidez indesejada

ANEXO J – Miniconto “O ato”

— ♥ — ♥ —

O Ato

- É aí, gatinha?
 - Oi, lindo!
 - ♥ - Como é seu nome?
 - Gabrielle, e você?
 - Prazer, Gabriel, quantos anos a gatinha tem?
 - 15, e você?
 - 18, então... Beca lá na talacaria fumar? Você fuma, né?
 - Ah, então, eu não gosto dessas coisas.
 - Já bem, então...
 - É você bebe, né?
 - Pouco, mas sim.
 - OK, vamos beber então
- Depois de um tempo...
- Gata, vamos ali comigo?
 - Onde?
 - Não se preocupa não, vai ser rapidinho
 - Não, vamos continuar bebendo aqui.
- Ele levou-a à força para seu carro...
- O que a gente tá fazendo aqui? Me solta, tá me machucando!
- Ela começou a gritar desesperadamente e ele tampou sua boca, e disse:
- cala boca, badia!
- E cometeu o ato indesejável

ANEXO K- Miniconto "Boa noite, Cinderela"

Era uma noite Julia foi
 chamada para uma festa. Enquanto
 estava de afazeres dela
 Felipe, eles conversaram e ele ofereceu a
 uma bebida. Porém, nessa bebida tinha
 (Boa noite Cinderela) Julia aceitou e
 ele a chamou para um quarto que
 havia naquele local e no momento
 não usou nenhuma proteção,
 no dia seguinte Julia não se
 lembra de Grávida, mas se lembra
 ra de Felipe, ela até tentou se lembrar
 mas ele não deu atenção, depois
 de algum tempo ela começou a
 sentir enjoos e então descobriu que
 estava Grávida.

ANEXO L- Miniconto "Gravidez na Escola"

GRAVIDEZ NA ESCOLA

90

Um GAROTO TINHA CHAMADO UM MENINA PRA SAIR, ELA ACEITO, E ELES FORAM PARA UM RESTAURANTE PERTO DA CASA DELES, CHEGANDO LÁ ELES CONVERSARAM UM POUCO, COMERAM E LOGO DEPOIS ELE LEVOU ELA PRA CASA DELA. DEPOIS DE ALCUNS DIAS, ELES CONTINUARAM SE ENCONTRANDO NA ESCOLA. O ÚNICO PROBLEMA ERA A IDADE DELES, ELE TINHA 19 E ELA TINHA 13, MAS ELES NÃO LIGAVAM PRA IDADE. ATÉ QUE UM DIA CHAMOU ELA PRA CASA DELE E ELA FOI, SEM NEM PENSAR DUAS VEZES. QUANDO ELA CHEGOU LÁ, ELE PERGUNTOU SE ELA QUERIA CONHECER A CASA DELE E ELA RESPONDEU QUE SIM. PRIMEIRO ELE LEVOU ELA PRA CONHECER OS QUARTOS QUANDO FOI PRO QUARTO DELE ELE COMEÇOU A OLHAR PRA ELA DIFERENTE E ELES SE BEISARAM, ELE COMEÇOU A TIRAR A ROUPA DELA E ELA A ROUPA DELE, ELES DEITARAM NA CAMA E COMEÇARAM A FAZER O "OBA-OBA", DEPOIS DE ALGUMAS HORAS ELE PEDIU PRA IR PRA CASA E ELE LEVOU ELA.

SE PASSARAM DUAS SEMANAS E ELA COMEÇOU A SENTIR ENJOGO E FOI COMPRAR UM TESTE DE GRAVIDEZ E VIU QUE ELA ESTAVA GRAVIDA.

ANEXO M- Miniconto "Primeira Vez"

data / /

S T Q Q S S D

série 9º A

Primeira Vez

Alia, uma adolescente com um futuro brilhante pela frente namora escondido com Ruanna, um garoto rico e com o futuro todo planejado, eles nunca fizeram sexo e no dia dos namorados, eles decidem ter sua primeira vez.

Alia super ansiosa aceita o convite de Ruanna e eles vão para a casa dele depois da escola.

Algumas semanas depois daquela noite, Alia começa a ter enjoos diários, então ela decide fazer o teste de gravidez junto com Ruanna e o teste dá positivo, e Ruanna pergunta para Alia:

- O que vamos fazer agora? Isso vai acabar com os meus planos.
- Seus planos? E os meus não, né?
- O seus também, mas você entendeu né por causa do meu futuro na empresa do meu pai.
- Você não usou camisinha?
- Ueli, na verdade não lembro, já faz algumas semanas isso.
- O que vamos fazer agora?
- Eu não quero deixar isso atrapalhar meu futuro, então eu vou te dar um dinheiro e seguimos nossas vidas, como se nunca tivéssemos nos conhecido.

ANEXO N – Miniconto “Imaturo”

06.08.19

DSTQQSS

Imaturo

- João, preciso tu contar um negócio.
- Oi, pode falar!
- Eu não sei como contar isso pra você!
- pode falar, tá com medo?
- Não é questão de medo e sim a sua reação!
- fala logo!!
- tá bom, então só tem uns dias que eu tô com dor e minha menstruação tá muito atrasada, eu tá desconfiada que eu tô grávida, aí eu fui no posto fazer um teste de gravidez e deu positivo. Eu só tenho quinze dias, você sabe aqui não tem nada.
- O quê? você tá me falando que como assim? não usou preservativo como você pode tá grávida?
- Deveria ter usado, sei lá?
- É agora, como que eu falar isso pra minha mãe? Eu sou muito novo ainda, o único jeito seria pra mãe assumir problema pra mãe, não sei abortar.
- Como assim? eu não tenho nem 2 semanas ainda.

8.0

ANEXO O – Miniconto “O pai do meu filho é o dono do morro”

10

O pai do meu filho é o dono do morro

- me conto o que te trouxe até aqui?

- Doutora, eu estou com suspeita de gravidez.

- Quais são os sintomas?

- Vômito, tontura e menstruação atrasada.

- Vamos fazer o exame para ter certeza.

2 horas depois

- Danielo, tenho uma ótima notícia, você está gravida!

- há? como assim não pode ser, como vou cuidar dessa criança sozinho? tenho só 15 anos.

- É o pai?

- Ele, infelizmente, morreu.

- Como?

- há mais ou menos um mês e meio eu fui para um baile, conheci um menino e nos relacionamos...

- hm, conto o resto.

- Então, há umas três semanas, ele me pediu em namoro, e eu aceitei, porém não sabia que ele era o dono do morro e há 3 dias que eu recebi a pior notícia da vida.

- qual?

- Que ele teria morrido em um conflito.

- não fico assim, mãezinha, penso ele deveria se lembrar mais precioso da sua vida.

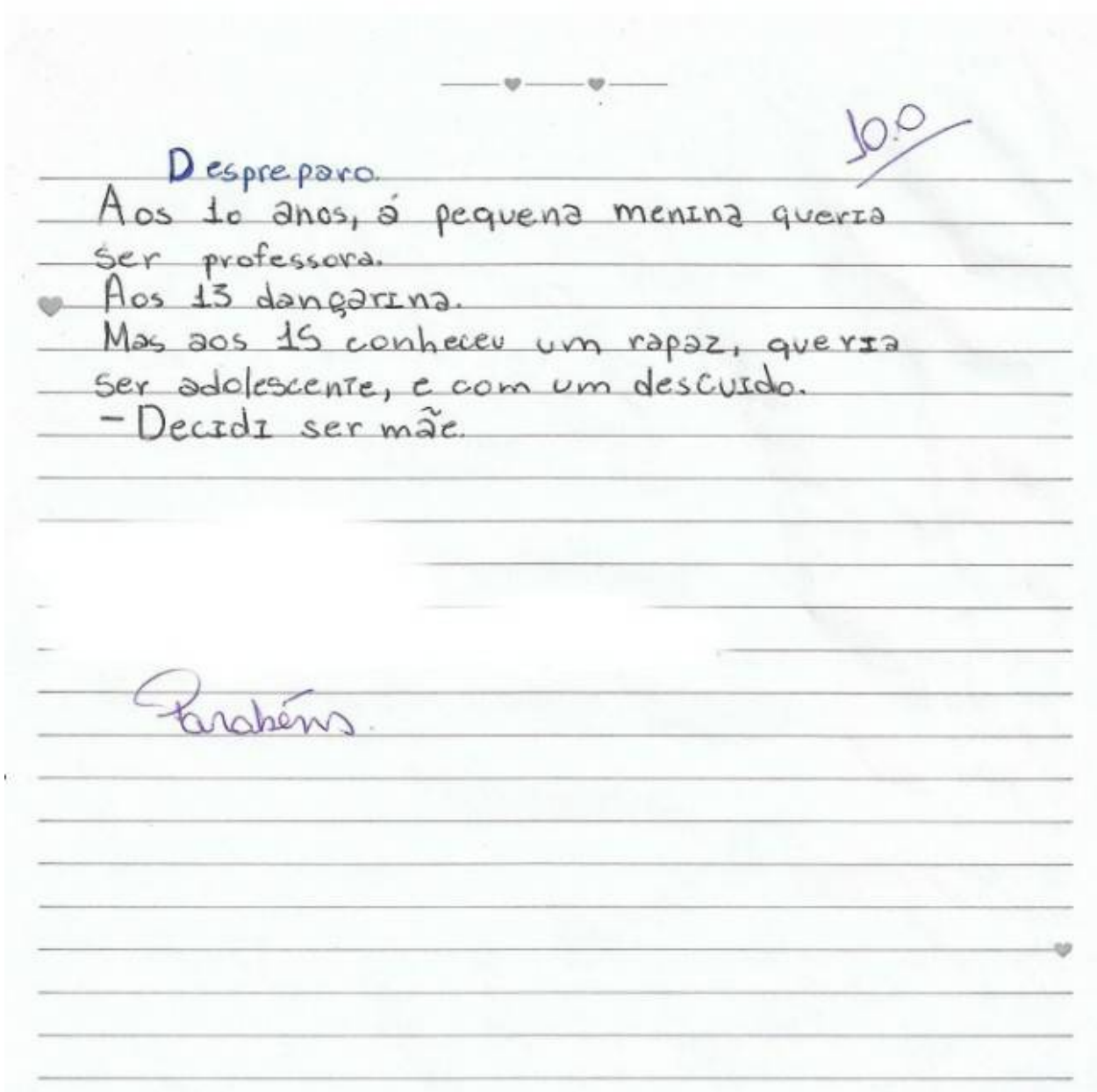
- É verdade, doutora, muito obrigado por tudo.

- De nada, até a próxima consulta, mãezinha.

- até doutora

Parabéns!

ANEXO P – Miniconto “Despreparo”



ANEXO Q - Roteiro Audiovisual 1

D S T Q Q S S

Cena 1 - A decisão de ter o Bili

- Gabrielle entra no quarto com sua amiga. Gabrielle senta na cama, sua amiga pega o Puff e elas começam a conversar

int. Quarto

- Amiga

Amiga, a que pretende fazer depois de toda essa situação?

Gabi

Não sei, é uma situação muito trágica e vergonha.

Amiga

Vergonha do que? Não tem culpa de nada, essa criança vai ser a pessoa que irá mudar totalmente a sua vida

Gabi

Amiga, não sei se estou preparada para enfrentar tudo isso

Amiga

Amiga, eu acho melhor você tê-lo, independente do que aconteceu, eu sei que foi um trauma imenso, eu sei mas a criança não tem culpa

Kajoma

ANEXO R – Roteiro Audiovisual 2

cena 1º - Decisão de ter o bebe

Gabrielle conversa com a mãe e a amiga, que a aconselha a ter a criança.

INT. QUARTO o Sala

MÃE

Filha, eu sei que está nervosa com toda essa situação mas essa criança não merece isso, afinal ela não tem culpa do que aconteceu.

AMIGA

Concordo, mas vai ser difícil acordar e saber que tem um filho do cara que te estuprou.

- Amiga encara a mãe.

Gabrielle com os olhos vermelhos e cheios d'água, olha fixamente para o chão tentando controlar seu choro.

Gabrielle

Mãe, eu sei que esta criança não tem culpa e não quero abortá-la, porém tenho medo de Gabriel

MÃE

Fique tranquila minha filha estou aqui para protegê-la e ao seu filho.

- Às duas (mãe e filha) dão às mãos e um leve sorriso.

AMIGA

Eu também estou aqui, não se esqueça e além disso, já quero ser a madrinha do bebê.

- A amiga completa abraçando Gabrielle.

AMIGA

Prometo estar aqui sempre que precisar.

- Elas sorriem.

Cena 2 - Consulta a Médica

Gabrielle vai ao Hospital para certificar-se que o bebê está bem.

INT. CONSULTÓRIO

Médica

Então ~~mãezinha~~ ^{mãezinha} como está se sentindo, você quer mesmo ter esse bebê?

Gabrielle

Sim, claro esta criança é a coisinha mais importante para mim.

MÉDICO

Fico feliz por você, mas vamos começar os exames, sente-se aqui por favor.

Após alguns exames.

Médica

Bom meu anjo você está com exatas 5 semanas de gravidez e este lindo bebê está com a saúde ótima, meus parabéns.

Gabrielle

Há muito obrigada, mas já da B: para saber o sexo do bebê?

MEDICO

Não meu amor, haha ainda não, mas será logo fique tranquila. Você tem alguma preferência, tipo menino ou menina?

Gabrielle

Sinceramente vindo com saúde está de bom tamanho, mas eu sempre quis ter um ~~menininha~~ MENINO

Medico

Esta bem minha querida, agora quero lhe ver apenas na próxima consulta, certo?

Gabrielle

Certo, até mais.