

NARRATIVA TRANSMÍDIA: UMA PROPOSTA PARA OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Transmedia Narrative: A Proposal for Multiliteracies in Primary Education

DOI: 10.14393/LL63-v37n1-2021-18

Barbara Falcão*

RESUMO: No presente artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa-ação que propõe o uso da Narrativa Transmídia para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental. A aplicação pedagógica da Narrativa Transmídia pode oferecer estratégias para a criação de atividades que permitam aos estudantes desenvolver habilidades relacionadas aos multiletramentos, conceito proposto pelo Grupo Nova Londres (1996) e preconizados pela BNCC. A análise do processo e do produto final da narrativa transmídia produzida por estudantes de uma escola pública da capital paulista indica que a aplicação pedagógica da Narrativa Transmídia pode mobilizar, de modo coordenado e significativo, conhecimentos acerca da tipologia textual narrativa (ADAM, 2019) e sobre a cultura digital, além de desenvolver habilidades de escrita e leitura sobre os mais variados gêneros textuais (BAKHTIN, 1997), promovendo o protagonismo e a criticidade dos estudantes por meio de atividades coletivas e colaborativas.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa. Transmídia. Transmidialidade. Multiletramentos. Ensino.

ABSTRACT: In the present article, we present the results of an action research that proposes the use of Transmedia Narrative for teaching Portuguese in Elementary Education. The pedagogical application of the Transmedia Narrative can provide strategies for creating activities that allow students to develop skills related to multiliteracies, a concept proposed by the New London Group (1996) and recommended by the Brazilian Common Curriculum Framework. An analysis of the process and the final product of the transmedia narrative produced by students in a public school in the state of São Paulo indicates that a pedagogical application of Transmedia narrative can significantly develop knowledge of both narrative as a text typology (ADAM, 2019) and digital culture, in addition to developing writing and reading skills for the most varied genres (BAKHTIN, 1997). Eventually, students' leading role and criticality are promoted through collective and collaborative activities.

KEYWORDS: Narrative. Transmedia. Transmediality. Multiliteracies. Teaching.

* Mestranda no Programa Profletras, Universidade de São Paulo. ORCID: 0000-0001-5976-8151. E-mail: barbaratransmidia(AT)gmail.com.

1 Introdução

Já é lugar comum afirmar que as novas tecnologias da informação e comunicação (doravante TDICs) alteraram todos os contextos sociais nos quais estamos inseridos. A cultura digital faz parte da vida de todos, mesmo que muitas pessoas, infelizmente, ainda não tenham acesso a ela. Pudemos verificar as consequências da precariedade do acesso durante o contexto de pandemia do coronavírus, com a questão do auxílio emergencial, cujo cadastro foi feito somente pela internet, sendo necessário também um número de celular válido¹.

Esse exemplo mostra, de forma contundente, a necessidade do conhecimento sobre as mídias digitais e sobre como elas se inter-relacionam – o cadastro feito na internet, o recebimento e o pagamento de contas pelo aplicativo. Esse é apenas um dos muitos contextos nos quais as competências sobre mídias e sobre a convergência entre elas são indispensáveis para o exercício pleno da cidadania. Essa inserção das mídias digitais e a convergência entre elas, nos mais diferentes contextos, corrobora a necessidade da escola se apropriar desses saberes, promovendo, também, o desenvolvimento de habilidades relacionadas às mídias digitais “como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos” (BRASIL, 2017, p. 72).

A BNCC preconiza o ensino sobre as TDICs e a cultura digital, como podemos verificar nessa competência específica da área de Linguagens para o Ensino Fundamental.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 65)

Notamos que essa competência preconiza não só o uso das mídias digitais, mas seu uso integrado em projetos pedagógicos coletivos, pois não basta o conhecimento sobre elas, é necessário integrar esse uso de forma significativa em projetos nos quais os estudantes possam produzir conhecimento de forma colaborativa, visando “à empatia, ao diálogo e à resolução de conflitos” (BRASIL, 2017, p. 10). Como integrar, porém, o ensino sobre a cultura digital de modo

¹ Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/auxilio/perguntas-frequentes/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 4 set. 2020.

integrado e significativo ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental?

Este artigo propõe a narrativa transmídia como uma estratégia para a leitura e produção de textos verbais e multimodais no Ensino Fundamental e para promover os multiletramentos críticos, o protagonismo e o trabalho coletivo, preconizados na Base Nacional Curricular Comum, contemplando o trabalho com a cultura digital e os gêneros textuais. Para dar conta dessa proposta, primeiramente desenvolveremos brevemente a base teórica sobre a tipologia narrativa, a transmídia e os multiletramentos. Em seguida exporemos a intervenção pedagógica que configurou a pesquisa-ação apresentada, cuja proposta de narrativa transmídia foi aplicada aos alunos de uma escola pública do extremo leste da capital paulista. O projeto foi aplicado a 4 salas dos nonos anos dessa escola; por questões de concisão, analisamos os resultados de uma das salas, a sala D. Cumpre esclarecer que este trabalho se insere em pesquisa de mestrado em fase de finalização, cuja dissertação será defendida pela autora dentro do programa PROFLETRAS da Universidade de São Paulo.

2 Pressupostos teóricos

Adotamos o conceito de Clüver de intermedialidade como “todos os tipos de inter-relação e interação entre as mídias” (2007, p. 2). O autor busca definir o conceito abrangente de mídia baseado na ideia do “processo dinâmico e interativo que envolve a produção e a recepção de signos pelos seres humanos” (CLÜVER, 2007, p. 2), entendendo as mídias também como meios técnicos da produção e os instrumentos de transmissão. É, enfim, 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” com textos, que englobam vários modos presentes nas mídias digitais (CLÜVER, 2007, p. 3).

Modo é um recurso semiótico moldado cultural e socialmente para produzir sentido; cada um dos diferentes modos, como a escrita, oferece diferentes possibilidades de criar significado. Essas potenciais diferenças têm um efeito fundamental na escolha por modos em instâncias específicas da comunicação (KRESS, 2010, p. 79). A cultura digital e suas novas

esferas de comunicação criam novos textos no quais convergem diferentes modos e cujo significado é construído pela integração entre eles.

O texto escrito pode aparecer junto com imagens e sons e esses significados em outras mídias são 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)

Os novos textos multimodais oriundos da cultura digital estão presentes no cotidiano dos estudantes, principalmente devido ao aumento do uso das TDCIs e das tecnologias móveis sem fio (TMSF), gerando o contato com textos multimodais em diferentes mídias.

Esses novos textos, que apresentam diferentes modos para construir sentido, e a relação intermediática entre eles, já que circulam por diferentes mídias, devem ser considerados no ensino de Língua Portuguesa, sendo importante considerar como esses diferentes textos se integram e convergem de modo transmediático. Para começar a elucidar o conceito de transmídia, recorreremos à diferença entre os termos multimídia e transmídia, apresentada Jenkins

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. (JENKINS, 2010. Tradução da autora)

A Narrativa Transmídia (doravante, NT) é um conceito oriundo da cultura do entretenimento com grande potencial para o uso pedagógico, podendo ser especialmente profícuo no ensino de Língua Portuguesa.

A NT, segundo Jenkins (2009), é um processo no qual múltiplos elementos de uma narrativa são distribuídos sistematicamente por diferentes canais, com o objetivo de criar uma experiência coordenada e unificada de comunicação. Um exemplo da cultura do entretenimento é a franquia *Matrix*, das irmãs Wachowski. A narrativa apresentada no primeiro

filme de 1999 é expandida em jogos e animações e para conhecer a narrativa completa, é necessário acessar suas diferentes partes espalhadas por outras mídias, além do filme.

Podemos afirmar que, numa narrativa transmídia, os conhecimentos sobre a tipologia textual narrativa são mobilizados, pois a macroestrutura textual narrativa é a base da composição da NT, juntamente com saberes sobre textos verbais e multimodais e sobre a cultura digital. Como cada parte da narrativa é apresentada em uma mídia diferente, para a aplicação pedagógica de uma NT, são necessários tanto o ensino sobre quais características fazem um texto ser do tipo narrativo, quanto o ensino sobre os diferentes modos, mídias e gêneros dos variados textos que podem fazer parte de uma NT.

Para melhor esclarecimento dos termos usados neste estudo, tomaremos a definição apresentada por Jenkins (2001) ao defender que as mídias antigas vão continuar existindo.

Vamos distinguir entre mídia, gêneros e tecnologias de entrega. O som gravado é uma mídia. O drama de rádio é um gênero. CDs, arquivos MP3 e cassetes de oito faixas são tecnologias de entrega. 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)

Entendemos que as mídias formam parte constitutiva do gênero e o trabalho com o gênero implica o trabalho com as mídias e vice e versa. Os gêneros do discurso, baseados no estudo de Bakhtin (1997, p. 279), são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” em cada esfera de utilização da língua dentro da atividade humana. Essas esferas de comunicação da atividade humana possuem especificidades que marcam os três elementos que compõe os gêneros e “fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado”: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Esses elementos permitem estabelecer categorias de análise discursiva da NT, mesmo que a teoria tenha sido elaborada para textos verbais orais ou escritos. Rojo e Moura (2013) atualizam Bakhtin e propõem o quadro a seguir, incorporando as mídias digitais e as características multimodais aos elementos constitutivos do gênero, propostos pelo autor.

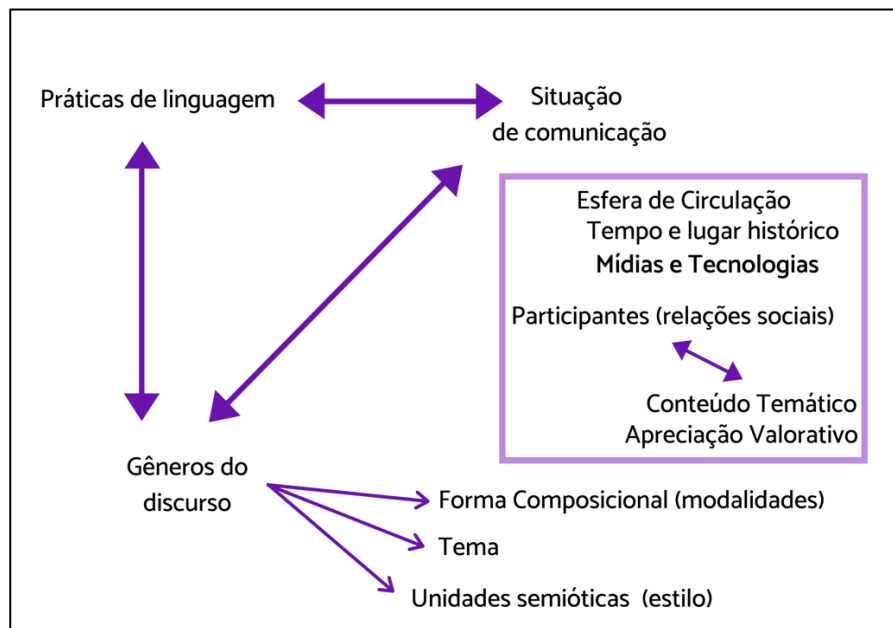


Figura 1: Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos

Fonte: ROJO; MOURA, 2013, p. 27.

Como explicam os autores, as esferas de circulação de discurso determinam os participantes, as relações sociais entre eles e também os conteúdos temáticos possíveis.

No entanto, (...) o que vai substancialmente definir a significação e o tema de um enunciado/texto é sobretudo a *apreciação de valor* ou avaliação axiológica (...) que os locutores fazem de si mesmos e dos outros ou de seus lugares sociais e do conteúdo temático. (ROJO; MOURA, 2013, p. 28)

Nas escolhas feitas pelos estudantes nos seus textos verbais e multimodais em relação aos elementos composicionais do gênero propostos por Bakhtin, é possível avaliar seus posicionamentos. Faraco ao apresentar a teoria de Bakhtin e seu círculo, argumenta que

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

Assim, na composição da NT, a partir das escolhas linguísticas dentro dos gêneros presentes, o professor pode conhecer os posicionamentos axiológicos dos estudantes,

permitindo assim, trazer outras vozes sociais que propiciem uma reflexão crítica sobre os temas abordados.

A Narrativa Transmídia também permite o protagonismo dos estudantes, pois são eles que definem os rumos da narrativa e como cada texto será produzido, dentro do gênero e usando a mídia proposta. Ezcámez e Gil (2003) defende que autonomia pessoal é quando a pessoa tem domínio sobre si mesma e o direito de decidir sobre si e sobre aqueles assuntos que a afetam. Segundo o autor, essa dignidade vem do que ele chama de ética da responsabilidade

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... (Ezcámez; Gil, 2003, p. 21)

A possibilidade de participação ativa, não só na produção como nas decisões coletivas sobre a narrativa, permite que o estudante se torne também responsável pela sua aprendizagem e pela escolha de temas que a permeiam, podendo gerar engajamento e motivação. A criação de “espaços e situações propiciadoras da participação criativa, construtiva e solidária dos adolescentes na solução de problemas” é uma maneira de ajudá-los a construir sua autonomia (COSTA, 2000, p.3). Essa participação ativa e colaborativa que permite o protagonismo dos estudantes também leva ao trabalho com habilidades relacionadas aos multiletramentos.

O conceito, apresentado pelo Grupo Nova Londres (1996), apresenta dois argumentos para fundamentar os dois sentidos que o multi apresenta: as habilidades ensinadas na escola devem abranger a multiplicidade de modos de significação, principalmente das mídias digitais, e abranger a multiculturalidade, ou seja, multiletramentos direcionados tanto à pluralidade de textos que circulam quanto às múltiplas culturas que se inter-relacionam. Para os autores, os processos de aprendizagem devem incorporar essa diversidade cultural e recrutar as diferentes subjetividades, ou seja, interesses, intenções, compromissos e propósitos que os estudantes trazem, e usá-los como recursos pedagógicos. O processo de produção da NT permite não só o trabalho com diferentes textos e mídias, como também o desenvolvimento de habilidades

que, segundo os autores, serão essenciais nas novas relações profissionais: manifestar-se, negociar e se envolver criticamente (NEW LONDON GROUP, 1996).

Dessa forma, a aplicação pedagógica da NT pode proporcionar os multiletramentos, abrangendo aspectos discursivos e digitais no ensino de língua portuguesa. Durante o processo de produção da NT, aspectos linguísticos dos textos verbais também são contemplados. Primeiro, devido ao trabalho significativo com diversos gêneros, segundo, porque a coerência hipertextual entre os segmentos textuais relativamente autônomos, verbais e multimodais que compõe a NT, está intrinsecamente relacionada à macroestrutura narrativa.

Os estudos sobre a narrativa remetem a Propp (2001) que, analisando os contos russos, estabeleceu uma série de elementos estruturais, as funções, que compõem um texto narrativo. Com base no trabalho de Propp (2001), os estudos estruturalistas posteriores buscaram definir os elementos constituintes da narrativa. Fundamentado em uma abordagem mais discursiva, Adam (2019) analisa os diferentes tipos de texto e propõe seis propriedades necessárias para um texto ser considerado do tipo narrativo. Adotamos os conceitos do autor sobre a macroestrutura narrativa nos baseando nos seis principais elementos da narração postulados por ele: sucessão de acontecimentos, unidade temática, predicados transformados, unidade em processo, causalidade narrativa da colocação da intriga e uma avaliação final (explícita ou implícita).

A narrativa só acontece quando temos uma sucessão de acontecimentos dentro de um tempo. A unidade temática se dá pela presença de um ator (animado ou inanimado), um sujeito situado em um tempo. Entretanto, para que haja narratividade, é necessário que o equilíbrio da situação inicial desse ator seja quebrado por um acontecimento para ocorrer, então, transformações de estados, os predicados transformados. Esse acontecimento é o nó, o conflito na narrativa, que estabelece a intriga, cuja resolução, o desfecho, leva a situação final (ADAM, 2019).

Essa trajetória entre a situação inicial e a situação final é resultado de uma cadeia causal, que relaciona os eventos da narrativa. Não basta que esses eventos estejam encadeados temporalmente e unidos por um sujeito em uma ação uma com começo, meio e fim, é necessário também que haja uma relação causal entre esses eventos, que um evento seja a causa do outro. Esse encadeamento causal estabelece a conexão entre as sequências

narrativas. Por fim, o autor elenca a avaliação final, ou a moral, que dá “sentido configuracional à sequência” narrativa, assim, a “unidade aqui é assegurada por um princípio moral” (ADAM, 2019, p.127).

Esses elementos do processo que leva da situação inicial para a final, conforme proposto por Adam (2019), podem ser resumidos no Quadro 1.

Quadro 1: Elementos da sequência narrativa – enredo

UNIDADE ACIONAL DO PROCESSO				
Situação Inicial	Transformação (realizada ou sofrida)			Situação Final
Começo	Processo – meio			– Fim
Antes do processo	Início do processo	Durante o processo	Fim do processo	Depois do processo
	Nó		Desfecho / Resolução	

Fonte: ADAM, 2019. Adaptado pela autora.

A estrutura básica que compõe o tipo narrativo é descrita no quadro 1, sendo essa “unidade acional do processo” a definição do que nomearemos como enredo. O conceito de enredo e esses constituintes da narração fundamentaram a construção das atividades na produção da NT pelos estudantes, como apresentaremos na próxima seção.

Além do conhecimento linguístico, as narrativas podem ser uma eficiente estratégia de ensino e uma maneira de promover a criticidade. Esses pressupostos se baseiam nos estudos de Bruner (1991, 1997) e Almeida e Valente (2012).

Bruner argumenta que o texto narrativo opera “como um instrumento mental de construção da realidade” (1997, p. 5). Dessa forma,

a aplicação imaginativa do modo narrativo (...) trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e conseqüências que marcam seu curso. (BRUNER, 1991, p.14).

Se, para um conjunto de sequências poder ser considerado uma narrativa, é necessário um conflito a ser resolvido pelos personagens, logo, ao construir os personagens e o enredo,

os estudantes são impelidos a pensarem sobre as vicissitudes e suas consequências dentro da narrativa, dessa forma, são convidados também a pensar sobre suas próprias vicissitudes e consequências destas. Essa discussão sobre a construção dos personagens é parte inerente na definição do enredo, pois devem ser considerados os vínculos de estados intencionais das personagens, como define Bruner (1991, p. 7)

Narrativas são sobre pessoas que agem em um cenário, e os acontecimentos devem ser pertinentes a seus estados intencionais enquanto estiverem atuando – com suas convicções, desejos, teorias, valores, e assim por diante.

Durante o processo de produção da NT, é possível observar os posicionamentos dos estudantes e propor reflexões a partir do que é verificado em suas falas e em suas produções. Ao comentar o trabalho de Bruner (1991) sobre narrativa, Almeida e Valente (2012) postulam que 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.

Com a produção destas narrativas, conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma “janela na mente” do aluno, de modo que o professor possa entender e identificar os conhecimentos do senso comum e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são deficitários, ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 59)

Assim, por meio dessa “janela da mente”, a processo e o produto final da NT podem permitir identificar e analisar o conhecimento dos estudantes.

Como a tecnologia de entrega da NT analisada nesse estudo é um site na internet e a NT é formada por vários segmentos textuais relativamente autônomos que a compõe, é importante destacar o conceito de hipertexto. O autor do hipertexto distribui os dados entre os módulos que se interconectam por meio de referências computadorizadas, os hiperlinks (KOCH, 2007). Essas características orientaram a decisão do hipertexto como suporte da NT, por se tratar de uma solução eficiente e possível dentro do contexto escolar para, além de proporcionar um suporte, promover a divulgação da produção dos alunos, que está *on-line* e acessível a todos na rede mundial de computadores.² Assim, os módulos de informação, ou

² Conheça a produção dos estudantes no site: <https://professorabarbara.wixsite.com/narrativatransmidia>.

seja, cada parte da narrativa, estão conectados pelos hiperlinks permitindo a compreensão textual da NT por meio da coerência hipertextual.

3 Metodologia

Esta seção apresenta a intervenção pedagógica na qual se baseou a pesquisa ação participativa (EL ANDALOUSSI, 2004). A pesquisa fundamentou-se em pesquisa teórica realizada por meio da leitura de autores que tratam dos temas apresentados na seção anterior, realizada pela pesquisadora e, também, professora de Língua Portuguesa dos estudantes que participaram da pesquisa. A intervenção, que configurou a pesquisa ação, consistiu no processo de produção conjunta de narrativas transmídia feitas pelos alunos dos nonos anos de uma escola pública do bairro de Guaianazes, na periferia do município de São Paulo.

As atividades foram realizadas durante todo o segundo semestre de 2019, nas aulas de português, com algumas etapas realizadas nas aulas de Artes e Ciências, conferindo um caráter interdisciplinar ao projeto. Obteve-se aprovação do Comitê de Ética (CAAE: 30453219.2.0000.5561).

O tema gerador, escolhido pelos estudantes de todas as salas, foi Gravidez na Adolescência, a partir da proposta de que eles elegeassem para todas as salas um único tema que tratasse de um problema enfrentado em seu contexto. Pesquisas sobre o tema comprovam essa percepção dos estudantes. Em uma amostragem por áreas de São Paulo, os dois bairros nos quais os estudantes habitam e circulam, já que a escola fica na divisa entre eles: Guaianazes e Cidade Tiradentes, ocupam, respectivamente, o terceiro e segundo lugar dos bairros com os mais altos índices de gravidez antes dos 19 anos na capital paulista.³

O tema da reprodução humana, assim como dos contraceptivos, foi abordado pelo professor de Ciências em suas aulas com essas salas, concomitantemente à leitura dos contos e minicontos. Além de fornecer informações importantes aos estudantes sobre processos reprodutivos e contraceptivos, um dos objetivos foi aumentar o repertório que eles já possuíam, para que pudessem ter mais elementos para se expressarem em suas histórias.

³ Pesquisa Rede Nossa São Paulo. Disponível em: <https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/cidade-tiradentes/gravidez-na-adolescencia>. Acesso em: 4 set. 2020.

Quadro 2: Planejamentos das atividades para a produção da NT com o número de aulas previstas

Apresentação do projeto	1 aula	Explicação do conceito de NT, das etapas e das atividades.
Leitura e análise dos contos	3 aulas	Leitura dos contos e realização das atividades do material do aluno. Estudo e análise do gênero. Análise estrutural da narrativa.
Leitura e análise dos minicontos	4 aulas	Leitura dos minicontos e realização das atividades do material do aluno. Estudo e análise do gênero.
Escrita do miniconto	1 aula	Proposta de escrita individual, em sala.
Leitura e escolha do miniconto	3 aulas	Leitura coletiva de todos os minicontos produzidos pelos alunos em cada sala. Votação para a escolha do miniconto da NT.
Definição coletiva do enredo	3 aulas	Debates sobre as características das personagens, desenvolvimento e resolução do conflito da NT.
Leitura e debate	5 aulas	Leitura de gêneros variados sobre temas apresentados pelos estudantes nos debates sobre o enredo.
Definição de grupos e funções	2 aulas	Decisão da participação nos grupos em cada atividade.
Produção conversa WhatsApp	1 aula	O grupo que ficou responsável apresentou o diálogo produzido à sala, seguida de debate.
Leitura de roteiro audiovisual	2 aulas	Leitura de duas cenas de um roteiro audiovisual original seguida da visualização das cenas do filme, correspondente ao trecho lido.
Escrita roteiro vídeo	3 aulas	Proposta de escrita do roteiro do vídeo da NT para todos os grupos. Leitura das produções e decisão coletiva do roteiro final.
Gravação Vídeo	3 aulas	Cada grupo responsável gravou as cenas, com o auxílio da professora.
Edição Vídeo	2 aulas	Um aluno responsável de cada sala fez a edição do vídeo.
Produção HQ	8 aulas	Todos os grupos decidiram uma situação final diferente e produziram a história em quadrinhos.
Autoavaliação	1 aula	Todos os estudantes responderam a questões acerca da produção da NT e de sua participação.
Avaliação e ajustes no site	1 aula	Análise coletiva do site da internet.
Apreciação do produto final	1 aula	Todos os estudantes puderam ver sua produção e a de seus colegas na internet.

Fonte: elaborado pela autora.

Todas as quatro turmas de nono ano da escola participaram do projeto e cada uma concebeu e produziu sua própria NT. Neste artigo analisamos os resultados da produção do Nono D, como mencionado anteriormente. Essa sala era composta por 24 alunos, com idades entre 14 e 15 anos. Apresentamos, no Quadro 2, as atividades desenvolvidas com o número respectivo de aulas previstas. Com base no quadro, descreveremos como foi realizada cada etapa e como as atividades de escrita e leitura foram desenvolvidas.

Com base no tema escolhido, foram apresentados aos estudantes o conceito de transmídia e os gêneros e mídias, propostos pela professora, que seriam utilizadas na produção. Detalhamos no quadro 3 esses elementos relacionados com a estrutura do enredo apresentada na seção anterior.

Quadro 3: Gêneros e mídias trabalhados em relação aos elementos da narrativa

Situação Inicial	Transformação (realizada ou sofrida)			Situação Final
	Nó		Desfecho	
miniconto		<i>WhatsApp</i>	Vídeo	HQ

Fonte: ADAM, 2011. Adaptado pela autora.

Na apresentação inicial do projeto, foi explicado aos estudantes que a decisão sobre a história seria coletiva, assim como todo o trabalho seria realizado de forma colaborativa. Foi ressaltada também a relevância de cada atividade para a criação do produto final, explanando claramente a importância das atividades de leitura, de escrita e de debate.

Os estudantes realizaram a leitura de dois contos presentes no material do aluno. Trata-se de material fornecido pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, cujo conteúdo contempla atividades sobre diversos gêneros textuais preconizados para cada etapa de ensino. Optamos por não citar aqui o nome das obras lidas, para ressaltar que não há a necessidade de trabalhar um texto narrativo específico, sendo possível o uso de variados gêneros narrativos que englobem a essa macroestrutura textual. Após a leitura compartilhada, foi feita a análise com os estudantes para que identificassem os elementos da narrativa nos textos lidos. Os estudantes identificaram a situação inicial, o conflito, o desfecho e a situação final dos contos.

Em seguida, foi estudado o gênero miniconto, também presente no material do aluno. Priorizou-se, nesses textos, a análise linguística, abordando os temas discurso direto e indireto, vocativo, adjuntos adverbiais de tempo e variação linguística. Para abordar esse último tema, os alunos realizaram uma pesquisa dirigida na internet (*webquest*), cuja tarefa era produzir um pequeno diálogo em que uma personagem sofreria preconceito linguístico por causa de sua maneira de falar e o outro explicaria por que o jeito dessa pessoa falar não pode ser considerado errado ou estranho.⁴

A decisão por esses dois gêneros literários, o conto e o miniconto, não se deu somente por questões pragmáticas, já que eles faziam parte do material didático. O conto ofereceu a vantagem de ser uma narrativa breve, que pode ser analisada em poucas aulas, mas que apresenta a estrutura narrativa, servindo de modelo e base de análise aos estudantes. O miniconto, por sua característica de ainda maior brevidade e concisão, possibilita o seu desdobramento em outras sequências narrativas, que ampliam o processo narrativo, proporcionando, desse modo, que o miniconto apresente a situação inicial e o conflito e seja parte integrante da NT, além do trabalho de leitura e escrita do gênero.

Outro fator decisivo nesta escolha foi a oportunidade de propor atividades de leitura e escrita de gêneros literários integradas, de modo significativo, a atividades que envolvessem as mídias digitais, não só as efetivamente usadas na produção da NT, mas visando a outros objetivos, como o uso da *webquest*, que trabalhou habilidades de pesquisa na internet e leitura de hipertexto.

A etapa seguinte englobou a proposta de escrita individual de minicontos. As instruções foram de que a forma composicional do gênero fosse considerada (brevidade, concisão etc.) e que o tema e, por conseguinte, o conflito fosse Gravidez na Adolescência, ou seja, o miniconto deveria retratar uma situação que resultasse em uma adolescente grávida. Os alunos foram orientados a usar as informações fornecidas nas aulas de Ciências, as histórias que conheciam e suas vivências para a criação de seu miniconto.

A atividade de escrita na escola, desse modo, adquiriu outros nuances dentro da produção da NT. O texto teve uma função específica dentro de um projeto maior que integrou outros textos e mídias, ganhou leitores reais, além do professor que propôs a atividade

⁴ Acesse a *webquest* em <https://professorabarbara.wixsite.com/variantes>.

(os colegas de sala e talvez o público da internet); e ainda havia a possibilidade de o miniconto ser publicado no site. Todas essas características da proposta de produção do texto verbal que integrou a NT permitiram dar mais sentido à atividade de escrita de um gênero literário no contexto pedagógico.

A escolha do miniconto foi feita por uma votação. Após a leitura coletiva dos minicontos com os alunos e a atribuição de um número para cada um deles, uma vez que não foi atribuída a autoria para não influenciar na decisão, os alunos escreveram em um papel o número correspondente ao miniconto de que mais gostaram. Esses votos foram contados e o mais votado foi o escolhido para compor a NT.

A partir da escolha do miniconto, foi feita a decisão coletiva do enredo, com a mediação da professora. A partir do conflito apresentado no miniconto, os estudantes decidiram as características dos personagens (idade, classe social, local de moradia, condição familiar, religião) e sua influência no desenvolvimento do enredo. Foi ressaltada para os estudantes a relação entre as características e a ação das personagens na narrativa, dentro do que Bruner (1991) chamou de “vínculos de estados intencionais”. Em seguida, por meio de debate, foram definidos o processo e a resolução do conflito; a situação final, mostrada na História em quadrinhos (doravante HQ), foi decidida e realizada em grupos menores, propondo assim, vários finais para a mesma narrativa.

O uso do gênero oral argumentativo “debate em sala de aula” foi uma decisão profícua, pois, além das produções verbais e multimodais presentes na NT, os debates propiciaram à professora conhecer os posicionamentos dos estudantes e propor leituras que visaram à reflexão crítica sobre temas inter-relacionados ao tema principal, presente no discurso dos estudantes.

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. (CRISTOVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2003, p. 1436)

Dessa forma, textos da esfera jornalística e jurídica, como uma reportagem sobre a cultura do estupro⁵, a lei brasileira sobre interrupção da gravidez e um site sobre a interrupção legal da gravidez em Portugal⁶ foram lidos e debatidos com os estudantes. O trabalho com debate em sala de aula, dentro da produção da NT, pode permitir que os estudantes desenvolvam habilidades de argumentação e também possibilitar que eles entendam como esses posicionamentos também estão presentes na narrativa, visando o aprofundamento da análise discursiva. Os estudantes foram orientados de que os conhecimentos mobilizados nessas leituras deveriam ser considerados na decisão coletiva do enredo, que ocorreu concomitantemente a elas.

A decisão coletiva do enredo foi feita com a mediação da professora. A partir da fala dos estudantes, a professora apresentou questões chave para a decisão do enredo como “ela vai ter o bebê?” ou “A família vai apoiar a decisão da garota?”, de acordo com o miniconto escolhido. Com base nas respostas dos estudantes, a professora organizou fluxogramas mostrando os possíveis desdobramentos da narrativa e, depois de expressarem sua opinião, defendendo qual seria a ação da protagonista e o desenvolvimento da ação, os alunos realizaram uma votação na qual toda a sala escolhia como seria o desenvolvimento e a resolução da NT.

Com o desenvolvimento do processo e a resolução do conflito decididos, os estudantes se dividiram em grupos para a realização das atividades posteriores. Os grupos não tiveram necessariamente o mesmo número de participantes, já que uma atividade demandava mais trabalho que a outra e um mesmo estudante participou de mais de um grupo em atividades diferentes. Foi permitido a eles escolherem de quais grupos e de quais atividades iriam participar, pensando em qual função desempenhariam.

A conversa de *WhatsApp* foi feita por um dos grupos da sala. Com base nas decisões coletivas do roteiro, o grupo responsável elaborou o diálogo dentro do aplicativo e o apresentou, para que a sala comentasse e aprovasse, dando sugestões sobre o texto e analisando se a conversa abrangia o desenvolvimento do processo narrativo.

⁵ Reportagem disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/como-silenciamos-o-estupro/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

⁶ Disponível em: <http://www.apf.pt/aborto-e-interruptao-da-gravidez>. Acesso em: 4 set. 2020.

Embora a produção do vídeo tenha sido realizada por apenas um grupo, a elaboração dos roteiros foi feita por todos os grupos, com a finalidade de que todos os estudantes da sala participassem das atividades de escrita e leitura que envolviam a produção do vídeo.

Primeiramente, os estudantes leram a primeira cena do roteiro do filme “Cidade de Deus”, conhecendo e identificando os elementos composicionais do gênero “roteiro audiovisual”. Em seguida, a sala assistiu, no filme, à mesma cena lida anteriormente, analisando as semelhanças e diferenças presentes entre o texto verbal e a cena audiovisual.

Cada grupo escreveu seu roteiro; o conjunto dos roteiros foi posteriormente discutido pela classe, que escolheu em um processo de votação semelhante ao do miniconto, o roteiro que seria gravado. O grupo responsável pela gravação se dividiu entre as funções: cinegrafista, atores, editores, figurino e maquiagem. O vídeo foi gravado nas aulas de leitura e na escola, no contraturno do horário de aula, com o auxílio das professoras de Leitura e Língua Portuguesa.

A HQ foi produzida por todos os grupos da sala, gerando situações finais diferentes para a NT. Os elementos composicionais visuais foram trabalhados nas aulas de Artes e a produção da HQ foi feita durante as aulas de Artes e Língua Portuguesa.

Depois da conclusão das atividades, os estudantes realizaram uma autoavaliação, na qual responderam a perguntas sobre o processo de produção de NT, sobre qual atividade mais e menos gostaram de fazer e sobre sua participação nelas.

Com todas as partes produzidas pelos estudantes, a professora de Língua Portuguesa montou um modelo para o site que abrigou a NT. Os estudantes puderam ver e sugerir adaptações de navegabilidade como botões e comandos que fazem parte do site, para obter coerência hipertextual entre as partes da NT, podendo, dessa forma, ser compreendida por quem acessasse o site. Após os ajustes baseados nas sugestões dos estudantes, o site foi publicado e os estudantes puderam ver sua NT e as de seus colegas das outras salas também, pois, como dito anteriormente, o projeto foi realizado pelos quatro nonos anos da escola.

4 Resultados

Esta seção apresenta os resultados da intervenção pedagógica na qual foi baseada a pesquisa-ação. Analisamos aspectos da construção e inter-relação entre as sequências narrativas produzidas em cada gênero e mídia dentro da NT de acordo com a macroestrutura

narrativa. Em seguida, verificamos como os elementos linguísticos e multimodais relacionados a cada gênero foram utilizados. Por fim, apresentamos aspectos discursivos relacionados aos multiletramentos e ao protagonismo dos alunos.

Os estudantes produziram uma NT composta por um miniconto, uma conversa de *WhatsApp* e uma HQ. A ausência do vídeo foi causada por problemas no cronograma. Os estudantes escreveram e elegeram o roteiro, chegando a gravar algumas cenas, porém, devido à já notória imprevisibilidade do trabalho em sala de aula, foi necessário fazer adaptações. As informações que estariam presentes no vídeo foram transferidas para as outras duas sequências textuais: a conversa e a HQ. Um fator que poderia comprometer o resultado final se converteu em uma oportunidade para mais uma atividade relacionada à escrita: os estudantes tiveram que reestruturar as informações do enredo de forma diferente do que estava previsto, trabalhando habilidades de reescrita e coerência textual, para manter o sentido e as informações do enredo coletivo original. Embora a situação final, presente na HQ, tenha sido criada por cada grupo, o roteiro dessas histórias contemplou as decisões narrativas que apareceriam no vídeo. A decisão sobre ter o bebê e a morte do estuprador, que estariam no vídeo, aparecem nas duas histórias em quadrinhos produzidas.

Retomamos o quadro de Adam para identificar os elementos narrativos e apresentar o enredo criado pelos estudantes.

Quadro 4: Enredo criado pelos estudantes em relação aos elementos narrativos

Situação Inicial	Transformação (realizada ou sofrida)			Situação Final
	Nó		Desfecho	
miniconto		diálogo	vídeo	HQ
Simone vai a uma festa, é estuprada por Bruno e fica grávida.		Ela descobre que o nome dele é Tiago. Dá indícios que vai ter o bebê.	Simone denuncia Tiago, que é preso por outro motivo e morto na cadeia. Simone tem o bebê.	Final1: Seis anos depois, ela mata um namorado que tenta abusar da filha. Final 2: Ela tem depressão pós-parto, faz terapia e aceita a criança.

Fonte: ADAM, 2011. Adaptado pela autora.

O miniconto escolhido (Anexo 1) está escrito em primeira pessoa e apresenta a situação inicial na qual a protagonista Simone está em uma festa e aceita o convite de um garoto, que se apresenta como Bruno, para subir com ele ao quarto e lá ocorre o estupro que resulta na gravidez da adolescente.

A autora, a aluna Beatriz Vitória, estabelece o cenário e o estado inicial da personagem por meio da narradora-personagem. Por meio do discurso direto, a fala do menino constrói o equilíbrio da situação inicial, que é quebrado quando ele comete a violência. A situação de envolvimento recíproco, assim como o cenário mudam, criando o nó do miniconto e uma das causas do nó da NT.

O miniconto apresenta a forma composicional do gênero, com brevidade e concisão, e uso das estruturas linguísticas próprias do gênero e trabalhadas em sala, como o uso do discurso direto e advérbios de tempo. É interessante verificar também que o miniconto apresenta a estrutura narrativa completa, pois há a mudança de estado da protagonista, um nó, o estupro, e um desfecho, a gravidez. No caso do uso do miniconto, foi possível o ensino sobre a forma composicional desse gênero literário dentro das atividades que integram a produção da NT.

Foi um pouco inesperado e muito animador o resultado da análise das autoavaliações em relação a essa atividade de escrita, que envolveu a leitura coletiva e eleição do miniconto. Dos vinte e um alunos que responderam à autoavaliação, doze estudantes, a maioria, elegeram essa atividade como a de que mais gostaram. Os argumentos se basearam principalmente na participação e na expressão, como ilustra a resposta do estudante Pedro Costa: “Gostei do miniconto, pois dividimos ideias ao mostrarmos nossos contos e nossa opinião sobre o conto ideal”.

O tema do estupro, apresentado e escolhido pelos estudantes ao lado do tema principal, permitiu identificar seus posicionamentos axiológicos. A escolha colocou o tema da violência sexual no centro do debate sobre o enredo, por escolha dos próprios estudantes que decidiram tratar desse tema ao eleger esse miniconto para compor a NT, revelando por meio dessa “janela da mente” (ALMEIDA; VALENTE, 2012), as vozes sociais que permeiam seus discursos dentro do contexto social no qual estão inseridos e os conhecimentos que eles possuem.

A relevância desse tema se confirma se verificarmos que, dos vinte e dois minicontos produzidos, seis retratavam uma violência sexual: um namorado que força uma relação, um perfil falso pedófilo da internet, um estupro cometido por policiais militares quando a garota pede ajuda a eles e dois que retratam um estupro de vulnerável, uma menina dopada em uma festa e uma menina bêbada que pede ajuda e é violentada. Apenas este último foi escrito por um menino, todos os demais foram escritos por alunas. Uma breve análise semântica dos minicontos nos permite avaliar como o tema da violência sexual é considerado, principalmente entre as estudantes meninas. Os quatro primeiros minicontos da descrição anterior apresentam as palavras “estupro”, “abuso” e “abusador”, esta última é, inclusive, o título do miniconto sobre o namorado, enquanto os outros dois contos retratam um estupro, mas sem menção a essas palavras.

Com base nas questões observadas nos discursos dos estudantes, foi feita a escolha dos textos de referência para a construção do enredo, como relatado anteriormente. A contribuição da leitura desses textos e os conhecimentos trabalhados na aula de Ciências foram perceptíveis, tanto na escrita dos minicontos, quanto no discurso dos estudantes durante o debate do enredo. Alguns minicontos retrataram coito interrompido, falta ou uso inadequado de preservativo por uso de bebida alcoólica ou inexperiência, refletindo as informações sobre o tema trabalhadas nas aulas de Ciências dentro de suas vivências.

Dessa forma, a discussão sobre o enredo se tornou muito produtiva e permitiu que eles pudessem refletir acerca dos diferentes pontos de vista sobre esses temas, por meio da discussão sobre a definição dos “estados intencionais” das personagens, e se posicionassem usando argumentos baseados nas leituras complementares. Nas discussões, surgiu o debate sobre a possibilidade de interromper a gravidez, segundo a lei brasileira, porém foi decidido que a personagem seria religiosa e isso não poderia acontecer.

Outra questão presente foi sobre a denúncia do estupro. A maioria concordou que não adiantaria a protagonista denunciar, pois nada aconteceria; é importante, no entanto, analisar a solução criada pelos alunos para estabelecer o equilíbrio da narrativa, em uma função que Propp (2001, p. 36) chama de castigo ou punição. Os estudantes decidiram que ela denunciaria, mas o estuprador seria preso por causa de tráfico, ou seja, a denúncia do estupro não surtiria efeito, mas ele, ainda assim, seria preso por outro motivo. Depois da prisão, foi decidido que

ele seria morto pelos outros presos, dentro da cadeia. Infelizmente, devido à ausência do vídeo, que retrataria a denúncia feita pela protagonista, a prisão e a morte do estuprador, o motivo da morte dele fica obscura, embora não comprometa a coerência da NT. Apesar da ausência do motivo da morte, é pertinente analisar o modo como eles configuram a “avaliação” na ação presente na NT, que reflete diversas vozes presentes nas esferas sociais desses estudantes: muitos têm parentes e conhecidos no sistema carcerário, a “justiça” feita com estupradores é o assassinato, algo conhecido por eles, além da própria violência presenciada por muitos deles no contexto de vulnerabilidade social altíssima em que vivem. O discurso religioso também é muito forte quando todos decidem que ela, mesmo vítima de uma violência grave e podendo interromper a gravidez legalmente, decide ter o filho do estuprador. Porém, é relevante perceber como essas outras vozes apareceram nas outras duas mídias que compõem a NT.

A conversa de *WhatsApp* (Anexo 2) apresenta as informações sobre as possibilidades do aborto e o motivo para a decisão de ter o bebê, de acordo com a forma composicional do gênero, usando linguagem informal em conformidade com a situação comunicativa na mídia utilizada e estabelecendo, dentro da narrativa, a causalidade por meio dos “estados intencionais” da personagem.

Nas duas HQs produzidas, o personagem Bruno morre e é retratada a vida de protagonista e a criança depois do nascimento. Em uma das histórias, o ciclo de violência se repete: seis anos depois, a protagonista convida um novo namorado para almoçar em sua casa e, quando ele tenta abusar da criança, ela o mata a facadas. Na outra HQ (Anexo 3), a protagonista entra em depressão pós-parto e volta a ficar bem depois de fazer terapia. É possível perceber, na segunda HQ, que os elementos multimodais foram usados na composição de forma a dar destaque aos enquadramentos, recurso trabalhado nas aulas de Artes; além disso, observa-se o uso da cor para descrever a mudança de estado de Simone no desfecho da narrativa. Pode-se afirmar que as autoras dessa HQ mostraram o uso significativo dos elementos multimodais, adaptando os recursos expressivos disponíveis para a sua intenção comunicativa que era mostrar que ela venceu a depressão e aceitou o filho, fruto da violência.

Essa atividade foi a segunda atividade mais votada como a preferida. Os estudantes também argumentaram sobre a expressão, como a aluna Tauane, que afirmou “curti (...) montar as falas ou na pintura e ter uma livre abertura de expressão”, destacando também o

trabalho em grupo. Outro dado que merece comentário foi que essa atividade apareceu também em muitas respostas como a de que menos gostaram, principalmente, porque eles não sabem desenhar ou é muito “trabalhoso”. Esse ponto é relevante para defender o quanto o trabalho com textos multimodais e diferentes mídias deve ser apropriado pela escola. Seria interessante mostrar, primeiro que o texto verbal também exige elaboração, mas também oferecer outras técnicas para compor uma HQ, como fotos ou colagens, para tentar tirar o bloqueio de muitos desses estudantes na criação de textos que envolvam imagens.

Entendemos, entretanto, que a falta de recurso é o principal fator para a falta de ensino sobre mídias digitais, principalmente nas escolas públicas, afinal, não podemos trabalhar com imagens digitais sem um computador e um software adequado. Por esses motivos, acreditamos no potencial da NT, que pode ser adaptada a diferentes contextos, usando os recursos disponíveis. Nada impede que o professor ofereça outras mídias e gêneros para o trabalho com os alunos: teatro, dança, *post* de rede social, reportagem, e até *cosplay* podem ser integrados na produção de uma NT, sendo a imaginação do professor (e dos alunos) o limite.

Por fim, ressaltamos o site com as produções dos estudantes. Desenvolvido primeiramente pela professora, o site foi apresentado aos alunos, que discutiram os elementos de navegação – botões, hiperlinks, textos explicativos. Assim, o site apresenta textos explicativos, com informações detalhadas de como a história deve ser lida e botões que guiam a navegação linear da narrativa; esses textos foram desenvolvidos coletivamente, segundo a sugestão dos estudantes durante a avaliação do site. Essa análise e a sugestão de alterações do site inicial permitiram que fossem discutidas noções ligadas à coerência hipertextual.

No processo de desenvolvimento da NT, os estudantes trabalharam habilidades ligadas a escrita e leitura de textos verbais e multimodais e hipertexto. Também mobilizaram conhecimentos relacionados a sua visão de mundo, conhecendo outros discursos referentes aos temas abordados, possibilitando uma visão mais ampla e crítica sobre eles, abrangendo dessa forma, os dois sentidos do multiletramentos propostos pelo Grupo Nova Londres.

As atividades desenvolvidas na intervenção pedagógica que resultou na NT proporcionaram autonomia aos estudantes, que se tornaram responsáveis pelos rumos do enredo. Cumpre ressaltar que, durante os debates, foram recorrentes comentários sobre a própria biografia dos estudantes, como falas sobre ter sido criado somente pela mãe, por

exemplo, além de muitos comentários sobre “o que eu faria se estivesse no lugar da personagem”, corroborando a premissa de Bruner (1991, p. 12) de que “a distinção entre ficção narrativa e narrativa verdadeira não é tão óbvia quanto o senso comum e o uso nos fazem crer”. Assim, criando uma narrativa transmídia sobre questões pertinentes ao seu contexto, os estudantes puderam também refletir sobre essas questões e suas consequências na realidade, proporcionando a criticidade dentro de um trabalho colaborativo, que envolveu diversas habilidades de leitura e escrita relacionadas aos multiletramentos.

5 Considerações finais

A pesquisa-ação apresentada neste trabalho nos permite afirmar que a aplicação pedagógica da NT possibilita a criação de atividades que proporcionam o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao conhecimento linguístico verbal e aos multiletramentos, integrando objetivos preconizados na BNCC. A NT coordena, de modo significativo, esses saberes dentro de uma proposta de ensino que permite a participação ativa e o protagonismo dos estudantes, além de fornecer aos professores processos para avaliar esses saberes e para conhecer os posicionamentos de seus alunos, podendo, assim, intervir e propor reflexões críticas sobre seus discursos.

A aplicação pedagógica na NT também oferece uma ampla gama de possibilidades de adaptação para diferentes contextos, como mencionamos anteriormente no desenvolvimento deste trabalho. Acreditamos que possa ser inclusive uma estratégia produtiva para a situação de ensino remoto no contexto de pandemia, período no qual este artigo foi escrito, já que as atividades também podem ser adaptadas para serem feitas à distância.

Por fim, destacamos como a aplicação pedagógica da NT possibilita o ensino sobre interação e convergência de mídias, processos que podem e devem ser apropriados pela escola de forma integrada com os saberes já “tradicionais”. Assim, conhecimentos acerca de diferentes modos, incluindo o verbal, são mobilizados em uma produção criativa que permite que os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem.

Referências

ADAM, J. M. **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>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Versão final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2019.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução por Marcos G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. A Construção narrativa da realidade. Tradução por Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_construção_narrativa_da_realidad_e. Acesso em: 28 maio 2019.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CLÜVER, C. Intermedialidade. **Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 1, n. 2, p. 8-23, 16 jan. 2012.

CRISTOVÃO, V.; DURÃO, A.; NASCIMENTO, E. Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar. *In*: ENCONTRO DO CELSUL, 5., Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2003. p. 1436-1441.

EZCÁMEZ, J.; GIL, R. **O protagonismo na educação**. Tradução por Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed. 2003

FARACO, C. A. **Linguagens e diálogos**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: São Paulo: Parábola Editorial, 2009

JENKINS, H. Convergence? I diverge. **Technology Review**, v. 104, p. 93, 2001. Disponível em <http://web.mit.edu/~21fms/People/henry3/converge.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 1. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. Transmedia education: the 7 principles revisited. **henryjenkins**. 2010. Disponível em: <http://henryjenkins.org>. Acesso em: 9 jan. 2019.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 51, n. 1, 2007

KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Linguist. Apl.** Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>.

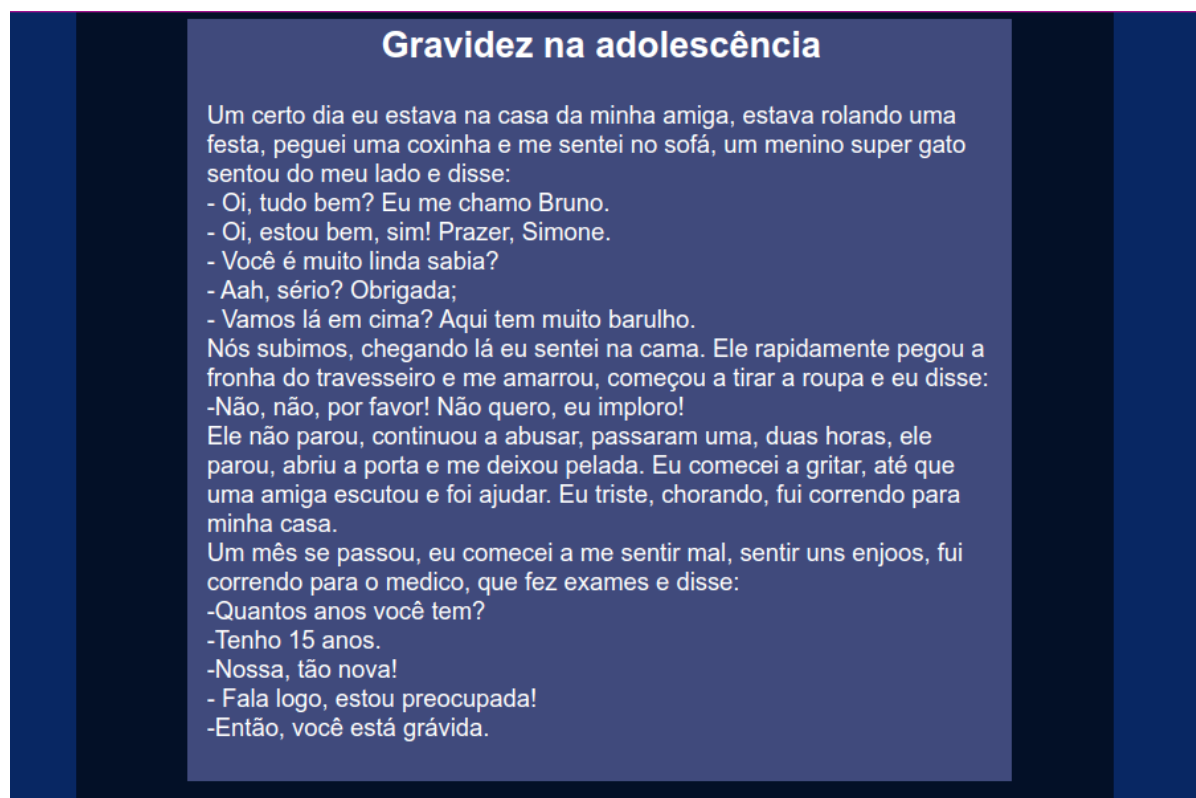
NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Rev.**, v. 66, p 60-92, 1996.

PROPP, V. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2001.

ROJO, R.; MOURA, E. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

Anexos

Anexo 1 – Miniconto – Sala D



Gravidez na adolescência

Um certo dia eu estava na casa da minha amiga, estava rolando uma festa, peguei uma coxinha e me sentei no sofá, um menino super gato sentou do meu lado e disse:

- Oi, tudo bem? Eu me chamo Bruno.
- Oi, estou bem, sim! Prazer, Simone.
- Você é muito linda sabia?
- Aah, sério? Obrigada;
- Vamos lá em cima? Aqui tem muito barulho.

Nós subimos, chegando lá eu sentei na cama. Ele rapidamente pegou a fronha do travesseiro e me amarrou, começou a tirar a roupa e eu disse:

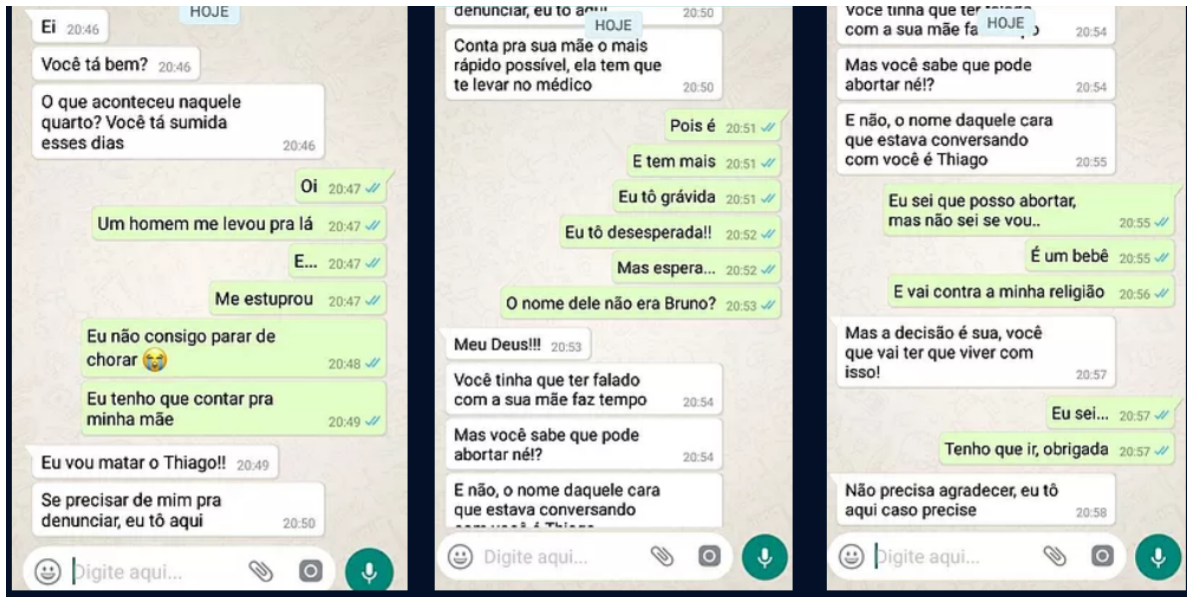
- Não, não, por favor! Não quero, eu imploro!

Ele não parou, continuou a abusar, passaram uma, duas horas, ele parou, abriu a porta e me deixou pelada. Eu comecei a gritar, até que uma amiga escutou e foi ajudar. Eu triste, chorando, fui correndo para minha casa.

Um mês se passou, eu comecei a me sentir mal, sentir uns enjoos, fui correndo para o medico, que fez exames e disse:

- Quantos anos você tem?
- Tenho 15 anos.
- Nossa, tão nova!
- Fala logo, estou preocupada!
- Então, você está grávida.

Anexo 2 – Conversa WhatsApp – Sala D



Anexo 3 – História em Quadrinhos – Sala D – Final 1



Recebido em: 29.09.2020

Aprovado em: 09.12.2020