

PEDAGOGIA TRANSMÍDIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

UM PROJETO DE LETRAMENTO NO PIBID SOB O ENFOQUE DIALÓGICO-DISCURSIVO

*Andréa da Silva Pereira
Luiz Fernando Gomes*

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do qual participam licenciandos em diversas áreas por meio de estágios em escolas públicas estaduais e municipais, a fim de desenvolver um trabalho pedagógico que articule a proposta da escola que se inscreve como parceira com a da universidade previamente aprovada em instâncias internas e pelo MEC.

O projeto PIBID da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas – campus Maceió, iniciado em 2018, é parte do projeto institucional que envolve diversos *campi* e cursos. Ele conta com uma coordenação institucional, dois professores coordenadores da FALE, vinte e quatro estudantes bolsistas, três professores da escola estadual parceira, que atuam como supervisores e em cujas salas de aula o projeto se desenvolve, e aproximadamente trezentos estudantes do ensino básico dos 8ºs e 9ºs anos dos períodos da manhã e tarde.

Nossas atividades no projeto PIBID estão sendo desenvolvidas na Escola Estadual Onélia Campelo, situada no bairro Santos Dumont, em Maceió, a partir de uma proposta pedagógica que denominamos de Pedagogia Transmídia. A

nomenclatura se justifica em função da teoria sobre narrativa transmídia desenvolvida por Jenkins (2009). A ideia central de um trabalho com uma proposta pedagógica adaptada de uma esfera da comunicação (transmídia) para a esfera da educação é a de operacionalizar projetos de letramentos dentro do contexto específico de extrema vulnerabilidade social. São três os embasamentos teóricos que norteiam a proposta pedagógica: o princípio dialógico-discursivo bakhtiniano, a etnografia crítica do cotidiano escolar e a abordagem ideológica do letramento.

A Pedagogia Transmídia está contextualizada no que Jenkins chamou de cultura da convergência, pressupondo a utilização de múltiplas plataformas de mídia, de modo que cada novo produto midiático contribua distintamente para uma narrativa única e coordenada. A transmídia tem sido amplamente utilizada no setor de entretenimento em que franquias de um livro ou filme, por exemplo, geram uma série de produtos relacionados que ampliam o universo ficcional e o número de consumidores. São os casos do Harry Potter e do Bob Esponja, entre outros. Nós, porém, aproveitamos o uso das multiplataformas, múltiplas linguagens e outros elementos da narrativa transmídia para desenvolver as atividades de leitura e de produções textuais multimodais na escola.

O PIBID ainda está em execução, mas já temos diversas produções registradas pelos estudantes bolsistas, professores supervisores e coordenadores e disponibilizadas no blog do PIBID, chamado Blogão¹, que funciona como um diário de bordo e abriga os blogs individuais de todos os participantes. No presente artigo, apresentamos os fundamentos teóricos das ações desenvolvidas e comentamos alguns trabalhos dos estudantes, que nos permitirão discutir os limites e as possibilidades do projeto no enfrentamento das desigualdades sociais por meio de uma visão contextualizada e localizada dos letramentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso olhar para o projeto de letramento no PIBID/UFAL, subprojeto de Letras/Português, ocorre a partir de uma perspectiva social. Dessa perspectiva, três abordagens nos oferecem suporte teórico: a concepção dialógico-discursiva da linguagem, a etnografia crítica do cotidiano escolar e a abordagem ideológica para o trabalho com o letramento. Essa tripla articulação teórica é convocada para o enfrentamento da realidade de severa exclusão social que, no geral, está

¹ O *Blogão do Pibid* está disponível no endereço: <http://blogaopibid.blogspot.com/>.

instalada na escola pública brasileira, e, em específico, na realidade escolar na qual se desenvolve o projeto PIBID/Português.

Entre as temáticas centrais do pensamento bakhtiniano, encontram-se as noções de dialogismo e alteridade. Nos limites de nosso estudo, essas noções nos ajudam a pensar no contexto que focaliza o trabalho do pesquisador (em nosso caso, o do professor-pesquisador e, em última instância, o do iniciante à docência: os bolsistas do PIBID), mobilizando um outro conceito que é o da exotopia. Na atividade de pesquisa em ciências humanas, o pesquisador precisa assumir um posicionamento exterior ao seu objeto de estudo para, desse lugar, dar-lhe um acabamento, o que implica construção de sentido para o problema de pesquisa, inserindo-o em seu contexto sócio-histórico. O objeto a ser estudado, por si mesmo, não pode se olhar; em outras palavras, não pode construir sentido para a sua existência. O outro, o pesquisador, é que pode dar uma imagem acabada do seu objeto de estudo.

O cenário histórico, ou contexto sócio-histórico, a ser descrito é de maior relevância nessa perspectiva teórica. Além de ele só poder ser flagrado pelo olhar único e singular do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa, esse contexto, para ser validado, precisa mobilizar relações dialógicas entre visões de mundo, ou de centro de valores hierarquizados – trata-se da noção de cronotopo. Para a estudiosa do pensamento bakhtiniano, Amorim (2009), adotar a perspectiva dialógica do discurso tal como proposta pelos pensadores russos, implica, por parte do pesquisador, acolher o que se encontra no bojo do debate posto na contemporaneidade entre os paradigmas moderno e pós-moderno, assumindo uma posição crítica em relação aos posicionamentos dogmáticos da modernidade e, de maneira mais radical, rejeitando a proposta relativista pós-moderna. Circunscrevendo o ponto de vista defendido por Amorim a respeito do que vem a ser assumir um posicionamento dialógico-discursivo para a pesquisa em ciências humanas à realidade da escola na qual o PIBID ocorre, é imprescindível que a questão específica relacionada à exclusão social seja vista no confronto com as visões de mundo da nossa sociedade neoliberal, constituída por sujeitos cuja formação parte de valores individualistas.

A segunda abordagem teórica – etnografia crítica da prática escolar – nos auxilia a partir de orientações metodológicas para o trabalho no campo de pesquisa. O estudo etnográfico no contexto escolar “descreve eventos do ponto de vista, pelo menos em parte, dos vários atores envolvidos, com a preocupação de compreender e enfatizar os significados que esses eventos têm para os membros desse contexto.” (FRITZEN, 2012, p. 56). O foco dessa abordagem é

o ponto de vista dos sujeitos empíricos que estão envolvidos como participantes da pesquisa.

Além da base teórica respaldada na perspectiva crítica, tendo como origem a contribuição dos filósofos e críticos sociais da Escola de Frankfurt (cf. KINCHELOE e McLAREN, 2006), a etnografia da prática escolar também enriquece o trabalho de descrição dos dados para posterior interpretação, à medida que estabelece critérios e parâmetros científicos de procedimento de geração de registros, o que se distingue consubstancialmente do que se conhece como “coleta de dados”. Não se trata apenas de uma diferença terminológica, mas de uma distinção epistemológica: na perspectiva etnográfica, o pesquisador gera os registros a partir das relações dialógicas, ou de aproximação, estabelecidas na sua interação com os participantes da pesquisa.

Com base no apoio dessas duas abordagens teóricas, os resultados preliminares da fase exploratória de nosso trabalho no PIBID confirmaram o que já esperávamos com relação às interações verbais que ocorrem no fluxo da comunicação no contexto educacional de uma sala de aula entre os seus participantes – professor/estudantes/assunto da aula – aqui vistas como interações de vozes sociais entre esses participantes que delas fazem parte. Observamos uma abordagem pedagógica com a língua portuguesa comprometida sócio-historicamente com um projeto elitizado de educação, mostrando, de um lado, a força de certos grupos sociais hegemônicos, e, de outro, uma realidade excludente, que, na atualidade, traduz-se nos baixos índices de avaliação escolar realizados periodicamente em nível nacional.

Identificamos assim a necessidade de buscarmos apoio na abordagem de trabalho com letramentos que procurasse, o máximo possível, respeitar os processos de socialização dentro dos quais os participantes estavam inseridos, conseguindo, por esse motivo, estabelecer uma relação diferente com a língua e as diferentes linguagens nas atividades de leitura e escrita. A ideia era a de que, nesse contexto pedagógico diferenciado, a língua fosse tratada também a partir de sua natureza ideológica, e não apenas técnica. A reflexão linguística dos elementos linguístico-gramaticais, textuais, entre outros de ordem metalinguística, é bom ressaltar, eram indispensáveis e não se excluía do processo pedagógico. Contudo, entendemos que eles entrariam a serviço de um projeto cujo escopo tinha a ideia de letramento como prática social.

As práticas sociais da escrita dos estudantes da Escola Estadual Onélia Campelo estão inseridas num contexto imediato, que é o bairro Santos Dumont, onde a escola se localiza, e também no contexto mediatizado pelas

tecnologias que ensejam contato e interação em redes de socialização e comunidades mais amplas.

Em vista disso e em consonância com a concepção de letramentos como práticas situadas, inserimos em nosso projeto um trabalho que tem a comunidade como currículo. Essa proposta vem de uma ideia de Cormier (2008) desenvolvida num contexto de aprendizagem virtual, mas que se adequa ao ensino tradicional também. Em seu artigo intitulado *Rhizomatic Education: Community as Curriculum*, ele afirma que o aprendizado, embora individual, sempre está inserido numa comunidade². O autor explica que, embora seja comumente aceito pelas teorias construtivistas que o processo de aprendizagem acontece organicamente, aquilo que deve ser aprendido é tido como algo independente, com ponto de partida e objetivos finais determinados por especialistas de forma não negociada.

Partindo da metáfora botânica utilizada por Deleuze e Guatarri no livro *Mil platôs* (1987), Cormier sustenta sua proposta afirmando que, na perspectiva rizomática por ele adotada, o conhecimento é negociável e construído dentro de um contexto social e pessoal cujos objetivos e premissas estão em constante transformação. Dessa forma, o rizoma se espalha e se ramifica em qualquer ponto, podendo funcionar como ramo ou raiz. Avançando a ideia, podemos imaginar que não apenas os conteúdos seriam atualizados, mas também se criariam, com o tempo, novas disciplinas, novos cursos e modalidades de formação educacional.

No rizoma, o conhecimento poderia ser elaborado em diferentes pontos ou bulbos (para utilizar outra metáfora) simultaneamente, sem descaracterizar o rizoma ou sua estrutura. Essa metáfora ilustra como a perda dos cânones do modelo de língua única, da primazia do modo verbal, de gêneros discursivos hegemônicos e da visão autônoma de letramento pode ser reencaminhada para questões emergentes de novos contextos sociais e educacionais. Assim, não caberia mais pensar em currículo como um tronco com raízes fundadas em práticas que geram ramificações que não mais articulam com o mundo fluido das tecnologias atuais e da sociedade do conhecimento.

Outra consequência dessa visão rizomática da educação, como, aliás, se verá nos resultados do nosso projeto, é que os especialistas deixam de ser os únicos detentores dos conhecimentos, os norteadores do processo educativo, pois, na sociedade do conhecimento, a informação se propaga, especialmente por meios digitais, a um público maior, que pode mobilizá-la fora e dentro da escola. Salienta Cormier (2008, não paginado, grifos nossos) que:

² Tradução nossa.

[...] essa comunidade atua como o currículo, modelando, construindo e reconstruindo espontaneamente a si mesmo e o tema de seu aprendizado, da mesma forma que o rizoma responde às mudanças nas condições ambientais.

No modelo rizomático, portanto, o currículo não é definido por especialistas, mas construído e negociado em tempo real por todos os envolvidos no processo dentro e fora da escola (chamados também de *stakeholders*). Amplia-se, dessa forma, o conceito de escola, que passa a ser algo maior que seu prédio, funcionários, professores, dirigentes e estudantes, incluindo também toda a comunidade na qual a escola se insere. Vale lembrar que a ideia de um currículo oriundo da comunidade ativa funciona como um mapa que é sempre “destacável, conectável, reversível, modificável e tem várias entradas e saídas” (CORMIER, 2008, não paginado), o que se insere no conceito de transmídia adaptado para o âmbito educacional, como se verá abaixo.

PEDAGOGIA TRANSMÍDIA

A ideia de desenvolver uma Pedagogia Transmídia, que aproveita alguns conceitos da Narrativa Transmídia, surgiu com a análise do Diagnóstico Etnográfico realizado por todos os participantes no início do projeto e também a partir dos registros dos relatos de nossas reuniões mensais com os estudantes bolsistas e professores supervisores. Os dados nos alertavam para a necessidade de propormos letramentos novos para aquele contexto e não repetir práticas que vinham sendo há anos utilizadas na escola, sempre com os mesmos baixos resultados. Por outro lado, os trabalhos de pesquisa de nossos orientandos no PROFLETRAS já nos mostravam resultados promissores dos multiletramentos e do uso das tecnologias e dispositivos digitais em vários contextos igualmente adversos.

O conceito de Narrativa Transmídia foi apresentado por Henry Jenkins em seu livro *Cultura da Convergência*, publicado no Brasil em 2009. O autor mantém um blog chamado *Confessions of an ACA- FAN*³, fonte de nossas informações neste capítulo. Neste blog, Jenkins fez duas postagens que particularmente nos interessam: em março de 2007 ele postou a aula “Transmedia 101”, em que define e explica o conceito de transmídia. Em julho de 2011, em nova postagem, “Transmedia 202”, ele esclarece e expande conceitos relacionados à transmídia.

³ Postagens do blog disponíveis nos endereços:
http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html.
http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html.

A Narrativa Transmídia é “um processo em que elementos de uma ficção se dispersam sistematicamente por múltiplos canais com o propósito de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada”⁴. Idealmente, continua ele, “cada meio faz sua contribuição única para o desdobramento da história”. Jenkins exemplifica sua definição com toda a linha de produtos do filme Matrix: três filmes da franquia, uma série de curtas de animação, duas coleções de histórias em quadrinhos, muitos videogames, porém, alerta Jenkins, nenhum meio individualmente pode dar toda a informação para que se compreenda o universo de Matrix.

Embora a narrativa transmídia esteja associada ao mundo do entretenimento e a toda a cadeia de consumo, merchandising, franquias, desenvolvimento de marcas e produtos que a indústria do entretenimento chama de sinergia, ela também tem sido utilizada em outros setores comerciais (algumas vezes desvirtuando ou subvertendo o conceito original), mas não foi devidamente aproveitada no campo educacional.

Elencamos, a seguir, algumas das principais características da narrativa transmídia, interpretando-as sob a perspectiva educacional, justificando seu aproveitamento nas aulas de leitura e produção textual no projeto PIBID.

Os mundos complexos da ficção sustentam vários personagens inter-relacionados e suas histórias, que possibilitam extensões, recriações, continuidade e multiplicidade, dentro do que se denomina cultura participativa. Essa cultura (que sucede à cultura interativa) contrasta com a passividade dos meios de comunicação tradicionais produtores de conteúdos. Nela, os consumidores interagem, interferem no desenvolvimento de uma série, declaram preferências por determinado personagem, criam novos conteúdos, enfim, ganham poder e produzem cultura.

[...] fãs de um popular seriado de televisão podem capturar amostras de diálogos no vídeo, resumir episódios, discutir sobre roteiros, criar fanfiction (ficção de fã), gravar suas próprias trilhas sonoras, fazer seus próprios filmes – e distribuir tudo isso ao mundo inteiro pela Internet (JENKINS, 2009, p. 44).

Para Jenkins, a narrativa transmídia é a forma estética ideal para uma era de inteligência coletiva, definida por Lévy (1998, p. 28) como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. A inteligência coletiva associa-se à cultura participativa e à convergência das mídias na medida

⁴ Tradução nossa.

em que a internet favorece a interação social, a criação colaborativa e a disseminação, circulação e acesso aos conteúdos de mídia em diferentes conexões.

As narrativas transmídia possuem ainda algumas características que podem incrementar o mundo da leitura com narrativas oferecendo os antecedentes da história principal, criação de mapas do universo de determinada obra, perspectivas do outro personagem sobre a ação, o que facilita, inclusive, a criação de personagens adicionais fictícios. Até mesmo falhas ou deslizes numa determinada obra podem servir de motivação para pesquisas e novas narrativas.

Jenkins destaca o importante papel das narrativas transmídia no que ele denomina compreensão aditiva, “um termo emprestado do designer de jogos Neil Young, para se referir ao grau que cada novo texto adiciona à nossa compreensão da história como um todo”, explica ele. Em nossa proposta, como veremos, a leitura de, digamos, um romance, vai gerar diversas narrativas transmídia em quadrinhos, música, esquete teatral, etc., de forma que cada narrativa traga elementos novos para a compreensão do romance lido.

Outro conceito importante relacionado à narrativa transmídia que exploraremos em nossa proposta é o da intertextualidade radical, que Jenkins define como sendo “um movimento através de textos ou através de estruturas textuais dentro do mesmo meio”.

Jenkins cita como exemplo de intertextualidade radical títulos da Marvel Comics®, em que personagens e enredos transitam de uma história para outra. Essa intertextualidade radical, segundo ele, permite que se veja o mesmo evento do ponto de vista de vários personagens, que podem ter perspectivas conflitantes sobre o que está acontecendo, como num exemplo dele, a minissérie em quadrinhos Guerra Civil, da Marvel Comics®, publicada em sete partes entre junho de 2006 e janeiro de 2007, além de se espalhar por outras publicações da Marvel no período. O enredo baseia-se em eventos desenvolvidos em histórias anteriores dos super-heróis, tais como Homem de Ferro, Capitão América, Homem-Aranha, Hércules, Thor, etc., e todos se juntam nessa série. Esse fenômeno também é conhecido como *crossover*, algo como um personagem cruzando para a revista ou história do outro.⁵

Algumas histórias se desenvolvem em várias mídias: quadrinhos, filmes, games, etc., e, para tanto, precisam utilizar a linguagem de cada mídia. Jenkins chama essas adaptações de obras para diferentes meios de multimodalidade

⁵ Além do *crossover*, há também o amálgama, com a criação de personagens híbridos como Spider-boy, Lanterna de Ferro, Garra das Trevas, etc.

(KRESS; VAN LEEUWEN, 1996⁶), embora esta se refira ao uso de mais de um modo de expressão (verbal, sonoro, visual, espacial e gestual) numa comunicação. A adaptação de uma história para diferentes mídias talvez fosse melhor denominada transmodal. Independentemente da denominação, para o autor, “um trabalho precisa combinar a intertextualidade radical e a multimodalidade para os propósitos da compreensão aditiva como uma história transmídia”. Este é um alerta para que não se reduza a transmídia como simplesmente “uma história através de múltiplas mídias”, pois seria uma distorção do conceito, alerta Jenkins.

O PIBID NA ESCOLA

O Projeto PIBID constitui-se num desafio em três dimensões. A primeira refere-se à formação complementar, em pré-serviço, dos estudantes bolsistas que se encontram em diferentes etapas de formação na faculdade. Os saberes teóricos necessários para o exercício da profissão ainda não estão consolidados e muitos são inéditos para a maioria deles. Portanto, compartilhar salas de aula com os professores supervisores e, em diversas ocasiões reger as aulas, demanda cuidado e atenção de todos os envolvidos, pois a inexperiência pode gerar situações que podem ser marcantes para os bolsistas e para os estudantes da escola.

O segundo desafio tem a ver com nossos relacionamentos e os dos estudantes bolsistas com os professores supervisores, que são efetivos e com longa experiência no magistério. Possuindo já uma prática consolidada, há sempre uma necessidade de negociações sobre as conexões e as possibilidades de desenvolvimento conjunto dos seus planos pedagógicos, referendados pela escola antes da nossa chegada, e os do PIBID, que em muitos aspectos diferem radicalmente.

O terceiro desafio é cuidar para que os resultados das ações sejam bons e adequados aos estudantes da Onélia Campelo que participam do projeto. Eles são nossa maior preocupação, pois o “sucesso” da nossa proposta tem que ser referendado por eles em seus objetivos de aprendizagem, suas pretensões e seus planos de vida e pela comunidade, pais, empregadores e demais pessoas de seu convívio. Isso feito, os índices do IDEB, que são baixos há vários anos, poderão subir e o PIBID terá, então, sua função social amplificada, como é o desejo de todos.

Neste trabalho, focalizaremos apenas no desenvolvimento das ações junto aos estudantes e comentaremos alguns resultados. As outras duas pontas do processo serão objeto de trabalhos posteriores.

⁶ KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

Para a implementação do projeto PIBID na Onélia Campelo, após os trâmites burocráticos necessários, foi agendada uma reunião nossa com os três professores supervisores. Nela, apresentamos nossas credenciais, experiências anteriores, etc., e o projeto alicerçado na concepção dialógica-discursiva de linguagem e sua relação com o letramento, com a etnografia e com a ideia de um currículo centrado na comunidade. Não obstante a grande distância entre nossa proposta e o projeto da escola (esta, irreduzível), chegamos a um entendimento com os professores supervisores. Nossa primeira atividade foi, antes de decidir sobre conteúdos e procedimentos didáticos, realizar um diagnóstico etnográfico.

DIAGNÓSTICO ETNOGRÁFICO

Durante uma de nossas reuniões semanais com os bolsistas e supervisores, finalizamos os procedimentos do diagnóstico nos seguintes termos: prazo para conclusão: 15 de outubro de 2018; modo/local de entrega: nos blogs de cada estudante e de cada supervisor; formatos: verbal, audiovisual, visual (fotos) e sonoro. Combinamos que todos iriam obter dados sobre:

Infraestrutura física da escola: salas de aula, laboratórios, acesso à internet; disponibilidade de material de escritório, biblioteca (volumes disponíveis - anotar quantidade, jornais, revistas, quadrinhos, bibliotecário, horário de funcionamento, modo de funcionamento – empréstimo; consulta); banheiros, quadras, locais de lazer, bancos, pátios, iluminação, áreas de convivência, etc. Observar também o que não há, mas esperava-se que houvesse.

Pessoal: organograma: diretor, supervisor, secretaria, corpo docente, corpo discente (anotar quantidade por turnos), auxiliares, porteiros, vigias, etc.

Projeto Pedagógico: missão da escola, objetivos, metas e princípios pedagógicos. Lugar da atividade física e lugar da alimentação na formação dos estudantes.

Atividades extraclasse: semanas, feiras, etc. Excursões a museus, parques, praças, eventos esportivos. Modo de solução de problemas de indisciplina, *bullying*, violência, etc.

Relações Interpessoais: convivência entre coordenação, secretaria, funcionários e corpo docente. Percepção de todos e do corpo discente sobre a escola (satisfação, alegria, segurança, etc.). Atividades interdisciplinares.

Relações da escola com a política (políticos) local. Relação da escola com os moradores do bairro: serve de referência para algo? É posto de apoio a campanhas, local de votação, sedia eventos comunitários, tais como festas populares e datas comemorativas?

Após o recebimento dos relatórios individuais, fizemos análises e cruzamentos dos dados e das informações e redigimos um diagnóstico final ilustrado com fotos (não recebemos registros em áudio nem vídeo), que foi enviado à coordenação institucional e também discutido com bolsistas e supervisores⁷.

Resumidamente, podemos dizer que o diagnóstico não nos surpreendeu muito, já que a realidade do bairro Santos Dumont não se diferencia muito da de outros bairros periféricos de Maceió que conhecemos. Porém, a riqueza de detalhes, os registros das falas dos estudantes da escola e dos bolsistas trouxeram mais que impressões sobre a escola e seu entorno. Além disso, foi muito importante para os bolsistas essa vivência, a escuta atenta do outro e, para os estudantes, talvez a primeira vez em que foram ouvidos como parte importante do processo educacional deles mesmos.

Em meio a uma estrutura física depreciada, com banheiros, laboratórios (química/biologia e informática) disfuncionais e auditório mofado, encontramos uma biblioteca organizada, ainda que com sérias restrições de títulos, e a cantina, onde são servidas as merendas é também organizada e limpa. As relações interpessoais trouxeram pontos de vista conflitantes: os estudantes queixam-se de serem intimidados pelos gestores, que não mostram interesse em dialogar com eles.

Quanto às questões pedagógicas, elas não conseguem ser o centro do debate na escola. As necessidades e emergências cotidianas parecem sempre apresentar novas demandas a todos, deixando pouco tempo para que a coordenação de curso possa organizar espaços de formação docente ou para que encaminhe os professores para cursos de capacitação fora da escola. Sobre o Projeto Político Pedagógico, os gestores informaram que ele se encontra ultrapassado e que atualmente passa por uma revisão. Os gestores citam alguns teóricos como referência de suas discussões, tais como, Marx, Vygotski, Libâneo, entre outros. Entretanto, essas referências, além de não estarem presentes nos planos, não aparecem como fruto de qualquer discussão coletiva por parte dos gestores e do corpo docente da escola.

⁷ O Diagnóstico Etnográfico está disponível no Blogão do PIBID.

A relação da escola com a comunidade e políticas locais acontece através da troca de favores entre grupos religiosos, esportivos e associação de moradores. Um exemplo disso: o estabelecimento de ensino cede o espaço ao EJC (Encontro Jovens com Cristo) e, em troca, a igreja se disponibiliza a realizar a limpeza periódica da escola e arredores. Estudantes relatam que em datas comemorativas não acontecem eventos abertos ao público, com exceção dos jogos internos, que a comunidade pode assistir. Porém há um cuidado a mais nessas situações, porque já aconteceram arrastões no ginásio e estudantes e professores foram assaltados durante os jogos. Por esse motivo, a maioria dos eventos seria destinada ao público interno.

Enfim, consideramos que as relações ensino-aprendizagem vão além de aquisição de conteúdos disciplinares e da transferência de informações e que a escola é um sistema complexo que funciona por meio de interações interpessoais dentro e fora dela. Nesse sentido, é tão importante que a escola promova e incentive a ida a eventos culturais promovidos na cidade, visitas regulares a museus, cinemas, parques, livrarias, etc., quanto ofereça boas aulas em locais dedicados e preparados para as atividades propostas. Além disso, são igualmente importantes a infraestrutura material e pessoal. Observamos o empenho dos professores supervisores do PIBID em fazer com que a escola realize seu objetivo de formar cidadãos conscientes de si mesmos e de seu papel na vida social, que possam contribuir para a sua felicidade e a dos outros, mas percebemos também que, muitas vezes, apenas esse empenho não é suficiente; são necessárias políticas educacionais locais e nacionais para que melhorias efetivas ocorram e permaneçam. Os dados do IDEB mostram isso⁸.

PROPOSTA PEDAGÓGICA TRANSMÍDIA

Para tentar dar conta da diversidade de aspectos revelados pelo diagnóstico etnográfico e das necessidades de ensino e de aprendizagem naquele contexto de desigualdade seduzido pela tecnologia⁹ e pelo futuro desejado pelos estudantes,

⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB da Escola Estadual Onélia Campe-lo, de estudantes nos anos iniciais, só foram divulgados até 2009 e, neste ano, ela apresentava um índice de 2,7, abaixo da meta (3,0); nos anos finais, os dados chegam a 2015, com indicador 3,0, abaixo da meta (3,7).

⁹ Sobre a sedução e o abandono de jovens pela tecnologia na América Latina, sugerimos a leitura do artigo: KATZMAN, Rubén. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista Cepal**, Cidade do México, n. 75, p.171-189, 01 dez. 2001. Disponível em: <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/10782>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

propusemos aos bolsistas e professores supervisores, em reunião, nossa intenção de trabalhar com letramento de forma sensível aos anseios dos estudantes e de utilizar dispositivos digitais como recursos didáticos. Optamos desenvolver uma pedagogia que chamamos de transmídia, aproximando as características da narrativa transmídia aos eventos de letramento propostos, como segue:

- a) O texto ou tema principal do plano de ensino pode ser uma obra literária, música, filme, documentário ou notícia jornalística, etc., que se ramifica nos trabalhos dos estudantes em outros gêneros textuais (transmodalidade);
- b) Essa transmodalidade permite tanto a extrapolação do mundo ficcional para o mundo não ficcional (e vice-versa), quanto o preenchimento de possíveis lacunas no texto original, a utilização da cultura Fanfic¹⁰ e o estendimento ou ramificação do texto original para outras perspectivas;
- c) Cada “ramo” da narrativa é acessível e não redundante em relação à principal;
- d) A intertextualidade radical pode ser facilitada por meio de hiperlinks quando os textos forem digitais ou estiverem num sistema hipertextual (blog, site, Facebook®, etc.), o que possibilita o acesso às ramificações por diferentes pontos de entrada;
- e) A entrada no tema ou na obra em estudo poderá ser feita por meio de textos ancilares: filmes, quadrinhos, jogos, músicas (geralmente escolhidas pelos próprios estudantes) e quaisquer produções que, de alguma forma, permitam a entrada e a participação dos estudantes no tópico das aulas;
- f) Ela é multimodal, mas não exclusivamente digital, no contexto escolar em que a utilizamos;
- g) As leituras feitas pelos estudantes das diversas narrativas produzidas por eles proporcionarão a compreensão aditiva da obra principal ou do tema central focalizado no plano de ensino.

¹⁰ A Wikipédia fornece uma definição suficiente adaptada para nossos propósitos: é uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs em fanzines impressos e posteriormente em blogs, sites e em outras plataformas digitais, que parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames, romances, etc. Portanto, tem como finalidade a construção de um universo paralelo ao original e também a ampliação do contato dos fãs com as obras que apreciam para limites mais extensos.

Didaticamente, as narrativas transmídia serão desenvolvidas seguindo alguns direcionamentos:

- As narrativas transmídia serão desenvolvidas nas salas de aula em forma de projetos inter-relacionados;
- Os temas (ou obras) a serem estudados serão negociados com os estudantes, que se organizarão em equipes de interesse para sua consecução;
- As equipes poderão não permanecer as mesmas em cada projeto;
- As ramificações das narrativas transmídia produzidas pelos estudantes serão escolhidas por eles, mantendo necessariamente conexão com os dados do diagnóstico etnográfico realizado;
- Os projetos serão reavaliados e remodelados sempre que necessário ainda no percurso;
- O acompanhamento e a manutenção da coesão entre as narrativas/produções transmídia dentro dos objetivos pedagógicos do projeto é feita pelos coordenadores do projeto;
- A avaliação da aprendizagem é feita no processo e de acordo com cada produção dos estudantes;
- Para fins de atribuição de notas, serão computadas as produções de todos os estudantes de cada equipe;
- A quantidade de produções não é limitada.

A título de esclarecimento, mostramos, abaixo, uma figura (Fig.1) que reúne os principais elementos da Pedagogia Transmídia. Ela mostra no círculo interior uma obra literária hipoteticamente escolhida pelos estudantes, bolsistas e supervisores: *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. No círculo exterior estão algumas das obras ancilares que podem ser utilizadas: uma adaptação para o cinema e uma quadrinizada. Os estudantes poderiam escolher entre primeiramente ler o livro, os quadrinhos ou assistir ao filme. Nesse momento, é importante que o professor tenha clareza sobre o que pretende discutir sobre a obra (por exemplo, questões literárias, sociais como determinismo social e biológico, sexualidade, amor na adolescência e/ou outros tantos que a obra suscita), para que a entrada pelo filme ou pelos quadrinhos não impeça o estudante de discutir os temas propostos.

Do lado de fora do círculo, estão nossas sugestões aos estudantes dos tipos de ramificações ou produtos que eles podem escolher para compor a narrativa transmídia do tema dado (no exemplo, *O Cortiço*). Essas sugestões estão dentro

do universo escolar e podem ser feitas tanto em formato digital quanto no impresso, de acordo com suas especificidades e suas possibilidades. São elas: vídeo recriação, jogos com imagens, caça-palavras, fotos, quebra-cabeças, remixes, fanzines, esquete teatral, jornal digital, letra e música, paródias, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, nova capa para o livro, memes, tirinhas, *quiz*, *selfies*, histórias em quadrinhos, desenhos para colorir, narrativa digital: *O Cortiço* é aqui e uma monografia sobre a tese naturalista ontem e hoje. Por questões de espaço, não explicaremos cada uma das possibilidades, mas veremos algumas delas nos comentários a seguir.

Figura 1- Ilustração da proposta da Pedagogia Transmídia



Fonte: Dados da pesquisa.

TRANSMÍDIA NA E.E. ONÉLIA CAMPELO: DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A implementação dessa proposta passou por fases, como a do convencimento dos bolsistas, dos supervisores e, posteriormente, a do convencimento dos estudantes do Onélia Campelo. A principal dificuldade dos bolsistas foi a de

maioria deles não ter uma história significativa com a leitura, o que acrescentava um problema a mais na difícil arte de “fazer os alunos lerem”.

Para que os bolsistas conhecessem os caminhos que os levaram à leitura e ao Curso de Letras, propusemos que em cada reunião dois estudantes fariam narrativas orais sobre suas histórias com a leitura. Com essa atividade, nossa intenção era a de colocar os bolsistas em contato com suas próprias dificuldades com a leitura literária, possibilitar que eles, a partir dessa experiência compartilhada, compreendessem melhor as dificuldades dos estudantes do 7º e 9º anos da Onélia Campelo e, sobretudo, pudessem se (re)descobrir leitores, também pelos relatos dos colegas com essa atividade.

As histórias têm sido surpreendentes e reveladoras a ponto de propormos a criação de um canal no YouTube, nos moldes dos booktubers¹¹. As dificuldades e resistência dos bolsistas para gravarem (ou se deixarem gravar) seus depoimentos ainda são grandes, por isso temos apenas um depoimento. Entretanto, alguns estudantes da Onélia Campelo já gravaram histórias suas e aguardamos apenas o retorno do documento com a assinatura da autorização de uso da imagem para que também as publiquemos em nosso canal¹².

Outra dificuldade foi a falta de disponibilidade de livros para levar o projeto adiante. Os bolsistas negociaram obras com os estudantes e surgiram títulos “não canônicos”, tais como *Guia do mochileiro das galáxias*, de Douglas Adams; *A culpa é das estrelas*, de John Green; *O ladrão de raios*, de Rick Riordan; *As Crônicas de Nárnia*, de Clive Staples Lewis e outros igualmente não esperados, como *O Cão dos Baskerville*, de Sir. Arthur Conan Doyle, e o *Diário de Anne Frank*.

Para resolver o problema, criamos um site para servir de repositório das obras utilizadas no PIBID¹³, intitulado O Código Literário. O acesso ao site pode ser feito por celular, dispositivo que quase todos os estudantes possuem, através de um código de barras de resposta rápida. Basta o estudante escanear o código e o site “carrega” no celular. A leitura das obras pode ser feita on-line ou off-line.

¹¹ Pessoas, geralmente não profissionais, que fazem resenhas, críticas e comentários sobre obras literárias em seus canais no YouTube.

¹² Nosso canal chama-se PIBID - Minhas histórias com a leitura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=biDtGGVAKtw&t=2s>>.

¹³ Talvez algumas obras estejam protegidas por direitos autorais. Decidimos, mesmo assim, disponibilizá-las aos estudantes, visto que a finalidade é exclusivamente educacional e sem elas não poderíamos levar adiante o projeto. A verba do PIBID não pode ser utilizada para a compra de livros. Esperamos, em breve, obter autorização para uso das obras ou, ao final do projeto, iremos tirá-las do site.

Os bolsistas afixaram cartazes no pátio da escola de forma que todos pudessem ter acesso ao site e às obras quando desejassem.

Abaixo, o código para acesso ao site:

Figura 2- Basta escanear (fotografar) o código para acessar o site e seu acervo



Fonte: Dados da pesquisa.

Outras dificuldades foram encontradas durante o processo, como a troca de uma por outra obra e o desinteresse pela leitura (a falta de acesso é apenas um dos fatores da complexa equação do “gosto pela leitura”). Esses e outros problemas foram sendo trazidos para nossas reuniões semanais com eles e os três professores supervisores. Não procurávamos soluções para esses problemas, mas discutíamos alternativas, indicávamos leituras a respeito do ensino da leitura, falávamos de nossas experiências.

O calendário escolar reservou a penúltima semana de junho/2019 para o que a escola denomina culminância, o período de apresentações de todos os projetos do projeto da escola, inclusive das turmas participantes do PIBID que, trabalhando com calendário próprio, tiveram que agilizar suas produções para serem inseridas no evento escolar obrigatório.

Aparte as dificuldades físicas e de pessoal da escola e da não congruência entre o Projeto PIBID e o projeto da escola, os resultados (parciais) do PIBID foram apresentados. Cada equipe, com muito ensaio das falas, apresentações, coreografias e algumas despesas com cenários e figurinos mostrou no pátio da

escola como a pedagogia transmídia foi trabalhada para que os estudantes não apenas lessem as obras, mas também se posicionassem diante delas.

Tomemos, por exemplo, o *Guia do 7º Ano*, uma paródia do *Guia do Mochileiro das Galáxias*. Os estudantes produziram um livro (guia) multimodal de tamanho grande (Fig. 3), em que cada verbete é uma ironia e uma crítica, inclusive à escola. Vejamos por exemplo o verbete “Professor/a”: foi desenhada uma professora pedindo silêncio e a definição em letras coloridas diz: *serve para falar e ensinar. Ah, também não deixa beber água.* O verbete para “aluno” (Fig. 4) também é crítico: *humano que serve para estudar e ser estressante.*

Com mais espaço, discutiríamos o que as imagens e as cores acrescentam às definições dos verbetes. Também a intertextualidade com livros de biologia e com o próprio dicionário chamam a atenção por revelar leituras escolares anteriores.

Figura 3 -Verbete “Professor”, no *Guia do 7º ano* Figura 4- Verbete “Aluno”, no *Guia do 7º ano*



Fonte: Dados da pesquisa.

A definição de “livro”: *objeto usado para perder e estudar*, faz-nos refletir sobre o verbo perder vir antes do verbo estudar (Fig. 5). Por sua vez, o estudante mostrando o livro nos dá (Fig. 6) uma ideia do tamanho do Guia, que contém 10 verbetes.

Figura 5- Verbetes “Livro”, no *Guia do 7º ano*



Figura 6- Aluno exibindo o *Guia do 7º ano*



Fonte: Dados da pesquisa.

Os exemplos acima mostram a multimodalidade referente à utilização de vários modos de significação num único texto. Já a produção escrita dos estudantes traz uma reflexão irônica e bem-humorada. Mostraremos, a seguir, exemplos de intertextualidade radical e compreensão aditiva que, como vimos, complementam o trio da narrativa transmídia.

Na foto abaixo (Fig. 7), mostramos 3 estudantes cantando um *rap* criado por eles, que traz a ideia da superação, já que o enredo do romance *A culpa é das estrelas* fala de pessoas com doenças sérias, terminais e da morte. A foto mostra também um enorme cartaz com a letra do *rap*, da qual transcrevemos os primeiros versos, e, mais ao fundo, o cenário completa a apresentação multimodal e transmodal. Nesse caso, temos mais de uma mídia contribuindo para revelar e ampliar o universo do romance, proporcionando uma compreensão aditiva da obra, ou seja, ampliando a compreensão e oferecendo ainda uma interpretação dos estudantes.

A culpa é do amor

Fui do céu ao abismo
experimentando o que tinha para ser experimentado
Senti o sabor do bom, do ruim, do lícito e o ilícito
Me isolei para cuidar das minhas feridas e da minha mente
Que já demonstrava sinais de insanidade
Fui da estabilidade a decadência
Me reergui.

A foto ao lado (Fig. 8) foi flagrada no momento da coreografia criada pelos estudantes, que oferece também uma interpretação em linguagem corporal artística para a obra e outra oportunidade para a compreensão aditiva.

Figura 7- Rap - A culpa é do amor



Figura 8- Dança -A culpa é das estrelas



Fonte: Dados da pesquisa.

Um segundo exemplo mostra a interpretação criativa dos estudantes ao aproximar uma obra de ficção fantástica, *As crônicas de Nárnia*, à realidade local, trazendo um posicionamento de esperança, como foi argumentado acima, sobre as expectativas da juventude.

A apresentação foi dividida em duas partes: na “parte má”, um mendigo sentado na calçada implora por alguma esmola e as pessoas passam e o ignoram (Fig. 9), até que uma jovem lhe dá algum dinheiro e, nesse momento, o cenário muda e um novo mundo, “bom”, surge. Há um desfile de cartazes com dizeres em hashtags, que são hiperlinks na rede: #diganãoaviolência; #maisamorpor-favor, confirmando o que foi dito sobre a presença da tecnologia na vida dos estudantes. Outros cartazes trazem os dizeres: “solidariedade” e o desenho de um coração ligado a algo como doação de sangue; “corrupção”, com cifrões em destaque. Ao final da apresentação, todos se unem para formar uma sentença de esperança: “A chave para um mundo melhor está dentro de cada um” (Fig. 10).

Figura 9- *Nárnia*-o lado mau das pessoas



Figura 10- *Nárnia*-interpretação do lado bom das pessoas



Fonte: Dados da pesquisa.

As apresentações aqui mostradas não formam o todo do que já feito e que ainda será até o final do período letivo, quando também se encerra este projeto PIBID. Porém, evidenciam trabalho colaborativo e inserção na cultura participativa, de modo que os estudantes interferiram nas histórias de *Nárnia* e de *A Culpa é das Estrelas*, mudando o desenlace, ampliando as mensagens das obras segundo suas interpretações. A compreensão aditiva ocorreu na medida em que as diversas produções (houve ainda quebra-cabeças, caça-palavras, confecções de embalagens tipo “box” relativas às obras, etc.) proporcionaram o envolvimento com as obras lidas e aspectos que foram se unindo para ampliar o sentido das mesmas.

A multimodalidade – na perspectiva de Kress e Van Leeuwen – esteve presente, ainda que principalmente em textos não digitais. Mas ela esteve presente também na perspectiva de Jenkins, quando os estudantes fizeram suas interpretações em outros meios, como a música, por exemplo. Devido às dificuldades de acesso à internet e pela carência de dispositivos digitais, nossa transmídia não é plenamente digital e também não foi transmodal. Isso, porém, não nos inibe de propor a pedagogia transmídia, pois não fazer isso seria uma forma muito severa de exclusão. A exclusão, afirmamos, não se dá unicamente pela posse de equipamentos ou acesso à conexão, ela se dá, principalmente, quando nos negamos a propor uma educação com os olhos no futuro, ainda que com os pés no presente e quando não damos aos estudantes as ferramentas da língua e das linguagens para lutar pelos seus interesses individuais e pelos da coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou e discutiu alguns resultados da proposta pedagógica denominada Pedagogia Transmídia em desenvolvimento no projeto PIBID – UFAL- Maceió, criada como alternativa para os modelos mais tradicionais de ensino de leitura e escrita no âmbito do letramento.

A exotopia concreta que nos beneficia como autores deste estudo permitiu-nos confirmar que tínhamos diante de nós como desafio enfrentar as desigualdades sociais circunscritas ao contexto da escola e aumentar as oportunidades para que os estudantes participantes do PIBID pudessem ser inseridos no universo da leitura e da escrita por meio dos letramentos, a partir, neste início de projeto, de sua cultura.

Destacamos a importância do olhar etnográfico, do currículo negociado, vindo da comunidade para trabalhar as questões que envolvem o letramento a

partir de uma realidade que se evidencia pelo empobrecimento material e cultural da escola e da sua comunidade. Nesse sentido, a realização de um projeto de letramento por meio de uma proposta transmídia foi uma forma de, aos poucos, apresentarmos o universo da leitura e da escrita aos estudantes a partir dos processos de socialização nos quais eles se encontram.

A abertura de mais portas e janelas para a inserção dos estudantes por meio dos letramentos rompe com uma cultura histórica do trabalho pedagógico da leitura e da escrita a partir dos clássicos. Esse rompimento não significa que não está em nosso horizonte chegarmos ao cânone. Quer, outrossim, dizer que há uma pluralidade de caminhos para se chegar até eles. Mais ainda, esse rompimento aponta para uma necessidade de começarmos a desencadear um processo de inclusão em sala de aula via projetos de letramento.

