



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – *CAMPUS V*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



TATIANE RIBEIRO DE SOUZA

**DO LETRAMENTO VISUAL AOS MULTILETRAMENTOS: PRODUÇÃO DE
VÍDEOS CURTOS NA ESCOLA**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2016

TATIANE RIBEIRO DE SOUZA

**DO LETRAMENTO VISUAL AOS MULTILETRAMENTOS: PRODUÇÃO DE
VÍDEOS CURTOS NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado Profissional em
Letras – PROFLETRAS do Departamento de
Ciências Humanas do *Campus V* da
Universidade do Estado da Bahia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Priscila Peixinho
Fiorindo.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2016

Souza, Tatiane Ribeiro de

Do letramento visual aos multiletramentos: produção de vídeos curtos na escola / Tatiane Ribeiro de Souza . – Santo Antônio de Jesus, 2016.

108 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Priscila Peixinho Fiorindo.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. 2016.

Contém referências e anexos.

1. Letramento Visual. 2. Multiletramentos. I. Fiorindo, Priscila Peixinho. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 372

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Priscila Peixinho Fiorindo
Orientadora (UNEB)

Prof^ª. Dr^ª. Lucielen Porfirio
Membro Titular (UFBA)

Prof. Dr^º. Marcos Bispo dos Santos
Membro Titular (UNEB)

Prof. Dr^ª. Palmira Vrginia Bahia Heine
Membro Suplente (UEFS)

Aos meus pais, Raimundo Carlos e Natalice (in memorian); aos meus avós, especialmente à minha avó Mariazinha (in memorian), pelos ensinamentos e, principalmente, pelo exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, sabedoria e paciência concedida.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a. Priscila Peixinho Fiorindo, pelos ensinamentos e cuidado durante todo percurso de construção do trabalho.

À minha família, em especial aos meus filhos, aos meus irmãos, Carlos e Cristian, pelo apoio em todos os momentos importantes de minha vida.

Ao meu esposo Caio, por ser a minha canção inspiradora.

Às colegas do mestrado, pelas sugestões e colaborações nesta pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UNEB *Campus V* – com os quais tive o prazer de aprender durante as disciplinas ao longo do mestrado.

Aos membros da banca deste trabalho, Prof.^a Dr.^a. Lucielen Porfirio e Prof. Dr. Marcos Bispo, pelas valiosas contribuições, além da Prof.^a Dr.^a. Palmira Vírginia Bahia Heine pela disponibilidade.

Aos alunos do 9º Ano do Colégio Góes Calmon.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

De fato, a história não tem cessado de nos mostrar que qualquer novo meio de produção de linguagem e de processos comunicativos também produz novas formas de conteúdos de linguagem, produzindo simultaneamente novas estruturas de pensamento, outras modalidades de apreensão e intelecção do mundo, ao mesmo tempo que tende a provocar profundas modificações nos modos de ver e viver e nas interações sociais.

Lúcia Santaella in *Cultura das Mídias* (1992)

RESUMO

Diante do contexto atual do mundo tecnológico e da própria evolução humana, os alunos estão envoltos por uma infinidade de mensagens midiáticas, entretanto recebem pouco ou nenhum estímulo que favoreça o desenvolvimento de habilidades para compreensão e análise de tais mensagens. Neste cenário, faz-se necessário a utilização, em sala de aula, de alguns recursos das novas tecnologias, a fim de aproximar o ensino de língua materna à realidade do educando, por exemplo, a criação de vídeos pelos alunos. A proposta didática apresentada aqui foi aplicada na Escola Pública Municipal, Colégio Góes Calmon, Brejões (BA), com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, com idade entre 13 e 16 anos, sendo a maioria residente da zona rural do município. O objetivo é desenvolver o Letramento Visual Crítico por meio da produção de vídeos curtos a fim de possibilitar a leitura crítica, levando os alunos a estabelecerem uma aprendizagem significativa, pautada em mudança de comportamento coletivo. Desse modo, o trabalho envolve o uso de novas tecnologias, o estímulo à discussão oral, escolha e uso dos elementos semióticos para produção dos vídeos, desenvolvendo o poder de argumentação e discernimento por meio da leitura crítica das imagens. Nesta perspectiva, evidenciamos que o conhecimento linguístico adquirido pelos alunos através do trabalho com a leitura de imagens estáticas e em movimento, contribuiu significativamente para o letramento visual crítico exigido pelo contexto atual de textos multimodais.

Palavras-chaves: Letramento visual crítico. Vídeos curtos. Interação. Multiletramentos.

ABSTRACT

Given the current context of the technological world and human evolution itself, students are surrounded by a multitude of media messages, but receive little or no incentive to promote the development of skills for understanding and analyzing such messages. In this scenario, it is necessary to use in the classroom, some features of the new technologies in order to approach the teaching of mother tongue to the student's reality, for example, the creation of short videos by students. The didactic proposal presented here was applied on the Municipal Public School, the Colégio Goes Calmon, Brejões (BA), with students from 9th grade of Elementary School II, aged between 13 and 17 years, and the resident majority of the rural municipality. The goal is to develop the multiliteracies through the production of short videos to enable critical reading, leading students to establish a meaningful learning, based on change in collective behavior. Thus, the work involves the use of new technologies, stimulating the oral discussion, choice and use of semiotic elements for the production of videos, developing the power of reasoning and insight through critical reading of images. In this regard, we noted that the linguistic knowledge acquired by students through working with the reading of still and moving images, significantly contributed to the Visual Literacy Critical required by the current context of multimodal texts.

Key words: Critical visual literacy. Short videos. Interaction. Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Upload</i> de vídeo no <i>Youtube</i>	28
Figura 2 – <i>Playlist</i> no <i>Youtube</i>	29
Figura 3 – Município de Brejões	37
Figura 4 – Colégio Municipal Góes Calmon	38
Figura 5 – Criança no Nordeste	42
Figura 6 – Cultura mapeada	42
Figura 7 – O vaqueiro nordestino	43
Figura 8 – A seca	43
Figura 9 – Imagem do curta-metragem <i>Calango Lengo: morte e vida sem ver água</i>	45
Figura 10 – Imagem de fragmento do filme <i>O Auto da Compadecida</i>	46
Figura 11 – Imagem de vídeos com fotos e música no <i>Windows Movie Maker</i>	48
Figura 12 – Imagem do vídeo <i>Por um Youtube mais Brasil</i>	49
Figura 13 – Imagem da presidente Dilma Rousseff	54
Figura 14 – Produção de painel pelos alunos	55
Figura 15 – Painel produzido pelos alunos	55
Figura 16 – Imagem da narrativa (G1)	61
Figura 17 – Imagem da narrativa (G2)	62
Figura 18 – Imagem da narrativa (G3)	63
Figura 19 – Imagem da narrativa (G4)	63
Figura 20 – Imagem da narrativa (G5)	64
Figura 21 – Momento de exposição do vídeo <i>O Auto da Compadecida</i>	68
Figura 22 – Bilhete manuscrito por um aluno.....	69
Figura 23 – Imagem da Região de Santa Bárbara (BA)	71
Figura 24 – Imagem da Região de Conceição (BA)	71

Figura 25 – Imagem da Região de Pau Ferro (BA)	71
Figura 26 – Imagem da Região de Brejões (BA)	72
Figura 27 – Imagem da caatinga-Brejões (BA)	72
Figura 28 – Paisagem caatinga- Brejões (BA)	72
Figura 29 – Capturando imagens	73
Figura 30 – Grupo “Leitura de Imagem” na rede social <i>WhatsApp</i>	74
Figura 31 – Mensagem enviada por uma aluna participante	74
Figura 32 – Produção de vídeos através do Programa <i>Windows Movie Maker</i>	76
Figura 33 – Momento de exposição de vídeo na sala cinema	82
Figura 34 – Alunos em momento de exposição de vídeo	82
Figura 35 – Inter-relações: escola e comunidade local	83
Figura 36 – Ações para atingir o letramento visual crítico (LVC)	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – IMAGENS E NARRATIVA FÍLMICA NA ESCOLA	16
1.1 Representação icônica	16
1.2 Imagens e narrativa fílmica.....	18
1.3 Multiletramentos no contexto escolar contemporâneo	20
1.3.1 Letramento visual	21
1.3.2 Multimodalidade e multiletramentos	25
1.4 Imagens em movimento: <i>Youtube</i> na educação	27
1.4.1 Letramento visual crítico na educação: uso de vídeos na escola	31
1.4.2 Novas tecnologias e prática docente: criando vídeos	32
CAPÍTULO 2 – LEITURA DE IMAGENS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	36
2.1 Conhecendo o espaço escolar	36
2.2 Seleção dos sujeitos	38
2.3 Escolha do material	39
2.4 Etapas da proposta de intervenção	40
CAPÍTULO 3 – VÍDEOS CURTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	52
3.1 Perfil dos alunos e o audiovisual	52
3.2 Sentimentos por imagens	52
3.3 Leitura de imagens estáticas	55
3.4 Produção narrativa imagética	61
3.5 Leitura de imagens em movimento	65
3.6 Criatividade em cena: roteiro, enredo e produção	70
3.7 Editando e compartilhando	75
3.8 Um mundo de imagens: entre as vidas secas e as almas fortes	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	92
Apêndice A – Termo de Assentimento do Menor	93
Apêndice B – Questionário aos alunos	95
Apêndice C – Estruturação da linguagem multimodal: imagens, movimentos e sons.....	97
ANEXO	98
Anexo A – Tutorial para utilizar o <i>Windows Live Movie Maker</i>	99
Anexo B – Letra da canção Asa Branca (Luiz Gonzaga/ Humberto Teixeira)	101
Anexo C – Termo de Autorização Institucional	102
Anexo D – Parecer consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa	103
Anexo E – Termo de autorização da Instituição Coparticipante	107

INTRODUÇÃO

“Ler uma imagem comporta, antes de tudo, dar-se conta de seu contexto de existência”.
Santaella

O advento da tela do computador, o uso do celular, da filmadora, de dispositivos eletrônicos em geral, presentes no dia a dia dos alunos, passaram a desempenhar um papel importante, agregando linguagens, que necessitam de novas formas de leitura e entendimento do mundo. Nesta perspectiva, atrelados a todos os avanços tecnológicos, percebemos que as imagens nos jornais, nas revistas, na televisão, nos vídeos, na internet e em outros suportes vêm sendo cada vez mais utilizadas, tanto para a transmissão de informação quanto para o entretenimento das pessoas. Constatamos, então, que os meios de comunicação audiovisuais cumprem, de forma indireta, o papel educacional, transmitindo, constantemente, informações variadas.

Desse modo, pensando a relação da escola com o letramento visual, é fundamental que os professores consigam perceber as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como aliadas na produção colaborativa do conhecimento, em que tanto professores quanto alunos são protagonistas. Neste contexto, o professor necessita capacitar-se para, posteriormente, auxiliar o aluno na cultura digital, onde, ambos, possam explorar, na *web 2.0*, a escrita, a leitura, as imagens e o som nos hipertextos.

A leitura e compreensão dos textos permeados por imagens e elementos semióticos, na sociedade atual, têm exigido que a escola desenvolva atividades que contemplem a nova forma de ler e produzir textos, na qual a imagem ganha o *status* de linguagem (SANTAELLA, 2005). Logo, a imagem por transmitir uma mensagem que faça sentido ao espectador é um texto, por isso interpretar textos não está centrado apenas na linguagem escrita, uma vez que esta se refere a somente uma das maneiras representativas da comunicação humana.

Por este motivo, o trabalho aqui desenvolvido, através da leitura de imagens, utiliza a tecnologia digital por meio dos vídeos, o que de fato exige um acentuado senso crítico do professor e do aluno. E assim, as imagens, sons e cores tornam-se elementos imprescindíveis para a escolha e produção dos vídeos.

Analisando, então, a importância da comunicação humana e da leitura, utilizamos as palavras de Paulo Freire sobre o ato de ler, quando nos diz: “[...] leitura é bem mais que decodificar palavras: é ler o mundo” (FREIRE, 2003, p. 13). Ao levar em consideração, ainda, a sociedade moderna, da qual fazemos parte, repleta de mensagens imagéticas, acrescentamos às palavras dispensadas pelo teórico, que a leitura também abrange ler imagens.

Assim, a escola, enquanto meio de inclusão, é o espaço ideal para o desenvolvimento de práticas leitoras, baseadas nos aspectos atuais das mudanças estruturais, nas formas de ler e entender o mundo, no entanto, ainda hoje, a atenção está voltada para ensinar a ler e escrever palavras. Nesta vertente, os textos escritos estão sobrepostos às imagens e a outros elementos gráficos tão importantes. Sobre esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN (BRASIL, 2008, p. 28) afirmam que “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno”. Logo, verificamos que a diversidade textual é um marco forte no meio social, do qual fazemos parte, e a escola, considerada a principal agência de letramento, deve contemplar atividades que auxiliem os alunos na prática competente das múltiplas necessidades de interação.

A título de ilustração, podemos mencionar a enorme dificuldade que os alunos apresentam em ler e compreender textos visuais, observada no resultado¹ da Prova Brasil, referente à Unidade Escolar, local de aplicação da proposta, onde apenas 10% dos alunos matriculados no 9º ano (2013) aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos, o índice ainda diminui se consultarmos as questões que envolvem leitura de imagens.

Diante das informações encontradas na avaliação externa (Prova Brasil), quando analisa o processo de leitura e interpretação, e considerando a experiência profissional docente enquanto professora de Língua Portuguesa, ratificamos a necessidade que os alunos têm de desenvolverem o letramento visual crítico.

O conceito de letramento crítico (LC) (DUBOC; FERRAZ, 2011) surgiu através teoria crítica de educação, procedente da pedagogia de Paulo Freire, que fazia conjecturas ao empoderamento social dos indivíduos, proporcionando uma conscientização política que possivelmente resulte em mudança social. Dessa forma, partimos do fato de que a língua é um componente cultural que, permeada por ideologias, retrata também as relações de poder entre dominantes e dominados.

Então, sendo o LC o potencializador da emancipação, e também do posicionamento crítico nas práticas sociais, chegamos ao letramento visual crítico (LVC), cujo foco é a habilidade de construir significados através das múltiplas esferas multimodais, ou seja, é ler a imagem e elaborar construções de sentido mais ampliadas sobre os textos imagéticos, interpretando criticamente os aspectos semióticos que os compõem.

¹ Informações disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/5073-brejoes/pessoas/compare>>. Acesso em: 22 de fev. de 2016.

E assim, considerando os letramentos ou novos letramentos (STREET, 1995) e multiletramentos (ROJO, 2013) para alcançar o LVC, entendemos que tais processos não ocorrem de forma isolada, são sociais, culturais e contextuais.

Diante do exposto, a experiência como docente e o acesso ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) contribuíram para aumentar a inquietação e, conseqüentemente, a elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica para, senão sanar, pelo menos diminuir as carências leitoras dos alunos, devido à fragilidade de reflexão e criticidade, no que diz respeito aos textos multimodais. Aqui, enfatizamos a prática do letramento aos multiletramentos, a fim de mostrar que imagens são símbolos semióticos impregnados de sentido e significação.

Em um primeiro momento, trabalhamos com o processo de leitura das imagens estáticas e, posteriormente, com as imagens em movimento nos vídeos. O produto final foi a produção de vídeos curtos, produzidos por grupos de alunos, cuja temática estava ligada à realidade local dos estudantes.

E, para tanto, formulamos o questionamento:

✓ Como o professor pode desenvolver o letramento visual crítico, tão relevante no mundo contemporâneo onde circulam tantos textos multimodais?

E, então, levantamos a seguinte hipótese:

✓ O trabalho com a leitura de imagens estáticas e em movimento, bem como a produção de vídeos curtos pelos alunos, contribuem para o letramento visual crítico exigido pelo contexto atual de textos multimodais.

Nessa vertente, o objetivo principal é desenvolver o letramento visual crítico, através dos multiletramentos na produção de vídeos curtos, a fim de estimular a criticidade, partindo de atividades sobre o contexto real dos educandos, no nosso caso específico “a seca”, que é um fenômeno frequente na região, utilizando as novas tecnologias no Ensino Fundamental II.

A partir de então, elencamos os objetivos específicos:

- a) Desenvolver a narrativa fílmica por meio dos elementos semióticos – cores, formas, sons, movimentos, nos vídeos;
- b) Estimular a criticidade por meio das interpretações nos vídeos produzidos.

Diante do exposto, dividimos este trabalho em quatro capítulos. No Capítulo 1, abordamos a relevância das imagens para a leitura de mundo, apoiados na Semiótica Social de Peirce, através das obras de Santaella (1995, 2005, 2012), Aumont (1995) para falar sobre as

imagens em movimento, Dondis (2000) que trata da alfabetização visual, além de Rojo (2004, 2009, 2013) e Dionisio (2005), que trazem a teoria dos multiletramentos. Sobre o conceito de narrativa, para a construção do enredo nos vídeos, apoiamo-nos em Reis e Lopes (1988), Bruner (2002) e Fiorindo (2009), entre outros teóricos. No Capítulo 2, apresentamos o espaço, os sujeitos da pesquisa, bem como as etapas da proposta de intervenção. Já no Capítulo 3, discutimos sobre as leituras de imagens na produção das narrativas fílmicas.

E nas Considerações Finais retomamos aos objetivos, à hipótese e ao questionamento que norteou a pesquisa, para, por fim, apresentarmos os resultados e a relevância das múltiplas habilidades desenvolvidas pelos alunos para ler o “mundo”.

CAPÍTULO 1 – IMAGENS E NARRATIVA FÍLMICA NA ESCOLA

“Para ver, é necessário antes, aprender a ver.”
Gombrich

No presente capítulo abordamos alguns conceitos de imagem estática e em movimento, a fim de evidenciarmos a leitura imagética em diferentes contextos. Paralelamente, apresentamos algumas reflexões sobre o conceito de narrativa, além das novas tecnologias a favor da educação.

Partindo da relevância das imagens no contexto social da contemporaneidade, que instigam novos olhares e possibilidades comunicativas, e considerando a narrativa produzida a partir das imagens em movimento, faz-se necessário abordarmos sobre a relação dos alunos com as representações icônicas e narrativas, bem como sobre a contribuição da leitura na perspectiva da semiótica, do letramento aos multiletramentos, na formação de leitores críticos e protagonistas no processo de construção do conhecimento.

1.1 Representação icônica

As imagens estão em todos os lugares, a todo tempo e acompanham o processo de evolução e desenvolvimento da humanidade. Desse modo, é imprescindível que conheçamos alguns conceitos sobre as mesmas.

Ao falarmos sobre imagem, logo nos vem a ideia de representações, desenhos variados, pinturas, gravuras, fotografias e, paralelamente, hoje, com as novas tecnologias, temos sons, falas, letras, músicas, ao mesmo tempo. Portanto, as imagens são signos ricos de significação, tão importantes quanto à linguagem verbal, o que nos permite afirmar que nossa existência e experiências no mundo estão relacionadas por signos carregados de realidades.

O conceito de imagem vem sendo estudado e discutido desde o início da história do conhecimento, pelos filósofos e estudiosos, em que a relação entre imagem e realidade faz-se complexa, contrariando a visão simplista de algo fácil de definir, já que apresenta características intrinsecamente marcantes. Concordamos com Bitar (2002, p. 26) quando postula que “a imagem remete à história individual e social de cada um e ao mesmo tempo é influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito leitor”, e, simultaneamente, acrescentamos que as imagens são signos polissêmicos que proporcionam leituras, levando em consideração o conhecimento simbólico dominado por quem as interpreta, bem como dos vínculos estabelecidos entre os diferentes elementos que as compõem.

Para Joly (2006) a imagem indica algo que, apesar de não remeter sempre para o visível, apropria-se de alguns traços do visual e sempre estará vinculado à produção de um sujeito, ou seja, a imagem é um signo representativo, cultural e social.

Partindo do pressuposto que a imagem é um signo, a estudiosa afirma que a significação global de uma mensagem visual é constituída pela interação de três diferentes tipos de signos – plásticos, icônicos e linguísticos. O primeiro, signos plásticos, abrangem a composição interna da imagem, assim como sua textura, cores, formas, linhas. O segundo, signos icônicos, são as figuras que reconhecemos pela semelhança visual com o que representam, como por exemplo, o desenho de uma casa pode ser um ícone pela semelhança visual que apresenta. Já os signos linguísticos, relacionam-se à linguagem verbal, ou seja, textos que acompanham a mensagem visual auxiliando o significado da imagem.

De acordo com a autora, tudo pode ser um signo, e para tanto, deve possuir significação intrinsecamente ligada à cultura do sujeito que a interpreta e, também, do contexto em que está inserido. Dessa forma, a interpretação está correlacionada à representação dos elementos de temporalidade e de causalidade.

Aumont (1995) afirma que a imagem tem por função primeira garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual, desempenhando o papel de descoberta do visual, sendo, portanto, parte social e cultural do sujeito. Afirma ainda que, ao visualizar uma imagem, o espectador² faz uso de ações psicológicas, como o reconhecimento e a rememoração. Assim, o mesmo passa pelo processo de identificar na imagem algo que se vê ou se pode ver, baseando-se na memória coletiva ou individual. É por meio da memória que fazemos analogias do que vimos e do que vemos. A partir da percepção do espectador, surgem as invariantes, índices da imagem que nos ajudam a reconhecer e identificar objetos, coisas e pessoas, mesmo que não tenhamos contato há um longo período de tempo. Dessa forma,

de modo geral, o trabalho do reconhecimento aciona não só as propriedades 'elementares' do sistema visual, mas também capacidades de codificação já bastante abstratas: reconhecer não é constatar uma similitude ponto a ponto, é achar invariantes da visão, já estruturados, para alguns, como espécies de grandes formas. (AUMONT, 1995, p. 83).

Quanto ao tempo de observação das imagens estáticas, ressaltamos a conveniência do controle por parte do espectador, que pode absorvê-lo ou dispersar-se, dependendo da sua

² Apesar de o autor usar o termo “espectador”, a proposta aqui apresentada não percebe o aluno enquanto sujeito apenas contemplativo, ou passivo, mas como sujeito que olha, reflete, analisa e posiciona-se criticamente.

intencionalidade. Diferente do que ocorre com o espectador da imagem em movimento, que inevitavelmente está aprisionado ao fluxo regular e irreversível da projeção. Verificamos, assim, que os posicionamentos teóricos convergem para o fato de que a imagem é a representação simbólica e fonte importante para se dialogar com o outro.

1.2 Imagens e narrativa fílmica

Retomando Bitar (2002), sobre as características das imagens, as quais refletem a história individual e social de cada indivíduo e, paralelamente, são influenciadas pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito leitor, torna-se possível construir narrativas por imagens, sejam estas estáticas ou em movimento, devido às diversas alternativas de construção de enredos num determinado espaço físico real e/ou imaginário, com personagens que praticam ações no decorrer do tempo.

Antes de adentrarmos no conceito de narrativa fílmica, faz-se necessário compreendermos as características da narrativa. Afinal, o que é uma narrativa? Conforme Reis e Lopes,

narrativa é como um discurso que nos leva a imaginar um mundo ficcional – verossímil ou não –, no qual se percebe o diálogo profundo com elementos culturais situados no mundo empírico e que obedecem a um dado recorte temporal, também situado em um espaço, no qual transitam personagens em uma estrutura pré-estabelecida que percorre uma trama – junção cronológica de fatos em um determinado enredo – em busca da transmissão e ou polêmica em torno de uma mensagem, de algo a ser dito (1988, p. 215).

Concordamos com os autores, no que diz respeito a definição de narrativa e acrescentamos que ela é uma atividade cognitiva que proporciona aos alunos a oportunidade de, através das imagens, e considerando os elementos culturais que estruturam o tempo e o espaço físico e cronológico, a construção de suas próprias histórias, cumprindo o papel crítico-criativo de educandos socialmente engajados ao contexto social do qual fazem parte.

Ainda sobre a narrativa, Bruner (2002, p. 46) afirma que “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. O mesmo estudioso afirma também que a narrativa, independentemente de sua natureza, representa uma dialética entre o que nós esperamos e o que é produzido, assim a história acontece porque um episódio imprevisto a constitui. Neste sentido, a narrativa está entre o real e o imaginário, ela constitui um processo de criação baseado na imaginação, porém não despreza a realidade pessoal e cultural.

Segundo Fiorindo (2009, p. 52), “a narrativa é sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto e pela mistura ordenada de todas estas essências”, ou seja, está articulada com o fazer e o sentir humano. Na perspectiva da narrativa fílmica, verificamos que ela traz significados e sentidos intimamente ligados ao tempo, espaço, enredo, texto e contexto. Assim, de acordo com Aumont, em analogia entre o viajante do trem e o espectador do cinema, nos faz refletir:

Estrada de ferro, ou antes, as máquinas móveis a ela associadas – o vagão, a locomotiva modelou também o imaginário, e a câmera, em certos aspectos, não está longe da locomotiva [...] trem e cinema transportam o sujeito para a ficção, para o imaginário, para o sonho e também para outro espaço onde as inibições são, parcialmente, sanadas (1995, p. 53).

Então, o viajante e o espectador do trem fazem viagens em suportes diferentes, contudo, o olhar móvel de ambos está envolto na coletividade e na individualidade, pois assistem a histórias que pertencem à sociedade, mas que suscitam emoções e sensações que os compõem enquanto seres humanos, experimentando uma nova forma de se relacionar com a realidade.

Quanto à estrutura da narrativa imagética, é importante ressaltar que a exposição ou apresentação do assunto, a complicação ou desenrolar dos acontecimentos, as ações e conflitos entre personagens e o clímax ou o auge do conflito, bem como o desfecho devem integrar-se de forma coerente e bem representada pelas imagens utilizadas para que fundamentem as ações de um texto narrativo imagético.

Nesta perspectiva, o trabalho com a narrativa fílmica deve estar pautado na harmonia entre os aspectos espaço-temporal, mas também precisa de direção de arte e fotografia competentes, afinal, se predispõe a representar o real, que pode ser interpretado e recepcionado de formas variadas pelo espectador, a depender da carga subjetiva e de conhecimentos prévios que possua, ou seja, o sentido do que é apresentado através das imagens fílmicas só tem significado quando consegue interagir com o espectador.

Assim, inferimos que,

Fortemente embasado pelo sistema do verossímil, organizado de forma que cada elemento da ficção pareça corresponder a uma necessidade orgânica e apareça obrigatório com relação a uma suposta realidade, o universo diegético adquire consistência de um mundo possível, em que a construção, o artifício e o arbitrário são apagados em benefício de uma naturalidade aparente (AUMONT, 1995, p. 150).

Do ponto de vista do autor, a diegese é um elemento importante quando se analisa os referentes de uma narrativa cinematográfica, uma vez que levará o espectador a perceber

criticamente a realidade apresentada através das imagens em movimento e a realidade que o cerca. Fiorindo (2009, p. 29) toma as denotações enquanto fatores que enunciam os elementos da diegese, possibilitando a observação de “um mundo real e, ao mesmo tempo, irreal construído no imaginário popular”.

Assim, a narrativa fílmica, enquanto mídia educativa nas aulas de Língua Portuguesa apresenta-se como aliada pedagógica, proporcionando, de forma lúdica, a aprendizagem, através de estímulos audiovisuais, desenvolvendo uma compreensão sobre os contextos socioculturais, ideologias e convenções que possivelmente coexistam dentro de um mesmo grupo, resultando, então, em uma atividade que levem os alunos ao letramento visual crítico.

1.3 Multiletramentos no contexto escolar contemporâneo

A relação entre a evolução sociocultural humana e as múltiplas semioses³, trazidas pelas mais variadas formas de comunicação oral, escrita e/ou imagética, desencadearam mudanças na forma do indivíduo ver e participar do mundo, exigindo, portanto, um nível cada vez maior de letramentos.

Tais mudanças, segundo Rojo (2013), não são, simplesmente, consequência de avanços tecnológicos, mas de uma nova mentalidade, que pode ou não ser praticada através das novas tecnologias, ou seja, do novo perfil dos nativos digitais⁴ em interação com os imigrantes digitais⁵. Na tentativa de estabelecer uma conexão na comunicação entre as pessoas e a velocidade em que as informações se propagam atualmente, torna-se necessário ampliar as potencialidades dos alunos para lerem muito além das palavras escritas. Para isso, a escola deve explorar o trabalho com os multiletramentos nos impressos e também nas hipermídias, baseadas em imagens, áudios, *design*, vídeos, entre outros.

Ainda de acordo com Rojo (2013, p. 8), “vivemos a era das linguagens líquidas”⁶, na qual são exigidas competências variadas para que o aluno, nativo digital, seja um construtor-colaborador nas atividades que envolvam os gêneros multissemióticos. Segundo a autora, é

³ Peirce (1995) propôs o termo semiose como forma de evidenciar o processo de interpretação de um signo, ou seja, ação do signo.

⁴ O conceito de Nativos Digitais surge em 2001, através do famoso artigo *Digital Natives, Digital Immigrants*, do escritor e designer de vídeo e jogos, o norte-americano Marc Prensky, e serve para retratar o perfil tecnológico desta nova geração de crianças e jovens que já nasceram num universo digital e continuam imersos na era dos *bits*. Disponível em: <<http://www.maiseducativa.com/2013/12/06/nativos-digitais-eles-andam-ai/>>. Acesso em: 15 de nov. de 2015.

⁵ Termo trazido por Prensky e utilizado para definir as gerações anteriores, que viram as tecnologias se desenvolverem, se solidificarem e se incluírem na sociedade e na educação. Disponível em: <<http://www.maiseducativa.com/2013/12/06/nativos-digitais-eles-andam-ai/>>. Acesso em: 15 de nov. de 2015.

⁶ Lucia Santaella traz o termo para representar os múltiplos sentidos do pós-humano, a subjetividade e identidade no ciberespaço, a cultura das mídias revisitada, o papel na mídia no circuito da arte, os espaços líquidos da mobilidade, as mediações tecnológicas e suas metáforas.

necessário que haja um movimento que parte do letramento e chega aos multiletramentos, em que os alunos precisam saber lidar com as particularidades dos desígnios comunicativos e das novas composições textuais, na interação com o outro.

O contexto descrito pela estudiosa baseado em novas formas de ler, produzir e socializar os textos, no mundo atual, evidencia a reconfiguração para a atividade de leitura. Assim, sobre o ato de ler, “é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem – imagem estática, imagem em movimento, som, fala” (ROJO, 2013, p. 20). A autora ressalta, também, que na esteira das abordagens sobre a multimodalidade, como uma via de interação entre as atividades desenvolvidas fora e dentro da escola, é imprescindível considerar, de forma ética, os aspectos social e pessoal, construtores de sentido.

Percebemos, então, que a realidade social contemporânea exige que as práticas docentes estejam conectadas, também, com as ciências que ajudem no trabalho com os signos, os quais estão em constante evolução e configuram-se como imprescindíveis no processo de comunicação e aprendizagem.

1.3.1 Letramento visual

O termo “leitura de imagens” surgiu, no final da década de 1970, inicialmente, na área de comunicação e artes, com a forte influência do audiovisual, estimulada pelo formalismo, baseado na teoria da Gestalt e na Semiótica. A imagem constitui a percepção, uma vez que a experiência estética, na produção ou recepção, induz a um processo perceptivo, sobre a informação recebida.

Ainda sobre leitura de imagens Joly afirma que

[...] para compreender melhor as imagens, tanto a sua especificidade quanto as mensagens que veiculam, é necessário um esforço mínimo de análise. Porém, não é possível analisar essas imagens se não se souber do que se está falando nem porque se quer fazê-lo (1996, p. 28).

Assim, faz-se necessário que o letramento visual se apresente como fator importante na associação com o saber cultural dos espectadores.

É fato que a natureza textual multimodal nutre as práticas sociais, utilizando para isso as imagens, cores, movimento, som e escrita, e é instituída por conciliações entre a linguagem verbal e linguagem visual, que estão marcadamente presentes nas ações e comportamentos da sociedade atual. Por isso, é necessário entender o letramento dentro de

uma visão ampla, pois o sujeito letrado é aquele capaz de construir e atribuir sentidos às diferentes linguagens e discursos, com os quais convive socialmente.

Kleiman (1995, p. 16) afirma que “o conceito de letramento foi empregado, no Brasil, por Mary Kato em 1986, quando esta objetivava espaçar os estudos sobre o modo de apresentar socialmente a escrita”. Em suas pesquisas, Kleiman (1995) chama atenção para o fato de que, no momento em que o letramento do aluno é marcado como o objetivo da prática pedagógica, o movimento será sempre da prática social para o conteúdo e não o oposto. Nesta perspectiva, o que caracteriza o letramento não é saber ler e escrever, mas o uso competente dos conhecimentos para desígnios específicos, em diferentes contextos sociais.

Neste sentido, ressaltamos o Letramento Visual (LV), que segundo Ferraz (2014), é um importante campo de estudo dentro das novas demandas enfrentadas pelos educadores, por problematizar o estudo das imagens (estática e em movimento), ampliando o conhecimento. Para o autor, o LV seria um subgrupo dos multiltramentos, e nesta perspectiva, encontramos a relevância necessária para nos apropriarmos das comunicações visuais, dos novos gêneros multimodais e utilizá-los em sala de aula.

Conforme o teórico, o LV não minimiza a imagem como apenas, uma representação da realidade, mas a compreende como um processo de significação que está pautado no seu contexto social, histórico e cultural. Portanto, é necessário compreender e comunicar o que foi interpretado através da leitura de imagens, ou seja, alcançar o letramento visual crítico, tão necessário na contemporaneidade. Desse modo, o LV reforça o sentido que as imagens vão tendo, na constituição de nossa subjetividade, pois leva-nos a uma postura crítica, tão necessária para desenvolver a autonomia na construção dos efeitos e sentidos daquilo que nos é apresentado, ampliando a ideia trazida por Joly (2006) de, apenas, representação da realidade.

Ao tratarmos da multimodalidade e do letramento visual nas práticas docentes, nos entrelaçamos sobre novas perspectivas de lidar com os textos. Nesta vertente, Vieira (2015, p. 43) enfatiza que “ser iletrado em linguagem visual denuncia vulnerabilidade social e baixo empoderamento do sujeito”. Assim, reafirmamos a necessidade de atividades escolares que contemplem as diferentes linguagens, proporcionando outras formas de leitura e escrita.

Neste processo de letramento visual, esperamos dos alunos uma compreensão das imagens, entendendo que as mesmas não se reduzem à simples ilustrações, uma vez que elas são condutoras de conhecimento, reconhecimento e memorização, apresentam sentidos e estão envoltas em ideologias históricas, culturais, sociais e pessoais. A leitura é, então, um ato que leva à abertura para o diálogo humano, dentro da necessidade de estabelecer relações e

inter-relações consigo, com o outro e com o mundo real e imaginário, ao mesmo tempo. Ela é compreendida como prática, em um sentido amplo, devido aos diversos códigos, possibilitando a interação e o intercâmbio de experiências sociais e culturais.

Sobre o valor da interação no texto imagético, Aumont (1995, p. 78) afirma que “a produção de imagens jamais é gratuita e, desde sempre, foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos”. O autor ainda discorre sobre uma das razões essenciais da produção das imagens que, segundo ele, é a que provém da vinculação da imagem, em geral, com o domínio do simbólico, ou seja, a relação entre o espectador e a representação da realidade através da imagem.

Percebemos que o trabalho com leitura de imagem traz uma perspectiva diferente para a percepção generalizada das representações icônicas, pois elas reproduzem muito mais que a realidade. Portanto, tais imagens não são apenas entretenimento, elas possuem cunho ideológico, em que o sujeito transpõe suas ideias e ideais, dentro de percepções diferentes do que fora, até então, predominante.

Dondis (2000) chama a atenção para o fato da importância de se utilizar a abordagem visual no ensino, com objetivos bem traçados e determinados. Segundo a autora (2000, p. 17),

uma das tragédias do avassalador potencial do alfabetismo visual em todos os níveis de educação é a função irracional, de depositário da recreação, que as artes visuais desempenham nos currículos escolares, situação parecida no uso dos meios de comunicação, câmera, cinema e televisão.

Quanto à linguagem visual, sua característica primordial está na insistência com que imagens singulares, aqui e agora, se apresentam à percepção. Assim, parafraseando Santaella (2012), compreendemos que enxergar é ver algo real ou imaginário, a partir da presença de uma imagem.

Ao analisar as práticas de leitura na escola, constatamos o uso de atividades pedagógicas que negam a leitura das imagens socialmente, utilizando-se de um conceito de leitura e de texto que remete a algo reduzido a ações mecânicas de decodificação e reproduções, trazidas em manuais que designam o caminho do sucesso ou fracasso. As imagens, por sua vez, servem, meramente, para ilustrar uma situação, uma vez que, por exemplo, a imagem contextualiza o texto, traz luminosidade e, assim, não chega ao enfadonho. Desse modo, o letramento ainda está focado nas interfaces da leitura e escrita das palavras e as imagens ocupam um segundo plano, não merecendo destaque.

Conforme Dondis (2000, p. 17),

na verdade, essa é uma esfera em que o sistema educacional se move com lentidão monolítica, persistindo ainda um ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupando com o caráter esmagadoramente visual de aprendizagem da criança.

Sendo assim, observamos a necessidade de trabalharmos, nas aulas de Língua Portuguesa, com a leitura de imagens nas séries do Ensino Fundamental II, pois seu grau de influência e as suas inúmeras possibilidades de interação e interpretação constituem uma ação importante no desenvolvimento crítico e participativo dos alunos, na sociedade em que estão inseridos.

Ainda de acordo com a autora, o alfabetismo visual é parte integrante do processo de comunicação, pois expandir nossa capacidade de ver significa alcançar uma mensagem visual, e, o que é ainda mais importante, de criá-la. A visão envolve algo mais do que o mero fato de ver ou de que algo nos seja mostrado.

Na atualidade, constatamos que a representação visual está sustentando as mensagens, não fazendo o papel apenas de complementar o texto verbal. Portanto, no processo de trabalho com leitura de imagens, ressaltamos a leitura, em sentido mais amplo, compreendendo os processos cognitivos do novo leitor, o leitor das telas, das imagens no vídeo, nas pinturas, nos desenhos, nos gráficos.

Neste contexto, é importante perceber os processos de leitura das imagens, segundo Bakhtin (2013), quando afirma que os enunciados possuem natureza especificamente dialógica e, então, se considerarmos a potencialidade da imagem em significar e ressignificar, semanticamente, o mundo, no movimento de interação, podemos afirmar que, como produto das relações humanas de interação e dialogismo, as imagens são capazes de enunciar.

Conforme evidenciado, os textos multimodais contribuem efetivamente para a produção de sentidos, e então, ao analisarmos o letramento visual e letramento visual crítico, encontramos pontos importantes de convergência, dentre os quais estão as habilidades cognitivas, baseadas no campo da experiência, que se referem a habilidades de compreensão e produção que são aprendidas.

O fato de existir ideologia (s) por trás da escolha e na interpretação das imagens e, ainda, o fato dos textos visuais serem afetados pelos valores culturais e sociais, os quais fundamentam sua criação e utilização, nos faz reconhecer a relevância do letramento visual na formação de cidadãos capazes de ler as entrelinhas ideológicas contidas nas imagens de forma segura, ou seja, pessoas que tenham a capacidade de, interpretando os sentidos, agir sobre os mesmos.

É importante ressaltar que as atividades relacionadas ao LVC devem apresentar temas situados socialmente e utilizar a imagem como uma ponte para que os alunos consigam atribuir sentidos ampliados sobre o que se pretende trabalhar. Assim, numa visão ampla de leitura e de LC, essa criticidade e protagonismo conduzem ao LVC, utilizando, para tanto, atividades de leitura de imagens que proporcionem aos alunos a construção de novos significados, forma de pensar e agir, desconstruindo o olhar treinado e refletindo sobre o seu papel na sociedade.

Desse modo, a habilidade de construir sentido através de textos visuais – letramento visual – é tão importante quanto a habilidade de descobrir os interesses sociais e ideológicos ao produzir e interpretar as imagens, em relação aos fatores de dominação e imposição das mensagens politicamente estruturadas (letramento crítico).

1.3.2 Multimodalidade e multiletramentos

“As ações sociais são fenômenos multimodais”.
Dionisio

Santaella (1983) descreve a Semiótica como a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis. Portanto, objetiva o exame dos modos de constituição de todos os fenômenos como instâncias que produzem significados e sentidos, o que nos permite inferir que a semiótica é a ciência dos signos.

Assim, de acordo com Dionisio (2005), o conceito de multimodalidade surge com base na Teoria da Semiótica Social, em que os textos são multimodais e a escrita é uma das modalidades de representação, as quais são culturalmente produzidas e redefinidas, a depender do grupo social e contexto. Nesta vertente, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, [...]” (DIONISIO, 2005, p. 161). Assim, é acertado afirmar que os gêneros escritos e orais podem, deste modo, lançar mão de um outro modo de representação da linguagem verbal, a linguagem visual. Sendo, portanto, linguagem verbal escrita/oral e imagética, compostas por modos semióticos distintos, ou seja, por comunicações diversas.

A autora afirma, ainda, que a acomodação gráfica dos textos no papel ou na tela do computador também se estabelece como fenômeno multimodal. Apoiados na teoria da Semiótica, ressaltamos que as imagens são relevantes no texto multimodal, primeiramente, porque chamam a atenção do leitor, e, paralelamente, por ajudarem no aprendizado, pois ficam gravadas mais facilmente na memória.

Para tanto, tomamos tal fenômeno enquanto fator importante no processo que conduz o aluno à aprendizagem significativa, uma vez que, do ponto de vista dos multiletramentos, no processo de interação entre o leitor e as múltiplas semioses são produzidos sentidos diversos, que representam sua identidade e conduzem também à produção de novos textos orais, verbais e imagéticos.

Segundo Rojo (2004, p. 31), multiletramento “significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens oral, escrita e de imagens”. Já para Lemke (2010), todo letramento é multimidiático se levamos em consideração que os signos não são estabelecidos de forma isolada na língua e necessitam do elemento visual ou sonoro para que sejam compreendidos.

A multimodalidade então está intrinsecamente ligada a todos os aspectos que se interpõem às práticas de leitura e escrita permeadas pelas tecnologias, evidenciando que o sentido é construído, compreendido e difundido não somente por meio da linguagem falada ou escrita, mas por outros recursos possíveis na composição dos textos, ou seja, as várias semioses: imagens, cores, sons, movimentos, diagramação, *layout*, molduras, entre outros.

Assim, podemos afirmar que

aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos melhor quando relacionamos, estabelecemos vínculos e laços entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido (MORAN, 2009, p. 23).

Nesta perspectiva, apoiamo-nos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), as quais dizem que “novos desafios se colocam, pois, a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos, precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos” (BRASIL, 2013, p. 111). Seguindo as orientações, dentro das áreas de conhecimento, e os conteúdos para a formação das competências explícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é responsabilidade do professor e da escola buscar e introduzir atividades de produção de vídeos, possibilitando a reflexão e a interatividade.

Rojo (2009, p. 107) nos diz que “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que utilizam da leitura e da escrita, de maneira ética, crítica e democrática”. A autora ressalta que é necessário que a educação linguística, de forma ética, considere os multiletramentos, que valorizem as culturas locais, tanto dos professores quanto dos alunos e da comunidade escolar; os

letramentos multissemióticos, que trazem a imagem, música, e tantas outras semioses além da escrita; e os letramentos críticos e protagonistas, ligados ao trato ético dos discursos nos meios sociais.

1.4 Imagens em movimento: *Youtube* na educação

Na contemporaneidade o acesso aos vídeos por meio das redes sociais é algo bastante comum, notadamente aumentou também a oportunidade de produção e compartilhamento dos audiovisuais por praticamente qualquer pessoa que tenha interesse em capturar, editar e compartilhar pequenos vídeos ou videoclipes, utilizando celulares, softwares gratuitos e livres. Os *sites* de compartilhamento de vídeos crescem significativamente, e assim, o que habitualmente era caro e, portanto, de difícil acesso, pois requeria servidores caros e redes de distribuição de conteúdo complexos, tornou-se acessível e disponível a todos que se propuserem a serem usuários.

No entanto, é necessário que o receio do uso e produção dos vídeos curtos em educação sejam minimizados, até porque os usuários, os alunos, já estão em contato diário com essa nova mídia. Desse modo, na cultura das mídias, caracterizada pelo consumo frequente de pequenos vídeos, destacamos o *Youtube*, que se popularizou na *web* e necessita ser congregada às nossas práticas pedagógicas.

O *Youtube*, *site* dedicado a compartilhamento de vídeos, foi fundado em fevereiro de 2005, por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim – três precursores do famoso *site* de gerenciamento de transferências *online PayPal* – e é um espaço onde usuários comuns e empresas têm a possibilidade de divulgar e compartilhar vídeos em formato digital (BURGESS; GREEN, 2009). Após completar apenas um ano de lançamento, a plataforma foi adquirida pelo *Google*.

O *Youtube* apresenta numerosos recursos que, superficialmente, parecem não demonstrar conexão alguma com as necessidades pedagógicas. Porém, com o passar do tempo, profissionais da educação constataram a ferramenta como um mecanismo eficaz de aprendizagem para os alunos.

Ao anexarem o *Youtube*, os alunos podem utilizar diversas ferramentas adicionais para edição, e com isso alterar título do vídeo, no espaço da descrição ou das *tags*.⁷ Quanto

⁷ “*Tag*” em inglês quer dizer etiqueta. As *tags* na internet são palavras que servem justamente como uma etiqueta e ajudam na hora de organizar informações, agrupando aquelas que receberam a mesma marcação, facilitando encontrar outras relacionadas. Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/navegador/2051-o-que-e-tag-.htm>

aos áudios, o recurso *Swap*⁸ permite escolher uma faixa de música existente na lista do *Youtube*, bem como utilizá-la como fundo musical de um vídeo. Já na ferramenta de anotações, é possível incluir notas aos vídeos, inclusive com *links*, legendas e subtítulos disponíveis para edição. Caso o aluno/usuário opte por editar na plataforma, somente depois de finalizar a edição o vídeo poderá ser enviado ao *Youtube*. Contudo, ele pode também optar em utilizar outros programas de edição como, por exemplo, o *Windows Movie Maker*, e apenas fazer na conta do *Youtube* o *upload* do vídeo, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 1 – Upload de vídeo no Youtube

The image shows the YouTube video upload page. At the top, there's the YouTube logo and navigation links like 'Videos', 'Categories', 'Channels', and 'Community'. Below that is a search bar. The main content area is titled 'Video Upload (Step 1 of 2)'. It contains several sections: 'Title' with a text input field containing 'título para seu vídeo'; 'Description' with a text area containing 'descrição para o seu vídeo'; 'Tags' with a text input field containing 'palavras chaves que facilitarão encontrar seu vídeo'; 'Video Category' with a dropdown menu showing 'categoria'. Below these are three sections: 'Broadcast Options' (Public by default), 'Date and Map Options' (No date or location has been set), and 'Sharing Options' (Allow Comments, Video Responses, Ratings, Embedding by default). At the bottom, there are two buttons: 'Upload a video' (highlighted with a red box) and 'Use Quick Capture'. On the right side, there's an 'About uploading...' section with information about upload times and limits.

Fonte: <http://www.videograbber.net>

Assim, os vídeos produzidos ou selecionados pelos alunos podem, por exemplo, ser coletados e organizados em listas de reprodução, listas rápidas ou favoritos. Vejamos na imagem abaixo:

⁸ Área de troca ou swap é um espaço em disco que, em conjunto com a memória física (RAM), faz parte do sistema de memória virtual. Fonte: <https://elias.praciano.com/2016/03/perguntas-e-respostas-sobre-o-swap>.

Figura 2- Playlist no Youtube



Fonte: <http://www.videograbber.net>

As listas de reprodução podem ser criadas pelos alunos ou usuários, e os vídeos selecionados podem ser reproduzidos *online* e *offline*, ou serem salvos no dispositivo móvel ou reprodutor de mídia portátil para serem visualizados, posteriormente.

O *Google* do Brasil, em parceria com a Fundação Lemann⁹, lançou o *Youtube* Edu, uma plataforma de vídeos educacionais cujo objetivo é instigar a produção de conteúdo educacional de qualidade para a internet. O espaço é acessível a qualquer educador que queira submeter o canal para avaliação. Assim, os professores que já tiveram os canais aprovados podem inserir material sem a necessidade de que o mesmo passe novamente pelo crivo da curadoria.

O uso da plataforma nas aulas, mediante um planejamento com objetivos bem traçados pelo professor, onde as atividades possibilitem, além do trabalho com conteúdo, a exploração de uma temática social onde o aluno possa se posicionar criticamente, enquanto sujeitos agentes, construtores do conhecimento, capazes de refletir e mudar a realidade da qual fazem parte. Para tanto, Jenkins (2009, p. 38) assegura que não existe tão somente a participação passiva dos telespectadores midiáticos, e sim a participação nos meios de comunicação por meio de uma cultura participativa, na qual não se desvincula mais

⁹ Fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann é uma organização familiar sem fins lucrativos, que busca contribuir para que o Brasil tenha, até 2018, soluções inovadoras de alta qualidade no cotidiano da educação de 30 milhões de pessoas, mais 200 mil professores capazes de garantir o aprendizado de todos os seus alunos, 65 líderes promovendo e acelerando transformações sociais de alto impacto e um padrão claro e de altas expectativas do que é esperado que todos os alunos aprendam. Fonte: <http://www.fundacaolemann.org.br>

produtores e consumidores, pois no novo cenário, onde os sujeitos interagem entre si num novo conjunto de regras midiáticas.

Sobre a linguagem midiática, Teruya (2009) afirma que vários estudos comprovam que a referida linguagem torna-se um aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem na educação, já que se refere a uma ferramenta intercessora de conhecimento que desperta a curiosidade e a atenção dos alunos, graças à evolução tecnológica. Assim, a linguagem audiovisual transcorre para os processos da educação cognitiva, contribuindo para a compreensão e aprendizagem, não apenas a leitura dos códigos escritos, mas também das imagens.

Então, o *Youtube* se apresenta como uma ferramenta pedagógica que contribui significativamente no contexto educacional, abrindo espaço para a interação entre os sujeitos, autoria e cocriação dentro e fora do espaço de sala de aula. Assim, Santos e Silva inferem que,

Uma vez que a imagem, o som e o texto, em sua forma digital, não têm existência material, podem ser entendidos como campos de possibilidades para a autoria dos interagentes. Isto é, por não terem materialidade fixa, podem ser manipulados infinitamente, dependendo unicamente de decisões que cada interagente toma ao lidar com seus periféricos de interação como mouse, tela tátil, joystick, teclado (2009, p. 273).

Entretanto, não é suficiente agregar o *Youtube* e vídeos como novas ferramentas em sala de aula, é importante que o trabalho pedagógico seja reelaborado, demandando do professor habilidades no uso e a compreensão da ferramenta em uso. O uso do *Youtube* como instrumento educacional midiático desperta a atenção pela sua condução de sons e imagens que apreendem o interesse do aluno, ajudando-o a alcançar saberes e construir a criticidade.

A possibilidade de os usuários poderem assistir e disponibilizar conteúdos diversos torna a plataforma democrática, onde a interação entre indivíduos pertencentes a mesma realidade e a realidades e classes sociais distintas possam compartilhar elementos que caracterizem sua vida e, assim, lançarem sua voz e sua escuta num mundo cada vez mais global. Dessa forma, o trabalho com o audiovisual e a plataforma *Youtube*, enquanto aliada pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, proporciona, de forma lúdica, a aprendizagem através de estímulos audiovisuais, desenvolvendo uma compreensão sobre os contextos socioculturais, ideologias e convenções que possivelmente coexistam dentro de um mesmo grupo, resultando, então, em uma atividade que levem os alunos ao letramento visual crítico.

1.4.1 Letramento visual crítico na educação: uso de vídeos na escola

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN, surgidos na década de 90, no Brasil, apresentam as imagens no ensino como objeto de estudo e aprendizagem. Ao observar as divisões contidas nos referidos documentos, o Componente Curricular Artes foi o que, inicialmente, contribuiu para essa nova perspectiva, uma vez que as imagens artísticas foram trazidas para as atividades em sala de aula.

Os PCN se referem a momentos importantes da manifestação artística: fazer artístico, fruição, leitura de imagem e a contextualização histórica. Nas ações pedagógicas sugeridas, o que visualizamos são atividades que propõe aos alunos a construção de arte como artefato, apreciação estética e contexto histórico. Tal fato, de certo modo, não é efetivado na escola e raramente quando é trabalhado toma uma denotação superficial e descompromissada com as variadas possibilidades de leitura, sem o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos. Assim, na perspectiva da comunicação multimodal, as imagens também são textos e, desse modo, a leitura, a compreensão e a assimilação desses textos são indispensáveis na formação do aluno, pois são partes de “um componente essencial para construção da cidadania e para a formação dos educandos” (BRASIL, 2008, p. 111).

Nesta perspectiva, os elementos audiovisuais, devido às imagens, se articulam com os demais elementos que a configuram como o texto verbal, as cores, quadros, a disposição gráfica, e por estarem presentes no cotidiano dos alunos, reúnem fatores importantes para se trabalhar com a cultura visual na sala de aula.

Sendo intrinsecamente relacionado à TV e ao cinema, o vídeo, no ambiente escolar, é visto, ainda hoje, como momento de lazer e entretenimento, em algumas práticas docentes, desprovidas de planejamento e objetivos, sendo então associado à diversão e preenchimento de aulas medíocres. Moran (1995, p. 3) afirma que “vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não aula, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso”.

O autor ainda afirma que “o vídeo promoveu uma ruptura nos processos educacionais pautados apenas nas linguagens verbal e escrita, aproximando a realidade existente fora da sala de aula, para a realidade do contexto escolar” (MORAN, 1995, p. 34). Inferimos, pois, que o vínculo entre o vídeo e a educação amplia o potencial de criação dos alunos, proporcionando novas relações com as coisas, com os processos históricos, pessoais e culturais.

Assim, o texto em movimento, através do vídeo ou imagens/vídeos, não é tão somente um processo artístico, mas uma nova forma de representação da leitura e da escrita. Logo, os possíveis vínculos estabelecidos entre o vídeo e a educação devem proporcionar

experiências de criação, leitura, interpretação e comunicação, ou seja, a prática pedagógica se reconfigura nesse processo e o professor desempenha o papel de mediador entre o que as imagens no vídeo proporcionam e os possíveis conhecimentos a serem construídos na relação de aprendizagem.

1.4.2 Novas tecnologias e prática docente: criando vídeos

A sociedade evolui e traz mudanças marcantes ao longo do tempo e na contemporaneidade há uma influência acentuada das novas tecnologias, que invadiram rapidamente a vida das pessoas, criando assim um novo perfil, novos hábitos e novos modos de conviver e viver no mundo.

Segundo Camas (2014), as novas tecnologias são a convergência de tecnologias e mídias para um único dispositivo, que pode ser o *notebook*, o celular, o *tablet*, a lousa digital, o robô e quaisquer outras possibilidades que surjam. O que interessa no âmbito educacional é a produção colaborativa do conhecimento, ou seja, professores e alunos são coautores e constroem juntos o percurso que conduz à aprendizagem significativa.

Para Kleiman (1995), embora a tecnologia seja importante no processo ensino-aprendizagem, a figura do professor como agente de letramento é imprescindível para a inclusão do aluno na cultura digital.

A necessidade de inclusão, tanto dos professores quanto dos alunos, na cultura digital pode ser fruto do ritmo acelerado das inovações tecnológicas, em que os alunos assimilam rapidamente, exigindo assim, que a educação atue com passos largos, possibilitando um ambiente que desenvolva a criatividade e o protagonismo. A tecnologia, então, pode ser uma ferramenta útil nesta dinâmica. Contudo, algumas escolas ainda apresentam uma grande resistência ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e não conseguem, por vários motivos, se adaptarem à evolução tecnológica e, por conseguinte, ao novo perfil dos alunos. Assim, à luz da influência das novas tecnologias, que trazem inúmeros meios e suportes para a aprendizagem, é importante que a prática docente também passe por significativas mudanças.

Xavier (2005) discorre sobre os prognósticos otimistas, que criam expectativa de aprimoramento social pela via tecnológica, motivando as pessoas a uma busca incessante pela atualização de seus próprios conhecimentos, o que de fato é uma necessidade intelectual na sociedade contemporânea em que vivemos. Quanto ao perfil do “novo professor”, consciente da nova realidade virtual, o referido linguista afirma que ele deve ser “pesquisador, articulador do saber, gestor de aprendizagens, consultor democrático e, por fim, motivador da

aprendizagem pela descoberta, não mais avaliador de informações prontas a serem aprendidas mecanicamente e reproduzidas pelo aluno” (XAVIER, 2005, p. 4).

Para a educação, observamos que as mudanças afetam a todos, ou seja, tanto professores quanto alunos necessitam, a todo tempo, reverem a si mesmos, observando suas posturas dentro da escola, assim como na sociedade da qual fazem parte. Sobre tais mudanças no âmbito educacional, o referido autor reconhece que as universidades deveriam ser as primeiras a se interessar pelas aplicações pedagógicas das novas tecnologias na educação. Nesta perspectiva, o saber é a principal ferramenta para a realização de um projeto político pedagógico adequado às necessidades reais dos alunos.

Aqui reafirmamos que o professor e a escola não podem renegar as novas tecnologias, pois assim, estarão, de algum modo, fadados não só ao fracasso profissional, mas à condenação do silêncio e da frustração. Isso, de certo modo, pode agravar alguns problemas já existentes em determinadas realidades escolares, tais como a evasão, o desinteresse e até a quebra da interação entre professor e aluno. Assim, faz-se relevante reconhecer a influência das novas tecnologias na educação, atentando para o fato de que o acesso à internet se popularizou, a aquisição de filmadoras e máquinas digitais aumentou, os celulares se tornam cada vez mais modernos. Todos esses fatores mencionados conferiram às pessoas a oportunidade de produzir e distribuir o próprio material audiovisual.

De acordo com tais influências, surgiram inúmeros programas de incentivo à utilização do vídeo em sala de aula, inclusive como política estratégica para promover o avanço no uso dos meios de comunicação de massa. O problema é que a inclusão dessa tecnologia no ensino e na prática docente não é tão simples, e grande parte dos profissionais da educação não consegue empregar a tecnologia audiovisual como um recurso pedagógico.

Como recurso audiovisual, podemos destacar os vídeos curtos, 2 a 5 minutos, produzidos com tecnologias móveis digitais ou imagens no *Movie Maker*, as quais podem ser socializados via *Bluetooth*, *WhatsApp*, *Facebook*, *Youtube*, *Snapchat*, entre outros canais, apresentados em formatos de vídeos populares com 3GP¹⁰, MPEG¹¹, AVI¹². A criação de vídeos curtos, de produção variada, sem dúvida, é consequência do fácil acesso a ferramentas digitais e portáteis, as quais apresentam uma facilidade em seu manuseio.

10 Formato padrão de gravação e exibição de vídeos nos telefones celulares.

11 Formato de vídeos em geral.

¹² *Audio Video Interleave* é um formato encapsulador de áudio e vídeo, criado pela Microsoft, cuja extensão oficial é AVI. É um dos formatos mais populares no mundo, nativamente reconhecido pela maioria das versões do *Windows* e por todos os leitores de DVD que são compatíveis com o *codec DivX*.

Além disso, as imagens podem ser editadas de forma simples, com o uso de um computador, ou até mesmo um aparelho celular. Para serem interessantes, porém, tais criações midiáticas exigem um alto grau de criatividade e, por isso, tornam-se ferramentas importantíssimas para explorar tanto a imaginação dos alunos quanto o poder de síntese, criticidade e acordos discursivos. Portanto, o vídeo, enquanto ferramenta pedagógica, possibilita, entre outras coisas, o trabalho de leitura crítica de imagens fotográficas e audiovisuais, suscita maior credibilidade aos enunciados verbais e situa o leitor dentro da realidade dos fatos, ao estabelecer ligação com outras imagens conhecidas, que representam também dramas sociais e pessoais, proporcionando a legitimidade da interação entre os alunos e o objeto a ser construído pelas equipes de estudo.

Vygotsky (1987, p. 17) afirma que “a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”. Nesta perspectiva, o trabalho de produção de forma coletiva pressupõe resultados que não poderiam ser obtidos individualmente (DANIELS, 2003).

Quanto à ideia de que as imagens que compõem os vídeos são apenas recortes neutros do real, desprezando as escolhas ideológicas influenciadas pelas vivências e leituras que as produzem, não pode se sustentar se pensarmos na relação leitor e imagem. Sobre isso, Silva afirma que

[...] a leitura (interpretação) de imagens integra-se numa história que é maior do que nós, num processo do qual não somos a origem; uma imagem, ao ser lida, insere-se numa rede de imagens já vistas, já produzidas, que compõem a nossa cotidianidade, a nossa sensação de realidade diante do mundo. A leitura (interpretação) de imagens não depende apenas do contexto imediato da relação entre leitor e imagem: para lê-la o leitor se envolve num processo de leitura (interpretação) que já está iniciado (2006, p. 77).

Dessa forma, ressaltamos que o processo de leitura, compreensão e produção de imagens contribui para o desenvolvimento dos multiletramentos, pois ao trabalharmos na escola com a produção de vídeos, estamos usando as imagens e o som para a comunicação, posicionamento de ideias e visões de mundo, corroborando com a integração social e política do aluno. A título de ilustração citamos que no Brasil já existem escolas públicas da Bahia¹³, que contam com a TV *Pendrive*, nas salas de aula, as quais podem transmitir recursos de

¹³ Relato baseado em minha experiência enquanto gestora da Diretoria Regional de educação- DIREC 29, entre os anos de 2011/ 2013, composta por 11 municípios, e também enquanto professora da rede pública estadual da Bahia.

áudio e vídeo que são disponibilizados nos formatos compactados, tais como: MP3, MPEG, AVI.

Os alunos, a maioria nativos digitais, buscam informações e constroem conhecimento sobre os mais variados temas de maneira a fortalecer seu protagonismo no processo da construção do conhecimento. Desse modo, é importante que o professor e a escola assumam uma postura semelhante, de procurar, refletir sobre suas práticas atuais e adequá-las à nova realidade do processo da aprendizagem e do conteúdo de ensino.

Compreendemos, então, que a produção dos vídeos curtos de 3 a 5 minutos contribui para o engajamento dos alunos nas atividades práticas educacionais, que resultam no aprendizado significativo. Para o trabalho com a produção do vídeo, é importante saber que ele obedece às mesmas etapas do longa metragem e do curta metragem, a citar: pré-produção, produção e pós-produção. Podem, ainda, serem exploradas habilidades técnicas, cognitivas, pessoais e intrapessoais, conforme as etapas:

- a) Roteiro: é um texto escrito em detalhes a partir de um argumento. Nele devem estar descritos os atores/entrevistadores, os diálogos ou perguntas, elementos técnicos sobre o cenário e sobre o comportamento dos atores em diferentes momentos (expressões, movimentações, descrição do ambiente em que se passa a cena, os sons que compõem a mensagem);
- b) Gravação/ Fotografias: registro das cenas que compõem a sequência de imagens;
- c) Edição: dois aplicativos são bastante indicados para a edição de vídeos por parte de iniciantes: o *Movie Maker*, para quem usa o sistema operacional *Windows*, e o *OpenShot*, para quem utiliza o sistema operacional *Linux*. Cada um pode utilizar o que melhor lhe convier, uma vez que ambos têm as mesmas funcionalidades (importar vídeo e áudio, salvar projeto, cortar, exportar filme, efeitos, transições). Aplicativos mais profissionais têm efeitos e recursos avançados e operam de forma semelhante;
- d) Compartilhamento: divulgação na *web*.

Seguindo as etapas para criação dos vídeos torna-se possível desenvolver o letramento visual crítico, pela escolha da sequência de imagens, bem como os multiletramentos, que abrangem a seleção dos recursos sonoros, além das cores de fundo e outras criações que estimulam a imaginação narrativa, a criatividade, a comunicação e a crítica.

CAPÍTULO 2 – LEITURA DE IMAGENS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

*“Com a visão, o infinito nos é dado de uma só vez;
a riqueza é a sua descrição”.*
Gattengo

A construção de uma proposta de intervenção pedagógica compreende um processo de reflexão que envolve esferas complexas: a do conhecimento acadêmico, a do espaço social, a do ofício docente e a da aprendizagem dos alunos. Neste raciocínio, faz-se interessante esclarecer que a prática docente está traçada num pacto natural de interações, em que o fazer pedagógico se desenha através de habilidades e perspicácia com o inesperado em sala de aula.

Assim, o conhecimento acadêmico torna-se condutor de uma autonomia intelectual necessária, lançada através da pesquisa e da produção de conhecimentos, atrelando teoria e prática, onde nós, professores, temos a possibilidade de construir uma identidade profissional engajada em contextos variáveis na sala de aula. Por isso, a proposta de intervenção pedagógica, aqui, tem a intenção de colaborar com o efetivo aprendizado de sujeitos reais que vivem e interagem em um meio social.

Cumpramos evidenciar também que, diante do contexto da prática diária nas aulas de Língua Portuguesa, faz-se necessário o desenvolvimento do letramento visual crítico e dos multiletramentos na produção de vídeos curtos, por meio das novas tecnologias, a fim de ampliar o conhecimento linguístico e discursivo dos estudantes, de forma prazerosa, o que torna o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico e autônomo.

2.1 Conhecendo o espaço escolar

O presente trabalho foi desenvolvido na cidade de Brejões, município brasileiro localizado no Estado da Bahia, situado na interface entre a caatinga e a formação original da Mata Atlântica, com população estimada de 14.282 habitantes. O clima da região é tropical com estação seca e a temperatura varia tipicamente entre 10°C e 35°C.

A referida região se caracteriza por cultivar café, seguido pela produção de maracujá, mandioca, mamona, sisal e produtos hortigranjeiros. O setor de pecuária ainda engatinha por várias dificuldades econômicas, sendo gado bovino de corte a única atividade desenvolvida. A educação escolar talvez seja a grande expectativa de melhoria de vida. A título de ilustração, visualizamos o referido município:

Figura 3 – Município de Brejões

Fonte: <http://gestarideiasconstruirvalores.blogspot.com.br>

O espaço selecionado é o Colégio Municipal Góes Calmon, na cidade descrita, que atende alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Fundamental II. A referida Unidade Escolar (UE) obteve a média de 3,6¹⁴ para o 9º ano, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2013, e que está abaixo das metas projetadas, de 4,0. O índice apresentado revela que apenas 9% dos alunos aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos, até a 8ª série. Desse modo, dos 182 alunos que realizaram a Prova Brasil, somente 15 demonstraram aprendizagem adequada.

Este colégio foi referência na formação de professores através do curso de Magistério, extinto em dezembro de 2000. Atualmente, o quadro de docentes é formado por 39 professores e 95% dos que atuam na UE cursaram, neste mesmo colégio, o Ensino Fundamental II e Médio (antigo Magistério), ratificando, assim, a importância social da instituição na melhoria da vida dos cidadãos brejoenses.

A atual estrutura física da escola é composta de 15 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, com 20 computadores conectados à internet, cozinha, biblioteca, sala de secretaria, auditório, pátio descoberto e lavanderia, além dos banheiros e das dependências, que são adaptados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Ao lado dos banheiros há um bebedouro e um portão de acesso à quadra de esporte que está desativada, impossibilitando as aulas práticas de Educação Física. A título de ilustração segue a imagem da escola:

¹⁴ Informações obtidas nos arquivos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Brejões-BA.

Figura 4 – Colégio Municipal Góes Calmon

Fonte: Acervo pessoal

No que diz respeito ao planejamento da disciplina Língua Portuguesa, os professores, todos graduados em Letras, têm dificuldade em encontrar-se com os colegas para planejarem e discutirem o ensino de língua. Acreditamos que o grande problema do ensino, na unidade escolar em questão, concerne, ainda, no uso apenas da pedagogia tradicional, em que a maioria das atividades desenvolvidas nas aulas estão atreladas a atividades do livro didático ou ainda da técnica de copiar do quadro. Cabe ressaltar que não existem projetos estruturados e direcionados para que o trabalho da disciplina seja desenvolvido de forma que as diversas modalidades da língua sejam valorizadas.

2.2 Seleção dos sujeitos

A turma em que a proposta foi aplicada é a do 9º ano do turno matutino, com 33 alunos frequentes, entre 13 e 16 anos de idade. Em um levantamento realizado pelas informações da secretaria do colégio e do questionário aplicado com os alunos, constatou-se que 69,5% dos educandos moram em áreas rurais e vão para a escola no transporte escolar federal; 30,3% residem em áreas urbanas e vão a pé para a escola; e 80% participam de programas assistenciais.

Muitos pais trabalham nas propriedades rurais como empregados, enquanto outros são proprietários e cultivam a terra. Quanto ao grau de escolaridade dos pais: 19% concluíram o Ensino Médio (alguns na modalidade EJA); 60% iniciaram e não concluíram o Ensino Fundamental II; 18% não frequentaram ou não concluíram o Ensino Fundamental I e 3% são analfabetos.

Dos alunos que compõem a série em questão, 45,5% se identifica com a disciplina de Língua Portuguesa e 54,5% afirmam não se identificarem. Quanto ao desempenho escolar: 45,5% dizem considerar bom; 51,5% regular; e 3% (apenas 1 aluno) classifica como ótimo. No aspecto leitura de livros por ano letivo, 60,6% afirma que leem 1 livro por ano, 33,3% leem 2 livros e apenas 6,1% leem 3 livros.

No que tange ao contato com as tecnologias e audiovisuais, 69,7% não usam regularmente o computador e apenas 30,3% faz uso do computador em casa. No ambiente escolar, não fazem uso do computador. Assim, o acesso à internet fica reservado à *lan houses* (30,3%), em casa (15,2% dos alunos) e na modalidade móvel (54,5%). Ao acessarem o espaço midiático, 45,5% dos alunos afirmam usar para terem acesso às redes sócias, 24,2% para jogar, 24,2% para pesquisarem atividade escolar e 6,1% para baixarem vídeos.

Os alunos não se apresentam participativos ou motivados, mas aparentam querer participar de novos desafios que testem suas potencialidades. Quanto ao convívio no ambiente escolar, apresentam boas relações tanto com professores, quanto com os colegas e demais funcionários. Quatro alunos participam de oficinas de violão do programa Mais Educação – um programa do governo federal em parceria com estados e municípios, que promove a permanência do aluno na escola. Do total de alunos, 10% é repetente, fator que não atrapalha a interação com os demais colegas.

Vale ressaltar que todos os alunos foram autorizados, a participar da proposta de intervenção, pela direção da escola com a ciência dos pais, conforme o **Apêndice A**, e que o questionário aplicado (**Apêndice B**) objetivou traçar um perfil mais fidedigno possível dos alunos, para que as ações planejadas fossem adequadas ao perfil da turma.

2.3 Escolha do material

Diante da realidade descrita e das características apresentadas, o foco da Proposta de Intervenção é a leitura de imagens, seguida da produção de vídeos curtos, cuja temática está voltada para a realidade dos alunos – a seca. Tal escolha se apoia no cumprimento da Lei nº 13.006, de junho de 2014, que determina a exibição de filmes nacionais, na educação básica, como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola. Consideramos que as estratégias educacionais devem favorecer a implementação do audiovisual nas aulas de língua materna e, por isso, utilizamos o aplicativo *Windows Movie Maker*, celular com câmera digital, computador, *datashow*, imagens impressas e em

movimento, *laptops*, vídeos selecionados previamente, caixas de som, papel ofício, papel metro, caneta hidrocor, entre outros materiais.

Inicialmente, trabalhamos com imagens estáticas sobre a seca e a região nordeste, retiradas de *sites* variados, e utilizamos fragmentos do filme *O Auto da Compadecida* e a animação *Calango Lengo*, que tratam da realidade social, geográfica e cultural do Nordeste e da figura do nordestino. A intenção foi escolher imagens estáticas e em movimentos/ vídeos que envolvessem o aluno na discussão sobre o tema escolhido. E para tanto, apresentamos as etapas da Proposta de Intervenção, com o propósito de habilitar o aluno a ler, compreender e produzir os diferentes mundos visualizados, imaginados e criados por ele a partir de seu contexto real, através das produções dos vídeos curtos.

2.4 Etapas da proposta de intervenção

A proposta aqui apresentada tem o tempo previsto para dois meses/ 1 unidade letiva, ou seja, 22 aulas de 50 min cada, e que em alguns dias da semana são aulas geminadas, o que favoreceu algumas atividades planejadas que demandam maior tempo.

Cumpramos também afirmar que a maior parte das etapas, que foram desenvolvidas nesta proposta, teve a participação efetiva do professor como mediador e motivador das ações. Em alguns momentos, como a produção, edição e exibição dos vídeos, contamos com o auxílio do *webmaster*. Consideramos a letra P para professora/ pesquisadora e a letra A para os alunos, nos diálogos e relatos apresentados.

Etapa I – Perfil dos alunos e o audiovisual...

- ✓ Duração: 2 h/ aula.
- ✓ Objetivos: identificar o perfil dos alunos e apresentar a proposta de intervenção por meio de uma conversa interativa.
- ✓ Material: questionários impressos.

Na ação inicial, os alunos foram convidados a responder a um questionário (cf. **Apêndice B**), composto por quatorze perguntas fechadas, nas quais havia questões alternativas de respostas preestabelecidas, que ajudaram a traçar o perfil dos alunos.

Após a aplicação do questionário, a proposta pedagógica foi apresentada aos estudantes por meio de um diálogo com a classe. No decorrer, eles responderam a respeito do

que fazem fora da escola; qual seu contato com as imagens, vídeos, desenhos, filmes; como usam a câmera do celular; que tipos de vídeos recebem no celular e assistem em casa; se costumam produzir vídeos; relação entre as imagens e a vida; o porquê de as pessoas assistirem vídeos; se existem diferenças entre os vídeos que são apresentados na *internet*, enviados pelo celular, produzidos na família, entre outros.

Etapa II – Imagens: despertando sentimentos

- ✓ Duração: 1 h/ aula.
- ✓ Objetivo: possibilitar a interação verbal e a escuta, bem como a criação de vínculo e proximidade entre professora e alunos, a partir da leitura de imagens.
- ✓ Material: Almofadas, envelopes coloridos, imagens impressas, papel ofício, papel metro, cola, tesoura, caneta hidrocarbonetos colorida.

Nesta etapa, os alunos foram direcionados à sala de leitura e sentados em círculo, nas almofadas, cada aluno recebeu um envelope colorido, contendo uma imagem que remetia a um sentimento. Após abrirem os envelopes, os alunos foram solicitados a descreverem o (s) sentimento (s) suscitado (s), ao observarem a imagem.

Depois da verbalização dos alunos e da professora, sobre os sentimentos como amor, dor, paz, revolta, preguiça, desespero, solidão, tristeza, entre outros, refletimos, oralmente, sobre a importância ou não das imagens, quais efeitos emocionais foram despertados e quais elementos intrínsecos das representações icônicas puderam contribuir para a interpretação que fizeram. Faltando vinte minutos para o final da aula, a turma foi dividida em 5 grupos (3 grupos de 7 componentes, 2 grupos de 6 componentes), depois recortaram outras imagens que se assemelhavam aos sentimentos descritos por cada aluno do grupo, e confeccionaram um cartaz cujo título foi *Os nossos sentimentos através das imagens*, que foi disposto no corredor da escola como divulgador do estudo que se iniciou.

Etapa III – Leitura de imagens estáticas

- ✓ Duração: 4h/ aula.
- ✓ Objetivo: estimular o letramento visual e o diálogo sobre contexto diário dos alunos.
- ✓ Material: *Laptop, datashow, slides*, imagens impressas, atividade impressa.

Os alunos foram conduzidos até a sala multifuncional, onde foram projetadas, no *datashow*, imagens que retratavam a seca e (cf. **Figuras 5, 6, 7 e 8**), posteriormente tais imagens foram distribuídas na forma impressa.

No primeiro momento, a leitura das imagens projetadas foi feita de forma coletiva, os alunos receberam orientações para que olhassem as imagens por alguns minutos, depois iniciaram a leitura coletiva e descreveram os sentimentos despertados.

Em seguida, ainda no mesmo espaço físico, os alunos foram divididos em 5 grupos. Cada grupo recebeu imagens impressas, que também estavam no *datashow*, e fizeram, dentro de 20 minutos, a leitura das imagens estáticas, percebendo os significados nas diferentes imagens, conforme visualizamos a seguir:

Figura 5 – Criança no Nordeste



Fonte: <http://meioambiente.culturamix.com/natureza/caracteristicas-da-regiao-nordeste>

Figura 6 – Cultura mapeada



Fonte: www.nvestenordeste.com.br

Figura 7 – O Vaqueiro nordestino



Fonte: www.elo7.com.br/o-vaqueiro-nordestino-sertao-cod-2-01/dp/4ADBA

Figura 8 – A seca



Fonte: <http://meioambiente.culturamix.com/natureza/caracteristicas-da-regiao-nordeste>

Nesse momento não houve a interferência da professora, pois as discussões foram feitas nos grupos. Durante a atividade, foi observado o desempenho dos alunos, na organização e respeito aos turnos das falas entre eles e nas colocações que faziam sobre as imagens que estavam lendo. Depois das leituras feitas nos grupos, os alunos elegeram um representante para iniciar a apresentação de uma das imagens lidas, os outros colegas de grupo também contribuíram.

Conforme outrora descrito, os alunos responderam, oralmente, às seguintes questões:

1. As imagens analisadas revelam fatos importantes sobre a vida das pessoas? É uma realidade próxima à nossa, ou algo criado apenas pela imaginação de quem a desenhou?

2. O que as imagens têm em comum?
3. O que as imagens representam sobre a nossa identidade individual e social?
4. Quem criou as imagens?
5. O que vocês sabem sobre a temática abordada através das imagens?
6. Como estas imagens ajudam a interpretar criticamente o mundo social em que vivemos?
7. Que imagem cada grupo escolheu para descrever a temática? Por quê?

Ao final das aulas, houve o cuidado para deixar claro aos alunos a importância do processo de composição das imagens: cores, formas, símbolos, ou seja, as diferentes maneiras de significar. Sendo estas semioses, enquanto processo, uma ponte para desenvolver a capacidade dos alunos de atribuírem significados à representação icônica, ou seja, objetos importantes para que o letramento visual crítico fosse alcançado nas atividades propostas.

Etapa IV – Narração das imagens estáticas

*“Você não fotografa com sua máquina.
Você fotografa com toda sua cultura”.*
Sebastião Salgado

- ✓ Duração: 2h/ aula.
- ✓ Objetivo: construir sequência narrativa, por meio de imagens estáticas.
- ✓ Material: revistas diversas, jornais, tesoura, papel metro, cola, caneta hidrocor, fita adesiva.

A narrativa por imagem é um gênero textual que se caracteriza pela ausência de enunciado verbal. As histórias são apresentadas, unicamente, por imagens, cabendo ao leitor construir pequenos relatos a partir das ilustrações, de acordo com sua fantasia, seu conhecimento e sua experiência de vida.

Nesta etapa, levei várias revistas e jornais, para que os alunos recortassem e compusessem as narrativas. Os alunos, em grupo, selecionaram as imagens para construir essas narrativas, recortaram inúmeras imagens e, após discutirem sobre quais representações icônicas usariam, separaram e começaram a compor as narrativas, colando as imagens nas sequências de forma que mantivessem um enredo, o clímax e um desfecho. Foram orientados que só usariam imagens, pois no primeiro momento queriam utilizar palavras para formar o título.

Os alunos escolheram um representante dos respectivos grupos para a apresentação oral da narrativa, mas os colegas também contribuíram quando necessário. Neste momento,

eles atribuíram significados, revelaram intenções e pontuaram a relevância de analisar tais imagens. Posteriormente, criaram o *Mural Narrativo*, onde todos os textos foram expostos, sendo revisitados pelos alunos em outros momentos.

Etapa V – Exibindo e analisando vídeos

- ✓ Duração 4h/ aula.
- ✓ Objetivo: analisar os elementos semióticos presentes nos vídeos e sua importância na constituição da narrativa;
- ✓ Material: *Laptop, datashow, pendrive*, animação em vídeo, fragmento do filme, papel para anotação, canetas e quadro comparativo impresso.

Os alunos, em sala de aula, assistiram ao filme *Calango Lengo: morte e vida sem ver água*, lançado em 2008, com direção de Fernando Miller, e que pertence ao gênero animação/curta-metragem. A principal característica do vídeo selecionado é a ausência das falas das personagens, como observamos a seguir:

Figura 9 – Imagem do curta-metragem *Calango Lengo: morte e vida sem ver água*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=wvHz2m4C018>

Após a visualização do filme, os alunos foram solicitados a realizarem uma análise oral e coletiva da temática, considerando os elementos linguísticos e semióticos, a partir das questões:

1. Qual é o lugar daquele que produz e que escreve a história?
2. A narrativa trazida pela animação serve apenas para nos distrair?
3. Vocês já assistiram ao vídeo antes?
4. As cenas são urbanas ou da zona rural? Como vocês sabem disso?

5. Vocês já assistiram a um filme com a mesma temática?
6. O que vocês acham do vídeo assistido?
7. Vários aspectos sociais e culturais são apresentados. Vocês podem enumerar alguns?
8. Qual personagem representa o nordestino?
9. Comente sobre as imagens visualizadas, as simbologias e as cores.
10. Quais são as imagens que cumprem a sequência: fome, dor, seca, tristeza, fé, esperança, nacionalidade, comunicação, milagre, prosperidade e vida?

No segundo momento, foi feita a exibição, seguida da análise de um fragmento do filme *O auto da Compadecida*, com o objetivo de desenvolver a leitura do texto multimodal e de produção de narrativas com imagens em movimento. O filme tem direção de Guel Arraes, lançado em 2000, e pertence ao gênero comédia. A história é baseada na obra literária homônima de Ariano Suassuna, escritor nascido em João Pessoa (PB) e defensor da cultura regional nordestina. A título de ilustração segue a imagem do trecho selecionado:

Figura 10 – Imagem de fragmento do filme *O Auto da Compadecida*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EFmB8Qo-g-k>

Em uma roda de conversa, abordamos nosso cotidiano, analisando a cena assistida e comparando com fatos da realidade de cada um, suas impressões e entendimentos. Então, os alunos foram divididos em 6 grupos, e a cada grupo foi dada uma tarefa de análise sobre a cena assistida, divididas da seguinte maneira:

1. Narrar as cenas;
2. Anotar as palavras-chave;

3. Citar as imagens que mais chamaram atenção;
4. Descrever duas personagens que mais chamaram a atenção do grupo;
5. Observar sons e efeitos.

Depois de refletirmos sobre o fragmento do filme, os alunos, divididos em grupos de quatro componentes, preencheram um quadro comparativo, considerando elementos linguísticos e extralinguísticos (cf. **Apêndice C**).

Por fim, refletimos juntos sobre as utilidades do vídeo, enquanto algo que pode ser lido e interpretado, criado e recriado. Assim, pensamos: o que representa a imagem na composição do vídeo? Como são dispostas as imagens que aparecem nos vídeos? Há uma relação entre a imagem, o som e os movimentos? O que faz de uma imagem um símbolo¹⁵? As questões foram respondidas, oralmente em grupo, e depois socializadas para a turma.

Utilizando uma linguagem adequada ao perfil dos alunos, refletimos juntos: primeiramente, sobre o gênero fílmico composto por narrativas inventadas, oriundas de nossa imaginação e, posteriormente, pensamos as histórias a partir de alguma situação real, mas que durante o processo sofreram alguma modificação. Para Bruner (1987), ainda que as histórias sejam construções pessoais que utilizamos vida afora, elas não são estáticas, são, portanto, sucessivamente reformuladas à medida que incorporam novas experiências e conhecimentos adquiridos no meio social.

Optamos por trabalhar com histórias vivenciadas a partir do contexto dos alunos, no caso – a seca. Dessa forma, ao narrar a realidade local, suas causas, seus problemas, o modo de viver das pessoas e a linguagem, os alunos passaram a se identificar, enxergando uma forma de registrar, contextualizar e compartilhar as próprias experiências.

A partir de então, refletimos sobre a “seca”, lançando os seguintes questionamentos:

1. Quais são as marcas mais visíveis para mostrar, na sua comunidade, sobre os efeitos da seca?
2. Que situações você gostaria de ver acontecer na sua comunidade?
3. Que problemas você gostaria de solucionar?
4. Que iniciativas melhorariam a vida na sua comunidade?

As questões aqui trabalhadas serviram como ponto de partida para a próxima etapa, os alunos sistematizaram o conhecimento sobre a temática, perceberam que o vídeo é um

¹⁵ O termo *símbolo* utilizado nesta proposta baseia-se na teoria peirceana, na qual o símbolo é um signo que se refere ao objeto que denota, ou seja, que está conectado a seu objeto por força da ideia da mente sem a qual essa conexão não seria possível.

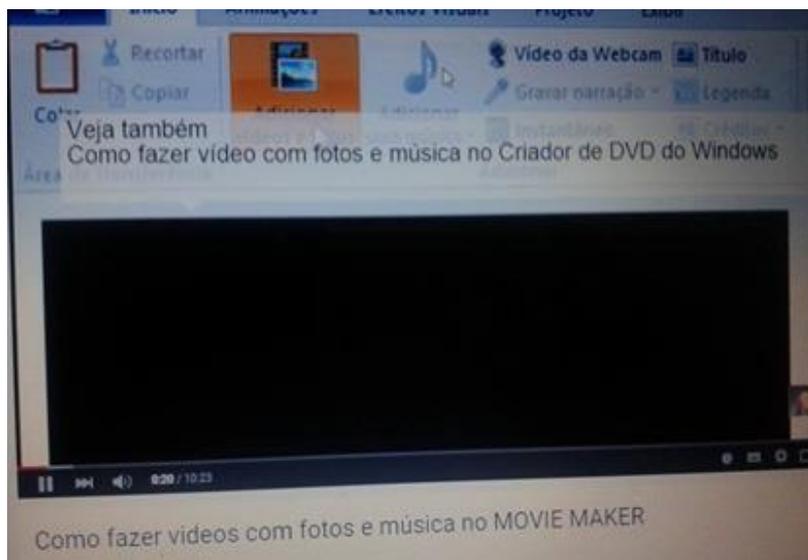
importante meio de produzir e partilhar informações, além de verificarem que eles podem produzir seus próprios vídeos.

Etapa VI – Criatividade em cena: roteiro, enredo e filmagem

- ✓ Duração: 4h/ aula.
- ✓ Objetivo: analisar e discutir sobre as temáticas dos vídeos, percebendo os passos necessários para a produção dos mesmos.
- ✓ Materiais: *Datashow*, *laptop*, vídeos e tutoriais, papel metro, caneta hidrocor, fita adesiva, letra da canção *Asa Branca*, impressa.

Esta etapa foi dividida em duas partes. Primeiramente, houve uma sensibilização para montagem dos vídeos. Após as respostas às questões da etapa anterior, os alunos foram conduzidos à sala de multimeios, onde assistiram aos vídeos ilustrados a seguir:

Figura 11 – Imagem de vídeos com fotos e música no *Windows Movie Maker*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=wpbd2oZMMmo>

Figura 12 – Imagem do vídeo *Por um Youtube mais Brasil*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=hWOudFdHYck>

Depois das análises e discussões em torno das imagens e informações assistidas, os alunos foram orientados sobre a produção de vídeos curtos, que foram disponibilizados no espaço virtual e também na videoteca da escola.

No segundo momento, a produção da narrativa fílmica, cujo objetivo foi preparar as etapas de criação dos vídeos, os grupos receberam orientações sobre o processo de produção do filme. Foi disponibilizado para os alunos um tutorial impresso (cf. **Anexo A**) e um *link* (<http://www.youtube.com/watch?v=fs2MAOITJwE>), sobre a utilização do *Windows Movie Maker*, que serviu como orientação na produção dos vídeos.

Para a produção do vídeo, houve a divisão de novos grupos e, juntamente com a docente e o *webmaster*, decidiram qual seria a melhor forma de compor os vídeos, com sons ou sem sons, a depender do grupo do qual optou por fazer parte. Ressaltamos que, nesta etapa, os alunos conheceram o programa que usaram para fazer os vídeos e começaram a pensar sobre a construção, sempre deixando bem claro o “poder” da imagem na construção das narrativas fílmicas, bem como a necessidade de lermos e interpretarmos as imagens estáticas e em movimento.

Na roteirização, foram disponibilizados os passos para a construção de um vídeo, a saber: o tema *A Seca e seus Efeitos*, escrita de um resumo sobre o que iriam mostrar; definição das funções de cada componente do grupo (diretor, câmera, atores, editores); escolha do local que irão filmar ou fotografar; edição/ montagem das sequências de imagem; apresentação, bem como a sinopse dos vídeos que postaram no *Youtube*.

Os alunos preencheram o quadro de roteirização e foram informados que os vídeos deviam ter, no máximo, 4 minutos, por se tratar de uma produção curta. Essa atividade foi desenvolvida em grupos de cinco alunos, para proporcionar maiores oportunidades de

negociação na construção de sentido. A associação entre imagens em movimento e sons caracteriza os variados exemplos que estruturam a linguagem multimodal (cf. **Apêndice D**).

Desse modo, elencamos as instruções tanto para a gravação quanto para fotografarem, com dispositivos móveis e/ou celulares. Os alunos foram orientados em alguns aspectos para evitar problemas como:

- ✓ Posicionamento do dispositivo – evitar movimentos bruscos e sempre focar na pessoa que fala, no objeto de que se fala ou na imagem a ser fotografada;
- ✓ Captura do áudio (se optem por filmar): procurar fazer as gravações em locais silenciosos, de pouca movimentação. Para a captura de voz, o dispositivo deve estar próximo da pessoa que fala;
- ✓ Teste de gravação: antes de iniciar as gravações fazer testes de vídeo e áudio dos arquivos gerados e verificar como fica no computador (formato, resolução, som).

Para finalizar a aula, os alunos receberam, de forma impressa, a letra da canção *Asa Branca*, composição de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (cf. **Anexo B**), e realizaram juntos a leitura, compreensão e cantaram, trazendo as palavras, sentidos e significações para a temática trabalhada, bem como a relação na criação do vídeo. Foi explicado, rapidamente, sobre Luiz Gonzaga, sua trajetória e importância no cenário artístico e cultural do Nordeste. Depois, construímos um *Mural Interativo*, onde os alunos escreveram uma palavra que representava a importância dos estudos e atividades desenvolvidas até aqui.

Depois das orientações, os alunos, em grupo, iniciaram a fase de gravação ou fotografias do ambiente externo da escola, seguindo as ideias discutidas na roteirização e nas orientações disponibilizadas nesta etapa. Foi um encontro entre os alunos e a força presente nas imagens e sons, despertando a capacidade de autoria, através da leitura crítica, que desencadeou o processo criativo.

Etapa VII – Editando e compartilhando...

- ✓ Duração: 3h/ aulas.
- ✓ Objetivo: estruturar e compartilhar os vídeos usando o *Windows Movie Maker*.
- ✓ Materiais: *Laptops* com *software* próprio para atividade, *Windows Movie Maker*, imagens.

Após organizarem as imagens fotografadas por eles, escolha da música, da legenda e de outras semioses, cada grupo, editou os vídeos no laboratório de informática, estruturando-

os com a mediação do professor e do *webmaster*. Ressaltamos que os alunos foram orientados, anteriormente, para utilizarem o programa para edição. Dentro da edição, foram inseridas, pelos alunos, vinhetas de abertura e de encerramento e informações importantes sobre o vídeo. Então, criei uma conta de acesso ao canal, que é um serviço gratuito, e com o vídeo finalizado, os alunos comigo e com o *webmaster* fizemos *upload* no *Youtube*, então eles escreveram a sinopse na etapa de roteirização. Seguindo, copiamos o *link*, fechamos a página, e cada grupo acessou novamente a página do *Youtube* para visualizarem suas produções.

Etapa VIII – Um mundo de imagens: entre as vidas secas e as almas fortes

- ✓ Duração: 2h/ aula.
- ✓ Objetivo: oportunizar aos alunos momentos de partilha das atividades realizadas durante a proposta.
- ✓ Materiais: vídeos produzidos, *laptop*, *datashow*, *pendrive*, microfone.

Esta etapa constituiu um momento de socialização dos trabalhos realizados pelos alunos, em que eles transformaram a sala de multimeios em um “cinema”, para exibição dos vídeos. Eles fizeram uma abertura, através de apresentação oral, dos vídeos produzidos, falaram sobre a relevância do trabalho executado, sobre o que foi possível aprender. Depois, os vídeos foram exibidos, os espectadores tiveram 5 minutos para falar sobre o que assistiram e os alunos-apresentadores tiveram mais cinco minutos para responderem às perguntas, ou falar mais sobre a produção. Ressaltamos que os vídeos foram exibidos para a turma A, do 9º ano, a direção, a coordenação e alguns professores que se organizaram, antecipadamente, e foram prestigiar.

CAPÍTULO 3 – VÍDEOS CURTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, discutimos a aplicação da proposta de intervenção pedagógica, considerando o vídeo curto como um gênero multimodal, constituído de linguagem visual, atrelada às diversas semioses, trazendo um conteúdo expressivo e significativo para os alunos. A intenção, com a metodologia, foi habilitar, gradativamente, os alunos, na leitura e produção de textos imagéticos, estáticos e em movimento.

3.1 Perfil dos alunos e o audiovisual

A ação inicial, de 2h/ aulas, consistiu na aplicação de um questionário (cf. **Etapa I**), que permitiu um reconhecimento e avaliação quanto ao perfil discente, no que concerne a aspectos do uso dos recursos audiovisuais.

Ratificando a evidência de que quase todos os alunos têm acesso limitado ao uso da internet e ao uso do computador, paralelamente, eles assistem a vídeos pelo celular e alguns utilizam o *Youtube*, no entanto, nunca produziram vídeos em atividades escolares.

Quanto às aulas de Língua Portuguesa, a maioria revelou que as imagens, quando utilizadas em aula, não são feitas análises das mesmas; a metade da turma diz que a aula é mais interessante quando há vídeos, imagens e sons; outros preferem aulas com atividades escritas; e acham interessantes as aulas que eles apresentam trabalhos. No momento posterior à aplicação do questionário, aproveitamos para sensibilizar os alunos e falamos acerca do trabalho que seria desenvolvido com a turma. Ao realizarmos esta etapa, percebemos que a oralidade, através do diálogo e das discussões, foi um importante aliado no processo de interação e construção do conhecimento.

Quanto à escolha do tema explorado – a seca –, surgiu através da manifestação de alguns alunos, indignados com a suspensão sucessiva das aulas por falta de água na unidade escolar. O que na verdade estava acontecendo, também, nas residências e até no único hospital da cidade. Então, resolvemos trazer a discussão como temática da proposta a ser desenvolvida.

3.2 Sentimentos por imagens

A partir do momento que cada aluno recebeu um envelope colorido, contendo uma imagem que remetia a um sentimento específico, eles foram estimulados a verbalizarem suas emoções, a partir da leitura da imagem recebida (cf. **Etapa II**). Percebemos, imediatamente, que a utilização de dinâmicas naquela turma não era algo comum. Os alunos pareciam

desconfiados e/ou tímidos. Por alguns momentos, a impressão foi que eles não participariam: agiram como se fosse algo novo, como se momentos lúdicos de interação e de conversa organizada não correspondesse a uma aula, não fazendo parte do ambiente escolar propriamente dito.

A seguir, descreveram os sentimentos despertados, o que, segundo Santaella (2012, p. 55), corresponde ao nível imediato e o reconhecimento que constituem uma leitura superficial. À medida que o nível de leitura foi aumentando, as inferências sobre as imagens também foram se ampliando.

Depois de alguns minutos, a fim de controlar a euforia nos alunos, causada, supostamente, pelo ambiente colorido e atrativo, ilustrando os possíveis sentimentos, iniciamos a dinâmica e a socialização. Ao se depararem com as imagens que receberam, surgiu logo a tradicional pergunta: “É para escrever o que, professora?”. Foram, então, orientados a observarem com muita atenção para todos os detalhes possíveis e relatarem acerca do sentimento despertado. Contudo, eles apenas relatavam o nome do sentimento, correlacionando aos aspectos correspondentes.

Outra dificuldade encontrada foi a limitação na leitura das imagens estáticas, reflexo de aulas em que a escrita não é atividade predominante. Aqui, os alunos foram instigados com as seguintes perguntas: O que levou você a despertar esse sentimento através da imagem? Quais pontos foram relevantes para que você chegasse a tal sentimento? O que poderia ser feito para mudar?

Ao serem questionados, mostraram-se mais participativos – apenas 5 alunos, em especial, ainda se mantiveram retraídos. Os mesmos apresentaram problemas de relacionamento, decorrentes da aparência física: uma aluna tem problema de queda de cabelo, dois alunos têm muitas acnes e duas alunas não se pronunciaram.

No acompanhamento realizado por mim (P), algumas colocações de alunos (A1, A2, A3, A4 e A5) chamaram atenção, tais como:

A1: Mas o que é pra olhar mesmo? É pra ‘cortar’ e colar no papel?

A2: É pra escolher ‘uma figura’ e colar, e escrever embaixo o sentimento que você sentiu?

A3: Não é, professora?

P: Exatamente! Vocês deverão escolher as imagens que mais chamaram atenção, discutindo no grupo o sentimento que desperta, e depois construir o painel e escrever uma legenda para cada imagem.

A4: É legenda! (A4).

A5: Então, olha só essa daqui... Dilma com a cara de nervosa... engraçado! Acho que pode ser essa [...] colocar.

P: Hum [...], legal!! Mas, [...] e qual sentimento remete? Pensem juntos!!

A3: Eu acho que o sentimento é decepção! Tanta coisa errada!

A4: Verdade. Mas ela está é nervosa!

A1: Vamos colocar o que nós sentimos: decepção!

Os depoimentos são referentes à imagem da presidente Dilma Rouseff, ilustrada a seguir:

Figura 13 – Imagem da presidente Dilma Rouseff



Fonte: Revista *Isto É* (Edição nº 2417, 06 de abril de 2016)

Após a realização da dinâmica, ocorreu o momento de construção do painel *Os nossos sentimentos através das imagens*, em que a turma foi dividida em 5 grupos e iniciaram as escolhas das imagens, que representassem sentimentos diversos, coletadas em jornais e revistas.

O painel foi disposto na área comum, aos alunos de outras turmas, para valorizar o trabalho dos alunos e para que outros estudantes fizessem as leituras, conforme visualizamos:

Figura 14 – Produção de painel pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal

Figura 15 – Painel produzido pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal

Com relação à interação, observamos algumas mudanças positivas no que diz respeito ao momento inicial, em que os estudantes, em sua maioria, apresentaram mais disponibilidade para desenvolverem o painel, dando ideias, ao longo da atividade.

3.3 Leitura de imagens estáticas

No primeiro momento, os mesmos grupos de componentes da **Etapa II** receberam imagens, que foram lidas, analisadas e discutidas com a mediação docente. Os alunos foram informados que não seriam avaliados entre o “certo” e o “errado”, ou qualquer valor

quantitativo. Antes, seria efetuada uma atividade, cujas descobertas seriam incríveis: leitura de imagens, durante 15 minutos, com os colegas no grupo, o que proporcionaria a prática de oralidade. Então, caminhei pela sala, a fim de avaliar o desempenho da atividade e ouvir as colocações feitas pelos grupos.

Visando o posicionamento do grupo e, conseqüentemente, a dinâmica da atividade, o momento da socialização foi iniciado pela professora pesquisadora (P) com o seguinte questionamento:

P: E as imagens? O que vocês me dizem das imagens (apontando para projeção da imagem feita com auxílio do *datashow*)? Vamos lá!!!

O **Grupo 1** (G1) relatou que as imagens (cf. **Figuras 6, 7, 8 e 9**) lembram pessoas que vivem na zona rural e que parecem sofrer, sem esperança e sem coragem para brincar no terreiro, uma vez que precisam cuidar da casa e dos irmãos menores para que os pais possam trabalhar na roça. Os alunos apontaram o sofrimento do vaqueiro ao vislumbrar o gado morto, devido à falta de comida e água. Segundo eles, a situação não demonstra ser favorável, pois não há sorrisos: as crianças estão à espera dos pais na porta de casa.

Em alguns relatos “A terra está seca”, “não há plantação”, percebemos que os alunos, componentes dos grupos, se colocam fora da realidade por eles descrita, mesmo sendo moradores de localidades rurais e vitimados por problemas similares aos mencionados. Percebemos que os mesmos não se sentem confortáveis em dizer onde moram, nem sobre os problemas que enfrentam em decorrência dos longos períodos de estiagem. Eles conseguiram reconhecer os sentimentos e a condição das famílias, em referência à ausência de sorriso dos personagens. Também apresentaram inferências importantes para a construção de sentidos, e não comentaram as imagens que traziam informações por eles desconhecidas, como o mapa.

O **Grupo 2** (G2) relatou que se tratava da seca na Região Nordeste e que esse problema traz muito sofrimento, uma vez que os animais morrem de sede e de fome, o gado fica fraco, por falta de comida, e o vaqueiro fica sem ter como trabalhar e sustentar a família. O grupo relatou que na Conceição, região onde alguns dos integrantes residem, cada dia fica mais difícil e as pessoas estão deixando o local. Algumas impressões mencionadas podem ser evidenciadas no seguinte depoimento:

É muito triste, e nem vizinhos temos mais, se adoecer uma pessoa é capaz de morrer mesmo, não tem por quem chamar. Naquele mapa parece que tem outros lugares que também tem a falta de chuva. (Componente do G2)

A partir da análise dos alunos do **Grupo 2**, percebemos que foi estabelecida uma relação de integração entre as imagens, onde todas elas faziam menção à seca, correlacionando à suas experiências e vivências próprias, reconhecendo-se parte dessa realidade, diferentemente do **Grupo 1**. Aspectos semióticos, como cores, formas, linhas e sombreamento influenciaram no relato, embora os mesmos não tenham sido mencionados pelos participantes. A imagem do mapa não foi descrita, talvez pelas mesmas questões de falta de conhecimentos prévios, que os ajudassem a correlacionar o mapa com a Região Nordeste e suas riquezas culturais.

O **Grupo 3** (G3) foi o mais agitado e houve a necessidade de maior acompanhamento, a fim de conseguirem analisar as imagens e organizar os turnos da fala. Foi pontuado que era a primeira vez que eles “tinham que ler” as imagens e falar alguma coisa. A seguir, prosseguiram relatando, especificamente, sobre os animais que morrem na caatinga, devido ao calor intenso e à baixa frequência de chuva. As impressões mencionadas podem ser evidenciadas no relato abaixo:

Que a família às vezes tem muitos filhos e não tem como sustentar direito, pois na ‘roça’ não tem trabalho, muita gente planta para comer, mas se não chove, não plantam, e o problema é maior. (Componente do G3).

O que mais chamou a atenção dos alunos do **Grupo 3** foram as menções às questões de sobrevivência, correlacionadas a frequência das chuvas “plantar e colher para se alimentarem”. Eles chamaram atenção, também, para um fato muito importante: a quantidade de filhos que as pessoas têm, não conseguindo proporcioná-los uma vida digna. Chamaram atenção para problemas sociais que demandam cuidados e ações urgentes, utilizando suas experiências de vida, uma vez que a maioria dos componentes mora na caatinga e tem muitos irmãos – quatro em média. Observamos, contudo, que os alunos construíram conhecimento de forma interativa, exercitando o saber falar e ouvir o outro.

O **Grupo 4** (G4) explanou que a imagem tem outros desenhos que completam o mapa, porém mostram as festas e o que os lugares cultivam. Há a impressão de que as imagens mostram a vida das pessoas que moram na zona rural e passam dificuldade, que o vaqueiro sai cedo para cuidar do gado e volta tarde. Os alunos analisaram os aspectos superficiais do texto, as inferências foram tímidas, limitando o conteúdo trazido pelas imagens em análise “Mesmo assim o gado morre, pois não tem água e comida. Parece que é por causa do sol forte”. No referido grupo, percebemos uma falta de aprofundamento dos detalhes (sexo, acessórios utilizados pelos vaqueiros, dentre outros).

O **Grupo 5** (G5) chamou atenção para a miséria, a morte do gado que estava esquelético e não morreu de doença, mas de fome e sede. Falaram sobre o vaqueiro puxando as vacas magras, andando devagar, como no relato a seguir: “Parece que tudo é quieto, as pessoas ficam esperando alguma coisa acontecer, mas não acontece”, como observamos na fala do A1. O mapa, por sua vez, mostra, na percepção do grupo, que cada lugar é diferente do outro e que não só há seca (“Aqui em Brejões o Rio Brejões já morreu, a represa secou e ninguém faz nada, nem a gente”).

Percebemos que os alunos, baseado em seus repertórios e nos relatos do seu modo de vida, conseguem ver informações bem parecidas com as dos outros grupos. Acrescentaram, porém, outros fatores ainda não cogitados, como o fato de não haver somente tristeza (seca) nas regiões representadas no mapa e a situação do Rio Brejões. Observamos que os alunos refletiram, também, sobre nada fazerem para mudar a realidade. Houve um processo importante de conscientização cidadã. Ressaltamos que nenhum aluno do grupo fez referência à Região Nordeste, muito menos a Bahia.

Aqui, também, destacamos também o acompanhamento e participação nas aulas da professora regente (PR), e que se mostrou a cada dia mais envolvida com a proposta apresentada, o que pode ser evidenciado no seguinte depoimento:

PR: Podemos pensar sobre as causas trazidas pela seca, o que as pessoas passam, muitos vão embora do município para a região sudeste, ou melhor, a cidade de São Paulo, para procurar melhorar a vida. Outras pessoas saem da zona rural para a cidade que não tem emprego, saneamento básico e moradia descente que acolha a todos, trazendo o desemprego, violência e outras coisas.

Depois da análise das imagens, foi lançado mais um questionamento para os grupos, referente à imagem a ser escolhida para a descrição da temática. Assim, se posicionaram os grupos:

G1: Nós escolhemos essa daí (apontando para a ilustração de *O Retirante*, de Cândido Portinari). Essa imagem mostra o gado que morre por causa da seca, o chão vermelho pisado pelo sol que queima tudo, a gente sentiu pena, dor porque eles morrem, é sinistro, professora. O animal não aguenta e quem cria também perde muito porque os ‘animal morre’ e fica no prejuízo. Até pode guardar um pouco de água, mas quando demora muito sem chover, a água acaba... não tem... não tem nem para as pessoas. Sinistro.

G2: Sim [...]. Posso ler? Porque mostra [...], mostra que no lugar onde não tem água, não chove, os pais tem que sair para trabalhar e a irmã mais velha toma conta dos irmãos pequenos, e nem pode estudar. Que tem que plantar mandacaru e palma, porque tanto o gado quanto as pessoas podem comer. Mostra o chão seco, o céu azul. A casa é igual onde ‘nós mora’, mas é tudo limpinho e as pessoas também podem ser ‘feliz’.

G3: Fessora, é difícil. Vamos lá! Nós escolhemos a imagem do sertaneja, que parece um vaqueiro, saiu cedo de casa para trabalhar e voltou no final do dia, cansada da luta do dia, sol forte, gado magro, vida difícil. Nunca abandona seu animal de montaria, veste o jaleco de couro e volta pra casa. Ele parece que está triste, desanimado, cansado, mas vai vencer. A chuva vai chegar para fazer nascer a plantação e trazer as folhas que não tem mais nas árvores. Esse chão seco vai molhar.

G4: Nós ficamos também com a do gado morto [...], eles já falaram. É muito difícil, professora. Você criar seu animal e vê morrer de fome ou sede. Por que a falta de água não traz só a sede, traz a fome e a morte. Professora, meu pai mede as chuvas e viu que a cada ano chove menos, e tem mais gente para usar a água. Foram cavar poço lá na roça, cavaram tanto, muito mesmo, mas não acharam água.

G5: A gente pode escolher todas? Professora, não sei se está certo. Nós escolhemos o mapa, porque mesmo lá tendo seca, mas mostra o que os lugares também têm de bom. No desenho da Bahia tem o berimbau. No outro, tem 'bumba-boi', e tem festa, comida. Então tem seca, mas tem alegria também.

Para fechar a aula, falamos para os alunos sobre os problemas sociais do município, do estado e da Região Nordeste, mas também sobre as grandezas culturais e econômicas de cada região. Ressaltamos a importância de ações dos políticos, professores, alunos e da sociedade, em geral, para que os problemas sejam minimizados. Exemplificamos as ações cotidianas como não desperdiçar água, fazer campanhas de conscientização sobre o uso da água, cobrar da Secretaria de Meio Ambiente ações para revitalizar o Rio Brejões, entre outras demandas.

Na leitura das imagens, conforme relato apresentado, percebemos que, ao receberem estímulos para lerem as imagens, os alunos conseguiram, timidamente, sair da posição de olhar limitado para a efetivação de leituras eficientes (SANTAELLA, 2012). Exerceram o primeiro nível, quando falaram sobre os sentimentos despertados através das imagens lidas, reconhecendo a imagem produzida e os elementos fragmentados, sentindo dificuldade em contextualizá-los. Assim, as observações dos alunos não foram limitadas. Pelo contrário, eles associaram as imagens ao cotidiano real deles.

A contextualização só aconteceu quando, na hora da socialização, a professora pesquisadora conduziu os alunos a pensar acerca de outros aspectos para que, então, chegassem ao segundo nível, proposto por Santaella (2012), que é o reconhecimento do que está fotografado. Apesar das ações serem mediadas, na maior parte das vezes, presenciamos, inicialmente, uma leitura superficial, uma vez que os alunos não tinham o hábito de pensar imagem e, também, demonstraram dificuldades para entender o que os elementos semióticos querem nos dizer, o tempo e espaço a que se referem, qual possível intenção de quem a produziu, dentre outras. Desse modo, constatamos que a mediação docente em todo o

processo de análise, da composição textual até à relação ideológica, foi imprescindível para que os alunos conseguissem uma leitura eficiente.

Interessante pontuar que um dos grupos (o G3), composto por alunos da localidade rural, não fizeram alusão ao fato das imagens estarem associadas, diretamente, com a realidade deles. Os mesmos não faziam essa ponte e quando alguns colegas falavam, o tom era de ironia. Eles não queriam se identificar com a realidade da seca, tão cruel – as mortes causadas pela estiagem, as famílias que se mudavam para a cidade, uma vez que no campo não havia condição de sobrevivência, dentre outros problemas.

Não observamos, por parte do grupo mencionado, a construção de sentidos mais amplos. Desse modo, podemos dizer, através das palavras de Bakhtin (2013), que a atitude era de passividade e a compreensão passiva do significado linguístico não é compreensão. Trata-se, apenas, de seu momento abstrato ou uma compreensão passiva mais concreta do sentido da enunciação, da ideia do falante.

Diante do exposto, observamos que os alunos hesitavam em alguns momentos a fazerem uma leitura mais profunda sobre o que viam, mas, aos poucos, foram ampliando seu olhar e trazendo informações baseadas nos conhecimentos prévios. Houve, também, a interação com os colegas, por meio das semioses nas imagens e sentidos produzidos nas relações com os outros. Nesta perspectiva, Peirce (1995, p. 46) nos diz que “a semiose é habitualmente deliberada como um processo de atividade característico da capacidade inata humana de produção e entendimento de signos de diversas naturezas”.

De tal modo, o processo interacional de construção de conhecimentos os leva à compreensão: as discussões em sala, o respeito ou o “atropelamento” nos turnos das falas, revelam a presença da atitude responsiva dos alunos, diante do conhecimento que estão produzindo, o que Bakhtin (2013, p. 382) nomeia de “o momento supremo da compreensão”.

Mesmo usando as perguntas como forma de ajudar o aluno a refletir sobre o que está observando, na atividade de leitura e análise das imagens, ainda observamos que algumas informações passam sem que eles percebam. Assim, foi muito importante constatar que mesmo tentando ler, minuciosamente, uma imagem, ainda haverá muito o que se dizer sobre ela. Nesse processo, os alunos selecionam as semioses que julgam mais significativas, acrescentam informações, fazem inferências e selecionam palavras-chave – tais como seca, sofrimento, dor, miséria e estiagem – que são conferidas à imagem.

Na perspectiva da semiótica peirceana, podemos dizer que a maioria dos alunos conseguiram olhar para a imagem e perceber que o que foi lido e analisado retrata uma

realidade, que acontece ou aconteceu em algum momento, devido às condições climáticas, muitas vezes provocadas pelo homem.

Pensamos, então, que o receptor tem participação ativa na construção dos significados associados às imagens. Portanto, as mensagens decifradas não são óbvias ou únicas, uma vez que as imagens são signos que permitem diferentes leituras, de acordo com o repertório do leitor e das relações instituídas entre os diferentes elementos de composição.

Pudemos, então, neste momento, falar sobre a imagem enquanto representação do real, ou de uma realidade criada. Em alguma medida, podemos dizer que o aluno percebeu a diferença entre referente e objeto imagético.

3.4 Produção da narrativa imagética

As narrações através das imagens estáticas, construídas na **Etapa IV**, levaram em consideração toda a aprendizagem construída através das observações, comparações, análises feitas nas etapas anteriores. Os alunos construíram seus textos imagéticos obedecendo às partes fundamentais da narrativa como a apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. A proposta foi fazermos as narrativas com imagens recortadas de revistas, para os alunos produzirem, nos grupos, conforme as ilustrações a seguir:

Figura 16 – Imagem da narrativa (G1)



Fonte: Acervo pessoal

Na primeira narrativa, os alunos trouxeram como tema *Adolescentes e o crime*. Contaram a história de um garoto que por não ter uma família que o acolhesse, acabou se envolvendo com o crime, mas que no final se arrependeu e trocou a arma por flores, que simbolizam a paz e o amor. Ao compreenderem que as imagens foram colocadas numa sequência lógica, os alunos apresentaram cuidado ao selecionarem as cores, ao planejarem a

narrativa oral, explorando os detalhes e acrescentando fatos que estavam nas entrelinhas do texto imagético criado por eles. Nesta perspectiva, conforme Bruner (2002), nossa capacidade para organizar a experiência em forma de narrativa não objetiva apenas a elaboração de uma tradição, pretende-se interpretar e “melhorar” o que aconteceu, dando assim, um novo contorno ao ato de contar.

Figura 17 – Imagem da narrativa (G2)



Fonte: Acervo pessoal

Na **Figura 17**, correspondente à narrativa do G2, os alunos trouxeram como tema *O amor*, contaram a história de um homem que passeando pela rua, viu uma bela garota tocando uma linda canção, e acabou se apaixonando por ela. Contudo, o pai da moça não concordava com o namoro, e mesmo assim o homem foi pedir permissão para namorá-la, que depois de argumentar com o pai da moça, acabou recebendo a permissão. Na trama, eles iniciaram uma linda história de amor que não terminou com a narrativa. Observamos que o grupo manteve as características de uma narrativa e utilizaram as imagens de forma coerente para que a construção imagética fosse compreendida facilmente pelos possíveis leitores.

De acordo com Fiorindo (2009), à medida que os alunos foram apresentando suas narrativas, reafirmamos o quanto a imagem contribui para uma construção autônoma da leitura e da produção de textos, ativando a criatividade e a imaginação para retratar, na maioria dos enredos em discussão, a realidade que vivem.

Relevante pontuar que a linguagem oral ampliou o universo discursivo dos alunos, bem como a capacidade de se comunicar, respeitando as contribuições dos colegas e realizando escolhas importantes para o desenvolvimento de cada narrativa.

Figura 18 – Imagem da narrativa (G3)

Fonte: Acervo pessoal

O G3 trouxe como tema *O fantástico*, abordando sentimentos de medo, causado pela presença de assombração no caminho para o cinema. Para solucionar o problema chamaram o policial, que logo investigou e prendeu o falso fantasma, mas mesmo assim os amigos desistiram de ir ao cinema e foram assistir filme em casa, pois parecia mais seguro. De acordo com Reis e Lopes (1988) as histórias correspondem à realidade contada pelo texto narrativo (acontecimentos e personagens), sendo, portanto, a maneira como o narrador apresenta ao leitor essa realidade. Assim, uma história pode figurar um universo possível ou não, onde a lógica pode não estar ligada ao mundo real, ou seja, os textos narrativos ficcionais trazem um contexto com sujeitos e fatos que constroem seu próprio domínio de referência.

Figura 19 – Imagem da narrativa (G4)

Fonte: Acervo pessoal

O texto elaborado pelo G4 apresenta uma história de amor, onde o casal apaixonado casa-se, mas certo dia aparece um homem malvado, armado com uma faca e mata o amor de Marta. A personagem fica tão infeliz que deixa tudo para trás e vai viver navegando na solidão dos mares. Corroboramos com Bitar (2002), acerca da leitura de imagens, quanto ao entendimento de que a compreensão figuras implica uma realização cognitiva que evolui gradualmente, pois esta atividade levou os alunos a perceberem que a imagem não se trata somente de uma simples réplica do objeto, mas de uma representação icônica que simboliza algo.

Figura 20 – Imagem da narrativa (G5)



Fonte: Acervo pessoal

A narrativa do G5 traz a história de um garoto que pensa gostar de duas garotas ao mesmo tempo, só que, cada vez que se encontrava com elas, percebia que havia algo nas duas que o desapontava. Uma fala muito e adorava sorvete de jaca. A outra comia pão de alho e, por isso, ficava difícil beijar. Certo dia pediu conselho ao pai, que prontamente disse que era melhor desistir das duas e buscar uma nova garota. Diante da narrativa, conforme Fiorindo (2009) observamos um espaço, um tempo com personagens – menino, o pai e as duas namoradas – que praticam ações na criação de um clímax – incômodo que as namoradas causavam no rapaz; na resolução de um obstáculo – decidir com qual namorada ficar; para alcançar o desfecho – procurar outra namorada.

Inicialmente, os alunos pareciam tímidos e inseguros para lerem suas histórias, mas à medida que começaram a narrar os fatos e todos do grupo começaram a interagir, apresentaram total envolvimento com o trabalho apresentado.

Após todos os grupos lerem, fiz intervenções em cada texto, proporcionando uma leitura coletiva dos textos imagéticos, chamando a atenção para os elementos constitutivos das imagens, os signos visuais: composição, enquadramento, cores, formas. Analisamos juntos os sentidos conotativos, buscando a significação e possíveis interpretações.

Assim, pontuamos como significativa a compreensão dos alunos quanto às temáticas desenvolvidas, e o fato de buscarem o aprendizado baseando-se naquilo em que se reconhecem, sobre o que têm segurança. Dessa maneira, entendemos que as semioses desenvolvidas no início do trabalho não eram correlacionadas pelos alunos como aspectos de compreensão, mas passaram a ser consideradas por eles, o que, inevitavelmente, trouxe à tona inferências importantes.

As narrativas imagéticas, construídas pelos alunos, foram avaliadas tendo como base as conexões feitas por eles, as explicações dadas para a escolha de cada quadro imagético e a autonomia que os grupos tiveram para criar suas histórias. Importante ressaltar que os alunos já apresentaram, nesta etapa, um comportamento mais seguro no que diz respeito tanto à participação nas atividades quanto ao prazer em produzirem os textos imagéticos.

3.5 Leitura de imagens em movimento

A **Etapa V** foi iniciada com o intuito de estimular o aluno a ler criticamente os elementos semióticos presentes no vídeo *Calango Lengo: morte e vida sem ver água* e sua importância na constituição da narrativa. Logo, observamos a boa receptividade dos alunos quanto à história apresentada na animação. No momento da exibição, todos os alunos se mostraram bastantes interessados em assistir, riam e interagiam com as cenas apresentadas.

Após a exibição, os alunos, de forma espontânea, apresentaram colocações sobre a animação assistida, em que todos gostaram muito e até pediram para assistir novamente. Comentaram sobre o vídeo, como o episódio da perseguição do personagem, que simboliza a morte ao Calango Lengo, da forma como a chuva mudou tão rapidamente o cenário de fome e miséria antes apresentado. O curioso é que os alunos não questionaram o porquê de os personagens serem animais e somente a Santa na figura humana. Eles pontuaram que a pessoa que produziu o curta-metragem trabalha com filmes (cinema) e revelaram nunca ter assistido ao vídeo antes.

Ao serem questionados por mim sobre a qualidade da narrativa, disseram que a história narrada é interessante e não serve apenas para distrair, apesar de apresentarem partes engraçadas. E seguindo a atividade a professora pesquisadora (P) ampliou as discussões, fazendo os seguintes questionamentos:

P: Vamos pensar algumas outras coisas relacionadas ao vídeo que assistimos? Qual é o lugar daquele que produz, que escreve a história? A narrativa trazida pela animação serve apenas para nos distrair? O que vocês acham?

Após as perguntas, pairou um silêncio sobre a sala. Então, percebemos que os questionamentos precisavam ser mais explícitos, por isso reformulamos da seguinte forma:

P: Qual a relação entre quem produz uma animação e o tema apresentado? A intenção de quem produziu é somente divertir o espectador?

Os alunos, unanimemente, afirmaram que o produtor desejava “falar sobre a vida de quem vive na seca, esperando a chuva chegar para poder plantar e colher, para não morrer de fome” e que “o vídeo é engraçado, mas também traz tristeza vivida por muita gente”. Eles chamaram a atenção para o fato da casa ser bem parecida com o lar de alguns alunos. Apesar da ausência de telefone fixo, observada pelos discentes, afirmaram que fariam a ligação pelo celular, ou mensagens pelo *WhatsApp*, na ocasião.

Os participantes expuseram que o personagem principal era um calango porque esse animal resiste a muitos dias sem tomar água e é típico da caatinga. Por esse motivo, está em destaque, uma vez que a animação fala sobre o sofrimento causado pela seca e, depois, sobre a bonança trazida pelas chuvas. Para tanto, correlacionam com o início, quando tudo é tristeza, terra seca, pobreza, poço seco, as plantas secas e a vaca magra de tanta fome. Então intervi dizendo:

P: Muito bem!! A animação nos chama atenção para os problemas enfrentados pela estiagem prolongada, causando a seca, onde animais e plantaçoão não sobrevivem. E muitas pessoas também morrem, pois não conseguem o mínimo necessário para sobreviver. O Nordeste é a região mais afetada pela estiagem, e a caatinga, um bioma que só existe em algumas regiões do Brasil, também passa suas dificuldades causadas pela seca.

Os alunos comentaram, também, a fé que traz a força necessária para aguardar a chuva e acreditar em dias melhores, destacando as cores do barro, o cinza da plantaçoão, o preto do medo da morte: cores fechadas e tristes, cores claras, depois coloridas e vibrantes, ressaltando a cor verde, que representa a esperança. Os participantes concluíram que eles não pensam sobre os problemas causados pela estiagem: sabem que existem, porém não se interessam. Disseram que parece assunto de pessoas mais idosas, como os avós ou os pais, mas que estão entendendo que é um problema de todos, pois as gerações futuras precisarão de água.

Ao fazerem a leitura das imagens, os leitores realizaram algumas inferências na construção dos referentes: o personagem do “Calango” substitui o homem, pois representa a força de quem convive com o drama da seca e é um animal resistente e que se refaz. A morte é representada por um boi, pois se alimenta de calangos, então se não chover para ter o capim ou a palma, ele vai “matar o calango”: “A santa é a única gorda, porque no céu não deve faltar nem comida, nem chuva”; enquanto “o telefone mostrou que os tempos de agora também precisam de chuva”; “o telefonema ajudou a oração chegar mais rápida, poderia ser uma mensagem no ‘Whats’, se fosse celular”.

Nesta perspectiva, as imagens em movimento foram percebidas dentro de uma conexão, um sistema semiótico, ou seja, representavam ideias socialmente compartilhadas e conduzidas por significados que representam nossas experiências e nossa relação com o outro, estando situadas no espaço e no tempo da narrativa fílmica.

A atividade proporcionou a ativação da compreensão de problemas que fazem parte da vida dos alunos. Eles precisavam compreender isso, e refletiram sobre tal questão quando um deles disse que “isso parecia problemas que o nossos pais e mais velhos pensam”. Vale lembrar que a parte textual do vídeo, com o dinamismo das ações cênicas e certo humor, apresentado no curta-metragem, favoreceram a compreensão do enredo.

Os leitores/alunos usaram seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos em relação à personificação dos personagens, comparando-o com as pessoas que moram no Sertão Nordestino, bem como os aspectos vegetais (cactos, palmas, plantação de milho, dentre outros) que caracterizam a região. Aspectos como margens, foco e enquadramento não foram citados pelos alunos, mas isso não impediu que as propriedades do sistema visual fossem ativadas, trazendo-lhes conhecimento, reconhecimento e prazer. Conforme Aumont (1995, p. 83), “reconhecer o mundo visual em uma imagem pode ser útil, além de proporcionar também um prazer específico”. Além disso, em virtude da multimodalidade, podemos afirmar que o vídeo permitiu trabalhar metodologicamente com dados visuais importantes para a construção e significação dos referentes.

Ainda na **Etapa V**, assistimos a um fragmento do filme *O Auto da Compadecida*, onde analisamos as estruturas sociais e econômicas do Nordeste. Observamos os elementos que compõe uma das sociedades mais desiguais do Brasil, na economia e na política, refletindo na vida dos nordestinos. Fizemos a apreciação oral e a análise da temática, assim como no vídeo anterior, comparando os elementos utilizados em ambos os filmes e observando como uma mesma temática pode ser apresentada de outra forma.

A animação do segundo vídeo (cena do filme) exibido, que não teve a receptividade do primeiro, não foi tão envolvente quanto à animação *Calango Lengo*, mesmo abordando a mesma temática e tendo alguns aspectos culturais e sociais bem parecidos. Talvez, pelo fato dos alunos já conhecerem o filme completo e, na ocasião, assistirem a apenas uma cena. Os sons pareciam ser mais atrativos, as falas eram mínimas e os alunos precisavam construir a narrativa junto com as imagens em movimento. O fato é que a atividade oral, desenvolvida nos grupos e socializada para toda turma, apresentou respostas bem objetivas – foram citadas as cores, porém não falaram sobre as escolhas, elencando palavras-chave (seca, morte, vida, céu, inferno, pecado, dor, dentre outras). Vejamos, abaixo, imagem da exibição do fragmento do filme:

Figura 21- Momento de exposição do vídeo *O Auto da Compadecida*



Fonte: Acervo próprio

Após a visualização do filme, com duração de 1h/ aula, foi realizado o preenchimento de um quadro comparativo, em que os alunos utilizaram a escrita para sistematizar as semelhanças e diferenças entre os vídeos, considerando os elementos semióticos (símbolos, ícones, cores, formas, imagens, gestos) e outros elementos que os compõem, como linguagem e suporte.

Após as visualizações dos vídeos, cada grupo de alunos ficou responsável por um critério de análise: narrar cenas, anotar palavras-chave, escolher imagens que mais chamaram atenção e justificar, escolher dois personagens e descrevê-los e comentar importância dos sons e efeitos utilizados nos audiovisuais exibidos. Assim, discutiam entre si e elaboraram a apresentação oral. Diante das observações feitas por cada grupo, e dos sete questionamentos

aos alunos participantes, algumas colocações chamaram atenção nas falas dos mesmos, quanto aos aspectos visuais, conforme relatos dos grupos, a seguir:

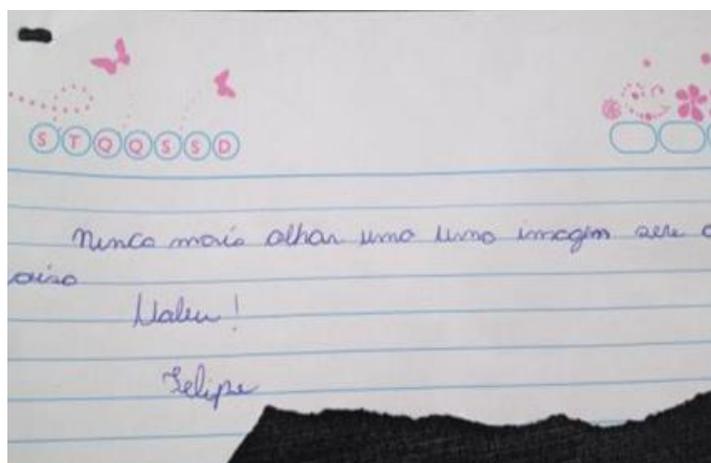
Quadro 1 – Colocações dos alunos referentes aos aspectos visuais

GRUPO	COMENTÁRIOS
G1	“Sem imagem, não pode existir o vídeo”.
G2	“Se o melhor do vídeo é o que nós vemos, como pode ser vídeo se não for a imagem?” “Podemos usar vídeos para nos divertir, mas também para conscientizar as pessoas sobre a necessidade de melhorar a vida das pessoas lá na localidade que vivemos”.
G3	“Ah [...], o símbolo é como uma imagem que todos entendem a mesma coisa, [...] ou não?” “Precisamos de mais poços artesianos lá na Conceição, e quando vimos no vídeo o Calango pegando água no poço, lembramos que lá também é difícil encontrar.”
G4	“Os sons que ouvimos, as cores que usaram, até os desenhos e o local que gravaram tem que ajudar a mostrar o que os personagens estão fazendo... ou querendo dizer”.
G5	“Verdade, professora, dos dois, um parece que foi feito no computador e o outro que é do filme, foi feito em lugar de verdade”.

Fonte: Elaborado pela autora

Foi um momento muito rico, pois tivemos a oportunidade de refletir juntos sobre as marcas deixadas pelos longos períodos de estiagem. Os alunos afirmaram que nesse período, muitas pessoas morrem e migram, por não suportarem as condições precárias. Os mesmos afirmaram, também, que atualmente há poucos vizinhos e pessoas para conversarem ou visitarem. Finalizada a aula, um aluno entregou um bilhete:

Figura 22 – Bilhete manuscrito entregue por um aluno



Fonte: Acervo pessoal

A mensagem nos faz refletir sobre a validade do trabalho aqui desenvolvido e perceber que os frutos serão colhidos. O aluno é capaz de reconhecer as mudanças em si mesmo, de modo que o novo conhecimento, relacionado ao que o aluno já conhecia, o leva a refletir sobre resultados significativos obtidos. Na verdade, observamos que na tríade professor pesquisador/aluno/professor regente todos estão em processo de mudanças, repensando posturas e construindo, juntos, uma forma de aprender e ensinar, que privilegie os aspectos contemporâneos da sociedade, refletindo no modo de ser e agir socialmente. Assim, os alunos foram orientados a observarem o seu meio e fotografar tudo que estivesse relacionado à temática.

3.6 Criatividade em cena: roteiro, enredo e produção

A **Etapa VI** abordamos a importância do movimento nas imagens, que compõem a narrativa fílmica, e os alunos conheceram o programa que vieram a usar para produzir os vídeos e começaram a pensar sobre a construção, sempre frisando o “poder” da imagem na construção das narrativas fílmicas, bem como a necessidade de lermos e interpretarmos as imagens estáticas e em movimento. Pensamos também sobre os vídeos que são postados no *Youtube*, onde nós, brasileiros, ainda compomos uma pequena parte nesse espaço.

Na roteirização foram disponibilizados os passos para a construção de um vídeo, a saber: o tema *A Seca e seus Efeitos*; escrita de um resumo sobre o que vão demonstrar; definição das funções de cada componente do grupo (diretor, câmera, atores e editores); seleção do material que fotografaram, edição e montagem das sequências de imagem; produção das sinopses que foram usadas no momento da postagem no canal *Youtube*, e apresentação. A utilização da canção *Asa Branca* (Luiz Gonzaga/ Humberto Teixeira) trouxe um clima de aproximação da temática, além de observarmos a importância da música e dos sons, como semioses representativas nas narrativas fílmicas.

Para a produção dos vídeos, gravação ou sequências fotográficas, verificamos a seleção das imagens sobre a seca para a elaboração dos vídeos, a seguir, além de uma fotografia ilustrando um momento de captura de imagens pelos alunos:

Figura 23 – Imagem da região de Santa Bárbara (BA)



Fonte: Acervo dos alunos do Grupo 1 (G1)

Figura 24 – Imagem da região de Conceição (BA)



Fonte: Acervo dos alunos do Grupo 2 (G2)

Figura 25 – Imagem da região de Pau Ferro (BA)



Fonte: Acervo dos alunos do Grupo 3 (G3)

Figura 26 – Imagem da região de Brejões (BA)



Fonte: Acervo dos alunos do Grupo 4 (G4)

Figura 27 – Imagem da caatinga em Brejões (BA)



Fonte: Acervo dos alunos do Grupo 5 (G5)

Figura 28 – Paisagem da caatinga em Brejões (BA)



Fonte: Acervo dos alunos do Grupo 5 (G5)

Figura 29 – Capturando imagens

Fonte: Acervo próprio

As imagens que retratam a paisagem, atreladas ao contexto histórico de baixo índice de desenvolvimento, causado pela exploração tanto da terra quanto das pessoas, trazem como resultado a representação do Nordeste como lugar de sofrimento, fome e miséria. Percebemos que até mesmo os alunos, que vivem na caatinga, não conseguiam transpor alguma importância desse bioma, como a biodiversidade ali existente, usada desde a atividade pastoril, até a fabricação de remédios e cosméticos. Ao longo das explanações e análises individuais e coletivas, também nos sensibilizamos para discutir sobre a importância da preservação da natureza e da necessidade de extinguir a devastação dos arbustos da caatinga para a queima de lenha e carvão.

Os alunos expressaram a validade do trabalho desenvolvido, através do envolvimento e do prazer em participarem das aulas. Eles chegaram a formar um grupo na Rede Social *WhatsApp*¹⁶ (cf. **Figura 30**), a fim de que as discussões se estendessem e o contato fosse diário, uma vez que, das cinco aulas semanais de Língua Portuguesa, a proposta foi aplicada utilizando apenas 2h/ aulas semanais, às quartas-feiras. Nas imagens seguintes, evidenciamos a dinâmica do grupo *Leitura de imagem*:

¹⁶ A criação do grupo no aplicativo *WhatsApp* não constitui objeto desta proposta de intervenção, foi uma iniciativa dos alunos e não poderia ser descartada por representar uma forma ativa de interação e, por conseguinte, um aliado na construção do processo de aprendizagem. Destacamos também a possibilidade que tivemos de avaliar as atividades junto com os alunos.

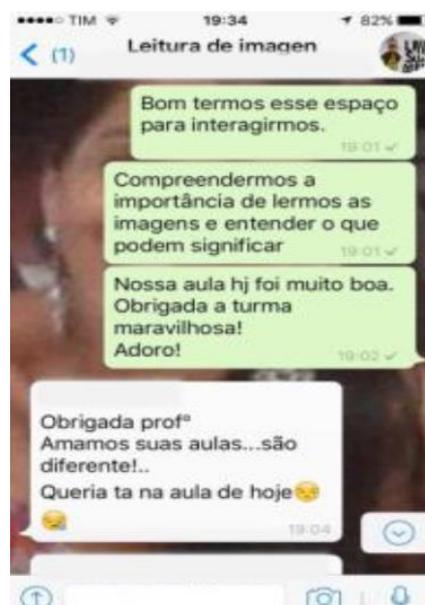
Figura 30 – Grupo “Leitura de Imagem” na rede social *WhatsApp*



Fonte: Acervo dos alunos

As sequências das imagens representam algumas interações realizadas através do aplicativo *WhatsApp*, onde a primeira se refere à criação do grupo e as demais demonstram mediação docente nas conversas, apresentando sempre informações sobre o tema discutido nas aulas, bem como os motivando-os a participarem integralmente na construção dos vídeos. O espaço serviu também para avaliarmos o trabalho, uma vez que, ao final de cada aula, a professora pesquisadora enviava mensagens sobre o desempenho da turma. Naquele momento, sentíamos a frustração deles quando faltavam a aula, o que pode ser comprovado através de uma mensagem enviada por uma das alunas da turma:

Figura 31 – Mensagem enviada por uma aluna participante



Fonte: Acervo pessoal

Observamos, aqui, o encontro de gerações – “nativos digitais” (alunos) e “imigrante digital” (professor) – que ocupavam o mesmo espaço e buscavam efetivar um posicionamento crítico diante da realidade vivida.

3.7 Editando e compartilhando ...

“As figuras em movimento estão destinadas a revolucionar o nosso sistema educacional [...]”.
Thomas Edison

Aqui, verificamos que, nas equipes, as responsabilidades foram distribuídas e os alunos executaram as atividades, e mudaram seus papéis de acordo com as necessidades que iam surgindo, ou seja, quando algum colega não cumpria o que fora determinado ou qualquer outra ocorrência. Ressaltamos que nos momentos de orientação aos grupos, acerca da produção dos vídeos, as soluções e resoluções eram pensadas e executadas conjuntamente, à medida que dúvidas surgiam. Pudemos ver a professora da turma engajada no processo e participando ativamente das discussões nos grupos. Observamos que a mudança de comportamento estava não só nos alunos, mas na professora que, desde o início da intervenção, demonstrara certo receio, uma resistência quanto ao rompimento de atividades para além do livro didático, quadro e caderno.

Então, na preparação do roteiro para o vídeo, os alunos preencheram, em grupo, o quadro de roteirização, sobre quais imagens estáticas poderiam usar, os sons e possíveis cenários naturais iriam fotografar. As ações que desenvolvemos na escola nem sempre são efetivadas da forma como planejadas, já que são comuns os imprevistos. No nosso caso, nos deparamos com o fechamento da sala de informática, mas, logo, solucionamos a situação com a aquisição de 6 *laptops*, que utilizamos na sala de multimeios. O uso dos *laptops* trouxe um estranhamento inicial, mas os alunos conseguiram se adaptar, selecionaram as imagens e construíram as narrativas através de imagens em movimento, utilizando o Programa *Windows Movier Maker*, selecionando as cores, formas, sons e imagens que compuseram os vídeos curtos, conforme a ilustração, a seguir:

Figura 32 –Produção de vídeos através do Programa *Windows Movie Maker*



Fonte: Acervo pessoal

Na referida etapa, o desenvolvimento das atividades não obteve respostas lineares, uma vez que se permitiu idas e voltas, de acordo com a necessidade dos grupos. Assim, pudemos proporcionar um ambiente, em que os alunos buscavam soluções, comparavam, pesquisavam, faziam escolhas, efetivam uma comunicação ativa e produziam conhecimento. E como afirma Moran (1995, p. 5), “cabe ao docente encontrar o caminho que propicie ao aluno sair do estado passivo, de mero espectador e passar a desenvolver ações de buscar, comparar, pesquisar, comunicar e também de produzir”. Entendemos, neste momento, que o processo de produção dos vídeos possibilitou que os alunos agissem como protagonistas do saber fazer.

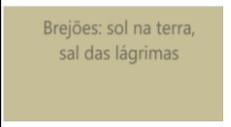
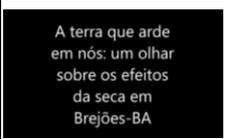
Assim, este percurso metodológico proporcionou também que os alunos conseguissem dar conta da relação existente entre as imagens, palavras e sons para que conseguissem compor a mensagem no audiovisual, na qual todos trazem a mesma referência “os efeitos da seca”, dando ênfase à necessidade de compromisso e responsabilidade individual e coletiva para melhorar a realidade local.

Desse modo, a organização fotográfica utilizada pelos alunos aponta para situações que estão fora dos vídeos, mas que são por eles representadas, “a imagem grita sua verdade” já afirma Santaella (2015, p. 127). Compreendendo isso, os alunos estabeleceram relações de

complementaridade entre as semioses utilizadas para que a mensagem seja entendida pelo espectador.

A seguir, apresentamos as imagens dos respectivos filmes curtos produzidos pelos alunos, em grupo, consideramos G1 para **Grupo 1**, G2 para **Grupo 2**, e assim sucessivamente, conforme o quadro abaixo:

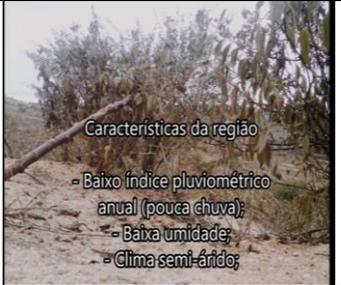
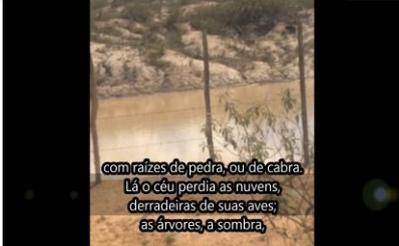
Quadro 2 – Vídeos curtos produzidos, em grupo, pelos alunos

Grupos	Conteúdo abordado	Título do vídeo	Link YouTube	Duração	Imagem do Vídeo
G1	A seca na localidade da Santa Bárbara	“A fé e a esperança no cenário da seca”	https://www.youtube.com/watch?v=RfZGNcbIJeQ	1’50”	
G2	Os efeitos da estiagem no município de Brejões	“Brejões: sol na terra, sal na lágrima”	https://www.youtube.com/watch?v=pFx-Ph92fmg	2’46”	
G3	Os efeitos da seca na cidade e no campo	“A terra que arde em nós: um olhar sobre os efeitos da estiagem”	https://www.youtube.com/watch?v=Bm0FfsqgLM4	1’	
G4	Os efeitos da estiagem na localidade da Conceição	“Ver além da imagem: analisando os efeitos da seca”	https://www.youtube.com/watch?v=gJxydIFGvU0	2’47”	
G5	A seca na cidade de Brejões	“Seca em Brejões”	https://www.youtube.com/watch?v=ZkV90ssgHzY	1’14”	

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, algumas características técnicas do áudio e da imagem relacionadas à produção dos vídeos pelos alunos participantes:

Quadro 3 – Características técnicas dos vídeos (imagens e sons)

VÍDEO	ÁUDIO	ANALISANDO	IMAGEM NO VÍDEO
G1	Sem narração e com inserção de trilha sonora (adequada) durante o experimento.	Utilizaram, apenas, imagens de ambientes externos e paisagem conjugadas às músicas. Apresentaram figuras humanas e animais, representando a realidade da maioria dos trabalhadores da região. Os estudantes não aparecem no vídeo. Inseriram informações escritas que estão contextualizadas com a mensagem contida nos vídeos. Apresentam créditos finais.	
G2	Narração curta feita por um aluno, planejada no momento da roteirização. Música relacionada ao tema do vídeo. Compartilhamento de problemas relacionados ao longo período de estiagem.	Imagens da vegetação da caatinga, do animal característico, da fonte de água que abastece o município e do carro pipa, que por vezes abastece algumas casas. Os estudantes não aparecem no vídeo. Apresentam legendas e créditos finais.	
G3	Não apresenta narração oral, mas introduziram trilha sonora durante toda duração (curta) do vídeo.	Utilizaram imagens de ambientes tanto da sede da cidade quanto da localidade rural em que moram, trouxeram imagens do “lixão” da cidade. Os alunos aparecem no vídeo com imagens produzidas no trabalho de fotografia dos espaços. Introduziram como legenda um poema de João Cabral de Melo Neto, que se harmonizou com a letra da canção e a temática trabalhada. Os procedimentos de linguagem e os recursos exaltam o respeito à terra, e necessidade de cultivá-la. Apresentam créditos finais.	
G4	Apresenta narração durante toda a exibição, alicerçada em posicionamento crítico bastante ideológico, planejado na etapa de roteirização. Inserção de trilha sonora durante toda duração do vídeo.	Prevalece imagens ambiente, poucas vezes conjugadas à narração, pois falam do rio Brejões, mas não disponibilizaram imagens. Não apresentam imagens de animais ou pessoas. Não utilizaram legendas. Apresentam créditos finais.	
G5	Não apresenta narração oral, mas introduziram fundo musical durante toda duração (curta) do vídeo.	Prevalece poucas imagens, e unicamente de ambientes que mostram o solo, plantação e efeitos da seca. Não apresentam imagens de animais ou pessoas. Utilizaram legendas que representavam sentimentos. Apresentam créditos finais e agradecimento.	

Fonte: Elaborado pela autora

No que concerne às imagens escolhidas pelos grupos, notamos semelhanças temáticas, como imagens que se referem ao plantio e a colheita – poucas vezes, essas foram

relacionadas aos animais e, menos ainda, às pessoas ou ambiente doméstico. Os estudantes demonstraram grande preocupação com a questão ambiental e de sobrevivência através da atividade de plantar e colher, fato realmente preocupante no município, uma vez que tal problema causa o êxodo rural e com ele tantos outros problemas sociais.

A escolha dos alunos foi pautada numa modalidade de produção audiovisual marcada pelo registro direto da realidade, sem o recurso da dramaturgia ou entrevistas, exploraram as imagens capturadas por eles e locuções de autoria dos grupos.

O processo de produção dos vídeos proporcionou que os alunos fizessem suas próprias escolhas e fossem protagonistas das produções. A interferência docente não foi impositiva, mas foi no intuito de primar pelo trabalho de exploração e experimentação direta.

Os sentimentos causados nos espectadores dos vídeos é o interpretante dessas imagens (signos), cuja função é de mediação entre o que os alunos querem transmitir e os efeitos causados nos espectadores. Todos os 05 (cinco) vídeos apresentados apresentam as dificuldades encontradas pelos conterrâneos para sobreviverem aos efeitos do longo período de estiagem e evidenciam a necessidade de um comprometimento de todos para mudar a realidade.

Nos vídeos, percebemos a presença marcante dos sentimentos, que correspondem ao primeiro efeito de um signo (SANTAELLA, 2015), pois as emoções são expressas através das imagens selecionadas, das músicas escolhidas e das narrações feitas em algumas produções. Desse modo, podemos destacar o vídeo do G1, que foi usado uma carga maior de sentimento, trazendo imagens da vida de um familiar do componente do grupo.

A imagem da terra, solo seco, batido, atingido pelos efeitos da seca, muito utilizado nos vídeos como forma de referência à vida, à identidade, ao pertencimento, às raízes representam a necessidade de cada um dos alunos se encontrarem enquanto pessoas que fazem parte daquela realidade e precisam, inevitavelmente, fazer brotar a esperança de dias melhores.

Quanto à multiplicidade entre fala e imagem, observamos que as narrações utilizadas, apenas em 3 (três) vídeos, mantêm uma relação de harmonia e complementação. Através da fala, os alunos reforçam a mensagem que querem passar, apresentando um posicionamento crítico construído no decorrer das atividades desenvolvidas na proposta de intervenção. No que se refere aos multiletramentos, temos nas cores das árvores, da vegetação, do céu e da terra representadas, bem como os sons utilizados nos audiovisuais, em destaque, uma carga de significação muito grande, estão, de fato, impregnadas de sentidos, constituindo uma sintonia importante no processo da comunicação visual.

Tomamos como análise o movimento, o tom dos discursos (vídeos 2 e 4), cores e duração, tais aspectos são importantes, pois é apreendido consciente ou inconscientemente pelo espectador e precisa ser bem utilizado por quem produz o vídeo, para que seus objetivos sejam alcançados. Nesta perspectiva, percebemos que todas as produções apresentam imagens panorâmicas, que exploram paisagem de contextos parecidos e, na maioria, voltados ao plantar e colher para sobrevivência, fato preocupante no município, uma vez que tal problema causa o êxodo rural, e com ele tantos outros problemas sociais. Poucos vídeos estavam relacionados aos animais e às pessoas ou ambiente doméstico. As sequências de imagens tiveram efeitos como brilho, luzes, foco, centralidade, promovendo um envolvimento maior por parte do espectador.

O modo como inseriram os comentários orais, nas produções, evocam uma maior ênfase à mensagem, por meio da seriedade, auxiliando o fortalecimento da reflexão proposta, mesmo na situação do vídeo do G2, em que a narração foi curtíssima, mas apresentou a ideia central de responsabilidade e necessidade de mudar a realidade. Então, na relação vídeo/ signo e níveis do interpretante, podemos afirmar que os vídeos são, de fato, representantes da realidade que retratam e, para tanto, os alunos utilizaram elementos lógicos, racionais e também emotivos, que trouxeram a possibilidade de um posicionamento crítico.

Quanto ao áudio dos vídeos, de maneira geral, predomina o estilo musical que os alunos dos respectivos grupos se identificam. Não executaram, em nenhum produto, o trabalho de edição posterior para sincronização. A narração foi realizada pelo aluno menos tímido, eleito pelo G2 e G4, inserido depois da composição das imagens no *Windows Movie Maker*.

Os vídeos produzidos pelos alunos apresentam títulos interessantes, criativos e contextualizados com o tema trabalhado, o processo de escolha ocorreu de forma compartilhada. Algumas sugestões minhas foram aceitas, como, por exemplo, na primeira tentativa da Equipe *Aprendendo a conviver com a seca* (G4). Para essa sugestão, os alunos interagiram entre si e refletiram se realmente queriam conviver com a seca, ou tentar intervir na realidade. Pensaram, discutiram e resolveram mudar. Ressaltamos, ainda, que os títulos dos vídeos fazem referências às localidades onde a maioria dos componentes do grupo reside, a saber: Brejões, Conceição (caatinga) e Santa Bárbara. Tal fato é relevante, caso voltássemos às atividades iniciais, quando os mesmos analisavam as realidades trazidas pelas imagens estáticas, mas não se sentiam incluídos no contexto apresentado. Mesmo quando os alunos apresentaram limitações nos vídeos, no que diz respeito a efeitos e sons mais variados, eles

optaram por imagens e não usaram gravações. Assim, apresentaram respostas positivas quanto à validação do que planejaram na **Etapa VI** – atividade de roteirização.

Após as edições, os vídeos produzidos foram compartilhados no *Youtube*, plataforma em que os alunos puderam, além de hospedar os vídeos, disponibilizar os *links* para que os colegas e outras pessoas pudessem acessar e assistir, valorizando, assim, a característica dinâmica das interações no *Youtube*, onde os usuários ora são espectadores, que assistem a um vídeo, ora apresenta-se ativo, quando classificam, comentam, marcam ou compartilham o vídeo.

Alguns aspectos merecem ser destacados neste processo, como a falta de conhecimento dos alunos com a tecnologia do laptop, desktop, programa *Windows Movie Maker*, plataforma *Youtube* e, por isso, não dominavam tecnicamente aspectos relacionados à produção e compartilhamento dos vídeos. Então, as atividades aqui desenvolvidas primaram pela orientação, apresentação de todas as etapas até o produto final, para que assim, os alunos estivessem verdadeiramente inseridos no processo de produção e, portanto, do letramento visual crítico almejado na proposta.

3.8 Um mundo de imagens: entre as vidas secas e as almas fortes

Ao finalizarmos as etapas de produção, organizamos o momento para apresentação dos vídeos para que assim todos os alunos compartilhassem sua produção, falassem sobre o processo de construção e pudessem avaliar seu trabalho e o dos colegas. A mudança instaurada estava intrinsecamente ligada à forma como cada integrante daquele processo se via – a professora pesquisadora/ profissional/ mediadora; aluno/ agente ativo na construção do seu conhecimento; professora regente/professora reflexiva. Impossível não refletirmos juntos sobre o que foi possível, o que não foi possível e o que virá. A título de ilustração, seguem as imagens acerca da sala de cinema e da exposição dos alunos:

Figura 33 – Momento de exposição de vídeo na sala de cinema



Fonte: Acervo próprio

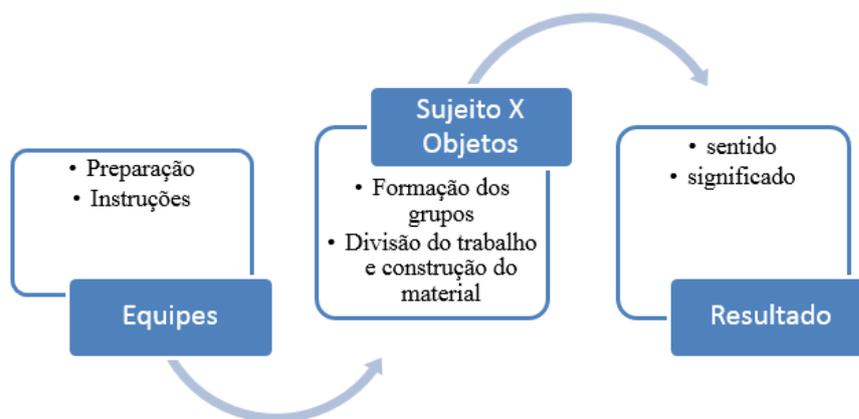
Figura 34 – Alunos em momento de exposição de vídeo



Fonte: Acervo próprio

Na trajetória percorrida, até a produção audiovisual, procuramos sempre explicitar que a nota não constitui motivo para impulsionar a execução de uma tarefa. No centro da atividade, foram colocadas as inter-relações entre o sujeito e a sua realidade local, discussões também no âmbito estadual e regional. A imagem, a seguir, serve com um esquema sobre o que fora dito e expressa a forma como as partes das atividades se relacionam:

Figura 35 – Inter-relações: escola e comunidade local



Fonte: Elaborado pela autora

Aqui ilustramos o movimento construído pelos alunos diante das atividades propostas, de forma coletiva, colaborativa e cocriativa, no contexto social. Nesta interação, destacamos a função importante do professor pesquisador, enquanto mediador e motivador, que prepara as atividades e instruções, tendo o aluno como protagonista na execução de cada etapa, bem como na construção do conhecimento.

Na produção dos vídeos curtos as instruções fornecidas mantiveram uma relação entre os alunos, a comunidade (realidade) e o conhecimento. Nesta tríade, há a exploração das relações entre os integrantes, o respeito ao pensamento do outro (turnos das falas) e o reconhecimento às vozes ideológicas implícitas e explícitas trazidas pelas imagens.

Nas equipes, as responsabilidades foram distribuídas e os alunos executaram as atividades, e, mudaram seus papéis de acordo com as necessidades que iam surgindo, ou seja, quando algum colega não cumpria o que fora determinado ou qualquer outra ocorrência.

Retomamos a teoria bakhtiniana, onde, sendo a língua um instrumento social de interação, a interlocução é muito mais do que um simples diálogo entre dois indivíduos. A interlocução não é efetivada apenas na relação direta com o “eu”, mas no seu contexto, na influência do meio social, da história de vida e das suas leituras de mundo. Nesta perspectiva, o outro é essencial na constituição do “eu”, uma vez que somos resultado de confronto entre a nossa individualidade e o nosso social.

Evidenciamos os aprendizados não só no produto final, mas desde as atividades referentes ao trabalho com as imagens em movimento. Como exemplo, temos o planejamento e a construção do vídeo, onde os alunos puderam aplicar conhecimentos anteriores e apresentarem postura de autonomia para se organizar e buscar meios de executá-las.

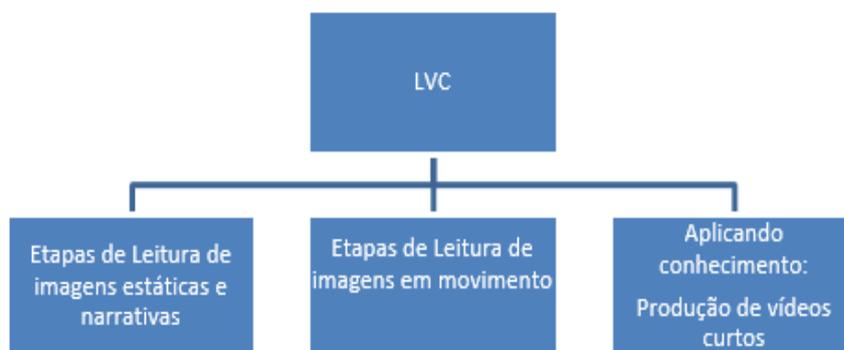
É importante salientar que nos momentos de orientação aos grupos acerca da produção dos vídeos, as soluções e resoluções eram pensadas e executadas conjuntamente, à medida que dúvidas surgiam. Pudemos ver a professora da turma engajada no processo e participando ativamente das discussões nos grupos. Notamos, então, que a mudança de comportamento estava não só nos alunos, mas na professora que, desde o início da intervenção, demonstrara certo receio, uma resistência quanto ao rompimento de atividades para além do livro didático, quadro e caderno.

As discussões foram intensas e, por vezes, prolongadas, uma vez que nem sempre havia consenso entre os adolescentes, quanto à interpretação das imagens. O que foi visto como muito positivo, em que o nível de participação dos alunos foi excelente. Todos demonstraram uma grande evolução na forma de olhar e lidar com uma imagem. A sensação era de que os alunos demonstravam certo “empoderamento”, uma intimidade com a leitura não tradicional.

Ressaltamos que o trabalho com o texto multimodal, ao longo das etapas, se tornou significativo para cada participante. Assim, ao associarmos a atividade desenvolvida à teoria da multimodalidade, corroboramos com Dionisio (2005), quando afirma que o texto multimodal não se reduz apenas aos aspectos visuais relativos às fotografias, imagens e figuras: a atividade contempla a tipografia, as cores, a textura e a disposição do texto no papel impresso ou na tela do computador. Desse modo, a multimodalidade é mais um aliado na aquisição do conhecimento, uma vez que os vários recursos semióticos, uma vez que associados de forma eficiente, podem colaborar para a clareza das informações passadas aos alunos.

No âmbito da construção crítica de sentidos e significados, percebemos que na perspectiva teórica do letramento visual crítico, os alunos exploraram o texto imagético estático em movimento, buscando compreender como os elementos fotográficos e as várias semioses podem retratar realidades e discursos que pertencem. Para alcançar o LVC realizamos três ações importantes, a saber: 1) Leitura dos detalhes visuais na superfície do texto imagético; 2) Interpretação crítica dos aspectos textuais; e 3) Discussão sobre os efeitos de sentido construídos a partir da imagem, as vozes que calam e falam, e tantas outras possíveis interpretações, distribuídas conforme ilustra o esquema seguinte:

Figura 36 – Ações para atingir o letramento visual crítico (LVC)



Fonte: Elaborado pela autora

O planejamento das aulas procurou contemplar aulas expositivas com uso de multimídia, trabalho em grupo em sala de aula, pesquisa orientada, usando *laptops* e recursos da internet, inclusive com orientações e interação, através do *WhatsApp*, em horário extraclasse e atividades práticas em sala de aula. Assim, os resultados de aprendizagem surgiam, gradativamente, à medida que os alunos foram reconhecendo as transformações importantes na forma de perceber o seu papel na construção de novos conhecimentos.

Então, ao realizarem a projeção dos vídeos produzidos por eles, os alunos nos levaram a perceber que ler e interpretar, partindo da perspectiva da multimodalidade, pode ser mais interessante. Eles puderam expor suas leituras sobre os próprios vídeos e os vídeos dos colegas, ao mesmo tempo em que explicitavam suas experiências com os inúmeros modos semióticos utilizados, o que ajudou a construir uma leitura crítica.

Importante citar que as exposições foram simples, optaram por apresentarem os vídeos falando sobre o percurso de construção, as dificuldades que tiveram para lidar com o programa *Windows Movie Maker*, expuseram, também, a importância da orientação da professora, dos momentos importantes das aulas e das descobertas que fizeram, para, posteriormente, projetarem, no *datashow*, os vídeos. Nesta direção, Santaella (2005, p. 160) nos diz que “a comunicação interativa pressupõe que haja intercâmbio e mútua influência do emissor e do receptor na produção das mensagens transmitidas”. Assim, durante todas as etapas da produção audiovisual e escolha das imagens, sons e título, objetivamos que os alunos decidissem pela comunicação interativa (SANTAELLA, 2005), opção que julgamos mais coerente com o propósito de cada equipe.

Durante as etapas desenvolvidas foi possível perceber nos alunos aspectos relevantes na construção da aprendizagem, que vão desde as simples descobertas de manuseio das novas

tecnologias, a ampliação das possibilidades hipotéticas construídas por eles nos momentos de análise e escolha das imagens, até o posicionamento crítico para a montagem dos vídeos. Os alunos, sempre que estimulados, responderam ativamente, sempre ajustando as falas e construções imagéticas de modo que pudessem modificar a forma como viam o problema na seca no município em que vivem com o intuito de torná-lo um lugar melhor para viver.

Podemos afirmar diante disso, que o aluno, no papel não só de quem aprende, mas de quem produz conhecimento, ao utilizar as várias semioses, desenvolvem habilidades específicas para aquisição de competências necessárias para se posicionar criticamente frente às informações trazidas em cada vídeo. Entendemos que o momento de socialização serviu também como uma forma de exercitar a leitura crítica e propiciou, aos alunos/ leitores, a compreensão do conteúdo, a possibilidade de fazer inferências, identificar a finalidade social e refletir sobre ideias veiculadas nos audiovisuais e, então, construir sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração dos saberes, os avanços tecnológicos, os letramentos e multiletramentos, a própria evolução humana, desenham novas práticas de leitura e produção textual, exigindo do aluno amplas capacidades para que participem de práticas de letramentos atuais. Desse modo, uma questão em especial nos inquietou: Como o professor pode desenvolver o letramento visual crítico, tão relevante no mundo contemporâneo, onde circulam tantos textos multimodais?

Após aplicar a proposta de intervenção, com as respectivas produções dos vídeos curtos, observamos que nossa hipótese foi confirmada, na medida em que os alunos mostraram habilidades para seleção de imagens, cores, sons, movimentos e enredos que identificam a criticidade necessária no mundo atual, cercado por textos multimodais, ou seja, verificamos o desenvolvimento do letramento visual crítico.

Durante o processo de construção de sentidos, nas atividades de leitura de imagens e construção das narrativas, percebemos uma evolução na disponibilidade e interesse dos alunos, bem como na percepção dos elementos semióticos do texto imagético. Vale ressaltar que todos os alunos se envolveram no processo, cada um com sua parcela de contribuição e ritmo de trabalho. Nesta vertente, o objetivo principal foi atingido por possibilitar a ampliação da leitura de mundos dos sujeitos aprendizes, a partir da realidade local, vivenciadas por eles – a seca. O referido tema foi utilizado nas produções dos vídeos curtos, o que contribuiu para o protagonismo estudantil, em que cada grupo pôde selecionar de forma coletiva, colaborativa e cocriativa os elementos semióticos que compuseram os vídeos.

O trabalho com LVC contemplou atividades pautadas na semântica das imagens, ou seja, na maneira como as imagens relacionam-se com o contexto para produzir significado (s). Assim, para analisar o processo de aprendizagem, partimos do ponto de que as pessoas letradas, visualmente, são aquelas capazes de, interagindo com o outro e com o mundo, construir os sentidos expressos pelas imagens, por meio da observação (forma e estrutura) e da compreensão construída culturalmente. Desse modo, o LVC está intrinsecamente ligado à multimodalidade e, por origem, à semiótica social, que se debruça sobre todas as formas de construção dos sentidos.

Ouvir os alunos, sentir que eles estão na sala de aula não, apenas, para copiar e repetir discursos prontos, diminuir a passividade intelectual e expressiva, inseri-los no contexto social contemporâneo, melhorar a autoestima fragilizada, nos fez perceber a necessidade, urgente, de ações importantes para desencadear novas aprendizagens nos alunos e também na formação profissional do docente.

Sabendo que ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) cabe a missão de capacitar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e proporcionar a melhoria da qualidade da educação, no que diz respeito aos processos de leitura e escrita dos alunos, as atividades visuais, desenvolvidas com os alunos, nos tornaram mais conscientes quanto às intencionalidades que os textos carregam, permitindo que eles ponderassem sobre o quanto é importante desenvolver suas interpretações visuais.

Destacamos também que o processo de produção dos vídeos refletiu de forma positiva, no que concerne à motivação e interesse dos alunos, materializando-se como uma importante ferramenta para a reflexão dos significados e sentidos das vivências locais. As palavras talvez não consigam materializar os efeitos do grande desafio de associar teoria à prática e produzir ações didático-pedagógicas significativas.

Observamos que no encontro dos nativos digitais (alunos) e imigrantes digitais (professores), que vivem sob o estímulo das imagens, na “floresta de signos”, iniciamos um processo de interação e aprendizagem bastante produtivo, pois aprendemos a lê-las, analisá-las e compreendê-las, desenvolvendo a sensibilidade necessária para entendermos a imagem no seu contexto de produção e construção de sentidos. Ao finalizar o trabalho, verificamos que a aplicação da proposta oportunizou aos alunos o acesso às práticas de leitura e construção de textos que eles ainda não dominavam ou não tinham trabalhado anteriormente, favorecendo a apropriação das mesmas.

Paralelamente, ressaltamos nas produções fílmicas a autonomia e autoria dos alunos ao pensarem sobre um tema, fazerem suas escolhas e construírem seu texto imagético, utilizando uma sintonia entre a ideia, a imagem, a mensagem e a criticidade, efetivando reflexões pessoais e coletivas sobre suas posturas enquanto cidadãos do município e do mundo. Constatamos, então, que somente através do desenvolvimento da habilidade de compreensão e construção de sentidos, através do letramento visual, atrelados à habilidade de desvendar as ideologias sociais e políticas, na produção e recepção das imagens é que atingimos o LVC, tão necessário na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BITAR, Mariângela Lopes. **Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens**. São Paulo: Ed. Humanitas, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. 2013. Disponível em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/orientacoescomplementares>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2008.
- BRUNER, Jerome S. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2002.
- _____. Prologue to the english dition. In: **The collect works of L. S. Vygotsky**. Vol. 1, Nova Iorque: Plenum, 1987.
- BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **Youtube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade**. São Paulo: Aleph, 2009.
- CALANGO LENGU: morte e vida sem ver água. Direção e animação: Fernando Miller. Desenhos Animados. Curta-metragem. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=bh5GtyP0PK4>>. [Acesso em: 18 de abr. de 2015.](#)
- CAMAS, Nuria Pons Vilardell. **Novas tecnologias facilitam a aprendizagem escolar**. Portal Brasil. Brasília, 2014. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/novas-tecnologias-facilitam-aprendizagem-escola>>. Acesso em: 12 de abr. de 2016.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- DONDIS, Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (org.). Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, vol.1, 2011.
- FERRAZ, Daniel de Mello. **Educação Crítica**. (Palestra). 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fz5pId1DZjQ>>. Acesso em: 19 junho. 2016.

_____. **Letramento Visual**. Palestra. 2014. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=W7_BgXnbeDc>. Acesso em: 27 de jun. de 2016.

FIORINDO, Priscila Peixinho. **O papel da memória construtiva na produção de narrativa oral infantil a partir da leitura de imagens em sequência**. 2009. 215 f. Tese de Doutorado em Letras Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo/FFLCH/USP.

FOTOS E MÚSICAS NO WINDOWS MOVIE MAKER. Disponível em
<https://www.youtube.com/watch?v=s3C-cac1UXE> . Acesso em 17 de agosto de 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação**. Tradução: Susana Alexandria. 2ª ed., São Paulo: Aleph, 2009.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, UNICAMP, Campinas, jul./ dez. 2010, p. 455-479.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

_____. O vídeo na sala de aula. In: **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./ abr. de 1995.

MOVIMENTO DA NATUREZA. Disponível em
<http://www.youtube.com/watch?v=hWOudFdHY> . Acesso em: 12 de maio de 2015.

O AUTO DA COMPADECIDA. Direção e produção: Guel Arraes. Distribuição: Columbia Tristar. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8VHOBdGluKo> . Acesso em: 12 de maio de 2015.

OLIVEIRA, Dennison de. **História e audiovisual no Brasil do século XXI**. Curitiba: Juruá, 2011.

POR UM YOUTUBE MAIS BRASIL. GusHorn Produções. Disponível em
<https://www.youtube.com/watch?v=hWOudFdHYck> . Acesso em: 12 de maio de 2015.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

ROJO, Roxane. **Escolas conectadas: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE; CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

_____. **Como eu ensino-leitura de imagens**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal: aplicações na hipermídia**. 3. ed. 4. reimp. São Paulo: 4Iluminuras: FAPESB, 2005.

_____. **A teoria geral dos signos: Semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação *online*. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, pp. 267-287, 2009.

SILVA, Henrique César. Lendo imagens na educação científica: construção e realidade. **Proposições**, Campinas, v. 17, n. 1 (49), p. 71-83, jan.-abr. 2006.

STREET, Brian. **Social literacies**. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harrow: Pearson, 1995.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e estudos culturais. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, pp. 151-165, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987.

VIEIRA, Josenia. **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico funcional, análise de discurso crítica, semiótica social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

XAVIER, Antonio Carlos. **As tecnologias e a aprendizagem (re) construcionista no século XXI**. 2005. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de assentimento do Menor

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **DO LETRAMENTO VISUAL AOS MULTILETRAMENTOS: PRODUÇÃO DE VÍDEOS CURTOS NA ESCOLA** sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Dra. Priscila Peixinho Fiorindo, cujo objetivo é trabalhar **a leitura de imagens em movimento a partir do vídeo proporcionando o Letramento Visual Crítico.**

Para realização deste trabalho usarei uma proposta metodológica baseada em uma sequência didática com leitura de imagens estática e em movimento tendo como instrumentos: questionários sobre leitura de imagens, análise de imagens impressas e no vídeo, produção de vídeos com o celular e no *Movie Maker*, exibição dos vídeos produzidos, pesquisas na *internet* e acesso a redes sociais para divulgação do vídeo produzido.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos estes não ocorrerão devido ao caráter da pesquisa. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa será a contribuição para uma aprendizagem significativa nas aulas de língua materna ao se trabalhar com leitura, onde o aluno é um sujeito ativo, cria, recria, critica e apresenta soluções. Proporcionando também num ambiente saudável, interativo e dialógico entre professores e alunos repercutindo no processo de ensino-aprendizagem, através do estímulo de habilidades de leitura, interpretação e compreensão, considerando-se a linguagem nas suas variadas formas.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso).

Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas você deverá falar com seu responsável, para que ele procure os pesquisadores, a fim de resolver seu problema. Para esclarecer qualquer dúvida entrar em contato com a pesquisadora Tatiane Ribeiro de Souza pelo telefone (75) 8141-2183.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada **DO LETRAMENTO VISUAL AOS MULTILETRAMENTOS: PRODUÇÃO DE VÍDEOS CURTOS NA ESCOLA** que tem o objetivo de através do uso dos vídeos como instrumento de leitura crítica, levar os alunos a estabelecerem uma aprendizagem significativa, pautada em mudança de comportamento coletivo, intervenção no meio social, onde vivem, ou seja, auxiliar na formação de alunos mais conscientes e críticos. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Brejões (BA), _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Responsável

Assinatura do menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE B – Questionário aos alunos

Proposta de Pesquisa: Mestrado Profissional em Letras

Pesquisadora: Tatiane Ribeiro de Souza

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Priscila Peixinho Fiorindo

LOCAL: Colégio Municipal Góes Calmon

SÉRIE: 9^a Ano- B

TURNO: Matutino

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua Portuguesa

ALUNO (A): _____

Prezado estudante,

Eu – Tatiane Ribeiro de Souza – aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UNEB-BA. Estou desenvolvendo um Projeto de Pesquisa, que tem como foco o Letramento Visual Crítico, através da leitura de imagens na sala de aula da 9^a Ano B, como proposta de inserção social dos sujeitos. Para tanto, conto com sua participação, fornecendo as informações abaixo, sendo somente do meu conhecimento e da minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Priscila Peixinho Fiorindo. Portanto, se você deseja ser um colaborador, participe respondendo as questões propostas a seguir, com o máximo de seriedade e verdade dos fatos.

Desde já, agradeço pela colaboração.

QUESTIONÁRIO – TRAÇANDO PERFIL

- 1 Qual sua idade? _____
- 2 Você se identifica com a disciplina de Língua portuguesa? () Sim () Não
- 3 Como você descreve seu desempenho na escola?
() Bom () Regular () ótimo () muito bom () Indiferente
- 4 Quantos livros costuma ler por ano?
() 1 () 2 () 3 () 4 ou mais
- 5 Nas aulas os professores costumam usar imagens para análise? () sim () Não
- 6 Em que local, preferencialmente, você faz uso da internet?
() Na escola () em casa () Lan House () casa de amigos () Não acessa

- 7 Você utiliza Internet para:
() jogar () pesquisar () redes sociais () leitura () baixar vídeos ()
baixar músicas
- 8 Você usa o computador:
() Na escola () em casa () não uso
- 9 Você usa o computador com acesso à internet?
() sim () não () algumas vezes por mês
- 10 Qual tipo de aula acha mais interessante?
() expositiva () com uso de vídeos, imagens e sons () com atividades escritas
() apresentação de trabalhos () Indiferente
- 11 Qual principal meio de transporte você utiliza para chegar à escola?
() Ônibus escolar () bicicleta () a pé
- 12 Você costuma assistir vídeos? () sim () Não
- 13 Que canal mais utiliza para assistir aos vídeos:
() TV () *Youtube* () celular () outros
- 14 – Você já produziu vídeos nas atividades escolares? () Sim () Não



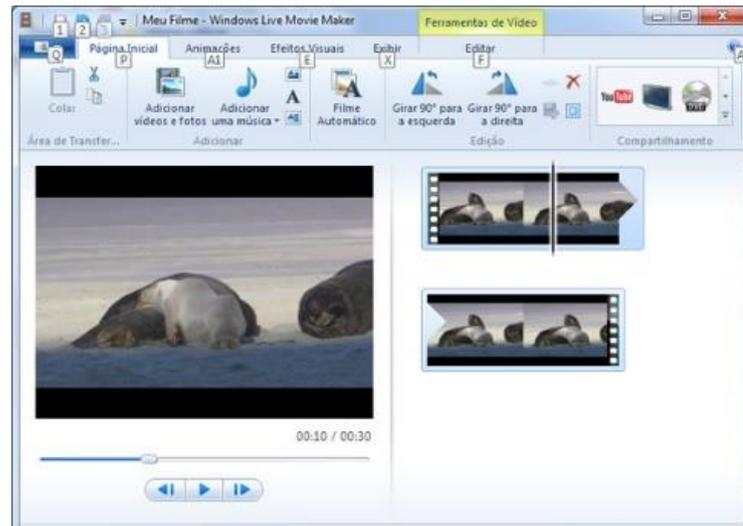
APÊNDICE C – Estruturação da linguagem multimodal, a partir da associação entre imagens e movimentos e sons

Cena	Imagem	Som / Música	Cenário
1			
2			
3			
4			

ANEXOS

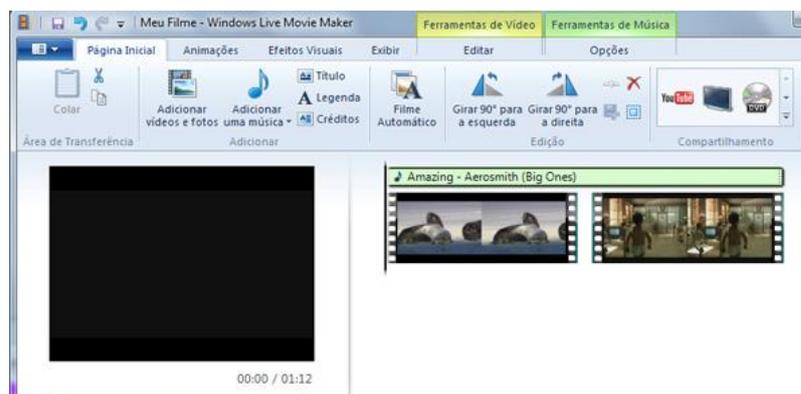
ANEXO A – Tutorial para utilizar o *Windows Live Movie Maker*

Windows Live Movie Maker é uma opção gratuita e um meio de editar de forma descomplicada seus vídeos domésticos.



Windows Live Movie Maker – Interface parecida com o novo pacote Office da Microsoft (Foto: Reprodução).

A interface segue o padrão que será adotado no Office 2010. Bons menus em abas largas e botões grandes para definir as funcionalidades. À direita ficam os arquivos que irão compor seu vídeo – você pode adicionar vídeos, fotos e arquivos de áudio para montar suas composições. À esquerda está localizado o player que irá exibir o vídeo que você está montando. A captura de tela abaixo mostra uma linha do tempo com dois vídeos, três imagens e também uma trilha sonora.



Linha do tempo com vídeos e trilha sonora (Foto: Reprodução).

Para adicionar vídeos e fotos a linha do tempo, basta usar o botão adicionar vídeos e fotos. Caso queira inserir uma trilha sonora ao vídeo, use o botão adicionar uma música.

Editando os vídeos

CORTES

Clique sobre o vídeo presente na linha do tempo e repare nas abas, surgirá uma nova denominada **ferramentas de vídeo**, clique sobre ela e localize o botão **ferramenta de corte**.

Essa ferramenta permitirá cortar partes do vídeo. Para isso, posicione o vídeo no ponto inicial do corte e aperte o botão **definir ponto inicial**. Repita do processo com o ponto final e aperte o botão **definir ponto final**. Para finalizar, aperte o botão **salvar corte**.

Uma vez aplicado o corte, o trecho selecionado será removido.

Se você quiser apenas separar o vídeo em duas partes para inserir um novo no meio, ou mesmo uma foto, use a aba ferramenta de vídeo; reproduza até o ponto que queira dividir e aperte o botão **dividir**.

Esse processo também pode ser usado para misturar dois vídeos ou mesmo colocar uma foto no meio do vídeo. Os itens – vídeos e imagens – na linha do tempo podem ser reposicionados do jeito que você quiser, basta clicar sobre o item e arrastá-lo com o botão esquerdo do mouse.



Ferramentas de corte e divisão de vídeos (Foto: Reprodução).

ANEXO B – Letra da canção Asa Branca (Luiz Gonzaga/ Humberto Teixeira)

Asa Branca

(Luiz Gonzaga/ Humberto Teixeira)

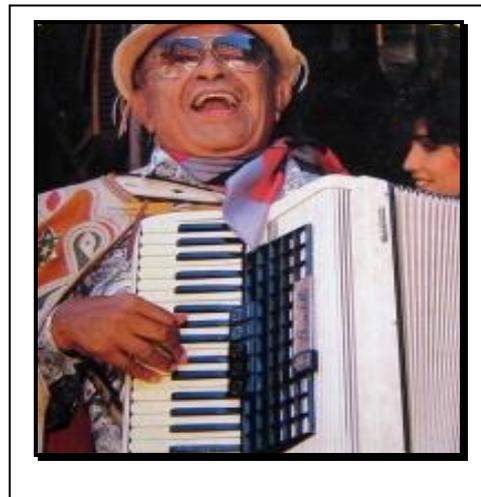
Quando oiei a terra ardendo
Gual a fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação
Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornaia
Nem um pé de prantação
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce eu disse, adeu Rosinha
Guarda contigo meu coração
Entonce eu disse, adeu Rosinha
Guarda contigo meu coração

Hoje longe, muitas légua
Numa triste solidão
Espero a chuva caí de novo
Pra mim vortar pro meu sertão
Espero a chuva caí de novo
Pra mim vortar pro meu sertão

Quando o verde dos teus oio
Se espaiar na prantação
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu vortarei, viu
Meu coração
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu vortarei, viu
Meu coração



Asa Branca foi composta há 68 anos, gravada em 1947, uma parceria de Luiz Gonzaga com Humberto Teixeira, conta com mais de 500 interpretações no Brasil e no mundo, sendo uma das canções que recebeu maior número de gravações.

"Asa Branca" é uma canção de choro regional, popularmente conhecido como baião. O tema da canção é a seca no Nordeste brasileiro que pode chegar a ser muito intensa, a ponto de fazer migrar até mesmo a ave *asa-branca* (*Patagioenas Picazuro*, uma espécie de pombo também conhecido como *pomba-pedrês* ou *pomba-trocaz*). A seca obriga, também, um rapaz a mudar da região. Ao fazê-lo, ele promete voltar um dia para os braços do seu amor.

A versão mais conhecida é a cantada por Luiz Gonzaga. Além desta versão, a música foi gravada por uma série de outros artistas.

Fonte: <http://www.eternasmusicas.com/2013/02/asa-branca.html>. Acesso em 17-11-2015.

ANEXO C - Termo de Autorização Institucional



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



Departamento de Ciências Humanas – Campus V
Mestrado Profissional em Letras

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

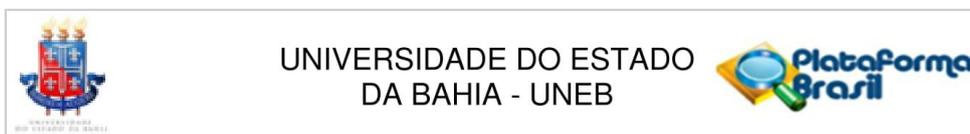
Eu, **Maria Izabel Freitas S. de Matos**, CPF 529.206.825-0,9
portaria 1812/2014, diretor (a) do Departamento de Ciências Humanas
Campus V da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora
Tatiane Ribeiro de Souza a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado
Letramento visual: criação de vídeos curtos na escola, o qual será executado em
consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos,
em especial a Resolução CNS 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é
corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e
dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de
pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 04 de setembro de 2015.

Assinatura e carimbo do responsável institucional


Maria Izabel Freitas S. de Matos
Diretora da UNEB - DCH - Campus V
Cadastro 74.425.898-5
Portaria nº 1 R17/2014

ANEXO D – Parecer consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento visual: criação de vídeos na escola

Pesquisador: Tatiane Ribeiro de Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50463115.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.845.511

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa para obtenção do título de mestre, vinculada ao Programa de Pósgraduação Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas, Campus V, Santo Antônio de Jesus/Bahia.

Caracterizado por ser um estudo qualitativo com o uso e produção de vídeos curtos para estimular a produção textual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, no Colégio Municipal Góes Calmon na cidade de Brejões-Bahia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Através do uso dos vídeos como instrumento de leitura crítica, levar os alunos a estabelecerem uma aprendizagem significativa, pautada em mudança de comportamento coletivo, intervenção no meio social, onde vivem, ou seja, auxiliar na formação de alunos mais conscientes e críticos.

Objetivo Secundário:

- Trabalhar com as novas tecnologias, vídeos, nas aulas de Língua Portuguesa;
- Estimular a discussão oral através dos aspectos semióticos presentes nos vídeos, com o objetivo de provocar mudanças exitosas, em sala de aula, na comunidade da qual fazem parte;
- Desenvolver o poder de argumentação e discernimento através da leitura das imagens.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

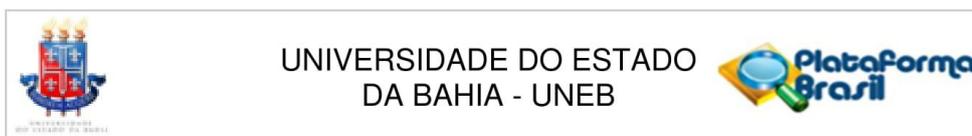
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.845.511

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme preconizado na Res. 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

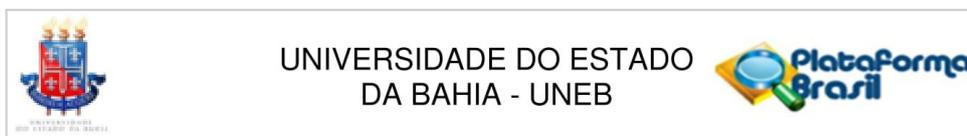
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



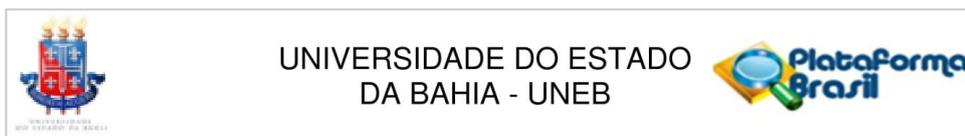
Continuação do Parecer: 1.845.511

equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_596338.pdf	18/10/2016 16:27:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_termo.pdf	31/05/2016 11:14:00	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	31/05/2016 10:38:24	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
Outros	termo_confidencialidade_tatiane.pdf	17/05/2016 22:35:13	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	26/10/2015 14:01:27	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	21/10/2015 11:22:08	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_institucional.pdf	26/09/2015 17:16:35	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
Outros	declaracao_concordancia_com_desenvolvimento_da_pesquisa.pdf	26/09/2015 17:08:25	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento_livre_esclarecido.pdf	26/09/2015 17:01:46	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_instituicao_coparticipante.pdf	26/09/2015 16:54:48	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_autorizacao_dos_pais.pdf	25/09/2015 17:58:03	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_autorizacao_do_menor.pdf	25/09/2015 17:55:05	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	25/09/2015 17:47:04	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito
Projeto Detalhado	projeto_de_intervencao_pedagogica.	25/09/2015	Tatiane Ribeiro de Souza	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 1.845.511

/ Brochura Investigador	pdf	17:20:03	Souza	Aceito
----------------------------	-----	----------	-------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 01 de Dezembro de 2016

Assinado por:

WARLEY KELBER GUSMÃO DE ANDRADE
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

ANEXO E – Termo de autorização da Instituição Coparticipante

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Educação: um compromisso de todos!

COLÉGIO GÓES CALMON
INEP 29223695



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Hinaia Peixoto Gonçalves
responsável pelo Colégio Góes Calmon
estou ciente e autorizo a pesquisadora **Tatiane Ribeiro de Souza** a desenvolver
nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Tecnologia a favor do letramento:
criação de vídeos curtos na escola.**

Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Brejões, 24 de agosto de 2015.


Assinatura e carimbo do responsável institucional

Hinaia Peixoto Gonçalves
Diretora do Colégio Góes Calmon
Portaria nº 06/2014