



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros

LUCILEIDE BESERRA DE MELO MARIANO

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS COLABORATIVOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA MEDIADA PELO MOVIE MAKER**

**PAU DOS FERROS – RN
2016**

LUCILEIDE BESERRA DE MELO MARIANO

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS COLABORATIVOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA MEDIADA PELO MOVIE MAKER**

Trabalho apresentado ao Curso Profletras
– Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Estadual do Rio Grande do
Norte (UERN) – Unidade Pau dos Ferros,
como requisito parcial para obtenção do
título de mestra, sob a orientação do Prof.
Dr. Marcos Nonato de Oliveira

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas
e Diretoria de Informatização (DINF) - UERN,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M333p Mariano, Lucileide Beserra de Melo.
 A produção de textos colaborativos na sala de aula de língua
 portuguesa mediada pelo Movie Maker - Pau dos Ferros, RN / Lucileide
 Beserra de Melo Mariano - 2016.
 171 p.

 Orientador: Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira.
 Coorientadora: .
 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do
 Norte, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
 - PROFLETRAS, 2016.

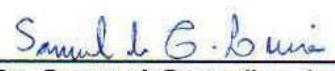
 1. Produção textual. 2. Ferramentas digitais. 3. Movie Maker. 4.
 Aprendizagem colaborativa. I. Oliveira, Prof. Dr. Marcos Nonato de,
 orient. II. Título.

A dissertação **A produção de textos colaborativos na sala de aula de Língua Portuguesa mediada pelo Movie Maker**, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

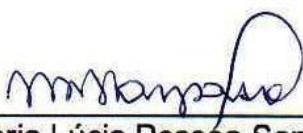
Dissertação defendida e aprovada em 15 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira – UERN
(Presidente)


Prof. Dr. Samuel Carvalho de Lima – IFRN
(1º Examinador- membro externo)


Profa. Dra. Débora Maria do Nascimento – UERN
(2º Examinador- membro interno)


Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio – UERN
(Membro Suplente)

PAU DOS FERROS

2016

Dedico este trabalho aos meus filhos Vinícius, Vívian
Camily e Maria Marcela com muita fé na
posteridade. Amo vocês!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que, acionado pela minha fé, provou em sua infinita bondade ser onipresente, onisciente e onipotente, proporcionando-me perseverança e discernimento necessários para travar todas as batalhas enfrentadas para concretização desse sonho.

Em memória, à gênese da formação de minha nova entidade familiar: meus pais, João e Severina, que sempre me incentivaram a dedicar-me aos estudos com grande esforço e abnegação. Aos pais de meu esposo, Lourdes e Zezé, especialmente ao meu sogro que cheio de orgulho, vivenciou o início de minha jornada. Zezé Pastora, não tiveste a oportunidade de comigo comemorar mais essa vitória, mas sei que continuas aplaudindo-me... Senti a presença de vocês em cada momento vivido.

Aos que torceram por mim, agradeço em nome de minhas irmãs: Socorro, Antoniêta, Marineide, Lucy, Lurdinha, e Yara (cunhada-irmã); de meus irmãos: Armando, Adelmo, Elói, Ivanildo, Nilson e Manoel; de meus sobrinhos: Neva, Márcio, Leandro, Adrício, Rogério, Leyla, Mayara, Gustavo, Laís, Hugo, Karoline, Mariana, Natália, Emily, Mírian, Vitória e Maria Júlia; dos amigos: Zilma, Cristina, Suerda, Kelly, Renata, Ivone e Vanda que não mediram esforços para conclusão dessa etapa e não me permitiram desistir, admiro todos vocês.

Um agradecimento com muito amor ao meu esposo, Júnior, que incansavelmente foi meu companheiro em todos os momentos, proporcionando-me a estabilidade necessária para seguir em frente. Tu és baluarte de todo esse processo, nada disto seria possível sem seu apoio. Sentirei falta de nossas idas a Pau dos Ferros...

Ao meu orientador, o professor Marcos Nonato que, no decorrer do percurso, foi perspicaz em preencher as lacunas que teimavam em aparecer no desenrolar do projeto de intervenção e na escrita dissertativa. Agradeço pelas conversas (presencial e on-line), sugestões e orientações para que minhas ideias se materializassem em palavras (quando tendia às linhas tortas, você me conduzia a escrever certo). Agradecimento e reconhecimento eternos. Muito obrigada!

Aos professores, Débora Maria, Rosângela Bessa, Edileuza Costa, Luciano Pontes, Gilton Sampaio, Constantin Xypas e Maria Lúcia, que deixaram marcas

indelévels na minha mente. Nutrindo-nos com seus conhecimentos, mostraram-nos que não podemos estar saciados, pois ficamos cientes de que não há conhecimento pronto e acabado, vivemos num processo contínuo de transformação e atualização.

Às instituições: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus Pau dos Ferros, na pessoa do Secretário Edneudo que sempre atendeu com destreza a nossas ansiedades. Agradeço, em especial, à Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco que demonstrou sensibilidade em disponibilizar o tempo necessário para que eu pudesse melhorar a minha prática enquanto professora de Língua Portuguesa, colaborando, conseqüentemente, para a melhoria da educação básica de minha escola, de minha Gerência Regional de Educação (GRE), de meu município e do meu estado.

Aos gestores, professoras e, de forma singular, aos meus queridos alunos da instituição escolar investigada no estado de Pernambuco, pelo carinho demonstrado e pelo envolvimento nas aulas em sala e nas atividades extraclasse, contribuindo, dessa forma, para a aprendizagem de cada um de vocês em particular.

Aos professores da Banca Examinadora pela disponibilidade e contribuição em oferecer seus conhecimentos para a melhoria deste trabalho.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, muito OBRIGADA!!!

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido. Aprendemos quando descobrimos novas dimensões de significação que antes se nos escapavam, quando vamos ampliando o círculo de compreensão do que nos rodeia, quando, como numa cebola, vamos descascando novas camadas que antes permaneciam ocultas à nossa percepção, o que nos faz perceber de uma outra forma. Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente.

José Manuel Moran

RESUMO

Com a disseminação das ferramentas digitais, principalmente com a possibilidade do acesso à internet e do contato com as múltiplas linguagens ofertadas, percebemos que cada vez mais o ensino tradicional se distancia do aluno atual. Nesse contexto, este estudo tem como propósito investigar o *Movie Maker* como elemento dinamizador no ensino da produção textual, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, com vinte e oito alunos, em uma escola pública. Assim, esta pesquisa consiste numa abordagem com base nos procedimentos técnicos utilizados da pesquisa-ação, sob uma visão qualitativa da utilização do *Movie Maker* como instrumento midiático que pode colaborar, de forma interativa e eficaz, para o ensino-aprendizagem da escrita de textos. Utilizamos um questionário misto, bem como a observação participante e a entrevista face a face como instrumentos de coleta de dados. A sequência didática proposta é realizada à luz das teorias de Jolibert (1994) e Micotti (2009) que propõem a pedagogia por projetos como alternativa, por partir de situações reais de aprendizagem. Fundamenta-se, também, nas teorias de autores como: Rojo (2009/2012), Kenski (2012), Aparici (2012), Koch e Elias (2010), Geraldi (2012), Behrens (2013), Coscarelli e Ribeiro (2014), Moran (2013) e Masetto (2013). O trabalho com a pedagogia por projetos com o recurso interativo/colaborativo das tecnologias digitais e o *Movie Maker* enquanto ferramenta pedagógica de incentivo à produção textual foi muito positivo. Esse sucesso é evidenciado no envolvimento dos alunos nas atividades propostas pelo professor. Portanto, os resultados contribuíram para esclarecer que, embora a qualidade do texto não esteja ligada ao prazer de fazê-lo, quando acontece a articulação entre motivação e escrita, o objetivo de construir uma representação positiva do texto escrito é alcançado com maior facilidade.

Palavras-Chave: Produção textual. Ferramentas digitais. *Movie Maker*. Aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

With the dissemination of digital tools, especially with the possibility of access to the internet and the contact with the multiple languages offered, we realize that more and more traditional teaching distances itself from the current student. In this context, this study aims to investigate Movie Maker as a dynamizing element in the teaching of textual production, in the Portuguese Language course, in a class of the 7th Year of Elementary Education, with twenty-eight, in a public school. Thus, this research consists of an approach based on the technical procedures used in action research, under a qualitative view of the use of Movie Maker as a media instrument that can collaborate, in an interactive and effective way, for teaching-learning of text writing. We used the mixed questionnaire, as well as participant observation and face-to-face interviewing as data collection instruments. The proposed didactic sequence is carried out in the light of the theories of Jolibert (1994) and Micotti (2009) who propose pedagogy for projects as an alternative, based on real learning situations. It is also based on the theories of authors such as: Red (2009/2012), Kenski (2012), Aparici (2012), Koch and Elias (2010), Geraldi (2012), Behrens (2013), Coscarelli and Ribeiro, Moran (2013) and Masetto (2013). The work with pedagogy by projects with the interactive/collaborative resource of digital technologies and Movie Maker as a pedagogical tool to encourage textual production was very positive. This success is evidenced through the students' involvement in the activities proposed by the teacher. Therefore, the results contributed to clarify that, although the quality of the text is not linked to the pleasure of doing so, when the articulation between motivation and writing happens, the goal of constructing a positive representation of the written text is reached with greater ease.

Keywords: Textual production. Digital tools. Movie Maker. Collaborative learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos instrumentos de geração de dados	60
Quadro 2 - Sequência didática da proposta interventiva	63
Quadro 3 - Usos e funções da escrita	76
Quadro 4 - Resultados evidenciados na pesquisa	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Diagnóstico da turma sobre o incentivo do professor à produção textual com atividades diversificadas.....	68
Gráfico 2 – Diagnóstico da assiduidade com produção de textos	69
Gráfico 3 – Diagnóstico da realização de produção de texto sugeridas pelo livro didático.....	70
Gráfico 4 – Diagnóstico da motivação dos alunos para produzir textos sugeridos pelos livros didáticos	71
Gráfico 5 – Diagnóstico do uso das ferramentas digitais	72
Gráfico 6 – Expectativas com o uso do <i>Movie Maker</i>	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa e termo de abertura do diário de bordo	87
Figura 2 – Registro pessoal – Diário de bordo 11/03/2016	88
Figura 3 – Recortes do registro pessoal – Diário de Bordo	89
Figura 4 – Registro pessoal – Diário de bordo 19/04/2016	90
Figura 5 – Registro pessoal – Diário de bordo 27/04/2016	91
Figura 6 – Registro pessoal – Diário de bordo 03/05/2016	93
Figura 7 – Miniaturas dos vídeos publicados no <i>YouTube</i>	98

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2	BASES TEÓRICAS: DELINEANDO CAMINHOS	22
2.1	A escola e os novos desafios do ensino de Língua Portuguesa	22
2.2	O processo de ensino e aprendizagem da produção textual	27
2.3	As ferramentas digitais e a aprendizagem colaborativa.....	32
2.4	Letramento digital.....	36
2.5	<i>Windows Movie Maker</i> na produção de curtas-metragens.....	42
2.6	Produção de curtas-metragens e a pedagogia dos multiletramentos	45
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1	Métodos e caracterização da pesquisa.....	52
3.2	A escola participante.....	55
3.3	Participantes envolvidos.....	56
3.4	Instrumentos e procedimentos de geração de dados.....	57
3.5	Proposta de intervenção	61
3.6	Procedimentos de análises dos dados	64
4	A PRODUÇÃO TEXTUAL MEDIADA PELO <i>MOVIE MAKER</i>.....	67
4.1	Traçando um diagnóstico inicial sobre a produção textual e as ferramentas digitais	67
4.2	Relato das etapas da intervenção: dialogando com teorias.....	75
4.3	Resultados da proposta interventiva: dialogando com alguns fragmentos do diário de bordo	86
4.4	Apreciação dos alunos sobre o trabalho com o <i>Movie Maker</i>	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS	104

APÊNDICES

Apêndice A – Sequências didáticas	110
Apêndice B – Questionário inicial para o aluno	119
Apêndice C – Entrevista face a face	121
Apêndice D – Convites	125
Apêndice E – Regulamento 1º festival de curtas	126
Apêndice F – Ficha de critérios de avaliação	129

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	131
Anexo B – Registros do Diário de Bordo	133
Anexo C – Tutorial <i>Movie Maker</i>	144
Anexo D – Textos/roteiros dos curtas-metragens produzidos pelos alunos.....	154
Anexo E – Quadro descritivo das aulas da proposta interventiva	163
Anexo F – DVD com os curtas-metragens produzidos	168
Anexo G – Fotos das etapas da intervenção	169

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade atual vive transformações avassaladoras. Saímos da cultura da transmissão proporcionada pelas “velhas tecnologias”, na qual assumíamos um único papel no processo comunicativo (receptores) e estamos cada vez mais imersos na cultura da interatividade, que é proporcionada pelas novas ferramentas digitais. É bastante comum nos depararmos com esta cena: jovens plugados pelos fones de ouvido, interagindo nas redes sociais, entretendo-se com jogos diversificados *on-line* ou em videogames, ou simplesmente navegando na *web*. Diante desse quadro, surgem novas exigências dessa Sociedade Informacional mediada por essas ferramentas que possibilitam, a partir da interatividade, a produção colaborativa, em que todos podem ser interlocutores/produtores do conhecimento produzido.

Nesse contexto, acreditamos que a escola não pode permanecer atrelada àquele paradigma convencional de ensino, preocupada apenas com a grade curricular, restrita a duas linguagens: a escrita e a oral. Aquele modelo clássico de alunos receptores passivos e professores detentores do conhecimento está ultrapassado. Educar para a autonomia, integrando o humano e o tecnológico é uma necessidade, e não uma opção. O mundo está permeado por outras linguagens e a escola não pode ficar à margem dos acontecimentos.

Em 2007, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco promoveu um concurso que visava motivar, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade desenvolvidas por professores efetivos das escolas públicas da rede estadual de educação com a utilização das soluções em informática. As escolas deveriam apresentar um projeto que tivesse o objetivo de propor metodologias e técnicas pedagógicas que dessem suporte ao ensinamento de disciplinas, com vistas a facilitar e qualificar o aprendizado do aluno, utilizando as ferramentas que a tecnologia da informação oferece. Participei desse concurso que envolvia um universo de mais de 170 unidades escolares concorrentes, com classificação final de 92 trabalhos. Deste total, foram selecionados três projetos por Gerência Regional de Educação (GRE), totalizando 52 escolas vencedoras e a segunda colocação geral ficou com o Projeto Informáxima, que incentiva a produção de textos e a leitura com o auxílio da informática e tem como uma de suas mentoras a minha pessoa. Daí o

interesse em continuar investigando o uso dessas ferramentas no contexto escolar e suas contribuições.

Os espaços das escolas públicas, pelo que percebemos, atualmente, estão equipados de diversas ferramentas digitais. Há muito investimento das políticas públicas nesse sentido. A rede pública estadual de Pernambuco, por exemplo, conta com o Programa Aluno Conectado, lançado em 2012, que doa *tablets* com *softwares* educativos além de livros em formato digital. Os *tablets* são concedidos aos estudantes em regime de empréstimo, enquanto estiverem matriculados no ensino médio estadual. Aqueles, entretanto, que alcançarem a aprovação no 3º do Ensino Médio não terão que os devolver. Eles recebem, ao final do curso, um termo de doação do equipamento.

Ainda se fazem presentes no ambiente escolar outros equipamentos portáteis, como celulares e *smartphones*, que são verdadeiras centrais multimídias computadorizadas. Devido à popularização desses equipamentos, muitos alunos possuem e levam essas ferramentas de forma explícita ou implícita (quando há regras que proíbem seu manuseio na escola) e urge não ignorar a cibercultura que adentra os muros da escola. Como diz Rojo (2012, p. 27), “em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”.

Um dos problemas enfrentados nesse novo cenário educacional é o uso que se faz (quando se faz) dessa tecnologia que, muitas vezes, passa a ser apenas uma “nova mídia de demonstração” em substituição à velha tecnologia utilizada: o papel e o quadro. Desse modo, ela passa a ser apenas um suporte de projeção e pouca alteração há, pois só muda a ferramenta utilizada que enquanto é novidade é bem vista pelos alunos, mas depois se torna uma ferramenta chata e cansativa. Outro problema bastante recorrente é a falta de formação dos professores para trabalharem com essas mídias, pois não é incomum ouvir uma grande maioria dizer não estar apta para usá-las.

Constantemente nos deparamos com pesquisas, como a de Xavier (2012) e também a do pesquisador norte-americano, Tapscott (1999, apud XAVIER, 2012), explanada no tópico 2.4 que trata sobre o letramento digital, que apontam que os jovens estão cada vez mais se utilizando das tecnologias, principalmente a internet. Existem diversos recursos que podem ser utilizados no ambiente escolar, como o

Blog, o *Podscat*, o *YouTube*, entre outros que são possíveis de serem usufruídos em parceria com outros programas e ferramentas do computador ou das mídias portáteis como o celular, o *smartphone* etc. que possibilitam um trabalho interativo/colaborativo.

Nessa perspectiva, o que se pode implementar nas escolas para fomentar o uso desses recursos? Aqui se propõe uma pedagogia por projetos para os multiletramentos na escola, envolvendo as ferramentas digitais para fazer com que de fato a tecnologia venha a contribuir com a construção do conhecimento e traz experiências práticas de como fazê-lo através de sequências didáticas. Propõe aos docentes, ainda, reflexões sobre sua prática: “será que tenho usado essa nova tecnologia (celular, *tablet*, *notebook*, projetor multimídia etc.) que se encontra atualmente disponível em algumas escolas (rede estadual de Pernambuco, praticamente todas), como um recurso interativo/colaborativo?”, “Será que continuo reproduzindo práticas antigas pautadas em um modelo tradicional, utilizando a nova ferramenta apenas como um suporte diferente, substituindo o quadro-negro ou a lousa, como apoio ou até mesmo substituição das aulas expositivas?”

Diante disso, o professor de Língua Portuguesa, especificamente, precisa pensar em introduzir as ferramentas digitais como elemento dinamizador para instigar o alunado à leitura de textos diversificados e à consequente habilidade de produção textual. Dessa forma, este estudo, que se caracteriza como pesquisa-ação, surgiu considerando como problemática a desmotivação dos alunos para a leitura e, especialmente, para a escrita, que tem se mostrado, na maioria das vezes, ineficiente nos mais variados gêneros e tipologias textuais. A pesquisa foi realizada em uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede municipal localizada no interior de Pernambuco. Alguns pesquisadores já desenvolveram propostas nesse sentido, como Micotti (2009), à luz das ideias de Jolibert (1994), que apresenta em sua obra projetos realizados por professoras que demonstraram a preocupação em desenvolvê-los, mediante o desinteresse apresentado por seus alunos quando solicitados a ler a escrever.

Assim, a presente investigação busca, através do uso das ferramentas digitais como apoio à produção de textos, atrelar o saber e o prazer, dando respostas aos seguintes questionamentos base para essa pesquisa: como utilizar os recursos das ferramentas digitais nas aulas de Língua Portuguesa? Como estimular

a autonomia e a criatividade dos alunos na produção de textos frente à sociedade informacional? Como propiciar a aprendizagem colaborativa de produção de textos usando o *Movie Maker*?

Muitos estudiosos, pensando nisso, desenvolveram pesquisas e trabalhos sobre a inserção da tecnologia na escola e principalmente no processo ensino/aprendizagem. Podemos citar, por exemplo, Rojo (2012), que traz em sua obra, organizada em colaboração com Eduardo Moura, uma coletânea de trabalhos elaborados em grupo durante cursos que ela ministrou no ano de 2010 sobre “Estudos do letramento e da leitura” e “Multiletramentos e ensino de língua portuguesa”, que incentiva o uso da internet e dos celulares e suas câmeras na escola e aponta esses instrumentos como recursos para a interação e comunicação. Seguindo essa linha, nossa proposta de trabalho tem como principal objetivo investigar o uso do *Movie Maker* como ferramenta de motivação para produção de textos colaborativos na disciplina de Língua Portuguesa e, dessa maneira, reconhecer a importância de desenvolver novas metodologias para potencializar o ensino da produção textual.

A investigação quanto ao uso do *Movie Maker* como ferramenta dinamizadora para produção de textos é ainda muito escassa no meio acadêmico. Contudo, dentro do macro universo que envolve a nossa pesquisa (uso da tecnologia na escola) encontramos muitos trabalhos desenvolvidos. Assim, a título de ilustração, entre as dissertações mais recentes pesquisadas, consideramos importante elencar três que mantêm um grau maior de proximidade com a nossa. Destacamos, primeiramente, a de Arantes (2015), que se realizou mediante a aplicação de um projeto de multiletramentos, acolhendo e problematizando os saberes linguísticos e usando as experiências dos alunos no manuseio dos aplicativos do celular como ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escrita de textos multimidiáticos; a de Aquino (2015), que utiliza o *blog* como instrumento midiático para colaborar, de forma interativa e eficaz, com o ensino-aprendizagem de leitura e de escrita de textos, bem como um maior incentivador para a leitura e a escrita dentro e fora da escola; finalizamos com o trabalho de Kelling (2015), que apresenta uma proposta de produção multimodal de textos com o uso da tecnologia de Realidade Aumentada (tecnologia que permite a inclusão de imagens, objetos tridimensionais e áudios nos textos produzidos pelos

estudantes), objetivando motivar as atividades de leitura e de produção textual, bem como potencializar esse processo na escola.

Dessa forma, com os resultados positivos apontados por essas pesquisas, acreditamos que a utilização de uma ferramenta tecnológica, como o *Movie Maker*, é um atrativo para os estudantes, que se mostram mais receptivos a produzir seus textos com vistas a tê-los materializados não só na produção escrita, como também na produção de filmes de curtas-metragens nos gêneros documentário, ficção e animação, possibilitada pela editoração que a ferramenta oferece de fazer a junção dos vídeos (montagem das cenas gravadas), inserção de trilha sonora, legendas, etc. Assim, os alunos podem transformar os seus textos em um arquivo multimídia que pode ser divulgado e até discutido por outras comunidades escolares, através da publicação no *YouTube*, ferramenta que possibilita a publicação na *Web*, e, consequentemente, a partilha do conhecimento produzido.

Nesse contexto, como afirmam Jolibert (1994) e Micotti (2009), professores e alunos ganham novos papéis. O professor deixa de ser o detentor e passa a ser o mediador do conhecimento, o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem, engajado na construção do saber, mostrando-se atuante, buscando alternativas e tomando suas próprias decisões diante das dificuldades. O professor é o facilitador desse processo que auxilia o aluno pesquisador. Tem-se, assim, um novo paradigma educacional. Então, é importante que o professor faça uma reflexão e tenha um olhar crítico sobre sua prática para que não permaneça nas velhas formas tradicionais de ensinar e aprender. É fundamental entrar em contato com esses recursos de forma produtora e criativa, pois essas novas mídias não foram produzidas para consumo de forma passiva. Assim, o que os jovens esperam é um contato interativo com elas.

A incorporação das ferramentas digitais, e, por conseguinte, a linguagem multimodal, que em parte é decorrente delas, em práticas significativas de aprendizagem na escola é imprescindível. Como foi preconizado por Freire (1987) em seu método de alfabetização para adultos que propunha o trabalho com palavras-chave e usando vocábulos do universo dos alunos, a valorização da cultura do aluno é a entrada para o processo de um ensino-aprendizagem eficaz e, hoje, a realidade mostra um aluno conectado ao mundo virtual, rodeado por linguagens audiovisuais, pelas semioses.

Essas questões relacionam-se intimamente com o estudo de Língua Portuguesa, pois os novos letramentos emergentes, a multiplicidade semiótica de organização dos textos por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica são um desafio para o professor em suas práticas escolares de leitura/escrita que, de acordo com os dados apontados pelas avaliações externas, são insuficientes até para a era do impresso. É urgente que a escola “reveja suas práticas de letramento, pois os resultados – tanto escolares, como em termos de indicadores de alfabetismo da população – ainda são elitizados e muito insuficientes para a grande maioria da população (74%)” (ROJO, 2009, p. 52).

O trabalho com a produção de texto, que fundamenta essa pesquisa, parte da concepção de linguagem da escrita com foco na interação, que segundo Koch e Elias (2014, p. 34), “exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias”, ou seja, o produtor pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê, revê e reescreve se for necessário, em um movimento não linear, constante, guiado pelo princípio interacional da língua.

Nesse contexto, é cabível a seguinte reflexão, que servirá como pergunta norteadora da pesquisa: É possível desenvolver novas metodologias para potencializar o ensino da produção textual em Língua Portuguesa com um trabalho colaborativo por meio das ferramentas digitais? Sendo assim, buscamos respostas ao que esboçamos até então. O referido trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos, precedidos pela introdução, que corresponde ao primeiro capítulo, apresentando o tema escolhido, o objeto de estudo, as questões de pesquisa, os objetivos propostos e a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo, intitulado **BASES TEÓRICAS: DELINEANDO CAMINHOS**, apresenta seis tópicos: fazemos referência aos desafios no processo de ensino e aprendizagem da produção textual com Micotti (2009), Koch e Elias (2014) e Jolibert (1994); a escola e os novos desafios do ensino de Língua Portuguesa com Meira (2014), Rojo (2009/2012), Buckingham (2008), Franco (2013), Lorenzi e Pádua (2012) e Aparici (2012); em as ferramentas digitais e a aprendizagem colaborativa, reportamo-nos aos estudos de Moran (2013), Behrens (2013) e Coscarelli (2014); letramento digital, com Coscarelli e Ribeiro (2014), Frade (2014) e Assis (2014); *Windows Movie Maker* na produção de curtas-metragens, com os aportes teóricos de Moran (2013), e Masetto (2013); e finalizaremos com a

produção de curtas-metragens e a pedagogia dos multiletramentos e as aplicabilidades pedagógicas para o *YouTube*, tendo Alcântara (2014) como base teórica.

No terceiro capítulo, denominado **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**, expomos as bases metodológicas da pesquisa de campo, apresentamos o contexto da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de geração de dados, a proposta de intervenção e finalizamos com a apresentação dos procedimentos de análises dos dados.

O quarto capítulo é dedicado à análise e interpretação dos dados obtidos com a pesquisa, buscando os resultados que respondam às questões levantadas. É intitulado como **PRODUÇÃO TEXTUAL MEDIADA PELO MOVIE MAKER**, nele procuramos estabelecer um diálogo entre teoria e prática, através da interpretação de dados obtidos na pesquisa. As análises são feitas em cima do *corpus* selecionado, organizadas em quatro categorias, desenvolvidas nos seguintes tópicos: “traçando um diagnóstico inicial sobre a produção textual e as ferramentas digitais”, trazendo a análise do questionário, compondo o perfil dos alunos pesquisados quanto à produção de textos e ao conhecimento das ferramentas digitais. A segunda é denominada “relato das etapas da intervenção: dialogando com teorias”, na qual descrevemos as etapas, estabelecendo um elo com as teorias estudadas. “Resultados da proposta interventiva: dialogando com alguns fragmentos do diário de bordo” traz a análise de alguns fragmentos do diário de bordo, com o objetivo de discorrer sobre o trabalho com a pedagogia por projetos e a aprendizagem colaborativa, proposta por Jolibert (1994) e Micotti (2009). A quarta categoria, “apreciação dos alunos sobre o trabalho com o *Movie Maker*”, traz as concepções dos alunos sobre o uso das ferramentas digitais, que são observadas na entrevista. Por fim, concluímos este trabalho com as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, expondo nossas observações e contribuições para futuras pesquisas.

2 BASES TEÓRICAS: DELINEANDO CAMINHOS

Neste capítulo, apresentamos inicialmente os desafios enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa, advindos das mudanças no contexto social que foram proporcionadas, principalmente, pela popularização das ferramentas digitais. Em seguida, no que concerne à produção textual, discutiremos sobre as transformações históricas da concepção de linguagem para fundamentar o trabalho com a escrita de forma significativa para o estudante. Focalizamos, também, a pedagogia por projetos como uma estratégia educativa a ser explorada na prática escolar com o objetivo de criar situações nas quais a necessidade da situação escrita se faça presente de fato com aquele gênero específico, oportunizando o uso de diversificados gêneros textuais. Logo a seguir, tratamos da integração das ferramentas digitais e da aprendizagem colaborativa como elemento facilitador, tornando o ambiente escolar mais integrado ao cotidiano dos alunos. Decorrente disso, no próximo tópico, consideramos a necessidade do trato do letramento digital no ambiente escolar, pois com a disseminação da tecnologia no cotidiano das pessoas, as práticas sociais que envolvem esse tipo de letramento estão cada vez mais se evidenciando na sociedade. Na perspectiva de atrelar o prazer ao saber, apontamos o *Windows Movie Maker* como ferramenta de apoio ao processo de ensino/aprendizagem. Por último, abordamos a produção de curtas-metragens e a pedagogia de multiletramentos.

2.1 A escola e os novos desafios do ensino de Língua Portuguesa

As transformações políticas e econômicas do século XXI, assim como as mudanças no contexto social decorrentes, principalmente, da popularização do uso das tecnologias eletrônicas de informação e comunicação, colocam alguns desafios ao profissional da educação. Segundo Kenski (2012, p. 41), “abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade”. Novos tempos, novos letramentos (multiletramentos), novas mentes. Se antes a sala de aula era o espaço que proporcionava o conhecimento legítimo, atualmente a informação multiplica-se e está à disposição de todos. Hoje o aluno não precisa ir até à escola para buscar informação, ele a tem em casa acessando

algum artefato tecnológico que praticamente todos têm a sua disposição. Isso é comprovado em Meira (2014, p. 8), que aponta dados relevantes sobre o acesso a essas tecnologias no Brasil:

As estatísticas mais atuais da distribuição de smartphones e tablets e de acesso móvel à internet no Brasil são surpreendentes de uma maneira bastante positiva. Por exemplo, somos líderes mundiais no tempo de uso diário de aparelhos móveis (84 minutos contra 74 minutos da média mundial) e perdemos apenas para a Coreia no acesso médio diário aos mais diversos tipos de aplicativos para comunicação, notícias, entretenimento e educação, entre outros.

Diante desse contexto, é requerida uma mudança de prática por parte do professor de língua portuguesa que tem como objeto de estudo a linguagem em seu sentido universal, sob a forma de textos constituídos por imagens, movimentos, sons, escrita e outras linguagens híbridas. São os gêneros multimodais que tomam conta de nosso cotidiano e não podem ser ignorados para formação de leitores críticos e que exerçam na sociedade uma participação social construtiva. Assim, é imprescindível o reconhecimento da importância da revolução digital na sociedade de modo geral, bem como saber lidar com eventos diversificados do mundo da escrita e da leitura, quer seja com textos verbais, não verbais e mistos, com uso ou não de recursos audiovisuais, pois essas práticas habitualmente tomam conta das pessoas que interagem, cada vez mais, fazendo uso da escrita em meio digital ou mesmo comunicando-se através de símbolos virtuais.

A convivência com os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam impulsiona a escola, especificamente a disciplina de língua portuguesa, a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais etc. Paralelamente a esse novo movimento dentro do universo de textos e de gêneros que as interações sociais permitem, temos ainda as diferentes culturas e ideologias que atravessam as práticas de linguagem e que também devem ser consideradas no espaço de sala de aula. (ROJO, 2012, p. 152)

Temos que considerar ainda que as ferramentas digitais são apenas ferramentas que estão sob o domínio de quem a maneja e um dos problemas enfrentados para a efetivação de seu uso eficaz é que muitos erroneamente acreditam que o simples fato de utilizarem um projetor torna as suas aulas mais atrativas e estão inovando sua prática. Porém, é importante observar que a única

alteração que há é a tecnologia usada, pois o método continua o mesmo. O que fará toda diferença é o fator humano, responsável direto pela transformação, e não a máquina. A metodologia utilizada para se chegar ao fator principal do âmbito escolar que é a aprendizagem do aluno é que fará toda diferença. “Os meios digitais têm enorme potencial para o ensino, mas é difícil realizar esse potencial se eles são considerados apenas tecnologias, e não formas de cultura e comunicação” (BUCKINGHAM, 2008, p.11). Sobre as possibilidades de uso ofertadas pelas ferramentas digitais, JuKes, McCain e Crockett (*apud* FRANCO, 2013, p. 26), afirmam que:

(...) essas novas mídias não são apenas produzidas para consumo de forma passiva, porque isso não atende às expectativas dos jovens dessa geração. Eles não querem apenas ser telespectadores; eles querem ser atores. Eles esperam, querem e precisam de informação interativa, recursos interativos, comunicações interativas e experiências relevantes da vida real.

Outro problema a ser enfrentado diz respeito ao profissional da educação. Apesar de todos viverem em um mundo globalizado em que as ferramentas digitais imperam e a maioria das escolas já as terem presente na sua parte administrativa, inclusive com diários eletrônicos (Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco), muitos dizem não estarem aptos para utilizarem esses recursos e a parte acadêmica da escola, que deveria ser prioritariamente contemplada, continua sem progressos. Professores continuam dando suas aulas de uma maneira repetitiva ou com recursos de tecnologia básica, como o retroprojektor.

Percebe-se que falta investimento na formação continuada que trate da inserção e do uso dos recursos disponibilizados por essas ferramentas, e, consequentemente, do trabalho voltado para os multiletramentos, mas também há uma acomodação por parte de muitos. Talvez esse comodismo deva-se ao fato de muitos acharem que seria um movimento passageiro, mas, como já deu para perceber, ela veio para ficar e deve ser definitivamente incorporada à educação, pois no futuro será impossível dissociar a escola da tecnologia digital.

O acesso à internet não é condição totalmente relevante, há muitas alternativas de desenvolvimento de trabalho sem necessariamente estarmos conectados, mas isso deve ser pensado, pois a maioria dos recursos que possibilitam maior interação/colaboração são exatamente aqueles que necessitam

do uso da internet. Portanto, já na revisão feita no início do ano letivo do Projeto Político Pedagógico da escola, poderá ser pensado como e para que esse recurso deve ser adquirido. Sobre isso, Lorenzi e Pádua (2012, p. 40) advertem:

As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da web; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores de seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet.

Faz-se necessário lembrar que a internet é a maior invenção tecnológica de todos os tempos, provocando mudanças significativas na sociedade e na economia. Hoje, a praticidade impera: se antes havia a necessidade do deslocamento para pesquisas de preços e compras, para ter acesso a certidões, extratos e pagamentos bancários etc., hoje está tudo a um clique. E o que dizer da comunicação? Não será feito um resgate de sua evolução até nossos dias, mas basta lembrar que as redes sociais são as mais utilizadas no ciberespaço com as mais variadas intenções.

E a educação como fica diante de tanta evolução? Infelizmente ainda não há grandes inovações, principalmente no tocante à educação presencial que permanece arraigada a modelos tradicionais, com poucas possibilidades de uso das ferramentas digitais que subsidiam uma aprendizagem colaborativa na era digital.

As tecnologias digitais e as redes sociais tornaram visíveis as práticas comunicativas que imperam no ensino: transmissivas e reprodutoras. Durante as aulas, os docentes agem como se estivessem num meio de comunicação de massas: um emissor e dezenas ou centenas de receptores. Em muitas ocasiões, lançam mão de tecnologias para a conectividade para repetir as velhas concepções pedagógicas da reprodução e do isolamento (APARICI, 2012, p. 8).

O papel da escola, partindo das premissas expostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a última etapa da Educação Básica, é a preparação do sujeito para continuidade dos seus estudos, o exercício da cidadania plena e o ingresso no mercado de trabalho. Sendo assim, devemos observar se as estratégias de ensino utilizadas hoje em todas as etapas do ensino, a partir do Ensino Fundamental I, são condizentes para colocar no mundo do trabalho o cidadão que é requisitado pelo mercado trabalhista que, cada vez mais, procura jovens que saibam

se comunicar bem pela oralidade e pela escrita, que tenham um bom raciocínio lógico, que saibam pesquisar, se relacionar bem, usar tecnologias, administrar bem o tempo, preservar o meio ambiente e fazer trabalho voluntário.

Sabemos que as tecnologias digitais demandam de nós professores novas competências. A adequada integração destes recursos nas práticas pedagógicas dependerá de nossa habilidade em estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não tradicional; em fundir as novas tecnologias com uma nova pedagogia; em desenvolver turmas socialmente ativas; em incentivar a interação cooperativa, o aprendizado colaborativo e o trabalho em equipe (RIBEIRO; ALLAN, 2013, p. 60).

Dessa forma, fica claro que há uma grande necessidade de provocar essa revolução na educação e isso requer novas práticas. Essa necessidade de estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não tradicional é evidenciada nos resultados das avaliações externas – tanto escolares, como em termos de indicadores de alfabetismo apresentados – que nos mostram um jovem distante daquele solicitado pela sociedade atual. Segundo Rojo (2009, p. 52),

um dos papéis importantes da escola – como agência cosmopolita (Souza-Santos, 2005) – no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social.

Mais do que qualquer outra ferramenta, a tecnologia digital e, especialmente, a internet proporcionam o contato com esses letramentos locais/globais, hoje chamados multiletramentos que, cada vez mais, são explorados nas questões que “medem” o nível de alfabetismo dos alunos. De acordo com Rojo (2009, p. 107-108), é preciso levar em conta que um dos objetivos principais da escola é tornar possível a participação dos alunos em várias práticas sociais que façam uso da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática. Para que isso aconteça temos que levar em consideração:

- **Os multiletramentos ou letramentos múltiplos**, levando em conta os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar), sem deixar de assumir, como diria Souza-Santos (2005), seu papel cosmopolita, colocando-se em contato com os letramentos vernaculares;

- Os **letramentos multissemióticos**, ampliando-se a noção de letramentos para o campo das outras semioses como a imagem, as cores, os sons, o *desing* etc. Se faz relevante o conhecimento de outros letramentos que não apenas o da escrita que já não dá conta do exigido pelos textos contemporâneos, proporcionados pelos avanços tecnológicos e que se faz necessário para agir na sociedade da informação.
- Os **letramentos críticos e protagonistas** necessários para abordar a grande quantidade de textos que circula em nossa sociedade, produtos das diversas mídias e culturas, de forma crítica, ética, desvelando suas intenções, finalidades e ideologias.

Nessa perspectiva, a ideia é atrelar prazer/saber, e, para tanto, é preciso estimular os professores a inserir em seu planejamento as ferramentas que o mundo digital oferece como aliadas para o sucesso da aprendizagem, com aulas mais atraentes, interativas, colaborativas. Segundo Linda Harasim¹ (2009, s/p),

a tecnologia faz parte do cotidiano de todos os jovens. Os alunos esperam que o professor se utilize disso em sala de aula. Seu papel mudou completamente, mas continua essencial. Ele guia o processo de aprendizagem, sendo o elo entre o aluno e a comunidade científica.

Entrar no universo do aluno é fundamental e, para enfatizar, retomo o que foi posto anteriormente, conforme a pedagogia freireana (1987), que a valorização da cultura do aluno é o segredo para o processo de um ensino-aprendizagem eficaz, e, hoje, a realidade mostra um aluno conectado ao mundo virtual, rodeado por linguagens audiovisuais, pelas semioses.

2.2 O processo de ensino e aprendizagem da produção textual

Há uma grande necessidade de ressignificar as práticas de leitura e produção textual, uma vez que com a crescente disseminação das ferramentas

¹Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/papel-professor-manter-se-atenado>
Linda Marie Harasim é pioneira e líder teórico da educação on-line, professora na Escola de Comunicação da Universidade Simon Fraser (SFU), em Vancouver, Canadá. Seus seis livros e centenas de artigos sobre Computer- aprendizagem colaborativa apoiada foram reconhecidos como obras seminais no campo. (Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre).

digitais, principalmente com a possibilidade do acesso à internet e do contato com as múltiplas linguagens ofertadas pelo meio digital, abre-se um leque de opções com várias e novas formas de ler e de escrever. Segundo Passarelli (2012, p. 33),

Por causa das formas de comunicação virtual pós-Internet, diz-se que nunca se escreveu tanto como atualmente, ou melhor, nunca se teclou tanto. A escrita teclada nos torpedos e redes sociais, blogues pessoais, *chats*, ICQs e tantos outros que tais têm elevado exponencialmente a interação pela linguagem verbal. Ainda que se escreva tanto, em se tratando do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico (...).

Na escola, a realidade continua a mesma, alunos repudiam a prática de produção textual, talvez porque continue realmente sendo apenas “uma prática” e não uma atividade com um sentido definido. Segundo Geraldini (2012, p. 64), “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores”. Mas o que contribui para que tantos estudantes sintam aversão à produção textual escrita? Para responder, buscamos respaldo em Passarelli (2012, p. 37), que explica pontuando em dois aspectos: insuficiência de repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem que escrever (não tem sobre o **quê** escrever, carência de matéria prima); falta de domínio dos procedimentos do processo de escrita (falta do domínio do **como** escrever). Esses são apenas alguns fatores que contribuem para a relutância diante da tarefa de escrever.

Historicamente, o trabalho com a escrita na escola tem passado por algumas transformações que, segundo Koch e Elias (2014, p. 32-34), depende da concepção de linguagem que o professor se apropria para fundamentar seu trabalho, que pode advir das seguintes concepções:

- I. Escrita com foco na língua: baseada numa concepção de linguagem como sistema acabado, pronto, que se impõe aos usuários da língua, com foco no domínio das regras que estruturam o sistema. Pautado na codificação/decodificação, memorização das regras para aplicação nas atividades de escrita.
- II. Escrita com foco no escritor: a escrita é vista como expressão do pensamento do escritor. O sujeito dessa escrita é concebido como “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 33).

- III. Escrita com foco na interação: o foco aqui gira em torno das intenções do escritor, nos interlocutores pretendidos para o texto produzido, ou seja, na situação de produção, em função desses interlocutores.

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRANDE, 1997 *apud* KOCH; ELIAS, 2014, p. 34).

Dessa forma, a terceira concepção é nosso guia, em que a escrita (como também a leitura) é tomada em sua dimensão discursiva, partindo de situações reais para que faça sentido para quem escreve. Assim, as propostas de produção de texto devem ser contextualizadas, tendo como referência os gêneros textuais a partir da compreensão da sua função social, que, para alguns, muitos deles não serão novidade, pois já fazem parte de seu cotidiano e conhecem a sua funcionalidade, como as propagandas, rótulos de produtos, listas, avisos, bilhetes, entre outros. É tarefa da escola ampliar progressivamente esse repertório, trazendo os gêneros mais distantes do cotidiano e que exija um grau maior de formalidade.

É importante lembrar que, ainda de acordo com essa concepção da escrita com foco na interação, os sujeitos são ativos, ou seja, existe uma intencionalidade real da parte de quem escreve. A situação de emprego da língua é, pois, real, constituindo-se numa prática positiva. Geraldi (2012, p. 65) alerta sobre a prática de produção textual comumente adotada na escola:

a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Além dessa fuga ao sentido de uso da língua, também temos outra problemática que ainda é recorrente no meio escolar: o ensino que privilegia a gramática normativa como objetivo central das aulas de Língua Portuguesa, usando-a de todas as formas, sob todos os pretextos – da leitura, da escrita e da própria gramática. Sobre isso, Passareli (2012, p. 41) argumenta que “atividades meramente

metalinguísticas roubam a cena de episódios de produção de textos: protagonizam atividades voltadas a temas referentes ao que mais fácil e acomodadamente se detecta na superfície textual”. Há uma grande falta do trabalho com a gramática em funcionamento, ou seja, em situações específicas de interação sociodiscursiva, observando o porquê da escolha desse vocábulo ou dessa conjunção, por exemplo. Para dar um aporte a essas ideias, recorreremos a Jolibert (1994, p. 9):

Não se poderia reduzir uma pedagogia da escrita a simples técnicas em uma classe onde, por outro lado, nada tivesse mudado; o ato de escrever envolve profundamente a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido: o quadro de uma vida cooperativa da classe, com pedagogia de projetos, é uma das condições necessárias para a eficácia das aprendizagens. Se tais condições forem preenchidas, torna-se razoavelmente possível se dar como objetivo formar crianças escritoras capazes, no fim de sua escolaridade elementar, de produzir sozinhas tanto as necessárias escritas funcionais (cartas, relatórios, cartazes, regras de jogo, etc.) como narrativas (histórias reais ou de ficção), poemas e cartazes, e, por outro lado, sendo capazes de dominar suficientemente a sintaxe, o léxico e a ortografia, para que esses escritos sejam coerentes e socializáveis.

Nessa perspectiva, faz-se necessário incorporar à escola atividades que possibilitem o apoio necessário para aprender a ler e a escrever de forma significativa, com situações reais de aprendizagem. A pedagogia por projetos é uma alternativa a ser explorada como uma saída para a situação atual que mostra, como já citado, alunos desmotivados, professores que se queixam das dificuldades impostas pela profissão, pais que, em sua grande maioria, não se importam com a vida escolar de seus filhos, e, talvez, esse fato venha a acentuar ainda mais o desinteresse deles pelo aprendizado. Segundo Micotti (2009, p. 26), “há jovens que terminam o ensino fundamental semianalfabetos. Muitos, após permanecerem marginalizados dentro das salas de aula, acabam integrando os contingentes dos analfabetos ou dos analfabetos funcionais da população”.

De acordo com Jolibert (1994) e Micotti (2009), um requisito fundamental para uma produção escrita significativa para o estudante é a criação de situações nas quais a necessidade da situação escrita se faça presente com aquele gênero específico. Assim, no andamento de um projeto surgirá oportunidade de usar variados gêneros textuais. Como exemplo, podemos citar a elaboração de um projeto em que se faça necessário entrevistar alguém, outros gêneros serão

utilizados antes da realização da entrevista, como a carta ou convite destinado ao entrevistado, o roteiro de entrevista, o relatório, etc.

Cabe assinalar que, de acordo com a proposta de Jolibert (1994), os alunos compreendem que estão lendo e escrevendo “para valer” e que antes da escrita, devem refletir sobre o texto adequado àquela situação de comunicação. Há um momento de discussão e tempo para buscar e trocar informações com os colegas do grupo, partindo da estrutura do gênero, tratamento para com o destinatário (quando o gênero exigir o emprego de pronomes de tratamento, por exemplo), linguagem a utilizar, formal ou informal e, assim, proporcionar o acesso ao gênero que será produzido. Dessa forma, “o aluno situa-se como sujeito de sua aprendizagem (...), elaborando hipóteses, retomando-as em outras produções, utilizando as ferramentas de trabalho da sala de aula para sua produção escrita” (MICOTTI, 2009, p.100).

É importante lembrar que, ainda de acordo com essa proposta, os projetos devem partir de assuntos do interesse dos alunos, de assuntos relevantes para eles para que possam aprender determinados conteúdos envolvendo-se de fato. Criar situações em que tenham motivos para escrever, pois

a formação do escritor não se faz pela cópia de modelos e tampouco pela memorização de regras. Ela se faz num movimento permanente de aquisição, reflexão, apropriação dos gêneros textuais e das situações de interação nas quais eles se originam (PERNAMBUCO, 2012, p. 109).

Vale ressaltar, ainda, que é fundamental mostrar ao aluno que a escrita é um processo e, dessa forma, é natural que as ideias, algumas vezes, surjam lenta e progressivamente e que a revisão e reescrita dos textos é um ato necessário. Passareli (2012, p. 43) ressalta que

as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório.

Vivenciar as atividades de produção textual na perspectiva de processo exige que o professor proporcione situações propícias para que seus alunos escrevam melhor seus textos.

Dentro desse prisma, “é preciso que as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita, não mais somente como leitoras e receptoras, mas como produtoras, como editoras e como difusoras” (JOLIBERT, 1994, p. 22). Como difusoras pela possibilidade de que outros interlocutores, não apenas o professor, conheçam seus trabalhos, que podem ser publicados no *YouTube*, site muito popular por permitir carregar, assistir e compartilhar qualquer vídeo em formato digital, disponibilizando-o em *blogs* e em *sites* pessoais. Essa é uma das etapas de nossa investigação que culmina com a produção de curtas-metragens, utilizando a ferramenta *Movie Maker* e, finalmente, com a publicação dos vídeos produzidos no *YouTube*.

Em suma, de acordo com os estudiosos citados que subsidiam essa pesquisa, os expressivos problemas que circundam o ensino/aprendizagem da produção escrita podem ser atenuados quando a tomarmos como processo que se desenvolve em função de necessidades específicas de uma dada situação discursiva, mediante o produzido está de acordo com as convenções sociais e discursivas.

2.3 As ferramentas digitais e a aprendizagem colaborativa

Com a popularização das ferramentas digitais, a utilização da linguagem em todas suas formas tem se intensificado, cada vez mais, inclusive a escrita que, nos últimos anos, tem sido alvo de sofismas: diz-se que o jovem contemporâneo não escreve. Xavier (s.d.) afirma que “a internet tem levado as pessoas a lerem mais e a usarem mais a escrita”. Dessa forma, podemos constatar que, hoje, escreve-se mais que antes, porém não se escreve conforme o padrão exigido pela escola, que prescreve o quê e como ler.

As ferramentas digitais têm se tornado mediadoras de novas práticas de leitura e escrita de forma atrativa e dinâmica. São bastante variados os aplicativos e gêneros digitais oferecidos e alguns deles com linguagens bem específicas. Contudo, muitos deles têm proximidade com gêneros já existentes e já explorados pelas escolas (como exemplo de aplicativo podemos citar o *WhatsApp* que é muito utilizado, e de gêneros digitais com o gênero já existente: *e-mail* / carta, *chats* / conversas espontâneas, fóruns eletrônicos / seminários e debates, etc.). Segundo Silva e Pessanha (2012, p. 7),

no contexto educacional, surgem críticas em relação ao modo como os jovens escrevem utilizando as ferramentas digitais e questiona-se também por que nelas os alunos sentem-se bem ao escrever utilizando os mais variados gêneros textuais digitais e por outro lado, na sala de aula eles possuem dificuldades em produzir textos nos gêneros propostos pelo professor e até mesmo desinteresse.

Esse fato, provavelmente, está relacionado à falta de situações reais para produção textual, colocada anteriormente pautada na proposta de Jolibert (1994). No meio digital, os cidadãos interagem em situações reais de uso e de acordo com seus interesses e com uma finalidade definida que não seja simplesmente a atribuição de notas pelo professor. Partindo da afirmativa de Moran (2013, p.12),

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos, currículos. A maioria das instituições superiores se distancia velozmente da sociedade, das demandas atuais. Elas sobrevivem porque são os espaços obrigatórios para certificação. Na maior parte do tempo, os alunos frequentam as aulas porque são obrigados, não por escolha real, por interesse, por motivação, por aproveitamento.

Essa citação está relacionada às instituições superiores, mas a realidade das instituições da educação básica não é diferente. Deparamo-nos, na maioria das vezes, com alunos apáticos, que são forçados pelos pais a frequentarem as escolas. Pais que, em sua maioria, acreditam que estão cumprindo totalmente com sua “obrigação” em enviar seus filhos à escola, não lhes cobrando bons resultados e, assim, a cultura da indiferença vai sendo cada vez mais evidenciada nos resultados negativos apresentados nas avaliações externas.

Com o apoio das ferramentas digitais, podemos tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, tornando o ambiente escolar mais integrado ao cotidiano dos alunos e possibilitando a formação de cidadãos livres, criativos e empreendedores. Para Moran (2013, p.19),

a educação precisa incorporar mais as dinâmicas participativas, como as de autoconhecimento (trazer assuntos próximos à vida dos alunos), as de colaboração (trabalhos de grupo, de criação grupal) e as de comunicação (como o teatro ou a produção de vídeo).

Educar com qualidade é um desafio, principalmente porque depende de vários fatores, entre eles, o principal é o aluno querer aprender. Muitos, como dizia Monteiro Lobato em sua célebre obra *Urupês*, “espremem a lei do menor esforço” para atingir o mínimo para aprovação, esperam uma condução sem maiores conhecimentos. E o que dizer do professor? O professor precisa se libertar do conceito de que ensinar é falar e aprender é ouvir. Com tantas possibilidades ofertadas na era digital, ele deve encontrar a ponte motivadora para que o aluno saia do estado de inércia, despertando neles o desejo de interagir, de aprender a aprender.

Dessa forma, a metodologia de transmissão utilizada pela maioria dos professores e a cultura da memorização incorporada pelos alunos deve passar por uma transformação, abandonando a aprendizagem mecanicista, competitiva e individualista para assumir a cultura de aprendizagem colaborativa, baseada em projetos. Segundo Behrens (2013, p.113),

A aprendizagem colaborativa demanda uma postura cooperativa (Tijiboy et al. 1998). Depreende-se que uma postura cooperativa exige colaboração dos sujeitos envolvidos no projeto, tomada de decisões em grupo, troca e conflitos sociocognitivos, consciência social, reflexão individual e coletiva, tolerância e convivência com as diferenças, responsabilidade do aprendiz pelo seu aprendizado e pelo do grupo, constantes negociações e ações conjuntas e coordenadas. A negociação conjunta das atividades a serem realizadas pressupõe que os alunos terão voz e voto e que o consenso deverá ser atingido pelo grupo com intuito de responsabilizá-los pelo sucesso ou pelo fracasso da proposta.

De acordo com o dito, o trabalho envolve novas formas de ensinar e de aprender. Na aplicação dessa proposta, em que a pedagogia por projetos somada à aprendizagem colaborativa é colocada como alternativa a ser explorada, deparamo-nos com um aluno interativo com todos os sujeitos da sala de aula, com uma nova postura e metodologia a ser analisada por todos os componentes envolvidos mediante constantes negociações e ações conjuntas e coordenadas para atingir um objetivo comum. O meio digital já trabalha com a escrita colaborativa, como exemplo podemos citar a Wikipédia, enciclopédia livre, uma comunidade virtual que pode ser acessada e editada, mediante o cumprimento de algumas regras, pelos usuários que por ela navegam, acrescentando dados novos aos documentos.

Ainda segundo Behrens (2013), para que essa aprendizagem colaborativa se concretize é necessário que se tenha como referência uma prática embasada num paradigma emergente, pautada numa visão holística do aluno (considerando o homem em sua totalidade e a superação da fragmentação do conhecimento), numa abordagem progressista (contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores), e o ensino com pesquisa (o aluno e o professor tornam-se pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos), sempre fazendo uso das ferramentas digitais como recurso para aprendizagem colaborativa baseada em projetos.

Sob o enfoque da utilização das ferramentas digitais no processo de ensino/aprendizagem, os recursos funcionam como apoio às atividades desenvolvidas por alunos e professores. De acordo com Valente (1993, p. 8 *apud* COSCARELLI, 2014, p. 59), “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador”. Ainda sobre o uso das ferramentas digitais na educação, Kenski (2012, p. 46), referindo-se a elas como TIC, afirma:

para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo (...) elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão e o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

Assim, fazer uso pedagogicamente correto das tecnologias significa sair da metodologia repetitiva de transmissão de conteúdos, na qual os professores preocupam-se simplesmente em passar o conteúdo, para tornar o educando partícipe no processo educativo. Dessa forma, fica evidente que não basta conhecer, temos que inserir os sujeitos em práticas efetivas de uso para que possam sentir que também são produtores do conhecimento e não meros receptores.

2.4 Letramento digital

Pesquisadores de áreas diversas do conhecimento, como a linguística (KLEIMAN, 1995) e a educação (SOARES, 1998), têm esclarecido o conceito de alfabetização e letramento, fazendo uma distinção entre esses dois termos e, ao mesmo tempo, tornado evidente que são indissociáveis e interdependentes. Ao lado dessa discussão, com a introdução da cultura digital na sociedade e de novas práticas de leitura e escrita, tanto de suportes como de novos gêneros que surgem nesse meio, faz-se necessário tratar do letramento digital/alfabetização digital.

Historicamente, sabemos que a evolução é percebida por alguns e que para as gerações daquele período ela não é notada. Podemos citar como exemplo, as máquinas de datilografia que tiveram seu apogeu e os mimeógrafos muito utilizados, principalmente no meio escolar. Essas ferramentas para os jovens da atualidade são equipamentos jurássicos, desconhecidos. O contrário também acontece, as ferramentas digitais que hoje invadem as casas, os bancos e o comércio, de modo geral, são tidos como novas ferramentas por aqueles que acompanham essa inovação, mas para os que são nativos dessa era é algo muito natural. Diante dessa clientela, não faz sentido a escola ficar de fora, sem participar dessas atualizações, afinal a inovação/atualização será apenas para a escola (representada pelos profissionais da educação: professores e equipe gestora).

Segundo Soares (2003, s/p), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas”. Como se pode perceber, o sentido de alfabetizar foi ampliado com o decorrer do tempo. O que antes se restringia a apropriação do sistema de escrita ganhou outra proporção, pois a prática do “ensinar a decodificar” não atende às necessidades das demandas cotidianas e, dessa forma, precisamos incorporar a aplicabilidade deste no meio social e cultural. Nesse pensamento mais amplo, como citado anteriormente, Soares (2003, s/p) denomina letramento e chama a atenção que se precisa alfabetizar letrando. No campo da cultura digital, “letramento digital é o nome que damos à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, p. 9). É um novo tipo de letramento que surge com os avanços das tecnologias de comunicação e informação e que,

segundo Xavier (2002, p. 1), deve ser incorporado para “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes”. De acordo com esse autor,

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Hoje, com a disseminação da tecnologia no cotidiano das pessoas, todos têm conhecimento das práticas sociais que envolvem seu uso, muito embora não operem diretamente com a máquina e compreendem seus usos e funções. Percebemos isso nos bancos, por exemplo, quando aposentados ou mesmo pessoas mais jovens esperam ajuda nos caixas eletrônicos para sacar, fazer depósitos ou outra atividade que é possibilitada por esse meio digital e o mesmo acontece em outros contextos. Até nas escolas temos professores que ainda apresentam muitas limitações no uso dessa ferramenta, ou seja, são parcialmente analfabetos digitais.

Consequentemente, vale ressaltar a importância da “alfabetização” para que o escritor/leitor se torne um usuário em potencial desse novo espaço. Para Frade (2014, p. 74),

(...) é preciso garantir o aprendizado de alguns usos da máquina, ensinando alguns códigos desse novo artefato: é necessário que se aprenda o que é um mouse, o funcionamento do teclado, os códigos para inicialização, gravação e término da tarefa, entre outras habilidades.

É possível que para nós, que temos a cultura do impresso arraigada em nossas práticas, venha a ser um processo mais difícil, principalmente para aqueles que tendem a resistir ao novo, a “inovar”. Por outro lado, teremos alunos que mesmo antes de serem alfabetizados no sentido estrito da palavra, já apresentam um certo nível de alfabetização digital por serem crianças que nasceram simultâneo à essa nova cultura que oferta a iconicidade na tela, aproximando a alfabetização via

computador de um tipo de alfabetização audiovisual que não exige o conhecimento da escrita.

Pensamos que o letramento digital precisa ser tratado na escola, pois é uma forma de diminuir os índices de exclusão social a que vivem submetidos muitos que já vivem inúmeras situações de exclusão devido a condições financeiras e até mesmo geográficas, uma vez que em muitas regiões não contam com teatros, cinemas, galerias de arte etc. Sabemos que a internet proporciona o acesso a esse universo e que saber lidar com as ferramentas (inclusive como se pesquisa, como selecionar sites de confiança) é requisito básico para o sucesso.

Outro fator que precisa ser considerado é que, ao trabalhar com projetos em que se faz uso das ferramentas digitais, não quer dizer que todo o trabalho vai ser elaborado em frente à tela do computador ou com os equipamentos eletrônicos. Várias etapas são executadas de forma tradicional, as ferramentas são inseridas no processo quando se fizer necessário. Nesse caso, por exemplo, a etapa de planejamento, organização (no caso, produção dos roteiros), avaliação do andamento do projeto e reelaboração são realizadas normalmente na sala de aula e isso vai ser evidenciado no capítulo que trata da metodologia.

Vale ressaltar, ainda, a importância dos alunos usarem os recursos disponibilizados pela era digital e não ter aulas de informática, pois não é uma disciplina específica, mas sim um recurso auxiliar para todas as disciplinas. O trabalho colaborativo irá favorecer devido ao conhecimento que alguns já possuem dessas ferramentas e a interação entre eles será fundamental para atender aqueles que vivem à margem dessa realidade por serem das camadas mais populares.

Há uma necessidade latente dessa renovação, pois de acordo com Xavier (2012, p. 3), “as crianças e adolescentes que estão se auto letrando pela Internet desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um ‘jeito novo de aprender’”. Ainda em conformidade com esse autor, esse novo jeito de aprendizagem seria mais dinâmica, participativa, descentrada do professor que não mais é um “sabe-tudo”. Ele também cita uma pesquisa realizada em 1999 por Tapscott, um pesquisador norte-americano, que constatou através das respostas a um questionário enviadas pela internet por pré-adolescentes e adolescentes que são nativos digitais, que esse tipo de professor “sabe tudo” está sendo rejeitado.

Tapscott publicou as análises e conclusões no livro *Geração Digital* (1999), que apontam essa forte rejeição ao “**jeito velho de aprender**”: centrado no professor, absorção passiva, trabalho individual, professor “sabe tudo”, ensino estático, com um aprendizado predeterminado; focando o “**jeito novo**”: centrado no aluno, com uma participação ativa, trabalho coletivo, professor articulador, ensino dinâmico, pautado no aprender a aprender; bem como, as “**implicações para o aluno**”: aprendizes ativos, muita motivação, equipe constrói habilidades desenvolvidas coletivamente, aprendizagem adequada às mudanças no mundo, material didático on-line substitui livros etc., desenvolvendo competências voltadas para a Era da Informação.

Podemos observar que, os dados apresentados nessa pesquisa vêm corroborar com o perfil de professor e de aluno apresentados em nosso estudo, bem como com o trabalho colaborativo sugerido. No “jeito novo” de ensinar/aprender, deparamo-nos com uma educação centrada no aluno que deixa de lado seu papel passivo e passa a ter uma participação ativa, pautado num trabalho coletivo (aqui denominado colaborativo) em que as habilidades são desenvolvidas coletivamente. O professor, por sua vez, deixa de ser “o sabe-tudo”, o detentor do conhecimento e passa a ser um professor articulador (aqui denominado professor mediador) com um trabalho focado na aprendizagem adequada às mudanças no mundo, pautado num ensino dinâmico, formando cidadãos dispostos a aprender a aprender, desenvolvendo, assim, competências voltadas para a Era da Informação.

Ainda de acordo com a análise do pesquisador, a nova prática de aprendizagem que se utiliza das ferramentas digitais como recurso pedagógico, tem se revelado bastante significativa, tendendo a apresentar um novo perfil de aluno e professor decorrente dessa prática pedagógica. O aluno tende a desenvolver as seguintes habilidades: independência e autonomia na aprendizagem, abertura emocional e intelectual, preocupação pelos acontecimentos globais, liberdade de expressão e convicções firmes, curiosidade e faro investigativo, imediatismo e instantaneidade na busca de soluções, responsabilidade social, senso de contestação e tolerância ao diferente. O professor, por sua vez, precisa ser: pesquisador, não mais repetidor de informação; articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda; motivador da

“aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Mais uma vez, vale ressaltar que essa pesquisa valida a nossa, haja vista mostrar a relevância da prática de um ensino/aprendizagem utilizando-se das ferramentas digitais como recurso pedagógico e à consequente necessidade da inserção do letramento digital no âmbito educacional. Percebemos que novas competências são postas para educadores e educandos mediante a carência do desenvolvimento de novas habilidades, visto que os processos de ensino/aprendizagem são redimensionados em função das mediações tecnológicas que surgem a partir do acesso às mídias digitais.

A partir disso, é preciso que os profissionais de educação e linguagem repensem novas estratégias de ensino que sejam eficientes para que os estudantes consigam se inserir criticamente no meio digital, trazendo novas propostas de ensino que possibilitem ao educando atuar de modo crítico e interativo na sociedade e esteja apto a acompanhar as modificações sociais e as inovações tecnológicas.

A rede pública de Pernambuco, por exemplo, já traz em seus documentos oficiais de orientação e apoio ao professor, alguns conteúdos voltados para o letramento digital na disciplina de Língua Portuguesa. Podemos observar que no documento denominado “Currículo de Português para o Ensino Fundamental”², que a Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE) disponibiliza aos seus professores, na página 28, no 7º Ano do Ensino Fundamental II (ano participante dessa pesquisa) é apresentado, no eixo leitura, o gênero digital *blog*, com as seguintes expectativas de aprendizagem: reconhecer as especificidades de suportes textuais (jornais, revistas, *blogs*, portais) que circulem em esferas sociais diversas. Posteriormente, encontramos a ampliação do estudo desses gêneros, pois já no 1º Bimestre do 9º Ano do Ensino Fundamental II, página 54, além do *blog*, são trazidos os portais com as seguintes expectativas de aprendizagem: analisar textos de ambientes virtuais, reconhecendo marcadores, estratégias e recursos discursivos pertinentes aos gêneros digitais.

Entretanto, temos que chamar a atenção para o fato que essa não é uma tarefa exclusiva dessa disciplina. Sobre isso, Coscarelli (2014, p. 31) chama a nossa

² Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo_portugues_ef.pdf>

atenção, ressaltando a importância do professor “se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula”, fazendo um questionamento:

(...) estamos preparados para lidar com esse instrumental que se disponibiliza com o advento da informática? Sabemos digitar? Sabemos formatar textos? Sabemos lidar com planilhas? Sabemos criar apresentações? Sabemos navegar? Como então vamos ajudar nossos alunos a dominar essas ferramentas e entrar nesse mundo novo, se não o conhecemos?

Ainda é preciso levar em consideração que, quando falamos em letramento digital, não estamos falando apenas em operar ferramentas digitais, e, sim, em conhecer e saber usar os gêneros emergentes e diversificados que surgem nesse meio e/ou que dele dependem: *e-mail*, *chats*, hipertexto, *blogs*, bate-papo pela internet, entre tantos outros.

Com base nessa compreensão, a ampliação e o número de gêneros textuais que tomam conta da nossa sociedade, bem como a gama de interações sociais possibilitadas pelas ferramentas digitais, impõem aos professores da Educação Básica desafios de como e o quê ensinar. Ressaltamos que, a nosso ver, em se tratando de gêneros textuais, prioritariamente, os professores de Língua Portuguesa são os que devem tomá-los como objeto de ensino. Assis (2014, p. 210) defende que:

Nesse caso, parto do princípio de que as atividades escolares de Língua Portuguesa têm como meta principal a construção, pelo aprendiz, de conhecimentos linguísticos e textual-discursivos que lhe permitam agir, de forma bem-sucedida, nas diferentes práticas discursivas de que tomar parte.

Nessa perspectiva, as práticas sociais atuais demandam habilidade do sujeito em lidar com essas ferramentas que criam novas condições de recepção e produção de textos e a sala de aula deve entrar em sintonia com tudo isso, para que fique “mais parecida com o mundo do lado de fora das janelas, onde a aprendizagem ocorre de maneira natural e interativa” (RIBEIRO, 2014, p. 91). Sob essa ótica, a escola irá se apresentar como uma instituição que anda de acordo com o tempo, voltada para a formação de sujeitos em práticas socioculturais contemporâneas de usos da escrita, com possibilidades de construção de uma aprendizagem significativa para o aluno.

2.5 *Windows Movie Maker* na produção de curtas-metragens

Podemos constatar em nossa prática cotidiana que, raramente, encontramos nas escolas públicas ou privadas estudantes que tenham interesse, prazer e facilidade de estudar a disciplina de Língua Portuguesa por serem trabalhados conteúdos de forma “seca”, sem muitos atrativos. A dificuldade em construir o conhecimento de forma prazerosa é um fato, sendo uma disciplina estigmatizada por muitos de nossos alunos como monótona. Que procedimentos adotar para mudar essa realidade? Aparici (2012, p. 276) sugere que “a maioria das matérias do nível fundamental pode ser ensinada através de atividades de realização de filmes. Na verdade, essas atividades colaborativas provocam um grande entusiasmo nos alunos”.

Uma maneira efetiva de integrar as ferramentas digitais no processo de ensino/aprendizagem consiste em utilizar as câmeras de vídeo dos celulares ou *smartphones* dos próprios alunos para fazer filmes de curta duração (curtas-metragens). Os jovens adoram vídeos e, como diz Moran (2013, p. 53), “vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não ‘aula’”. Então, podemos nos aproveitar dessa expectativa positiva e trabalhar não só com a exibição de vídeos, mas também, com a produção que é possibilitada com o uso das ferramentas digitais que praticamente todo aluno possui.

A escola precisa partir de onde os alunos estão, do que eles preferem, da relação que estabelecem com as mídias, para ajudá-los a ampliar sua visão de mundo, sua visão crítica e seu senso estético. A grande vantagem agora é que qualquer um pode ser não só consumidor, mas produtor (MORAN, 2013, p. 56).

Hoje, há a possibilidade de explorar as ferramentas digitais de todas as formas, uma vez que praticamente todos possuem celulares e *smartphones*, como também o acesso à internet que se faz presente na vida de praticamente todas as pessoas, quer seja na zona rural ou urbana. Com tantos recursos disponibilizados atualmente, tornou-se muito fácil produzir vídeo. Existem várias alternativas de editores completamente gratuitos e de manuseio simples, contudo, o mais utilizado por quem está iniciando essa atividade é o *software Windows Movie Maker*, por ser um programa que não é complicado e possibilita a edição de vídeos com cortes,

junção e efeitos de transição, produção de clipes com fotografias e músicas. Por apresentar essas características, é o ideal para realização de trabalhos escolares.

Para Moran (2013, p. 49), “antes de a criança chegar à escola, já passou por processos de educação importantes: pelo familiar e pela mídia eletrônica”. Dessa forma, não terá grandes dificuldades em filmar com seu próprio celular ou *smartphone* e editar com o *Movie Maker*. Com as ferramentas móveis, atualmente é muito fácil, rápido e divertido ser produtor e transmissor de vídeo digital e as escolas precisam aproveitar esse potencial para transformar os alunos em autores.

Os jovens adoram fazer vídeo, e a escola precisa incentivar ao máximo a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo, que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes, tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E também produzir programas informativos, feitos por eles mesmos, e colocá-los em lugares visíveis na escola e em horários predefinidos para que muitas crianças possam vê-los (MORAN, 2013, p. 48-49).

Nesse sentido, trabalha-se, também, com a linguagem multimodal, pois há um entrelaçamento de linguagens. O vídeo proporciona a interação entre as linguagens visual, falada, musical e escrita, proporcionando, assim, situações de ensino mais ricas e complexas. Traz, ainda, uma (re)significação ao fazer pedagógico que extrapola as atividades tradicionais, fazendo emergir sujeitos mais autônomos, envolvidos na construção do seu próprio conhecimento, sem que se restrinja ao mero cumprimento de obrigações.

O uso de curtas-metragens em sala de aula pode favorecer, além do trabalho com práticas do letramento escolar, o trabalho com letramento digital, pois além dos conteúdos de Língua Portuguesa (atividades de produção de texto técnico), há o trabalho da decupagem. Em cinema e audiovisual, decupagem é o planejamento da filmagem, a divisão de uma cena em planos e a previsão de como estes planos vão se ligar uns aos outros através de cortes (Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre), que serão tratados de forma mais detalhada em tópicos individuais e como se deu essa sequência de atividades será tratado na metodologia.

Mas qual o papel do professor nesse processo? O professor é o mediador, pois na pedagogia de projetos colaborativos, ele é o facilitador, o motivador, a ponte dessa aprendizagem. De acordo com Bain³ (*apud* MASETTO, 2013, p. 148), o exercício da mediação pedagógica concretiza-se por meio de algumas atitudes, como:

- estarmos em aulas como docentes por causa de nossos alunos e não por causa das disciplinas, o que na prática quer dizer: em aula pensemos primeiro nas pessoas (alunos) que ali estão para se educar, se desenvolverem com a nossa colaboração e com a coparticipação de seus colegas, depois, em segundo lugar, considerar que essa aprendizagem se fará também mediante disciplinas com as quais trabalhamos;
- propor que os alunos sempre comecem a estudar um assunto com base em sua própria perspectiva, de suas experiências vitais, pessoais ou profissionais;
- utilizar os tempos de aula e fora dela para, com apoio das novas tecnologias, ajudar os estudantes a pensar sobre a informação e as ideias;
- ensiná-lo a buscar o que é mais pertinente, orientando a busca; (...)

E o aluno? O aluno assume o papel de “aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor)”, que Masetto (2013) denomina de autoaprendizagem, quando é realizada sozinha, e interaprendizagem, com o professor e os colegas, chamando a atenção para o estranhamento que sentirão ao ver os colegas como parceiros idôneos, uma vez que ver o professor nesse papel é mais comum porque é o padrão tradicional. Sobre isso, Perez e Castillo (*apud* MASETTO, 2013, p. 151) afirmam:

Não se pode educar para conviver se não se educa com atitudes de cooperação e participação coletiva na interaprendizagem (...). A proposta considera o grupo como um lugar privilegiado para interaprendizagem, entendido como espaço descontraído e de produção de conhecimentos, pela dinâmica e riqueza que traz por meio da confrontação das ideias e opiniões próprias das experiências prévias de cada participante: a possibilidade de se trabalhar com consensos e discordâncias numa dinâmica permanente de ação-reflexão-ação.

Corroborando com os autores, percebemos que os atores do processo educacional ganham novos papéis, o professor deixa de se preocupar apenas com o ensino (que podemos dizer, até agora, “mecanizado”), mediando todo o processo

³BAIN, Ken (2007). Lo que hacen lós mejores profesores universitários. Barcelona: Ed. Universitat Valencia. p. 125-132

para que a aprendizagem aconteça, oportunizando diálogo imediato, de forma contínua, dando o *feedback* com informações necessárias para que possa avançar no processo de aprendizagem. Assim, ele irá perceber que seus erros e falhas fazem parte da construção do conhecimento; os alunos passam a ser escritores do seu roteiro, diretores, protagonistas, sujeitos ativos e participantes (não mais inerte e repetidor), enredados num desafio que não é apenas escolar, mas que terá visibilidade em toda a comunidade externa. Talvez, isso os impulsione a “fazer bem feito”, a pesquisar, a ter prazer em aprender, produzindo um conhecimento que seja significativo para ele, ou seja, há uma corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

2.6 Produção de curtas-metragens e a pedagogia dos multiletramentos

Como já falamos, a produção de filmes na escola tem uma dimensão lúdica. Sendo assim, o trabalho com o audiovisual na educação poderá trazer grandes contribuições pedagógicas. No caso do curta-metragem, especificamente, por ser, como o próprio nome já sugere, de curta duração, geralmente próximo a 20 minutos, apresenta o formato ideal para sua aplicação em sala de aula como introdução de um assunto, motivação para incrementar aulas expositivas, fonte suplementar de informação ou na culminância de um projeto.

O trabalho com curtas-metragens tem ampla divulgação com um dos projetos patrocinado pela Petrobrás, o projeto Curta na Escola, que é integralmente voltado para a Internet e tem por objetivo difundir a produção nacional. Nessa plataforma os professores cadastrados compartilham suas vivências em torno da utilização dos curtas em sala de aula, comentando os filmes e enviando sua experiência educacional por meio de relatos que formam o Banco de Relatos aberto para consulta. O canal apresenta uma grande adesão de professores, motivando a realização de trabalhos nesse sentido.

O projeto Curta na Escola⁴ traz na seção “Navegue pelo acervo pedagógico – Selecione um gênero para filtrar”, os gêneros ficção, documentário, animação e experimental. Trataremos dos três primeiros gêneros que serão explorados nessa pesquisa. De acordo com a rede Câmera Cotidiana⁵, **ficção** é o termo usado para

⁴ Disponível em: <http://www.curtanaescola.org.br/>

⁵ <<http://cameracotidiana.com.br/saladeaula/tema/generos-audiovisuais/?t=1>

designar uma narrativa imaginária, irreal ou referir obras (de arte) criadas a partir da imaginação. Em contraste, a não-ficção reivindica ser uma narrativa factual sobre a realidade. Obras ficcionais podem ser parcialmente baseadas em fatos reais, mas sempre contêm algum conteúdo imaginário. No cinema, ficção é o gênero que se opõe a documentário.

Documentário é um gênero cinematográfico que se caracteriza pelo compromisso com a exploração da realidade. Mas dessa afirmação não se deve deduzir que ele represente a realidade “tal como ela é”. O documentário, assim como o cinema de ficção, é uma representação parcial e subjetiva da realidade.

Animação é o processo segundo o qual cada fotograma de um filme é produzido individualmente, podendo ser desenhado à mão, no computador ou gerado quer por computação gráfica quer fotografando uma imagem desenhada quer repetidamente fazendo-se pequenas mudanças a um modelo, fotografando o resultado. Quando os fotogramas são ligados entre si e o filme resultante é visto a uma velocidade de 16 ou mais imagens por segundo, há uma ilusão de movimento contínuo (por causa da persistência de visão). A construção de um filme torna-se, assim, um trabalho muito intensivo. O desenvolvimento da animação digital aumentou muito a velocidade do processo, eliminando tarefas mecânicas e repetitivas.

Conforme orienta Alcântara (2014, p. 33), uma das vantagens em trabalhar com curtas-metragens é o fato de não submeter o aluno a longos períodos de exibição de um filme. Como expectadores críticos, pode ocorrer de alguns alunos não se identificarem com a escolha do professor, impedindo o envolvimento da turma na narrativa e o que deveria ser um elemento motivador passa a ser uma tortura. Como o curta apresenta um caráter compacto, esse risco é quase inexistente. Contudo, não devemos usar de forma excessiva e sem critério, seja qual tipo for de obra cinematográfica, pois pode levar também à perda de interesse.

Entendemos que, ao utilizar as ferramentas digitais como estratégias inovadoras de ensino/aprendizagem para a leitura e a escrita (no caso para produção de vídeos), não podemos deixar de tratar dos multiletramentos. Sobre isso, Alcântara (2014, p. 67) diz:

Acreditamos que o uso da linguagem cinematográfica no ensino de língua materna pode se mostrar bastante produtivo nessa tarefa de capacitar os alunos a lidarem com o modo audiovisual de

representar, inserindo-os de vez nessa nova conjuntura semiótica. Assim, explorar de forma significativa e responsável o filme no contexto de sala de aula mostra-se essencial na prática pedagógica. Os professores têm a difícil, mas não impossível, missão de fazer com que os alunos encarem um filme não apenas como uma forma de entretenimento e lazer, mas também como um meio de informação, formação social, cultural e até mesmo intelectual. Para tanto, precisam desenvolver um trabalho de leitura sob a ótica do multiletramento.

A necessidade de a escola incluir os novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea em seu currículo, segundo Rojo (2012), surgiu em 1996, quando um grupo de pesquisadores dos letramentos reunidos em Londres, passando uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). O grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL) e cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos, para abranger outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que conduziam a novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico, como também a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas. Nessa perspectiva,

a sala de aula torna-se, com isso, um espaço semiótico (STAM, 2003), onde acontece a integração entre os diversos meios de representação, dentre eles o verbo-audiovisual, em que diferentes códigos estão inscritos ou implícitos; suprimindo, com isso, a escassez de uma abordagem multimodal nas aulas de linguagem, pois os filmes, como recurso didático, produzem significados que vão além daqueles gerados no âmbito do linguístico, na medida em que mobilizam modos de representação que exigem articulação de outros sentidos do leitor (ALCÂNTARA, 2014, p. 69).

Vale ressaltar que a nossa pesquisa está voltada para os multiletramentos. Essa questão faz-nos buscar diferenças entre os conceitos de letramentos (múltiplos) e multiletramentos, que segundo Rojo (2012, p. 13), enquanto o conceito de letramentos (múltiplos) aponta “para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”, o conceito de multiletramentos

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a

multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

A produção de curtas-metragens exige o domínio de uma série de multiletramentos, pois há todo um percurso a seguir que utiliza o entrelaçamento de linguagens verbal e não verbal. Além da escrita manual ou impressa (iniciada com a produção dos roteiros), são requeridas novas práticas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação – há uma reflexão no âmbito cultural que poderá receber influências das produções artísticas no processo de (re)constituição do meio cultural.

Falando em meio digital, sentimos a necessidade de abordar, também, a hipermodalidade que, segundo Lorenzi e Pádua (2012, p. 38), amplia o sentido de multimodalidade “ao extrapolar o texto planejado e linear: não se trata mais de uma justaposição de texto, imagens e sons; trata-se de um *design* diferenciado que interliga as modalidades”. Quando estamos lendo um texto sobre um museu, por exemplo, e ele nos oferece a oportunidade de conhecê-lo, basta um clique no *link* ofertado, então quebramos a linearidade do texto e fazemos uma visita ao museu. Dessa forma, as pesquisadoras acrescentam que “o hipertexto e as hipermídias, viabilizados por meio dos *links*, apresentam múltiplas sequências e possibilidades de trajetória”. Para compreender melhor o conceito de hipermídias, recorreremos a Kenski (2012, p. 32):

A base da linguagem digital são os hipertextos, sequências em camadas de documentos interligados, que funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinado assunto. (...) O hipertexto é uma evolução do texto linear na forma como o conhecemos. Se no meio desse encadeamento de textos houver outras mídias – fotos, vídeos, sons etc. –, o que se tem é um documento multimídia ou, como é mais conhecido, uma hipermídia.

Hoje, tanto crianças como adolescentes, fazem uso constante das hipermídias e precisamos utilizá-las também na escola que deve incluir no seu cotidiano os textos que estão mais presentes na vida do alunado, na sua vida prática. Como podemos perceber, há um impacto crescente da leitura de imagens e áudios em nossa sociedade. Mas como inserir na escola um trabalho com foco na perspectiva do multiletramento?

Sobre esse trabalho, Rojo (2012, p. 28-29) chama a nossa atenção de como fazer uma “pedagogia” dos multiletramentos e expõe alguns princípios sobre como

encaminhar essa pedagogia, baseando-se em um diagrama proposto pelo GNL. Nessa perspectiva, o trabalho da escola estaria voltado para que o aluno, **usuário funcional**, desenvolvesse competência técnica (saber fazer) e conhecimento prático enquanto **criadores de sentido**, entendendo como operam os diferentes tipos de textos e de tecnologias e tornando-se **analistas críticos**, capazes de usar e **transformar** o que foi aprendido de novos modos, tanto na recepção quanto na produção, discursos e significações. Assim, com o uso do *Movie Maker* mediando o trabalho colaborativo na produção de textos para edição dos curtas-metragens, contemplamos os multiletramentos dentro da perspectiva do GNL.

A intensidade do uso das ferramentas digitais requer da escola trabalhos focados na hibridização dos recursos multissemióticos. Conforme afirma Dias (2012, p. 122), “a escola deve ocupar os espaços nos quais os alunos têm se locomovido com muita familiaridade e motivação: os ambientes virtuais hospedados na rede de internet”. Esses espaços são dinâmicos e apresentam diversas linguagens e mídias. Por isso, concluímos o nosso trabalho com a publicação dos curtas-metragens produzidos pelos alunos no *YouTube*, compartilhando, assim, o conhecimento produzido.

Segundo a *Wikipédia*⁶, o *YouTube* é um site que permite que os seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. Foi fundado em fevereiro de 2005 por três pioneiros do PayPal, um famoso site da internet ligado a gerenciamento de transferência de fundos. Possivelmente interessado em expandir o mercado de publicidade de vídeos e também em se consolidar como um dos maiores serviços de Internet do mundo, foi anunciada em 9 de Outubro de 2006 a compra do *YouTube* pelo *Google*. A revista norte-americana *Time* (edição de 13 de novembro de 2006) elegeu o *YouTube* a melhor invenção do ano por, entre outros motivos, “criar uma nova forma para milhões de pessoas se entreterem, se educarem e se chocarem de uma maneira como nunca foi vista”.

Apesar de não demonstrar nenhum apelo pedagógico, pode ser utilizado com muito sucesso em educação, uma vez que tem demonstrado grande poder sobre a população, fascinando a todos, e com professores e alunos não é diferente.

A utilização do *YouTube* na disciplina de Língua Portuguesa vai além da simples exibição e exploração de vídeos disponibilizados na rede social. Uma vez

⁶ <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>

que existem muitas possibilidades, abordaremos a que utilizaremos: o compartilhamento de vídeos produzidos pelos alunos. Contudo, é importante lembrar que o conteúdo só poderá ser disponibilizado na rede mediante autorização dos pais.

De acordo com Jolibert (1994) e Micotti (2009), o fomento às práticas de produção textual está relacionado à situação de produção. A maioria das escolas ainda realiza um trabalho pautado num modelo tradicional de ensino, com situações descontextualizadas e sem interlocutores definidos. Dessa forma, a proposta das autoras é o desenvolvimento de projetos que trabalhem com situações reais e não para atender ao que está engessado pela base curricular, muitas vezes simplesmente para o professor corrigir e atribuir às notas avaliativas. E esse, talvez, seja o maior fator de desestímulo, os alunos sabem que os seus escritos serão lidos e que acabarão esquecidos no armário do professor e posteriormente na lata de lixo.

O trabalho com a linguagem escrita fundamentado numa concepção interacional, proposta por Koch e Elias (2014, 34-36), pressupõe que as situações de produção escrita sejam contextualizadas, de modo que os estudantes saibam o que, por que, para quem devem escrever. A escrita é tomada, assim como a leitura, em sua dimensão discursiva, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve.

Com a utilização das ferramentas digitais, teremos não só a possibilidade de formar produtores e editores, como também difusores, uma vez que podemos armazenar os vídeos no *YouTube* e a produção do conhecimento não mais se limitará ao espaço físico da escola.

O *YouTube* e todos os portais de vídeos on-line constituíram uma nova maneira de criar e absorver conteúdo, criando um ápice nesta ação fomentando o uso da imagem, onde se dá quando nós mesmos tornamo-nos a própria mensagem. Este site tornou-se fascinante, pois, expor a opinião, produzir informação, debates, conteúdos científicos, educacionais, humorístico entre outros fazem parte do que podemos chamar atualmente de cultura popular o que o torna útil para a compreensão das relações sociais, evolução das tecnologias e das mídias, auxiliando na práxis escolar. (...) A comunicação digital através das redes sociais digitais proporciona novos segmentos para a interação que antes poderiam ser tida como difíceis, seja devido a distância, acessibilidade, viabilização de contatos entre outras. Através disso, o *YouTube* pode ser atrelado a outras redes sociais ou mesmo compartilhada via *blogs*, *e-mail*, *links*, *sms*, aplicativos de

smartphones e outros, podendo ser exploradas para meios de divulgação e informação para a dinâmica das relações sociais (ALMEIDA et. al., 2015, s/p).

Nessa perspectiva, há interlocutores diversificados e, como essa ferramenta possibilita a interação com eles (mediante comentários, curtidas, número de visualizações) temos um portal colaborativo e multiparticipativo. Isso fascina usuários de diversos locais no mundo e esse fato pode ser comprovado, pois o portal disponibiliza o número de acessos aos vídeos publicados, possibilitando reconhecer o lugar dos indivíduos como produtores e consumidores nas redes, enquanto agentes culturais ativos. Estabelece-se um elo extraclasses com a participação de outros sujeitos fora do âmbito escolar e esse dinamismo os impulsiona a fazer mais e bem feito.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo estrutura-se em seis tópicos nos quais são delineadas as etapas da nossa investigação. Primeiramente, apresentamos as bases metodológicas da pesquisa de campo, tendo em conta o método e a abordagem. Em seguida, situamos a nossa pesquisa dentro do universo estudado. Trataremos da escola participante com seu contexto histórico; dos participantes da pesquisa que terão suas identidades preservadas de acordo com o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; os instrumentos e procedimentos de geração de dados; a proposta de intervenção e, finalizamos, com a apresentação dos procedimentos de análises dos dados.

3.1 Métodos e caracterização da pesquisa

Achamos oportuno iniciar a exploração dos métodos e caracterização da pesquisa definindo ciência que, em virtude da grande quantidade de definições encontrada na literatura científica, será apresentada de acordo com a relevância para este trabalho. De acordo com Ferrari (1974, *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 14), “ciência é todo um conjunto de atitudes e de atividades racionais, dirigida ao sistemático conhecimento com objetivo limitado, capaz de ser submetido à verificação”. Lakatos e Marconi (2003, p. 80) acrescentam que, além de ser uma sistematização de conhecimentos, ciência é “um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar”.

Nessa perspectiva, com o intento de conferir maior confiabilidade aos resultados obtidos, a metodologia da pesquisa torna-se indispensável. Para que o conhecimento possa ser considerado científico, ainda segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 80), devemos considerar algumas características: faz-se necessário que o conhecimento seja **real**, uma vez que lida com fatos; **contingente**, pois através da experiência e não apenas da razão, sua veracidade ou falsidade é conhecida; **sistemático**, com um saber ordenado logicamente, constituindo um sistema de ideias (teorias) e não conhecimentos dispersos e desconexos; **verificabilidade**, o que não pode ser comprovado não pertence ao meio científico; **falível**, por não ser

definitivo e **aproximadamente exato**, por não constituir uma verdade estanque e absoluta, podendo ser reformulado por uma nova teoria.

Quanto ao método científico adotado nessa pesquisa, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 24), pode ser definido “como conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingirmos o conhecimento”, pode ser classificado como indutivo. Esse método relaciona-se ao empirismo e por meio da observação e da experimentação parte de um fenômeno particular para se generalizar. Nossa pesquisa traz o argumento indutivo de que as ferramentas digitais aliadas à pedagogia por projetos motivam os alunos à produção de textos.

Ainda quanto à natureza de investigação, nosso estudo traz em seu bojo a pesquisa aplicada, uma vez que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Dessa forma, podemos classificá-la assim, uma vez que objetivamos desenvolver atividades práticas para produção de conhecimentos, possibilitando a aproximação entre as teorias que dão suporte a este trabalho e à prática docente.

Quanto à abordagem, trazemos uma proposta metodológica qualitativa a partir de uma pesquisa empírica com ancoragem, também, nas orientações da pesquisa-ação, buscando, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade pesquisada, pois a sua finalidade investigativa é a transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas. Nessa perspectiva, pretende-se o conhecimento de uma pedagogia de mudança da práxis.

Sendo assim, explicitamos que a nossa pesquisa é qualitativa, pois há o envolvimento do pesquisador na situação com os sujeitos pesquisados, centrando-se na compreensão e interpretação do objeto analisado, exprimindo o que convém ser feito, sem que haja a preocupação com a representatividade numérica. Para Minayo (2001, *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32),

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Entretanto, vale ressaltar que, de acordo com Tartuce (2006, *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 18), “o principal mérito do método empírico é o de assinalar com vigor a importância da experiência na origem dos nossos conhecimentos”.

Explicitamos, também, a ancoragem nas orientações da pesquisa-ação, uma vez que “o investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros” (FONSECA, 2002, p. 35), trazendo uma reflexão sobre a prática que implica em modificações no conhecimento do pesquisador e na realidade concreta pesquisada. Thiollent (1986, p. 14), diz que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Com base em seus objetivos, nossa pesquisa pode, também, ser classificada como descritiva, uma vez que utiliza técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática, aproximando-se da exploratória, pois proporciona uma nova visão do problema. Segundo Gil (2002, p. 42),

as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais.

A base metodológica apresentada afina-se com a proposta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que visa à formação continuada em serviço dos professores de Língua Portuguesa, que atuam no ensino fundamental da rede pública. Sendo assim, a dinâmica de desenvolvimento da proposta interventiva constitui-se em momentos de inserção de sequências didáticas, mediante a pedagogia por projetos proposta por Jolibert (1994), através de práticas socioconstrutivistas que trazem atividades com o uso das ferramentas digitais para responder ao seu objetivo geral de investigar o uso do *Movie Maker* como ferramenta mediadora para dinamizar a produção de textos, associando-as ao planejamento do professor, em consonância com os conteúdos da grade curricular

vigente das respectivas séries e níveis de ensino, articulando-se, assim, com os documentos oficiais, com vistas a um trabalho interativo/colaborativo.

3.2 A escola participante

O contexto de desenvolvimento da pesquisa está inserido no âmbito de duas escolas da rede pública de um município do interior do estado de Pernambuco que atende às séries da educação básica (7º ano do Ensino Fundamental com um efetivo de 28 alunos e 3º ano do Ensino Médio, com 20 alunos). O envolvimento das duas escolas se fez necessário devido à investigação necessitar do uso dos recursos tecnológicos que são disponibilizados pelo Projeto da Seduc/PE, **Aluno Conectado**, no qual cada aluno do Ensino Médio recebe um *tablet* com recursos educacionais para uso individual. Vale ressaltar que essa parceria aconteceu sempre que se fazia necessário o uso dessa ferramenta e que os alunos que participaram de forma direta da investigação foram os do 7º ano do Ensino Fundamental, atendendo ao objetivo do PROFLETRAS.

A escola campo de pesquisa foi fundada em 31 de junho de 2000, mas somente em 2012 recebeu instalações mais amplas para atender à sua clientela. Apresenta um quantitativo de 386 alunos, contando com 21 professores que lecionam nos turnos matutino e vespertino. Sua equipe gestora é composta por diretor, diretor adjunto, dois coordenadores pedagógicos e uma secretária. Ainda nos seus recursos humanos, disponibiliza duas auxiliares de biblioteca, três auxiliares de secretaria, um guarda e seis auxiliares de serviços gerais (cozinha e limpeza).

A sua estrutura física atualmente apresenta um amplo espaço para recreação. É composta por 10 salas de aula, 01 sala para a equipe gestora, 01 sala de professores, 01 biblioteca, 01 almoxarifado, 03 banheiros – sendo um deles para pessoas com deficiências físicas –, 01 cozinha e 01 despensa. O seu ambiente é mantido sempre limpo e organizado.

A escolha por essa instituição se deu por ser o campo de trabalho da professora pesquisadora, que já atua no meio educacional há 19 anos, com ingresso em 1997, através de concurso público, exercendo a função de professora de Língua Portuguesa, com carga horária de 40h/a semanal. Ademais, por oferecer o Ensino Fundamental, visto que o objetivo do PROFLETRAS é capacitar professores de

Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

Pensando na escola como lugar de transformação social, a instituição conta com o Projeto Político Pedagógico que é revisado no início do ano letivo com a finalidade de fazer as adequações necessárias. Disponibiliza, ainda, o Regimento Interno que estabelece as bases legais de funcionamento: normas, direitos e obrigações concernentes à sua organização.

3.3 Participantes envolvidos

Os agentes participantes desta pesquisa são: a professora-pesquisadora e vinte e oito alunos. Sou professora efetiva da sala em estudo, licenciada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada desde 1991, cursei a especialização em Programação de Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco em 2002 e, como dito anteriormente, já atuo no meio educacional há 19 anos, com ingresso em 1997, através de concurso público, exercendo a função de professora de Língua Portuguesa com carga horária de 40h/a semanais. Os alunos são da turma do 7º Ano “A” de 2016 de uma escola pública da rede municipal de Pernambuco que, em sua grande maioria, sempre estudaram nessa escola desde as séries iniciais.

Como citado no capítulo introdutório, sempre tive interesse em participar de experiências educativas com a utilização das soluções em informática. Em 2007, fui premiada em um concurso promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco que visava motivar, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade desenvolvidas por professores efetivos das escolas públicas da rede estadual de educação. O foco era apresentar um projeto que tivesse o objetivo de propor metodologias e técnicas pedagógicas que dessem suporte ao ensinamento de disciplinas, com vistas a facilitar e qualificar o aprendizado do aluno, utilizando as ferramentas que a tecnologia da informação oferece. A segunda colocação geral ficou com o Projeto Informáxima que incentiva a produção de textos e a leitura com o auxílio da informática e sou uma de suas mentoras. Daí o interesse em continuar investigando o uso dessas ferramentas no contexto escolar e suas contribuições.

Os alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa, não apresentam distorção de idade-série, são oriundos da zona rural e urbana, sendo a

maioria residente na zona urbana e praticamente todos já se utilizam das ferramentas digitais que foram manipuladas neste trabalho. A turma é composta por 28 alunos, 08 do sexo masculino e 20 do feminino provenientes de um contexto familiar sem problemas evidentes e sempre que são convocados para os plantões pedagógicos proporcionados pela escola em cada bimestre fazem-se presentes para discutir questões diversas e acompanhar o rendimento de seus filhos. Sendo assim, são, em sua maioria, alunos atenciosos, participativos, comprometidos com a aprendizagem e bastante criativos, embora apresentem, de forma notória, resistência e dificuldades no trabalho com situações de produção de textos.

Para preservação da identidade dos alunos participantes da pesquisa, elaboramos um termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis pelos alunos assinarem, haja vista serem menores de idade. Adquirindo, nesse documento, o assentimento para publicar os vídeos no *YouTube*. Os termos foram lidos e assinados pelos responsáveis pelos alunos em duas vias, ficando uma com o responsável e a outra comigo.

3.4 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Utilizamos para a constituição do *corpus* alguns instrumentos que resultaram na geração de dados: o questionário misto, a observação participante (relato das etapas da intervenção e diário de bordo compartilhado pelo professor e alunos) e a entrevista face a face gravada em áudio. Apresentaremos, adiante, detalhadamente e de forma sequencial, cada um desses itens, justificando as escolhas mediante os aspectos de contribuição que cada instrumento metodológico proporciona para a coleta de dados obtidos na pesquisa.

Vale ressaltar que a posterior análise e interpretação dos dados irá privilegiar a discussão em torno dos dados obtidos, buscando a interpretação de seus resultados, pautados na pesquisa-ação que, de acordo com Gil (2002, p. 146), tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis, podendo ser redefinidos ao longo do processo.

Consideramos que a escolha dos instrumentos é de suma importância e, dessa forma, buscamos respaldo nas palavras de Bauer e Gaskell (2002, p. 29), que apontam:

os métodos e procedimentos de coleta e de apresentação de evidência como essenciais para a pesquisa social científica. Eles definem o grau específico de retórica que demarca as atividades científicas de outras atividades públicas, e colocam com clareza a pesquisa dentro da esfera pública, sujeitando-a às exigências de credibilidade. Os métodos e os procedimentos são o meio científico de prestação de contas pública com respeito à evidência.

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário misto e teve como objetivo principal compor um diagnóstico com o perfil dos alunos em relação à motivação para produção textual, ao conhecimento e uso de algumas ferramentas digitais e aos recursos disponibilizados por elas. Segundo Gil (2008, p. 121),

construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Quanto à forma das questões, utilizamos o questionário misto que foi composto por doze questões fechadas, com escolhas de alternativas (três delas solicitavam justificativa) e três abertas, possibilitando liberdade de resposta. Da primeira à quinta questão, procuramos compor o perfil dos alunos no tocante à produção textual e nas demais questões, quanto ao uso das ferramentas digitais. Foi preparado para uma turma de 7º Ano, por isso, foi elaborado com uma linguagem simples, clara e precisa para que o processo de comunicação acontecesse de forma satisfatória. Toda a turma estava presente e pudemos realizar essa etapa a contento.

Utilizamos como segundo instrumento para a coleta de dados o relato das etapas da intervenção produzido pelo professor, que possibilitou uma interação entre teoria e prática. Nesse relato o professor-pesquisador procurou, de forma minuciosa, trazer as ocorrências marcantes, as expectativas ou, simplesmente, alguma inquietação que interferisse no andamento da intervenção. Ressaltamos a importância desse instrumento, uma vez que possibilitou ao professor uma reflexão crítica acerca da participação dos alunos, bem como da sua própria prática.

O terceiro instrumento utilizado foi o diário de bordo, “instrumento pedagógico no qual o aluno resenha as ideias discutidas ao longo de uma aula ou curso” (*Wikipédia*, a enciclopédia livre). Segundo Monteiro (2007, s/p)⁷, são várias as vantagens do diário de bordo, entre elas, o fato de proporcionar ao professor uma perspectiva do trabalho que desenvolve, da sua aprendizagem, tornando-o um bom instrumento de avaliação. Ela ainda ressalta que, “é uma forma privilegiada de o seu autor descrever e refletir sobre os problemas que vão surgindo, os obstáculos que decorrem do desenvolvimento do trabalho e da forma de superá-los”, destacando que um bom registro inclui reflexão crítica e comentários significativos.

Salientamos que, em nosso caso específico, esse instrumento é além de um dado analisado, um gênero inserido na nossa prática da pedagogia por projetos, visto que os alunos produziram seus textos numa situação real de aprendizagem. Cada dia um aluno era responsável pela escrita do texto, registrando o que ocorreu, bem como suas impressões sobre as tarefas realizadas naquele dia. Dessa forma, esse diário se materializou ao final de cada dia de trabalho com as impressões positivas e negativas do aluno que o levou para casa para fazer o seu registro e o leu a cada início da aula de Língua Portuguesa. Após a socialização das anotações, houve a discussão, numa roda de conversa, oportunizando a todos falar sobre o conteúdo apreendido. Pensamos ser esse um caminho interessante para valorizar os escritos dos alunos, resgatando a essência das informações estudadas e favorecendo a internalização mais efetiva do conhecimento.

A entrevista face a face gravada em áudio foi o nosso quarto e último instrumento. De acordo com Gil (2008, p. 109), podemos definir a entrevista como:

A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Ele ainda ressalta que, esse instrumento é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas por tratar dos problemas humanos, não apenas para a coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação. Como o trabalho foi realizado em grupo, os alunos foram entrevistados por grupos, de

⁷ Disponível em: <<https://eremptm.files.wordpress.com/2012/03/como-se-faz-um-dic3a1rio-de-bordo.pdf>>

acordo com a divisão anterior para o trabalho. Assumo, nesse momento, o papel de entrevistadora guiada por um roteiro preparado anteriormente. Devido à proximidade entre alunos e professora pesquisadora, a entrevista foi informal, mas realizada de forma a garantir o objetivo e o foco desse instrumento que é analisar os resultados da proposta interventiva.

Apresentamos, a seguir, um quadro síntese dos instrumentos de geração de dados para uma visão geral dos recursos utilizados.

Quadro 1 – Descrição dos instrumentos de geração de dados

Instrumentos		1 Questionário misto	2 Relato das etapas da intervenção	3 Diário de bordo	4 Entrevista face a face
DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS	Geração dos dados	Aplicado no mês de março de 2016.	Realizado ao final de cada etapa.	Produção escrita ao final de cada dia de trabalho. Leitura no início de cada dia de trabalho.	Realizada no final da pesquisa, em setembro de 2016.
	Acesso aos dados da pesquisa	Privado.	Privado.	Professor pesquisador e alunos do 7º Ano.	Privado, gravação em áudio.
	Objetivos	Compor um diagnóstico com o perfil dos alunos em relação à motivação para produção textual, ao conhecimento e uso de algumas ferramentas digitais e recursos disponibilizados por elas.	Fazer uma reflexão crítica acerca da participação dos alunos, bem como da metodologia adotada pelo professor.	Registrar os aspectos positivos e negativos que surgem a cada dia do processo interventivo.	Analisar os resultados da proposta interventiva.
	Participantes	28 alunos do 7º Ano	Professor pesquisador	Professor pesquisador e alunos participantes da pesquisa	Professor pesquisador e alunos participantes da pesquisa

*Privado: Apenas o professor-pesquisador tem acesso aos dados.

3.5 Proposta de intervenção

Acreditamos ser perceptível para os professores, de um modo geral, especialmente para os de Língua Portuguesa, a falta de motivação dos nossos alunos em produzir textos. Dessa forma, pensamos em desenvolver essa pesquisa para intervir nessa realidade de modo que essas atividades pudessem ser mais instigantes. Surge, então, a proposta interventiva que alia o saber ao prazer. Pautado numa perspectiva inovadora de adentrar a cultura do aluno que se mostra um ser conectado, situamos a dinâmica educacional no contexto tecnológico atual, proporcionando a interação com a realidade na qual o aluno está inserido.

A nossa proposta interventiva partiu dos seguintes questionamentos: como utilizar os recursos das ferramentas digitais nas aulas de Língua Portuguesa? Como estimular a autonomia e a criatividade dos alunos na produção de textos, frente à sociedade informacional? Como propiciar a aprendizagem colaborativa de produção de textos, usando o *Movie Maker*? Pensando nessas questões, organizamos uma proposta de ensino voltada para o público participante, alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do estado de Pernambuco, com o objetivo de construir uma representação positiva do texto escrito com práticas efetivas de interação social, apresentando o *Movie Maker* como ferramenta motivadora.

A priori, acreditamos que a produção de texto eficaz tem como foco a interação, partindo de situações reais para que faça sentido para quem escreve. Assim, procuramos elaborar propostas de produção de textos contextualizadas para trabalhar com os diversificados gêneros textuais, a partir da observação e compreensão da sua função social, à luz das teorias de Jolibert (1994) e Micotti (2009). Sendo assim, podemos observar que o primeiro trabalho com gêneros textuais “para valer”, como é denominado por Jolibert (1994), já é feito a partir do segundo instrumento utilizado para a coleta de dados, quando os alunos são convidados a deixar registrado no diário de bordo, a cada dia um aluno, a descrição e impressões positivas e negativas daquela aula.

Iniciamos nossa ação pedagógica interventiva com a inserção de uma sequência didática organizada por etapa, com atividades interligadas com um objetivo comum, partindo dos níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que precisam dominar, ou seja, acontece de forma gradual.

Esse modelo de trabalho foi desenvolvido pelo grupo de Genebra e está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), renomados teóricos desse grupo de pesquisa sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, a sequência didática “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”.

A nossa sequência didática tem como objetivos: construir uma representação positiva do texto escrito com práticas efetivas de interação social; apresentar o *Movie Maker* como ferramenta motivadora; apresentar a situação de produção dos textos colaborativos; observar o impacto da produção de vídeo (curtas-metragens) no processo de ensino-aprendizagem como forma de desenvolver habilidades produtoras, editoras e como difusoras (publicação no *YouTube*) de gêneros textuais diversos; reconhecer gêneros textuais diversificados na produção de curtas-metragens, bem como as características peculiares que cada um apresenta; utilizar os recursos digitais para produção de forma autônoma e dinâmica; apresentar o *YouTube* como ferramenta que possibilita a publicação na *Web*, e, conseqüentemente, a partilha do conhecimento produzido. A sequência didática utilizada não segue o mesmo parâmetro proposto por Dolz e Schneuwly (2004), mas, inspirados nele, produzimos a nossa.

Os gêneros textuais privilegiados nesse trabalho para a produção de curtas-metragens utilizando as ferramentas digitais para a filmagem e o *Movie Maker* para edição dos vídeos produzidos são o documentário, a ficção e a animação, gêneros mais explorados na produção de curtas-metragens. Entretanto, muitos outros gêneros foram trabalhados, mediante necessidade no decorrer do projeto que serão detalhados a seguir na apresentação das etapas da sequência didática em questão. Como exemplo, podemos citar o diário de bordo que foi construído pelos alunos para compor um dos métodos e procedimentos utilizados para geração de dados.

Para melhor entendimento, apresentamos a proposta interventiva em um quadro para uma visão geral das etapas, bem como, para que o leitor possa acompanhar o cronograma com o total de aulas vivenciadas. Vale ressaltar que a disciplina de Língua Portuguesa, em Pernambuco, totaliza 6h/a semanais, cada uma com 50 minutos e que, nessa série, especificamente, a nossa carga horária semanal é distribuída em dois dias, com 3 horas/aulas na terça-feira e 3 horas/aulas na sexta-

feira. Chamamos a atenção para a observação de que muitas atividades são realizadas em horário posterior ao da sala de aula, constituindo as atividades extraclasse, e que muitas das etapas acontecem sem que se faça o uso das ferramentas digitais, como citado no tópico que trata do letramento digital.

Quadro 2- Sequência didática da proposta interventiva

Etapas	Atividades	Cronograma de execução
1ª etapa	- Palestra motivadora sobre a escrita com suas funções e utilidade; poder e prazer; - Apresentação das ferramentas <i>Movie Maker</i> e o <i>YouTube</i> como possíveis elementos motivadores para produção de textos.	2 h/a
2ª etapa	- Apresentação dos curtas-metragens nos gêneros selecionados para produção de vídeos: documentário (Ilha das Flores, 13 min.), O xadrez das cores (ficção, 22 min.) e O Lobisomem e o Coronel (animação, 10 min.); - Debate oral e observação das características de cada gênero.	3 h/a
3ª etapa	- Seleção dos temas e dos gêneros; - Formação de grupos de acordo com os gêneros escolhidos.	1 h/a
4ª etapa	Produção dos gêneros textuais exigidos por cada situação específica: ofícios (produção coletiva) e entrevista.	2h/a
5ª etapa	- Aula passeio (visita aos pontos históricos da cidade que farão parte da produção dos curtas-metragens); - Entrevista com o Secretário de Cultura.	3h/a
6ª etapa	Produção escrita, revisão e reescrita dos roteiros produzidos.	6h/a Atividade extraclasse
7ª etapa	- Apresentação do tutorial com o uso do <i>Movie Maker</i> e exercícios práticos; - Produção dos vídeos, com o uso dos <i>smartphones</i> dos alunos; edição, utilizando o <i>Movie Maker</i>.	3h/a Atividade extraclasse
8ª etapa	- Produção do regulamento do 1º Festival de Curtas-metragens; - Produção de convites.	6h/a
9ª etapa	Realização do festival de curtas-metragens: apresentação dos vídeos produzidos para a comunidade escolar, análise e nota da banca de jurados, mediante critérios pré-estabelecidos (regulamento em anexo), apresentação e premiação dos três melhores vídeos por categoria.	5h/a
10ª etapa	Publicação dos curtas-metragens no <i>YouTube</i>.	Atividade extraclasse

Esclarecemos que, a 2ª etapa da sequência didática da nossa intervenção foi desenvolvida gerando mais três sequências, de acordo com o gênero dos curtas-metragens apresentados. Achemos interessante realizar essa atividade dessa forma, por acreditar que, como precisamos nos apropriar de cada gênero específico com as características particulares de cada um, essa etapa requeria uma atenção mais criteriosa. Todas as sequências didáticas desenvolvidas encontram-se em anexo.

Além dessa etapa, outras duas merecem ser destacadas, por apresentarem um trabalho diferenciado. A 7ª etapa que foi organizada em oficinas e os alunos realizaram atividades práticas e a 9ª etapa que se converteu em um momento festivo, culminando todo o trabalho interventivo.

3.6 Procedimentos de análises dos dados

Notamos que vários instrumentos foram utilizados para a geração dos dados, entre eles o questionário misto, o relato das etapas da intervenção produzido pelo professor-pesquisador, os comentários dos alunos participantes da pesquisa, registrados no diário de bordo e a entrevista face a face. O objetivo é fazer uma análise dos dados coletados durante todo o processo investigativo, buscando compreender como se deu o trabalho com a produção de textos mediada pelas ferramentas digitais em que o *Movie Maker* é apresentado como ferramenta dinamizadora para motivar as atividades de escrita.

Elencamos, assim, os procedimentos utilizados com esses instrumentos para análise de dados, partindo do início, do diagnóstico da turma que foi realizado a partir dos dados apresentados no questionário. Como falado anteriormente, o questionário foi preparado para uma turma de 7º Ano, por isso, foi elaborado com uma linguagem simples, clara e precisa para que o processo de comunicação acontecesse de forma satisfatória. Foi composto por doze questões fechadas, com escolhas de alternativas (três delas solicitavam justificativa) e 03 (três) abertas, possibilitando liberdade de resposta.

Nas questões 01 a 05, procuramos compor o perfil dos alunos no tocante à produção textual. A partir das respostas obtidas, elaboramos gráficos que compuseram o perfil da turma em relação à assiduidade com que eram solicitados a

produzir textos e à motivação com que realizavam essas atividades. Vale ressaltar que o trabalho metodológico do professor também foi contemplado nessas análises.

Finalizamos com dez questões que nos possibilitaram fazer um diagnóstico real da turma participante quanto ao uso das ferramentas digitais. Mais uma vez, elaboramos gráficos, integrando algumas respostas para demonstrar se a cibercultura é marcante no meio social desses alunos, e concluímos com o gráfico 6 que traduz as expectativas dos estudantes com o uso do *Movie Maker* mediando as atividades de produção textual e o desejo em publicar os vídeos no *YouTube*.

Logo após, observamos a participação dos alunos, bem como a prática pedagógica do professor, mediante a análise do relato das etapas de intervenção, estabelecendo uma relação entre teoria e prática. O relato aconteceu ao final de cada etapa do processo interventivo, permitindo ao professor fazer uma reflexão sobre todas as atividades vivenciadas, inclusive as que aconteceram em horário diferenciado (atividades extraclasse).

Em seguida, analisamos os comentários dos alunos, registrados no diário de bordo, levando em consideração seus posicionamentos frente ao trabalho desenvolvido no decorrer de cada etapa da proposta interventiva. Elucidamos que não analisamos desvios de ortografia ou elementos pertinentes à gramática normativa que encontramos em alguns dos registros, pois esse não era nosso foco. Esse instrumento teve como objetivo promover reflexões sobre o trabalho com a pedagogia por projetos e a aprendizagem colaborativa propostas por Jolibert (1994) e Micotti (2009) que norteiam a nossa sequência didática. Como já explicitado, nossa sequência didática não segue o mesmo parâmetro proposto por Dolz e Schneuwly (2004).

Com esse intuito, apresentamos alguns registros na íntegra e destacamos com cores diversificadas alguns trechos com a respectiva legenda, apontando a teoria correspondente ao que queríamos validar em nossa pesquisa. Trouxemos, também, alguns recortes extraídos dos registros do diário de bordo, pois os fragmentos necessários para comprovar as hipóteses levantadas anteriormente estavam presentes em vários registros.

A entrevista face a face foi empreendida por grupos, de acordo com os gêneros trabalhados, contabilizando 3 grupos entrevistados, pois houve a junção dos grupos em seus gêneros específicos. A identidade dos participantes da

pesquisa é mantida no anonimato, sendo dispensável qualquer convenção para identificação das falas, tratamos apenas como G1 (respostas do primeiro grupo à questão), G2 (respostas do segundo grupo à questão) e G3 (respostas do terceiro grupo à questão). O objetivo desse instrumento foi constatar os resultados do trabalho desenvolvido na sala de aula através do uso do *Movie Maker* como elemento motivador para o trabalho com a produção de textos.

Os alunos participantes responderam as perguntas que foram gravadas em um celular e depois foram transcritas para este trabalho sem as marcas de oralidade típicas dos falantes que se encontram em situações de informalidade, pois como foi dito no tópico que traz os instrumentos e procedimentos de geração de dados, devido à proximidade entre alunos e professora pesquisadora, a entrevista foi informal. A análise das respostas da entrevista foi desenvolvida em duas subcategorias: “o *Movie Maker* dinamizando a produção textual” e a segunda subcategoria foi intitulada, “*compartilhando saberes*”. As opiniões dos alunos foram sistematizadas em um quadro, pois como muitos se limitavam a concordar com os outros, utilizamos apenas as falas mais significativas para responder às questões da pesquisa.

4 A PRODUÇÃO TEXTUAL MEDIADA PELO *MOVIE MAKER*.

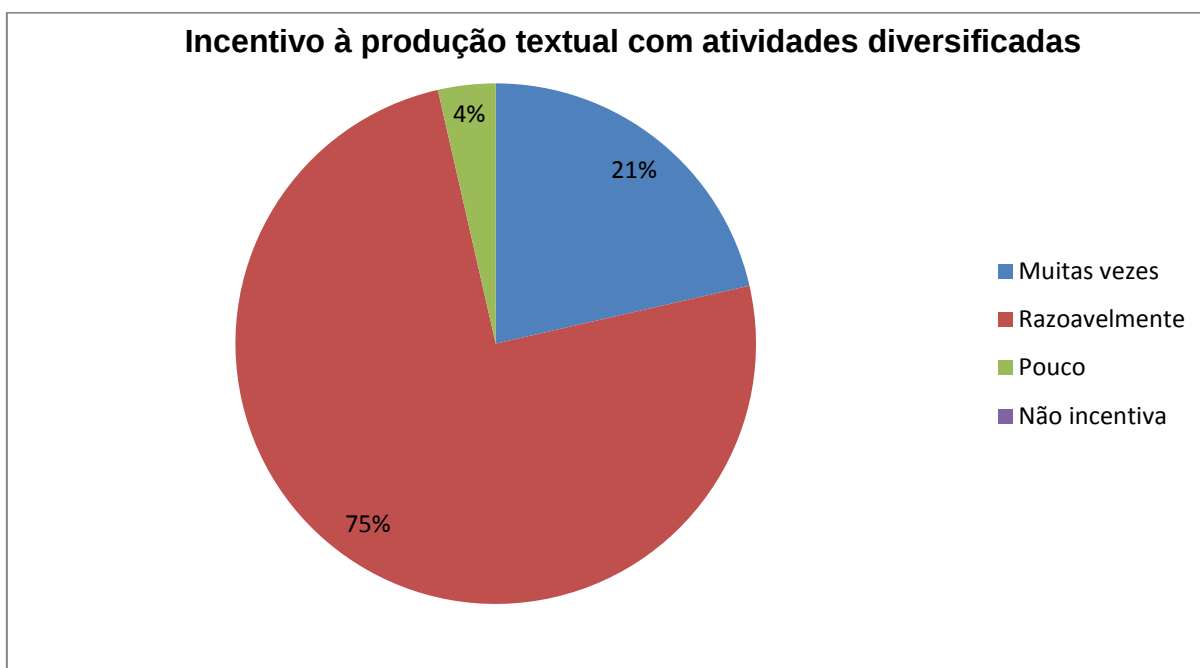
Neste capítulo, buscamos responder a pergunta norteadora da pesquisa, a saber: Como é possível desenvolver novas metodologias para potencializar o ensino da produção textual em Língua Portuguesa com um trabalho colaborativo mediado pelas ferramentas digitais? As análises dos dados são organizadas em quatro categorias, desenvolvidas nos seguintes tópicos: “traçando um diagnóstico inicial sobre a produção textual e as ferramentas digitais”, trazendo a análise do questionário, compondo o perfil dos alunos pesquisados quanto à produção de textos e ao conhecimento das ferramentas digitais. A segunda é denominada “relato das etapas da intervenção: dialogando com teorias”, apresentando o relato das etapas da intervenção, estabelecendo uma ligação entre teoria e prática. “Resultados da proposta interventiva: dialogando com alguns fragmentos do diário de bordo” traz a análise de alguns fragmentos do diário de bordo, com o objetivo de discorrer sobre o trabalho com a pedagogia por projetos e a aprendizagem colaborativa, proposta por Jolibert (1994) e Micotti (2009). Finalizamos com a quarta categoria, “apreciação dos alunos sobre o trabalho com o *Movie Maker*”, trazendo as concepções dos alunos sobre o uso das ferramentas digitais, que são observadas na entrevista.

4.1 Traçando um diagnóstico inicial sobre a produção textual e as ferramentas digitais

Vários instrumentos foram utilizados para análises dos dados. Iniciamos com o questionário misto que nos possibilitou traçar o perfil da turma do 7º Ano do Ensino Fundamental em 2016, quanto à produção de textos e ao conhecimento das ferramentas digitais. O questionário, que versava sobre produção textual e o uso de ferramentas digitais, foi composto por quinze questões: doze fechadas, com alternativas de escolha (três delas solicitavam justificativa) e três abertas, para respostas subjetivas. Grande parte das perguntas eram direcionadas para compor o perfil dos alunos no tocante à motivação para a escrita, bem como sobre o conhecimento e uso das ferramentas digitais. Foi aplicado no dia 01 de março de 2016, no horário regular das aulas de Língua Portuguesa.

De posse desses dados, na tentativa de filtrar as informações que julgamos serem pertinentes para demonstrar o perfil inicial do aluno participante desta pesquisa, apresentamos uma descrição, exposta em 06 gráficos, contendo o diagnóstico da turma sobre o incentivo do professor à produção textual com atividades diversificadas (gráfico 1), diagnóstico da assiduidade com produção de textos (gráfico 2), diagnóstico da realização de produção de texto sugeridas pelo livro didático (gráfico 3), diagnóstico da motivação dos alunos para produzir textos sugeridos pelos livros didáticos (gráfico 4), diagnóstico do uso das ferramentas digitais (gráfico 5), expectativas com o uso do *Movie Maker* (gráfico 6). Neste primeiro gráfico, procuramos sondar a opinião do aluno sobre o trabalho metodológico do professor no tocante ao incentivo à produção textual e uma maioria confessou não se sentir motivado com as atividades propostas pelo professor.

Gráfico 1 – Diagnóstico da turma sobre o incentivo do professor à produção textual com atividades diversificadas



Nesse primeiro gráfico, podemos observar alguns dados relacionados à questão levantada aos alunos sobre o incentivo à produção textual. A pergunta feita no questionário – *O(a) professor(a) incentiva a produção de textos, propondo atividades diversificadas?* – pretendia uma resposta objetiva, buscando um posicionamento do aluno quanto à metodologia utilizada pelo professor, se ele sentia estímulo em produzir textos a partir das situações propostas pelo professor. Como

alternativas de respostas, elencamos quatro opções: muitas vezes, razoavelmente, pouco e não incentiva. Vale ressaltar, que a pergunta não foi direcionada a uma situação de produção específica, mas ao incentivo de modo geral e uma grande maioria (75% - 21 alunos, entre os 28 pesquisados) respondeu não se sentir motivado com as atividades propostas pelo professor. Pautados nas ideias de Jolibert (1994) e Micotti (2009), acreditamos que, na maioria das vezes, isso condiz com a realidade, pois a maioria das produções é realizada para atender ao que está engessado pela base curricular e para o professor corrigir, atribuir as notas avaliativas. Há uma falta de objetivo para o aluno, que escreve por escrever, não vendo um interlocutor e uma situação real para a sua produção. O gráfico seguinte foi elaborado para demonstrar a assiduidade em que são solicitadas as produções de texto na escola.

Gráfico 2 – Diagnóstico da assiduidade com produção de textos



Com esse gráfico, podemos perceber que a prática de produção textual é um pouco carente nessa e, provavelmente, em tantas outras escolas, pois a frequência com que são solicitadas as produções textuais foi apontada, em sua maioria, como razoavelmente. Vale ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação tem como proposta trabalhar com o livro didático de forma sequencial, e que o livro adotado nessa escola – *Para Viver Juntos*, Português, 7º Ano, Edições SM, 2012, PNLD 2014/2016 – apresenta oito capítulos, distribuídos em dois para

cada bimestre. Cada capítulo traz duas propostas de produção textual e o professor, na maioria das vezes, só realiza uma, visto que é muito trabalhoso “corrigir” esse tipo de trabalho.

Para atender às Orientações Teórico Metodológicas (OTM) disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação, no início do ano, são analisados os gêneros textuais disponibilizados pelo livro didático e buscam-se outras fontes para atender àqueles gêneros que não são contemplados. Esse gráfico está intimamente interligado ao próximo que tratará da realização das propostas de produção sugeridas pelo livro didático e, comparando os dois gráficos, podemos perceber que as produções de texto acontecem seguindo o que é solicitado pelo livro de Língua Portuguesa adotado pela escola.

Gráfico 3 – Diagnóstico da realização de produção de texto sugeridas pelo livro didático



A pergunta 03 foi: “*Você realiza as tarefas do livro didático quanto à produção de textos?*” O objetivo desse questionamento era verificar se a prática do professor com relação à produção textual se encontrava restrita ao livro didático ou se buscava outras alternativas. Fica evidente que o professor trabalha com produção textual conforme indicações propostas pelo livro didático, uma vez que 75% dos alunos dizem muitas vezes realizar as produções sugeridas por esse instrumento

pedagógico. Percebemos que, na maioria das vezes, essa proposição, se faz artificial, constituindo-se numa prática limitadora, descontextualizada e sem utilidade no ambiente exterior à escola. A hipótese levantada é que isso tudo culmine com a realidade aversiva pela produção textual percebida nas escolas atualmente.

Podemos perceber a validade dessa hipótese, analisando o gráfico 4 que foi elaborado a partir do questionamento sobre a motivação para produzir textos propostos pelos livros didáticos.

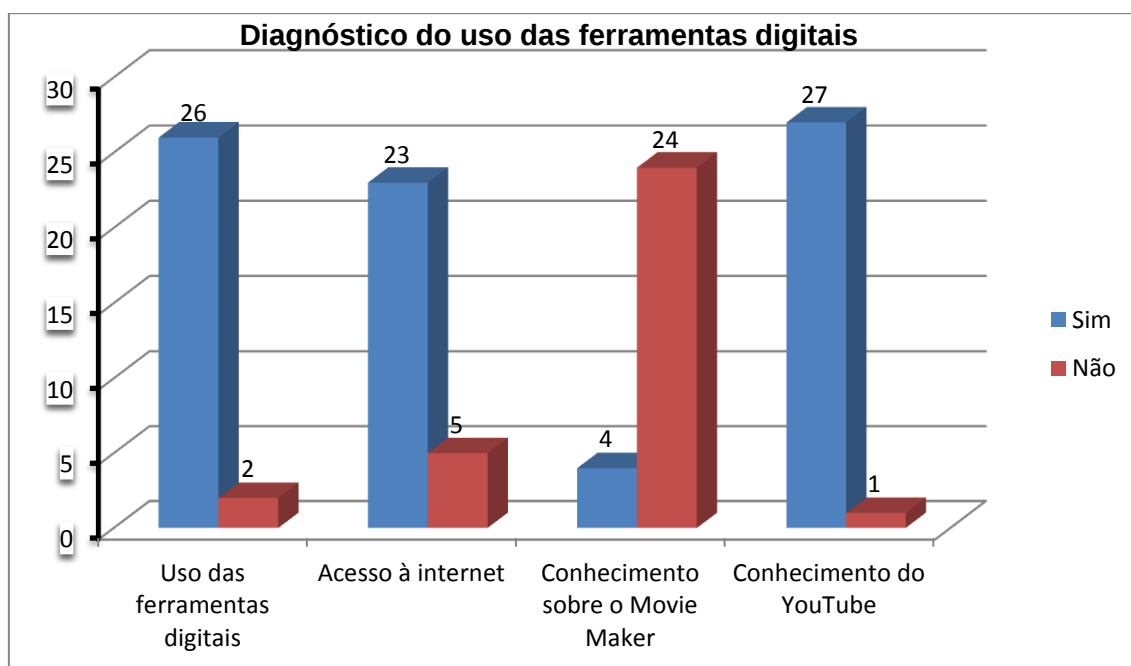
Gráfico 4 – Diagnóstico da motivação dos alunos para produzir textos sugeridos pelos livros didáticos



Com base nesses dados, podemos observar que a grande maioria dos alunos (71%) diz não se sentir motivado em realizar as produções sugeridas pelo livro didático e, mais uma vez, a hipótese levantada anteriormente de que as propostas do livro didático são, em sua maioria, artificiais, constituindo-se numa prática limitadora, descontextualizada e sem utilidade no ambiente exterior à escola possa influenciar nessa desmotivação. Para corroborar com nossa suposição, buscamos respaldo na afirmação de Micotti (2009, p. 22) que destaca que precisamos “aprender a ler ou produzir uma carta ou uma ficha técnica ou um conto, não porque (...) faz parte dos conteúdos curriculares e dos programas do ano em curso, mas porque isso é necessário para executar o projeto em andamento”, ou seja, produzir textos em função de uma necessidade.

Nessa perspectiva, a pedagogia por projetos, proposta por Jolibert (1994), é uma opção a ser explorada, pois no decorrer do ano letivo, podemos elaborar sequências didáticas integrando situações reais de comunicação às recomendações oficiais de trabalho (conteúdos curriculares).

Gráfico 5 – Diagnóstico do uso das ferramentas digitais



Como o objetivo da nossa pesquisa é investigar o uso das ferramentas digitais como incentivo à produção de textos, fizemos uma sondagem quanto ao uso dessas ferramentas. Vale ressaltar que buscamos respostas para essa questão a partir da pergunta de número seis, que foi direcionada para conhecer a realidade do aluno, se ele fazia uso das ferramentas digitais com frequência. Foi constatado que vinte e seis dos alunos fazem uso diário dessas ferramentas, apenas dois disseram não utilizar. Essa questão objetivava identificar, ainda, quais ferramentas os alunos utilizavam e foi constatado que a maioria faz uso de celular, computador e *tablet*. Dos vinte e oito alunos pesquisados, apenas dois não possuem celular.

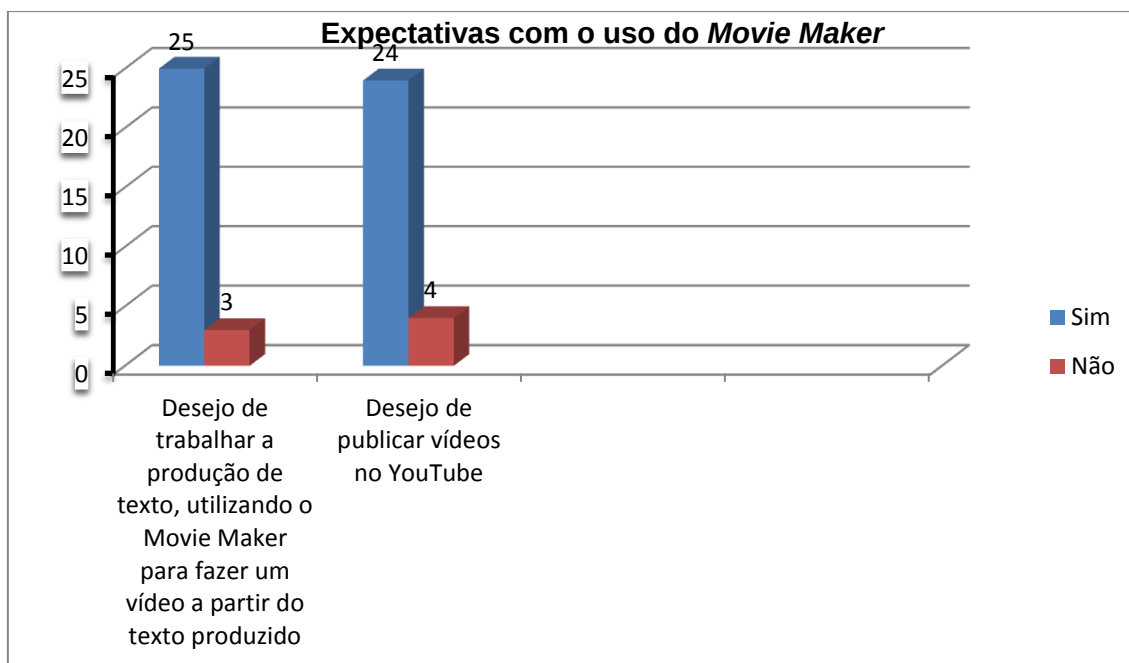
Fica evidente o perfil do aluno da era da informação. Um aluno conectado ao mundo virtual, rodeado por linguagens audiovisuais, pelas semioses que são proporcionadas pelo meio digital. Diante disso, o professor de Língua Portuguesa, especificamente, precisa pensar em introduzir as ferramentas digitais como elemento motivador para o desenvolvimento das competências voltadas para a era da informação: o letramento digital e os multiletramentos no âmbito educacional,

instigando no alunado a leitura de textos diversificados e à consequente habilidade de produção textual.

Quanto ao acesso à internet, podemos observar que apenas cinco não fazem uso. Pelo exposto anteriormente, sabemos que dois deles não possuem as ferramentas que possibilitam o acesso e três deles, provavelmente, não dispõem de meios para a conexão. Constava ainda nessa questão uma pergunta aberta para sabermos qual o objetivo do acesso e surgiram respostas diversificadas: para pesquisar, jogar, ficar atualizado, ver vídeos no *YouTube*, conhecer coisas novas, baixar músicas e acessar as redes sociais. Já o *Movie Maker*, que é nossa ferramenta de investigação, mostrou-se desconhecido por muitos. Apenas quatro alunos disseram conhecer esse software que nos permite editar vídeos, apesar de revelarem verbalmente nunca terem produzido vídeo utilizando-se dessa ferramenta. O *YouTube* mostrou-se mais popular e entre os vinte alunos que responderam ao questionário, apenas um não tinha conhecimento desse site. Grande parte dos jovens, por exemplo, estudam para a avaliação assistindo a aulas no *YouTube*, complementando as explicações dadas pelo professor em sala de aula, ou para distração veem vídeos de suas músicas preferidas.

Percebemos, assim, que a cibercultura é forte no meio social desses alunos, uma vez que a internet deixou de ser privilégio das classes dominantes, passando a fazer parte dos lares brasileiros. A escola não pode ficar à parte desse mundo tecnológico e globalizado, uma vez que ela também faz parte desse grande contexto global de mudanças. Temos um aluno diferente do tempo de nossos pais e do nosso próprio tempo. Segundo Moran⁸ (2009, s/p), professor da Escola de Comunicação e Artes da USP, “a internet tornou o aluno mais livre, ele pode aprender em qualquer lugar, a qualquer hora. A escola já sabe disso, mas ainda é muito tradicional, pois resiste à mudança inevitável”. De qualquer forma, estudando ou simplesmente se distraindo, a realidade nos mostra um aluno conectado, e isso é evidenciado nesses dados. Todo o questionamento que foi feito acerca do uso das ferramentas digitais comprova que é fortemente utilizada pelos alunos participantes da pesquisa.

⁸Quem vai ensinar - e o quê - aos alunos do século XXI?, Por Caio BarrettoBriso, Kleyson Barbosa, Luís Guilherme Barrucho e Sofia Krause. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/conheca-escola-ensino-futuro>. Acesso em: 05/04/2016

Gráfico 6 – Expectativas com o uso do *Movie Maker*

Fizemos uma sondagem sobre as expectativas dos alunos em trabalhar a produção textual com vistas à filmagem e edição de curtas-metragens, utilizando o *Movie Maker*. Vinte e cinco alunos demonstraram o desejo de vivenciar essa atividade, mostrando-se ansiosos em chegar a essa etapa do trabalho o que nos deixou bastante confiantes para prosseguirmos com a nossa pesquisa. Como temos a pretensão de tornar nossas produções públicas, partindo do pressuposto que para a eficiência de uma produção é importante o “para quem escrever”, verificamos ainda, o desejo dos alunos em publicar os vídeos produzidos no *YouTube* e apenas quatro manifestaram-se arredios a essa ideia e colocaram como justificativa não quererem “aparecer”. Os vinte e quatro que acenaram de forma positiva apresentaram como justificativa o fato de achar interessante várias pessoas poderem conhecer e compartilhar o aprendizado da turma, bem como julgaram importante saber a opinião das pessoas que colocam os comentários sobre o vídeo produzido.

A composição do perfil da turma, por meio da aplicação do questionário, foi muito relevante para o prosseguimento de nosso trabalho, pois percebemos que, cada vez mais, o ensino tradicional se distancia do aluno atual e que os dispositivos midiáticos fazem parte do meio social da maioria dos alunos, o que nos motivou ainda mais a investigar como podemos usar as ferramentas digitais no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, o nosso intento é estimular os nossos alunos à

produção textual entrando em sintonia com as possibilidades oferecidas pelo mundo digital, sendo o *Movie Maker* o elemento motivador, o ápice do processo que todos procurarão alcançar com o filme produzido por e com eles. Não é uma simples tarefa para entregar ao professor, mas algo que terá repercussão externa.

4.2 Relato das etapas da intervenção: dialogando com teorias

Procuramos validar, neste tópico, a hipótese de que a incorporação das ferramentas digitais, e, por conseguinte, a linguagem multimodal, que em parte é decorrente delas, em práticas significativas de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, constitui-se num elemento dinamizador para o trabalho com a produção textual de forma colaborativa. Nessa perspectiva, tentamos consolidar nosso pensamento com os pensamentos dos teóricos estudados, buscando um sentido mais amplo para os dados segmentados, centrado no universo dos fundamentos teóricos da pesquisa, a partir da análise do relato das etapas do processo interventivo.

A primeira etapa de nossa sequência didática foi marcada com uma palestra motivadora sobre a escrita com suas funções e utilidade; poder e prazer. Apresentamos, nesse momento, a ferramenta *Movie Maker* e o *YouTube* como elemento motivador para produção de textos, bem como para o desenvolvimento das competências voltadas para a era da informação: o letramento digital e os multiletramentos no âmbito educacional. Com o objetivo de fazer com que os alunos desejassem realmente aprender a ler e a escrever, foi exibido um slide que trazia aos discentes uma reflexão sobre o uso e importância da escrita a partir do quadro 3, demonstrando que, embora inicialmente, tenha sido mais utilizada na função de comunicação (no sentido de aviso, mensagem, informação), a escrita teve seus usos e funções ampliados e, hoje, apresenta diversos e importantes usos em nossa sociedade.

Quadro 3 - Usos e funções da escrita⁹

REGISTRO	COMUNICAÇÃO	ORGANIZAÇÃO	LAZER
Agendas	Matérias de revistas, jornais, livros...	Listas em geral	Literatura
Agenda telefônica	Cartas, SMS, bilhetes, comunicados	Placas de setorização	Quadrinhos
Diários	Postagens virtuais	Etiquetas	Palavras cruzadas
Receita	Manuais escolares	Crachás	Caça palavras
Culinária	Manuais de instrução de uso	...	Criptogramas
Receita médica	Bulas de remédios		Jogos de lógica
Esquemas	Leis		...
Quadros sinópticos	Relatórios e pareceres		
Resumos	Entrevistas		
Atas	Formulários		
...	Convocações		
	Telegramas		
	Apresentações acadêmicas		
	Divulgações científicas		
	Publicidade		
	...		

Fonte: Revista Direcional Educador - Módulo IV: Funções da escrita: sua importância e seus usos

O quadro 3 evidencia que nossa sociedade está mergulhada no mundo da escrita, sendo organizada através e a partir dela, pelo menos é o que podemos perceber pela quantidade de uso de materiais escritos que fazemos em nosso cotidiano. Acreditamos que essa reflexão é muito pertinente, pois muitos fazem uso sem perceber a sua importância. Como exemplo, podemos citar as etiquetas e rótulos de produtos que nos permitem saber do que se trata, sem que haja a necessidade de abri-los para saber o seu conteúdo. Uma pessoa que não sabe ler terá que verificar o conteúdo para saber do que se trata, apesar de muitas vezes,

⁹ Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/alfabetizacao-e-letramento/modulo-iv-funcoes-da-escrita-sua-importancia-e-seus-usos>>

por ter um certo grau de letramento, distinguir pelas embalagens ou cores, etc., mas temos que reconhecer que terá maior autonomia e poder de argumentação aquele que participa da vida escrita de forma efetiva, ou seja, lendo e escrevendo.

Os alunos participaram ativamente desse primeiro momento, ampliaram o quadro exposto, enriquecendo-o com mais gêneros, citando oralmente os que fazem parte de sua vida diária, sempre estabelecendo ligação com a sua função. Citaram o *WhatsApp* como um suporte muito utilizado atualmente, não só para comunicação, mas também como lazer, pois muitos enviam e recebem cartões, charges que são compartilhadas diariamente por todos. Finalizamos essa etapa com a exibição do vídeo “A Importância da Escrita e da Leitura para a Transformação Social”¹⁰, que proporcionou um debate muito produtivo sobre o poder da escrita e aproveitamos para apresentar o *Movie Maker* como uma ferramenta que possibilita a edição de vídeos e o *YouTube* como um site que permite a publicação dos vídeos e, conseqüentemente, o compartilhamento do conhecimento produzido.

Esse primeiro momento foi importante para despertar no aluno o desejo de participar ativamente do projeto interventivo. A meu ver, o objetivo foi alcançado, uma vez que houve a participação efetiva do aluno que se dispôs a ampliar o quadro. Percebemos, também, que há maior envolvimento quando usamos os recursos tecnológicos. No caso, o quadro foi apresentado em slides e, ainda, foi exibido um vídeo. Bain (*apud* MASETTO, 2013, p. 148) sugere “utilizar os tempos de aula e fora dela para, com apoio das novas tecnologias, ajudar os estudantes a pensar sobre a informação e as ideias”. Comprovando a forte presença das ferramentas digitais em seu cotidiano foi citado o *WhatsApp* como um suporte muito utilizado por eles, mostraram-se muito entusiasmados com a perspectiva de usar o *Movie Maker* para editar os vídeos que seriam produzidos e com a possibilidade de compartilhar o conhecimento produzido através do *YouTube*.

No segundo momento, foram exibidos os curtas-metragens nos gêneros contemplados nessa pesquisa: Ilha das Flores (documentário de Jorge Furtado, 13min), O xadrez das cores (ficção, de Marco Schiavon, 22min) e O Lobisomem e o Coronel (animação, de Elvis K. Figueiredo, Ítalo Cajueiro, 10min), que foram analisados oralmente e também foram observadas as características de cada

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=idYLVyLpS9M>>

gênero. A exploração dos vídeos foi feita oralmente após a exibição de cada um deles, observando suas características peculiares.

Antes da projeção do documentário, foi feita uma discussão sobre o gênero a partir de verbetes de dicionários que foram exibidos em slides. Nessa apresentação foram mostradas as definições dos seguintes dicionários: DICIONÁRIO AURÉLIO (...) 4. Cin. Filme, em geral de curta-metragem, que registra, interpreta e comenta um fato, um ambiente, ou determinada situação; DICIONÁRIO HOUAISS (...) 2 Rubrica: cinema, televisão. Filme informativo e/ou didático feito sobre pessoas (ger. de conhecimento público), animais, acontecimentos (históricos, políticos, culturais etc.) ou ainda sobre objetos, emoções, pensamentos, culturas diversas etc.; WIKIPÉDIA¹¹ Documentário é um gênero cinematográfico que se caracteriza pelo compromisso com a exploração da realidade. Mas, dessa afirmativa não se deve deduzir que ele represente a realidade tal como ela é. O documentário, assim como a ficção, é uma representação parcial e subjetiva da realidade. Atualmente, há uma série de estudos cujos esforços se dirigem no sentido de mostrar que há uma indefinição de fronteiras entre documentário e ficção.

Logo em seguida, exibimos o curta-metragem “Ilha das Flores” e fizemos uma discussão sobre as especificidades do gênero documentário (filme informativo que se caracteriza pelo compromisso com a exploração da realidade) e observamos o modo como foi construído. Foi feito, também, o estudo oral do conteúdo do filme, através de questionamentos, seguindo a sequência didática (com adaptações) dos planos de aula disponíveis no site do Projeto Curta na Escola¹², que se encontra nos anexos.

O canal Curta na Escola promove a indicação de filmes de seu acervo para o uso pedagógico, com sugestões de especialistas e produção de planos de aula para todos os níveis de ensino. Segundo uma dessas sugestões, para se produzir um documentário é necessário: levantar o tema e a abordagem que será dada; pesquisar sobre o assunto em diversas fontes; escolher a técnica, por exemplo, animação, gravação de imagens, entrevista etc; escrever o roteiro; revisar o roteiro; criar um *storyboard* (planejamento quadro a quadro do que será filmado e quais

¹¹ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Documentario>>

¹² <<http://portacurtas.org.br/curtanaescola/planodeaula/Default.aspx?movie=647&lessonplans=516>>
<<http://portacurtas.org.br/curtanaescola/planodeaula/Default.aspx?movie=647&lessonplans=478>>

recursos serão necessários); fazer a filmagem ou edição de imagens; avaliar a filmagem; colocar trilha sonora; colocar créditos e agradecimentos. A técnica escolhida pelos alunos foi gravação de imagens e entrevista. Vale ressaltar que a entrevista teve por objetivo prover os alunos de informação para o trabalho com o documentário e com a ficção, entretanto, toda a turma participou desse momento, não se restringindo a esses grupos.

O gênero ficção foi introduzido com a exploração do título do filme “O xadrez das cores” e várias inferências surgiram, de forma bem interessante, um aluno fez uma associação à prisão (cárcere) e à convivência dentro desse ambiente com a diversidade étnica. O filme foi projetado e percebemos que no desenrolar do enredo, emoções diferentes eram provocadas, do riso à indignação. O tema do filme foi se delineando aos poucos e o título começou a fazer sentido para eles. Logo em seguida, foi feito um debate e alguns expuseram as experiências vividas ou presenciadas com o preconceito. Como o objetivo maior da exibição do filme era fazer com que os alunos entrassem em contato com o curta-metragem ficção, fizemos a observação que havia uma narrativa, ou seja, a construção de um enredo com personagens, e ficou acordado que a ideia iria materializar-se com a escrita no gênero dramático.

Para exemplificar o último gênero que foi trabalhado para edição de curtas-metragens, apresentamos o filme “O Lobisomem e o Coronel”, que foi muito pertinente, visto que a cultura local é fortemente marcada pelo repente e pela literatura de cordel. Iniciamos, mais uma vez, com a exploração do título e muitos logo associaram o nome coronel ao chefe da fazenda, devido estar junto ao nome lobisomem, identificado por eles como “personagem que faz parte da credence popular, mais especificamente do meio rural”. Ficaram encantados com a produção do curta, que é uma animação com duplo significado, pois se trata de um curta no gênero animação que é produzido a partir de efeitos de computação gráfica. A animação reproduz um violeiro cego que conta a história da lenda “O Lobisomem e o Coronel”, alternando frases de repente com frases poéticas, sempre acompanhadas pela viola. Fizemos uma rápida exploração oral do conteúdo do filme, uma vez que o objetivo maior é a apropriação das características do gênero animação e foi acordado que trabalharíamos seguindo o modelo do filme apresentado, também com o formato de cordel e repente.

Essa etapa foi desenvolvida a partir de três sequências didáticas (em anexo), pois consideramos que o trabalho envolvendo as tecnologias tem que ser criteriosamente organizado para que exerça influência positiva na educação. Sobre isso, Kenski (2012, p. 46) afirma que “é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o uso, realmente, faça a diferença. Não basta usar a televisão e o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta”. Com o apoio das ferramentas digitais, podemos tornar nossas aulas mais prazerosas, porém, temos que ter objetivos definidos para isso.

Após o contato com os gêneros, os alunos formaram seus grupos de acordo com suas preferências, formando dois grupos de quatro pessoas para realizar as atividades referentes ao gênero documentário; dois grupos de seis, para o gênero ficção; e dois grupos de quatro, para trabalhar a animação. O tema geral escolhido para o desenvolvimento do trabalho foi o lugar onde vivem. Como o referido lugar é tido como a terra dos poetas e sempre acontecem apresentações num local conhecido como “Beco de Laura”, demonstraram curiosidade em iniciar as atividades entrevistando o Secretário de Cultura para colher informações acerca desse lugar, ou melhor, desse nome.

Apresentaram, durante esse momento de organização, a sugestão de produzir dois gêneros a partir dessa entrevista: o documentário, enfocando a poesia que é característica marcante desse lugar, terra de poetas e cantadores; e a ficção, trazendo a história da Laura, que deu nome ao beco. Os grupos que elegeram a animação como objeto de trabalho, optaram por contemplar a biografia de um senhor, uma figura eminente e muito querida por todos devido a seus préstimos junto à comunidade, que havia falecido há pouco.

Jolibert (1994) e Micotti (2009) apontam a necessidade de trabalhar com situações reais de comunicação. Nessa perspectiva, as atividades com a escrita foram trabalhadas mediante o surgimento de exigências específicas. O primeiro gênero requerido foi o ofício, devido à urgência de marcar uma entrevista com o Secretário de Cultura para colher as informações acerca do “Beco de Laura”. Como podemos perceber, a partir daí mais um gênero é requerido e surge a necessidade de nos apropriar de outro gênero: a entrevista. Convidamos a secretária da escola para falar sobre o ofício, sua estrutura, especificações e utilidades e foi produzido coletivamente o gênero em questão. Gostaram de saber que o ofício segue uma

numeração anual e também da variação de pronomes de tratamento que poderiam utilizar, de acordo com a hierarquia do interlocutor. Foi feita uma revisão com as características da entrevista que já havia sido trabalhada no ano anterior, então, dividiram-se em seus grupos para elaborar as perguntas que atenderiam a seus objetivos. As impressões dos alunos foram registradas por eles em um diário de bordo e, além disso, também foram fotografados e filmados momentos da dinâmica das aulas.

Outra circunstância que possibilitou a escrita de ofício foi a organização para uma aula passeio, com o intuito de solicitar um ônibus à Secretaria Municipal de Educação. Fomos prontamente atendidos e visitamos os pontos históricos da cidade, especialmente, o referido beco que serve como cenário para eventos culturais e é palco de nossas produções. Esses momentos foram registrados em fotografias que se encontram em anexo.

Aproveitamos a viagem para entrevistar o Secretário de Cultura, mas como não pudemos falar com ele que se encontrava com problemas de saúde naquele momento, fomos direcionados para falar com Zezé de Laura, o filho da mulher que deu nome ao Beco. Entrevistamos, também, a nora de Laura (esposa de Zezé) que nos proveu de muito conteúdo. As entrevistas ocorreram de forma tranquila. Esse momento ficou registrado em gravações feitas pela professora e por alguns alunos que levaram suas ferramentas digitais. As histórias relatadas foram utilizadas na produção dos curtas-metragens do gênero ficção e alguns trechos das entrevistas foram inseridos no documentário. Os alunos sentiram-se prestigiados, pois foram muito bem acolhidos e esse momento da aula passeio foi muito gratificante e proveitoso.

Os alunos foram divididos em seus grupos, que já havia se formado anteriormente, de acordo com o gênero escolhido por eles, e produziram seus roteiros que foi revisado e reescrito. Segundo Passarelli (2012, p. 43),

um aspecto que pode atenuar o medo do papel em branco é mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão,... é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório.

Nessa perspectiva, procuramos orientar os grupos que a escrita é um processo e, sendo assim, não podemos esperar que tudo seja colocado no papel

logo de início de forma correta, e que mudanças são necessárias até para os escritores de renome. Como nosso trabalho é fundamentado numa concepção interacional da língua, a nossa produção foi contextualizada desde o início, ou seja, o aluno sabe o que, por que, para quem deve escrever, contemplando o movimento de produção/revisão dos textos pelos estudantes. Sobre o trabalho com a revisão textual, Jolibert e Jacob (2006, p. 192 *apud* PERNAMBUCO, 2012, p. 110) destacam que “escrever é um PROCESSO mais do que um PRODUTO. (...) Portanto, a primeira escrita, já produzida como texto, é revisada, melhorada e assim sucessivamente as suas reescritas, até se chegar à ‘obra prima’ ou versão final”.

Fica claro, assim, a importância da revisão textual, por se tratar de um momento que não apenas o professor corrige o texto do aluno, pois, na maioria das vezes, quando é feita só pelo professor, o aluno nem se dá ao trabalho de ler as observações que são feitas em seus textos. Podemos ratificar o dito no relato do aluno registrado no Diário de bordo, no dia 03/05/2016 (em anexo).

Em seguida, foi realizada a oficina com a apresentação de um tutorial sobre o uso do *Movie Maker* e foi dada a oportunidade de trabalho com exercícios práticos. Os alunos trouxeram os *tablets* dos parentes que haviam sido contemplados com os recursos tecnológicos que são disponibilizados pelo Projeto da Seduc/PE, **Aluno Conectado**, no qual cada aluno do Ensino Médio, da rede estadual de Pernambuco, recebe um *tablet* com recursos educacionais para uso individual, e pudemos realizar as atividades práticas.

Durante o desenvolvimento dessa etapa, podemos comprovar como é gratificante para eles entrar em contato com as ferramentas digitais de forma ativa. Segundo Kenski (2012, p. 41), “abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio a ser assumido por toda a sociedade”. Diante desse contexto, pensamos que é requerida uma mudança de prática por parte dos professores, principalmente, no tocante à introdução dessas ferramentas como elemento dinamizador para despertar no aluno o desejo de frequentar a escola, de aprender.

A produção de todos os vídeos foi uma atividade extraclasse, porém, acompanhada pelo professor, e as filmagens foram realizadas com os *smartphones* dos alunos que se mostraram muito participativos. A edição também foi

acompanhada pelo professor, que só fazia intervenções quando realmente se fazia necessário. Todos os grupos, com seus gêneros específicos, selecionaram a trilha sonora e o produto final apresentou-se de forma satisfatória para todos.

Podemos identificar, ainda nessa etapa e na anterior, além do letramento digital tão necessário na sociedade atual, a inserção dos multiletramentos, pois na edição há o planejamento do *storyboard*¹³, “sequência de desenhos, cada qual correspondendo a um plano, que permite, quando da preparação de um filme, visualizar a decupagem ou (...) determinadas cenas descritas no roteiro. Suporte que contém esses desenhos”. Há uma multiplicidade de linguagens (modos ou semioses), uma vez que, além da linguagem verbal em áudio (gravações das falas para acompanhar algumas cenas, em todos os gêneros) e na modalidade ou modo escrito (título, legendas e créditos), há as imagens em vídeo (imagem em movimento, filmadas), além de outras imagens estáticas (desenhos produzidos para o gênero animação).

No gênero ficção, demonstraram-se empolgados tanto no seu papel de atores como no de cenografistas ou até mesmo como “cinegrafistas”. O local da filmagem foi um “achado”, pois localizamos uma residência antiga que é aberta só para limpeza diária, que preenchia todos os requisitos necessários para nossa encenação, desde a estrutura do imóvel até os objetos antigos requeridos na montagem de nosso cenário. Perceberam, ainda, que não é apenas na produção escrita que temos que refazer o escrito, pois muitas cenas tiveram que ser regravadas por algum motivo específico, mas ficaram entusiasmados ao saber que algumas daquelas cenas iriam compor os erros de gravações.

Quanto ao gênero documentário, os grupos visitaram, junto comigo, alguns pontos históricos de São José do Egito e filmaram as cenas, previamente ordenadas em seus roteiros. O áudio que acompanha as cenas foi gravado posteriormente. Quanto às entrevistas, as perguntas foram formuladas anteriormente para que não perdêssemos o foco do tema a ser explorado no documentário: São José do Egito e a sua cultura popular com os poetas e repentistas.

Com o gênero animação foi feito um trabalho diferenciado, pois havíamos planejado produzir em verso. Para produzirmos um bom poema temos que estar atentos que precisamos saber brincar com as palavras, como diz José Paulo Paes

¹³ Fonte: Enciclopédia e Dicionário Koogan-Houaiss Digital.

em seu poema “Convite”. É necessário explorar a sonoridade das palavras, dando um ritmo às frases, por isso, nem sempre é fácil. Como programamos trabalhar seguindo o parâmetro da animação “O Lobisomem e o Coronel”, convidamos um repentista para sala de aula que fez seus versos no improviso (por isso o nome repente), a partir do tema escolhido pelos alunos: a biografia de um senhor que havia falecido a pouco e que é muito conhecido por seus préstimos à comunidade. Os alunos tiveram essa produção oral do poeta/cantador como referência para compor seus versos.

A partir daí, nossa proposta inicial de trabalho recebeu algumas alterações, pois os alunos não conseguiam compor os versos de forma satisfatória para produção do curta, mesmo com a intervenção do professor. Então, combinamos elaborar um texto coletivo, no qual todos participaram ativamente e solicitamos a dois repentistas que realizassem uma cantoria para a sala, trazendo como tema a biografia de nosso homenageado que foi entregue com antecedência aos poetas populares. Quanto às ilustrações para animação, foram indicados pelos grupos dois alunos (um de cada grupo) que tinham habilidade nessa arte. Dessa forma, nosso curta foi editado, trazendo inicialmente a produção dos alunos que foi declamada por um componente das equipes, seguido pelo áudio dos repentistas, sempre trazendo como fundo as ilustrações dos desenhistas dos grupos.

Percebemos, neste trabalho, a presença de uma pedagogia voltada para os multiletramentos, valorizando as diversas formas de uso da linguagem, com as diversificadas semioses, assim como o letramento digital requerido no contexto atual como elemento fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de transformar o conhecimento adquirido. De acordo com Rojo (2012, p. 152), “os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos (...) impulsiona a escola, especificamente a disciplina de língua portuguesa, a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses”.

O resultado final do nosso vídeo do gênero animação correspondeu às nossas expectativas, mas precisávamos definir como seria a participação desses grupos no festival que culminaria o nosso trabalho. Então, ficou acertado que seria apresentado o curta como fruto do trabalho coletivo dos dois grupos e para premiação foi feita a inscrição voluntária de alunos que quisessem compor uma quadrinha inédita com o mesmo tema e que, conforme nota da banca julgadora, o

aluno vencedor seria premiado, além dos alunos que abrilhantaram o nosso curta com suas imagens.

Essa dificuldade foi útil para demonstrar que as sequências didáticas são passíveis de alterações. A “proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 127). Dessa forma, as sequências didáticas devem ser elaboradas não como um modelo obrigatório a ser seguido, mas como uma orientação que possibilite o desenvolvimento de um trabalho no qual o professor tenha autonomia e liberdade de alterações mediante necessidades específicas.

Finalizamos o nosso trabalho prático com a realização do festival de curtas-metragens e outros gêneros textuais foram produzidos para a culminância de nosso projeto de intervenção. O convite foi elaborado pelos grupos e o regulamento foi composto de forma coletiva (ambos em anexo). Mais uma vez, ficou comprovado o envolvimento da turma nas situações de escrita “para valer”. Muitos elaboraram seus convites, que como dito foi produzido nos grupos específicos, e, alguns, “arriscaram-se”, novamente, na composição de versos.

A culminância do nosso projeto foi muito gratificante, recebemos o patrocínio de *Pen Drives* para premiação dos grupos vencedores e *Kits* escolares para a 2ª colocação em cada gênero. Vale ressaltar que a premiação foi individual e não por grupo. Os alunos disseram sentir emoções diversificadas, pois tivemos a participação da comunidade interna e externa à escola. Alguns repentistas que participaram do projeto se fizeram presentes, o que os deixou encantados. Alguns pais, Secretária de Educação e cinco membros da banca julgadora também fizeram parte desse momento e fizeram suas colocações finais, falando da relevância de projetos desse porte no âmbito escolar.

Iniciamos com a apresentação do projeto para que as pessoas entendessem o seu processo evolutivo. Em seguida, o regulamento foi exposto e os critérios de avaliação dos curtas-metragens foram discutidos. Cada jurado recebeu três envelopes com as fichas avaliativas, uma para cada gênero, que se encontra nos anexos. O nosso primeiro festival de curtas-metragens aconteceu com a seguinte dinâmica:

1. O gênero animação foi o primeiro curta-metragem apresentado, pois não fazia parte da competição, tornando-se um vídeo deleite para abertura;
2. Os filmes foram exibidos em seus pares de gêneros concorrentes (G1 documentário X G2 documentário; G1 ficção X G2 ficção);
3. Os jurados atribuíam a sua nota mediante a análise dos critérios que constavam na ficha: **criatividade** – 2,5; **roteiro** – **facilidade de compreensão da ideia** – 1,5; **qualidade técnica de áudio** – 1,5; **qualidade técnica de imagem** – 1,5; **trilha sonora** – 1,5; **título e finalização** – 1,5;
4. Apresentação dos alunos do gênero animação, declamando seus versos;
5. Apresentação do resultado final com a respectiva pontuação;
6. Entrega da premiação (*Pen Drives* e *Kits* escolares).

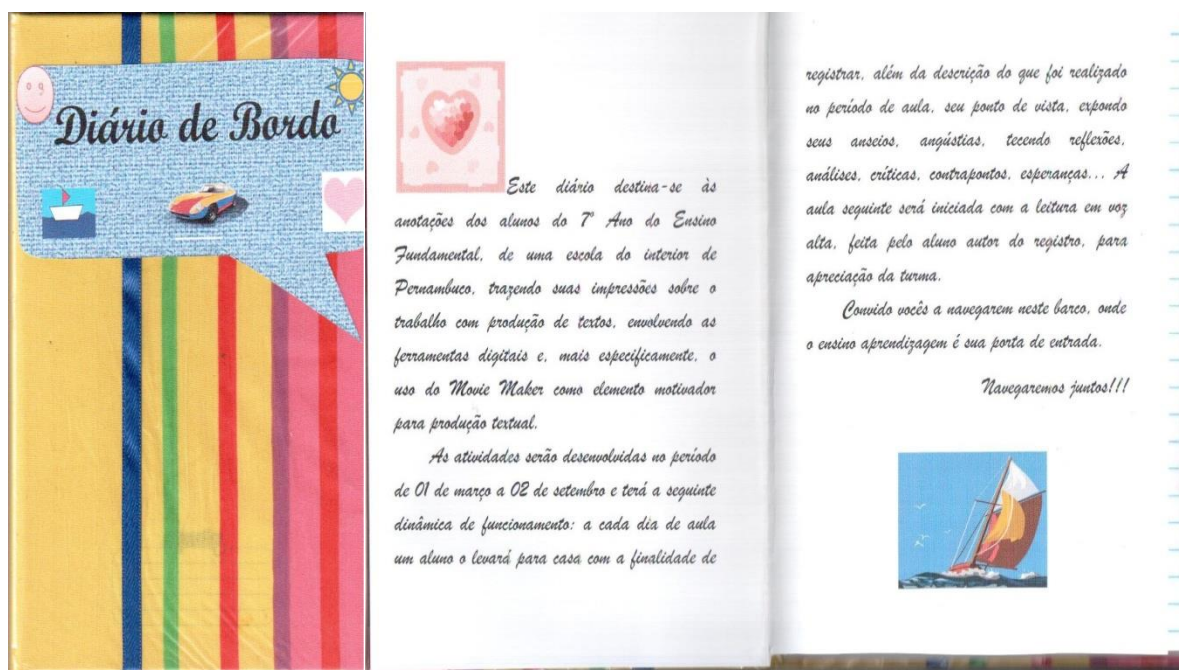
Em concordância com Allan e Ribeiro (2013, p. 60), acreditamos que as ferramentas digitais requerem de nós professores novas competências: habilidade em estruturar o local de ensino aprendizagem de forma não tradicional, integrando esses recursos nas práticas pedagógicas; desenvolvimento de turmas ativas socialmente; incentivo à interação cooperativa, ao trabalho colaborativo. Podemos concluir que a nossa intervenção, atendeu a nossos objetivos, respondendo a nossos anseios e expectativas, tornando o fazer pedagógico mais dinâmico e atrativo.

4.3 Resultados da proposta interventiva: dialogando com alguns fragmentos do diário de bordo

Analisamos, neste subtópico, os comentários dos alunos participantes da pesquisa, registrados no diário de bordo, levando em consideração seus posicionamentos frente ao trabalho desenvolvido no decorrer de cada etapa da proposta interventiva. O diário de bordo é “um instrumento pedagógico no qual o aluno resenha as ideias discutidas ao longo de uma aula ou curso” (*Wikipédia*, a enciclopédia livre). Segundo Monteiro (2007, s/p), “é uma forma privilegiada de o seu autor descrever e refletir sobre os problemas que vão surgindo, os obstáculos que decorrem do desenvolvimento do trabalho e da forma de superá-los”, focando que um bom registro inclui uma reflexão crítica e comentários significativos. Não analisamos desvios de ortografia ou elementos pertinentes à gramática normativa que encontramos em alguns dos registros, pois além de não ser esse o nosso

objetivo, entendemos que a sistematização desses conteúdos se dá de forma gradativa, e a série em questão é um 7º Ano do Ensino Fundamental. Elucidamos que, nesse caso, o registro se deu de forma espontânea, sem intervenções do professor, não viabilizando esse tipo de análise.

Figura 1 - Capa e termo de abertura do diário de bordo



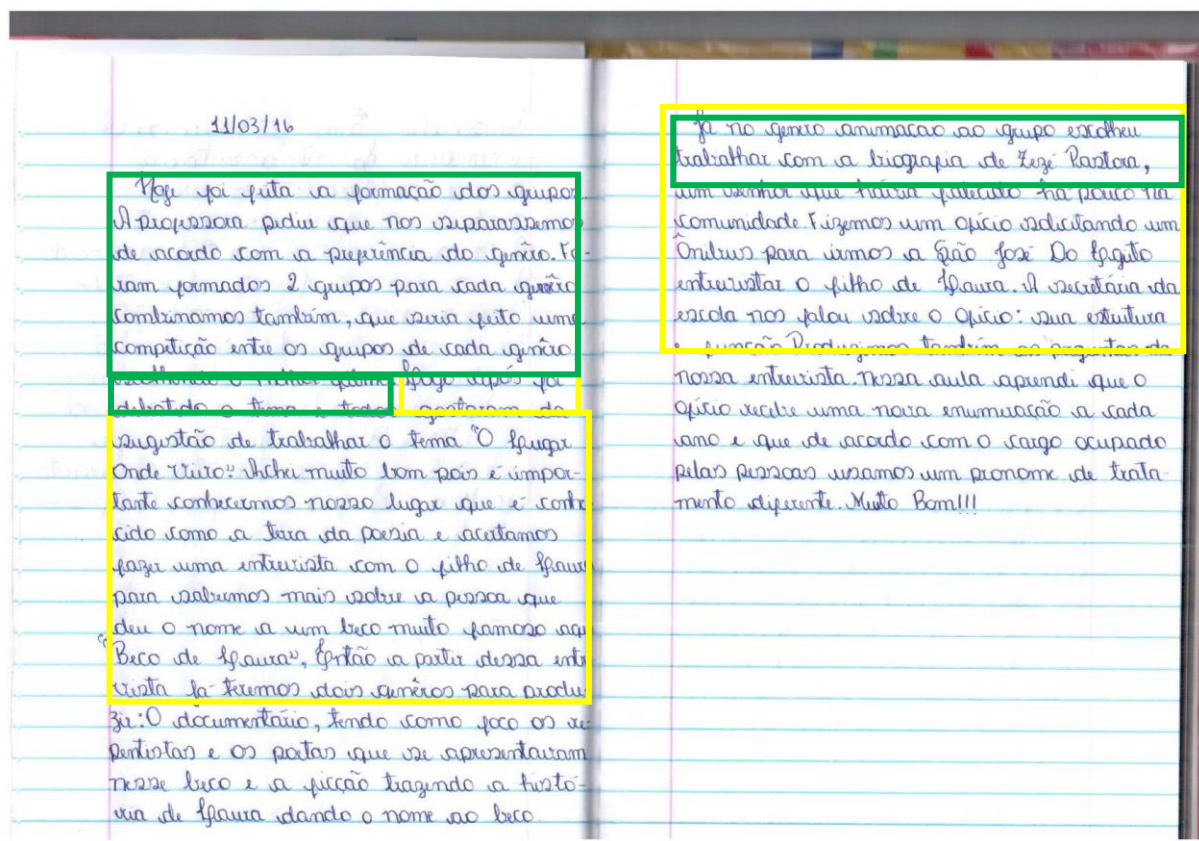
Capa e termo de abertura do diário de bordo

Apontando a necessidade de promover situações reais para o uso da escrita (“ler e escrever para valer”), essa categoria tem o propósito de promover reflexões sobre o trabalho com a pedagogia por projetos e a aprendizagem colaborativa propostas por Jolibert (1994) e Micotti (2009) que norteiam a nossa sequência didática. “O ato de escrever envolve profundamente a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido” (JOLIBERT, 1994, p. 9). Os registros selecionados no diário de bordo ressaltam essa motivação dos alunos em escrever mediante situações comunicativas reais. Micotti (2009, p. 38), referindo-se à pedagogia por projetos proposta por Jolibert (1994), afirma que um dos recursos dessa proposta “é a de que as crianças aprendem a ler e a escrever em suas interações com a escrita em situações pautadas de significado para elas, ou seja, cada criança realiza essas atividades em situações reais de comunicação”.

Na minha visão, o envolvimento dos alunos nas atividades é maior quando há essa interação entre escrita e realidade, com interlocutores reais, fugindo de

situações artificiais que é, geralmente, empregada na produção de textos na escola. Nesse sentido, é interessante apontar nos relatos produzidos pelos alunos a opinião deles em participar dessa experiência, principalmente por apresentar mudanças no eixo de trabalho que antes se mostrava centrado no trabalho do professor.

Figura 2 - Registro pessoal – Diário de bordo 11/03/2016



Legenda: Decisões tomadas em conjunto Escrita “para valer”, com temas que despertam o interesse dos alunos.

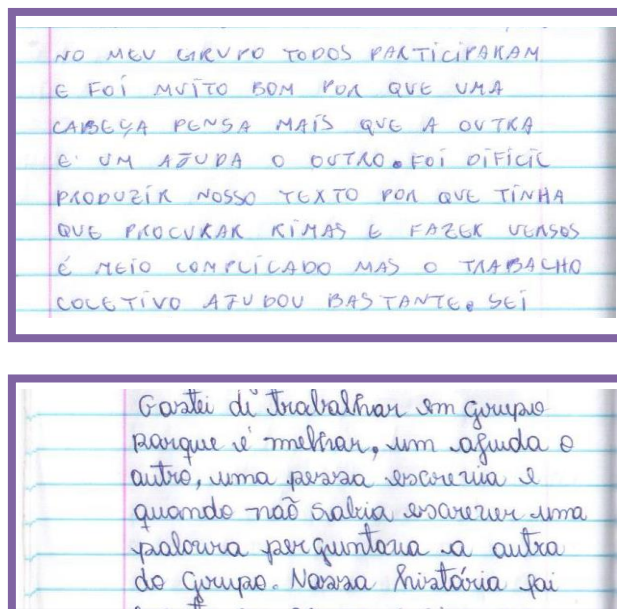
Como podemos verificar, os alunos realizaram a atividade mediante decisões tomadas em conjunto (destaque na cor verde), promovendo maior sentido à escrita que se apresenta contextualizada e com uma razão para ser concebida. Evidencia-se, assim, a mudança do eixo do trabalho pedagógico: o ensino deixa de ser centrado nas atividades do professor, como acontece na didática tradicional, e passa a ser centrado nas atividades dos alunos. Percebemos na fala do aluno que a formação dos grupos foi feita a partir da preferência pelo gênero que cada aluno queria trabalhar (“A professora pediu que nos separássemos de acordo com a preferência do gênero”). Dessa forma, consideramos que a pedagogia por projetos

como guia no desenvolvimento de nossa sequência didática vem ao encontro de nossas pretensões, pois é caracterizada não por gestos mecânicos, mas carregadas de sentido para os docentes e discentes.

De um modo geral, o cotidiano das escolas é fortemente marcado por situações nas quais a escrita se faz presente de forma significativa (com avisos, cardápio da merenda etc.), mas é necessário que se criem situações dentro da sala de aula para que os alunos possam escrever “para valer”, com temas que despertem o seu interesse. “A formação de sujeitos produtores de textos requer a criação de situações nas quais os estudantes tenham motivos para produzir textos e recursos a mobilizar nessa produção” (PERNAMBUCO, 2012, p. 109). Ainda no depoimento da figura 2, podemos constatar esse fato nos fragmentos destacados em amarelo, na fala: *“O grupo escolheu trabalhar com a biografia de Zezé Pastora, um senhor que havia falecido há pouco na comunidade”*.

Na nossa compreensão, o desenvolvimento da cooperação é fundamental para tornar a aprendizagem crítica e transformadora. Behrens (2013, p. 88-89) faz um alerta que “as instituições sociais e, em especial, as escolas precisam rever seus processos pedagógicos, que ainda nesse momento histórico, instigam o trabalho individual, competitivo e mecanicista” e, ainda, afirma que “os processos de entre ajuda, de colaboração, de cooperação precisam ser instigados sob pena de o aluno não estar preparado para enfrentar as exigências que a sociedade vem apresentando nos diversos segmentos”. Isso pode ser observado na figura 3, em recortes extraídos dos registros do diário do bordo.

Figura 3 – Recortes do registro pessoal – Diário de Bordo

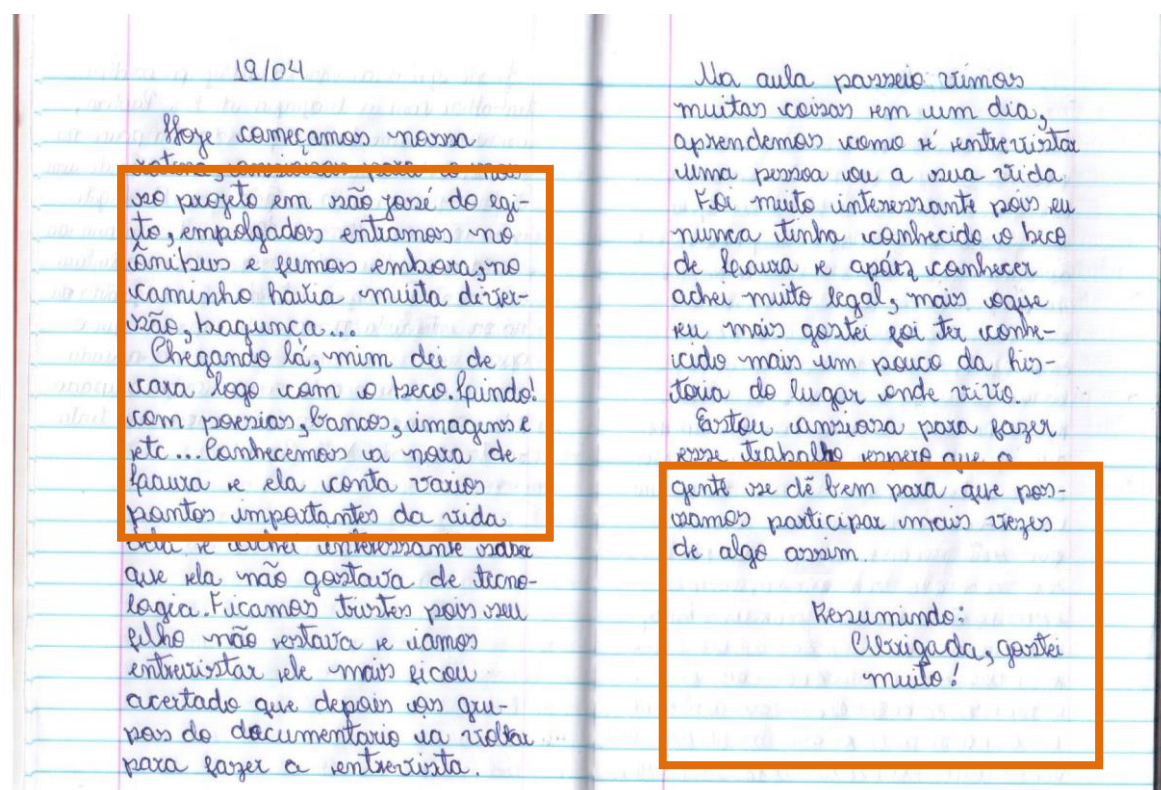


cidade. Acho que o nosso texto ficou bom mas ainda vamos fazer a revisão com a professora mas acho que não tem muito erro porque foi feito em grupo.

Entendemos, assim, que a aprendizagem colaborativa deve ser estimulada, pois a interação e a colaboração entre os membros do grupo provoca a reflexão crítica, criando um suporte para sanar dúvidas e questionamentos, como podemos observar na fala dos alunos: “gostei de trabalhar em grupo porque é melhor um ajuda o outro”; “foi muito bom por que uma cabeça pensa mais que a outra e um ajuda o outro”. Acreditamos que, o trabalho colaborativo proporciona, também, mais segurança ao aluno naquilo que está executando: “acho que não tem muito erro porque foi feito em grupo”. Diante disso, consideramos muito importante o desenvolvimento da cooperação.

A dedicação dos alunos às atividades (inclusive a própria produção escrita e não apenas a parte “lúdica” de produção de vídeo) é bastante visível, como podemos observar no relato da figura 4.

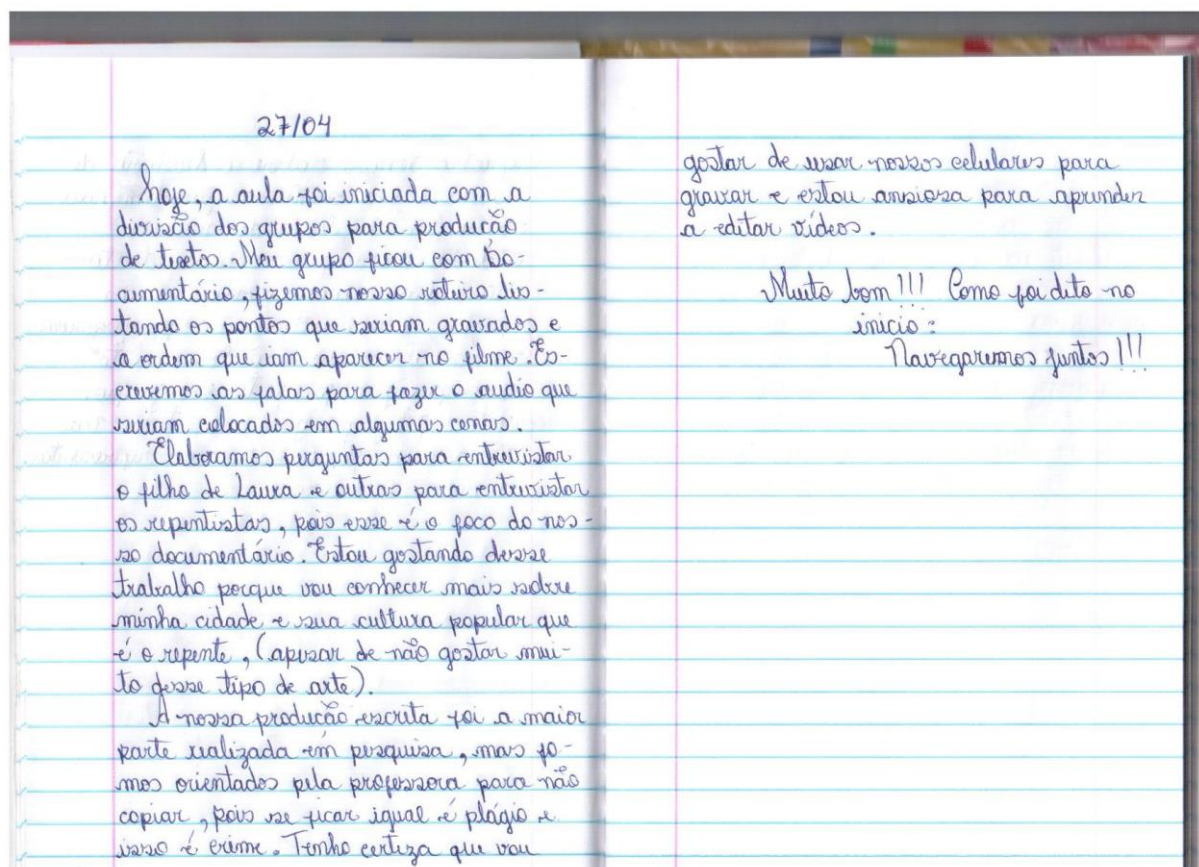
Figura 4 – Registro pessoal – Diário de bordo 19/04/2016



Com base nas falas dos alunos-participantes, foi possível inferir a motivação em participar de algo “diferente”, com temas próximos a sua realidade. Para Moran (2013, p.19), “a educação precisa incorporar mais as dinâmicas participativas, como as de autoconhecimento (trazer assuntos próximos à vida dos alunos), as de colaboração (trabalhos de grupo, de criação grupal) e as de comunicação (como o teatro ou a produção de vídeo)”. Constatamos esse fato na figura 4, nos fragmentos destacados na cor laranja. Salientamos que os alunos eram convidados a realizar atividades (inclusive as extraclasse) e sempre se mostraram satisfeitos e prontos para executá-las.

Ainda nesses relatos, constatamos a necessidade de tratar do letramento digital e de práticas de multiletramentos. Na contemporaneidade, com a intensa e diversa circulação de mídias e de diferentes semioses (visual, gestual, sonora) que se mesclam, percebemos que não podemos nos esquivar de levar esse hibridismo de discursos para o ambiente escolar, uma vez que faz parte do cotidiano dos alunos.

Figura 5 – Registro pessoal – Diário de bordo 27/04/2016



Esse registro aponta a ansiedade do aluno concernente ao uso dos equipamentos eletrônicos, bem como no trato do letramento digital ao explicitar a vontade em aprender a editar vídeos, utilizando o *Movie Maker*: “*Tenho certeza que vou gostar de usar nossos celulares para gravar e estou ansiosa para aprender a editar vídeos*”. Portanto, vemos que o uso das ferramentas digitais, tão presentes na vida dos alunos, constitui-se num instrumento, que se utilizado de forma correta como suporte pedagógico, pode trazer contribuições para a educação e proporcionar aos alunos respostas para seus anseios quanto à produção escrita. Como podemos verificar, no gráfico 5 que compõe o diagnóstico do uso das ferramentas digitais, na sala pesquisada apenas dois alunos não possuem celulares e apenas cinco não fazem uso da internet, sendo assim, a atividade é condizente com o perfil do aluno pesquisado.

Interessante, ainda, perceber que, mesmo dizendo não gostar de um tipo de arte que seria explorado em seu trabalho, o aluno demonstra empolgação em desenvolvê-lo, deixando transparecer que um dos motivos é a possibilidade de conhecer mais sobre sua cidade e sua cultura, fortalecendo a ideia que trabalhar com temas ligados à realidade do aluno é mais significativo (*Estou gostando desse trabalho porque vou conhecer mais sobre minha cidade e sua cultura popular que é o repente, apesar de não gostar muito desse tipo de arte*).

Embora o foco de nosso trabalho não seja a análise linguística, os conteúdos gramaticais foram revisitados durante a revisão e reescrita textual que foi feita por grupo. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (PERNAMBUCO, 2012, p. 46-47), “embora se reconheça a ineficiência dos estudos normativos e classificatórios na formação de usuários competentes da língua, o estudo da norma padrão tem lugar nas práticas de ensino”. Portanto, constitui-se num direito dos estudantes, pois, em muitas ocasiões, deverão submeter seus textos, escritos e mesmo orais, às regras da variante de prestígio. No entanto, o trabalho com a variedade culta da língua deve se permear por intensa reflexão sobre os fatores sociopolíticos que tornam uma variedade mais prestigiada que a outra.

Ainda segundo esse documento, “o acesso à norma padrão pode ser garantido ensinando-se os estudantes a consultarem gramáticas, sempre que necessário, em vez de memorizarem, de forma irrefletida, suas regras”. Acreditamos

que, na educação contemporânea, é relevante formar cidadãos críticos e participativos e não para dominar determinados conteúdos, priorizando o conhecimento construído numa relação de cooperação e interação.

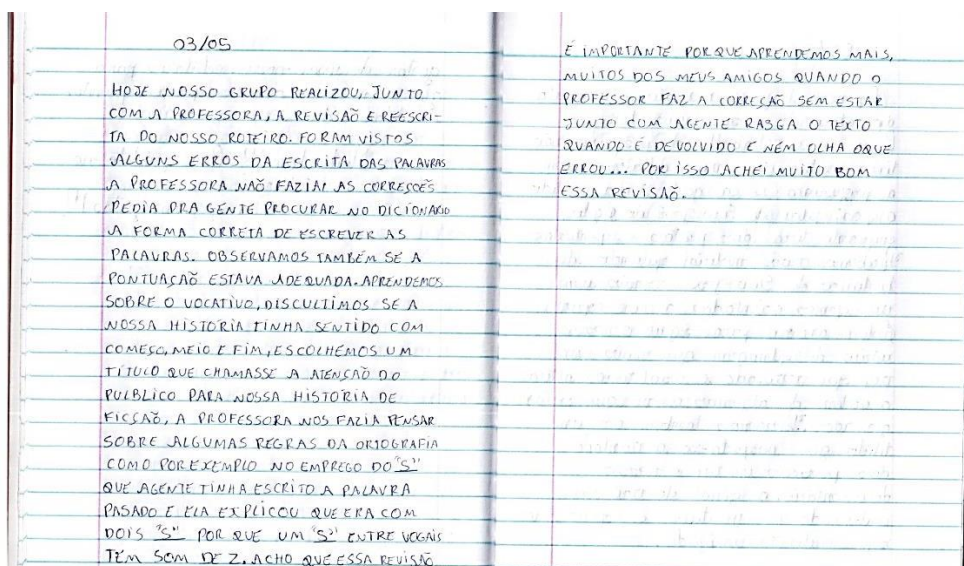
Desse modo, alguns aspectos linguísticos foram observados: se os sinais de pontuação foram utilizados de forma adequada; se foram cometidos erros ortográficos ou gramaticais; se os roteiros foram construídos com começo, meio e fim; se as frases estão construídas em um sentido lógico; se o título é adequado; se o ambiente e os elementos presentes na ação foram bem definidos; se as características físicas e de comportamento dos personagens são apresentadas de forma clara e objetiva; se as ações estão organizadas de maneira lógica, respeitando as relações de causa e efeito. Nesse sentido, Sercundes (1997, p. 89) afirma que através de seu próprio texto o aluno

terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento, estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e, conseqüentemente, aprender a variedade padrão e inteirar-se dela.

Após essa avaliação, os alunos, por meio de um processo interativo, puderam reescrever os roteiros literários produzidos, adequando sua escrita ao que foi solicitado e superando eventuais dificuldades que foram constatadas.

Podemos verificar o efeito desse tipo de trabalho, observando a figura 6 que traz as impressões de um aluno, registradas no diário de bordo.

Figura 6 – Registro pessoal – Diário de bordo 03/05/2016



Tendo como referência o comentário do aluno, foi possível notar que o professor conduz todas as atividades como um mediador, acompanhando todo o processo de sistematização necessário à escrita, envolvendo de forma simultânea as dimensões metalinguísticas e epilinguísticas, trazendo o ensino de gramática numa perspectiva reflexiva, deslocando o reconhecimento e a “classificação dos elementos da língua, para um segundo plano, dando relevância a um ensino epilinguístico, centrado na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos em vista do discurso” (PERNAMBUCO, 2012, p. 40). Foi possível constatar isso na fala do aluno quando afirma que foram percebidos alguns: *“erros da escrita das palavras, a professora não fazia as correções pedia pra gente procurar no dicionário a forma correta das palavras. Observamos também se a pontuação estava adequada. (...) Discutimos se a nossa história tinha sentido...”*.

Na nossa visão, a etapa de revisão e reescrita textual é muito importante na prática de produção de texto. Corroboramos com o que defende Passareli (2012, p. 160), “o sujeito passa a ser leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente: altera partes de seu texto, inclui uma sentença ou outra, descarta um parágrafo, (...) verifica a exatidão quanto ao significado e a acessibilidade e aceitabilidade por parte do leitor”. O aluno entra em contato direto com as alterações necessárias, assumindo, assim, as características de monitoramento do autor sobre seu próprio texto, pois quando as correções são feitas pelo professor, muitas vezes não são satisfatórias devido ao fato dos alunos não retomarem essas correções. Isso é refletido no depoimento do aluno: *“Acho que essa revisão é importante porque aprendemos mais. Muitos dos meus amigos quando o professor faz a correção sem estar junto com agente rasga o texto quando é devolvido e nem olha o que errou...”*. Pelo que verificamos, o aluno ganha autonomia, gerenciando sua própria aprendizagem, auto-organizando a aquisição do conhecimento.

4.4 Apreciação dos alunos sobre o trabalho com o *Movie Maker*

Esta última categoria a ser analisada apresenta como dados a realização de uma entrevista com a turma do 7º Ano do Ensino Fundamental. A entrevista foi empreendida por grupos, de acordo com os gêneros trabalhados, contabilizando 3 grupos entrevistados, pois houve a junção dos grupos em seus gêneros específicos. Mais uma vez, a identidade dos participantes da pesquisa é mantida no anonimato,

sendo dispensável qualquer convenção para identificação das falas, tratamos apenas como G1 (respostas do primeiro grupo à questão) G2 (respostas do segundo grupo à questão) e G3 (respostas do terceiro grupo à questão). Essa também foi uma atividade extraclasse e, mais uma vez, ficou comprovado o envolvimento dos alunos até a fase final, uma vez que todos se mostraram disponíveis e compareceram na data e local marcado. Nosso objetivo primordial com esse instrumento de pesquisa foi constatar se foram positivos ou não os resultados do trabalho desenvolvido na sala de aula através do uso do *Movie Maker* como elemento motivador para o trabalho com a produção de textos.

Como se tratava de uma atividade extraclasse, a entrevista foi realizada na sala dos professores da escola campo de pesquisa, no horário vespertino. Os alunos participantes responderam às perguntas que foram gravadas em um celular e depois foram transcritas para este trabalho. As respostas apresentadas nas análises são exibidas sem as marcas de oralidade típicas dos falantes que se encontram em situações de informalidade, pois como foi dito no tópico que traz os instrumentos e procedimentos de geração de dados, devido à proximidade entre alunos e professora pesquisadora, a entrevista foi informal e, mesmo assim, os alunos mostraram-se tímidos e alguns se limitaram a concordar com o que os outros falavam. Porém, vale ressaltar que, tudo transcorreu bem e nossa entrevista foi conduzida de forma a garantir o objetivo e o foco da pesquisa. O documento de transcrição das falas bem próximo ao original (as verbalizações gravadas) encontra-se nos anexos, no qual procuramos reproduzir a voz dos alunos com a maior fidelidade possível.

Optamos em desenvolver essa análise em duas subcategorias: “o *Movie Maker* dinamizando a produção textual” e a segunda subcategoria intitulada “*compartilhando saberes*”. A esse respeito, exibimos as opiniões dos alunos expostas no quadro 4. Cada posicionamento representa as ideias apresentadas pelos alunos e associadas às categorias elaboradas para avaliarmos os resultados da pesquisa.

Quadro 4 – Resultados evidenciados na pesquisa

	OPINIÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	GRUPO PARTICIPANTE	QUANT. ALUNOS
SUBCATEGORIA 1 - O Movie Maker dinamizando a produção textual	A1 - Acho que todo mundo se sentiu mais incentivado em fazer os textos, pois é um trabalho diferente. A2 - A pessoa aqui nunca faz esse tipo de trabalho e quando tem assim é melhor, pois a produção de texto fica até mais divertida! A3 - Acho que com o livro didático a pessoa ficava com preguiça. A4 - Não tinha muito interesse também...	GRUPO 1 (Ficção)	12
	A1 - A gente usa mais só o livro e quando aparece alguma coisa como foi diferente com o computador é como se aula ficasse mais interessante, porque é muito difícil ter uma coisa diferente. A rotina é livro, livro, livro... Então quando chega uma coisa diferente a gente fica mais empenhada, contente em ter algo a mais para usar.	GRUPO 2 (Documentário)	08
	A1 - Bom! Adorei aprender a editar vídeo... A2 - Interessante, o jeito e a forma como foi feito... A3 - Sim, nos sentimos mais motivados. A4 - Com as ferramentas digitais é mais animador!	GRUPO 3 (Animação)	08
SUBCATEGORIA 2 - Compartilhando saberes	A1 - As pessoas vão conhecer o nosso trabalho! A2 - Fica ansioso...alegre...e também nós usamos elementos tecnológicos...que eu não sabia usar...	GRUPO 1 (Ficção)	12
	A1- A gente faz a produção, mas tem ideia que esse trabalho vai tá ali e todo mundo vai ver...então, a gente se sente importante, a gente se sente motivado a fazer aquilo... A2 – É interessante! A3 - A gente se preocupa muito mais com a escrita, porque não é só a gente que vai ver outras pessoas também...	GRUPO 2 (Documentário)	08
	A1 – Se for pra produzir normal é chato! Assim é mais animador!	GRUPO 3 (Animação)	08

Legenda: SUBCATEGORIA 1 refere-se à questão: Qual a opinião de vocês sobre a produção textual mediada pelo *Movie Maker*, tendo em vista a produção de curtas-metragens, na disciplina de Língua Portuguesa? SUBCATEGORIA 2 refere-se à questão: As produções são mais significativas quando é vislumbrado o compartilhamento com outras pessoas que não simplesmente o professor?

A subcategoria 1 “O *Movie Maker* dinamizando a produção textual” é composta do resumo das respostas que foram obtidas a partir da pergunta precursora: Qual a opinião de vocês sobre a produção textual mediada pelo *Movie Maker*, tendo em vista a produção de curtas-metragens na disciplina de Língua Portuguesa? E mais duas perguntas: Gostaria que fizessem um comparativo, tendo como foco a motivação. Como é produzir textos a partir de sugestões do livro didático e a produção desenvolvida nesse trabalho? Na opinião de vocês, as mídias digitais podem ser ferramentas pedagógicas motivadoras para as atividades de leitura e de escrita na escola?

As respostas dos alunos às questões apresentadas refletem a satisfação da turma em participar do trabalho que traz o *Movie Maker* como ferramenta mediadora na produção de textos colaborativos na disciplina de Língua Portuguesa. Fica evidente, nas respostas dadas, que o trabalho com as produções de texto que são realizadas a partir das sugestões do livro didático não atraem os alunos, pois se constituem, em sua maioria, em propostas descontextualizadas, e o aluno, que não vê um interlocutor e uma situação real para sua produção, é desmotivado em realizar essas atividades. Nessa perspectiva, a produção escrita ganha uma forma mais dinâmica para o aluno que antevê o seu trabalho passar por uma hibridização utilizando recursos multissemióticos, ou seja, há a transformação do verbal escrito que se converte em um arquivo áudio visual.

A segunda subcategoria mostra, sinteticamente, o quão motivador é a produção com vistas ao compartilhamento dos saberes produzidos. Os alunos dizem preocuparem-se mais com a escrita ao saberem que outras pessoas irão conhecer as suas produções, conforme constatamos na resposta do A1 (G2) “*A gente faz a produção, mas tem ideia que esse trabalho vai tá ali e todo mundo vai ver... então a gente se sente importante, a gente se sente motivado a fazer aquilo...*” Corroboramos, mais uma vez, nossas ideias com as de Jolibert (1994) e Micotti (2009) de que o fomento às práticas de produção textual está relacionado à situação de produção, focando, nesse momento, o para quê escrever, trazendo outros interlocutores que não apenas o professor com o objetivo de atribuição de notas.

Trazemos a proposta de compartilhar os vídeos produzidos no *YouTube*, contudo é importante lembrar que o conteúdo só poderá ser disponibilizado na rede

mediante autorização dos pais¹⁴. A figura 7 traz as miniaturas dos vídeos produzidos pelos alunos e publicados no *YouTube*, bem como o *link* de acesso aos vídeos, como forma de compartilhar, também, neste trabalho, o resultado final da nossa intervenção.

Figura 7 – Miniaturas dos vídeos publicados no *YouTube* ¹⁵



Os vídeos produzidos foram exibidos para a comunidade escolar, como também para pais e membros da comunidade que se fizeram presentes no evento de realização do I Festival de Curtas-metragens, realizado pela escola campo de pesquisa e todos enaltecem bastante o trabalho realizado. Chamamos a atenção para a fala do A1 (G3) que diz: *“Se for pra produzir normal é chato! Assim é mais animador!”* Sendo assim, concordamos com Aparici (2012, p. 276), ao sugerir que “a maioria das matérias do nível fundamental pode ser ensinada através de atividades

¹⁴ O documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que faz os pais cientes da publicação dos vídeos no *YouTube*, bem como a veiculação das imagens áudio visuais que fazem parte do produto final desse trabalho, encontra-se em anexo.

¹⁵ Zezé Pastora em verso (Animação G1 e G2 <<https://www.youtube.com/watch?v=jCA9upYwPYo&t=194s>>), Histórias de Laura (Ficção G1 <<https://www.youtube.com/watch?v=BNg0nHLN9MU&t=55s>>), São José do Egito, berço imortal da poesia (Documentário G1 <<https://www.youtube.com/watch?v=RvsJtMn7X-U&t=43s>>), Jornada de Laura (Ficção G2 <<https://www.youtube.com/watch?v=tKtIs-MBT3I>>), São José do Egito, berço e recanto de poetas e repentistas (Documentário G2 <https://www.youtube.com/watch?v=chKdVvn_5dQ>)

de realização de filmes. Na verdade, estas atividades colaborativas provocam um grande entusiasmo nos alunos”. Atividade que deve ser mediada pelo professor.

Percebemos que as questões da pesquisa foram atendidas satisfatoriamente, ficando evidente que a possibilidade de inserir as ferramentas digitais e, mais especificamente, o *Movie Maker* como forma de dinamizar a produção textual é muito positiva, uma vez que foi revelado na análise dos dados, desde a composição do diagnóstico inicial, que nossos discentes apresentam um perfil diferente e a escola não pode ignorar isso. Quanto aos docentes, cabe uma reflexão sobre nossa prática pedagógica, fazendo-nos acreditar que este trabalho é muito valioso para aqueles que pretendem dar um salto qualitativo em seu fazer pedagógico. Teceremos, a seguir, nossas considerações finais a respeito dos resultados evidenciados na trajetória de nossa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os jovens estão, cada vez mais, se utilizando das tecnologias, principalmente da internet, e que nos deparamos diariamente com um aluno conectado ao mundo virtual, rodeado por linguagens audiovisuais, podemos notar a relevância desta pesquisa, que mostrou que é possível utilizar o *Movie Maker* como ferramenta de motivação para produção de textos colaborativos, na disciplina de Língua Portuguesa. Percebemos, também, que é necessário adentrar a cultura do aluno para que o processo de ensino aprendizagem eficaz se concretize. Com a execução deste trabalho, verificamos que há uma relação entre a realidade aversiva pela produção textual percebida nas escolas atualmente e a prática do professor em relação a essa produção.

Nesta dissertação, conduzimos uma pesquisa-ação dentro do método indutivo com alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental. Utilizamos como instrumentos de geração de dados, a aplicação de um questionário aos alunos, relatos das etapas de intervenção produzidos pelo professor-pesquisador, o diário de bordo que era entregue a um aluno ao final de cada dia de trabalho durante a intervenção desenvolvida na sala de aula e finalizamos com a entrevista face a face. Com esses dados, procuramos investigar de forma participativa sobre as contribuições e dificuldades/ou limitações da utilização das ferramentas digitais como apoio à produção de textos.

Nossa investigação busca respostas para alguns questionamentos que procuramos abordar trazendo algumas reflexões à luz dos estudiosos que dão o embasamento à nossa pesquisa. O primeiro questionamento foi: *Como utilizar os recursos das ferramentas digitais nas aulas de Língua Portuguesa?* Constatamos a possibilidade de afirmar que quando os recursos tecnológicos disponíveis na escola são utilizados apenas como suporte de projeção há uma repetição da metodologia utilizada tradicionalmente pelo professor e pouca alteração acontece, visto que os alunos assumem um único papel no processo comunicativo, sendo meros receptores. As ferramentas digitais foram produzidas para interação e os jovens esperavam entrar em contato com elas de forma produtora e criativa. Dessa forma, nossa intervenção trouxe uma proposta em que essas ferramentas foram utilizadas nessa perspectiva, os alunos fizeram uso de seus próprios equipamentos (celulares,

smartphones) para realização de entrevistas, filmagens, entrando em contato direto com essas mídias e, conforme podemos constatar nas respostas obtidas na análise dos dados, foi uma experiência muito produtiva.

O segundo questionamento foi: *Como estimular a autonomia e a criatividade dos alunos na produção de textos frente à sociedade informacional?* Respondemos a essa pergunta, apresentando, também, dados satisfatórios, pois é notório que as práticas metodológicas pautadas em um trabalho tradicional não mais satisfazem os nossos alunos. Este resultado está em conformidade com a pesquisa de Tapscott, apresentada no capítulo 2 deste trabalho quando discutimos sobre o letramento digital. Este autor denomina como “jeito velho” e “jeito novo” a migração do aprendizado predeterminado para o aprender a aprender, implicando no desenvolvimento de competências voltadas para a Era da Informação. Em nossa investigação, foram produzidos textos de uma forma mais dinâmica, visto que o aluno sabia que o seu trabalho passaria por uma hibridização utilizando recursos multissemióticos, ou seja, há a transformação do verbal escrito que se converte em um arquivo áudio visual e isso os estimula.

O terceiro e último questionamento apresentado – *Como propiciar a aprendizagem colaborativa na produção de textos, usando o Movie Maker?* – está diretamente ligada à questão norteadora da pesquisa: *É possível desenvolver novas metodologias para potencializar o ensino da produção textual em Língua Portuguesa com um trabalho colaborativo por meio das ferramentas digitais?* É necessário lembrar que, como dito anteriormente, a escolha do *software Windows Movie Maker* deu-se pelo fato de ser um programa que não é complicado, que possibilita a edição de vídeos com cortes, junção e efeitos de transição, produção de clipes com fotografias e músicas, sendo essas características ideais para realização de trabalhos escolares. Retomamos, mais uma vez, o exposto no capítulo 2, no tópico 2.5 que, tratando do *Windows Movie Maker* na produção de curtas metragens, diz que os jovens adoram vídeos e, como diz Moran (2013, p. 53), “vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não ‘aula’”. Então, podemos nos aproveitar dessa expectativa positiva e trabalhar não só com a exibição de vídeos, mas também, com a produção que é possibilitada com o uso das ferramentas digitais que praticamente todo aluno possui.

Nesse sentido, durante o desenvolvimento desta pesquisa, notou-se que a utilização do *software Windows Movie Maker* como ferramenta de motivação para produção de textos colaborativos na disciplina de Língua Portuguesa, contribuiu com o ensino, uma vez que os alunos demonstraram sentirem-se incentivados para produção escrita, pois não apenas aprenderam a trabalhar com este *software*, mas também se envolveram ativamente com o conteúdo vivenciado. Sabemos que a qualidade do texto não está ligada ao prazer de fazê-lo, entretanto, podemos constatar que quando acontece a articulação entre motivação e escrita, o objetivo de construir uma representação positiva do texto escrito é alcançado com maior facilidade mediante o envolvimento dos alunos nas atividades propostas pelo professor.

Ressaltamos também a importância de ter proporcionado o trabalho colaborativo com a pedagogia por projetos, realizado à luz das teorias de Micotti (2009) e Jolibert (1994), produzindo textos em função de uma necessidade, pois podemos trabalhar sequências didáticas com situações reais de comunicação integradas às recomendações oficiais de trabalho (conteúdos curriculares). Ou seja, produzir uma carta ou um convite ou um conto, não porque está sugerido no livro didático, mas porque se faz necessário para executar o projeto em andamento. Nessa perspectiva, o professor é um mediador do conhecimento, que age como motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno. Os alunos manifestaram sentir mais segurança no trabalho colaborativo, pois um tirava a dúvida do outro. Na escrita, demonstravam preocupação com os sinais de pontuação, com o nome de suas personagens, com um título atraente e tudo isso era discutido em grupo, implicando em oportunidades para cada um falar e ser ouvido, resultando na imersão das práticas efetivas que envolvem a escrita.

Destacamos, ainda, que ao utilizarmos as ferramentas digitais como recurso pedagógico, conseqüentemente, inserimos o letramento digital tão presente em nosso meio social, tanto em se falando de artefatos tecnológicos que são operados cotidianamente como nos gêneros emergentes desse meio. A sala de aula precisa estar em sintonia com tudo isso para que fique “mais parecida com o mundo do lado de fora das janelas, onde a aprendizagem ocorre de maneira natural e interativa” (RIBEIRO, 2014, p. 91). Nesse sentido, os alunos demonstraram se sentir muito à

vontade, pois muitos possuem e usam essas ferramentas, ampliando seu conhecimento no ambiente digital de forma prazerosa. Esse fato reforça a assertiva de que o uso das ferramentas digitais, mais especificamente do *Movie Maker*, constitui-se em experiência exitosa para o desenvolvimento de atividades com produção de textos.

Dessa forma, a presente pesquisa serviu não apenas para responder às perguntas que a motivaram, mas também tem como pretensão tornar-se referência para os professores de Língua Portuguesa que buscam uma possibilidade pedagógica inovadora. Além disso, pode servir para influenciar os educadores de um modo geral a desenvolver trabalhos condizentes com as novas competências que são postas para educadores e educandos mediante a carência do desenvolvimento de novas habilidades, visto que os processos de ensino/aprendizagem são redimensionados em função das mediações tecnológicas que surgem a partir do acesso às mídias digitais. A nosso ver, é preciso que os profissionais de educação possibilitem a si mesmos e aos educandos atuarem de modo crítico e interativo na sociedade, estando aptos para acompanhar as modificações sociais e as inovações tecnológicas, inserindo ambos de forma crítica no meio digital.

Ressaltamos a necessidade de que outras pesquisas sejam realizadas envolvendo as ferramentas digitais e o ensino de Língua Portuguesa, como o uso de celulares no processo de produção textual e de leitura de textos. Pesquisas que possam ratificar a importância da inserção da escola no universo tecnológico.

Enfim, trazemos o pensamento de Jolibert (1994, p. 16) quando destaca a importância de que “o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso”. Dessa forma, reiteramos a necessidade da inserção das ferramentas digitais no âmbito educacional, por se mostrar muito propícia para o êxito do trabalho pedagógico, principalmente no que diz respeito em despertar no aluno a vontade de aprender a ler e a escrever. As experiências vivenciadas, nesta pesquisa, apontam caminhos e possibilidades para transformar os ambientes escolares em espaços que sejam realmente significativos para os alunos. Portanto, o trabalho com a pedagogia por projetos com o recurso interativo/colaborativo envolvendo as ferramentas digitais veio ao encontro dos anseios de todos os participantes do projeto, apontando resultados positivos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas Multiletradas**. Cuiabá: UFMT, 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagem, Programa de Pós-graduação em estudo de linguagem, 2014.

ALDA, Lucia Silveira. **Novas tecnologias, novos alunos, novos professores? Refletindo sobre o papel do professor na contemporaneidade**. Seminário internacional em Letras. 19 a 22 junho 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4668.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

ALMEIDA, Ítalo D'Artagnan. et. al. **Tecnologias e educação: o uso do YouTube na sala de aula**. In: Congresso Nacional de Educação, II CONEDU, 2015. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAg5y8AC/tecnologias-educacao-uso-youtube-na-sala-aula#>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

ANTONIO, José Carlos. **TICs, telefones celulares e a escolassaura, Professor Digital**, SBO, 30 jan. 2012. Disponível em: <<https://professordigital.wordpress.com/2012/01/30/tics-telefones-celulares-e-a-escolassaura/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

APARICI, Roberto (org.). **Conectados no Ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

AQUINO, Maria Poliana Ferreira de Lima. **O blog como ferramenta de incentivo à leitura e à escrita nas aulas de língua portuguesa**. Pau dos Ferros: UERN, 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado “Profª Maria Elisa de A. Maia” – CAMEAM – Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2015.

ARANTES, Clécia de Vasconcelos. **O celular como dispositivo eletrônico para produção de textos multimidiáticos: de objeto proibido à condição de recurso pedagógico em sala de aula**. João Pessoa: UFPB, 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE - Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7665>>. Acesso em 28 mai. 2016.

ASSIS, Juliana Alves. Ensino/Aprendizagem da Escrita e Tecnologia Digital: O E-mail como objeto de Estudo e de trabalho em Sala de Aula. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014, p. 209-239.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da Pesquisa**: monografia, dissertação e tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. *Bioética* 1996, 4(2), Supl:15-25.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. SEF: Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB). **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 5 abr. 2015.

BRISO, Caio Barretto. *Et al.* O papel do professor: guiar o aprendizado. **Revista Veja Educação**. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/papel-professor-manter-se-antenado>> Acesso em 08 abr. 2015.

BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e cultura digital. **Pátio** - Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 44, p. 8-11, nov./jan. 2007/2008.

COSCARELLI, Carla Viana(org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola Editorial, 2012, p. 95-122.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e para o escrito**: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em 08 nov. 2015.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: Problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014, p. 59-83.

FRANCO, Cláudio de Paiva. Nativos digitais: quem são? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.19, n. 111, p. 24-29, mai./jun. 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, pp. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOLIBERT, Josette (Coord.). **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KELLING, Véra Lucia Vargas de Souza. **Produção textual e multimodalidade**: uma proposta com realidade aumentada. Santa Maria: UFSM, 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de Santa Maria, RS, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, 2015. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/ppgter/images/Dissertacoes/2015/Dissertacao_Final_V%C3%A9ra_Lucia_Vargas_de_Souza_Kelling.pdf>. Acesso em 28 mai. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8 ed. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr.; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley. Blog nos anos iniciais do fundamental I: A reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola Editorial, 2012, p. 35-54.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIRA, Luciano. Cultura Digital e Ensino Médio. **Pátio – Ensino Médio Profissional e tecnológico**, Porto Alegre, n. 19, ano V, p. 6 – 9, dez./fev. 2013/2014.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTEIRO, Manuela Matos. **Área de Projecto - Guia do Aluno - 12º ano**, Porto: Porto Editora, 2007. Disponível em: <<https://eremptm.files.wordpress.com/2012/03/como-se-faz-um-dic3a1rio-de-bordo.pdf>>. Acesso em 08 fev. 2015.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. In: Programa TV Escola - Capacitação de gerentes, realizado pela COPEAD/SEED/MEC, Belo Horizonte/Fortaleza, 1999.

_____. **Como utilizar a internet na educação**. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010019651997000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 mar. 2015.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1 ed. São Paulo: Telos, 2012.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. 2012.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014, p. 13-24.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Linguagem, tecnologia, gêneros textuais e ensino: dez anos de diálogo com Luiz AntonioMarcuschi**. Revista 29 indd 169. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/177/190>>. Acesso: 23 abr. 2015.

RIBEIRO, Jussinaide; ALLAN, Luciana Maria (orgs.). **Guia Crescer em Rede**. Um guia para promover a formação continuada de professores para adoção de tecnologias digitais no contexto educacional. Salvador, 2013 v. I, II e III.

RIBEIRO, José Otacílio. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014, p. 85-97.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola Editorial, 2012.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever: as práticas de sala de aula. In: CHIAPPINI, Lígia (org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SILVA, Solimar Patriota; PESSANHA, Anna Paula Bahia. **A produção textual e as novas tecnologias: o uso de blogs para a escrita colaborativa**. Revista Escrita. Rio de Janeiro. n. 15. 2012. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20856/20856.PDF>>. Acesso em 08 ago. 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

_____. O que é letramento, Diário na Escola, **Diário Grande ABC**, Santo André, 2003. Disponível em: < <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf> >. Acessado em: 09 mai. 2016.

TIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo-SP, Cortez, 1986.

VALENTE, José Armando. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

WEISS, Jaqueline Raquel; HAMMES, Marli Hatje. **A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd160/linguagem-multimodal-ao-contexto-da-educacao.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2016.

_____. + Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/midia-artigos-pesquisadores.html>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

OBJETIVOS

- Construir uma representação positiva do texto escrito com práticas efetivas de interação social;
- Apresentar o *Movie Maker* como ferramenta motivadora;
- Apresentar a situação de produção dos textos colaborativos;
- Observar o impacto da produção de vídeo (curtas-metragens) no processo de ensino-aprendizagem como forma de desenvolver habilidades produtoras, editoras e como difusoras de gêneros textuais diversos;
- Reconhecer gêneros textuais diversificados na produção de curtas-metragens, bem como as características peculiares que cada um apresenta;
- Utilizar os recursos digitais para produção de forma autônoma e dinâmica;
- Apresentar o *YouTube* como ferramenta que possibilita a publicação na *Web*, e, conseqüentemente, a partilha do conhecimento produzido.

CONTEÚDOS

- Gêneros textuais: documentário, ficção e animação;
- Produção de textos dos gêneros considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero, atentando para os aspectos discursivos e notacionais;
- Estratégias de escrita: planejar, redigir rascunho, revisar e reescrever o texto.

PÚBLICO-ALVO

Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

DURAÇÃO: 37h/a.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Projetor multimídia;
- *Smartphones*;
- Laboratório de informática ou *Tablets*;
- Internet.

DESENVOLVIMENTO

1º MOMENTO - 2 h/a

- Palestra motivadora sobre a escrita (funções e utilidade; poder; prazer);
- Apresentação da situação de produção, da ferramenta *Movie Maker* e do *YouTube* como elemento motivador para produção de textos.

2º MOMENTO - 3 h/a

- Oficina 1 - Exibição dos curtas-metragens: *Ilha das Flores* (documentário, 13 min.), *O xadrez das cores* (ficção, 22 min) e *O Lobisomem e o Coronel* (animação, 10 min.); análise oral dos filmes exibidos; observação e sistematização das características dos gêneros.

3º MOMENTO - 1 h/a

- Seleção dos temas e dos gêneros; formação de grupos.

4º MOMENTO - 2 h/a

- Produção dos gêneros textuais: ofício e entrevista.

5º MOMENTO – 3 h/a

- Aula passeio;
- Entrevista com o Secretário de Cultura.

6º MOMENTO - 6 h/a e atividades extraclasse.

- Produção escrita, revisão e reescrita dos roteiros produzidos.

7º MOMENTO – 3 h/a

- Oficina 2 - Tutorial sobre o *Movie Maker* e exercícios práticos de uso da ferramenta;
- Produção dos vídeos, com o uso dos *smartphones* dos alunos; edição, utilizando o *Movie Maker* (atividade extraclasse).

8º MOMENTO – 6 h/a

- Produção do regulamento do 1º Festival de Curtas-metragens;
- Produção dos convites.

9º MOMENTO – 5 h/a

- Realização do festival de curtas-metragens: apresentação dos vídeos produzidos para a comunidade escolar, análise e nota da banca de jurados, mediante critérios pré-estabelecidos, apresentação e premiação dos três melhores vídeos.

10º MOMENTO – Atividade extraclasse

- Publicação dos curtas-metragens no You tube.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2¹⁶

OBJETIVOS:

- Promover reflexão sobre as linguagens verbal e visual;
- Refletir sobre a temática desenvolvida, expressando a opinião oralmente;
- Observar as características do gênero documentário.

CONTEÚDOS:

- Compreensão das características do gênero textual documentário.

PÚBLICO-ALVO:

Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública

DURAÇÃO: 1 aula, com duração de 50 minutos

¹⁶ Sequência didática adaptada a partir das sugestões disponíveis em :
<http://portacurtas.org.br/curtanaescola/planodeaula/Default.aspx?movie=647&lessonplans=516>
<http://portacurtas.org.br/curtanaescola/planodeaula/Default.aspx?movie=647&lessonplans=478>

RECURSOS NECESSÁRIOS:

- *Datashow*;
- Computador.

MOMENTOS TRABALHADOS:

1º MOMENTO:

- Discussão sobre o gênero, a partir dos verbetes de dicionário (AURÉLIO, HOUAISS, *WIKIPÉDIA*);

Discutir, antes da projeção do curta, o que seria um documentário.

Verbete: DOCUMENTÁRIO

DICIONÁRIO AURÉLIO

(...) 4. Cin. Filme, em geral de curta-metragem, que registra, interpreta e comenta um fato, um ambiente, ou determinada situação.

DICIONÁRIO HOUAISS

(...) 2 Rubrica: cinema, televisão. filme informativo e/ou didático feito sobre pessoas (ger. de conhecimento público), animais, acontecimentos (históricos, políticos, culturais etc.) ou ainda sobre objetos, emoções, pensamentos, culturas diversas etc.

WIKIPÉDIA (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Documentario>)

Documentário é um gênero cinematográfico que se caracteriza pelo compromisso com a exploração da realidade. Mas dessa afirmativa não se deve deduzir que ele represente a realidade tal como ela é. O documentário, assim como a ficção, é uma representação parcial e subjetiva da realidade. Atualmente, há uma série de estudos cujos esforços se dirigem no sentido de mostrar que há uma indefinição de fronteiras entre documentário e ficção.

2º MOMENTO:

- Inferências a partir do título do curta-metragem “Ilha das Flores”;
- Antes de iniciar a projeção, estimular a curiosidade dos alunos, propondo algo como:
 - * O que há em comum entre tomates, porcos e seres humanos?
 De acordo com Renata do Amaral, uma sinopse feita pela própria equipe do

filme diz que: "Um tomate é plantado, colhido, transportado e vendido num supermercado, mas apodrece e acaba no lixo. Acaba? Não. "Ilha das flores" segue-o até seu verdadeiro final, entre animais, lixo, mulheres e crianças. E então fica clara a diferença que existe entre tomates, porcos e seres humanos."

AMARAL, Renata. A polifonia no curta-metragem Ilha das flores.

3º MOMENTO:

- Exibição do curta-metragem "Ilha das Flores", de Jorge Furtado, 13 min;
- Após a projeção, discute-se se Ilha das Flores é um documentário e qual a especificidade desse gênero.

De acordo com o próprio diretor, Jorge Furtado, Ilha das Flores é uma paródia ao documentário do modo expositivo de representação com o objetivo de criar uma empatia, através do humor, para melhor provocá-lo na sequência final. - "Para convencer o público a participar de uma viagem por dentro de uma realidade horrível, eu precisava enganá-lo. Primeiro, tinha que seduzi-lo e depois dar a porrada."

(FURTADO, Jorge. Um astronauta no Chipre. Porto Alegre: Artes Ofícios, 1992, p. 63).

4º MOMENTO

- Reflexão sobre a produção de um documentário

Passos para se produzir um documentário:

1. Levantar o tema e a abordagem que será dada;
2. Pesquisar sobre o assunto em diversas fontes;
3. Escolher a técnica, por exemplo, animação, gravação de imagens, entrevista etc.;
4. Escrever o roteiro;
5. Revisar o roteiro;
6. Criar um storyboard (Planejamento quadro a quadro do que será filmado e quais recursos serão necessários);
7. Fazer a filmagem ou edição de imagens;
8. Avaliar a filmagem;

9. Colocar trilha sonora;
10. Colocar créditos e agradecimentos.

Esse processo de criação é muito rico, é preciso estar atento à avaliação das etapas desenvolvidas, bem como o envolvimento dos alunos, a forma como trabalharam em grupo e se conseguiram responder a situação problema com conteúdo significativo fazendo bom uso da técnica escolhida.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3¹⁷

OBJETIVOS:

- Promover reflexão sobre as linguagens verbal e visual;
- Refletir sobre a temática desenvolvida, expressando a opinião oralmente;
- Observar as características do gênero ficção.

CONTEÚDOS:

- Compreensão das características do gênero textual ficção;

PÚBLICO-ALVO:

Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

DURAÇÃO: 1 aula, com duração de 50 minutos.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

- *Datashow;*
- Computador.

MOMENTOS TRABALHADOS:

1º MOMENTO:

- O professor pode iniciar questionando os alunos sobre que conhecimentos possuem sobre o jogo de xadrez. Os alunos vão apresentando suas ideias. Lança-se a pergunta sobre qual seria a temática de um filme chamado O

¹⁷ Sequência didática adaptada a partir das sugestões disponíveis em :
<http://portacurtas.org.br/curtanaescola/planodeaula/Default.aspx?movie=2932&lessonplans=440>

Xadrez das Cores. Na medida em que a classe esgote suas hipóteses, o professor propõe assistirem ao filme.

- Esse debate inicial é importante para trazer os alunos para a temática, já que eles ainda não sabem qual será esta, e é justamente nesta motivação que o filme é inserido. A preparação da sala para a sessão do filme é fundamental para desafiar os alunos. As estratégias podem ser as mais diversas, o importante é criar um clima de expectativa, de desejo de saber mais sobre o filme.

2º MOMENTO:

- Exibição do curta-metragem “O xadrez das cores”, de Marco Schiavon, 22 min.;
- Após a projeção, discute-se se O xadrez das cores é um curta de ficção e qual a especificidade desse gênero.

3º MOMENTO:

- Retomada do debate, e neste caso deve centrar sobre a principal temática. Para estimular ainda mais a exposição de idéias, pedir que os alunos se posicionem, relacionando com situações que já vivenciaram ou que conhecem sobre a discriminação racial. Pode-se introduzir no debate a questão sobre a discriminação racial em relação à posição social;
- No debate é importante garantir o direito a fala de todos. Aprender a ouvir, se posicionar e argumentar são aprendizagens que só desenvolvemos no exercício. O professor deve fazer um registro das principais ideias apresentadas, para tal pode pedir a ajuda de um aluno que pode ir registrando em uma cartolina, este levantamento servirá para o professor identificar possíveis novos focos de discussão, bem como, para perceber o avanço da turma e até mesmo uma auto-avaliação. É necessário provocar os alunos a refletirem sobre o que escuta.

4º MOMENTO

- Construção de um quadro com as características do gênero ficção.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4¹⁸

OBJETIVOS:

- Promover reflexão sobre as linguagens verbal e visual;
- Refletir sobre a temática desenvolvida, expressando a opinião oralmente;
- Observar as características do gênero animação.

CONTEÚDOS:

- Compreensão das características do gênero textual animação.

PÚBLICO-ALVO:

Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

DURAÇÃO: 1 aula, com duração de 50 minutos

RECUSOS NECESSÁRIOS:

- *Datashow*;
- Computador.

MOMENTOS TRABALHADOS:

1º MOMENTO:

- Inferência a partir do título "O Lobisomem e o Coronel". Quem são o Lobisomem e o Coronel? Qual será o cenário do filme? Por quê? Vocês conhecem alguma história sobre lobisomem ou sobre coronel? Como serão as características destes personagens? Que adjetivos descreveriam suas figuras? Estas duas forças, que exercem certo poder sob o povo, como se diferem? O que as tornam semelhantes? Se eles representam as figuras poderosas, quem poderá ser aqueles que têm medo? Quem mais poderá fazer parte desta história?

2º MOMENTO:

¹⁸ Sequência didática adaptada a partir das sugestões disponíveis em :
<http://portacurtas.org.br/curtanaescola/planodeaula/Default.aspx?movie=1518&lessonplans=475>
<http://portacurtas.org.br/curtanaescola/relatos/Default.aspx?movie=1518&teacherReport=372>

- Exibição do curta-metragem “O Lobisomem e o Coronel”, de Elvis K. Figueiredo, Ítalo Cajueiro, 10 min., interrompendo-o para que eles levantem hipóteses sobre sua continuidade.

3º MOMENTO:

- Distribuição do texto do filme para leitura dos alunos. Questionamento sobre o gênero no qual o texto se enquadra, estabelecendo relações com gêneros que o aluno já conhece;
- Após a projeção, discute-se se O Lobisomem e o Coronel é um curta de animação e qual a especificidade desse gênero.

4º MOMENTO

- Construção de um quadro com as características do gênero animação.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL PARA O ALUNO



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



QUESTIONÁRIO

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL – PERNAMBUCO

1. O(a) professor(a) incentiva a produção de textos, propondo atividades diversificadas?

() MUITAS VEZES () RAZOAVELMENTE () POUCO () NÃO INCENTIVA

2. O(a) professor(a) trabalha com produção de textos.

() MUITAS VEZES () RAZOAVELMENTE () POUCO () NÃO TRABALHA

3. Você realiza as tarefas do livro didático quanto à produção de textos?

() MUITAS VEZES () RAZOAVELMENTE () POUCO () NÃO REALIZA

4. Você se sente motivado a produzir os textos sugeridos pelos livros didáticos?

() SIM () NÃO

POR QUÊ? _____

5. Você gosta de escrever?

() MUITO () RAZOAVELMENTE () POUCO () NÃO GOSTA

6. Você usa ferramentas digitais com frequência? () SIM () NÃO

Quais?

7. Acessa a internet frequentemente? () SIM () NÃO

Com qual objetivo? _____

8. Você conhece o *Movie Maker*? () SIM () NÃO

9. Gostaria de trabalhar com a produção de texto, utilizando o *Movie Maker* para fazer um vídeo da sua produção? () SIM () NÃO

10. Na sua opinião, quais as vantagens que o *Movie Maker* pode trazer como recurso de aprendizagem?

11. Você conhece o *YouTube*? () SIM () NÃO (avança para a questão 15)

12. Você tem conta pessoal no *YouTube*? () SIM () NÃO

13. O que você procura ver quando acessa o *YouTube*?

14. Tem algo produzido por você publicado no *YouTube*? () SIM () NÃO

15. Gostaria de compartilhar vídeos seus no *YouTube*? () SIM () NÃO
POR QUÊ?

APÊNDICE C – ENTREVISTA FACE A FACE



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
 Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2500/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



ENTREVISTA

Participantes: Alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental

P(p) – Professor/pesquisador (pergunta)

Al – Aluno

P (p1): Bom dia, pessoal! Primeiramente, agradeço a participação de vocês em todas as etapas deste trabalho, demonstrando sempre muito envolvimento. Como integrantes do Grupo 1 e 2 do gênero ficção (documentário, animação), qual a opinião de vocês sobre a produção textual mediada pelo *Movie Maker*, tendo em vista a produção de curtas-metragens, na disciplina de Língua Portuguesa?

P (p2): Gostaria que fizessem um comparativo, tendo como foco a motivação. Como é produzir textos a partir de sugestões do livro didático e a produção desenvolvida nesse trabalho?

P (p3): Na opinião de vocês, as mídias digitais podem ser ferramentas pedagógicas motivadoras para as atividades de leitura e de escrita na escola?

P (p4): As produções são mais significativas quando é vislumbrado o compartilhamento com outras pessoas que não simplesmente o professor?

RESPOSTAS

GRUPO FICÇÃO

P (p1)

Al 1 – Acho que todo mundo se sentiu mais incentivado, né? Em fazer os textos...é diferente, né! É um trabalho diferente, né?

Al 2 – A pessoa aqui nunca faz, né? E quando tem assim é melhor...a produção de texto fica até mais divertida!

Al 3 – Acho que com o livro didático a pessoa ficava com preguiça...

Al 4 – Não tinha muito interesse também!

P (p2)

Al 1 – a partir do livro didático a pessoa tem preguiça em fazer o texto...

Al 2 – não acha muito interesse também...

Al 3 – ...já fazendo o texto sabendo que ele vai virar um curta. a pessoa se sente mais motivado...

Al 4 – Sim

Al 3 – A pessoa já espera a hora de a pessoa gravar...

P (p3)

A2 – Sim... a pessoa fica ansioso...alegre...e também nós usamos elementos tecnológicos...que eu não sabia usar...

P – Aprenderam a usar o *Movie Maker*?

Todos – sim

P (p4)

Al 1 – Sim, porque a gente não fica pensando só na nota.

A 4 – As pessoas vão conhecer o nosso trabalho

GRUPO DOCUMENTÁRIO

P(p1)

A1- Assim... Porque a gente faz a produção mas tem ideia que... Tipo... Ah! Minha ideia, meu trabalho vai tá ali e todo mundo vai ver... então, tipo assim... a gente se sente importante, a gente se sente motivado a fazer aquilo...

Al 2 – E também esse trabalho... dá tipo a ideia de fazer novos trabalhos.

Al 3 – É isso!

Al 4 – É interessante!

P – Interessante, por quê?

Al 4 – Interessante... tudo! Até o festival. Meu grupo não tirou o primeiro lugar e nem por isso fiquei triste. Acho que outros festivais de curtas deveriam acontecer na escola...esse foi só o primeiro...

P(p2)

Al 1 – A gente usa mais só o livro, né? E quando aparece alguma coisa como foi diferente com o computador é tipo como se aula ficasse mais interessante, porque é muito difícil ter uma coisa diferente... A rotina é livro, livro, livro... Então quando chega uma coisa diferente aí você fica mais empenhada, contente em ter algo a mais para usar.

Al 2 – Isso mesmo!

Al 3 – Concordo!

P(p3)

Al1 – Sim!

Al 2 – Para mim melhorou, é o que tenho para dizer.

Al 3 – Com certeza, a gente se sentiu mais motivado... A gente gosta de mexer em celular e usar a internet...foi muito bom!

Al 4 – Sim. Gostei muito de usar meu celular pra filmar...

P(p4)

Al 1 – A gente se preocupa muito mais com a escrita, porque não é só a gente que vai ver outras pessoas também...

Al 2 – É isso mesmo!

GRUPO ANIMAÇÃO

P(p1)

Al 1 – Bom!

Al 2 – Acho muito bom! E é muito interessante também... o jeito e a forma que foi feito...

Al 3 – Sim, nos sentimos mais motivados

Al 4 – Com as ferramentas digitais é mais animador!

P(p2)

Al 1 – Se for pra produzir normal é chato! Assim é mais animador!

Al 2 – Produzir pra ver um filme nosso é mais animador...

Al 3 – Também acho!

Al 4 – Produzir a partir do livro só pra receber nota é cansativo...

P(p3)

Al 1 – Sim. Adorei ver meus desenhos na tela do computador...

Al 2 – Eu também gostei de ouvir minha voz declamando o poema com os desenhos passando...

Al 3 – Com certeza é mais motivador...

Al 4 – É...

P(p4)

Al 1 – Sim. No meu caso que participei da competição dizendo um poema... Fiquei nervoso e feliz...

Al 2 – Vergonha...

Al 3 – Gostei de ver o vídeo final de nossa produção...

APÊNDICE D – CONVITES



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
 Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2500/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



CONVITES



Convite

O Movie Maker

Veio pra arrasar

Sem nenhum tipo de faker

Vamos lhe convidar

Para nossa culminância

Para ver os nossos curtas

E com a gente festejar!

(7º Ano "A")

A Escola Helena Maria de Siqueira Brito tem a honra de convidá-lo(a) para a culminância do projeto "A produção de textos colaborativos na sala de aula de Língua Portuguesa mediada pelo Movie Maker".

Data: 16/09/20016 Horário: 8h30min Local: Auditório da Escola



Convite

O Movie Maker

Veio pra arrasar

Sem nenhum tipo de faker

Vamos lhe convidar

Para nossa culminância

Para ver os nossos curtas

E com a gente festejar!

(7º Ano "A")

A Escola Helena Maria de Siqueira Brito tem a honra de convidá-lo(a) para a culminância do projeto "A produção de textos colaborativos na sala de aula de Língua Portuguesa mediada pelo Movie Maker", para compor a Comissão Julgadora dos vídeos apresentados .

Data: 16/09/20016 Horário: 8h30min Local: Auditório da Escola

APÊNDICE E – REGULAMENTO 1º FESTIVAL DE CURTAS



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
 Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2500/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



REGULAMENTO 1º FESTIVAL DE CURTAS



Promotora e organizadora do Festival: Escola Helena Maria de Siqueira Brito
 Endereço: Rua José Leite Ferreira, S/N
 Professoras organizadoras: Lucileide Beserra / Iraneide Kelli
 Gestoras: Socorro Gomes / Yara Fernanda
 Secretária Municipal de Educação: Acidália Pessoa

QUADRO RESUMO

Objetivo: Fomentar o multiletramento, incentivando a utilização das ferramentas digitais.

Objeto do Festival: A participação implica em produzir/desenvolver um filme em formato digital, com até 20 minutos de duração, que tenha como inspiração de roteiro o lugar onde vivem.

Gêneros a serem desenvolvidos e software de edição: Documentário, ficção e animação, editados com o *Movie Maker*

Quem pode participar: Alunos do 7º Ano "A", do Ensino Fundamental, da Escola Helena Maria de Siqueira Brito.

Duração do filme: Tempo mínimo de 01 (um) minuto a 20 minutos de duração.

CrITÉRIOS de avaliação: Os vencedores serão avaliados e julgados por uma comissão julgadora, baseando-se em critérios de criatividade, roteiro (facilidade de compreensão da ideia), qualidade técnica de áudio e imagem, trilha sonora e finalização.

Premiação: Serão selecionados 03 (três) filmes finalistas/vencedores, um de cada gênero: ficção, documentário e animação, premiados com um *Pen Drive* e a 2ª colocação, em cada gênero, receberá um *Kit* escolar.

I – REGULAMENTO 1º FESTIVAL DE CURTAS-METRAGENS

1.1 A Escola Helena Maria de Siqueira Brito, localizada na Rua José Leite Ferreira, S/N, Distrito de Riacho do Meio, São José do Egito – PE, realiza o 1º FESTIVAL DE CURTAS-METRAGENS, de caráter cultural e recreativo, conforme os critérios determinados neste regulamento.

II- OBJETO

2.1 O 1º FESTIVAL DE CURTAS-METRAGENS tem por objeto a fomentação do multiletramento, por meio da apresentação de vídeos amadores, sem conotação comercial ou profissional, mas tão somente recreativa, com oferecimento de prêmios aos 03 (três) filmes primeiros colocados. A participação no Festival implicará na exibição de filmes com duração de 01 a 20 minutos, conforme descrito no preâmbulo deste Regulamento. Serão selecionados pela Comissão Julgadora os 03 melhores filmes, segundo os critérios de avaliação: criatividade, roteiro (facilidade de compreensão da ideia), qualidade técnica de áudio e imagem, trilha sonora e finalização.

III - CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

3.1 Ser aluno regularmente matriculado no 7º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Helena Maria de Siqueira Brito.

IV – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E JULGAMENTO

4.1 A Banca Julgadora utilizará a seguinte tabela, com os critérios para avaliação e julgamento dos vencedores, com a respectiva pontuação:

CRIATIVIDADE	2,5
ROTEIRO – FACILIDADE DE COMPREENSÃO DA IDEIA	1,5
QUALIDADE TÉCNICA DE ÁUDIO	1,5
QUALIDADE TÉCNICA DE IMAGEM	1,5
TRILHA SONORA	1,5
TÍTULO E FINALIZAÇÃO	1,5

(Serão automaticamente desconsiderados e excluídos da seleção filmes com conotação sexual, com apologia a crime ou infração penal, que contenham cenas ou

mensagens inadequadas, que sejam impróprias para menores, que atentem contra os bons costumes ou moral).

V - DO JULGAMENTO E PREMIAÇÃO

5.1 Serão selecionados 03 (três) filmes finalistas/vencedores, um em cada gênero: ficção, documentário e animação, que serão premiados com um *Pen Drive* para cada participante do grupo vencedor e a 2ª colocação, em cada gênero, receberá um *Kit* escolar.

VI - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

6.1. A Promotora do Festival utilizará os critérios indicados neste Regulamento para promover a seleção e julgamento dos filmes, não cabendo reclamação ou qualquer recurso pelo participante cujo filme não tenha sido selecionado.

Distrito de Riacho do Meio, 02 de setembro de 2016.

APÊNDICE F – FICHA DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		FICÇÃO 1	FICÇÃO 2
CRIATIVIDADE	2,5		
ROTEIRO – FACILIDADE DE COMPREENSÃO DA IDEIA	1,5		
QUALIDADE TÉCNICA DE ÁUDIO	1,5		
QUALIDADE TÉCNICA DE IMAGEM	1,5		
TRILHA SONORA	1,5		
TÍTULO E FINALIZAÇÃO	1,5		
PONTUAÇÃO TOTAL			

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		ANIMAÇÃO 1	ANIMAÇÃO 2
CRIATIVIDADE	2,5		
ROTEIRO – FACILIDADE DE COMPREENSÃO DA IDEIA	1,5		
QUALIDADE TÉCNICA DE ÁUDIO	1,5		
QUALIDADE TÉCNICA DE IMAGEM	1,5		
TRILHA SONORA	1,5		
TÍTULO E FINALIZAÇÃO	1,5		
PONTUAÇÃO TOTAL			

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		DOCUMENTÁRIO 1	DOCUMENTÁRIO 2
CRIATIVIDADE	2,5		
ROTEIRO – FACILIDADE DE COMPREENSÃO DA IDEIA	1,5		
QUALIDADE TÉCNICA DE ÁUDIO	1,5		
QUALIDADE TÉCNICA DE IMAGEM	1,5		
TRILHA SONORA	1,5		
TÍTULO E FINALIZAÇÃO	1,5		
PONTUAÇÃO TOTAL			

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

autorizo a utilização, para fins de pesquisa, dos dados fornecidos à pesquisadora responsável Lucileide Beserra de Melo Mariano e ao orientador responsável, professor Dr. Marcos Nonato de Oliveira, durante pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Declaro que fui informado(a) e estou ciente que:

1. A pesquisa tem como título: **A PRODUÇÃO DE TEXTOS COLABORATIVOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADA PELO *MOVIE MAKER*** e o objetivo geral é investigar o uso do *Movie Maker* como ferramenta de motivação para produção de textos colaborativos, na disciplina de Língua Portuguesa.
2. As questões de pesquisa são as seguintes: como utilizar os recursos das ferramentas digitais nas aulas de Língua Portuguesa? Como estimular a autonomia e a criatividade dos alunos na produção de textos, frente à sociedade informacional? Como propiciar a aprendizagem colaborativa de produção de textos, usando o *Movie Maker*?
3. Os resultados da pesquisa serão estruturados a partir dos seguintes procedimentos:
 - a) Análise das minhas respostas fornecidas no questionário individual para compor o perfil da turma quanto à produção textual e as ferramentas digitais;
 - b) Análise de meu registro no Diário de Bordo sobre o processo de produção de textos a partir da pedagogia por projetos e a aprendizagem colaborativa;
 - c) Análise das minhas respostas na entrevista sobre o trabalho desenvolvido com o *Movie Maker* como elemento motivador para produção de textos.
4. A pesquisa obedece às normas éticas e não apresenta risco a minha pessoa, pois se comprometo a manter sigilo parcial da minha identidade, uma vez que minha imagem será exibida através dos vídeos publicados no *YouTube* e das fotos que irão

expor situações em grupo e individual, bem como as produções de nossas respostas ao questionário e entrevista realizados em sala de aula.

5. Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados, desde que garantido o disposto no item 4.

6. Minha participação é voluntária. Tenho plena liberdade para recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e prejuízo algum.

7. Não receberei nenhum pagamento para participar desta pesquisa, assim como não terei custo pela participação. Toda e qualquer dúvida que eu possa ter sobre o processo de investigação será esclarecida através do e-mail da mestrandia pesquisadora lumariano-4@hotmail.com e, pelo telefone (87) 99625-6674.

8. A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) no Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), situado na BR 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP: 59900 - 000 em Pau dos Ferros/RN e o telefone para contato é (84) 3351 2560, além do endereço eletrônico profletras.pferros@gmail.com

9. Minha assinatura neste consentimento mostra que entendi a pesquisa e concordo em participar. Receberei uma cópia deste termo de consentimento.

_____, ____ de _____ de 2015.

Participante da pesquisa

Lucileide Beserra de Melo Mariano
(Mestranda Pesquisadora Responsável)

Marcos Nonato de Oliveira
(Prof. Orientador)

ANEXO B – REGISTROS DO DIÁRIO DE BORDO



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



REGISTROS DO DIÁRIO DE BORDO

CAPA



TERMO DE ABERTURA



Este diário destina-se às anotações dos alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola do interior de Pernambuco, trazendo suas impressões sobre o trabalho com produção de textos, envolvendo as ferramentas digitais e, mais especificamente, o uso do *Movie Maker* como elemento motivador para produção textual.

As atividades serão desenvolvidas no período de 01 de março a 02 de setembro e terá a seguinte dinâmica de funcionamento: a cada dia de aula um aluno o levará para casa com a finalidade de

registrar, além da descrição do que foi realizado no período de aula, seu ponto de vista, expondo seus anseios, angústias, tecendo reflexões, análises, críticas, contrapontos, esperanças... A aula seguinte será iniciada com a leitura em voz alta, feita pelo aluno autor do registro, para apreciação da turma.

Convido vocês a navegarem neste barco, onde o ensino aprendizagem é sua porta de entrada.

Navegaremos juntos!!!



RELATO 1

04/03/2016

A professora iniciou a aula falando sobre a escrita. Exibiu um slide mostrando suas funções e utilidades. Sobre ela, percebi então que ela apresenta diversos usos em nossa sociedade. Fizemos a complementação do quadro apresentado no slide, trazendo outros gêneros que usamos no nosso dia a dia, como e-mail, sms, facebook, whatsapp. Ela nos falou sobre o projeto que ia ser aplicado em nossa sala, e usaremos os nossos celulares. Apresenta o movie maker como ferramenta que pode transformar a nossa produção de texto em filme, como também o uso do youtube para publicar

Os vídeos e todos vão poder assistir o nosso trabalho.

Foi apresentado também o vídeo falando sobre a importância da escrita e da leitura para a transformação social, debatemos sobre o poder que tem a leitura e a escrita.

Bom, na minha opinião esse trabalho vai me ajudar a desenvolver um novo aprendizado do uso da internet, da escrita, eu acho que todos que todos nós vamos ficar mais estimulados para produzir o texto porque gosto bastante de filmes, e eu participando de um, será maravilhoso!

RELATO 2

08/03/16

Hoje foi exibido nos vídeos nos vídeos que vamos trabalhar no documentário. O filme DAS FLORES = Eu acho que foi pelo nome DAS FLORES era uma coisa bonita mas não era o livro que todo livro que eles pegaram. Era para para as crianças se documentar e aquele elemento que estava para consumir as pessoas. Pegaram e consumiram a professora explicou que o documentário é feito a partir da realidade. Em seguida foi apresentada a fixação e o rodar de lápis. Foi um como um tema o documentário pode ser usado. Foi a fixação e uma narrativa que traz personagens. É uma história, mas pode ser

baseada em fatos reais. A animação foi apresentada como o filme (O Lobo e o Corvo) e gostamos muito. Foi nossa história e marcada pelo tempo e foi combinado que a nossa animação seria nesse modelo. Na minha opinião eu gostei de ver esses vídeos porque nele mesmo está foi um ideia de tema aqui está que aprende os conceitos de cada vídeo apresentado.

RELATO 3

11/03/16

Hoje foi feita a formação dos grupos. A professora pediu que nos separássemos de acordo com a preferência do gênero. Foram formados 2 grupos para cada gênero. Combinamos também, que seria feita uma competição entre os grupos de cada gênero, escolhendo o melhor filme. Hoje após foi debatido o tema e todos gostaram da sugestão de trabalhar o tema "O Bico Onde Vivo?". Acho muito bom pois é importante conhecermos nosso lugar que é considerado como a terra da poesia e acabamos fazendo uma entrevista com o filho de Flávia para sabermos mais sobre a pessoa que deu o nome a um bico muito famoso aqui "Bico de Flávia", então a partir dessa entrevista fazemos dois gêneros para produzir: O documentário, tendo como foco os entrevistados e os poemas que se apresentavam nesse bico e a ficção trazendo a história de Flávia dando o nome ao bico.

foi no gênero animação no grupo escolheu trabalhar com a biografia de Zéi Parolão, um senhor que havia falecido há pouco na comunidade. Fizemos um ofício solicitando um Ofício para irmos a São José do Espírito para entrevistar o filho de Flávia. O secretário da escola nos falou sobre o Ofício: sua estrutura e função. Reduzimos também as perguntas da nossa entrevista. Nessa aula aprendi que o Ofício recebe uma nova enumeração a cada ano e que de acordo com o cargo ocupado pelas pessoas usamos um pronome de tratamento diferente. Muito Bom!!!

RELATO 4

19/04

Hoje começamos nossa rotina, conversamos para o nosso projeto em São José do Espírito, empolgados entramos no ônibus e fomos embora, no caminho havia muita diversão, bagunça... Chegando lá, mim dei de cara logo com o bico. Espindo! com poeira, bancos, imagens e etc... Conhecemos a casa de Flávia e ela conta vários pontos importantes da vida dela e achei interessante saber que ela não gostava de tecnologia. Ficamos todos pois seu filho não estava e vamos entrevistar ele mais ficou acordado que depois os grupos do documentário vão voltar para fazer a entrevista.

Não aula passeio vimos muitas coisas em um dia, aprendemos como se entrevista uma pessoa ou a sua vida.

Foi muito interessante pois eu nunca tinha conhecido o bico de Flávia e após conhecer achei muito legal, mais que eu mais gostei foi ter conhecido mais um pouco da história do lugar onde vivo.

Estou ansiosa para fazer esse trabalho espero que a gente se dê bem para que possamos participar mais vezes de algo assim.

Resumindo:

Divulgada, gostei muito!

RELATO 5

22/04

A PROFESSORA INICIOU A AULA FAZENDO A DIVISÃO DOS GRUPOS PARA PRODUZIR OS NOSSOS TEXTOS, NO MEU CASO UM POEMA POIS, FIQUEI NO GRUPO DO CURTA DE ANIMAÇÃO. NO MEU GRUPO TODOS PARTICIPARAM E FOI MUITO BOM POR QUE UMA CABEÇA PENSE MAIS QUE A OUTRA E UM AJUDA O OUTRO. FOI DIFÍCIL PRODUZIR NOSSO TEXTO POR QUE TINHA QUE PROCURAR RIMAS E FAZER VERSOS É MEIO COMPLICADO MAS O TRABALHO COLETIVO ATUOU BASTANTE. SEI QUE NÃO PRECISA RIMAR SEMPRE MAS TEM QUE TER RÍTMO. COMO A ANIMAÇÃO TEM QUE TER DESENHOS, ESCOLHEMOS DUAS PESSOAS PARA FAZER A IMAGEM DE ACORDO COM AS ESTROFES PRODUZIDAS. ESTOU GOSTANDO DESSA PROPOSTA POR QUE NO FINAL VOU VER MINHA PRODUÇÃO VIRAR UM FILME.

ESTOU ANCIOSO PARA APRENDER A EDITAR O FILME POR QUE GOSTO MUITO DE TECNOLOGIA!

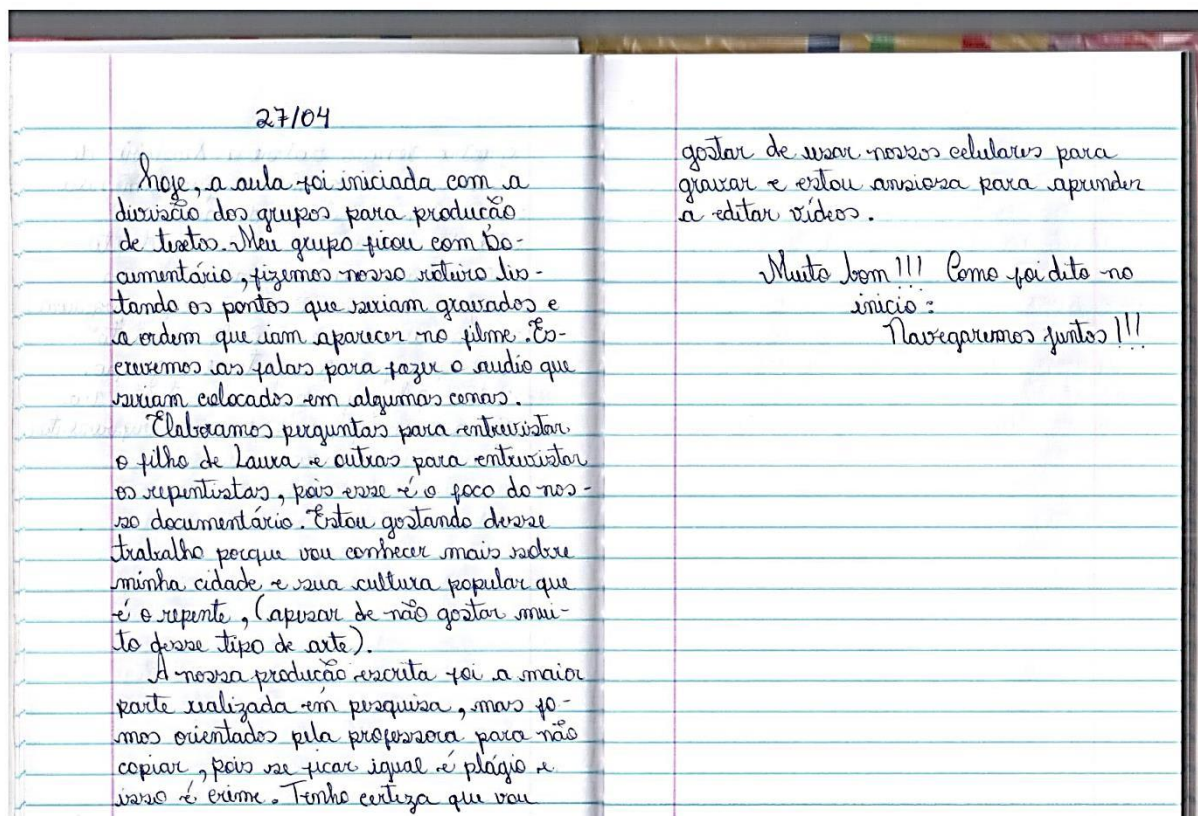
RELATO 6

26/04

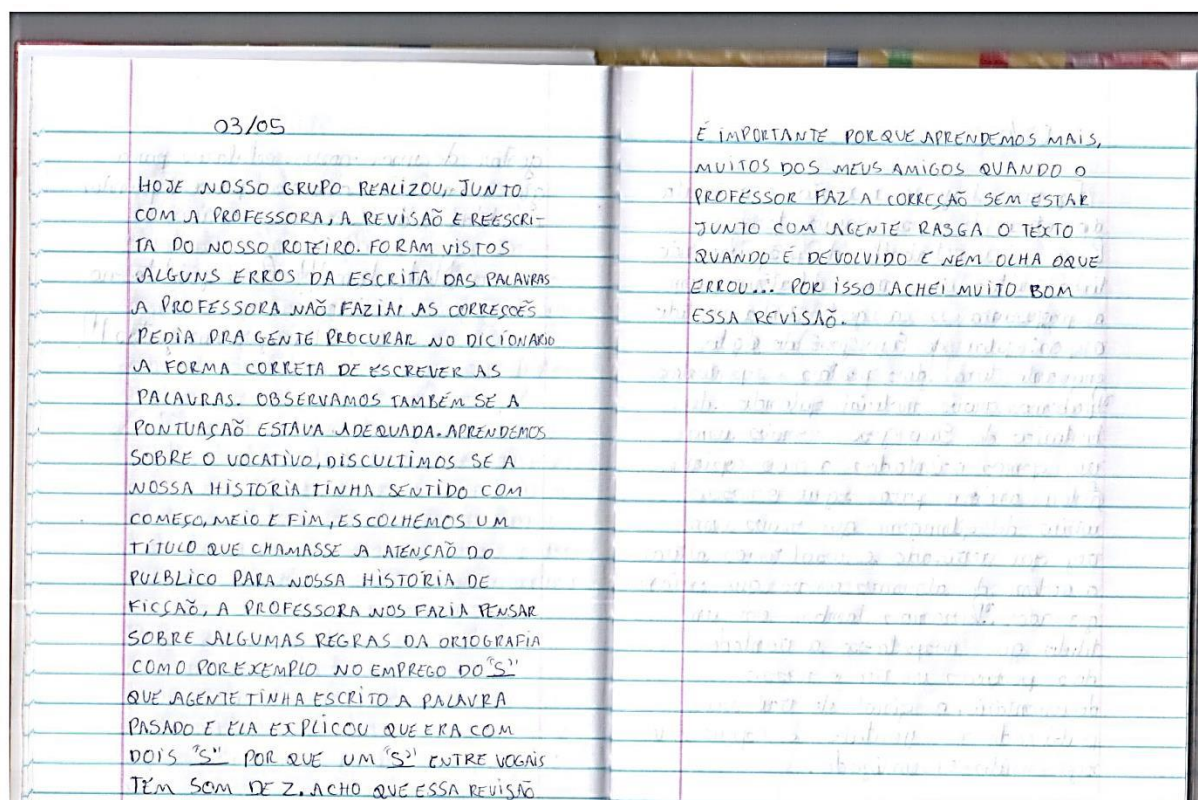
Hoje iniciamos o trabalho com a produção do texto. Meu grupo escolheu trabalhar com a ficção e criamos a personagem que a gente tinha criado em nossas celulares e começamos a escrever o nosso roteiro. A professora já tinha nos mostrado como seria e escrevemos no gênero dramatiza com o nome das personagens e suas falas e as rubricas que indicam como o cenário é montado e como as personagens devem se comportar. Gostei de trabalhar em grupo porque é melhor, um ajuda o outro, uma pessoa escrevia e quando não sabia escrever uma palavra perguntava a outra do grupo. Nossa história foi escrita em cenas e fizemos

quatro cenas sobre a história de Laura uma menina que tem seu nome em um livro de narração. Acho que o nosso texto ficou bom mas ainda vamos fazer a revisão com a professora mas acho que não tem muito erro porque foi feito em grupo. Estou feliz porque meu texto vai virar um filme e eu vou representar a vida de Laura.

RELATO 7



RELATO 8



RELATO 9

03/06

Fizemos hoje a revisão e rescuta do roteiro de nosso documentário. Como foi um trabalho de pesquisa não tinha muitos aces mas debatemos com a professora se a gente tinha mantido o que: falar de São José do Egito enquanto terra dos poetas e repentistas. Precisamos mais material falando do histórico de São José e mais uma vez fomos orientados a não copiar. Ficou amarela para seguir o nosso roteiro de filmagem que mais uma vez foi revisado e resolvemos alterar a ordem de algumas cenas que seriam gravadas. Pensamos também em um título que desperta-se a vontade das pessoas em ver o nosso documentário, a final ele vai ser publicado no youtube e espero que seja muito visualizado.

#

Estou adorando

esse

Projeto!!!

RELATO 10

14/06

Aprendemos hoje a editar filme com o movie maker. A professora apresentou um tutorial nos mostrando como usar essa ferramenta, nos explicou que o computador tem que o programa instalado. Mostrou usando o perfil de como adicionar vídeo e foto, como tirar um recorte de um vídeo, adicionar música ou nossa fala na narração de histórias ou colocar títulos e os créditos e também as animações de um vídeo para o outro e muito fácil usar esse programa e acho que todas nós aprendemos a editar vídeos. Ficou de acordar para começar editar o meu, mas primeiro temos que filmar as cenas mas já sei que a gente vai se dar bem porque

Suzimes alguns exercícios como exemplo e sei que a gente é capaz! estamos em grupo e a professora vai nos ajudar!!!

✖ Quero muitas visualizações

✖ Vamos fazer Bem feito!

RELATO 11

17/06

Hoje foi feita a filmagem do nosso vídeo de ficção. Fomos ao local da gravação: uma casa antiga que tinha tudo que a gente precisava. Achei interessante porque estamos acostumados com coisas mais modernas e lá tinha bastante coisa antiga (ventilador, ferro a brasa, Cadeira, mesa, pote, armário...) Bom eu achei que a gravação foi maravilhosa, adorei. Ser ator, R. muito com os erros de gravação dos meus colegas, e muito bom produzir um texto e ver virar um filme. A gente se sente incentivado

~~X~~ Será melhor que todos!

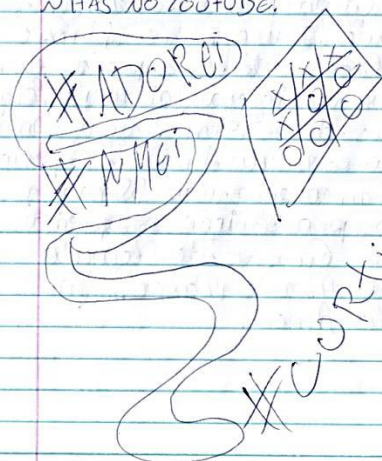
~~X~~ Se você gostou do nosso trabalho deixa um like, se não gostou deixa também!

RELATO 12

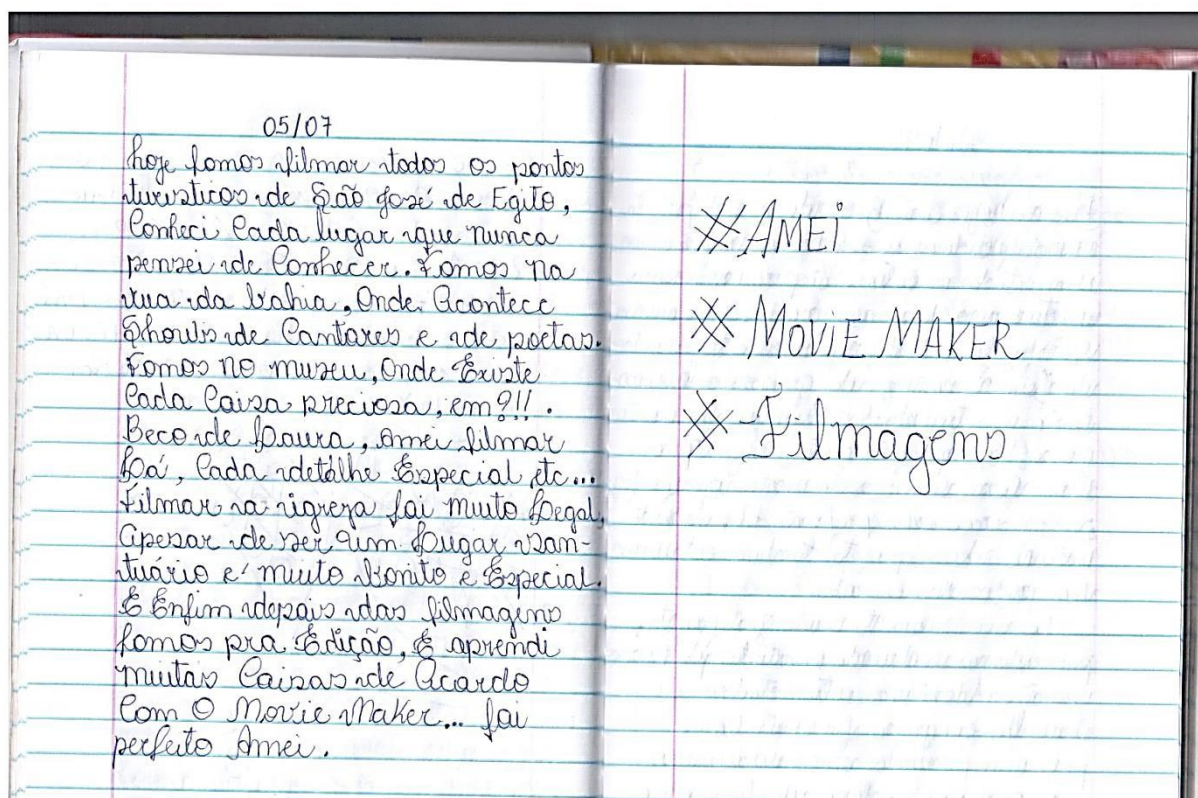
28/06

HOJE OS GRUPOS DO DOCUMENTÁRIO FORAM A SÃO JOSÉ DO EGITO, PARA FAZER UMA ENTREVISTA COM O FILHO DE LAURA. FOMOS BEM RECEBIDOS NA CASA DELE, FOMOS LEVADOS À SALA E LIGAMOS NOSSOS CELULARES, PARA COMEÇAR A GRAVAÇÃO. O PRIMEIRO GRUPO FEZ SUAS PERGUNTAS E EM SEGUIDA O MEU GRUPO ENTREVISTOU-O FAZENDO NOSSAS PERGUNTAS. EU FUI UM DOS ENTREVISTADORES E ADOREI ESTAR NESSE PAPEL. QUANDO TERMINOU A ENTREVISTA A FAMÍLIA OFERECU DUNS LANCHES MUITO GOSTOSO. "DONA PATIMA CARRICHOU NO LANCHE". LOGO APÓS FOMOS FILMAR ALGUNS PONTOS HISTÓRICOS DE SÃO JOSÉ DO EGITO, PARA FAZER CENAS DO NOSSO DOCUMENTÁRIO.

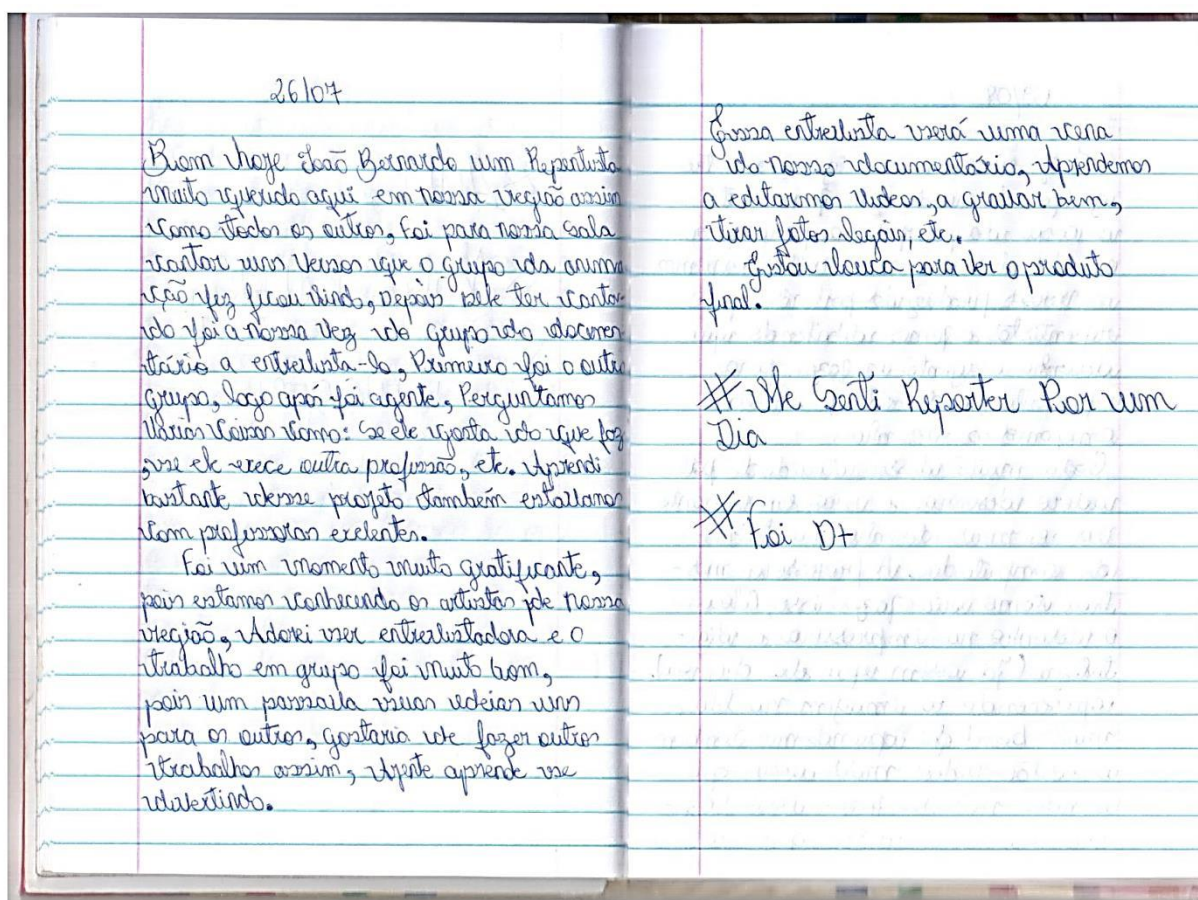
Estou muito empolgado e ansioso para começar a editar os vídeos no Movie Maker. Quero que o resultado seja muito bom, pois além do primeiro lugar no festival, ainda terei muitas visualizações e inscrições no YouTube.



RELATO 13



RELATO 14



RELATO 15

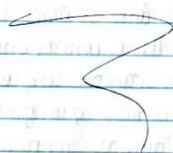
09/08

Hoje eu e meu amigo do outro grupo da animação fomos até a casa da professora para fazer os desenhos do nosso vídeo, ouvimos as verses produzidas por nós e pelos representantes e fomos debatendo que desenho a gente ia fazer para representar cada estrofe e depois começamos a desenhar.

Gostei muito dessa atividade pois realmente desenhava e virou emocionante ver os meus desenhos na tela do computador. A professora mostrou como iria fazer isso, colocou o desenho na impressora e digitalizou (já assim que ela chamou), aparecendo a imagem na tela, muito bom! Já aprendemos também a editar vídeos, mais acho que ainda não sei fazer isso sozinho mais ela disse que vai

fazer a edição com a gente. Estou ansiosa para ver meus desenhos e do meu amigo no vídeo.

Ame a Arte.



RELATO 16

14/08/16

Agora começamos algo diferente mas excita uma coisa extra. Como a professora levou a casa cada grupo de seu gênero meu grupo ficou com a edição. Ao chegarmos lá para editar o filme ela nos mostrou como usar uma ferramenta muito útil um aplicativo chamado mobile maker depois vimos várias coisas como para gente escolher uma, logo após ela nos ensinou como aqueles vídeos do filme, tivemos que gravar dois áudios. Também colocamos uma música mas como não tínhamos gravação e nos ajudou ela nos ajudou a editar nossos filmes.

Amém de Mais!

we got it! ♥
vamos lá!

esse projeto

Foi

Top!

RELATO 17

19/08

Hoje tivemos uma aula extra.
Fomos editar as filmagens do
documentário. Foi super produtivo.
Começamos escolhendo a ordem das
cenas e um título para nosso
vídeo. Depois em seguida tiramos
todo o volume para que então
pudéssemos inserir a música.
Estamos ainda algumas cenas
que não precisavam ser expostas.
Quando terminamos e vimos ca-
da detalhe, cada cena, o resul-
tado de nosso esforço e dedica-
ção nos sentimos muito felizes e
realizados!

#Amei!
#Vai_Ficar_Marcado!

#Estamos_Realizados!

ANEXO C – TUTORIAL MOVIE MAKER



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



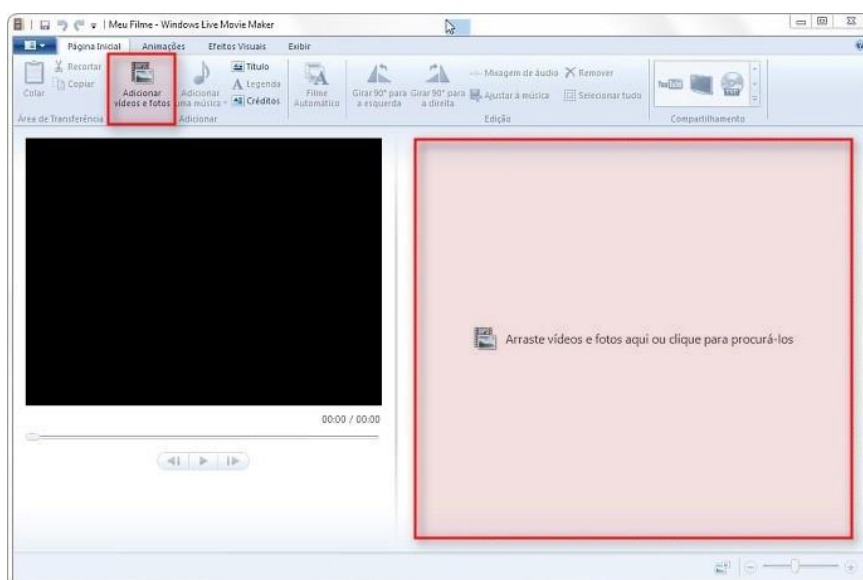
TUTORIAL MOVIE MAKER¹⁹

Pré-requisitos

- *Windows Live Movie Maker*;
- Arquivos de vídeo, fotos e músicas (o que você preferir).

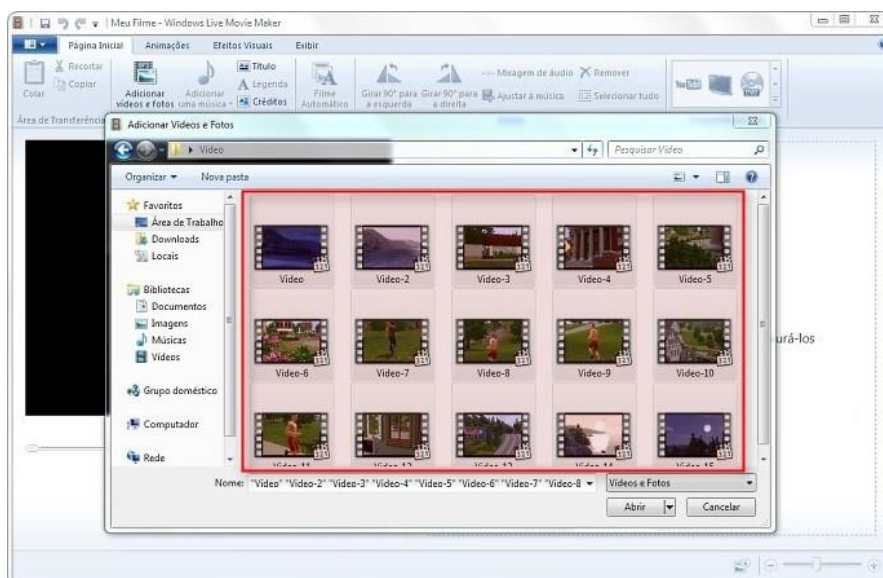
Preparando o conteúdo

Para começar, abra o *Windows Live Movie Maker*. Depois, clique em "Adicionar vídeos e fotos" ou simplesmente arraste arquivos para o meio da tela:

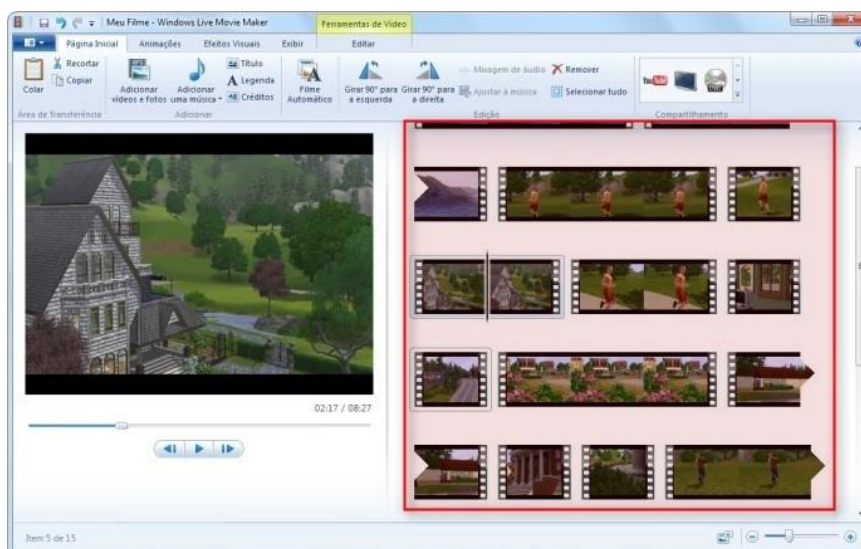


Na janela que se abre, selecione todo o conteúdo que você quer utilizar — fotos, vídeos e músicas:

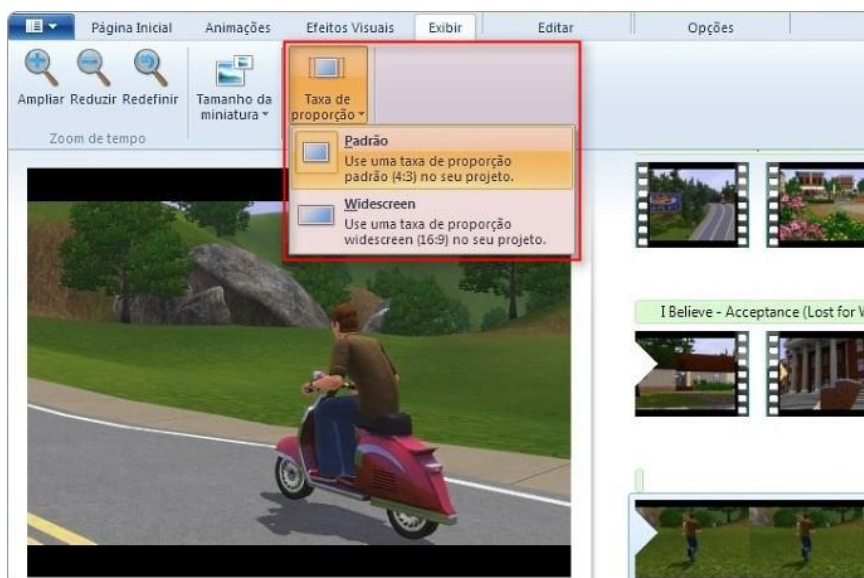
¹⁹ Disponível em : <http://www.tecmundo.com.br/video/4311-windows-live-movie-maker-como-editar-videos-e-publica-los-no-youtube.htm>



Depois de adicionados os vídeos, você pode organizá-los na ordem que preferir. No canto inferior direito da tela é possível regular o tamanho das miniaturas, caso você queira:

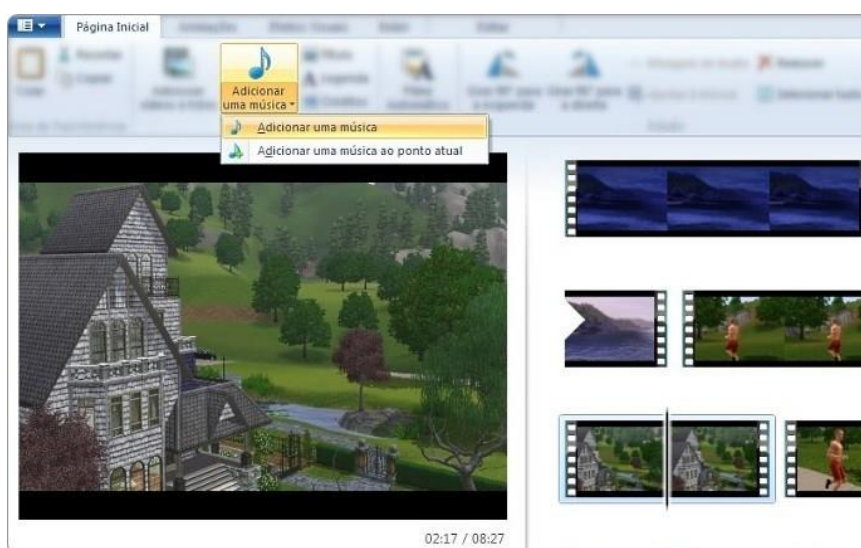


Depois, experimente clicar na aba "Exibir" e no botão "Taxa de proporção". Você deve escolher a opção de acordo com o vídeo que está sendo criado — "Padrão" para vídeos 4:3 (*fullscreen*) e "Widescreen" para proporções 16:9:

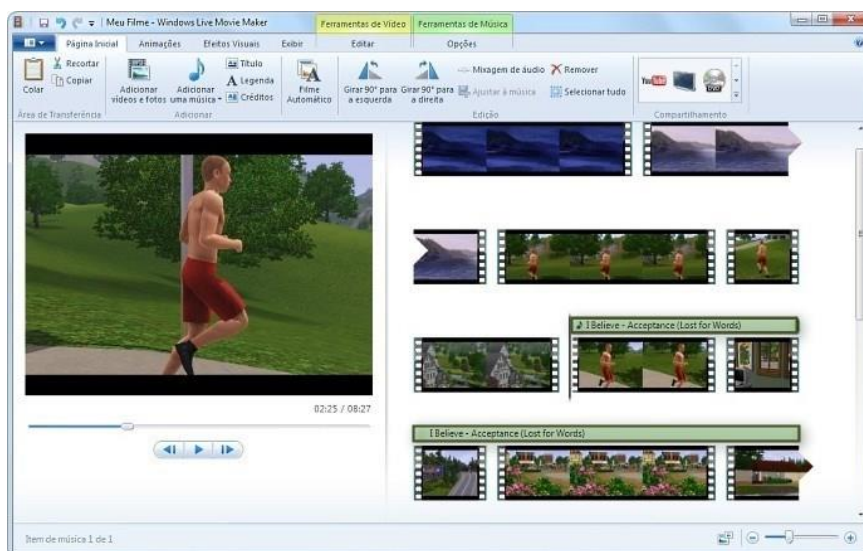


Adicionando música e sons

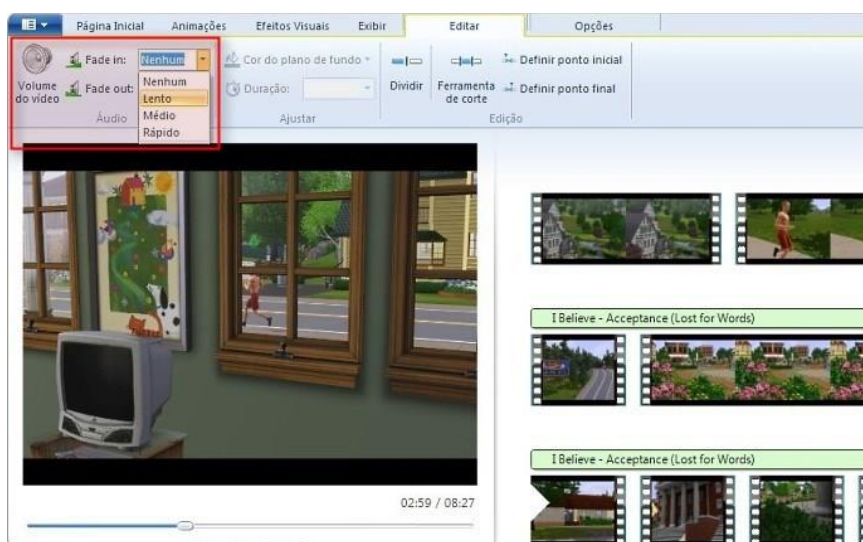
Um vídeo com sons e músicas ao fundo fica muito melhor. Então, na "Página Inicial", clique em "Adicionar uma música". Você pode usar a opção "Adicionar uma música" para que a trilha seja colocada no início do vídeo ou "Adicionar uma música ao ponto atual" para que ela apareça onde o cursor de pré-visualização está:



Você também pode ajustar a música na linha do tempo ao arrastar para o local que você deseja que seja o ponto de início:



Na aba "Editar" é possível regular um "Fade In" e "Fade Out", para que a música comece e termine com um crescimento ou diminuição do volume:



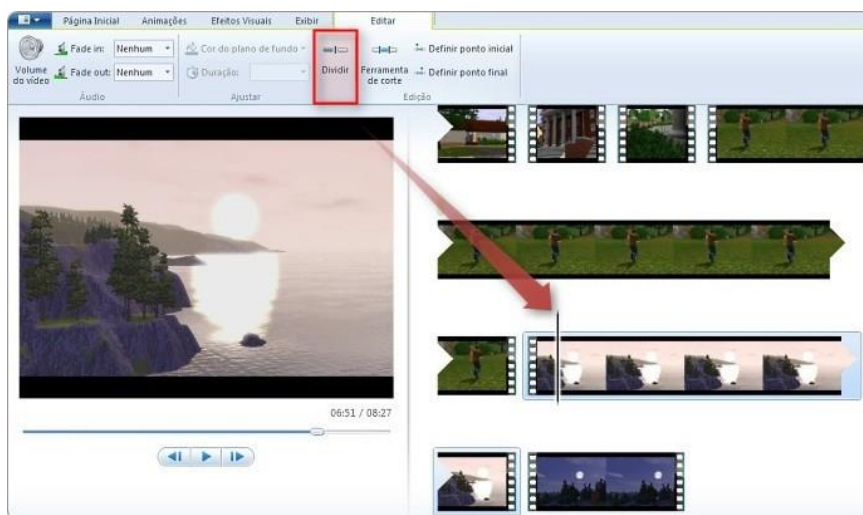
Na aba "Página Inicial" a função "Mixagem de áudio" regula o equilíbrio do áudio que já existe no vídeo e da música adicionada:



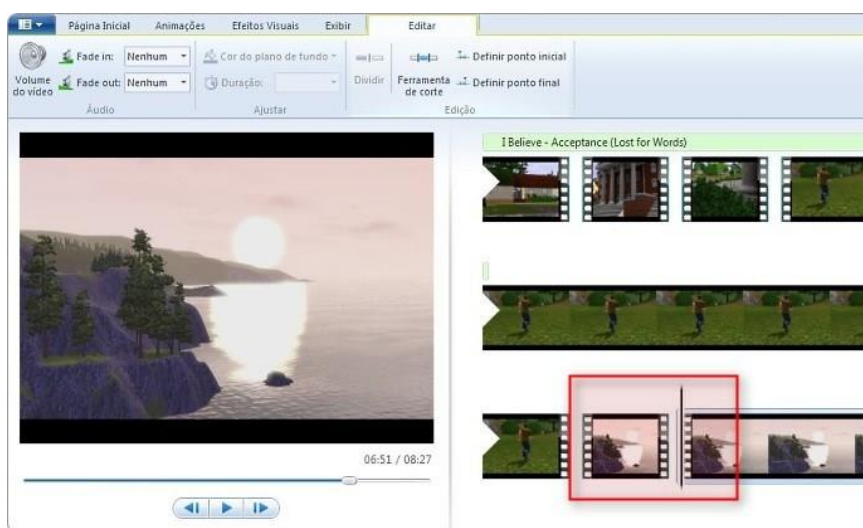
Editando as cenas

A edição de um vídeo consiste na escolha das melhores cenas para compor a história que se quer contar. Então, nada mais correto do que realizar cortes — e isso é muito simples no *Movie Maker*.

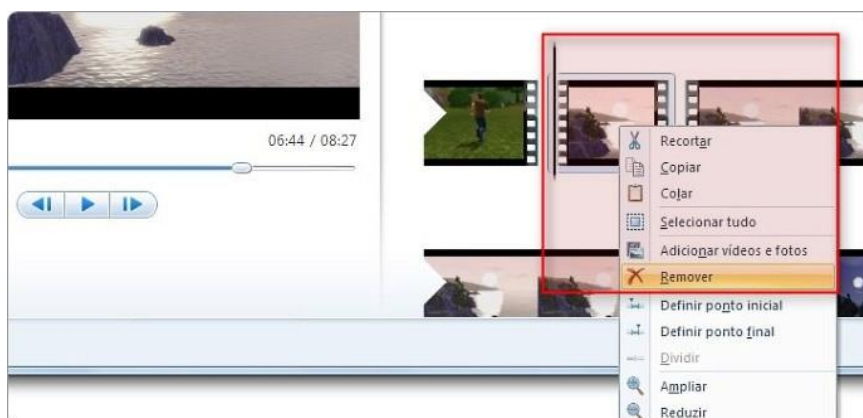
Primeiramente, clique na aba "Editar". Depois, deixe o marcador de reprodução do vídeo sobre a área que você quer cortar e clique em "Dividir":



Ao fazer isso, o vídeo é dividido em duas partes e você pode separar o que não quer utilizar:

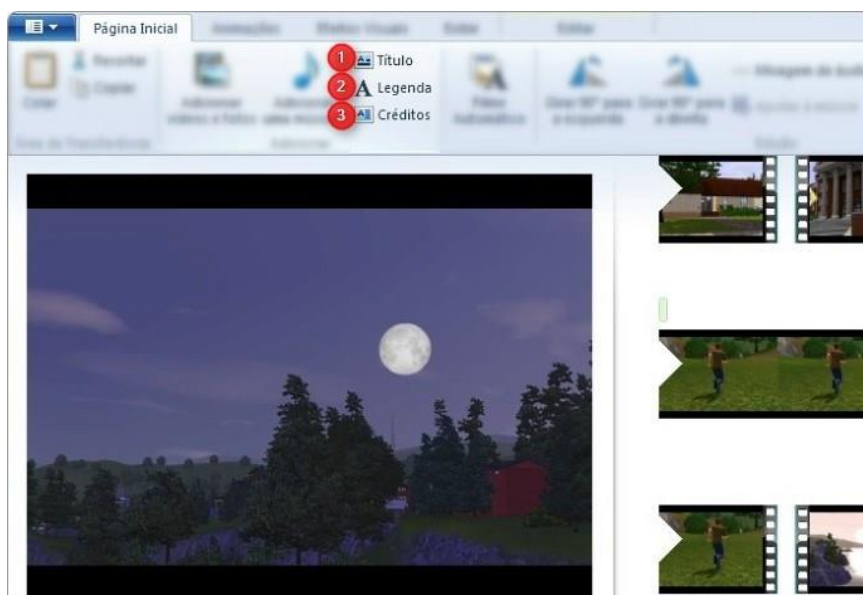


Digamos que o início do vídeo ficou ruim, por exemplo. Basta dividir o vídeo em duas partes, clicar na primeira tira com o botão direito do mouse e selecionar a opção "Remover":

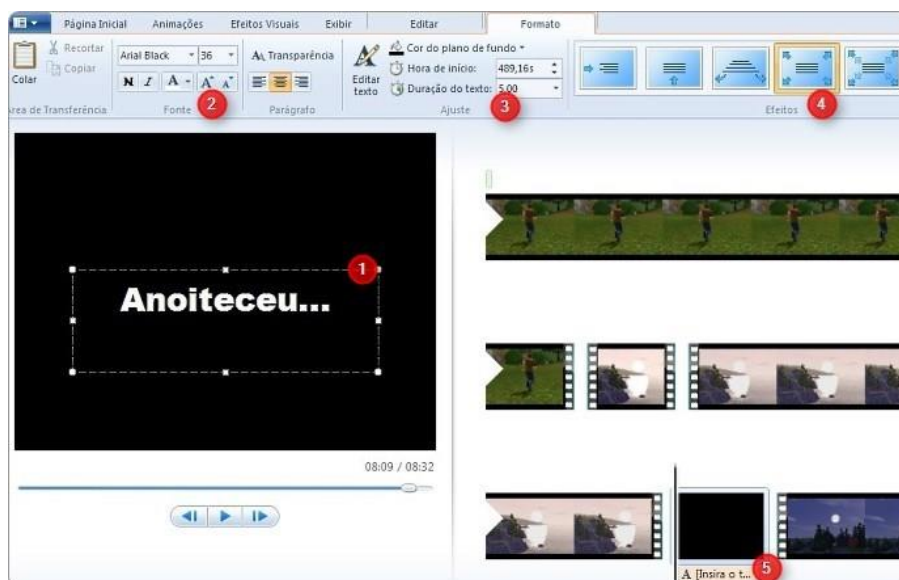


Aplicando títulos

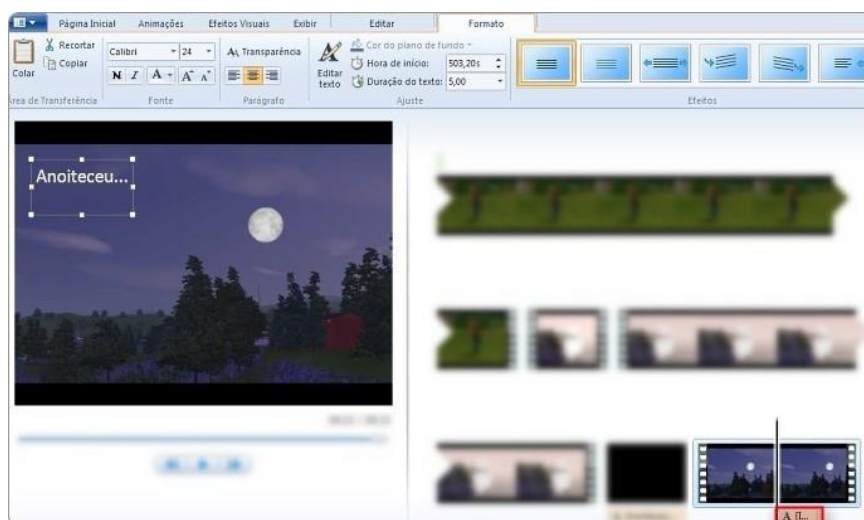
O *Windows Live Movie Maker* separa a função em três categorias: "Título" (1), "Legenda" (2) e "Créditos" (3):



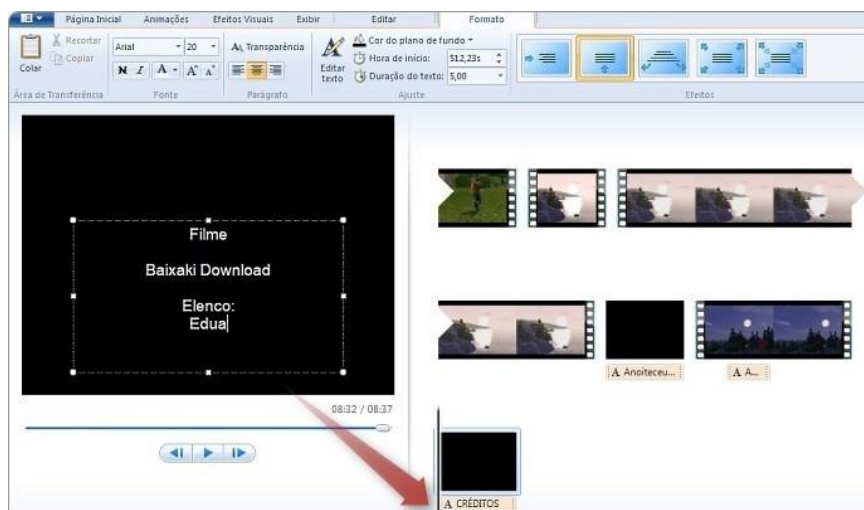
Título: primeiramente você deve digitar a mensagem na tela e posicioná-la onde preferir (1). Depois, é possível realizar formatações no texto (2); defina por quanto tempo o título deve ficar na tela (3); aplique um efeito para o aparecimento da mensagem (4); posicione no local de sua preferência na linha do tempo (5):



Legenda: a diferença desta opção é que você pode posicionar o texto sobre um vídeo. Para escolher quando deve aparecer, basta criar a legenda e arrastá-la na parte de baixo do vídeo, na linha do tempo:

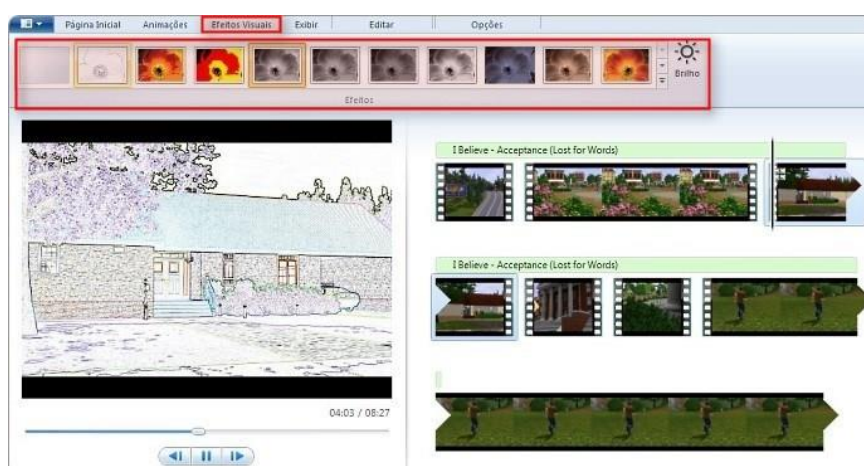


Créditos: é essencial colocar algo assim ao final do vídeo para que as pessoas saibam quem o fez. Funciona de maneira semelhante ao título comum:

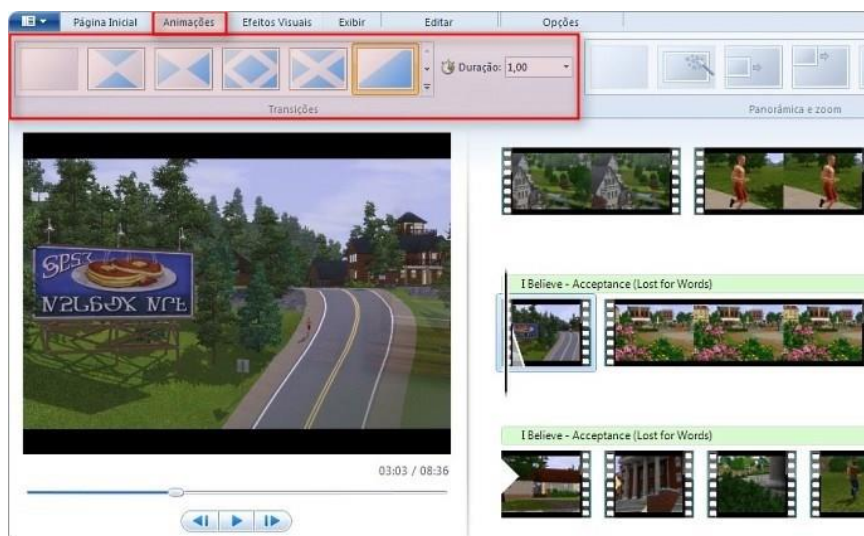


Aplicando efeitos e transições

Em "Efeitos Visuais" é possível adicionar um dos vários efeitos que tornam seu vídeo mais "enfeitado". Eles são: realçar as bordas, deixar em preto e branco, acelerado ou simplesmente com um brilho melhorado. Ao pousar o mouse sobre as opções, a pré-visualização reproduz para você ver o resultado:

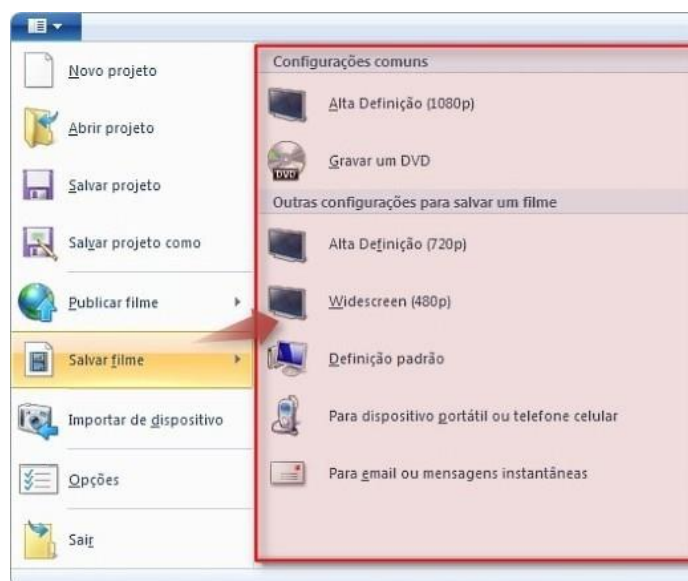


Na aba "Animações" você adiciona transições entre uma cena e outra, para dar a ideia de passagem de tempo. Ou seja, não exagere e procure por aquelas que forem mais sóbrias, pois o excesso nem sempre é um ponto forte:

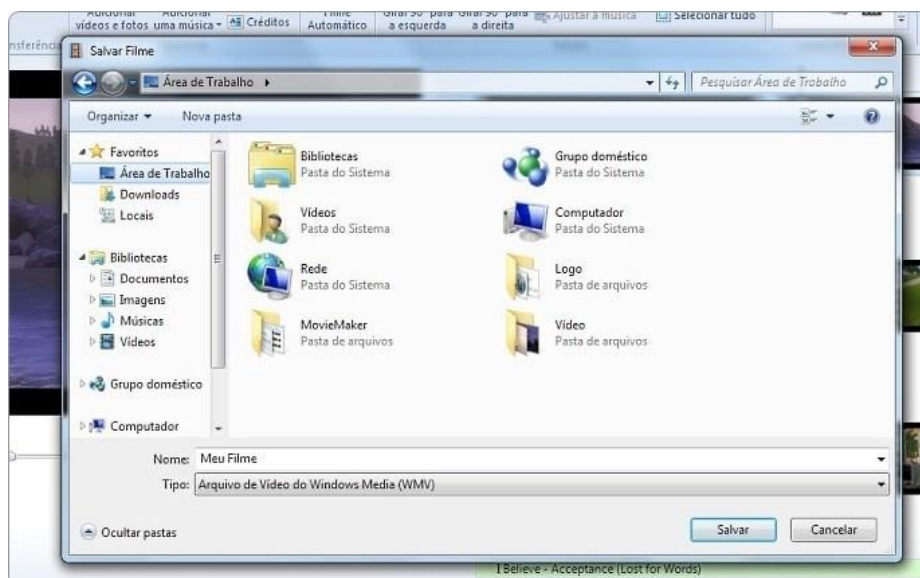


Salvando o vídeo

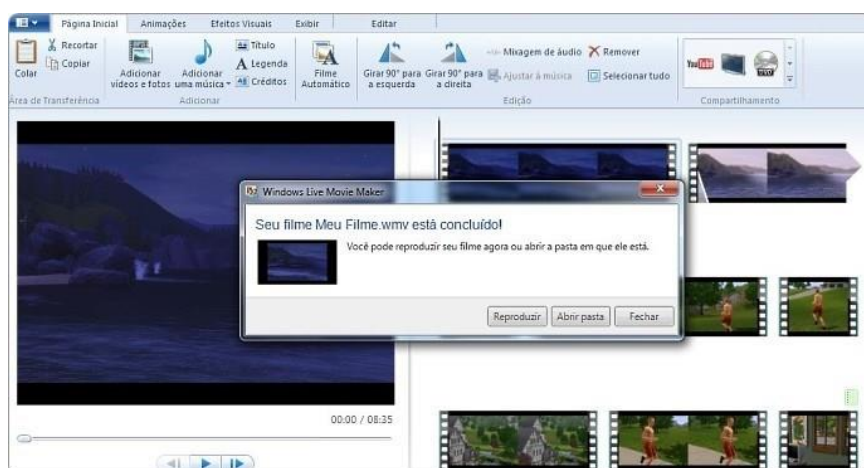
Depois de trabalhar no projeto, é hora de salvar. Clique no menu principal e selecione "Salvar Filme". Você encontra várias configurações prontas para o salvamento, como "Alta Definição" (Full HD), "720p" (HD normal), "Widescreen" (720x480 pixels) e "Definição padrão" (640x480 pixels):



Depois, escolha o local para salvar o vídeo:



Aguarde até que o processo seja concluído e pronto, você pode até assistir ao trabalho pronto:



ANEXO D – TEXTOS/ROTEIROS DOS CURTAS-METRAGENS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



TEXTOS/ROTEIROS DOS CURTAS-METRAGENS PRODUZIDOS

TEXTO 1 – ZEZÉ PASTORA EM VERSO²⁰

Senhoras e meus senhores

Venho pedir atenção

Pra falar de seu Zezé

Um senhor lá do sertão

Zezé Pastora era um homem

Que, na nossa região,

Era muito conhecido

Por ser bom de coração

Cresceu na vida do campo

Com muita dedicação

Seu brinquedo preferido

Um carrinho de carneiro

Um presente verdadeiro

Que ele ganhou de seu pai

la sempre pra escola

Com seu tamborete em mão

A escola era muito pobre

Mas com amor e união

Zezé Pastora era um homem

De fé em seu coração

A Deus sempre ele servia,

O que lhe dava alegria.

²⁰ Produção coletiva do 7º Ano – gênero animação

Homem tão religioso
Sempre gostou de rezar
Cuidando bem da igreja
Para a todos alegrar

TEXTO 2 – ZEZÉ PASTORA EM VERSO²¹

Vou pedir inspiração
Ao poder soberano
Pra prestar uma homenagem
Para José Mariano
O grande Zezé Pastora
Um homem bom e humano

Exemplo de ser humano
E muita personalidade
Humilde e religioso
Na sua simplicidade
Viveu pra levar a paz
E morreu pra deixar saudade

Tabira a sua cidade
No dia quatro nasceu
Em julho de trinta e quatro
No sítio Baixio cresceu
Maria Conceição mãe
João Mariano pai seu

Das respostas aprendeu
Das coisas que o tempo cobra
Trabalhou de encarregado
E foi até mestre de obras
Coragem tinha bastante
Talento tinha de sobra

²¹ Texto produzido pelos poetas repentistas Arnaldo Pessoa e Afonso Pequeno – gênero animação

No trabalho fez manobra
E em quarenta e um crismou-se
Mas antes em trinta e quatro
Em Tabira batizou-se
Julho de sessenta e nove
Aí com Lourdes casou-se

Um dia candidatou-se
Muita coisa aconteceu
Entrou na vida política
Vereador se elegeu
E até hoje tem as marcas
Dos respaldos que ele deu

Como católico viveu
E morou em Belo Horizonte
Em São Paulo, em João Pessoa,
Em Recife é bom que conte
Tesoureiro e presidente
De cargo assumiu um monte

Pra nós é bom que se conte
Que ele era simplesmente
Um pai, um sogro, um avô,
Um irmão e um parente
Foi o corpo
Mas ficou vivo espiritualmente

Um grande amigo da gente
Em setenta e seis Deus manda
Como Júnior tinha vindo
Mandou Yara Fernanda
Um ano após de operado
O seu coração abranda.

Na missa, como Deus manda,

Para ele era um troféu
 Subia na hora certa
 Com um banquinho e um chapéu
 Quem tanto fez pela terra
 Também será bom no céu.

Viveu aqui sem ser réu
 E Com ele eram sete manos
 Perdeu um na adolescência
 Que não tava nos seus planos
 Membro de cooperativa,
 Vereador doze anos.

TEXTO 3 – HISTÓRIAS DE LAURA²²

CENA 1

(Laura em uma janela, pensativa...)

Laura - Minha vida foi muito sofrida, mas hoje posso dizer que venci...fui mãe solteira, desprezada até pela minha família! Graças a Deus e ao jogo do bicho, consegui comprar meu hotel e fiquei famosa com os meus doces.

CENA 2

(Laura na sala, uma mesa com as suas latas de doce em cima, entra Naide)

Naide – ô Laura, tem doce?

Laura – Tem. Quer uma lata?

Naide – Não, só quero um pirex para comer aqui mesmo.

(Laura serve o doce e Naide começa a comer)

Naide – Eita doce gostoso! Mas...cadê a água gelada?

Laura – Água gelada o quê!? Se quer água gelada vai beber em casa! Folgada da moléstia! Você sabe tanto que aqui só tem água de pote!

CENA 3

(Laura sentada na sala, em uma cadeira de balanço e entra Cássia, sua nora)

Cássia – Dona Laura, tem como a senhora ficar com as meninas hoje?

Laura – Tem sim, minha filha! Adoro ficar com minhas netas.

²² Roteiro produzido pelo Grupo 1 (G1) – gênero ficção

(No quarto, duas meninas na cama dormindo, Laura sentada em uma cadeira, olhando para o ventilador ligado, entra Cássia).

Cássia – Mas, Dona Laura, a senhora não dormiu ainda?

Laura – Eu? Dormir com esse motor ligado? Vai que pega fogo e todo mundo morre queimado!

CENA 4

(Casal namorando, Laura joga um balde de água neles)

Laura – Olha, se quiser fazer menino, vão lá pra beira do rio. Aqui mesmo não! Só era o que faltava! Todo dia é esse chamego aqui!

TEXTO 4 – JORNADA DE LAURA²³

Personagens:

Laura – A famosa vendedora de doce

Josefa – Nora de Laura

Severina – A freguesa

Antoniêta – Menina que passa na rua

Zezinho – Filho de Laura

Local: Hotel de Laura

Época: Ano de 1960

CENA 1

(Laura sentada em uma cadeira de balanço, pensativa, entra seu filho)

Zezinho – Ô mainha, por que a senhora tá tão triste?

Laura- Tô triste não, meu filho! Só tô pensando no meu passado...já passei por muita coisa, por causa que fui mãe solteira. As pessoas falavam e falavam de mim, teve tempo que fui até motivo de picuinha...nessa vida só quero que você aprenda uma única coisa: você não deve desanimar! Veja meu caso, consegui vencer, sem baixar a cabeça. Até minha família me rejeitou! Hoje tenho meu hotel, meu doce corre fama nos quatro cantos do mundo.

CENA 2

(Laura limpando a sala, chega uma freguesa)

Severina – Ô Laura, me dê uma lata de doce.

²³ Roteiro produzido pelo Grupo 2 (G2) – gênero ficção

Laura – Ô minha filha, entre, chegue. Venha buscar.

Severina – Então, Laura, tá quanto mesmo?

Laura – Ô mulher, tá um cruzeiro, mas pra você não cobro não!

(Passa uma menina e grita)

Antoniêta – Ô, Laura, cadê a água gelada???

Laura – A água gelada tá na casa da tua mãe! Aqui só tem água de pote! *(fala baixinho para Severina)* Ah, esses moleques...

CENA 3

(Laura limpando o armário de cozinha e entra Josefa, sua nora)

Josefa – D. Laura, a senhora pode ficar com as meninas hoje à noite? Tenho que sair...

Laura – Claro que posso, minha filha. Eu gosto de ficar com minhas netas!

CENA 4

(Laura sentada em uma cadeira, se abanando e olhando para o ventilador, entra Josefa)

Josefa – Mas, D. Laura! Por que a senhora não ligou o ventilador?

Laura – Deus me livre! Vai que o bicho pega fogo e todo mundo morre queimado!

CENA 5

(Laura passando roupa com ferro a brasa, entra Josefa)

Josefa – Não acredito, D. Laura! Nesse tempo e a senhora ainda passa roupa com isso? Cadê o ferro que lhe dei de presente?

Laura *(apontando para o ferro)* – Ali ó! Tô doida não! Vai que ele explode na minha mão...corro o risco de ficar sem braço! *(Se benzendo)* Deus me livre!

TEXTO 5 – SÃO JOSÉ DO EGITO: BERÇO IMORTAL DA POESIA²⁴

I - Roteiro para exibição de imagens:

1. Monumento do poeta
2. Escultura de São José
3. Igreja Matriz (colocar o áudio com o histórico de São José do Egito)
4. Museu – Espaço Histórico de São José do Egito
5. Mercado público
6. Pátio da feira livre

²⁴ Roteiro produzido pelo Grupo 1 (G1) – gênero documentário

7. Museu de Ciência
8. Beco de Laura
9. Entrevista com Zezé de Laura
10. Entrevista com os poetas / repentistas
11. Festival de violeiros.

II - Histórico de São José do Egito (gravar áudio)

O município de São José do Egito está localizado no Sertão do Alto Pajeú, estado de Pernambuco. Seu clima é seco e quente e tendo como vegetação a caatinga. Distante 404 km da capital de Pernambuco, Recife. Em São José do Egito foram criadas três dinastias de poetas faraós: Antônio Marinho, Rogaciano Leite e Lourival Batista. Esses homens ajudaram a espalhar as sementes da poesia no sertão. Nessa cidade todo mundo é poeta e até a missa é cantada em versos. São José do Egito conhecida como berço imortal da poesia, tendo a cultura do repente, do cordel, da música e da arte de improvisar. Mas, por que São José do Egito? Supõe-se que, por causa de repentistas e violeiros, famosos no mundo inteiro, através de reportagem da BBC de Londres e Televisão da França e que são chamados de Faraós da Poesia, passou a se chamar São José do Egito.

III – Entrevistas (perguntas)

Zezé de Laura (filho de Laura)

1. Como o senhor se sente vendo um marco histórico de São José do Egito levando o nome de sua mãe?
2. O Beco passou por uma reforma recentemente. O que o senhor acha, fazendo uma comparação de como era e como está agora?

Repentistas:

1. Alguém lhe incentivou a ser poeta?
2. O senhor gosta dessa profissão ou queria ter outra?
3. Com quantos anos iniciou a fazer repente? Exerce outra profissão?
4. O senhor se mantém com o repente?
5. Inspirou-se em alguém para seguir essa arte?

TEXTO 6 – SÃO JOSÉ DO EGITO, BERÇO E RECANTO DE POETAS E REPENTISTAS²⁵

I - Roteiro para exibição de imagens:

1. Portal da cidade
2. Monumento do poeta
3. Escultura de São José (Santo Padroeiro)
4. Prefeitura Municipal
5. Pátio da Feira Livre
6. Museu de Ciência
7. Igreja Matriz (colocar o áudio 1 – Histórico de São José do Egito)
8. Beco de Laura (colocar o áudio 2 sobre o Beco de Laura)
9. Entrevista com Zezé de Laura
10. Sebo cultural
11. Depoimento do Poeta Vinícius Gregório
12. Entrevista com repentistas
13. Festival de violeiros.

II – Textos para gravação de áudios

(Áudio 1) O município de São José do Egito está localizado no Sertão do Alto Pajeú, considerado a capital nordestina da poesia, fica a 404 km da capital pernambucana e é parada obrigatória para quem gosta de turismo cultural. A cidade é um dos maiores centros de realização de cantorias e em todas as festas tradicionais, há sempre a presença de violeiros. O berço imortal da poesia tem uma forte presença do repente, que é a arte brasileira baseada no improviso cantado, alternado por dois cantadores.

(Áudio 2) O Beco de Laura é um local da terra da poesia que, por volta dos anos 50 e 60, ficava o hotel de D. Laura, mulher muito trabalhadora, porém de pávio curto que sempre respondia aos que lhe perguntavam algo com grosserias. Ela ficou muito conhecida por causa de seus doces.

²⁵ Roteiro produzido pelo Grupo 2 (G2) – gênero documentário

III – Entrevistas (perguntas)

Zezé de Laura (filho de Laura)

1. O que o senhor sentiu ao saber que sua mãe ia ser homenageada?
2. O que mudou no beco ao longo do tempo?
3. Gostaríamos, se possível, que nos contasse algumas histórias sobre sua mãe.

Repentistas:

1. Para o senhor o que é a arte do repente?
2. Há quanto tempo trabalha com o repente?
3. Essa profissão o satisfaz?
4. Sempre sonhou em ser repentista? Por quê?
5. Já passou por algum momento de dificuldade até chegar nessa profissão?
6. O que o levou a seguir esse caminho?

ANEXO E – QUADRO DESCRITIVO DAS AULAS DA PROPOSTA INTERVENTIVA



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
 Campus de Pau dos Ferros
 Departamento de Letras Vernáculas - DLV
 Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
 Unidade Pau dos Ferros
 Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
 Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



QUADRO DESCRITIVO DAS AULAS DA PROPOSTA INTERVENTIVA PERÍODO: MARÇO A SETEMBRO DE 2016

AULAS: 37 h/a

DATA	AULAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AValiação
04.03.16	02 h/a	- Expor aos alunos a proposta de trabalho; - Despertar o interesse em participar das atividades com uma palestra motivadora sobre a escrita com suas funções e utilidade; - poder e prazer; - Apresentar o <i>Movie Maker</i> e o <i>YouTube</i> como elemento dinamizador para produção de textos.	- Produção textual.	- Apresentação da Proposta Interventiva para os alunos; - Exibição do vídeo: A importância da escrita e da leitura para a transformação social; - Conversa sobre as expectativas para o trabalho com a produção de textos.	- Interesse em participar das aulas de produção textual.
08.03.16	03 h/a	- Trabalhar os gêneros textuais dos curtas-metragens: documentário, ficção e animação.	- Gêneros textuais: documentário, ficção e animação.	- Projeção dos filmes: Ilha das Flores (documentário, 13 min.), O xadrez das cores (ficção, 22 min.), O Lobisomem e o Coronel (animação, 10 min.); - Exploração oral dos filmes e sistematização	- Participação dos alunos. - Diálogo em sala de aula.

				das características de cada um.	
11.03.16	03 h/a	- Selecionar os temas e os gêneros para o desenvolvimento do trabalho; - Formar grupos de acordo com os gêneros escolhidos; - Trabalhar os gêneros textuais: ofício e entrevista.	- Gêneros textuais: ofício e entrevista.	- Discussão e seleção do tema; - Formação de grupos; - Produção coletiva de ofício e elaboração, em grupo, das perguntas para realização da entrevista.	- Capacidade de opinar, argumentar e respeitar a opinião do outro; - Envolvimento dos membros de cada grupo.
19.04.16	03 h/a	- Conhecer os pontos históricos da cidade; - Realizar entrevista.	- Entrevista	- Aula passeio; - Realização da entrevista.	- Participação dos alunos.
22.04.16	03 h/a	- Produzir os roteiros nos gêneros: documentário, ficção e animação.	- Produção de texto nos gêneros: documentário, ficção e animação.	- Formação dos grupos; - Produção dos textos.	- Participação, interesse e motivação.
26.04.16	03 h/a	- Produzir os roteiros nos gêneros: documentário, ficção e animação.	- Produção de texto nos gêneros: documentário, ficção e animação.	- Formação dos grupos; - Produção dos textos.	- Participação, interesse e motivação.
03.05.16	Atividade extraclasse	- Revisar e reescrever os textos produzidos no gênero documentário	- Revisão e reescrita de textos no gênero documentário.	- Revisão e reescrita por grupo.	- Participação dos alunos.
07.06.16	Atividade extraclasse	- Revisar e reescrever os textos produzidos no gênero ficção.	- Revisão e reescrita de textos no gênero ficção.	- Revisão e reescrita por grupo.	- Participação dos alunos.
10.06.16	Atividade extraclasse	- Revisar e reescrever os textos produzidos no gênero animação.	- Revisão e reescrita de textos no gênero animação.	- Revisão e reescrita por grupo.	- Participação dos alunos.
14.06.16	03 h/a	- Proporcionar	- Tutorial sobre	- Apresentação	- Compreen-

		o letramento digital, a partir do uso do <i>Movie Maker</i> .	o uso do <i>Movie Maker</i> .	do tutorial em slides; - Atividades práticas de uso do <i>Movie Maker</i> .	são do uso <i>Movie Maker</i> .
17.06.16	Atividade extraclasse	- Gravar as cenas elaboradas pelo grupo 1 da ficção.	- Produção do Curta de ficção.	- Organização do cenário e dos figurinos; - Filmagens.	- Participação e envolvimento dos alunos.
21.06.16	Atividade extraclasse	- Gravar as cenas elaboradas pelo grupo 2 da ficção.	- Produção do Curta de ficção.	- Organização do cenário e dos figurinos; - Filmagens.	- Participação e envolvimento dos alunos.
28.06.16	03 h/a	- Prover os alunos de material para produção de seus textos.	- Entrevista.	- Realização da entrevista.	- Participação e envolvimento dos alunos.
05.07.16	Atividade extraclasse	- Filmar os pontos históricos para compor as cenas do documentário.	- Filmagem dos pontos históricos.	- Realização das filmagens.	- Participação e envolvimento dos alunos.
08.07.16	Atividade extraclasse	- Filmar os pontos históricos para compor as cenas do documentário.	- Filmagem dos pontos históricos.	- Realização das filmagens.	- Participação e envolvimento dos alunos.
26.07.16	03 h/a	- Apreciar o gênero repente; - Realizar entrevista	- Gêneros textuais: repente e entrevista.	- Apreciação de repente; - Realização da entrevista.	- Capacidade e interesse em ouvir; - Participação e envolvimento dos alunos.
02.08.16	Atividade extraclasse	- Produzir o <i>storyboard</i> do gênero animação.	- Gênero textual animação.	- Audição dos versos; - Produção da ilustração.	- Motivação dos alunos; - Autonomia para compor as cenas.
05.08.16	Atividade extraclasse	- Produzir o <i>storyboard</i> do gênero animação.	- Gênero textual animação.	- Audição dos versos; - Produção da ilustração.	- Motivação dos alunos; - Autonomia para compor as cenas.
09.08.16	Atividade extraclasse	- Produzir o <i>storyboard</i> do gênero	- Gênero textual animação.	- Audição dos versos; - Produção da	- Motivação dos alunos; - Autonomia

		animação.		ilustração.	para compor as cenas.
16.08.16	Atividade extraclasse	- Filmar os pontos históricos para compor as cenas do documentário (Refilmagem G2).	- Filmagem dos pontos históricos.	- Realização das filmagens.	- Participação e envolvimento dos alunos.
17.08.16	Atividade extraclasse	- Editar o vídeo da ficção.	- Edição de vídeo.	- Realização da edição.	- Motivação dos alunos; - Autonomia na para compor as cenas.
18.08.16	Atividade extraclasse	- Editar o vídeo da ficção.	- Edição de vídeo.	- Realização da edição.	- Motivação dos alunos; - Autonomia na para compor as cenas.
19.08.16	Atividade extraclasse	- Editar o vídeo do documentário.	- Edição de vídeo.	- Realização da edição.	- Motivação dos alunos; - Autonomia na para compor as cenas.
22.08.16	Atividade extraclasse	- Editar o vídeo do documentário.	- Edição de vídeo.	- Realização da edição.	- Motivação dos alunos; - Autonomia na para compor as cenas.
23.08.16	03 h/a	- Produzir o regulamento do I Festival de Curtas-metragens.	- Produção do regulamento.	- Composição coletiva do regulamento.	- Participação e envolvimento dos alunos.
23.08.16	Atividade extraclasse	- Editar o vídeo da animação.	- Edição de vídeo.	- Realização da edição.	- Motivação dos alunos; - Autonomia para compor as cenas.
24.08.16	Atividade extraclasse	- Editar o vídeo da animação.	- Edição de vídeo.	- Realização da edição.	- Motivação dos alunos; - Autonomia para compor as cenas.
26.08.16	03 h/a	- Produzir o convite do I Festival de Curtas-	- Produção do convite em grupos.	- Composição em grupo dos convites.	- Participação e envolvimento dos alunos.

		metragens.			
02.09.16	05 h/a	- Realizar o I Festival de curtas-metragens.	- Realização do festival (culminância do projeto).	- Composição da mesa da comissão julgadora; - Apresentação do regulamento; - Exibição dos vídeos produzidos; - Premiação.	- Participação e envolvimento dos alunos.

ANEXO F - DVD COM OS CURTAS-METRAGENS PRODUZIDOS



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



DVD COM OS CURTAS-METRAGENS PRODUZIDOS

ANEXO G – FOTOS DAS ETAPAS DA INTERVENÇÃO



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 58900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site: propeg.uern.br/profletras



FOTOS DAS ETAPAS DA INTERVENÇÃO



Palestra motivadora



Aula passeio



Visita ao Beco de Laura – São José do Egito – PE



Entrevista com Zezé (Filho de Laura)



Revisão e reescrita textual



Visita aos pontos históricos – gênero documentário



Filmagem – gênero ficção



Produção do storyboard – gênero animação