



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS E ARTES**

MARI CECILIA SILVESTRE DA SILVA

**MULTIMODALIDADE, PRODUÇÃO DE VÍDEOS E
EMPODERAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MOSSORÓ/RN
NOVEMBRO/2016**

MARI CECILIA SILVESTRE DA SILVA

**MULTIMODALIDADE, PRODUÇÃO DE VÍDEOS E EMPODERAMENTO
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Moises Batista da Silva

**MOSSORÓ/RN
NOVEMBRO/2016**

S581m Silvestre da Silva, Mari Cecília.
Multimodalidade, produção de vídeos e
empoderamento no Ensino Fundamental / Mari Cecília
Silvestre da Silva - 2016. 106 p.
Orientador: Moisés Batista da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte, Proletras, 2016.
1. Multimodalidade. 2. Aprendizagem multimídia. 3.
Documentário. I. da Silva, Moisés Batista, orient. II.
Título. Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte, Proletras, 2016.

MARI CECILIA SILVESTRE DA SILVA

**MULTIMODALIDADE, PRODUÇÃO DE VÍDEOS E EMPODERAMENTO
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Moises Batista da Silva

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Moises Batista da Silva – UERN

Orientador

Membro

Membro

**MOSSORÓ/RN
NOVEMBRO/2016**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na pessoa do ilustríssimo reitor Pedro Fernandes Ribeiro Neto, representando a comunidade educacional, professores e funcionários que se dedicam em promover a educação de qualidade e lutam por oportunidades de acesso à academia no interior do estado.

Ao Profletras que permitiu esta rica experiência de formação profissional em Língua Portuguesa, extremamente necessária para o aperfeiçoamento e atualização docente. Agradeço especialmente aos professores e professoras do curso que com muita competência ministraram as aulas e, além disso, foram companheiros, tratando-nos como profissionais em aperfeiçoamento, permitindo que o significado de nossas experiências fossem o ponto de partida das reflexões e tomadas de decisão em relação à proposta de cada disciplina. Professores competentes e seres humanos maravilhosos!

Aos colegas de turma que fizeram toda a diferença neste período de estudos, com companheirismo, cumplicidade, ajuda mútua, muita alegria e comemorações, mas principalmente pela possibilidade de me reconhecer em cada um deles, em relação ao ser e ao fazer docentes: prontidão de vontade para alcançar o novo em educação, compromisso e certeza da responsabilidade social da profissão.

Agradeço à EEF Horizonte da Cidadania pelo apoio incondicional, sempre com a atitude de confiança em ideias e projetos inovadores, na permanente busca da educação que faça sentido para os educandos, a partir da realidade e dos conhecimentos deles. Uma menção de agradecimento especial à professora Dina Ferreira Crispim, parceira em todos os momentos da intervenção e que muito colaborou para o sucesso deste projeto. Aos parceiros na captação das imagens, cedendo as câmeras, acompanhando e orientando as filmagens: Carol Sciotti e Alessandro Marconi, Valerie Corsias, Dominique Kelly.

Aos alunos do 9º. Ano da EEF Horizonte da Cidadania, Redonda de Icapuí/CE, a quem dedico este trabalho. Aos meus familiares que sempre me apoiaram neste percurso e à Deus, acima de todas as coisas.

RESUMO

O desenvolvimento tecnológico, o advento da internet e o ciberespaço exigem a renovação constante das práticas de letramento dos indivíduos. Em um contexto de complexidade, as tecnologias aplicadas à educação acabam reunindo uma série de soluções que estão à disposição dos professores, em prol do desenvolvimento das potencialidades dos alunos (MORAN, 2009). Investigar como essas tecnologias podem ser aplicadas à educação deve contribuir muito com processos de aprendizagens voltados para a renovação das competências e habilidades até então tidas como próprias da escola. O objetivo principal desta pesquisa é desenvolver o letramento multimodal, a escrita de roteiros do gênero reportagem, as técnicas de produção de vídeos documentários e a utilização de recursos multimídias, próprios desses novos letramentos. Baseamo-nos nas seguintes teorias: a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982), as inteligências múltiplas (GARDNER, 1998), a aprendizagem cognitiva multimídia (MAYER, 1997, 2001). Optamos pela produção de um vídeo documentário no gênero reportagem (KINDERMANN), sobre o tema da água para uso humano na comunidade local e no Planeta. Consideramos também a fundamentação teórica oferecida pelos estudos dos novos letramentos digitais (OLIVEIRA, DIONÍSIO, 2011; ROJO, 2011; ARAÚJO & DIEB, 2009, 2003). A metodologia da pesquisa, de base qualitativa interventiva, observou os conhecimentos iniciais e finais dos sujeitos envolvidos (alunos do 9o. Ano do Ensino Fundamental), a partir da adaptação da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o trabalho com gêneros na escola. Na análise do *corpus* da pesquisa utilizamos as categorias propostas por Paes de Barros (2009), com base em pressupostos teóricos enunciativo-discursivos e em alguns pressupostos da Semiótica Social, denominado por ela de “estratégias de observação da multimodalidade”. Nos resultados, a questão do empoderamento chama a atenção sobre a importância dos alunos terem criado suas próprias narrativas, apropriando-se da multimodalidade. A internet que muda a questão da autoria, da legitimidade de quem fala, do poder da fala, como dizem os pesquisadores, foi o que vivenciamos, observamos e refletimos.

Palavras-chave: Multimodalidade. Aprendizagem multimídia. Documentário.

ABSTRACT

Technological development, the advent of internet and cyberspace require constant renewal of literacy practices. In a context of complexity, technologies applied to education, end up bringing together a number of solutions that are available to teachers and aim the development of the students' potential (Moran, 2009). The investigation of how these technologies can be applied to education should contribute greatly to learning processes aimed at renewing skills and abilities, which were, so far, considered to be duties of the school only. The main objective of this research is to develop multimodal literacy, the writing of scripts in newspaper report style, techniques for video documentary production and the use of multimedia, which is proper of the new literacies. The empowering of students in the production of media content is an important aspect of this work. We rely on the following theories: Meaningful Learning (Ausubel, 1982), Multiplicity of Intelligences (Gardner, 1998), Theory of Multimedia Cognitive Learning (MAYER, 1997, 2001). We opted for the production of a video documentary, in report style, (KINDERMANN) that talks about water for human consumption in the local community and the Planet. We also considered the theoretical basis provided by studies of new digital literacies (OLIVEIRA, DIONÍSIO, 2011; ROJO, 2011; ARAUJO & DIEB, 2009, 2003). The research methodology, based on qualitative intervention, noted the initial and the final knowledge of the involved subjects (9th grade students of Elementary School), starting from the adaptation of the didactic sequence proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) for the work with gender in school. To research the *corpus* of the analysis we used the categories proposed by Paes de Barros (2009), based on enunciative-discursive theoretical assumptions and some assumptions of Social Semiotics, named by her as "observation strategies of the multimodality". In the results, the subject of empowerment draws attention to the importance of students creating their own narratives, appropriating multimodality. The internet that changes the matter of authorship, the legitimacy of the speaker, the power of the speech, as the researchers say, is what we experienced, observed and thought about.

Keywords: Multimodality. Multimedia Learning. Empowerment.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Teoria da Aprendizagem Cognitiva Multimídia.....	23
Figura 2 - Esquema da sequência didática	40
Figura 3: Mosaico de fotos	45
Figura 4 - Apresentação dos parceiros e discussão do projeto	45
Figura 5 - Elaborando o conhecimento prévio	47
Figura 6 - Aula de campo: Poço Petrobras e campo de dunas Morro da Helena	54
Figura 7 - Oficina de edição de vídeos	55
Figura 8 - Aula de campo: trilha da Ponta Grossa	58
Figura 9 - Trabalhando os roteiros	59
Figura 10 – Visita à Estação Ambiental Mangue Pequeno.....	60
Figura 11 - Vivência de retomada do projeto em 2016	63
Figura 12 - Seminário de apresentação de resultados	64
Figura 13 - Edição de vídeos	69

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma geral da intervenção	41
Quadro 2 - Atividade 1: Apresentar e discutir a situação problema	43
Quadro 3 - Escolha do tema, gênero e suporte	46
Quadro 4 - Produção inicial	48
Quadro 5 - Síntese da produção inicial	49
Quadro 6 - Atividades preparatórias para a aplicação dos módulos	52
Quadro 7 - Módulo 1: Produção de textos informativos	56
Quadro 8 - Módulo 2: Aprofundamento e consolidação dos roteiros	58
Quadro 9 - Módulo 3: Retomada das vivências do projeto	62
Quadro 10 - Produção final	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	166
2.1 Algumas teorias da aprendizagem	166
2.1.1 Bakhtin, Vygotsky e os processos da linguagem.....	166
2.1.2 Teoria da Aprendizagem Significativa	188
2.1.3 Teoria das Inteligências Múltiplas	190
2.1.4 Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia	222
2.1.5 Trabalho pedagógico cooperativo e comunidades de práticas.....	244
2.2 Multimodalidade, gêneros textuais e empoderamento na escola.....	266
2.2.1 Letramento multimodal	26
2.2.2 Gêneros textuais na escola.....	299
2.2.2.1 O gênero reportagem e o audiovisual.....	311
2.2.3 Empoderamento	333
3 METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS	35
3.1 Contexto da pesquisa.....	35
3.2 Sujeitos da pesquisa	37
3.3 Instrumentos de coleta e procedimentos de análise de dados.....	39
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E RESULTADOS	40
4.1 Apresentação da situação problema	40
4.2 Preparação para a produção inicial: Escolha do tema, gênero e suporte.....	46
4.3 Produção inicial	48
4.4 Preparação para aplicação dos módulos	522
4.5 Aplicação do Módulo 1	555
4.6 Aplicação do Módulo 2	58
4.7 Aplicação do Módulo 3	611
4.8 Produção final e resultados.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	744
REFERÊNCIAS	788
APÊNDICE A - Roteiro G1: Água, fonte de vida em Redonda	844
APÊNDICE B - Roteiro G2: Água, captação e distribuição em Redonda.....	855
APÊNDICE C – Roteiro G3: Água, problemas e soluções em Redonda.	866
APÊNDICE D – Roteiro G4: Água, escassez e vida no Planeta.....	877
APÊNDICE E - Tabela de tomada de cena.....	899
APÊNDICE F - Instrumental de auto avaliação dos alunos	922
ANEXO A - Caminhos para a aprendizagem inovadora - José Manuel Moran	944
ANEXO B - Oficina TV Escola de Produção de Vídeos	977
ANEXO C - O ato de narrar histórias	999
ANEXO D - A entrevista: Um gênero basicamente oral.....	100100
ANEXO E - Pesquisa bibliográfica, digital e de campo	101101
ANEXO F - Texto Informativo.....	1055

1 INTRODUÇÃO

A abordagem pedagógica chamada de Educação Contextualizada dos Povos do Mar¹ proposta, desde 2009, pela Escola de Ensino Fundamental Horizonte da Cidadania, *locus* desta pesquisa, busca uma forma de alcançar a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982), através do diálogo de saberes entre um conjunto de conhecimentos empíricos dos membros da comunidade local e os saberes acadêmicos contidos no currículo escolar. No contexto das experiências vivenciadas nas práticas individuais e coletivas nessa escola, tenho como proposta a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação, no ensino da Língua Portuguesa, aliando aspectos da cultura local à construção de novos conhecimentos por parte dos alunos.

As tecnologias digitais alcançam, cada vez mais, comunidades e pessoas em todos os lugares com suas formas originais e instigantes de comunicação, possibilitando uma certa democratização do acesso aos seus sistemas e produtos, horizontalizando essa produção e consumo, diminuindo distâncias e sincronizando os tempos. Expostos às novidades trazidas pela propaganda de massa, principalmente televisiva, pelos computadores, dispositivos móveis e pelas condições criadas pela *Web 2.0*, crianças e jovens nascidos nesse contexto, consomem facilmente todo tipo de informação produzida pelos meios digitais. Com esse perfil elas chegam à escola e o que encontram lá? Sem entrar no mérito sobre aspectos positivos e negativos desse novo comportamento impregnado da esfera virtual, cresce, nas escolas, a busca pela integração do universo cibernético às práticas pedagógicas e de experiências metodológicas diversas.

Se as tecnologias são, por um lado, ferramentas poderosas de produção e comunicação semiótica e multimodal e, se as crianças e jovens “nativos digitais”² apresentam grande facilidade de acionar os seus recursos, por outro lado, as metodologias de ensino-aprendizagem que as utilizam ainda estão sendo testadas por professores “migrantes digitais”, o que requer o desenvolvimento de novas competências docentes. A inserção desses objetos de aprendizagem virtuais às práticas docentes tem sido um grande desafio para os professores, pois é preciso encontrar na educação o lugar da reconstrução de conhecimentos de forma crítica, criativa e

¹ Abordagem construída a partir de discussões de um grupo de técnicos da Secretaria de Educação de Icapuí e docentes de quatro escolas de duas comunidades pesqueiras dos municípios de Icapuí e Fortim, com a participação de um grupo de professores da Universidade Federal do Ceará, entre 2009 e 2010.

² Nativos e migrantes digitais: termos cunhados por Prensky (2001), para a distinção entre a geração nascida e não nascida na era digital. Disponível em

<http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf>.

Acesso em 20.09.2015.

autônoma para que se rompam os ciclos do reprodutivismo alienante e haja o empoderamento das novas gerações que se preparam para atuar no século XXI.

Partimos, então, da seguinte questão problema: Como a produção multimodal pode contribuir para desenvolver novos letramentos, através da produção e comunicação de conteúdo nas mídias? O objetivo geral é desenvolver o letramento multimodal, a partir da produção de um vídeo documentário pelos alunos, tendo como objetivos específicos: produzir roteiros para o gênero reportagem; trabalhar técnicas de produção, filmagem e edição de vídeo documentário e buscar e utilizar recursos sonoros e imagéticos dando novos sentidos à produção audiovisual. Nossa meta é produzir conhecimentos e não apenas reproduzi-los, para que os alunos possam desenvolver a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações, através da multimodalidade de linguagens disponíveis na *Web*, vinculando-os à realidade local, situando-se histórica, social e politicamente, como característica de indivíduos plenamente letrados.

O referencial teórico relaciona dois grupos de pressupostos, os quais dão sustentação ao projeto de intervenção. O primeiro grupo, apresenta algumas teorias da aprendizagem partindo dos processos da linguagem propostos por Bakhtin (1992), com ênfase no processo de interação e no enunciado. As características dos enunciados - dialogia e polifonia, levam a considerar os textos em sua relação com o contexto social em que são produzidos, com os textos já lidos/ouvidos, com experiências de vida e com áreas do conhecimento com as quais interagem. Por outro lado, Vygotsky (1987, apud TONIETTO *et al*, 2011) desenvolve estudos sobre a aprendizagem como resultado do engajamento de pessoas em um sistema de atividades sociais mediado por instrumentos (textos verbais e não verbais) e regido por motivos e normas, o chamado sócio interacionismo. Ressalta a importância da aprendizagem escolar que dá acesso ao conhecimento socialmente construído.

Complementarmente, os estudos de Ausubel (1982) nos auxiliam na elaboração dos procedimentos de ensino aqui traçados. O conceito mais importante na teoria de Ausubel é o de “aprendizagem significativa”, que é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona com o aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo e a aprendizagem acontece pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio existente.

Pesquisas no campo da neurologia e da neurolinguística tornaram possíveis novas abordagens sobre a aprendizagem humana, entre elas discutimos a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1998) e a teoria cognitiva da aprendizagem multimídia – TCAM (MAYER, 1997, 2001). Ambas avançam no conhecimento de áreas potenciais do cérebro para aprendizagens diversificadas, o que anteriormente foi limitada ao domínio do raciocínio lógico-

matemático, tido como a capacidade humana mais elevada. Na mesma direção os estudos de Mayer (*Id.*) envolvem a interseção da cognição, da instrução e da tecnologia, com destaque para a aprendizagem multimídia enfatizando que a possibilidade das pessoas aprenderem é muito maior quando associam imagens e palavras, do que quando usam apenas palavras isoladas. Os pressupostos e princípios que dão sustentação à TCAM dizem respeito aos canais de processamento da informação verbal e visual, à capacidade limitada no processamento da informação de cada canal e o pressuposto da aprendizagem ativa, no qual a aprendizagem requer um processamento cognitivo essencial em ambos os canais.

Encerrando esta seção apresentamos a discussão de Damiani (2008) sobre o trabalho colaborativo em comunidades de práticas, aspecto fundamental na metodologia proposta nesta pesquisa. A complementaridade de pensamento percebida entre os autores arrolados neste conjunto de referências, dá conta dos muitos pontos de encontro entre suas ideias. A cultura é uma das categorias centrais do pensamento de Bakhtin e Vygotsky, pelo reconhecimento da história e da cultura como fonte de saber sobre o homem. Contemporâneos, ambos rompem com os ditames da ciência positivista e inauguram uma outra forma de fazer ciência, onde tem lugar o ético, o estético e o afetivo. Os dois autores consideram que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si pela mediação da linguagem.

As considerações de Ausubel (1982) sobre o conhecimento prévio do aluno como fator preponderante para a aprendizagem significativa remete-nos aos contextos de aprendizagem que antecedem à escolarização, concebendo o aluno como um ser de cultura. Todo ser humano carrega consigo conhecimentos já processados pelo cérebro e organizados em estruturas, de acordo com o meio social em que vive. Às estruturas organizadas de conhecimentos que o aluno traz para a escola, somam-se novas descobertas que interagem com essas estruturas dando maior significado à aprendizagem. Assim também Gardner, no desenvolvimento de sua teoria, conceituou-a como o potencial para resolver problemas e para criar aquilo que é valorizado em determinado contexto social e histórico. O contexto sociocultural de origem como fator facilitador da aprendizagem é preponderante para cada um desses autores.

O segundo grupo de autores que compõe o referencial teórico envolve a discussão sobre multimodalidade, estudo do gênero reportagem, no campo do jornalismo na escola e empoderamento na produção de conteúdo multimidiático aplicado à educação. Conceitos de multiculturalidade, multimodalidade e multiletramento amplamente discutidos por Rojo (2005, 2011); Rojo e Moura (2012) impulsionam a necessidade de aquisição de novos letramentos, a partir da escola, para a formação de leitores e produtores textuais na contemporaneidade. Paes de Barros (2009) trouxe uma contribuição importante em suas pesquisas, com o que chamou de

“estratégias de observação da multimodalidade”, usadas nesta intervenção com propósitos metodológicos na análise do *corpus*.

O trabalho com gênero ficou delimitado ao domínio do jornalismo, com a apresentação dos principais elementos caracterizadores dessa área de comunicação por Alves Filho (2001) e a opção pelo trabalho com a reportagem nos aproximou das discussões de Kindermann (2003, 2005) sobre as características desse gênero. Adotamos as categorias estabelecidas por ela para os quatro enfoques possíveis ao se produzir uma reportagem. Também houve contribuições de Schneider (2011) em relação a questões técnicas sobre produções audiovisuais.

Os aspectos relativos ao empoderamento dos alunos em todo o processo de produção da vídeo reportagem buscou subsídios em Freire (1992) com ênfase no trabalho coletivo e na possibilidade de transformação social pelos envolvidos.

A metodologia do trabalho interventivo deu-se pela adaptação da sequência didática proposta por Schneuwly; Dollz (2004), para o trabalho com gêneros na escola. Essa metodologia destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. Segundo os autores, “[...] As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais” (*Idid.*, p. 53). As estratégias de ensino pressupõe intervenções que favoreçam a mudança e a promoção do aluno a um desempenho melhor em relação aos gêneros e nas situações de comunicação. Nesse sentido, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores.

Os resultados foram sendo observados a cada módulo aplicado e analisados considerando os pressupostos teóricos, com ênfase nas categorias estabelecidas por Paes de Barros (2009): Seleção e verificação das informações verbais; organização das informações da sintaxe visual; integração das informações verbais e não verbais; percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais.

Após a análise dos dados, constatamos um resultado bastante satisfatório, não só em relação aos objetivos propostos, mas em aspectos que permeiam e dão sustentação à aprendizagem: o trabalho coletivo, a horizontalidade das relações entre o grupo e o protagonismo, que também foram sentidos pelos próprios participantes como algo bastante significativo.

A estrutura deste trabalho deu grande ênfase aos aspectos metodológicos, organizando-se através de uma sequência de quadros iniciando com um quadro geral do planejamento. Os outros quadros detalharam cada etapa: preparação para a produção inicial: escolha do tema, gênero e suporte; aplicação do Módulo 1: gênero reportagem; aplicação do Módulo 2: seleção

e verificação de informações verbais; aplicação do Módulo 3: organização da sintaxe visual e produção final. Passamos, a seguir, à discussão do referencial teórico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com a ampliação das pesquisas sobre a língua, ensino-aprendizagem e letramento, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, considerando também a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), com diretrizes sobre o trabalho com textos baseado em gêneros, inúmeras teorias, em diferentes níveis, influenciam as metodologias de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Por outro lado, as tecnologias aplicadas à educação provocam uma nova revolução no ensinar e aprender, conforme discutiremos abaixo, discutindo os principais conceitos que dão embasamento a este projeto de pesquisa.

2.1 Algumas teorias da aprendizagem

Relacionamos à teoria da aprendizagem conceitos de Bakhtin e Vygotsky, pois ambos conferem à linguagem uma natureza social e enfatizam a relação intrínseca dela com a aprendizagem, deslocando o aprender dos aspectos puramente formais, para aspectos enunciativo-discursivos. A discussão da aprendizagem, neste projeto de intervenção, buscará evidenciar esses aspectos em outras teorias da aprendizagem que iremos abordar.

2.1.1 Bakhtin, Vygotsky e os processos da linguagem

A abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin (1992), com ênfase no processo de interação e no enunciado, é base teórica importante para diversos estudos que se desenvolveram nas últimas décadas do século passado, mantendo-se atual no início do presente século. Os enunciados remetem-nos às interações que não se referem apenas ao contato face a face, mas à compreensão ativa do leitor/orador que “aceita, reformula, contrapõe, complementa as informações do texto, conforme seus conhecimentos e experiências” (BEZERRA *apud* DIONÍSIO, 2010, p. 64). Estes são emitidos de uma mixagem de diferentes vozes sendo ouvidos, lidos e reorganizados do ponto de vista do autor.

As características dos enunciados - dialogia e polifonia, propostos por Bakhtin (1992), levam a considerar os textos em sua relação com o contexto social em que são produzidos, com os textos já lidos/ouvidos, com experiências de vida e com áreas do conhecimento com as quais interagem. Essa complexidade de vozes que ressoam no texto oral ou escrito dão a característica

da polifonia e dos enunciados abertos, de que nos fala Bakhtin. Enunciados abertos, porque nenhum texto está completo e acabado em si mesmo; ele sempre pode conter outras leituras, em diferentes contextos.

No mesmo período, outras teorias influenciaram as metodologias de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, entre elas as aprendizagens baseadas no sócio interacionismo proposto por Vygotsky (1987, apud TONIETTO *et al*, 2011). Entre as inúmeras contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento das novas teorias da aprendizagem, considera-se preponderantemente os processos psico intelectuais da aquisição da escrita, muito embora o autor não desprezasse as potencialidades da linguagem falada. Para ele, “a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada. No entanto, gradualmente, essa via é reduzida, abreviada e a linguagem falada desaparece como elo intermediário” (VYGOTSKY, 1984, p. 131). Nesse aspecto, ressalta a importância da aprendizagem escolar que dá acesso ao conhecimento socialmente construído, do mais cotidiano ao mais científico e onde estão presentes as possibilidades de aquisição de formas de pensamentos mais complexos.

De acordo com Souza (2010 *apud* DIONÍSIO, BEZERRA, MACHADO, 2010, p. 65), no decorrer do desenvolvimento do sujeito, as vozes, descritas por Bakhtin,

Vão sendo internalizadas graças à linguagem. Essa internalização, segundo Vygotsky (1930/1988) efetiva-se por intermédio de uma série de mudanças, isto é, as atividades externas e interpessoais, manifestando-se, sobretudo, no que o autor denomina de zona de desenvolvimento proximal.

A sua formulação para a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1934-1987), corresponde a um espaço de aprendizagem ou, como afirma Oliveira (2010, p. 49), “[...] a distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto (distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial)”. Para Vygotsky (1934-1987) a aprendizagem resulta do engajamento de pessoas em um sistema de atividades sociais mediado por instrumentos (textos verbais e não verbais) e regido por motivos e normas.

Noções importantes sobre participação e contexto, centrais nessa abordagem, são analisadas por Oliveira, Tinoco & Santos (2014, p. 50):

Conhecimentos e habilidades não são coisas a serem transferidas de indivíduo para indivíduo, mas empreendimentos sociais desenvolvidos através de atividades conjuntas com instrumentos mediacionais. Aprender significa participar de uma nova atividade. Na aprendizagem, os indivíduos se integram a sistemas múltiplos de atividades, através de diferentes contextos cruzados (por exemplo, o contexto comunitário e o escolar).

Esta proposição enfatiza aspectos que ajudam a superar relações de uma educação tradicional, centrada no professor, para a ênfase na aprendizagem e no aluno. Afirma a importância da ação compartilhada de conhecimentos, entre sujeitos mais e menos experientes; o papel da imitação, como oportunidade de reconstrução interna das observações externas, com foco na ampliação da capacidade cognitiva; no professor como mediador mais experiente, atuando de forma desafiadora na zona de desenvolvimento proximal, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

2.1.2 Teoria da Aprendizagem Significativa

Avançando no conjunto de proposições que embasam esta pesquisa, levamos em consideração os estudos de David Ausubel (1982) e seu conceito de aprendizagem significativa, que acontece quando partimos dos conhecimentos específicos, previamente adquiridos pelos alunos que, sendo ativados, darão suporte a novos conhecimentos. Essa aprendizagem significativa está ligada a outro conceito subjacente chamado pelo autor de “subsunção”: a perspectiva de relacionar conhecimentos já adquiridos com novas descobertas contribui na construção de estruturas mentais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

É interessante observar que Ausubel (*ibid.*) parte das mesmas premissas de Paulo Freire, em relação à aprendizagem significativa, quando considera que o aluno não é um receptor passivo e de uma educação “bancária” em que o aluno é meramente repositório de conteúdo, sem que eles façam, necessariamente, sentido para ele. Na aprendizagem significativa, ao contrário,

Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. (MOREIRA, 2010, p. 5).

Segundo Ausubel (*ibid.*), para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições: 1) o aluno precisa ter uma disposição para aprender; 2) o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, lógico e psicologicamente. O significado lógico depende somente da natureza do conteúdo e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada um filtra os conteúdos que têm significado ou não para ele.

Segundo (Pelizzari *et all*, 2002, p.38), partindo desses dois marcos, Ausubel (1982) afirma em seus estudos que:

[...] os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem entre si que do número de conceitos presentes. Entende-se que essas relações têm um caráter hierárquico, de maneira a que a estrutura cognitiva é compreendida, fundamentalmente como uma rede de conceitos organizados de modo hierárquico de acordo como grau de abstração e de generalização.

Para Ausubel (*ibid.*), a aprendizagem significativa refere-se à forma de recepção dos conteúdos pelo aluno, sendo que propiciar descobertas estimula a aprendizagem e permite ao aluno atitudes mais afirmativas e autônomas e maior assimilação. Isso facilita as “relações substanciais entre os conceitos presentes na sua estrutura cognitiva e o novo conteúdo que é preciso aprender” (MOREIRA, 1998, p. 26).

O autor chama a atenção para três fatores chaves que compõem sua teoria de Assimilação, destacados por Pelizzari *et all* (*ibid.* p. 40): 1. A aprendizagem significativa implica a assimilação de novos conceitos e proposições na estrutura cognitiva já existente, resultando em modificações; 2. O conhecimento organiza-se hierarquicamente na estrutura cognitiva do indivíduo, e na medida em que se aprendem novos conceitos eles são organizados na estrutura hierárquica já existente e 3. O conhecimento adquirido por aprendizagem mecânica não é assimilado na estrutura cognitiva, nem modifica as estruturas de proposições já existentes. Observados esses conceitos, o conhecimento deverá ser retido por mais tempo, aumentando a capacidade de aprender outros conteúdos que, se esquecidos, ainda assim facilitam a aprendizagem seguinte, ou reaprendizagem.

Diante do exposto, a presente pesquisa leva em consideração tais pressupostos para a elaboração adequada dos novos conhecimentos sobre a produção de conteúdo multimodal, a partir de conhecimentos de uso das mídias analógicas e digitais já praticadas pelos alunos. Acrescido a isso, a vivência e compreensão do uso social da língua, em suas diversas modalidades; da produção verbal com propósito comunicativo definido e com funcionalidade clara.

2.1.3 Teoria das Inteligências Múltiplas

Teorias apresentadas a partir de meados do século XX, nos campos da neurologia e da neurolinguística tiveram influência direta na área da pedagogia e na compreensão de como as

crianças aprendem. Neurologistas têm documentado que o sistema nervoso humano não é um órgão com propósito único, nem tampouco infinitamente plástico. Conhece-se hoje que o sistema nervoso é altamente diferenciado e que os diversos centros neurais processam diferentes tipos de informação (GARDNER, 1987-1995). Essas novas proposições instigaram a insatisfação com visões unitárias de inteligência que focaram principalmente as habilidades importantes para o sucesso escolar. O padrão mais aceito de avaliação da inteligência - os testes de QI (quociente intelectual) mediam a capacidade de dominar o raciocínio lógico-matemático, entendido, até então, como a capacidade humana mais elevada.

Segundo Gama (1998, p. 1), na elaboração da teoria das inteligências múltiplas, Gardner partiu “[...] da avaliação das atuações de diferentes profissionais em diversas culturas, e do repertório de habilidades dos seres humanos na busca de soluções, culturalmente apropriadas para seus problemas” trabalhando no sentido retroativo para, eventualmente, chegar às inteligências que deram origem a tais realizações. Psicólogo construtivista, influenciado por Piaget, questiona suas afirmações em relação aos aspectos da simbolização partirem todos de uma mesma função semiótica, propondo que “processos psicológicos independentes são empregados quando o indivíduo lida com símbolos linguísticos, numéricos, gestuais e outros”. (GAMA, *op. cit.*).

Ainda segundo Gama (*Ibid.*, p.1-2) temos a seguinte análise:

Gardner descreve o movimento cognitivo como uma capacidade cada vez maior de entender e expressar significado em vários sistemas simbólicos utilizados em um contexto cultural e sugere que não há ligação necessária entre a capacidade ou estágio de desenvolvimento em uma área de desempenho e capacidades ou estágios em outras áreas ou domínios. Num plano de análise psicológico, cada área ou domínio tem seu sistema simbólico próprio; num plano sociológico de estudo, cada domínio se caracteriza pelo desenvolvimento de competências valorizadas em culturas específicas.

Gardner classifica cada domínio, ou inteligência, em termos de uma sequência de estágios: todos os indivíduos normais possuem os estágios mais básicos, em todas as inteligências. Os estágios mais sofisticados dependem de maior trabalho ou aprendizado.

A sequência de estágios inicia-se com o que Gardner chama de habilidade padrão cru. O aparecimento da competência simbólica é visto em bebês quando eles começam a perceber o mundo ao seu redor. Nesta fase os bebês apresentam capacidade de processar diferentes informações. Eles já possuem, no entanto, o potencial para desenvolver sistemas de símbolos, ou simbólicos. (*Ibid.*, p. 3).

E assim se sucedem os demais estágios: o de simbolizações básicas (2-5 anos), onde a criança demonstra sua inteligência na compreensão e uso dos símbolos: música/sons, linguagem/conversas, histórias, espacial/desenhos etc. Em seguida, a criança adquire destreza em domínios valorizados em sua cultura e, progressivamente, vão dominando os sistemas simbólicos até atingir o que Gardner chama de “sistemas de segunda ordem”, ou a grafia dos sistemas (a escrita, os símbolos matemáticos, a música escrita etc.). “Nesta fase, os vários aspectos da cultura tem impactos consideráveis sobre o desenvolvimento da criança, uma vez que ela aprimorou os sistemas simbólicos que demonstrem maior eficácia no desempenho de atividades valorizadas pelo grupo cultural.” (*Ibid.*, p. 3). Assim, uma cultura que valorize a navegação terá um grande número de pessoas que atingirão postos de navegador de alto nível. Finalmente, durante a adolescência e a idade adulta, as inteligências se revelam através de ocupações vocacionais ou não vocacionais. O indivíduo adota um campo específico e focalizado e se realiza em papéis que são significativos em sua cultura.

Na elaboração de sua teoria, Gardner (1987-1995) foi levado a conceituá-la como o potencial para resolver problemas e para criar aquilo que é valorizado em determinado contexto social e histórico. Ele concluiu, a princípio, que há sete tipos de inteligência: a lógico matemática, a linguística, a espacial, a físico-cenestésica, a interpessoal, a intrapessoal, a musical. Posteriormente, mais duas: a natural e a existencial e propôs a junção da inter e intrapessoal, pois, embora estas capacidades sejam independentes, dificilmente funcionam isoladamente.

Para Gardner (*Ibid.*), cada indivíduo nasce com uma bagagem genética e neurobiológica e fatores ambientais ainda não moldados pela cultura; a educação escolar tende a nivelar e padronizar as aptidões individuais. Em função das contribuições da neurologia e dos estudos de Gardner (*Ibid.*), entre outros, como os de Mayer (1997-2001), por exemplo, mudanças nos referenciais para a educação básica foram percebidas como necessárias buscando adequação às novas descobertas científicas que dialogam com os desafios do ensino-aprendizagem nos dias de hoje. Algumas escolas tentam mudar seus procedimentos, favorecendo a manifestação de todas as habilidades potenciais dos alunos. Gardner (*Ibid.*) questiona o fato das escolas declararem que “preparam o aluno para a vida”. A vida, evidentemente, não se limita ao raciocínio verbal e lógico. Ele propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de várias disciplinas básicas que encorajem seus alunos a usar esses conhecimentos para resolver problemas e que promovam combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

2.1.4 Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia

A Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia - TCAM (MAYER, 1997-2001) elucidada a natureza da memória de trabalho humana trazendo uma grande contribuição sobre os processos de aprendizagem da mente. Os estudos de Mayer (*Ibid.*) envolvem a interseção da cognição, da instrução e da tecnologia, com destaque para a aprendizagem multimídia e, de acordo com suas investigações, a possibilidade das pessoas aprenderem é muito maior quando associam imagens e palavras, do que quando usam apenas palavras isoladas. De acordo com seus estudos a informação processa-se por intermédio de dois canais, o verbal e o visual e, se no processo de aprendizagem juntarmos esses dois canais, as possibilidades de êxito são muito maiores.

A multimídia pode, então, ser compreendida como uma combinação de múltiplos recursos técnicos, cujo propósito é apresentar a informação desejada em múltiplos formatos, por meio de múltiplas modalidades sensoriais (SCHNOTZ; LOWE, 2003, *apud* ALMEIDA *et al.*, 2014, p. 1004).

Em sintonia com as afirmações de Mayer, outros autores têm se posicionado da seguinte maneira, em relação à multimodalidade:

Para Amador e Carneiro (1999), a imagem possui funções que vão além do seu papel ilustrativo. Essa concepção está de acordo com os estudos de Renovato *et al.* (2009, p. 2), quando dizem que ‘a linguagem imagética produz e reproduz informações e conhecimentos, pois veicula discursos, significados e intenções’. Pesquisadores de ensino de ciências têm afirmado que há uma necessidade urgente de se aprender a ‘ler’ as imagens, portanto, existe a urgência de uma ‘alfabetização visual’ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Segundo Santos e Tarouco (2007), o uso de representações não verbais e verbais amplia a compreensão dos estudantes; e os recursos multimídia e com interatividade são considerados, por professores, como uma forma de motivar os alunos, gerando uma aprendizagem eficaz. (ALMEIDA *et al.*, 2014, p. 1004).

No entanto, existem condições de adição de palavras e imagens que devem ser utilizadas para garantir a aprendizagem (Mayer, 2005 *apud* Almeida *et al.*, 2014). Deve-se considerar também que a apresentação multimídia deve ser adequada ao público a que se destina, estando de acordo com o processo cognitivo do aluno.

O problema está em para quem, como, quando e em que sequência se devem utilizar imagens e palavras de forma a alcançar melhores resultados no aprendizado. Ao mesmo tempo é preciso compreender os mecanismos que são efetuados pelo aluno para a recepção da informação, sua veiculação pelas áreas sensoriais e encefálica que os fazem ter a compreensão do que é informado. (MAYER, 2005, *apud* ALMEIDA *et al.*, 2014, p.1004).

Existem alguns pressupostos e princípios que dão sustentação à TCAM: o pressuposto do canal duplo, no qual os canais de processamento da informação verbal e visual são separados; o pressuposto da capacidade limitada no processamento da informação de cada canal e o pressuposto da aprendizagem ativa, no qual a aprendizagem requer um processamento cognitivo essencial em ambos os canais. Baseando-se nessas premissas é preciso estudar e descrever os caminhos de como aprender melhor utilizando palavras e imagens, sendo este o principal objetivo da TCAM (*Ibid.*)

A pesquisa para estas e outras questões resultou em muitas respostas, permitindo o desenvolvimento de uma série de princípios. Esses princípios, em conjunto, correspondem à TCAM; e devem ser empregados na construção de modelos instrucionais que, bem planejados, devem levar a melhores resultados do que as práticas tradicionais de ensino. (ALMEIDA *et al*, 2014, p. 1004).

Princípios que devem ser considerados em uma apresentação multimídia:

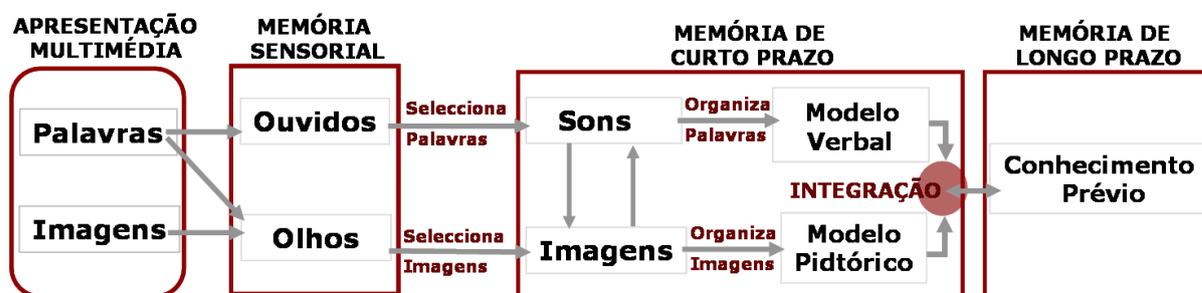
- Princípio multimídia: os alunos aprendem melhor, quando se combinam palavras e imagens, do que só palavras.
- Princípio de proximidade espacial: quando as palavras e imagens correspondentes estão próximas e não distanciadas.
- Princípio de proximidade temporal: quando as palavras e imagens são apresentadas simultaneamente e não sucessivamente.
- Princípio de coerência: quando palavras, imagens ou sons não relevantes para o assunto são excluídos.
- Princípio de modalidade: quando se utiliza animação e narração em vez de animação e texto escrito.
- Princípio de redundância: quando se utiliza animação e narração em vez de animação, narração e texto.
- Princípio das diferenças individuais: “analisando os sujeitos relativamente aos conhecimentos e à orientação espacial, conclui-se que os sujeitos que se beneficiam mais de um documento multimídia são os que têm poucos conhecimentos relativamente aos que já têm muitos conhecimentos e são os sujeitos que têm elevada orientação espacial que mais se beneficiam comparativamente aos que têm pouca orientação espacial.” (Mayer, 2001, p 46).

Ainda sobre os processos de aprendizagem, a TCAM nos informa que

Quando se recebe uma informação multimídia via imagens, palavras narradas ou textuais, animações, filmes, dentre outros meios de comunicação, cria-se um modelo mental sobre a informação, indicando sua compreensão, que é então armazenada na memória de longo prazo para posterior utilização. (*Ibid.*).

Durante a recepção no processamento e passagem das informações da memória operacional para a de longo prazo, ocorrem seleções e integrações da informação instrucional

que correspondem ao cerne da TCAM. Apresentamos, a seguir, a representação de Mayer de como imagens e palavras são assimiladas através de uma apresentação multimídia, entrando na memória sensorial, através da audição e visão.



As setas representam o processo cognitivo

Figura 1: Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia

Fonte: Mayer, 2001. Disponível em <<http://goo.gl/djvnFr>>. Acesso em 20.01.2016.

Para Vygotsky (1991), a relação do sujeito e do objeto é sempre mediada por instrumentos. O sujeito não se relaciona diretamente com o objeto, pois, entre eles, existem instrumentos de mediação que permitem atingir o objeto, o que caracteriza a aprendizagem como mediada. Quando tomamos por base a concepção de Vygotsky de atividade mediada por instrumentos (externos ao plano mental) e signos (internos ao plano mental), firmamos ainda mais nossa compreensão de que os princípios da TCAM utilizados como ferramenta de mediação em atividades de ensino-aprendizagem podem melhorar o desempenho dos alunos.

2.1.5 Trabalho pedagógico cooperativo e comunidades de práticas

É um grande desafio o trabalho colaborativo e criativo! Damiani (2008, p. 217), reportando-se a Engeström (1994), afirma que para o autor: “[...] o ato de pensar está aninhado em atividades socialmente organizadas e historicamente formadas, apresentando, assim, um caráter interativo, dialógico e argumentativo.” Ressalta também que Lave e Wenger (1991), ao estudarmos os processos de aprendizagem em situações não formais, descrevem o que ocorre no que denominam comunidades de prática - “[...] grupos que formam uma entidade social e estão envolvidos em empreendimentos conjuntos” Ainda segundo esses autores citados por Damiani (2008, p. 217), “[...] é pelo engajamento em atividades cotidianas, desenvolvidas em seu grupo de trabalho, que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das

pessoas, em seu conhecimento e em suas habilidades práticas”. Desenvolvendo mais essa ideia, a autora cita Schaffer (2004, apud DAMIANI, 2008, p. 217), argumentando que:

[...] pela participação em comunidades de prática, os indivíduos internalizam as normas, os hábitos, as expectativas, as habilidades e os entendimentos dessas comunidades (como, por exemplo, as comunidades profissionais), que apresentam maneiras singulares de conhecer, decidir o que é importante saber e entender a realidade.

O pensamento desses autores, cujas raízes estão nas noções de “participação” e “contexto” de Vygotsky (1934, 1987), parece-me muito apropriado à fundamentação teórica da prática que nos propomos a desenvolver em sala de aula, pois o processo de colaboração entre pares, na escola e na comunidade, é um dos elementos no qual se sustenta este projeto. O trabalho colaborativo, acima citado, é característico das comunidades de pescadores tradicionais do território que a escola atende e a cultura local é parte importante na didática proposta na intervenção. Entendemos que o processo de mobilização de um conjunto de saberes na produção do documentário sobre um tema importante para a comunidade, produzido colaborativamente pelos alunos da escola com a participação dos moradores, pode despertar interesse, pela dimensão social que a intervenção visa ganhar. A escrita faz mais sentido quando tem um propósito social bem definido.

Outro aspecto interessante da perspectiva didática é a aprendizagem da escrita colaborativa (DAMIANI, 2008) que minimiza a frequente posição de hierarquia que tende a se estabelecer na relação professor-aluno, em nosso complexo sistema educacional. Dessa forma, todo o planejamento da intervenção será construído de forma colaborativa com o grupo envolvido. Parrilla (1996, apud Damiani, 2008, p. 214) afirma que “grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” A autora considera que Vygotsky (1989) é um dos autores que embasa um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

Wells (2001, apud DAMIANI, 2008), pesquisador que também segue as ideias de Vygotsky, descreve o que acontece entre pessoas que tentam resolver um problema significativo para todos e estabelecem um diálogo no qual soluções são propostas, ampliadas, modificadas ou contrapostas. A isso ele chama de “co-construção do conhecimento”, considerando-a como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Concluimos com as afirmações de Moran (2013, p. 27) a respeito de novas formas de aprender, quando ressalta que:

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o ao contexto, dando-lhe significado, encontrando 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.

Para esta intervenção que busca os novos letramentos digitais por parte dos alunos levamos em consideração as exposições acima, partindo das teorias sobre linguagem (BAKHTIN, 1929, 1953), dos processos de aquisição da linguagem (VYGOTSKY, 1987) e da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982). Entendemos, como afirma Gardner (1980), que a vida e o desenvolvimento humano requerem a aplicação de vários tipos de inteligências utilizadas para enfrentar diferentes circunstâncias e desafios e que os avanços da neurociência têm contribuído para novas concepções de inteligências múltiplas e novas formas de aprendizagem. Em relação à Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (MAYER, 1997, 2001) fica claro que ela agrega elementos das inteligências múltiplas no campo da linguagem verbal e visual, complementada com os pensamentos de Moran (2013) sobre a mediação das novas tecnologias e novas formas de aprender.

Passamos a discorrer sobre o trabalho com gêneros na escola, a multimodalidade presente no gênero jornalístico e as possibilidades de empoderamento dos alunos, pela aquisição dos meios de produção e comunicação multimodal.

2.2 Multimodalidade, gêneros textuais e empoderamento na escola

Nesta sessão passamos à discussão e entendimento da importância de se utilizar gêneros discursivos e multimodais em sala de aula, com destaque para o gênero reportagem, no sentido do aprimoramento da leitura e da produção escrita, baseando-nos em conceitos de multiculturalidade, multimodalidade e multiletramentos.

2.2.1 Letramento multimodal

É fundamental, para este projeto de intervenção o suporte teórico dado pelas abordagens do que vem sendo chamada de multiculturalidade, multiletramento, multimodalidade e das estreitas relações que se estabelecem entre elas (ROJO, 2005, 2011; ROJO & MOURA, 2012). O enfoque multicultural problematiza o lugar da diversidade cultural na escola e a importância da visão pluralista, em suas diferentes formas de expressão, muito presentes no cotidiano escolar, mas ocultadas pelas práticas pedagógicas vivenciadas nesse contexto. Essas discussões localizam a origem desse conceito que procura cobrir a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a comunicação e a informação acontecem.

A aquisição do letramento multimodal, como parte da preparação escolar para a inserção nas múltiplas linguagens apresentadas em todos os setores da sociedade é imprescindível para a formação de leitores e, porque não, produtores textuais na contemporaneidade.

De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 65):

Rápidas transformações tecnológicas que hoje se dão afetam profundamente o letramento, à medida que requerem do indivíduo novas habilidades e estratégias para se adaptar e adquirir os letramentos que emergem, além de abrir possibilidades para o uso criativo da tecnologia como uma ferramenta útil para exercer novas funções e propósitos na formatação e composição de mensagens. A natureza dêitica do letramento suscita, assim, uma nova concepção ou (re)definição do que significa tornar-se letrado.

Os multiletramentos apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade, presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações (multiculturalidade) e a multiplicidade semiótica dos textos (multimodalidade). Nesse universo, as produções culturais surgem como “um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares/dominantes), de diferentes campos (ditos popular/de massa/erudito), [...] caracterizados por um processo de escolha pessoal e política (...)”. (ROJO, 2012, p. 13). Essa multimodalidade, multissêmica ou multiplicidade de linguagens exige multiletramentos, quer dizer, exige, nos dizeres de Rojo (*ibid.*, p. 19), “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.”

Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos, proposta por ela seria uma nova forma de:

[...] trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, metalinguagem, para chegar a proposta de

produção transformada, redesenhada, que implicam agência³ por parte do alunado. (*Ibid.*, p. 8-9).

E que a escola “discuta as novas estéticas que impregnam e constituem os textos contemporâneos, multimodais, para transformar o consumidor acrítico em analista crítico”. (*Ibid.*, p. 28).

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalhos com picho). (*Ibid.*, p. 8).

Nesse sentido, este projeto de intervenção buscou novos letramentos, partindo de temas próprios da cultura local e dos conhecimentos prévios dos alunos acerca das tecnologias e suas linguagens, ferramentas já utilizadas por eles, embora de forma limitada. O foco no olhar crítico sobre a realidade vivida e a produção de conteúdo transformador do meio e deles próprios tem como propósito o empoderamento; do “saber-fazer” ao “aprender a aprender” como possibilidade de uso das tecnologias para a expressão criativa e criadora em sociedade.

Refletindo sobre as práticas de letramento em que os alunos se engajam atualmente, Paes de Barros (2009), com base em pressupostos teóricos enunciativo-discursivos e em alguns pressupostos da Semiótica Social⁴, estabeleceu o que denominou de “estratégias de observação da multimodalidade”. Tais estratégias foram utilizadas nesta intervenção para as análises dos dados coletados. São elas:

1. **Seleção e verificação das informações verbais** – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.

³ Em termos gerais, a noção de agência atribui ao ator individual a capacidade de processar a experiência social e de delinear formas de enfrentar a vida, mesmo sob as mais extremas formas de coerção. Dentro dos limites da informação, da incerteza e de outras restrições (físicas, normativas ou político-econômicas) existentes, os atores sociais são “detentores de conhecimento” e “capazes”. Eles procuram resolver problemas, aprender como intervir no fluxo de eventos sociais ao seu entorno e monitorar continuamente suas próprias ações, observando como os outros reagem ao seu comportamento e percebendo as várias circunstâncias inesperadas (Giddens, 1984: 1-6). Disponível em <www6.ufrgs.br/pgdr/arquivos/ipode_38.doc>. Acesso em 26 set. 2016.

⁴ Hodge & Kress (1988) propõem uma nova abordagem, fundamentada pela concepção de Halliday (1978) de linguagem como semiótica social, cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem.

2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.

3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.

4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (*Ibid.*, p.166).

Tais estratégias leitoras, aliadas aos pressupostos teóricos bakhtinianos como, por exemplo, os de gênero discursivo e dialogia são fundamentais para as análises apresentadas, uma vez que consideramos o texto multimodal como um enunciado concreto, cujo projeto discursivo articula, com o mesmo grau de importância, múltiplas materialidades comunicativas. Esse enunciado concreto constitui-se em uma determinada esfera ideológica e circula em uma outra esfera (a escolar, por exemplo, dentro de livros didáticos e outros materiais de pesquisa).

2.2.2 Gêneros textuais na escola

As novas orientações e os referenciais que os PCN (1998) puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores geraram muitas dúvidas em relação ao ensino dos gêneros escritos e orais. Surgiram, então, diferentes pesquisas e abordagens do tema, entre elas citaremos algumas, salientando que essas discussões geraram um arcabouço de conteúdos que, disponibilizados aos professores, em sua formação continuada possibilitam uma ação pedagógica enriquecida por discussões diversas, renovando conhecimentos, abrindo portas a uma visão mais crítica e autônoma nas práticas de sala de aula.

Questões colocadas por Oliveira, Tinoco, Santos (2014) nos fazem refletir sobre a maneira como a voz dos PCN (1998) vem repercutindo no fazer pedagógico de professores e que, segundo suas experiências em contextos de formação de professores, não têm se efetivado em suas práticas, pois “[...] houve apenas uma ‘popularização’ de determinados referenciais teóricos, sem que realmente tenham sido apreendidos em sua inteireza.” (*Ibid.*, p. 326). Em suas averiguações, as pesquisadoras puderam depreender que se trata de um “discurso vazio, com significações distorcidas e banalizadas” (*Ibid.*).

Oliveira, Tinoco, Santos (*Ibid.*) destacam um elemento importante como contribuição à discussão do trabalho com gênero na escola, afirmando que:

No que diz respeito aos *gêneros textuais*, a compreensão deflagrada é a de que estes são unidades textuais dadas, estáticas, descontextualizadas, com características facilmente identificáveis, prontas para serem ensinadas. O gênero, porém, não se constitui num fenômeno simples e puro. Conforme atestam estudos de vários autores (JOHNS, 2006), ele é afetado por uma rede de variáveis que operam juntas, tornando-o complexo e multifacetado. (*Ibid.*, p. 329).

Quando Bakhtin (1977) afirma que os gêneros, são tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados por diferentes esferas da atuação humana, vinculou-os ao fenômeno cultural, qualificando-o como “historicamente sensível”. Assim, “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares.” (SOUZA, *apud* DIONISIO, MACHADO, BEZERRA org., 2010, p. 31).

Como forma de socialização e comunicação humana, os gêneros dão sustentação às interações, muito mais coletivas do que individuais, legitimando discursos, em grupos e comunidades com suas práticas. Segundo Müller (1984, *apud* DIONISIO, MACHADO, BEZERRA, 2010, p. 34) “Os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura.” Assim sendo, a variação cultural “deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros” e conclui que “[...] este é um aspecto que somente o estudo intercultural dos gêneros poderá decidir.”

Entendidos como “dispositivos de comunicação” tornam-se relevantes certas condições sócio históricas presentes no momento da enunciação, “não podendo ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor, a fim de que ele molde seu enunciado nessas formas” (Maingueneau, 2001, p. 65). Oliveira (2010, p. 330), argumenta que:

Sabemos que o mundo é textualizado. Leitura e escrita estão em toda parte. O que circula, portanto, na rua ou em ambientes comunitários são modos de inscrição específicos (placas, propagandas, faixas, outdoors, fachadas etc.) de grande força comunicativa e que, por isso, merecem atenção. Consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas, mas também assumir uma forma de poder que a muitos é negada.

Nesse sentido, entendemos que o empoderamento a partir da escola, na fase de aquisição de letramentos, através da multimodalidade, pode ser bastante significativo e atrativo aos alunos, pela possibilidade de passarem de consumidores para produtores de conteúdo.

Passamos a seguir, à discussão do gênero reportagem, escolhido neste projeto de intervenção para o desenvolvimento do letramento multimodal, com base nas discussões teóricas desenvolvidas até aqui. Considerando o caráter de nossa pesquisa interventiva gostaríamos de nos deter em aspectos do gênero jornalístico e no vídeo reportagem, objeto de nosso estudo.

2.2.2.1 O gênero reportagem e o audiovisual

O gênero reportagem está inserido no domínio discursivo do jornalismo. No que concerne aos principais elementos caracterizadores dos gêneros jornalísticos, Alves Filho (2011) traz as seguintes categorias: a fusão entre forma e conteúdo, os propósitos comunicativos, o evento deflagrador, relações entre evento deflagrador e gêneros e o tema dos gêneros. No que se refere à forma/conteúdo, Alves Filho (*Ibid.*, p. 29) afirma que:

A forma precisa ser vista como funcional, como tendo uma finalidade, uma razão de ser ou produzindo certo efeito de sentido. E, em contrapartida, o conteúdo precisa ser visto como algo semiótico, já que as ideias somente são veiculadas e mesmo pensadas através de signos.

Alves Filho (*Ibid.*, p. 34) considera que: “O propósito comunicativo de um gênero equivale às finalidades para as quais os textos de um mesmo gênero são mais recorrentemente utilizados em situações também recorrentes”. Por exemplo, se o propósito comunicativo é relatar fatos sociais ocorridos recentemente na vida social, os gêneros comumente utilizados são: notícia, reportagem, relatos pessoais. No entanto, outros propósitos estão associados, como: interagir, manter contato social, reforçar vínculos, entre outros. Quanto ao “evento deflagrador” e sua relação com os gêneros, Alves Filho (*Ibid.*, p. 40), afirma que ele “[...] é a razão mais ou menos imediata que impulsiona alguém a tomar a palavra escrita ou oral e propor um ato de interação pela linguagem”. Podemos dizer que “ele faz a intermediação entre a realidade e os textos” (*Ibid.*).

Para Kindermann (2003), a reportagem pode ser caracterizada em duas linhas gerais: como uma notícia ampliada e como gênero autônomo. Referindo-se à definição de Lage (1993, p. 61 *apud* KINDERMANN, 2005, p. 125) reportagem é “um gênero jornalístico que consiste no levantamento de assuntos para contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos”. A autora apresenta as seguintes categorias, dentro da reportagem, classificando-as como subgêneros (abordagens): 1) reportagem retrospectiva, 2) reportagem de aprofundamento de notícia, 3) reportagem a partir de entrevista; 4) reportagem de pesquisa,

(KINDERMANN, 2005). Estas categorias, do domínio discursivo do jornalismo, serão adotadas neste projeto de intervenção.

Complementarmente, Cristóvão e Nascimento (2005, *apud* Kindermann, 2005, p.126), cita algumas características próprias do gênero reportagem:

- a) Provém de uma pauta planejada (mostra um alvo que foi buscado fora da realidade imediata dos fatos em eclosão);
- b) Envolve, em relação aos quatro subgêneros levantados) pesquisa em fontes e temas além dos limites imediatamente relacionados ao fato de notícia;
- c) Detém um estilo mais livre, rompendo com a rigidez da técnica jornalística e podendo ser mais pessoal.

Consideramos, para fins de organização deste projeto de intervenção, as proposições de Kindermann (2003, 2005), no que diz respeito à divisão do trabalho no jornalismo, para a produção de documentários, obedecendo quatro categorias por ela propostas, seguindo a estrutura composicional de cada uma. Os aspectos relacionados a questões técnicas da produção de audiovisuais, foram estudados, tanto por mim, quanto repassadas aos alunos, através de alguns sites da internet que expõem princípios básicos que devem ser observados na produção dessas mídias.

Levamos em consideração princípios bastante elementares apresentados e discutidos por Schneider (2011), em um curso preparado por ela para a produção de mídias para a educação.⁵ Esse curso básico traz elementos importantes a serem observados, principalmente quando se trata de um trabalho desenvolvido por principiantes. Ela relaciona aspectos como: a escolha dos equipamentos para a captação de imagens popularizados através dos dispositivos móveis: celulares, *tablets*, câmeras digitais; a previsão da capacidade de armazenamento das imagens coletadas para futura edição, considerando a necessidade da utilização de cartões de memória. Chama a atenção também para a opção que se fará em relação à resolução em pixels, dependendo do canal ou suporte em que as imagens serão veiculadas. Por exemplo, se for para o *Youtube* a resolução recomendada deverá ser de 1280/ 720. A necessidade de utilização de microfones externos também deverá ser analisada, ressaltando que os próprios celulares, *smartphones* e *Ipads*, podem ser utilizados, garantindo que o áudio não fique comprometido, quando a captação das imagens forem em ambientes externos, em que hajam ruídos.

Utilizamos um site do Ministério da Educação - MEC que apresentava os elementos indispensáveis à produção audiovisual.⁶ Essa apresentação traz orientações sobre todas as

⁵ Disponível em www.timtec.com.br. Acesso em 10 Ago. 2015.

⁶ Disponível em www.curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf. Acesso em 10. Ago. 2015.

etapas do processo, desde as narrativas, continuidade, interação dos personagens, cenário, objetos de cena, trilha, efeitos sonoros, enquadramentos, iluminação, cortes, transições. Chama a atenção para as questões de ângulo e movimentação de câmera, dando boas indicações de como conseguir qualidade, mesmo no trabalho amador.

Avaliando as imagens captadas durante as pesquisas de campo, com os celulares dos alunos, discutimos com o núcleo gestor da escola e depois com os alunos a viabilidade de contarmos com a parceria de pessoas da comunidade que trabalham com comunicação e que possuem equipamentos excelentes para a produção de vídeos. Eles já têm contribuído em outros projetos da escola e facilitado o uso de seus equipamentos. Essa parceria seria um ganho na qualidade das imagens e no aprendizado das técnicas conhecidas apenas teoricamente pelos alunos e os parceiros poderiam mediar essa etapa da produção do vídeo documentário. Chegou então o momento de convidá-los a conhecer os roteiros e estabelecer um cronograma de filmagens. Os equipamentos disponibilizados e utilizados sempre sob a orientação deles: Carolina Sciotti e Alessandro Marconi, foram as câmeras *GoPro 4* e *Cânon T3i*.

Concluiremos com a apresentação de breve discussão sobre empoderamento na escola, aspecto fundamental para a avaliação dos resultados deste trabalho.

2.2.4 Empoderamento

Paulo Freire está entre os mais influentes pensadores da educação no século XX e suas reflexões e propostas para a educação continuam atuais e operantes. Uma das mais conhecidas obras de sua extensa produção intelectual é a *Pedagogia do Oprimido* (1970), em que Freire defende um sistema de educação que enfatiza o aprendizado como uma ação de cultura e liberdade, sendo um processo interativo entre professor-aluno e aluno-professor, onde ambos aprendem, e não só o aluno.

Alguns conceitos desenvolvidos pelo autor, chamam a atenção: “educação bancária”, na qual aprendizes passivos têm conhecimentos preestabelecidos depositados em suas mentes; “conscientização”, um processo pelo qual o aprendiz avança para a consciência crítica; “cultura do silêncio” na qual indivíduos dominados perdem os meios de responder criticamente ao conhecimento imposto pela cultura dominante, entre outros.

Empoderamento foi um desses conceitos ricamente definidos pelo educador, havendo, no entanto, uma compreensão, muitas vezes distorcida, do significado dado por ele para empoderamento. Ao contrário do que muitos pensam, embora existisse a expressão “*empowerment*”, na Língua Inglesa, a conotação não é a mesma em Freire (1992). Enquanto

“*empowerment*” significa “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas, o conceito de empoderamento, para Freire (*Idem*), muda radicalmente de sentido. Empoderamento acontece quando a pessoa, grupo ou instituição realiza por si mesma as mudanças e ações que a levam a evoluir e fortalecer, ganhando autonomia. Nesse sentido, empoderamento significa conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera (sujeito ativo do processo) e não receptor passivo da benevolência de alguém. O significado dado por ele, no contexto da filosofia e da educação, está posto no sentido de um movimento de dentro para fora, como conquista, e não de fora para dentro, como ocorre no *empowerment*. Para Schiavo e Moreira (2005, p. 2), empoderamento, em Freire,

Implica essencialmente a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva.

Portanto, empoderamento pode ser visto como a concepção freireana da conquista da liberdade pelas pessoas que têm estado subordinadas a uma posição de dependência econômica ou física ou de qualquer outra natureza. Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (1970, p. 29) disse:

O grande problema está em como poderão os oprimidos que “hospedam” o opressor em si, participarem da elaboração como seres duplos, inautênticos da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descobrem “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.

Empoderamento, portanto, não trata da simples construção de competências e habilidade normalmente ligados ao ensino formal; difere, tanto pela ênfase nos grupos (mais do que nos indivíduos), como pelo foco na transformação cultural (mais do que na adaptação social). O protagonismo na escola pode ser pensado nesse sentido de apropriação dos meios de produção de conteúdo comunicáveis, através das mídias analógicas e digitais. Neste projeto de intervenção, a opção pela produção de um documentário audiovisual voltado para um tema importante para a comunidade local, traz essa expectativa: o envolvimento dos alunos, de acordo com a fundamentação teórica até aqui apresentada, a respeito das teorias da aprendizagem, das abordagens sobre a aplicação das mídias na educação e da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004).

Passamos, a seguir, à apresentação da metodologia para a realização da pesquisa, à apresentação de como produzimos o *corpus* e a análise dos dados coletados.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa de base qualitativa, aqui apresentada, envolve um projeto de intervenção que tem como *locus* a Escola de Ensino Fundamental Horizonte da Cidadania, localizada na praia de Redonda, município de Icapuí, CE. A escola atende às comunidades pesqueiras do entorno: Redonda, Retiro Grande, Ponta Grossa, Peroba e Picos, com 540 alunos(as) matriculados, em 2016, 23 professores(as) e tem como prioridade manter o diálogo aberto com as famílias motivando a participação na vida escolar dos filhos e nos desafios de sua educação. Essas famílias são, majoritariamente, beneficiárias dos programas de baixa renda e de vulnerabilidade social do governo federal⁷ e do seguro defeso da lagosta, do Instituto Nacional de Seguridade Social - INSS, pelo período de seis meses a cada ano.

A base desta pesquisa interventiva dar-se-á pela aplicação de uma proposta de produção de um vídeo documentário pelos alunos, a partir de uma adaptação da sequência didática, para o trabalho com gêneros textuais na escola, formulada por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

A seguir apresentamos o contexto da pesquisa (comunidade e escola), os sujeitos diretamente envolvidos (alunos do 8º./ 2015 e 9º. Ano/ 2016), os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados.

3.1 Contexto da pesquisa

Redonda, é uma comunidade tradicional de pescadores artesanais de lagosta, com cerca de 4.000 habitantes, cujas práticas seculares, passadas de geração em geração, geraram um conhecimento prático acumulado acerca das atividades básicas da vida, que chamamos de “saber-fazer”, adquirido na solução de problemas e desafios da sobrevivência. Saberes acerca de questões do mundo natural aplicadas aos cultivos agrícolas de base familiar, sobre os mares, os ventos, a lua e seus ciclos, além de formas de tratamento de enfermidades com ervas do campo e forte religiosidade. Essa comunidade tem se organizado de forma coletiva, com características de autogestão, principalmente nos momentos de crise e desequilíbrio de seu modo de vida, resistindo às mudanças provocadas pelo alcance das formas capitalistas mais avançadas de produção e consumo, que aceleram os processos de mudança dos modos de viver e de pensar.

⁷ Informação da Secretaria Municipal de Assistência Social, município de Icapuí, Ce., 2016.

O Projeto Político Pedagógico da escola, construído coletivamente, tem por base a proposta pedagógica chamada de Educação Contextualizada dos Povos do Mar, constituída no diálogo de saberes entre um conjunto de conhecimentos empíricos dos membros da comunidade e os saberes acadêmicos propostos pelo currículo escolar. Apresenta uma metodologia de trabalho estruturada na diversidade dos saberes que compõem a realidade social das comunidades na qual a escola se insere, sendo capaz de assumir vários contornos e refletir as vocações e experiências comunitárias. Além disso, o fato da escola propor uma abordagem teórica que visa priorizar os conhecimentos prévios dos alunos, busca sempre proporcionar aprendizagens significativas (AUSUBEL, 1982) visando facilitar o acesso dos alunos aos conhecimentos escolares no propósito de torná-los capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral.

Segundo (SOUSA SANTOS, 2008), entre escolas e comunidades circulam, pelo menos, dois grandes grupos de saberes: de um lado estão os saberes avalizados pela sociedade, através da produção acadêmica, de teses, publicação de livros etc.; um conhecimento que aspira à formulação de leis, busca observar as regularidades e privilegia “o como” funcionam as coisas e não o seu fim. Esses conhecimentos são desenvolvidos em áreas específicas, distintas entre si (embora esse aspecto já seja questionado dentro do próprio pensamento acadêmico). Por outro lado, e em relação direta com a vida, estão os saberes que têm origem no fazer, e tem a experiência como grande fonte. Esses conhecimentos privilegiam qual “o fim” das coisas e respondem às necessidades humanas; eles não estão organizados por áreas e suas fontes quase nunca estão em livros. Ambos saberes possuem limitações e possibilidades que se ajudam, se utilizados complementarmente.

Nesse cenário de conhecimentos, sejam eles saberes populares ou científicos, deparamo-nos com novas e poderosas formas de conhecer e comunicar próprias do atual estágio revolucionário de desenvolvimento tecnológico afetando todos os segmentos e setores da sociedade. O advento da internet e o ciberespaço exige a renovação constante das práticas e competências do ser humano, no presente século, levantando questionamentos importantes a respeito do papel da educação na tarefa de educar crianças e jovens para uma sociedade globalizada, exigente do seres humanos autônomos e criativos, prontos para buscar e desenvolver soluções compatíveis com exigências desafiadoras.

No contexto de complexidade que circunda e interpenetra a escola, inserem-se as tecnologias aplicadas à educação que acabam reunindo uma série de soluções que estão à disposição dos professores, em prol do desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender (MORAN, 2013). Investigações nesse sentido devem contribuir muito com processos de

aprendizagens voltados para a renovação das competências e habilidades até então tidas como próprias da escola.

Em minha prática pedagógica no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa tenho questionado a grande dificuldade da produção textual, pelos alunos, desde as séries iniciais do ensino fundamental, até a sua conclusão e continuando durante a vida acadêmica. A educação, como nos ensinou Paulo Freire (2006), é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. A aposta dessa formulação para os Povos do Mar está na construção de práticas capazes de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado. Se o ser humano é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar, questionar e criar.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Ao longo de minha profissão docente tenho vivenciado uma formação interdisciplinar, buscando a visão holística necessária ao desenvolvimento das competências e habilidades para a atuação crítica e criativa necessárias ao profissional do presente século. Temos buscado enfrentar o desafio de redirecionar as práticas conteudistas, com foco na figura do professor, para o foco no aluno e na aprendizagem, buscando uma programação mais individualizada e trabalhando com situações problema, a partir da realidade local, do conhecimento prévio do aluno, tornando o aprendizado significativo (AUSUBEL, 1982). Essa prática tem muito mais ênfase no aprender a aprender do que em conteúdos programáticos e memorização.

Nesse sentido, consideramos que o aluno é um ser social, tem conhecimentos acumulados, tem “capital social”, conceito criado por Bourdieu (1996) e reinterpretado por Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 45), quando ressaltam que:

[...] é possível pensar um capital cultural com outra significação. Trata-se de um capital não escolar, conhecimento pulverizado e heterogêneo, apreendido informalmente, em múltiplas experiências e em espaços sociais e postos à disposição de todos, particularmente pelos meios de comunicação de massa (televisão, rádio, novelas, revistas etc.).

Assim também é tratada a aprendizagem significativa, por Ausubel (1982), concebendo o aluno como um ser de cultura, pois ao atribuir significado ao mundo aciona formas particulares, individuais ou de uma coletividade, de ver, sentir, agir e reagir sobre o mundo. Consideramos a importância desses conceitos e valores na concepção de nossa prática pedagógica e, especialmente, neste projeto de intervenção, partindo da premissa de que “os

sujeitos da pesquisa agem conforme determinadas restrições, ou seja, orientados por propósitos bastante singulares, eles aprendem em condições específicas” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 47). Passamos a detalhar que condições são essas.

Os alunos participantes desta intervenção vivem a beira mar, em contato direto com as atividades pesqueiras, pois seus pais tiram dali seu sustento e isso tem sido assim por muitas gerações. A agricultura familiar, o cultivo de cajueiros e a venda da castanha de caju, além dos frutos, é um trabalho sazonal que envolve toda a família, inclusive as crianças que participam, desde pequenas, das atividades produtivas. Redonda é um assentamento da reforma agrária, desde 1979, terra conquistada com luta e organização, da qual muito se orgulham. A natureza da terra e do mar está impregnada na alma dessa população.

Até o início da década de 1980 não havia escola em Redonda e algumas crianças foram alfabetizadas por um ou dois professores leigos, durante um curto período. A maioria dos adultos é analfabeta e somente a partir da emancipação política do município, em 1986, iniciou-se a organização do sistema de educação escolar. A falta de letramento escolar dos pais e a pouca familiaridade com o universo da escrita (revistas, jornais, livros) são considerados pela escola como um fator desfavorável à aprendizagem das crianças e jovens. Se existe uma carência nesse aspecto, por outro lado, há um universo de conhecimentos vivenciados que circulam no “saber-fazer” da comunidade, nos quais as crianças estão muito presentes, participando ativamente. Assim, uma das implicações centrais deste projeto de intervenção é a construção identitária do aluno, leitor/escritor/cidadão/participante, pela aprendizagem vinculada a uma prática social, conforme nos diz Oliveira; Tinoco; Santos (2014, p. 48) a aprendizagem “[...] entendida, não como um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado, trabalhado como algo novo, não vivido, voltado para o passado e apontando para o futuro, embora centrado no presente”.

Consideramos aqui, a fundamentação dada por Vygotsky (1987, *apud* OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 50), sobre os conceitos de participação e contexto: “Aprender significa participar de uma nova atividade. Na aprendizagem, os indivíduos se integram a sistemas múltiplos de atividades, através de diferentes contextos ou em contextos cruzados (por exemplo, o contexto comunitário e o escolar).” Entendemos que o propósito do letramento multimodal na produção, edição e publicação de um vídeo documentário pelos alunos, sobre um tema de relevância local, cumpre essas condições, porque se trata de uma atividade situada, na qual o contexto e os saberes são específicos, realizando-se na interação, num processo de coparticipação social, entre comunidade e escola. Além das múltiplas atividades que foram desenvolvidas, desafiando múltiplas aprendizagens.

O segmento escolar escolhido foi a turma que no início do projeto de intervenção (agosto 2015) estava no 8o. Ano e na continuidade (2016), no 9o. Ano, tendo se mantido os mesmos alunos, acrescidos de um que veio de outra escola de comunidade vizinha. Em 2016 são, portanto, 32 alunos - 14 meninas e 18 meninos.

3.3 Instrumentos de coleta e procedimentos de análise de dados

O *corpus* da pesquisa foi composto pela produção inicial - roteiros escritos (Apêndice A, B, C e D) e, após a aplicação dos três módulos da sequência didática planejada, a produção final do vídeo documentário, postado em página do *Youtube*. Considerando que os roteiros são apenas a parte inicial do projeto de produção do vídeo documentário pelos alunos, procederemos à análise do desenvolvimento dos Módulos até à produção final, com base nas quatro categorias criadas por Paes de Barros (2005) para “observação da multimodalidade”: a) produção da informação verbal; b) construção da sintaxe visual, c) interação entre as informações verbais e não verbais; d) o todo do enunciado (produção final). A autora cunhou essas categorias, em pesquisa realizada com alunos de 9o. Ano do ensino fundamental, para a leitura da primeira página de jornal impresso, tomando-a como gênero discursivo multimodal.

Sintetizando o *corpus* da pesquisa temos: roteiro inicial e vídeo documentário, na observação dos processos de produção do *corpus*, relacionaremos os conhecimentos iniciais e finais dos alunos envolvidos na intervenção com base no referencial teórico, elementos importantes nas vivências do projeto: “observação da multimodalidade”, inteligências múltiplas, a aprendizagem multimídia, a participação nas atividades em grupo, o diálogo horizontal, a partilha, o afeto, a colaboração e o empoderamento. Esses dados foram coletados, através de relatórios das diversas atividades realizadas.

A proposta de intervenção que passamos a descrever e analisar inicia com a apresentação da situação problema para a turma de alunos, seguida da produção inicial e aplicação dos três módulos de orientação da aprendizagem. A produção final do vídeo documentário é exposta e analisada, culminando com a apresentação dos resultados do trabalho.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E RESULTADOS

Apresentamos nesta subdivisão a abordagem inicial do projeto com o núcleo gestor da escola, com os alunos e parceiros; a preparação para a produção inicial: escolha do tema, gênero e suporte; a produção inicial; a preparação para aplicação dos módulos; a aplicação dos Módulos 1, 2 e 3; a produção final e a análise dos resultados da pesquisa. Ao apresentarmos a situação problema já havíamos preparado um quadro geral com o planejamento de todas as etapas, que foram se desdobrando, ao longo do processo, em outros quadros mas específicas, de todas as atividades vividas em cada etapa. Esse planejamento inicial construído em Agosto de 2015 passou por ajustes, conforme a dinâmica das vivências, em sala de aula.

4.1 Apresentação da situação problema

Antes da intervenção, apresentamos o projeto ao núcleo gestor da escola e, em seguida, aos alunos. A direção da escola recebeu muito bem a iniciativa e disponibilizou os recursos da sala de informática e o funcionário monitor de informática, para auxiliar no trabalho. Os alunos, a princípio, apenas ouviram e não demonstraram grande entusiasmo com a possibilidade de produzir conteúdo nas mídias, mas aceitaram o desafio.

Fizemos o levantamento dos equipamentos em condições de trabalho na escola: dois notebooks, dois Datashow, uma câmera fotográfica digital e uma filmadora, além de treze dispositivos móveis com possibilidade de acesso à internet dos alunos. Em relação aos conhecimentos em operar programas de computador, dez alunos afirmaram ter condição de operar o básico do *Windows* e, com o que tínhamos no momento, delimitamos as dimensões que a intervenção poderia alcançar, estabelecendo a produção inicial, os módulos para o desenvolvimento das aprendizagens, até atingirmos a produção final, de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentada na figura abaixo:

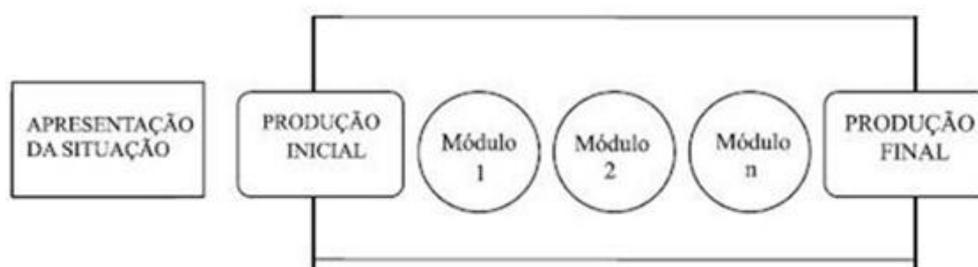


Figura 2: Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 98)

No início do mês de agosto de 2015, organizamos o quadro geral do planejamento da intervenção e, ao longo do tempo, os cinco outros quadros com o planejamento de cada um dos módulos, detalhando melhor as atividades. O planejamento geral só pode ser iniciado e completo após as primeiras vivências acontecerem, quando foram definidos o tema, o gênero e o suporte. Esse planejamento sempre esteve sujeito a alterações, de acordo com a interatividade em sala de aula, inclusive com a apresentação de outros quadros de planejamento mais detalhados das atividades que foram sendo criados. Estimamos que o período de um ano de trabalho seria satisfatório para cumprir todas as metas e etapas da proposta, percebendo, de antemão, o tamanho do desafio e nossas pretensões de fazer com que os alunos aprendessem de tal forma que se empoderassem do conhecimento, sendo capazes de dar continuidade ao processo de produção de conteúdos audiovisuais com autonomia.

Segue abaixo o quadro geral do planejamento da intervenção:

1ª Etapa – Apresentação do projeto de intervenção - 2015 a 2016			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
Apresentar a situação problema	Como produzir e comunicar nas mídias digitais?	Agosto 2015	Notebook, Datashow
Apresentar uma visão geral da produção de conteúdos digitais	Apresentação de conteúdo das mídias digitais: blogs, páginas informativas, jornais digitais, vídeos documentários.	Setembro 2015	
Produção inicial	- Identificar, discutir e sintetizar um tema. - Dividir a turma em grupos. - 1ª. produção de roteiro.	Setembro 2015	Papel ofício, papel pardo e pincel atômico, fita gomada.
Módulo 1 - Gênero reportagem			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
- Aprofundar as noções sobre os gêneros jornalístico e os procedimentos para coletar dados para a produção de roteiros - Organizar pautas de pesquisas para produção de roteiros.	- Vozes do discurso no texto narrativo; características de entrevistas; orientações de pesquisa na Web, pesquisa de campo e documental. - Apresentar gênero reportagem: quatro subgêneros propostos por Kindermann, (2003).	Outubro 2015	Notebook, Datashow
Conhecer o poço “Petrobras”, o poço da Vila Nova Esperança, o campo de dunas que dá	Aula de campo: campo de dunas “Morro da Helena”. Exposição dialogada: dinâmica costeira, dunas móveis e		Água, protetor solar, boné.

origem ao lençol freático que abastece Redonda.	vegetadas, praias, matas de tabuleiro e lençol freático. Captação de água para consumo da comunidade.		
Módulo 2 – Seleção e verificação de informações verbais			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
-Produzir textos informativos -Aprofundar e aprimorar a coleta de dados. -Desenvolver conteúdos que apresentem lacunas. - Adequar os conteúdos ao tempo estabelecido para cada grupo (10’).	- Adequação às características do gênero reportagem: entrevistas, pesquisas, consultas a documentos. - Aulas de campo: Trilha Ponta Grossa, Estação Ambiental Mangue Pequeno (Projeto De Olho na Água). - Revisão dos roteiros: coesão e coerência e continuidade das cenas.	Novembro Dezembro 2015	Notebook, Datashow
Módulo 3 – Organização da sintaxe visual			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
- Retomar as ações do projeto. - Conhecer as características e técnicas de produção de áudios visuais - Conhecer campo de dunas “Pilão”, de Redonda. - Conhecer alternativas ao consumo de água sustentável.	- Dinâmica de atualização e nivelamento das ações do projeto. - Estudo: “Produção de vídeos educacionais para Web” (Schneider, 2013) ⁸ e “Oficina de produção de vídeos” (TV Escola, s/d.) ⁹ . - Relevância das informações e adequação ao tempo previsto para as filmagens. - Aula de campo no complexo de dunas chamado “Pilão”. - Aula campo na Estação ambiental Mangue Pequeno, em Requenguela, Icapuí. Roda de conversa sobre projeto “De olho na água” ¹⁰ .	Março Abril 2016	Notebook, Datashow
Produção final - Integração de informações verbais e não verbais			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
Concluir os quatro vídeos documentários.	Filmagens e edição.	Maio a Julho de 2016	Notebook, Datashow

Quadro 1 - Cronograma geral da intervenção
Fonte: Elaborado pela autora.

⁸Disponível em <<http://mooc.timtec.com.br/course/videos-educacionais-para-web/intro/>>. Acesso em 5 nov. 2015.

⁹ Disponível em: <http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf>. Acesso em 10 out. 2015.

¹⁰ Projeto realizado pela Fundação Brasil Cidadão, Icapuí, Ce. sob patrocínio da Petrobras, desenvolvendo práticas de uso sustentável da água em algumas comunidades do município de Icapuí.

A seguir, apresentamos diversos quadros com o planejamento das atividades propostas para cada etapa da intervenção. Segue o Quadro 2, relatando a apresentação da ideia e as discussões iniciais do projeto, com a turma do 8º. U, no mês de agosto de 2015.

Como produzir e comunicar nas mídias digitais?			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
Apresentar diferentes gêneros e a multimodalidade e presente no domínio jornalístico.	Discutir as características dos gêneros desse domínio.	Agosto/ 2015 1ª semana	Notebook, Datashow,
	Comparar os diferentes suportes e suas características: impresso/jornais e revistas; digital/televisão, blogs, jornais eletrônicos, reportagens livres (<i>Youtube</i>); oral/rádio, <i>webradio</i> .	Agosto/ 2015 2ª semana	
	Criar uma página no <i>Facebook</i> para o grupo. Fotografar os usos da linguagem nas ruas de Redonda. Postar na página. Discutir o uso social da linguagem pelos moradores.		

Quadro 2 - Atividade 1: Apresentar e discutir a situação problema
Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta atividade, discutimos sobre os usos que fazemos da linguagem no nosso cotidiano, partindo do conhecimento prévio dos alunos sobre sites, *blogs*, *fanpages* e jornais eletrônicos, fixando-nos na análise dos suportes à produção da informação na internet. O objetivo, neste momento, foi observar a multimodalidade presente no domínio discursivo do jornalismo virtual, comparando-os com edições impressas (levamos para a sala de aula quatro edições impressas do jornal “Diário do Nordeste”). Observamos as características desses gêneros e sua funcionalidade, em termos das possibilidades comunicativas desejadas. O alcance, disponibilidade e gratuidade dos meios digitais foram bastante destacados. Buscamos consensos acerca de nossas próprias pretensões de produzir informações pelos meios digitais e nossas potencialidades e limites na aquisição e desenvolvimento do letramento multimodal. Não foram discussões aprofundadas, visto que os alunos não demonstraram conhecer esses espaços de comunicação da Web, nem tiveram grande interesse e participação, mas chamamos a atenção para a multimodalidade muito mais efetiva nas mídias digitais, que podem incluir o verbal, o imagético de diferentes formas, o sonoro e interatividade, vista como possibilidade de democratização da informação.

Solicitamos aos alunos que cada um fotografasse, com seus celulares, os escritos da comunidade expostos em placas e fachadas, nas ruas e estabelecimentos de Redonda e entorno. Nosso objetivo foi motivar os alunos a começarem a protagonizar a discussão sobre o papel social da linguagem e introduzir a questão da multimodalidade presente nesses escritos. Decidimos abrir uma página da turma no *Facebook*, pois a maioria já acessava esse canal. Em seguida, cadastramos *e-mails* de quem ainda não tinha acesso. Como atividade inicial e de auto reconhecimento na página, os alunos foram convidados a postar suas fotos na página recém criada. O resultado atingiu o objetivo da discussão a que nos propusemos - a multimodalidade (verbal - visual) ali se encontrava abundantemente com a função social da linguagem bem clara. Esses conceitos foram discutido e pensados desde o início da intervenção.

Na aula seguinte, verificamos as postagens na página do grupo, chamando a atenção de quem não tinha postado nenhuma foto para que saísse, em companhia de um colega com celular, para fotografar e fazer suas postagens durante a aula na própria escola. Observamos que a maior parte dos escritos traziam informações comerciais e formas de propaganda (Figura 3) e que essa é uma das funções sociais da linguagem. Destacamos que devemos ter bem claro qual a função social que queremos alcançar, com a produção que estamos idealizando, dentro do campo jornalístico. Que meios temos ao nosso alcance, que conteúdo é interessante de ser levados ao público e o que podemos aprender com isso. Refletimos que trabalhar online será sempre uma dificuldade a mais, pois o sinal da internet da escola não tem potência para muitos acessos, dificultando também *downloads*, caso eles sejam necessários. Nesse caso os vídeos documentários podem ser trabalhados *off line*.

Apresentamos abaixo, o resultado da primeira coletânea de fotos dos alunos:



Figura 3: Mosaico de fotos: O papel social da linguagem
 Fonte: Elaborado pelos alunos do 8o. Ano/ 2015

Iniciamos esta aula com a apresentação de alguns documentários (profissionais e amadores), sobre diferentes temas de interesse social, inclusive alguns produzidos por alunos como trabalho escolar. Apresentamos à turma, um grupo de voluntários, profissionais das mídias que, por diversas vezes, participaram de vivências de educação ambiental, de formações de inclusão digital, colaborando com ideias e equipamentos para o empoderamento dos alunos na utilização das mídias digitais. Sua participação neste projeto será na cessão dos equipamentos e orientação dos alunos para a captação de imagens e áudios no trabalho de produção dos vídeos.



Figura 4: Apresentação dos parceiros e discussão do projeto
 Fonte: Capturado pela autora

A receptividade por parte dos alunos foi boa, considerando suas afirmações quando questionados. Partimos do pressuposto de que o trabalho com as mídias digitais tem o elemento motivador por excelência, pois é parte da vida dos “nativos digitais” - esses meninos e meninas. No entanto, na apresentação da ideia, não aconteceram manifestações entusiasmadas, e isso, de certa forma, era esperado nesse momento, pois os alunos foram acomodados na posição de ouvintes e, fazê-los participar e opinar é parte de um processo. Acreditamos que o envolvimento deverá acontecer, na medida em que eles forem envolvidos pelas atividades do projeto. Estaremos sempre considerando questões importantes, dentro dos objetivos aqui propostos, como: o tipo de conteúdo que eles costumam acessar; se esses conteúdos expressam alguma criticidade em relação às possibilidades do suporte que utilizam; se apenas reproduzem mensagens, e quais as possibilidades de empoderamento pelo letramento multimodal.

4.2 Preparação para a produção inicial: Escolha do tema, gênero e suporte

Apresentamos o quadro do planejamento desta etapa e, em seguida, o detalhamento do seu desenvolvimento, na aplicação em sala de aula.

Que tema será interessante comunicar à comunidade?			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
Escolher um tema, os gêneros, um suporte do meio digital.	Trabalhar em grupos, até consenso sobre o tema a ser desenvolvido, o gênero e o suporte digital a ser utilizado no projeto.	Agosto/ 2015 3ª. semana	
Levantar os conhecimentos prévios dos alunos.	Trabalhar em grupos levantando o conhecimento prévio sobre o tema: produção de cartazes e apresentação dos resultados.		
Agrupar os resultados em quatro categorias temáticas, visando os quatro subgêneros de reportagem, segundo Kindermann (2003).	Sintetizar junto com a turma, em quatro cartazes, os conhecimentos apresentados pelos alunos, em categorias que apresentem similaridade.	Agosto/ 2015 4ª. semana	

Quadro 3 - Escolha do tema, gênero e suporte

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha do tema deu-se através de uma discussão aberta com base no seguinte questionamento: Que temas despertariam o interesse da comunidade de Redonda e sobre os

quais seria importante discutirmos, pesquisarmos e informarmos não só a escola, mas também os moradores? Discutimos coletivamente as possibilidades de tematizar questões vividas pela comunidade, entre elas: a coleta do lixo, a pesca predatória da lagosta, o consumo de drogas, sexualidade na adolescência, os problemas com água, entre outros.

Para a seleção do tema, utilizamos uma dinâmica: alunos em pares escolhem um tema, sempre justificando a escolha; os pares juntam-se em grupos de quatro e selecionam um dos temas apontados pelas duplas; os quatro reúnem-se em grupos de oito e selecionam novamente um dos temas, e assim sucessivamente até ficar apenas um tema eleito pela maioria apresentando as justificativas finais da escolha. O resultado foi o tema “Água” e os argumentos foram: Sem água não há possibilidade de vida para a comunidade; a água é difícil de se obter, pois está no subsolo; sempre há falta de água, pois os motores que extraem a água dão problemas constantemente; a comunidade muitas vezes fica até quinze dias ou mais sem abastecimento; os moradores fecham ruas e estradas de acesso para reivindicar melhorias na distribuição de água.

Escolhido o tema, passamos ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a problemática da água. Utilizamos a metodologia de trabalho em quatro grupos, com o objetivo de problematizar o tema, lembrando das questões mais gerais que envolvem essa discussão. Criamos grupos de trabalho (representados apenas com a letra G), em função das localidades/comunidades nas quais os alunos moram, para facilitar os encontros posteriores, ficando assim distribuídos: G1) Redonda serra; G2) Redonda praia; G3) Ponta Grossa e Retiro Grande; G4) Peroba e Picos. Partimos para formulação de questões norteadoras das reflexões dos grupos e elaboração de cartazes. As questões versaram sobre: fontes de água, captação, distribuição, problemas, responsáveis, soluções.



Figura 5 - Elaborando o conhecimento prévio
Fonte: Capturado pela autora.

A partir das exposições, pudemos sintetizar em quatro aspectos: 1) Água, fonte de vida; 2) Água, captação e distribuição, em Redonda; 3) Água, problemas e soluções em Redonda; 4) Água, escassez e da vida no Planeta. As informações levantadas pelos grupos, nos cartazes,

foram tomadas como subsídios para organizar um primeiro roteiro de reportagem. Organizamos da seguinte forma: G1 - Água, fonte de vida na comunidade de Redonda: entrevistar algumas mulheres mais idosas, contando sobre como viviam sem água encanada, no passado; G2 – Água, captação e distribuição da água em Redonda: chuvas e papel das dunas na formação do lençol freático subterrâneo, locais dos poços, informações técnicas, rede de distribuição, reservatórios de água nas casas/cisternas; G3 - Problemas e soluções de consumo de água pelos moradores: entrevistas mostrando as situações problema e soluções possíveis; G4 - Água, escassez e vida no Planeta: pesquisas na internet.

Concluimos assim, os primeiros passos para a produção inicial dos roteiros (um para cada grupo) na preparação da reportagem, avaliando ser este o momento adequado para apresentarmos as características do gênero reportagem, referenciadas em Kindermann (2003). Foi importante esclarecer aos alunos, neste momento, que ao tratar as categorias que subdividem uma reportagem, chamada por ela de subgêneros, a autora não se refere propriamente ao gênero tratado na teoria de gêneros, pela linguística, onde não se usa a categoria subgênero, e sim como terminologia própria do campo do jornalismo.

Passamos, à próxima sessão, com as atividades que precederam e culminaram na produção inicial dos roteiros (produção verbal) que envolvem dois quadros de planejamento: 4 e 5.

4.3 Produção inicial

Percebemos, pelas atividades desenvolvidas até aqui, a grande dificuldade dos alunos compreenderem como deveria ser a produção inicial de um texto informativo, sem os parâmetros ou características do subgênero adotado no jornalismo para a reportagem que cada grupo deverá adotar. Por isso, foi necessário expor, nesse momento, as características a serem observadas, na produção de cada subgênero. Isso poderia ser considerado o Módulo 1, mas entendemos ser apenas a informação necessária à produção inicial podendo ser aprofundada posteriormente. Resumimos isso, no quadro abaixo:

1ª. Produção de roteiro: Identificar, discutir e sintetizar o tema.			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
Compreender como aplicar as características	a) Pauta planejada: foi buscada fora da realidade imediata dos fatos em eclosão.	1ª semana de setembro	

do gênero reportagem (Kindermann, 2003).	b) Pesquisa em fontes e temas além dos limites imediatamente relacionados ao fato de notícia.		
	c) Estilo mais livre, rompendo com a rigidez da técnica jornalística e podendo ser mais pessoal		
Divisão em quatro subgêneros e quatro subgrupos (Kindermann, 2003)	a) Reportagem retrospectiva; b) Reportagem de aprofundamento da pesquisa; c) Reportagem a partir de entrevista; d) Reportagem de pesquisa.	2ª semana de setembro	Construção de cartaz para afixar na sala de aula.
Apresentar uma visão geral da produção de áudios visuais.	Conhecer técnicas de produção de áudios visuais, com o vídeo: “Oficina de produção de vídeos” (TV Escola, s/d).	3a. semana de setembro	Notebook, Datashow.
Produção inicial	Orientação grupo a grupo para pesquisa e produção inicial de cada subgênero.	4a. semana de setembro	

Quadro 4 - Produção inicial
Fonte: Elaborado pela autora.

Dividimos a turma em quatro grupos, dividindo também os subtemas, um para cada grupo. A exposição das características do gênero reportagem e dos subgêneros (Kindermann, 2003) foi discutida, estabelecendo-se paralelos entre os temas de cada subgêneros a serem desenvolvidos pelos grupos. Procuramos esclarecer as dúvidas e questões pertinentes a cada grupo, nesse momento, para que todos tivessem segurança na produção do roteiro inicial (disponibilizado nos Apêndices) e chegamos ao seguinte quadro:

No.	Gêneros jornalísticos	Trabalhos dos grupos
G1	Reportagem retrospectiva: Água fonte de vida em Redonda.	Dramatização reconstruindo cenas do passado: entrevistas com idosos contando sobre como viviam sem água encanada, no passado.
G2	Reportagem de aprofundamento da notícia: Água, captação e distribuição.	Chuvas e papel das dunas na formação do lençol freático subterrâneo; locais dos poços; informações técnicas; desenho da rede de distribuição com novos bairros.
G3	Reportagem a partir de entrevistas: Água, problemas e soluções em Redonda.	Entrevistas com moradores mostrando situações problema e soluções encontradas.

G4	Reportagem de pesquisa: Água, escassez e vida no Planeta.	Pesquisa de conteúdo na internet.
----	---	-----------------------------------

Quadro 5 - Síntese da produção inicial
Fonte: Elaborado pela autora.

Os roteiros foram escritos pelos grupos nas aulas de Produção Textual, sempre sob minha orientação, esclarecendo e sugerindo caminhos a serem percorridos. Nesse momento, surgiram dúvidas sobre o conteúdo dos roteiros - o que iriam escrever e, nos diálogos entre os grupos fomos percebendo que precisavam sair para conversar com os moradores, obter mais informações e tornar mais claro o tema de cada grupo. A produção textual apresenta-se como um desafio a ser vencido pelos alunos; poucos têm a facilidade de articular ideias e produzir conteúdo, construir coesão e coerência entre pensamento e palavra. Quando se trata de trabalho colaborativo, em grupos, a tarefa tende a ficar centralizada em um ou outro que tem o desempenho melhor. Mas, ainda assim, há uma vantagem, pois ninguém fica excluído do processo e pode acompanhar, sugerir, concordar ou não com a construção coletiva do texto.

Para a abordagem retrospectiva, o G1 visitou duas moradoras idosas que relataram as condições de sobrevivência das pessoas há sessenta anos atrás e como as formas de conseguir água para o consumo foram mudando, até hoje. As narrações foram gravadas com o celular de uma das alunas e depois o grupo assistiu usando notebook, fazendo anotações dos trechos das falas que seriam importantes constar do roteiro desse grupo. As anotações foram discutidas na aula de Produção Textual e houve uma divisão em quatro cenas, cabendo a quatro alunas a responsabilidade de elaborar um texto inicial sobre cada cena. Esses textos foram discutidos posteriormente pelo grupo sob minha orientação e chegou-se à Produção inicial do G1 (Apêndice A).

A produção inicial do G2 (Apêndice B), cuja proposta foi o aprofundamento da questão da captação e distribuição da água em Redonda nos dias atuais, foi discutida pelo grupo com base nos aspectos que já estavam estabelecidos, dando-se o seguinte encaminhamento: a) Chuvas e papel das dunas na formação do lençol freático subterrâneo: solicitar à professora de Ciências uma revisão sobre o ciclo hidrológico enfatizando o papel das dunas na formação do lençol freático subterrâneo; b) visita ao campo de dunas e locais dos poços; c) buscar informações técnicas sobre os poços (entrevistas); d) traçado incerto das ruas, desenho da rede de distribuição com novos bairros: funcionamento da rede (entrevista).

Durante o diálogo mediado por mim, levantamos a necessidade de conhecermos melhor como se formam os lençóis freáticos, em Redonda e entorno. Conversamos com a professora

de Ciências e ela programou uma aula para retomar o conteúdo do “ciclo hidrológico”, enfocando os sistemas interduares locais. Em seguida, fizemos uma visita ao poço principal que abastece Redonda e à duna próxima. Essas informações permitiram traçar um roteiro inicial de abordagem do tema. Vimos a necessidade de entrevistar a diretora do Sistema Autônomo de Água e Esgoto de Icapuí - SAAE, para conseguir as informações técnicas a respeito do sistema de água em Redonda. Depois de diversas tentativas de agendar entrevista, sem sucesso, optamos por entrevistar outras pessoas que tivessem as informações.

A produção inicial do G3 (Apêndice C) buscou trazer a voz da comunidade para a reportagem, entrevistando moradores e registrando as situações-problema apresentadas por eles, em relação ao abastecimento de água, às formas mais comuns de reservar água, a distribuição onde a rede não chega. O grupo fez alguns testes, entrevistando pessoas de diferentes segmentos profissionais e perguntando sobre os problemas da água na comunidade. Com base nessas entrevistas criaram o roteiro de entrevistas do grupo.

A proposta do G4 foi a pesquisa de conteúdo na internet, principalmente vídeos no *Youtube*, que tratam do problema da água em nível global: divisão da água no Planeta, privatização, contaminação, desperdício e escassez. Buscamos abordar esses problemas trazendo exemplos da cidade de Icapuí e de cidades vizinhas, construindo assim o seu roteiro (Apêndice D).

Estabelecemos claramente que a produção inicial seria considerada um texto em processo de construção, que passaria por correções, novas pesquisas e adequações, o que é chamado por Paes de Barros (2009, p. 167) “seleção e verificação das informações verbais”. Para a autora, esta categoria refere-se à “ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo”. No caso deste projeto que trabalha com a multimodalidade, na seleção e verificação das informações verbais os alunos lançaram mão de entrevistas filmadas como forma de pesquisa, reforçando a multimodalidade que atravessa a leitura e escrita nos dias de hoje.

A produção inicial ficou arquivada como um dado importante do *corpus* da pesquisa, a partir da qual pudemos analisar os avanços na produção do conhecimento sobre o tema da água na comunidade e no Planeta e sua adequação aos propósitos comunicativos, ao tempo disponível para cada grupo expor as informações, a coesão e a coerência na apresentação do vídeo documentário como um todo. Revisamos o nosso planejamento e detalhamos as próximas etapas: a aplicação dos módulos.

4.4 Preparação para aplicação dos módulos

Da mesma forma que houve uma preparação para a produção inicial, assim também vimos a necessidade de uma preparação anterior à aplicação dos módulos. Apresentamos o Quadro 6, com o planejamento e descrição dessas atividades preparatórias.

Noções iniciais das etapas para realizar um vídeo reportagem.			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
Discutir o protagonismo e o empoderamento de professores e alunos.	Leitura do texto: “Caminhos para a aprendizagem inovadora” (Moran, 2013, p. 22-24).	1ª. semana Outubro 2015	
Apresentar e discutir as 1as. noções para realização de uma vídeo reportagem.	Apresentação e discussão do documento: “Oficina TV Escola de produção de vídeos”.		
- Rever o conteúdo do ciclo da água no Planeta (parceria com professora de Ciências). - Conhecer a localização do poço principal que abastece Redonda (Poço Petrobras) e o Morro da Helena (campo de dunas que gera o lençol freático).	- 1a. aula de campo: reconhecer o ecossistema interdunar e seu papel na formação do lençol freático. - Registrar com vídeos os aspectos importantes da área visitada. - Descarregar e assistir. Trabalhar a organização da sintaxe visual.	2ª semana Outubro 2015	Câmeras, celulares, <i>notebook</i> , <i>Datashow</i> .
- Perceber a importância da questão ambiental para a vida no Planeta. - Aprofundar o olhar sobre a produção dos vídeos. - Discutir a multissemiose dos vídeos: imagens, melodias, sons, escrita, oralidade.	Realizar uma “Mostra de Documentários”: 1) Cada grupo pesquisará no <i>Youtube</i> e apresentará um documentário, sobre temas ambientais. 2) Apresentar quatro documentários curtos da série “A natureza está falando”, da Conservação Internacional.	3ª. semana (4 h/ aula) Outubro 2015	Notebook, <i>Datashow</i>
- Iniciar as oficinas de edição de vídeos,	- Editar as imagens captadas na aula de campo: poço e Morro da Helena.	4ª. semana Outubro 2015	

programa Studio 8.	Camtasia	- Postar na página Facebook.		
--------------------	----------	------------------------------	--	--

Quadro 6 - Atividades preparatórias para a aplicação dos módulos
Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos uma nova etapa, após a produção inicial dos roteiros, propondo uma revisão das atividades realizadas até aqui, com o objetivo de consolidar a compreensão de que estamos em um processo de construção do conhecimento e que é preciso ter claro de onde partimos e onde queremos chegar. Apresentamos para os alunos o quadro do planejamento dos Módulos e concordamos em colocar no mural da sala de aula as produções iniciais e o quadro do planejamento de aplicação dos módulos, para que sempre pudéssemos observá-los.

Passamos então, à leitura comentada do texto “Caminhos para a aprendizagem inovadora”, de José Moran (2013), com o intuito de discutir a aprendizagem e as possibilidades do empoderamento pela educação (Anexo A). Moran trata, principalmente de questões de como aprendemos, desenvolvendo profundamente muitos e diversificados aspectos que envolvem a aprendizagem. Citamos aqui dois trechos que dão a dimensão da riqueza do texto:

Aprendemos mais, quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo. [...] Aprendemos realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. (MORAN, 2013, p. 22).

Buscamos trazer o foco da discussão para os meios de comunicação que nos puxam mais para fora, do que para dentro de nós mesmos, mais repetidoras do que criadoras, mais desorientadas do que integradas. Afirmo Moran (2013, p. 23) que “[...] é preciso equilibrar a saída para o mundo com a interiorização, com o ambiente de calma, meditação e paz necessários para reencontrar-nos, para aceitar-nos, para elaborar novas sínteses.” E conclui levando-nos a pensar sobre a necessidade do equilíbrio: “Se equilibramos o interagir e o interiorizar conseguiremos avançar mais, compreender melhor o que nos rodeia, o que somos; conseguiremos levar ao outro novas sínteses e não sermos só papagaios, repetidores do que ouvimos.”

Seguindo o planejamento, introduzimos as primeiras noções do trabalho com audiovisual (que foram retomadas posteriormente), com a série de slides: “Oficina de produção de vídeos”, documento da TV Escola. Esse material, preparado para a educação básica é de fácil compreensão objetivando motivar a participação dos alunos e professores para a produção de vídeos e para o conhecimento desta linguagem criativa para a expressão de ideias, conhecimentos e projetos. Repassamos à cada grupo um roteiro com a síntese dos principais

aspectos apresentados (Anexo B). A discussão foi bastante positiva, pois fomos estabelecendo paralelos sobre as imagens pensadas para cada subtema. Escolhemos um coordenador para cada grupo, que ficou responsável por uma pasta contendo todos os papéis dos trabalhos dos grupos (produção inicial, textos, quadros dos planejamentos etc.).

Iniciamos a preparação da 1ª aula de campo, cuja proposta é conhecer a localização do poço artesiano principal que abastece Redonda, chamado “Poço Petrobras”, poço da Vila Nova Esperança e o “Morro da Helena”, que é o campo de dunas próximo aos poços, responsável pelo acúmulo de água no subsolo, entre as rochas e que dão origem ao lençol freático. A professora de Ciências da turma preparou uma aula para rever o conteúdo “Ciclo da água na natureza”, trazendo à memória os processos que serão percebidos *in loco*, na aula de campo. O objetivo da incursão é reconhecer o ecossistema interdunar e seu papel na formação do lençol freático; registrar com vídeos os aspectos importantes da área visitada, para futuras locações; perceber a importância das questões ambientais relacionadas ao ecossistema, praia, duna, vento, chuva, água doce, para produção do roteiro inicial do grupo. Apresentamos abaixo três fotos: do local do poço principal de Redonda (Petrobras) e de parte do campo de dunas próximo a ele.



Figura 6 - Aula de campo: Poço Petrobras e campo de dunas Morro da Helena.
Fonte: capturado pela autora.

Na semana seguinte, organizamos uma mostra de vídeos documentários com o objetivo de evidenciar a importância da questão ambiental na atualidade e da água para a continuidade da vida no Planeta, com vistas a aprofundar o olhar sobre a multissemiose presente nos vídeos: imagens, melodias, sons, escrita, oralidade. A atividade proposta foi que cada grupo pesquisasse no *Youtube* e apresentasse um vídeo, sobre temas ambientais. Foi disponibilizado um tempo no contra turno da aula, no laboratório de informática da escola, para a realização da pesquisa, sob minha orientação, no meu horário de planejamento. A mostra de vídeos teve início com a apresentação de quatro documentários curtos da série “A natureza está falando”, da

Conservação Internacional - Brasil¹¹. Os vídeos selecionados foram: “A mãe natureza”; “Floresta”; “Solo” e “Água”, sendo bastante motivadores e impactantes sobre os processos de interdependência entre os ecossistemas que mantêm a vida no Planeta.



Figura 7 - Oficina de edição de vídeos.
Fonte: Capturado pela autora.

As oficinas de edição de vídeos, conduzidas pelo monitor de informática, tiveram início e passaram a acontecer semanalmente, em 2h/aula, no contra turno das aulas regulares da turma. O programa de edição escolhido foi o Camtasia Studio 8¹², indicado por apresentar boa qualidade de recursos de edição e um grau de dificuldade baixo na operação. As primeiras edições foram das imagens em vídeo captadas nas aulas de campo. Os arquivos de fotos também foram editados e postados na página do Facebook¹³.

A seguir, a aplicação do Módulo 1 que traz orientação aos alunos sobre a produção de textos informativos.

4.5 Aplicação do Módulo 1

A aplicação do Módulo 1 transcorreu segundo o planejado, em 2h/aula na primeira semana e 2h/aula na segunda semana de outubro (2015). Os alunos, mais motivados do que no início do projeto, mantiveram o acesso à página do grupo do Facebook “Estudiosos Online”, embora sem postar comentários, mas atentos ao planejamento e sempre pedindo confirmação sobre os encontros programados. Passamos ao próximo quadro, com o planejamento do Módulo 1:

¹¹Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uq6brcVVh6Y&list=PLX05YXpz2n2gAmYwYsBM8wQNDmD_cKReu. Acesso em: 10 ago. 2015.

¹²Disponível em: <http://www.camtasiabrasil.net/> Acesso em: 10 ago. 2015

¹³Disponível em: [www.facebook.com. Estudiosos Online](http://www.facebook.com/EstudiososOnline) 8o. U.

Módulo 1 – Seleção e verificação das informações verbais			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
Revisar as vozes do discurso no texto narrativo (prof. de Produção Textual)	Expor e discutir a transposição de 1ª. para 3ª. pessoas do discurso. Características do texto narrativo. ¹⁴ (Anexo C)	1ª. semana Novembro 2015	Notebook, Datashow.
Estudar as características do gênero entrevista.	Exposição oral dialogada; texto de apoio: “Gênero entrevista” ¹⁵ (Anexo D)	2ª. semana Novembro 2015	
A pesquisa documental.	“Pesquisa bibliográfica, digital e de campo” ¹⁶ . (Anexo E)		
Pesquisa de campo.			
- Conhecer toda a extensão do campo de dunas. - Estudar a mata de tabuleiro e sua importância para preservação dos mananciais. - Identificar um dos poucos aquíferos superficiais do município.	Aula de campo na trilha da Ponta Grossa: identificação das espécies nativas da mata de tabuleiro; do campo de dunas e a dinâmica costeira e transporte de areias pelo vento (dunas móveis); dunas vegetadas (dunas fixas); movimento das marés; olhos d’água e aquíferos superficiais em Ponta Grossa.	3a. semana Novembro 2015	Água, frutas, protetor solar.
Aprender a editar no Camtasia Studio 8	Oficina de edição: editando os vídeos da aula de campo.	4a. semana Novembro 2015	Notebook Datashow

Quadro 7 - Módulo 1: Produção de textos informativos
Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos sobre os procedimentos de pesquisa, coleta de dados e características do gênero informativo foram desenvolvidos com a turma toda, embora já soubéssemos qual/quais gênero(s) seriam apropriados a cada grupo. Fizemos a opção da participação coletiva nos estudos e conceitos desenvolvidos pelos grupos, sempre que possível. Em alguns momentos, cada grupo foi orientado separadamente, mas consideramos importante que todos aprendessem

¹⁴ Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/redacao/os-elementos-texto-narrativo.htm>. Acesso em 20 nov. 2015.

¹⁵ Disponível em <<http://portugues.uol.com.br/redacao/a-entrevista--um-genero-basicamente-oral-.htm>>. Acesso em 2 out. 2015.

¹⁶ Disponível em <<http://cmrbrtrabalhoescolar.blogspot.com.br/p/pesquisa-bibliografica-e-digital.html>>. Acesso em 5 nov. 2015.

essas noções e conhecessem os tipos de pesquisas desenvolvidas no documentário como um todo.

O texto “Pesquisa bibliográfica, digital e de campo”, retirado de site da internet, foi utilizado como base para a aula expositiva e deu início ao Módulo 1 com a finalidade de esclarecer as normas básicas para realização de pesquisas, com os seguintes pontos: pesquisa bibliográfica, citações, bibliografia, pesquisa digital, webgrafia, pesquisa de campo e entrevista. Trata-se de um texto adequado ao ensino básico, apresentando orientações de forma simplificada, sem se distanciar das normas da ABNT. Discutimos, a partir desse estudo, que tipo de pesquisa cada grupo iria desenvolver e como deveria proceder na coleta dos dados.

A partir do aprofundamento desse conhecimento, os grupos retomaram os roteiros e fizeram uma nova escrita, agora não mais pontuando as informações, mas iniciando a produção de textos informativos, a partir das aulas de campo. O G1 elencou as possíveis locações, por se tratar de casas e objetos do passado. Propuseram visitar essas casas e definir os locais das gravações. O G2 tirou fotos e filmou aspectos importantes no desenvolvimento do roteiro que deveria trazer as informações sobre o papel das dunas na formação dos mananciais subterrâneos e dos olhos d’água presentes nessa área. Ressaltamos, nas aulas de campo, que estávamos visitando e tratando da Área de Proteção Ambiental - APA da Ponta Grossa que abrange o campo de dunas, inclusive o Morro da Helena, em Redonda e a mata de tabuleiro até 100m após as dunas para dentro. O G3 reconsiderou os sentidos que deveriam dar às entrevistas e a seleção dos entrevistados. O grupo, que havia selecionado os entrevistados por categoria profissional buscando mostrar diversos olhares sobre o problema da água em Redonda, mudou seu roteiro quando, ao fazer testes filmados com alguns desses segmentos observou que as respostas às questões da entrevista foram muito repetitivas não sendo uma boa opção. Descartou-se esse roteiro (ainda em fase de testes) e pensou-se em entrevistar moradores dos bairros novos, onde o abastecimento ainda não está regularizado pelo SAAE, os tipos de reservatórios utilizados, a qualidade dessa água e possíveis focos de doenças tão combatidas pelos agentes de endemias. Mapeou-se também outros locais onde a rede de abastecimento funciona, mas que também apresentam problemas. Assim, conseguiu-se um bom resultado.

O G4 pode compreender a interdependência dos ecossistemas: marinhos, da linha da costa, do vento, das dunas e matas. Consideramos nesse estudo que no Planeta tudo funciona interligado e que alterações em uma parte afetam o sistema como um todo. No caso em que estudamos, a água é um elemento da natureza que já apresenta um déficit global, comprometendo a manutenção da vida, em muitas regiões. Optamos por focar nos problemas de escassez nas localidades do próprio município e de cidades próximas.



Figura 8 - Aula de campo: trilha campo de dunas da Ponta Grossa
Fonte: Capturado pela autora.

No Módulo 2, que se segue, buscou-se consolidar a escrita dos roteiros, complementando-o com a organização sintaxe visual, através das aulas de campo.

4.6 Aplicação do Módulo 2

Após a escolha das técnicas de pesquisa indicadas à cada grupo e com as discussões e conhecimentos elaborados nas aulas de campo, preparamos o Módulo 2, apresentado no quadro abaixo, com o objetivo de aprofundar a coleta de dados, desenvolver os textos informativos que apresentam lacunas e adequar os conteúdos verbais ao tempo estabelecido para cada grupo, em torno de 10 minutos.

Módulo 2 – Organização das informações da sintaxe visual			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
- Apresentar características do texto informativo. - Transcrever e elaborar os dados coletados.	Explicação oral e xerox: “Texto Informativo” ¹⁷ (Anexo F) - Produção de textos informativos, de acordo com os roteiros dos subgêneros de cada grupo.	1a. semana Dezembro 2015	Notebook, Datashow.

¹⁷ Disponível em <http://www.todamateria.com.br/texto-informativo/>. Acesso em 12 nov. 2015

Adequar os conteúdos ao tempo estabelecido para cada grupo (10’).	Revisão dos roteiros: coesão e coerência e continuidade das cenas. - Relevância das informações e adequação ao tempo previsto para as filmagens (gravar áudios dos roteiros)		
Aprofundar conhecimentos sobre a APA da Ponta Grossa	- Debate com uma técnica da Secretaria do Meio Ambiente - SEDEMA, da Prefeitura Municipal de Icapuí.	2a. semana Dezembro 2015	Ofício à Sedema Convidar comunitários
Conhecer o projeto “De olho na água”.	Aula de campo na Estação Ambiental Mangue Pequeno, comunidade de Requenguela, Icapuí.	3a. semana Dezembro 2015	Ônibus escolar

Quadro 8 - Módulo 2: Aprofundamento e consolidação dos roteiros
Fonte: Elaborado pela autora.

A sequência didática desenvolvida até aqui esteve centrada na coleta de dados para a produção de textos informativos e de imagens nas aulas de campo, a partir de um roteiro inicial aperfeiçoado no processo de construção do conhecimento e da experiência vivenciada na interação de professoras, alunos, na observação dos objetivos propostos no projeto de intervenção e das próprias condições sociais de produção desses conhecimentos. Na aplicação do Módulo 2, com as ideias bem esboçadas por cada grupo, passamos a elaborar conteúdos que apresentavam lacunas, no desenvolvimento dos roteiros. Para isso, contamos com a colaboração da professora da disciplina de “Produção Textual” Dina Ferreira Crispim, que planejou uma aula sobre as características do gênero informativo e durante o mês de dezembro permitiu que os grupos fossem atendidos separadamente por mim na biblioteca da escola (2 horas/aula semanais) e, agendados outros encontros no contra turno (mais 2 horas/aula), sob minha orientação para a produção textual, pesquisas na internet e bibliográficas e aulas de campo, durante todo o mês de novembro e dezembro (2015).

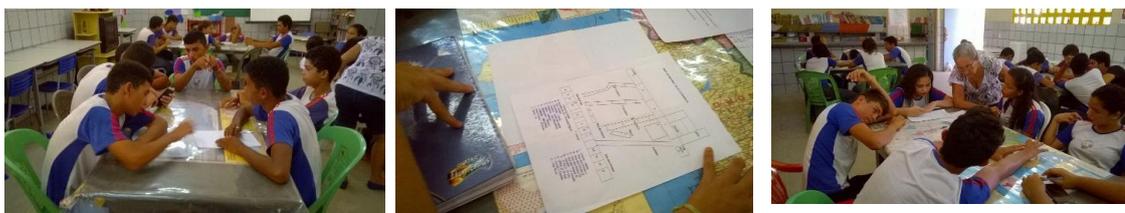


Figura 9 - Trabalhando os roteiros
Fonte: Capturado pela autora.

Para complementar as informações sobre a APA da Ponta Grossa, que abrange todo o complexo interdunar desde Redonda até Ponta Grossa, adentrando uma faixa do mar (área de pesca artesanal de Redonda) e a mata de tabuleiro, solicitamos a presença de uma técnica da Secretaria de Desenvolvimento e Meio Ambiente - SEDEMA, da Prefeitura Municipal de Icapuí, e realizamos uma roda de conversa. Convidamos algumas pessoas da comunidade que poderiam contribuir com a discussão: representante dos pescadores e da saúde, ex-alunos, professoras e gestores da escola. Fizemos registros da discussão, pois serviria de subsídio para questões que nos interessam. Os resultados foram muito positivos, pois a maioria das questões levantadas pelo G2 - questões técnicas sobre a captação de água na comunidade e em relação aos problemas de distribuição e consumo (G3) foram debatidas com propriedade pelo representante dos pescadores, Tobias Soares da Silva. Suas informações abriram novas possibilidades de abordagem dos problemas que os grupos tentavam formular.

Realizamos a terceira aula de campo e a última atividade do ano de 2015. Fomos conhecer o projeto “De olho na água”, desenvolvido pela Fundação Brasil Cidadão - FBC, com sede na comunidade de Requenguela, no município de Icapuí, próxima ao que resta do manguezal da Barra Grande. Ali se localiza a “Estação Ambiental Mangue Pequeno” espaço educativo da FBC e que também mantém uma passarela sobre o manguezal para visitas de estudo e de lazer. Os alunos das escolas de Icapuí costumam visitar a passarela, pois é muito bonita e agradável, mas as instalações da Estação Ambiental, com seu mini auditório para palestras e com canteiros de mudas de mangue para plantio e recuperação de áreas degradadas é menos visitada. Fomos recebidos pela monitora Zenilde Silva que nos apresentou um vídeo com os projetos da FBC, em Icapuí, financiados pelo programa Petrobras Ambiental há mais de dez anos - projetos de desenvolvimento sustentável com foco na questão da água em nosso município. Em síntese, as ações do projeto contemplam a instalação, em algumas comunidades, de cisternas de ferro-cimento; sistema de captação e armazenamento de águas das chuvas; canteiros bio sépticos, redirecionamento dos esgotos domésticos e tratamento biológico de águas servidas, garantindo que a água utilizada não polua o lençol freático.



Figura 10 - Visita à Estação Ambiental Mangue Pequeno
Fonte: Capturado pela autora.

Nesta oportunidade, foi-nos oferecida uma coleção de cartilhas, parte do projeto “De olho na água”, escritas pelo professor Dr. Jeovah Meireles (2015), que tratam de temas do projeto, tais como: o que precisamos fazer para viver em harmonia com a natureza, o que precisamos saber para ficar de olho no clima, ações comunitárias para a sustentabilidade e a importância das abelhas para a nossa sobrevivência no Planeta. Essas cartilhas serviram de subsídios para a pesquisa na escrita dos roteiros dos grupos, principalmente por ter como foco o município de Icapuí.

Na escrita dos textos, tivemos o cuidado de testar, em gravações, os áudios dos textos informativos que iriam compor a reportagem, ajustando sempre ao tempo estabelecido. Até aqui vimos construindo a “organização das informações da sintaxe visual” que, segundo Paes de Barros (2009, p. 167) “[...] trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação. Isso veio acontecendo à medida que os grupos foram gravando suas pesquisas (aulas de campo, debates, vivências do projeto) em vídeos que eram sempre assistidos, analisados e selecionados como possíveis locações nas gravações finais dos roteiros em construção. Esse é um aspecto muito importante da utilização de recursos multimodais no desenvolvimento das aprendizagens. O que no passado eram apenas pesquisas em materiais escritos (revistas, livros, enciclopédias), pelo menos nas escolas de ensino fundamental, agora se ampliam e enriquecem com materiais multimídias.

Finalizamos o ano de 2015 com muitas e ricas vivências em sala de aula, no espaço da biblioteca que funcionou como ponto de encontro, discussão e formação do grupo, saídas ao campo e comunidade, acumulando informações registradas em textos verbais, imagens e áudios, compondo o acervo de conhecimentos vividos e apreendidos pela turma do 8º Ano. Demos continuidade em 2016 com os alunos cursando o 9o. Ano e aplicamos o Módulo 3, realizando enfim a produção final - as filmagens dos roteiros do vídeo reportagem.

4.7 Aplicação do Módulo 3

No ano letivo de 2016, demos continuidade ao trabalho com a turma (agora no 9o. Ano) e apenas um aluno novo no processo. Passamos ao quadro do planejamento:

Módulo 3 – Interação entre as informações verbais e não verbais			
Objetivos	Atividades	Períodos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Retomar ações do projeto - Rever passos importantes da produção de áudios visuais. - Conhecer técnicas de produção de áudios visuais (Schneider, 2013). - Selecionar alunos para a etapa de edição de vídeos com programa Camtasia Studio 8. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica de grupo para revisar, nivelar e sintetizar as ações do projeto. - Aula com prof. Produção Textual: Texto informativo, gênero reportagem (LDLP Linguagens, p. 17/18). - Reapresentar e discutir o documento “Oficina de produção de vídeos” e “Produção de vídeos educacionais para Web” (Schneider, 2014). - Estudo e aplicação das características de audiovisuais, nas filmagens de campo. - Oficinas de edição de vídeos. 	Março Abril Maio 2016	Notebook, Datashow

Quadro 9 - Módulo 3: Retomada das vivências do projeto
 Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Iniciando o ano letivo de 2016, entendemos a importância de criarmos um momento de retomada de tudo o que foi vivenciado e produzido até aqui, organizando uma dinâmica de grupo que facilitou a reorganização do conhecimento. Iniciamos com um círculo onde os alunos puderam expressar livremente suas memórias, orientando para a cronologia dos momentos significativos vivenciados durante o 2o. semestre de 2015. Pude constatar, com muita satisfação, que poucos conteúdos foram esquecidos e passamos, então, ao segundo momento da dinâmica.

Elaboramos tarjetas onde cada aluno registrou uma vivência importante do projeto. Em seguida, cada um leu a sua e foram agrupadas por atividade e o desafio foi coloca-las na ordem cronológica dos acontecimentos, em um quadro fixado na parede. Foi um momento rico de discussões sobre a sequência dos fatos e os alunos puderam perceber a sequência didática que tentamos imprimir ao longo de cinco meses de trabalho. A dinâmica permitiu um nivelamento das aprendizagens com a visão da organização geral do trabalho de pesquisa e produção de conhecimentos



Figura 11 – Vivência de retomada do projeto em 2016.
Fonte: Captada pela autora.

Essa é uma das formas de empoderamento dos alunos, quando eles têm claro de onde partiram, qual o seu objetivo e o que devem fazer para alcançá-lo. Geralmente, as práticas didáticas vividas na escola não permitem que os alunos planejem sua aprendizagem, tomem posse do seu fazer escolar e ganhem autonomia na aprendizagem, sendo essa uma tarefa exclusiva do professor. A prática evidencia que a didática de projetos, quando já se tem claro o começo, o meio e o fim das ações de construção do conhecimento tem se mostrado mais interessante e envolvente para os alunos, com resultados bastante satisfatórios

Nesta etapa, sentimos que seria importante revisar questões referentes às características do texto informativo no gênero reportagem que, coincidentemente, estava proposto pelo livro didático adotado “Linguagens” – 9º. Ano. A professora de Produção Textual abordou e reforçou o conteúdo com os alunos, preparando-os para a finalização da produção dos roteiros.

A culminância do processo de construção do conhecimento foi um desafio para a turma: organizamos um seminário onde cada grupo apresentou sua produção até o momento: dos roteiros finalizados (informações verbais) e a organização da sintaxe visual (seleção de fotos e vídeos gravados por eles, de acordo com os roteiros, usando celular). Organizamos um atendimento aos grupos no contra turno (2h/ dia) durante a 2a. semana de março; apresentamos o programa *Power point* usando o *Datashow* e fomos trabalhando juntos: um aluno no notebook, com os roteiros escritos (*Word*) e as imagens (salvas em doc. *Windows*), copiando e colando; assim fizemos com cada grupo. O seminário foi marcado para a semana seguinte com

alguns convidados: diretora, coordenador pedagógico e alguns professores da escola que puderam participar, além dos parceiros que iriam ajudar na filmagem.

Pudemos avaliar nesse seminário as escolhas que os grupos fizeram em relação à “integração de informações verbais e não verbais” que resultou na percepção do “todo do enunciado”, quando o vídeo documentário foi concluído. Não foi uma construção tão difícil, embora exaustiva, de ver e rever imagens, compará-las, escolher as mais adequadas e, com o cuidado de anotar a escolha das imagens, em uma “Tabela de tomada de cena”, proposta por mim (Apêndice E). Essas informações seriam importantes para, na produção final, organizar as filmagens, deixando claro que os recursos multissemióticos seriam utilizados no momento da edição e tínhamos que ir avaliando nosso planejamento e fazendo as alterações necessárias. A comunidade vive processos dinâmicos e poderiam ocorrer fatos fora dos roteiros que pudessem ser incluídos.

A timidez e falta de experiência não permitiu que os alunos falassem descontraidamente sobre seus roteiros, embora muitos deles tivessem clareza para fazê-lo, limitaram-se a ler as partes divididas entre cada um deles. Consideramos a experiência válida, pois eles nunca haviam participado de um momento de protagonismo como esse. Acreditamos que os membros da escola presentes no seminário puderam perceber a importância dessas vivências para os alunos, como preparação para o ingresso no ensino médio, onde o protagonismo é mais exigido. A exposição oral não é uma prática muito comum na escola de ensino fundamental.



Figura 12 - Seminário de apresentação de resultados
Fonte: Capturado pela autora.

O Módulo 3 apresentou os conhecimentos finais necessários para a captação e edição das imagens que farão parte do documentário. Ao analisarmos a extensão dos textos informativos produzidos nos roteiros dos grupos, consideramos que o vídeo documentário ficaria muito longo e poderia ser cansativo para os receptores, principalmente por conter muitas informações técnicas. Aceitamos a sugestão dos parceiros que colaboram nas filmagens para compormos um conjunto de quatro episódios sobre tema.

Reapresentamos o documento “Oficina de produção de vídeos”, da TV Escola. Discutimos novamente, agora com mais propriedade, tanto de minha parte como dos alunos, desta vez acompanhado da tabela apresentada no vídeo, impressa com todas as etapas apresentadas no documento. Usamos o *Datashow* e fomos avaliando a compreensão de cada uma delas. Em relação ao conhecimento das técnicas de produção de áudios visuais, fizemos uma exposição dialogada das principais características propostas por Schneider (2013), exemplificando com pequenos vídeos feitos pelos alunos nas aulas de campo e avaliando como devemos aplicar essas técnicas para ter um bom resultado. Os elementos técnicos destacados foram: narrativas, continuidade, interação dos personagens, cenário, objetos de cena, trilha, efeitos sonoros, enquadramentos, iluminação, cortes, transições.

Apresentamos a seguir, a produção final e os resultados, após a análise dos dados.

4.8 Produção final e resultados

O processo metodológico proposto nesta intervenção prevê: produção inicial dos roteiros pelos alunos, aplicação de três módulos pela professora e produção final que aconteceu com a captação e edição das imagens do vídeo documentário, de acordo com os roteiros escritos pelos quatro grupos: 1) reportagem retrospectiva: Água, fonte de vida na comunidade de Redonda; 2) reportagem de aprofundamento da notícia: Captação e distribuição da água em Redonda; 3) reportagem de entrevista: Problemas e soluções no abastecimento de água em Redonda; 4) reportagem de pesquisa: Água, escassez e vida no Planeta.

Os métodos de produção da informação verbal, expostos até aqui foram, desde o início da intervenção, em agosto de 2015, acompanhados de um trabalho de relação com os possíveis cenários que favorecem a captação de imagens para a organização da sintaxe visual, nas aulas

de campo e no seminário, considerando as possíveis locações para a produção final. Como já mencionamos anteriormente, no campo os alunos usavam seus celulares para captar imagens percebidas como possíveis de serem integradas com as informações verbais contidas nos roteiros em construção. Discutidas em campo, assistidas e analisadas em sala de aula, essas imagens foram sendo selecionadas em um quadro organizado por mim e entregue aos grupos, chamado de Quadro de cenas e locações (Apêndice E), com as seguintes informações: cena, dia, hora, local, texto, imagens/objetos e câmeras. Reuni os grupos separadamente para realizar o trabalho de integração das informações verbais e não verbais, preparando a etapa de filmagens. Relemos os roteiros e, à medida em que assistimos as gravações feitas com os celulares nas aulas de campo, fomos construindo a relação do verbal e o imagético, escolhendo as locações para cada cena, anotando na tabela. As imagens que não tínhamos e eram necessárias anotávamos também para serem capturadas no dia das gravações definitivas.

Em relação ao G4, a dinâmica de organização da sintaxe visual e de integração das informações verbais e não verbais deu-se somente com pesquisa na internet. Por se tratar de apresentar a água como a grande preocupação do século XXI, no contexto global, buscou-se no *Youtube* e em compartilhamentos do *Facebook* para a seleção das imagens relativas ao roteiro. Nesse caso, o roteiro foi se adequando aos resultados das pesquisas e fomos baixando os vídeos postados no *Youtube*, através do programa *aTube Catcher 3.8.917 - Studio Suite - DsNET Corp. 2016*, priorizando postagens que tratavam de questões de escassez em nosso município e na região do baixo Jaguaribe, próximos a Icapuí, como é o caso da comunidade do Cumbe, município de Aracati.

Planejamos as saídas dos grupos para as filmagens dos roteiros, de acordo com o quadro abaixo:

Produção final – Cronograma de filmagem e edição do documentário			
Captação de áudio com imagens e áudios em imagens dos alunos (leitura roteiros)			
Captação	Local	Dia/hora	Equipamentos
Áudio/imagem	Quintal da escola.	11/Maio 2016	Câmeras, celulares
Áudio	Laboratório informática	15:00h	
G1 - Água fonte de vida na comunidade de Redonda			
Cenas	Locação	Dia/hora	Equipamentos
Cena 1	Peroba: casa de seu No.	11/ Maio/2016 04:00h.	Câmeras, celulares, latas, roupas de época (1950-60)
Cena 3	-Lavagem de roupas Pilão.	12/ Maio/2016 04:00h.	Câmeras, celulares, latas, roupas de época

	-Meninos tomando banho de mar, mulheres e homens na praia.		(1950-60), trouxas de roupas, bacias alumínio, merenda, água.
Cena 2	Casa próxima à Ponte.	06/ Julho/2016 06:00h.	Idem
Cena 4	Casa do André - bomba d'água	06/Julho/2016 07:00h.	Câmeras, celulares, latas, roupas de época (1950-60)
G2 - Captação e distribuição da água em Redonda			
Cenas	Locação	Período	Equipamentos
Cena 1	Campo de dunas da Ponta Grossa.	13/ Maio/2016 06:30h.	Câmeras, celulares, água, frutas.
Cena 2	Morro da Helena.	14/Maio/2016 16:30h.	Câmeras, celulares.
Cena 3	Poço Petrobras, poço vila Nova Esperança, poço Beija Flor, caixa d'água.	06/07/2016 09:00h	Câmeras, celulares.
Cena 4	Traçado das ruas de Redonda.	06/07/2016 09:30h	Câmeras e celulares
G3 - Problemas de abastecimento de água em Redonda			
Cenas	Locação	Período	Equipamentos
Roda de e conversa/APA	Escola.	2a. semana/ dezembro 2015	<i>Notebook, Datashow, celulares</i>
Bairro novos	Travessa do Cemitério. Rua do Campo	16/ Maio/2016 15:00h.	Câmeras, celulares.
Bairro antigo	Rua da Praia e Rua dos Soares.	06/07/2016 09:30h	Câmeras, celulares.
Bairro novos	Rua da Biquara.		
G4 - Água, escassez e vida no Planeta			
Cenas	Locação	Período	Equipamentos
Pesquisas na Internet	Escola.	05 a 09/09/ 2016 8:00h à 11:00h	Notebook, celulares, <i>pendrive</i>
Pesquisas na Internet	Escola.	12 a 16/09/ 2016 8:00h à 11:00h	<i>Notebook, celulares, pendrive</i>
Edição	- Edição de áudios e vídeos. - Conclusão do processo de edição de imagens.	Setembro/2016 8:00h às 11:00h	<i>Notebook, Datashow</i>

Quadro 10 – Produção final
Fonte: Elaborada pela autora.

A produção final pode ser dividida em 2 etapas distintas: 1) captação de imagens (integração de imagens verbais e não verbais); 2) edição dos roteiros filmados (percepção do todo do enunciado). A primeira, com a mediação dos parceiros, foi feita da seguinte forma: iniciou com a captação dos áudios - leitura dos roteiros pelos alunos, que foram gravados com câmera (áudio-imagem) no quintal da escola e outra em sala fechada com *Iphone (Mp 4)*. As filmagens aconteceram, de acordo com o planejamento: G1 (dois dias), seguidas do G2 (dois dias) e finalizando com o G3 (dois dias), utilizando as câmeras de Carol Sciotti e Alessandro Marconi, conseguindo cobrir aproximadamente 90% do que fora previsto. Seguimos o planejamento que foi revisado algumas vezes para adequar-se à disponibilidade dos envolvidos. Nesta fase, apenas três alunos mostraram interesse de manusear as câmeras com o acompanhamento dos profissionais que indicavam a posição, o ponto de tomada das cenas, decidindo e orientando sobre os melhores ângulos e duração da captura de cada cena. Foram muitos registros, deixando uma boa margem de seleção das melhores imagens para a edição. O G4 não fez capturas de imagens e não participou neste momento, embora um dos alunos do grupo tenha acompanhado algumas gravações.

A etapa de edição dos roteiros filmados iniciou nas férias de julho com apenas um aluno que dedicou os horários da manhã para essa tarefa. Combinamos de trabalhar em minha casa, pela proximidade de nossas moradias, também porque a escola entrou em recesso. Como tínhamos apenas um *notebook* em boas condições de uso, esse aluno realmente tomou para si a tarefa de edição e concluiu as reportagens dos três primeiros grupos. Foi ele quem mais se destacou nas oficinas de edição que foram realizadas no ano de 2015 na escola e teve bastante facilidade de dominar o programa de edição *Camtasia Studio 8*. As oficinas não tiveram o êxito desejado, devido à precarização que vem ocorrendo na área de informática na escola. Sabemos que os equipamentos de informática carecem de manutenção contínua e substituição periódica, o que não ocorre com a frequência necessária. Iniciamos as edições com apenas um *notebook* da escola e o meu próprio.

O maior problema que tivemos que superar nesta fase foi o armazenamento da grande quantidade de imagens a serem salvas e depositadas em espaço de fácil acesso. O peso em *bytes* dessas imagens atingiu um volume considerável, dificultando a transferência para o *notebook* e também por não termos uma máquina reservada apenas para esse trabalho; o *notebook* utilizado por nós também serve aos professores da escola. A melhor opção seria um *HD* externo, mas nós só dispúnhamos, para esse fim, dois *pen drive* com capacidade de 16 Gb cada um.

Por segurança, passamos a salvar todos os arquivos de imagem no *Google drive*, usando dois endereços diferentes para a armazenagem e gastando muito tempo para fazer o *download*,

na medida em que íamos fazendo as edições. As dúvidas que surgiram sobre a utilização do Camtasia Studio 8, solucionamos através de tutoriais do *Youtube*. Quando havíamos concluído um dos documentários, tivemos problemas com o programa e não conseguimos mais recuperar o que havíamos editado. Houve um impasse neste momento: continuar com o Camtasia ou usar outro programa mais apropriado para edição de vídeos. Por indicação de um amigo, instalamos o Sony Vegas Pro 12¹⁸ e ele nos deu algumas instruções básicas de como operar esse programa muito mais desenvolvido que o anterior. Já estávamos práticos em usar tutoriais de instrução e não foi difícil reiniciarmos as edições, agora com ferramentas mais profissionais. As férias haviam se passado e reiniciamos as edições com o *Sony Vegas* no mês de agosto. Foi a multimodalidade em ação: imagens, textos, áudio e músicas, numa mesma edição. As músicas que compuseram a trilha sonora, utilizada em dois vídeos da série de quatro, foi cedida por um músico de Icapuí, que tem suas composições no *Creative Commons*¹⁹, sendo assim disponibilizadas para livre utilização na Web. Assim, no final de agosto concluímos a edição dos vídeos dos três grupos, restando ainda o G4, cuja pesquisa estava inconclusa.

Na primeira quinzena de setembro, o G4 teve um grande desempenho na conclusão da pesquisa e edição da reportagem do grupo: todos participaram. Concluímos sem maiores dificuldades, considerando o tempo disponibilizado e a paciência necessária para a organização e sincronização de todas as linguagens envolvidas: imagens, som da captação do vídeo, áudio do narrador, música e textos verbais, além de efeitos especiais foram utilizados sem maiores problemas. Com o roteiro em mãos, o grupo utilizou celulares para a pesquisa de vídeos no *Youtube*, observando a integração de informações verbais e não verbais e realizando cortes precisos nas imagens e pequenos ajustes na gravação do áudio do roteiro, para compor o enunciado final.



Figura 13 - Edição de vídeos

¹⁸ <http://www.sonyvegas.com.br/vegas/download-sony-vegas-pro-12//>

¹⁹ <https://commons.apache.org/collections/>

Fonte: Capturada pela autora (2016)

Concluída a edição dos vídeos fizemos a postagem no *Youtube* e passamos a divulgar no Facebook, para dar visibilidade ao trabalho. Muitas pessoas já aguardavam pela publicação, pois vinham acompanhando o *making off* pela página Estudiosos Online, no Facebook. Os endereços das postagens são:

G1 - <https://youtu.be/j0pcc2EKUUs>

G2 - <https://youtu.be/3IrG8p2meWk>

G3 - <https://youtu.be/J6EGAVuGd-8>

G4 - https://youtu.be/_wTQ-1VCvpA

Assistimos aos vídeos e propusemos uma avaliação do trabalho dos grupos e da participação individual de cada um nas ações do projeto. Para isso, preparei um instrumento de auto avaliação final (Apêndice F), contemplando os aspectos abaixo relacionados, acrescidos da análise das respostas dos alunos, feita por mim e a prof. Dina e discutida coletivamente.

Em relação ao trabalho do grupo:

1) Capacidade de planejar a escrita e compreender a significação do texto como um todo: três grupos fizeram opção pela alternativa que indica pouca necessidade de orientação para a produção verbal (roteiros). Apenas um grupo afirmou ter necessidade de muita orientação. Na discussão coletiva dos resultados, foi necessário fazer um retrospecto do trabalho de produção textual, para reavaliarmos o grau de dificuldades dos grupos nessa tarefa. Primeiro, tivemos que buscar subsídios para a escrita, pois o tema era conhecido apenas superficialmente pelos alunos; visitar os locais que eram o objeto da reportagem; ter aula específica sobre o ciclo da água nas dunas; consultar materiais de pesquisa bibliográfica e webgráfica, discutir, selecionar, escrever e reescrever várias vezes, até o texto final. Considerando que todo esse trabalho de escrita demorou seis meses, concluímos que não foi nada fácil e a intermediação das professoras foi extremamente necessária para as escolhas certas, de acordo com o tema de cada subgênero de reportagem e o limite do tempo do vídeo.

Em discussão com a professora de Produção Textual, Dina observamos que esse é um dado muito importante da pesquisa, levando-nos a questionar o que subjaz à visão dos alunos de que “foi fácil produzir o texto do roteiro”, sem refletir na profundidade do trabalho que realizamos. Levantamos a hipótese de que a prática da escrita na escola limita-se às assim chamadas “redações”, e que não está incluída nas tipologias de gênero, gerando uma tipologia específica para a sala de aula, principalmente no Ensino Fundamental. As características que ela assume, nesse estágio, é de uma abordagem superficial, sem recorrer à elaboração prévia

das ideias, ao recurso da pesquisa e da reescrita, enfim, do texto como um processo. Essa questão se agrava no Ensino Médio, onde as cobranças são maiores, sem que a base tenha sido construída adequadamente, aprofundando-se na vida acadêmica do aluno. Esta foi uma das premissas da intervenção colocada na introdução deste trabalho.

2) Grau de dificuldade de observar as imagens, de modo a selecionar as locações, de acordo com o texto verbal, construindo a significação: todos os grupos consideraram que tiveram pouca dificuldade para selecionar as locações e imagens que iriam dialogar com a produção verbal, mas em discussão percebemos que, apesar do cenário local ser bastante conhecido por todos, fazer associações entre o tema “água”, as abordagens propostas requisitaram muita discussão e elaboração, até que se chegasse à compreensão das relações entre o que se queria mostrar e as imagens adequadas. O aprofundamento do olhar se deu pela mediação das professoras. Por exemplo, as dunas e praias tão conhecidas como lugares do lazer e do brincar, redescobertos pela importância na relação que têm no abastecimento de água e da possibilidade de vida em Redonda e entorno.

3) Capacidade de observar e conjugar as informações verbais às imagens, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos dos slides: consideramos que, apesar da construção de sentidos vir acontecendo processualmente, na medida em que os textos eram revistos, o momento de organização do seminário foi marcante para uma avaliação. Nesse momento, os alunos juntaram aos roteiros às imagens que escolheram, dentre os arquivos de cada grupo, para organizarem a apresentação de slides. Três grupos precisaram de pouca ajuda para realizar a tarefa, mas o G1, que trabalhou com a retrospectiva teve mais dificuldade por ser um roteiro ficcional, não objetivo como os demais e relativo ao passado um tanto distante dos adolescentes. Descobrir casas de taipa, bombas d’água mecânicas e outros objetos relativos ao passado não foi muito fácil para esse grupo e, até mesmo, a encenação foi algo novo para eles.

4) Percepção da integração dos materiais verbais e não verbais, através das quais construíram um todo de significação na edição dos vídeos: consideramos a edição final dos vídeos de cada grupo como o momento de síntese de todo o processo. Este, porém, não pode ser vivenciado por todos diretamente. Eram apenas duas máquinas (notebooks) no final, disponíveis para a edição e tivemos a participação de seis alunos, uns mais, outros menos ativos nessa fase. É importante ressaltar que desde o início essas dificuldades de equipamentos limitaram muitas ações do projeto e as escolhas que fizemos em função da carência de equipamentos.

A produção de vídeos foi a opção que não dependeu exclusivamente da internet, sendo usada apenas para algumas pesquisas. Os alunos que se envolveram na edição aprenderam rapidamente a dominar o básico do programa utilizado. Um deles, pelo interesse que demonstrou e rapidez em assimilar os conteúdos - primeiro do Camtasia Studio 8 e depois do Sony Vegas Pro 12, certamente, se incentivado, poderá dar continuidade e até se profissionalizar em edição de vídeos.

Acerca do protagonismo individual, apresentamos os percentuais de respostas da auto avaliação dos alunos e as nossas ponderações compartilhadas com eles. De trinta e um alunos, tivemos o seguinte resultado:

1) Na produção do texto verbal (roteiros): 25 alunos afirmaram ter participado (77%), parte desses alunos contribuíram diretamente na escrita; outros apenas nas pesquisas e alguns estavam presentes, mas apenas observando. Tivemos pelo menos três alunas que faltaram frequentemente às aulas.

2) Nas quatro aulas de campo: 25 alunos participaram de pelo menos uma delas, mas a maioria participou de todas (77%);

3) A participação no seminário (produção e apresentação): 25 alunos participaram, tanto na preparação como na apresentação (77%); entre os outros, 13% apenas apresentaram e 12 não participaram do seminário.

4) A participação na edição dos vídeos: participaram 6 alunos (18,6%).

Importa destacar que, durante todas as vivências e ações do projeto, estivemos observando os princípios das inteligências múltiplas (GARDNER, 1980), nos quais nos fundamentamos. Pudemos percebê-la pela divisão dos trabalhos sugerida e acatada ou não, de forma democrática e horizontal e, o fato da última palavra não ser necessariamente da professora favoreceu a manifestação das aptidões de cada um. As tarefas foram sendo divididas de forma dinâmica e espontânea, mas a maioria tentava dar sua contribuição. Escrever, digitar, ler, escolher músicas, filmar, ser personagem, falar, editar, opinar ou simplesmente ouvir, observar, estar atento, foram muitas tarefas que mobilizaram múltiplos esforços. As inteligências múltiplas fizeram-se presentes frente às exigências do trabalho coletivo, na produção da multimodalidade a partir da produção dos vídeos.

Foi um grande desafio empreender esta última etapa: filmar o que havia sido planejado e editar o grande volume de imagens colhidas que excederam a necessidade dos roteiros verbais. Essa foi a vivência mais aguardada por todos os envolvidos e também onde éramos menos experientes, pois envolvia a utilização da tecnologia, tanto para a captação como para a edição das imagens. Aprendemos muito sobre os programas de edição e esse foi um ganho de poucos,

embora o desafio da realização de edições tenha sido plantado em cada aluno. O impacto manifesto que a exibição dos vídeos causou na comunidade parece que finalmente trouxe à consciência o potencial de tudo o que vivenciamos. As visitas às publicações na internet também confirmaram que os resultados são importantes e que eles são capazes de realizar.

Houve até um Convite para exibir o documentário para um grupo de técnicos que está realizando um estudo sobre a água no município, com a finalidade de executar um plano de reorganização do sistema em Icapuí. Para os alunos, fica o desafio para a nova etapa de estudos que enfrentarão no ensino médio, onde poderão aproveitar mais os conhecimentos vivenciados, colocando-os em prática e, verdadeiramente, empoderando-se, através das mídias e do conteúdo comunicativo que ela possibilita.

Passamos às considerações finais, certos de que a intervenção que desenvolvemos trouxe resultados que poderão ser apreciados por meus pares, acrescidos de críticas construtivas e utilizada como uma experiência a mais na construção da profissão docente que precisa encarar o desafio da consciência crítica e da mudança. Como disse Paulo Freire (1983): “A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.” Assim eu creio e busco em minha prática docente! Espero que essa vontade também tenha sido despertada nos alunos dessa turma com quem tive o prazer de enfrentar o desafio da mudança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é fácil construir uma proposta de uso das TDIC, na escola e, em sala de aula de Língua Portuguesa os desafios são ainda maiores, pois as abordagens do “letramento digital trazem consigo uma série de situações de comunicação nunca vividas antes da chegada das inovações tecnológicas computacionais” e ainda não consolidadas (XAVIER, p. 5). Entendemos que o campo no qual foi concebida esta pesquisa situou-se na formulação de novos espaços de diálogos, nos quais distintos saberes podem encontrar-se e reestruturar-se, na produção de novos saberes e práticas.

A análise final das atividades realizadas guiou-se pelos parâmetros de observação, de acordo com as “estratégias de observação da multimodalidade” criadas por Paes de Barros (2009), citadas anteriormente e adaptadas por mim para esta análise de resultados. Ao apresentar o conjunto de atividades que compõem o *corpus* da pesquisa descritas acima, fui pautando e comentando as observações que me pareceram pertinentes à escrita analítico-descritiva. Nunca pude separar o olhar crítico, com base nas leituras que fiz, do planejamento das atividades e do relato que fui construindo durante o percurso, como resultado das vivências do projeto de pesquisa. Assim, o caderno de campo foi-me muito útil para registrar o olhar investigativo e crítico, no momento em que os fatos foram ocorrendo.

Foram importantes também, além dessa narrativa verbal, todos os registros em fotos e vídeos que fui recolhendo ao longo do ano. Muitas vezes recorri a eles para as atividades com os alunos, seja na produção textual, seja na observação de detalhes para a organização da sintaxe visual e, até mesmo para animá-los ao se verem como atores em pequenos vídeos que editamos e compartilhamos na página dos “Estudiosos Online”, no *Facebook*. Em relação à página dos alunos no *Facebook*, destacamos sua importância como ferramenta de comunicação das pesquisas que realizamos, como forma de interação com a comunidade (a página sempre foi bastante visitada) e como prática das técnicas de edição.

Os parâmetros para observação das atividades propostas por Paes de Barros (2009), adaptadas por mim e executadas pelo conjunto de atores envolvidos: professoras Dina Ferreira (Produção textual) e Raquel Crispim (Ciências), alunos, parceiros e moradores de Redonda, mencionados ao longo da escrita da “proposta de intervenção e resultados” contemplam minha análise. Quero, no entanto, reforçar alguns aspectos necessários para se ter claro o aproveitamento, o empoderamento pretendido, ao final deste trabalho.

Quando iniciamos o diálogo com os alunos, eles se mostraram um tanto apáticos em relação a uma intervenção e ponderei que o próprio nome “intervenção” soava como algo

estranho, que interrompe alguma coisa, talvez a rotina da sala de aula. A dinâmica de trabalho que se organizou, desde o início, quebrou um pouco a rotina das aulas de Língua Portuguesa e de Produção Textual e o desafio de criar um produto pensado e executado por eles ficou durante algum tempo sem forma e sem dimensão. De minha parte, deixei o planejamento em aberto, considerando um certo grau de imprevisibilidade, pois as vivências aconteciam à medida que as discussões iam dando forma ao projeto. Não havendo conteúdos fechados, a novidade ganhava espaço de sonho e de realização possível.

Creio que vivenciamos aquilo que o mestre Paulo Freire (2011) chamou de “inédito viável” que surge como forma de superação das situações-limite, como por exemplo, a timidez, a acomodação, os padrões estabelecidos para o estudo da língua, entre outros. Viabilizamos a identificação dos alunos nas opções de atividades propostas, com oportunidades de cada um contribuir naquilo com que mais se identificasse, de trabalhar com algo concreto e ter resultados palpáveis. Trabalhos em grupos, algumas vezes com duas professoras, outras com pessoas de fora da escola (parceiros), aulas fora do turno normal, reuniões de grupos acontecendo em duas salas ao mesmo tempo, aulas de campo, filmagens e entrevistas como parte importante das aulas formaram um conjunto de variáveis que deram a tônica do projeto de intervenção.

Muitas dessas atitudes, devo confessar, foram planejadas e reorganizadas com eles, mas uma grande parte deveu-se à intuição; outra parte bastante significativa, senão a maior de todas, foi dada pelos próprios alunos, pelo estreitamento dos laços, pela possibilidade de perceber as potencialidades de cada um ou de quase todos e mediar a construção do conhecimento de forma compartilhada e muito prazerosa.

Terminada a sessão de vídeos, as palmas dos próprios alunos soaram espontaneamente. Satisfeitos, felizes mesmo, foi o que se viu em seus semblantes! Questionados sobre se eles se reconheciam nos vídeos e se, fazendo uma retrospectiva, podiam expressar as impressões que tiveram de cada etapa empreendida, até o resultado final, poucos se utilizaram da palavra para fazê-lo. Colhemos alguns depoimentos que, em síntese, faziam a seguinte reflexão: no início sentiam que não daria certo, mas com o decorrer das oficinas e vivências começaram a compreender que os esforços dariam certo sim; consideraram que o projeto uniu mais a turma; muitas vezes o cansaço, outras um certo relaxamento, comprometeu a participação mais efetiva nas ações. O início do ano letivo de 2016 começou com determinação, cada grupo assimilando melhor as etapas e como iria concluir a reportagem e a cada mês crescia a ansiedade para ver o resultado final. Foram muitas aventuras, risos, opiniões em conjunto, a importante intermediação das professoras, que resultou na compreensão da importância da água para a vida no Planeta e a necessidade de controlar o desperdício.

Alguns preferiram escrever sobre a experiência, como foi o caso deste aluno:

Diante do trabalho realizado pude aprender várias coisas como, por exemplo: fazer uma edição de vídeo, baixar arquivos, usar os editores etc. Tudo isso serviu de aprendizado não só para o momento, mas para levar de experiência por muitos anos. Nesse projeto também pude notar a triste situação da água em nossa comunidade e ver como a população reage diante desse problema. Afinal, o projeto foi muito importante pois nos ensinou e nos despertou.

Do ponto de vista da professora de Produção Textual que acompanhou o projeto tivemos a seguinte avaliação:

O referido projeto no qual tive a oportunidade de participar, desde a escolha do tema até a conclusão, foi um trabalho muito exitoso, não apenas para os alunos, mas também para mim. O projeto teve início no ano de 2015, a recepção pelos alunos foi muito boa, pois sabemos o quanto os alunos gostam de trabalhar de forma diferenciada, e esse projeto proporcionou conhecerem novas práticas de estudo envolvendo as mídias que é algo bem presente no cotidiano dos nossos educandos, mas que, na maioria das vezes, não são utilizadas de forma adequada. Vale ressaltar que o projeto também resgatou um pouco da cultura local, que em minha opinião o trabalho contextualizado é muito significativo para o aprendizado dos alunos.

O coordenador pedagógico da escola acompanhou as ações do projeto, auxiliou com os equipamentos e com a cessão dos espaços para as reuniões, fez a seguinte avaliação:

A execução do projeto “Água, fonte de vida em Redonda” provocou reflexões sobre as mudanças ocorridas na comunidade de Redonda em relação ao acesso à água. As filmagens, o teatro, as entrevistas e outros recursos pedagógicos, utilizados nas etapas do projeto, contribuíram de forma significativa para compartilhar a evolução na vida da comunidade, onde os moradores atualmente têm acesso a água na sua própria residência e não precisam mais percorrer vários quilômetros para pegar um balde com água, como antigamente.

Com esse trabalho, tanto os alunos como outras pessoas envolvidas, que participaram direta ou indiretamente do projeto, amadureceram na compreensão de que a água tem que ser utilizada com parcimônia, evitando desperdício para que não falte e a comunidade não reviva as dificuldades do tempo dos nossos avós. O projeto resgatou aspectos históricos da comunidade e mobilizou não só os alunos, mas também a comunidade local.

A aprendizagem foi muito significativa mobilizando aspectos relativos às inteligências múltiplas dos alunos, que nem sempre são valorizadas nas propostas curriculares das escolas. A educação contextualizada aconteceu, assim como está no PPP da escola Horizonte da Cidadania.

Concluimos com a frase final da avaliação de Matheus - aluno que se destacou na edição dos vídeos, “Tudo isso me trouxe um grande aprendizado e visão daquilo que quero e

posso fazer com as mídias daqui pra frente!” É com muita satisfação que concluo minhas considerações sobre este trabalho de intervenção pedagógico que rendeu frutos de amadurecimento, despertamento e, principalmente, de ter alcançado nosso objetivo principal: a descoberta das possibilidades de uso da multimodalidade na produção de mídias e o empoderamento dos alunos nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT NBR 14724:2011. **Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2011.

ALMEIDA, R.P. **Avaliação de objetos de aprendizagem sobre sistemas digestórios com base nos princípios da TCAM**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 4, p. 1003-1017, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n4/1516-7313-ciedu-20-04-1003.pdf>>. Acesso em 18 out. 2015.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos** - notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Júlio César. **Um percurso teórico-metodológico para o estudo de constelações de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 187-212, jan./abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n1/v12n1a09.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 275-326.

BEZERRA, 2010 In: Dionísio; Machado; Bezerra. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 63-104.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

BRONCKART, J. P. et al. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo, EDUC, 1999 [1997].

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar em Revista, Curitiba, n. 31, p. 213–230, 2008, Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>. Acesso em 18 jan.2015.

DIONÍSIO, Â. Paiva; MACHADO, A. Raquel; BEZERRA, M. Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DOLLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, 1999, p. 5-6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: 23a. ed. Editora Paz e Terra, 1970-2006.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAMA, Maria Clara Salgado. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para a educação**. 1998. Disponível em <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>. Acesso em 02 fev. 2016.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas - a teoria na prática**. São Paulo: Artmed, 1995.

KOCK, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

KINDERMANN, Conceição Aparecida. **A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero**. Dissertação de Mestrado em Linguística - Curso de Pós Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, SC, 2003.

_____, C. A. O jornal na sala de aula: Produção textual a partir do gênero reportagem. *apud* CRISTÓVÃO, V.L.P. e NASCIMENTO, E.L. (org.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas da União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar letramento: não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNLEA MEC, 2005

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Campinas: LemD, v.8, n. 3, p. 487-517, set./dez., 2008.

LOURENÇO; HERNANDES; COSTA; HARTWIG. O uso da diferenciação progressiva e integração reconciliativa para a elaboração de mapas conceituais referente ao tema matéria: um estudo da teoria de Ausubel. Disponível em <www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p835.pdf> Acesso em 12 mar. 2016.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de C. de Souza e D. Rochas, São Paulo: Cortez, 2001, 2a. Ed.

MAYER, Richard. The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction* 13 (2003), 125–139, Pergamum. Disponível em <https://www.sophia.org/tutorials/teoria-cognitiva-da-aprendizagem-multimedia-de-ric>. Acesso em 18 jul. 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, in: DIONISIO; MACHADO; BEZERRA (org.), **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

MAYER, David. **Teoria da Aprendizagem Cognitiva Multimídia**. <https://www.sophia.org/tutorials/teoria-cognitiva-da-aprendizagem-multimedia-de-ric> Acesso em: 20 jan. 2016.

MEIRELES, Jeovah. **Ecossistemas, funções e serviços ambientais**: o que você precisa fazer para viver em harmonia com a natureza. Fortaleza, Ce. Editora Fundação Brasil Cidadão, 2015.

_____. **Água e mudanças climáticas**. Fortaleza, Ce. Editora Fundação Brasil Cidadão, 2015.

_____. **Unidades de conservação**: ações comunitárias e institucionais para a sustentabilidade. Fortaleza, Ce. Editora Fundação Brasil Cidadão, 2015.

MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 21a. ed. 2013.

MOREIRA, Antônio Carlos. **Aprendizagem significativa crítica**. Disponível em <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em 07 set. 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. RBLA, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide B. Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em <<file:///C:/Users/Win7/Desktop/E-book%20Projetos%20de%20letramento%20OLIVEIRA,%20TINOCO,%20SANTOS%202014.pdf>>. Acesso em 04 fev. 2016.

PAES DE BARROS, C.G. **Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso**. Tese de doutorado apresentada ao LAEL da PUC São Paulo, 2005. Disponível em www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html. Acesso em 20 mar. 2016.

_____. Gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas. In: PETRONI, M.R. **Gêneros do discurso, leitura e escrita**: experiências de sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PELIZZARI; KRIEGL; BARON; FINCK; DOROCINSKI. **Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>> Acesso em 28 ago. 2015.

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

SCHIAVO, Marcio R. e MOREIRA, Eliésio. **N. Glossário Social**. RJ: Comunicarte, 2005. Disponível em http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf. Acesso em 23 nov. 2015.

SCHNEIDE, Castilho Francisco. **Aquisição da linguagem escrita**. <[Www.ulbra.br/letras/files/aquisição-da-linguagem-oral-e-escrita](http://www.ulbra.br/letras/files/aquisição-da-linguagem-oral-e-escrita)>. Acesso em 15 jan. 2015.

SCHNEIDER. C. K.; RIBEIRO, L.A.M. **A produção de vídeo para a internet na educação à distância**. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 - UNIREDE. Disponível em <<https://drive.google.com/drive/folders/0B7vUynaIxF1xNEVQRkN2YkFrdWM>> Acesso em 5 nov. 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLLZ, Joaquim; ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, L. V. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: Dionísio; Machado; Bezerra (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 63-104.

TONIETTO, Marcos R at all. **Brincar: uma experiência da teoria de Vygotsky**. Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-259-TC.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2015.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador**. Disponível em http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf. Acesso em 18 nov. 2015.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987, 1991 (1934).

XAVIER, A.C. **A Era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Editora da UFPE, 2009.

_____. **Letramento digital e ensino.** Disponível em:
<<http://nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em 30 out. 2015.

_____. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y.** RS: Calidoscópico Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011 © 2011 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2011.91.01. Disponível em
<<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>>. Acesso em 5 mar. 2016.

APÊNDICE A - Roteiro G1: Água, fonte de vida em Redonda

DESCRIÇÃO:

- Inicia com mulheres caminhando na praia com latas d'água na cabeça e homens carregando redes empurrando jangadas, ao amanhecer. Áudio: música É feito um curumim, de Tom do Ceará e depois poema falado por Mari: A praia de Redonda.
- Quatro cenas de mulheres buscando água e lavando roupas, gravadas ao amanhecer. Duas numa manhã (Peroba e Ponte); duas noutra manhã (Pilão da Ponta Grossa). Tomadas de longe, sem áudio (áudio feito depois, narração das meninas).
- Objetos: latas d'água, rodilhas, roupas antigas, bacias de alumínio, sabão preto, merenda, carroça, burro, algumas crianças. Meninos vão dar água ao burro na cacimba.

CENA 1: Casa de seu No (Peroba) e na Ponte // Danívia e Evelyn

Muito cedo, dona Raimunda segue pra casa de sua comadre Terezinha e chama pra lavar roupas lá na Ponte. Dona Terezinha pede pra ela esperar um pouco, vai ajeitar umas coisas antes de sair. As duas saem com suas latas, bacias, trouxas de roupas, subindo perigosamente a serra e conversando sobre a vida do povo. Lavam suas roupas uma boa parte do dia e voltam para casa depois delas todas secas. Enquanto esperam, fazem sua primeira refeição do dia felizes da tarefa cumprida.

CENA 2: Casa da Ponte - Danívia

Dona Francisca é uma mulher guerreira, mulher corajosa, mulher respeitadora e gosta da amizade de suas comadres. Ao amanhecer do dia, ela caminha até a casa de dona Cristina que tem uma cacimba no seu quintal. Chegando lá chama dona Cristina e pergunta se ela pode lavar suas roupas na bomba d'água, em seu quintal. Dona Cristina diz que a água da bomba está pouca e só dá pro gasto de sua família. Ela então resolvem buscar água nos Pilão, apesar da viagem ser bem longe. O pior é que água está cada vez mais difícil neste ano com o inverno fraco.

CENA 3: Pilão (cacimbão família Ferreira) - Todos e crianças

As mulheres pegam o caminho dos Pilão de Ponta Grossa. Chegando no cacimbão de Dona Lurdes o sol já está bem quente. Começam a lida e contam com a ajuda de seu Mateus pra puxar a água, pois o cacimbão está bem fundo. Estendem sua roupa na areia branquinha e esperam o sol fazer a sua parte. Contemplam o resultado do seu trabalho e ficam satisfeitas por Deus ter abençoado esse dia e podem merendar sossegadas. As crianças brincam nas águas quentes do mar de Redonda e voltam alegres pra casa.

CENA 4: Bomba quintal de André - Danívia

Quando surgiram as bombas d'água, dona Fátima, uma mulher de muitas condições, comprou uma dessas bombas. Dona Francisca e suas vizinhas, depois de muito sofrerem subindo e descendo grotas com as latas na cabeça, podem se servir da nova bomba de dona Fátima. Isso facilitou muito as suas vidas e, com essa novidade, elas ficam muito satisfeitas!

APÊNDICE B - Roteiro G2: Água, captação e distribuição em Redonda.

CENA 1 - As dunas de Redonda e Ponta Grossa foram formadas quando uma parte de areias na faixa da praia, foi levada para dentro do continente pela ação dos ventos, as falésias foram formadas pela erosão das ondas quando atingem o sopé. As dunas estão relacionadas com as praias, as falésias, os estuários, as lagoas, os terraços marinhos e os pontais: de Ponta Grossa, Redonda, Peroba, Picos e Barreiras da Sereia.

CENA 2 - É através das dunas que a água da chuva infiltra para formar o lençol freático. Elas também fornecem areia para as praias, evitando a erosão. Caso ocorra desmatamento das dunas vegetadas, as areias voltam a se movimentar de acordo com a direção dos ventos.

CENA 3 - A preservação dos pequenos bosques de manguezais e olhos de água, das dunas e praias, deixando o caminho livre para a areia ter seus fluxos contínuos, é muito importante para que não ocorra erosão e falta d'água no subsolo e nos olhos d'água. Se o caminho das dunas for interrompido para as praias com construções e o trânsito de veículos, a erosão será alta.

CENA 4 - O manancial que abastece Redonda encontra-se no subsolo e é mantido pela água da chuva. Essa água é retirada, através da perfuração de poços profundos, abaixo da camada de rocha, atingindo mais de 100 metros de profundidade. Os três poços de Redonda: Petrobras (mais antigo), Beija flor e Vila Nova Esperança utilizam motores para sugar a água e mandar para a caixa d'água. Diante dos problemas de falta d'água para abastecer a comunidade, o governo estadual está perfurando mais um poço que deve minimizar este problema. Mas não sabemos até quando podemos tirar água do subsolo até ela se acabar.

CENA 5 - Em Redonda hoje, há mais ou menos 900 famílias e a distribuição de água nos novos bairros ainda não está sendo feita pelo SAAE. As famílias que não dispõem desse sistema, mesmo pagando uma taxa de consumo mínima, recebem água através do carro pipa, ou de outras opções. Tem um detalhe muito importante: a água de Redonda não é tratada e isso é muito grave, pois pode causar várias doenças, principalmente nas crianças.

CENA 6 - As casas da comunidade de Redonda tem um traçado irregular acompanhando o sopé da falésia e se amontoando sobre ela. Isso dificulta o sistema de distribuição de água, que é feito por chaves manuais, que servem os diversos bairros em dias alternados.

APÊNDICE C – Roteiro G3: Água, problemas e soluções em Redonda.

Objetivo – Dividir a comunidade em bairros, entrevistar pessoas mostrando as dificuldades com a água para consumo doméstico.

1) Beco do cemitério

- Maria de Fátima da Conceição
- Tereza Soares

2) Rua do alto da boca

- Vicente da Costa

3) Rua do campo

- Jaqueline Aires

4) Rua das biquaras

- Océlio Cruz
- Almir Cruz

5) Rua da praia – bairro de cima

- Edna Soares da Silva
- Vilani Barbosa

6) Filmar traçado irregular das ruas de Redonda

7) Problemas e alternativas: Entrevistas: objetivo alternativas que vem sendo buscadas para minimizar o problemas de escassez de água, em Icapuí.

- Tobias - liderança dos pescador de Redonda,
- Paula: diretora da Estação Ambiental Mangue Pequeno e coordenadora do projeto De Olho na Água, da Fundação Brasil Cidadão.

APÊNDICE D – Roteiro G4: Água, escassez e vida no Planeta

CENA 1

Desde a origem do universo, a água possui elementos químicos, cujas moléculas são formadas por 2 átomos de hidrogênio e 1 de oxigênio (H₂O) e sempre foi uma substância abundante na terra.

De toda a água existente no planeta, nós temos seguinte distribuição:

- a água salgada que compõem os oceanos e mares é 97% de toda a água do planeta
- a água doce é apenas: 3 %
- desses 2,7 %, mais de 70 % está congelada nas calotas polares e geleiras
- 18 % estão em depósitos subterrâneos
- 7 % compõe lagos, rios, umidade do solo e sujeita a poluição.
- e 4 % está na atmosfera em forma de vapor d'água.
- O que sobra para consumo humano? Resta muito pouco!
- A água potável, para consumo humano, é somente 0,002 % de toda a água do planeta.
- O Brasil tem a maior reserva hídrica do mundo, mas em algumas regiões e países, as pessoas sofrem com a seca e a falta de água; muitas percorrem quilômetros para buscar água.

CENA 2

Vamos apresentar alguns vídeos do movimento de moradores, quando falta água, em Icapuí.

CENA 3

Os problemas de água na comunidade do Cumbe, município de Aracati é relatada por moradores que vêm sofrendo desde a chegada na comunidade dos empresários da carcinicultura.

A contaminação da água atingiu os ecossistemas e mananciais de água que sempre garantiram a qualidade de vida dos moradores locais e da cidade de Aracati.

CENA 4

A água poluída diminui a biodiversidade, afeta a saúde das pessoas e pode ser uma consequência da má utilização. Quanto maior o volume de água poluída, maior o nível de tecnologia e custo econômico para o tratamento. Uma elevada quantidade de litros de água acaba sendo contaminada por agrotóxicos e minerais radioativos que, ao escoar e se infiltrar no solo, entra em contato com as nascentes, as lagoas, os rios das bacias hidrográficas e o lençol freático: a água contaminada poderá ser utilizada para o consumo humano e pela demais espécies provocando doenças e perda da biodiversidade.

CENA 5

Segundo a ONU 70% da água potável no mundo são usadas no agronegócio, enquanto as atividades industriais consomem 20% e o uso doméstico é de apenas 10%. No Brasil, o índice

de consumo de água pela irrigação alcança 72% com uma área irrigada de aproximadamente 29,6 milhões de hectares.

Já a indústria nacional consome aproximadamente 22% da água.

A água para todas as atividades humanas das famílias no campo e na cidade é de apenas 6% do total da água utilizada no nosso país.

O desperdício no Brasil também é preocupante e chega a ficar entre 50% e 70% nas cidades.

CENA 6

Por quanto tempo ainda teremos condições de acesso a água em Redonda, em nossa cidade e no planeta?

APÊNDICE E - Tabela de tomada de cena

GRUPO 1 - REPORTAGEM RETROSPECTIVA: Água, fonte de vida na comunidade de Redonda (encenação narrada)

CENA 1	Ponte: mulheres sobem a ponte e cavam com quenga de coco a argila para fazer uma cacimbinha. Retiram água com uma caneca, colocando nas latas. Descem a ladeira com as latas na cabeça.					
DIA	LOCAL	HORA	PERSONAG.	FIGURINO	TEXTO	CÂMERAS
11/Maio/ 2016	Ponte Peroba	4:40h	Meninas	Roupas antigas, latas d'água, rodilhas, plástico, quenga para cavar	Cena 1	Matheus e Gustavo
CENA 2	LOCAL	HORA	PERSONAG.	FIGURINO	TEXTO	CÂMERAS
12/Maio/ 2016 4:30h	Pilão da Ponta Grossa	4:30h	Meninas Matheus	Carroça, sabão preto, bacia alumínio, latas, trouxa de roupas, merenda	Cena 2	Gustavo e Cássio
CENA 3	1. Descendo a ladeira da casa da Ponte. // 2. Quintal da casa com bomba nova.					
DIA	LOCAL	HORA	PERSONAG	FIGURINO	TEXTO	CÂMERAS
06/07/20 16 Tomada 1	Casa na Ponte	8:00h	Danívia	Roupas antigas, latas d'água, rodilhas.	Cena 3	Matheus e Gustavo
06/07/20 16 Tomada 2	Bomba na casa de Martilene	9h	Danívia			
CENA 4	Mulher vai à casa da moradora que tem uma bomba d'água em seu quintal e pedem umas latas de água. Não tem água.					
DIA	LOCAL	HORA	PERSON.	FIGURINO	TEXTO	CÂMERAS
06/jul./20	Casa de André	8:00h	Danívia	Roupas antigas, latas d'água, rodilhas.	Cena 4	Matheus e Gustavo

GRUPO 2 - REPORTAGEM DE APROFUNDAMENTO DA NOTÍCIA: Captação, armazenamento, distribuição

CENA 1	Trilha da Ponta Grossa -Cabo Tijubarana			
DIA / HOR	LOCAL	IMAGENS	TEXTO	CÂMERAS
13/Maio/2016 16:30h	Campo de dunas	Dunas, vegetação, falésias, mata de tabuleiro, aquíferos, vista da praia de Ponta Grossa.	Cena 1	Matheus
CENA 2	Filmagem das dunas: Morro da Helena.			
DIA	LOCAL	IMAGENS	TEXTO	CÂMERAS
13/Maio/2016 16:30h	Campo de dunas	Campo de dunas, vista da praia de Redonda.	Cena 2	Elder e Micaelly
CENA 3	Poços de abastecimento de água em Redonda			
DIA	LOCAL	IMAGENS	TEXTO	CÂMERAS
06/Jul./2016 09:00h	Poços reservatório	e Poço Petrobras, poço Vila Nova Esperança, poço Beija Flor, caixa d'água e poço sendo perfurado.	Cena 3	Matheus e Gustavo
CENA 4	Traçado das ruas de Redonda			
DIA	LOCAL	IMAGENS	TEXTO	CÂMERAS
06/Jul./2016 09:30h	Serra e praia	Rua da Serra, rua da Praia, rua dos Soares.	Cena 4	Matheus e Gustavo
CENA 5	Redonda vista do mar			
DIA	LOCAL	IMAGENS	TEXTO	CÂMERAS
30/08/2016 16:00h	Praia	Redonda vista do mar, imagem de um barco chegando ao porto.	Final	Sidnéia Luzia Silva

GRUPO 3 - REPORTAGEM DE ENTREVISTA: Água, problemas e soluções.

CENA 1	Roda de conversa sobre a APA da Ponta Grossa				
DIA	HORA	LOCAL	IMAGEM	TEXTO	CÂMERAS
12/Dez./2015	15:00h	Escola	Debate com uma técnica da Secretaria do Meio Ambiente - SEDEMA, da Prefeitura Municipal de Icapuí.	Várias cenas	Celulares dos alunos

CENA 2	Entrevistas com moradores dos novos bairros de Redonda				
DIA	HORA	LOCAL	IMAGEM	TEXTO	CÂMERAS
16/ Maio/ 2016	15:00	Travessa do Cemitério e Rua do Campo	Moradores(as)	Entrevista sobre problemas e soluções em relação à água	Cássio e Miguel
CENA 3	Entrevistas com moradores dos novos bairros de Redonda				
DIA	HORA			TEXTO	CÂMERAS
27/Julho/ 2016	09:30hh	Rua da Praia Rua dos Soares, Rua da Biquara	Moradores(as)	Entrevista sobre problemas e soluções em relação à água	Cássio e Miguel

GRUPO 4 - REPORTAGEM DE PESQUISA YOUTUBE: Água, escassez e vida no Planeta.

CENA 1	Pesquisas sobre problema da água no Planeta.				
DIA	HORA	LOCAL	SITE	TEXTO	PARTICIP.
05 a 09/09/ 2016	08 às 11h	Escola	www.Youtube.com	Nascente de água, cachoeira, oceano, rio, geleiras, águas poluídas, atmosfera, aquífero Guarani e Áter do Chão, agronegócio, irrigação, atividade industrial consumo doméstico, desperdício.	Todos G4
CENA 2	Pesquisas sobre problema da água em Icapuí e Aracati.				
DIA	HORA	LOCAL	SITE	TEXTO	PARTICIP.
12 a 16/09/ 2016	08 às 11h	Escola	www.Youtube.com	Movimentos de moradores sobre problemas de água em Icapuí e Aracati: comunidade do Cumbe.	Todos G4

APÊNDICE F - Instrumental de auto avaliação dos alunos

INSTRUMENTAL DE AUTO AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE PRENDIZAGEM

Prof. Mari Cecília Silvestre da Silva

Grupo _____ Subtítulo da reportagem _____

Proposta de avaliação: Cada grupo deverá discutir cada questão, avaliando o desempenho que tiveram nas 4 etapas do projeto e assinalar a alternativa correspondente à avaliação que fizeram. Essa avaliação será apresentada, no segundo momento, ao coletivo da sala de aula.

1º) SELEÇÃO E VERIFICAÇÃO DE INFORMAÇÕES VERBAIS: produção de roteiros.

Capacidade de planejar a escrita e compreender a significação do texto como um todo.

Precisando de orientação para planejar a escrita (muita? pouca?)

Precisando de ajuda para compreender a significação do texto como um todo. (muita? pouca?)

2ª) ORGANIZAÇÃO DA SINTAXE VISUAL: escolha das imagens nas aulas de campo (locações).

Facilidade de observar as imagens, de modo a selecionar as locações, de acordo com o texto verbal, construindo a significação.

Com pouca ajuda observamos as imagens, selecionar as melhores locações, de acordo com o texto verbal e construindo a significação.

Com muita dificuldade observamos as imagens, selecionar as melhores locações, de acordo com o texto verbal e construindo a significação.

3ª) INTEGRAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE INFORMAÇÕES VERBAIS E NÃO VERBAIS (Seminário).

Facilidade de observar e conjugar as informações verbais às imagens, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos texto dos slides.

Com pouca ajuda observamos e conjugamos as informações verbais às imagens, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos texto dos slides.

Com muita dificuldade observamos e conjugamos as informações verbais às imagens, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos texto dos slides.

4ª.) PERCEPÇÃO DO TODO DO ENUNCIADO (edição dos vídeos documentários)

Percepção da integração dos materiais verbais e não verbais através das quais o leitor constrói um todo de significação na edição dos vídeos.

Com pouca ajuda tivemos percepção da integração dos materiais verbais e não verbais através das quais construímos um todo de significação na edição dos vídeos.

Com muita dificuldade tivemos percepção da integração dos materiais verbais e não verbais através das quais construímos um todo de significação na edição dos vídeos.

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL - Cada membro do grupo deve avaliar sua participação no projeto, de acordo com as etapas (módulos) de desenvolvimento das atividades.

* Entregue por escrito em folha de caderno

1) Produção inicial do texto verbal (roteiros)

- 2) Participação nas aulas de campo (escolha das locações)
 - G1: Peroba, Pilão, Ponta Grossa.
 - G2: Morro da Helena, Pilão, Ponta Grossa, Estação Ambiental (Requenguela).
 - G3: Rua do Cemitérios, Rua da Boca, Ria do Campo.
 - G4: Considerar as aulas de campo acima e as pesquisas na Internet
- 3) Participação no seminário: produção dos slides e apresentação de slides no seminário.
- 4) Participação na edição dos vídeos.

Anexo A - Caminhos para a aprendizagem inovadora - José Manuel Moran

De tudo, de qualquer situação, leitura ou pessoa podemos extrair alguma informação ou experiência que nos pode ajudar a ampliar o nosso conhecimento, para confirmar o que já sabemos, para rejeitar determinadas visões de mundo, para incorporar novos pontos de vista. Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

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. Aprendemos quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social. Aprendemos pelo pensamento divergente, através da tensão, da busca e pela convergência – pela organização, integração. Aprendemos pela concentração em temas ou objetivos definidos ou pela atenção difusa, quando estamos de antenas ligadas, atentos ao que acontece ao nosso lado. Aprendemos quando perguntamos, questionamos, quando estamos atentos, de antenas ligadas. Aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal. Aprendemos pelo interesse, necessidade. Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, quando nos traz vantagens perceptíveis.

Se precisamos comunicar-nos em inglês pela internet ou viajar para fora do país, o desejo de aprender inglês aumenta e facilita a aprendizagem dessa língua. Aprendemos pela criação de hábitos, pela automatização de processos, pela repetição. Ensinar se torna mais duradouro, se conseguimos que os outros repitam processos desejados. Ex. ler textos com frequência, facilita que a leitura faça parte do nosso dia a dia. Nossa resistência a ler vai diminuindo. Aprendemos pela credibilidade que alguém nos merece. A mesma mensagem dita por uma pessoa ou por outra pode ter pesos bem diferentes, dependendo de quem fala e de como o faz. Aprendemos também pelo estímulo, motivação de alguém que nos mostra que vale a pena investir num determinado programa, curso. Um professor que transmite credibilidade facilita a comunicação com os alunos e a disposição para aprender.

Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem. Aprendemos mais, quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo.

Aprendemos realmente quando conseguirmos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. Processo permanente, porque nunca acaba. Paciente, porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam. Confiante, porque aprendemos mais se temos uma atitude confiante, positiva diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Processo afetuoso, impregnado de carinho, de ternura, de compreensão, porque nos faz avançar muito mais. Conhecimento pela comunicação e pela

interiorização O conhecimento se dá fundamentalmente no processo de interação, de comunicação.

A informação é o primeiro passo para conhecer. Conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. Conhecer é saber, é desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é aprofundar os níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior. Conhecer é conseguir chegar ao nível da sabedoria, da integração total, da percepção da grande síntese, que se consegue ao comunicar-se com uma nova visão do mundo, das pessoas e com o mergulho profundo no nosso eu. O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno. Pela comunicação aberta e confiante desenvolvemos contínuos e inesgotáveis processos de aprofundamento dos níveis de conhecimento pessoal, comunitário e social.

Conseguimos compreender melhor o mundo e os outros, equilibrando os processos de interação e de interiorização. Pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, nos revelamos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos através da interação. Temos muitas chances de interagir, de buscar novas informações. Somos solicitados continuamente a ver novas coisas, a encontrar novas pessoas, a ler novos textos.

A sociedade - principalmente pelos meios de comunicação - nos puxa em direção ao externo e não há a mesma preocupação em equilibrar a saída para o mundo com a interiorização, com o ambiente de calma, meditação e paz necessários para reencontrar-nos, para aceitar-nos, para elaborar novas sínteses. Hoje há mais pessoas voltadas para fora do que para dentro de si, mais repetidoras do que criadoras, mais desorientadas do que integradas. Interagiremos melhor se soubermos também interiorizar, se encontrarmos formas mais ricas de compreensão, que levará para novos momentos de interação.

Se equilibramos o interagir e o interiorizar conseguiremos avançar mais, compreender melhor o que nos rodeia, o que somos; conseguiremos levar ao outro novas sínteses e não sermos só papagaios, repetidores do que ouvimos. Os processos de conhecimento dependem profundamente do social, do ambiente cultural onde vivemos, dos grupos com os que nos relacionamos. A cultura onde mergulhamos interfere em algumas dimensões da nossa percepção. Um jovem dos anos sessenta se parece com um jovem da década de noventa, mas, ao mesmo tempo, muitas percepções e valores mudaram radicalmente. Do hippie contestador dos anos sessenta passamos hoje para um jovem mais conservador, mais preocupado com sua qualidade de vida pessoal, com o seu futuro profissional, em querer ter acesso aos bens de consumo. É um jovem, em geral, menos idealista e com menos sentimento de culpa que os seus próprios pais.

O conhecimento depende significativamente de como cada um processa as suas experiências quando criança, principalmente no campo emocional. Se a criança se sente apoiada, incentivada, ela explorará novas situações, novos limites, se exporá a novas buscas. Se, pelo contrário, se sente rejeitada, rebaixada, poderá reagir com medo, com rigidez, fechando-se defensivamente diante do mundo, não explorando novas situações. As interferências emocionais, os roteiros aprendidos na infância levam a formas de aprender automatizadas por alguns mecanismos, que ajudam e complicam o processo. Um deles é o da passagem da experiência particular para a geral, o processo chamado de generalização. Com a repetição de algumas situações semelhantes, a tendência do cérebro é a de acreditar que elas acontecerão sempre do mesmo jeito, e isso torna-se algo geral, torna-se padrão. Diante de novas experiências, a tendência será enquadrá-las rapidamente nos padrões anteriores fixados, sem analisá-las muito profundamente, a não ser que haja divergências extremamente fortes. Com a generalização facilitamos a compreensão rápida, mas podemos deturpar, simplificar a nossa percepção do objeto focalizado.

O estereótipo é um processo de generalização e fixação de conteúdo, que se cristaliza e dificilmente se modifica. Esses processos de generalização e de interferências emocionais levam a mudanças, a distorções, a alterações na percepção da realidade. Cada um conhece a partir de todos esses filtros, condicionamentos. Muitos dados não são sequer percebidos, são deixados de lado antes de serem decodificados. Quando há muitos estímulos simultâneos, o cérebro seleciona os que considera principais e corre em busca dos estereótipos e das formas já familiares. Cada um pensa que a sua percepção é completa e verdadeira e tem dificuldade em aceitar as percepções diferentes dos outros.

Se nossos processos de percepção estão distorcidos, podem levar-nos desde pequenos a enxergar-nos de forma negativa, a não avaliar-nos corretamente. Conhecer a si mesmo, aos outros, o mundo de forma cada vez mais ampla, plena e profunda é o primeiro grande passo para mudar, evoluir, crescer, ser livre e realizar-nos. Um dos eixos das mudanças na educação passa pela sua transformação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos, principalmente, incluindo também administradores, funcionários e a comunidade, principalmente os pais.

Só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial. Só aprendemos profundamente dentro deste contexto. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias e ensinar de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo - os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos - mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos. Parece uma ingenuidade falar de comunicação autêntica numa sociedade altamente competitiva, onde cada um se expõe até determinado ponto e, na maior parte das vezes, se esconde, em processos de comunicação aparentes, cheios de desconfiança, quando não de interações destrutivas.

As organizações que quiserem evoluir terão que aprender a reeducar-se em ambientes mais significativos de confiança, de cooperação, de autenticidade. Isso as fará crescer mais, estar mais atentas às mudanças necessárias. As tecnologias nos ajudam a realizar o que já fazemos ou que desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança. Com ou sem tecnologias avançadas podemos vivenciar processos participativos de compartilhamento de ensinar e aprender (poder distribuído) através da comunicação mais aberta, confiante, de motivação constante, de integração de todas as possibilidades da aula-pesquisa/aula-comunicação, num processo dinâmico e amplo de informação inovadora, re-elaborada pessoalmente e em grupo, de integração do objeto de estudo em todas as dimensões pessoais: cognitivas, emotivas, sociais, éticas e utilizando todas as habilidades disponíveis do professor e do aluno.

ANEXO B - Oficina TV Escola de Produção de Vídeos

Por onde começamos? A ideia, o roteiro, a pré-produção, a gravação, a edição.

1. ARGUMENTO E ROTEIRO: escolha seu tema, faça um recorte, prepare uma sinopse.

ü Qual é seu ponto de vista sobre o tema? Por que é importante falar sobre isso? Qual ideia você quer defender?

ü Escolha o público-alvo: qual é o perfil dele? o que ele já sabe sobre o tema?

ü Formatos e linguagens: Ficção, documentário ou animação? Qual é a melhor forma de fazer o seu vídeo?

ü Personagens: Adultos ou crianças? Ficcionalis ou reais? Entrevista ou dramatização?

ü Qual é a melhor forma de cativar o seu público?

ü Ficção: É uma modalidade de narrativa audiovisual marcada pela dramaturgia, quase sempre utilizando-se de atores. Costuma possuir um roteiro mais fechado e investimentos na caracterização de personagens e cenários. Suas histórias podem ser ou não reais, mas sua condução é ficcional.

ü Documentário: É uma modalidade de narrativa audiovisual marcada pelo registro direto da realidade, sem o recurso da dramaturgia. É usualmente ligada ao uso de entrevistas, imagens de arquivo, locuções e registro de fatos e acontecimentos autênticos.

2. PRÉ-PRODUÇÃO: Definido o roteiro, a pré-produção é a fase de planejamento do vídeo. Antes de começar a gravar, é preciso marcar as datas e horas de filmagens, se todos os equipamentos estão disponíveis, se os atores estão ensaiados e se cenário e figurino estão prontos. Na hora, tudo precisa funcionar! Equipamento, locações, personagens, objetos de cena, equipe.

ü Personagens selecionados?

ü Ensaios

ü Agendar gravações

ü Autorizações

ü Qual é o cenário?

ü Encontrar uma locação.

ü Negociar o ambiente selecionado.

ü Quais são os objetos de cena essenciais para gravação?

ü Quais são os objetos de cena decorativos?

ü Figurino e maquiagem dos personagens e figurantes.

ü Quem é a equipe de gravação?

ü Alguma função especial nesse roteiro?

ü Agenda da equipe e deslocamento.

ü Quais equipamentos básicos são necessários?

ü Quais equipamentos especiais a cena exige?

ü Onde conseguir equipamento listado?

ü O equipamento está funcionando?

3. PRODUÇÃO E CAPTAÇÃO

ü Plano geral; Plano conjunto; Plano médio; Primeiro Plano

ü Espaço de ação do personagem

- ü Equipamento de som
- ü Lugares a evitar
- ü Autorizações

4. EDIÇÃO E MONTAGEM

- ü Edição: edição e montagem, exportar
- ü Capturar ou baixar; visionagem; importar vídeos ou fotos; transições e efeitos; fazer legendas; sonorização; exportar; referências.

ANEXO C - O ato de narrar histórias

Ao falarmos em narração, logo nos remete à ideia do ato de contar histórias, sejam estas verídicas ou fictícias. E para que essa história seja dotada de sentido, ela precisa atender a critérios específicos no que se refere aos seus elementos constitutivos. Dentre eles destacam-se:

Espaço - É o local onde acontecem os fatos, onde as personagens se movimentam. Existe o espaço “físico”, que é aquele que caracteriza o enredo, e o “psicológico”, que retrata a vivência subjetiva dos personagens.

Tempo - Caracteriza o desencadear dos fatos. É constituído pelo cronológico, que, como o próprio nome diz, é ligado a horas, meses, anos, ou seja, marcado pelos ponteiros do relógio e pelo calendário.

O outro é o psicológico, ligado às lembranças, aos sentimentos interiores vividos pelos personagens e intrinsecamente relacionados com a característica pessoal de cada um.

Personagens - São as peças fundamentais, pois sem elas não haveria o próprio enredo. Há a predominância de personagens que se destacam pelos atos heroicos, chamadas de principais, outras que se relacionam pelo seu caráter de oposição, as antagonistas, e as secundárias, que não se destacam tanto quanto as primárias, funcionando apenas como suporte da trama em si.

Narrador - É aquele que narra a história, atuando como um mediador entre a história narrada e o leitor/ouvinte. Classificam-se em três modalidades:

Narrador-personagem - Ele conta e participa dos fatos ao mesmo tempo. Neste caso a narrativa é contada em 1ª pessoa.

Narrador-observador - Apenas limita-se em descrever os fatos sem se envolver com os mesmos. Aí predomina o uso da 3ª pessoa.

Narrador Onisciente - Esse sabe tudo sobre o enredo e os personagens, revelando os sentimentos e pensamentos mais íntimos, de uma maneira que vai além da própria imaginação. Muitas vezes sua voz se confunde com a dos personagens, é o que chamamos de Discurso Indireto Livre.

Todos estes elementos correlacionam entre si, formando o que denominamos de enredo, que é o desencadear dos fatos, a essência da história, a qual se constituirá para um desfecho imprevisível que talvez não corresponderá às expectativas do leitor.

Este, portanto, poderá ser triste, alegre, cômico ou trágico, dependendo do ponto de vista do narrador.

ANEXO D - A entrevista: Um gênero basicamente oral

O enfoque aplicado ao termo “basicamente” se refere a uma noção genérica de que estamos acostumados a presenciar pessoas concedendo entrevistas aos veículos de comunicação, ora representados pelo rádio ou televisão, de forma presencial, ou seja, ao vivo. No entanto, há entrevistas que são transcritas para a linguagem escrita, como é o caso da ocorrência em jornais impressos ou revistas.

O aspecto que incide na diferença entre a modalidade oral/escrita é justamente as marcas da oralidade, visto que a linguagem corporal, como, por exemplo, gestos, interrupção e retomada de pensamentos, também compõem o perfil do entrevistado.

Tal gênero possui uma finalidade em si mesmo – a informação. Trata-se da interação entre os interlocutores, aqui representados na pessoa do entrevistador e do entrevistado, cujo objetivo desse é relatar suas experiências e conhecimentos acerca de um determinado assunto de acordo com os questionamentos previamente elaborados por aquele.

Referindo-nos à questão inerente ao preparo prévio, este se faz necessário em função da credibilidade requisitada pelo gênero em foco. Mesmo sendo algo relacionado à fala, o emprego de um certo formalismo e a adoção de uma postura adequada são imprescindíveis.

Analisemos de fato sobre a importância desse ato de proceder como tal. Ora, sabemos que há diferentes tipos de entrevistas, entre elas: a entrevista de emprego, a entrevista médica, a jornalística, dentre outras. A “imagem” que pretendemos passar fala muito a respeito de nós mesmos, daí a importância de nos posicionarmos de maneira condizente com os fatos circunstanciais.

Não podemos deixar de mencionar que aliado a esses requisitos também se encontra aquele a que nos é primordial - a busca incessante pelo conhecimento com vistas à amplitude de nossa visão de mundo. No caso do entrevistador, é elementar que, antes de tudo, ele tenha domínio do assunto em referência de modo a elaborar um roteiro de perguntas consideradas plausíveis e, assim, alcançar seus objetivos propostos.

Concluindo nossos conhecimentos com relação às particularidades da referida modalidade, analisemos alguns de seus elementos constitutivos. Geralmente, a entrevista costuma compor-se de:

* **Manchete ou título** – Como o objetivo é despertar o interesse no público espectador, essa costuma vir acompanhada de uma frase de efeito, proferida de modo marcante por parte do entrevistador.

* **Apresentação** - Nesse momento faz-se referência ao entrevistado, divulgando sua autoridade em relação ao posicionamento social ou relevância no assunto em questão, como, por exemplo, experiência profissional e conhecimentos relativos à situação em voga, como também os pontos principais relativos à entrevista.

* **Perguntas e respostas** – Trata-se do discurso propriamente dito, em que perguntas e respostas são proferidas consoante ao assunto abordado. Em meio a essa interação há um controle por parte do entrevistador para demarcar o momento da atuação dos participantes.

ANEXO E - Pesquisa bibliográfica, digital e de campo

1. Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é o primeiro passo para a elaboração de diversos trabalhos na escola, seja a elaboração de um pequeno texto, seja a preparação de um seminário. Até mesmo o debate em sala deve envolver a pesquisa bibliográfica, para ir além do senso comum. Por sua vez, a pesquisa de campo, a pesquisa de laboratório, dentre outras, também implicam necessariamente numa pesquisa bibliográfica preliminar.

A pesquisa bibliográfica é utilizada para enriquecer e dar sustentação ao texto do aluno e não para ser copiada na íntegra. Na medida do possível, o texto deve ser de autoria do próprio aluno ou grupo de alunos.

A indicação da bibliografia dá credibilidade ao trabalho, mostra a seriedade com que este foi feito e, principalmente, demonstra o princípio ético da honestidade.

A fim de que a pesquisa se torne uma atividade independente e autônoma, é necessário que o aluno saiba onde encontrar o assunto que lhe interessa, assim como compreenda que os materiais de estudo têm organizações diferentes, que ele precisa dominar.

Para ampliar ou descobrir novos conhecimentos existem várias fontes impressas, tais como: livros, textos, enciclopédias, dicionários, atlas, revista, mapas.

Para consulta às diversas fontes de informação, o aluno deve aprender, gradualmente, a manuseá-las. De início, o professor pode realizar tarefas preparatórias, desen-volvendo as habilidades necessárias a esse fim. O conhe-cimento da organização do **dicionário**, uma das mais uti-lizadas fontes de consulta, por exemplo, envolve uma série de atividades preparatórias. Alguns livros apresentam auxílios como índices, gráficos, tabelas e gravuras que, para ser interpretados, também requerem habilidades especiais.

CITAÇÕES

As citações são os elementos retirados dos documentos pesquisados, utilizadas para reforçar as ideias do autor.

Podem ser transcrições na íntegra ou uma síntese do trecho que se quer citar. Nos dois casos é necessário indicar a fonte. Não se pode, de forma alguma, fazer uma transcrição de outro autor sem acrescentar a referência bibliográfica. Isso seria o que se chama de “roubo de ideias”.

Orientações gerais quanto às citações:

- Querendo omitir trechos da citação, usa-se reticências entre parênteses.

Exemplo: Torna-se relevante que o estudante se auto avalie ao se candidatar (...), lembrando que ele jamais poderá estar motivado por coisa alguma, se não souber o porquê e aonde o envolvimento e a dedicação ao estudo o conduzirão. (Barros, 2000: 17).

- Quando se faz apenas uma síntese resumo de ideias, a transcrição é livre, sem ferir o sentido do texto original.

Exemplo: De acordo com Severino (2000: 133) atualmente a internet vem contribuindo para os diversos campos da pesquisa.

- Caso tenha até três linhas, as citações podem ser inseridas no interior do próprio texto, sendo colocada entre aspas.

Exemplo: De fato, conforme afirma Meksenas (2007: 18) “a partir do momento em que transforma a natureza, o homem também se transforma”.

- Se tiverem mais de três linhas, as citações devem aparecer em parágrafo especial, colocada à margem esquerda, digitadas em espaço simples, com a letra menor que a do texto, sem aspas e sem afastamento do parágrafo.

Exemplo: Não basta ir às aulas para garantir pleno êxito nos estudos. É preciso ler e, principalmente, ler bem. Quem não sabe ler não saberá resumir, não saberá tomar apontamentos e, finalmente, não saberá estudar. (Ruiz, 1995: 34)

Orientações para elaborar a bibliografia

Existe uma diferença entre o uso de bibliografia e referências bibliográficas. Na bibliografia são incluídos, tanto os documentos lidos, quanto outras fontes que se referem ao assunto (ainda que não lidos integralmente). Nas referências bibliográficas são incluídas apenas as fontes consultadas, ou seja, as que serviram como referência para o trabalho.

Elementos essenciais: autor, título do documento, local de publicação, editora e data.

SOBRENOME, nome. Título: subtítulo. Cidade: editora, ano.

Autor

- Último sobrenome do autor em letras maiúsculas, seguido do pré-nome e demais sobrenomes, separados por vírgula. O nome do autor é separado do título por ponto final. Exemplo: SEVERINO, Antônio Joaquim.

- No caso de se ter dois autores, seguir mesma regra. Exemplo: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio.

- No caso de mais de dois autores, menciona-se apenas o primeiro, seguido da expressão **e outros**. Exemplo: LUCKESI, Cipriano Carlos e outros.

- A bibliografia deve obedecer à **ordem alfabética** dos sobrenomes dos autores.

Título

- O título principal deve vir em itálico ou negrito (ou grifado quando o texto é escrito a mão).

- O subtítulo é separado do título por dois pontos.

- O título é separado do local por ponto final.

Local

- Trata-se do nome da cidade onde o documento foi editado.

- Após o local, coloca-se dois pontos.

Editora

- O nome da editora deve ser transcrito tal como aparece na publicação.

- Não é necessário escrever a palavra editora.

- A editora é separada do local por dois pontos. Após a editora, coloca-se vírgula e a data.

Data

- O ano de publicação é transcrito sempre em algarismos arábicos.

- Após a data coloca-se ponto final.

- Quando não há data, escreve-se (s.d.)

Exemplos: Ver exemplos nas Referências Bibliográficas deste manual.

5. Pesquisa digital

A internet, rede mundial de computadores, transformou-se em uma das principais fontes de pesquisa, nos diversos campos do conhecimento.

Acessando a internet, os alunos encontram um imenso acervo de dados e recursos, em termos de diversidade e quantidade, cada vez mais sofisticado. Entretanto, é preciso saber discernir e processar as informações, evitando-se a mera reprodução de textos, através de cópia ou recorte e colagem. [2]

Neste sentido, toda busca pela internet deve receber uma orientação relativa aos tópicos a serem pesquisados, para que o enfoque não seja desviado, mediante o universos de informações e atrativos encontrados na rede.

Os autores de artigos e trabalhos na internet trazem uma visão própria e é preciso observar como tratar com isenção o que precisa ser pesquisado. O aluno precisa usar o senso crítico para discernir as informações e checá-las em outras fontes, mesmo que seja na própria internet, em outros sites.

Uma vez concluída a pesquisa, os alunos deverão expor os resultados mediante a forma orientada pelo professor, para melhor demonstrar os resultados do estudo.

As referências bibliográficas das fontes localizadas na rede internet é chamada de webgrafia e deve ser feita de acordo com normas específicas.

Orientações para elaborar a webgrafia

Atendendo a ABNT, os elementos da webgrafia podem ser dispostos em duas situações:

1) Quando registramos uma consulta a um site: nome do site em letras maiúsculas, ponto final, disponível em, dois pontos, em seguida a URL[3] e ponto final. Terminamos o registro com a expressão Visitado em, dois pontos, dia da consulta.

Exemplo: PORTAL EDUCACIONAL DAS WEBQUESTS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://www.portalwebquest.net/>. Visitado em: 11/05/2010.

2) Quando registramos um artigo que foi acessado através de um site: sobrenome do autor com letras maiúsculas, vírgula, nome do autor, ponto, título do texto entre aspas, ponto. Disponível em, dois pontos, endereço URL, ponto, acessado em, dois pontos, data da consulta feita.

Exemplo: MARCELINO, Cristiane. “Ética na Pesquisa”. Disponível em: http://www.authorstream.com/presentation/cris_marcelino/. Acessado em: 08/05/2010.

Observação: Ver outros exemplos na Webgrafia deste manual.

6. Pesquisa de campo

A pesquisa de campo ou trabalho de campo tem como objetivos principais: 1) conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta; 2) relacionar os conteúdos curriculares com a realidade.

Neste sentido, a pesquisa de campo visa reunir dados, fatos e conceitos, que muitas vezes ficam desarticulados da teoria estudada. Tem seu interesse voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, favorecendo a compreensão de vários aspectos da sociedade ou do ambiente.

A pesquisa de campo é importante quando o professor pretende tornar o estudo mais objetivo. Para muitos alunos a aprendizagem se torna mais significativa, quando vivencia diretamente o assunto.

Antes da pesquisa de campo, o professor deve preparar os alunos, o que engloba:

- Estudar e discutir o tema;

- Definir os objetivos e as técnicas (ou instrumentos) a ser utilizadas para coletar os dados;
- Fazer um roteiro.

Enfim, devem ser tomadas todas as medidas de precaução para que a pesquisa seja bem desenvolvida.

Existem diversas técnicas para a coleta de dados, tais como: entrevista, questionário, observação, análise de materiais... Será necessário que o aluno conheça bem a técnica e como vai aplicá-la e conheça também seus limites e possibilidades.

7. Entrevista

A entrevista caracteriza-se por um contato direto, entre duas ou mais pessoas que são os entrevistadores e os entrevistados.

Por meio de entrevistas com profissionais ou pessoas com maior experiência em determinado assunto, os alunos podem enriquecer, de modo considerável, os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Ao mesmo tempo, têm oportunidade para vivenciar técnicas de estudo como: observar, ouvir, fazer anotações, captar as ideias mais importantes (sintetizar), analisar, comparar, classificar, julgar, elaborar conclusões e outras.

Certas aprendizagens exigem do aluno o conhecimento de opiniões diferentes, para que ele possa chegar à sua conclusão; é o que acontece com assuntos controvertidos como legalização do aborto, ecologia e industrialização, tecnologia e desenvolvimento.

Para que possa ser bem conduzida, a entrevista deve ser bem planejada. Cabe ao professor, junto com os alunos (se for o caso), definir os objetivos, escolher o entrevistado, combinar os detalhes práticos da entrevista e elaborar um roteiro com as perguntas que vão ser feitas.

O professor deve ainda marcar a entrevista com antecedência, preparar os alunos que vão ser os entrevistadores e os que vão fazer anotações.

As respostas devem ser anotadas no momento da entrevista para maior fidelidade e veracidade. Toda pergunta que sugira resposta deve ser evitada. As respostas podem ser gravadas, mas neste caso, deve-se antes solicitar autorização do entrevistado.

Questionário

O questionário é uma técnica de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando os objetivos da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor.

Orientações para elaboração das questões:

- O processo de elaboração exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância.
- O tema deve ser de conhecimento do(s) pesquisador(es).
- Pode ser elaborada uma série de perguntas e serem retiradas quantas perguntas forem necessárias (média de 5).
- O aspecto material e a estética devem ser observados na elaboração do questionário.

ANEXO F - Texto Informativo

O texto informativo corresponde a manifestações textuais cujo emissor (escritor) expõe brevemente um tema, fato ou circunstância ao receptor (leitor). Em outras palavras, representa as produções textuais objetivas, normalmente em prosa, com linguagem clara e direta (linguagem denotativa), que tem como objetivo principal transmitir informação sobre algo, isento de duplas interpretações. Assim, o texto informativo, diferente dos poéticos ou literários (que utilizam da linguagem conotativa), é usado para conhecer de maneira breve informações sobre determinado tema. Esse tipo de texto é apresenta dados e referências, sem interferência de subjetividade, desde sentimentos, sensações, apreciações do autor ou opiniões.

Características

Por isso, nos textos informativos, por exemplo, as notícias (relatos sobre algum fato, acontecimento recente), o redator (emissor) está encarregado de transmitir a informação para os receptores (leitores) da maneira mais objetiva possível, de modo que essa informação estará sempre alheia ao seu emissor, ou seja, será sempre um fato externo à ele. Em resumo, o autor dos textos informativos é um transmissor que se preocupa em relatar informações da maneira mais objetiva e verossímil.

Estrutura

Igualmente aos outros gêneros textuais, o texto informativo é constituído por uma introdução (tese), momento de exposição das informações necessárias para informar o tema que será explorado pelo emissor (autor); desenvolvimento (antítese), parte fundamental que contém as informações completas sobre o tema, desde dados mais relevantes, ou melhor, todos os dados que se pode reunir para apresentação do tema; e a conclusão (nova tese), encerramento do texto com exposição da ideia central.

Texto Informativo e Texto Expositivo

Importante destacar que em muitos casos não existe diferença entre um texto informativo e um texto expositivo, de maneira que as informações presentes num texto expositivo é um dos recursos utilizados pelo emissor, ao lado de outros como: conceituação, definição, descrição, comparação e enumeração. Dessa maneira, fica claro que a linha que os separa é muito tênue, uma vez que ambos textos pretendem apresentar um tema determinado, entretanto, os textos expositivos, segundo o objetivo pretendido são classificados em: Texto Expositivo-argumentativo e Texto Expositivo-informativo. Importante notar que o gênero de textos informativos pode conter outros tipos de textos: descritivos, narrativos ou expositivos.

Exemplos

Veículos de informação como jornais, revistas, entrevistas são os exemplos mais notórios de textos informativos. Entretanto, são também textos informativos os livros didáticos, as enciclopédias e os verbetes de dicionários. Observe que os artigos científicos e técnicos

podem ser considerados textos informativos, embora esse gênero textual é mais identificado com os textos expositivos-argumentativos. Segue abaixo alguns exemplos de textos informativos:

Notícia de Jornal - Combate à Dengue

A picada do mosquito *Aedes Aegypti* tem demonstrado grande preocupação uma vez que o aumento de mortes no país por motivo de dengue tem aumentado consideravelmente nos últimos meses. Para tanto, a melhor maneira de combater a doença é explorar a única arma: a prevenção. Dessa forma, projetos de conscientização têm alertado a população dos perigos da proliferação do mosquito e os métodos necessários para combater os focos de acúmulo de água nas casas, locais propícios para a proliferação do mosquito transmissor da doença.