



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PEQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

GIRLENE FERNANDES DE SOUSA

**NARRATIVAS DIGITAIS DE PERSONALIDADES DA CIDADE DE MOSSORÓ/RN
A PARTIR DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

**MOSSORÓ – RN
2018**

GIRLENE FERNANDES DE SOUSA

**NARRATIVAS DIGITAIS DE PERSONALIDADES DA CIDADE DE MOSSORÓ/RN
A PARTIR DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Moisés Batista da Silva

MOSSORÓ – RN

2018

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S725n

Sousa, Gírlene Fernandes de

Narrativas Digitais de personalidades da cidade de Mossoró-RN a partir da Pedagogia dos Multiletramentos. / Gírlene Fernandes de Sousa. - Mossoró - RN, 2018.

101p.

Orientador(a): Prof. Dr. Moisés Batista da Silva.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Narrativas Digitais. 2. Pedagogia dos Multiletramentos. 3. Multimodalidade. I. Batista da Silva, Moisés. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

A dissertação **Narrativas digitais de personalidades da cidade de Mossoró/RN a partir da pedagogia dos multiletramentos**, autoria de **Girlene Fernandes de Sousa**, foi submetida à banca examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Mossoró, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 28 de fevereiro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Moisés Batista da Silva

Prof. Dr. Moisés Batista da Silva
(Presidente - UERN)

Cid Ivan da Costa Carvalho

Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho
(1º Examinador Externo - UFERSA)

Verônica Palmira Salme de Aragão

Profa. Dra. Verônica Palmira Salme de Aragão
(2º Examinador Interno - UERN)

MOSSORÓ - RN
2018

À minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por todas as bênçãos sobre mim derramadas!

Aos meus pais, Geovani (*in memoriam*) e Zuila, por todo o esforço para proporcionar às filhas a possibilidade de adquirir conhecimentos através dos estudos!

Ao meu esposo Plínio, pela compreensão e apoio durante todo o curso!

À minha amada filha Lara, por ser um estímulo a mais para que eu pudesse buscar crescimento profissional

À minha irmã Gizeany, meu cunhado César e minha sobrinha Giovanna, por cuidarem de Lara para que eu pudesse estudar!

À minha irmã Gizelia, por suas orações nos momentos de desânimo e por sua vibração em cada vitória!

À família do meu esposo, pelos cuidados com Lara enquanto eu estudava!

Ao meu orientador, prof. Dr. Moisés Batista da Silva, pela compreensão e confiança durante todo o processo e por me conduzir e compartilhar de seus conhecimentos!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da UERN, pelo importante conhecimento compartilhado!

Aos professores... pela disponibilidade de participação na banca e pela contribuição dada!

À secretária do PROFLETRAS Mossoró, Candice Cristiane, pela presteza nas informações e gentileza no atendimento desde o início do curso!

A todos os meus colegas de turma, pela amizade e companheirismo, pelos risos nos momentos de descontração e pelo apoio nos momentos de angústia!

À equipe gestora da escola em que foi feita a intervenção e aos colegas de trabalho, pelo apoio e confiança!

Aos queridos alunos do 8º ano, personagens essenciais para a realização da pesquisa, pela participação e empenho!

A todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização dessa conquista!

"Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas."

Rubem Alves

RESUMO

As tecnologias digitais permeiam, na contemporaneidade, mudanças significativas nas práticas sociais de linguagem e comunicação, exigindo dos indivíduos a busca por saberes capazes de modificar seu modo de viver, pensar e agir. Nesse contexto, as práticas educacionais também merecem uma transformação, a fim de que sirvam de alicerce para a construção de seres autônomos, aptos a criarem e recriarem seu próprio conhecimento, a partir da leitura de textos compostos por uma linguagem mista, multimodal. Nesse sentido, o presente estudo teve como meta contribuir com o ensino da Língua Portuguesa através da produção de Narrativas Digitais sobre a vida de personalidades da cidade de Mossoró/RN, usando como metodologia a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos. Para isso, utilizamos como referências os estudos de Soares (1998; 2003; 2012), Dionísio (2005), Dionísio e Vasconcelos (2013), sobre multiletramentos; de New London Group (1996) e Cope e Kalantzis (2000; 2009; 2012; 2015) sobre a Pedagogia dos Multiletramentos; de Schank (1990), Carvalho (2008), Robin (2008) e outros sobre Narrativas digitais. Para a realização desta pesquisa, de natureza interventiva, utilizamos os quatro princípios desenvolvidos pela Pedagogia dos Multiletramentos, os quais são: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada, dividindo a pesquisa em etapas. A intervenção foi aplicada em uma turma de 8º ano de uma escola da rede pública estadual e ocorreu no segundo semestre do ano de dois mil e dezessete. Os dados foram obtidos através da análise das narrativas digitais produzidas pelos alunos e pela avaliação feita por eles sobre a proposta. Os resultados mostraram que parte da turma obteve êxito em suas produções, fazendo uso adequado dos recursos tecnológicos e da multimodalidade. Assim como informaram que a metodologia aplicada é eficaz, quando se trata de instigar a criatividade e a capacidade crítica dos sujeitos, tornando-os produtores de significados e contribuindo para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Narrativas digitais. Pedagogia dos Multiletramentos. Multimodalidade.

ABSTRACT

Digital technologies currently cause significant changes in social practices of language and communication, requiring individuals to search for knowledge capable of changing their way of living, thinking and acting. In this context, educational practices also deserve a transformation, in order to serve as a foundation for the construction of autonomous beings, able to create and recreate their own knowledge, from reading texts composed of a mixed, multimodal language. Thus, the objective of this study was to contribute with the teaching of the Portuguese Language through the production of Digital Narratives on the life of personalities of the city of Mossoró/RN, using as methodology the proposal of Pedagogy of Multiliteracies. The studies of Soares (1998, 2003; 2012), Dionísio (2005), Dionísio and Vasconcelos (2013), on Multiliteracies; New London Group (1996) and Cope and Kalantzis (2000; 2009; 2012; 2015) on The Pedagogy of Multiliteracies; Schank (1990), Carvalho (2008), Robin (2007; 2008) and others on Digital Storytellings; were used as references. In order to carry out this research, of an interventional nature, we used the four principles developed by the Pedagogy of Multiliteracies, which are: situated practice, explicit instruction, critical framing and transformed practice, dividing research into stages. The study was applied in an 8th grade class of a state public school and occurred in the second half of the year two thousand and seventeen. The data were obtained through the analysis of the digital narratives produced by the students and their evaluation of the proposal. The results showed that part of the group was successful in their productions, making appropriate use of technological resources and multimodality. Thus, it was seen that the applied methodology is effective, when it comes to awakening the creativity and the critical capacity of the subjects, making them producers of meanings and contributing to a quality education.

Keywords: Digital Storytellings. Pedagogy of Multiliteracies. Multimodality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- O “porquê” dos Multiletramentos: transformações sociais.....	26
Quadro 2 – Algumas definições do termo <i>Digital Storytelling</i>	33
Quadro 3 - Construção cultural.....	41
Quadro 4 - Etapas da Intervenção.....	52
Quadro 5 - Plano de aula - Primeira Etapa – A Prática Situada.....	55
Quadro 6 - Plano de aula - Segunda Etapa – A Instrução Explícita.....	60
Quadro 7 - Plano de aula - Terceira Etapa – O Enquadramento crítico.....	64
Quadro 8 - Plano de aula - Quarta Etapa – A prática transformada.....	67

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - O “quê” dos Multiletramentos: processo de produção de significado	27
Esquema 2 - Sistemas de produção de sentido de textos multimidiáticos eletrônicos.....	28
Esquema 03 - O “Como” da Pedagogia dos Multiletramentos: Leaning by design...30	
Esquema 4 - Modelo da Visual Portrait of a Story (Dillingham (2001)	38
Esquema 5 - Espirais da pesquisa-ação.....	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Posse de computador.....	55
Gráfico 2 – Tempo diário no computador.....	56
Gráfico 3 – Uso do computador.....	57
Gráfico 4 – Serviços.....	57
Gráfico 5 - Competências no uso do computador.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia de Ir. Helen.....	64
Figura 2 – Fotografia do Cordelista Antonio Francisco.....	65
Figura 3 - Ir. Ellen e Ir. Cristina recebendo doações.....	69
Figura 4 - Ir. Ellen e Ir. Cristina recebendo visitantes.....	69
Figura 5 - Ir. Ellen com a aluna Heloísa Fernandes.....	70
Figura 6 - Ir. Ellen com a aluna Melyssa Félix.....	70
Figura 7 - Antônio Francisco autografando.....	72
Figura 8 - Antônio Francisco com os livros de sua autoria.....	73
Figura 9 - Desenho feito pelo aluno João Pereira.....	73
Figura 10 - Desenho feito pelo aluno João Pereira.....	74
Figura 11 - Desenho feito pelo aluno João Pereira.....	74
Figura 12 - Desenho feito pelo aluno João Pereira.....	75
Figura 13 - Desenho feito pelo aluno João Pereira.....	75

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NLG – *New London Group*

CDS – *Center for Digital Storytelling*

DS - *Digital Storytelling*

VPS - *Visual Portrait of a Story*

ABTE - Associação Brasileira de Tecnologia Educacional

TE – Tecnologia Educacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO, MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS	19
3 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	25
3.1 O “PORQUÊ” DOS MULTILETRAMENTOS.....	25
3.2 O “QUÊ” DOS MULTILETRAMENTOS.....	26
3.3 O “COMO” DOS MULTILETRAMENTOS.....	29
4 O ATO DE CONTAR: ONTEM E HOJE	31
4.1 A NARRATIVA TRADICIONAL.....	31
4.2 A NARRATIVA DIGITAL.....	32
4.2.1 Tipos de Narrativa Digital	35
4.2.2 A produção da Narrativa Digital	37
4.2.3 Os benefícios da Narrativa Digital na sala de aula	40
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
5.1 NATUREZA DA PESQUISA	45
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA	47
5.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	48
5.4 SUJEITOS DA PESQUISA	49
5.5 O PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	49
6 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO	53
6.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À ESCOLA	53
6.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO	54
6.2.1 Primeira Etapa – A Prática Situada	54
6.2.2 Segunda Etapa - A Instrução Explícita	60
6.2.3 Terceira Etapa – Enquadramento crítico	63
6.2.4 Quarta Etapa – A prática transformada	66
6.3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DIGITAIS	67
6.3.1 Grupo 1 – Narrativa digital sobre Irmã Ellen	67
6.3.2 Grupo 2 – Narrativa digital sobre o Poeta Antônio Francisco	71

6.4 EXIBIÇÃO DAS NARRATIVAS DIGITAIS.....	76
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS E/OU APÊNDICE	84

1 INTRODUÇÃO

O constante avanço das novas tecnologias confere profundas mudanças às práticas sociais, inclusive no âmbito escolar. A percepção dessas mudanças ocorre, principalmente, quando levamos em consideração que o conceito de “multiletramentos” vai além da ideia tradicional de letramento. Logo, existem várias formas de letramentos e uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentido às múltiplas linguagens presentes em uma mensagem, utilizando não só elementos verbais como também não-verbais e levando em consideração também a multiplicidade de cultura na qual os sujeitos produzem sentido.

Levando em conta essas primeiras considerações, nossa pesquisa busca responder à seguinte questão: “De que maneira, podemos trabalhar as narrativas digitais como textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo, como objeto de estudo e metodologia própria para engajar os estudantes no uso das novas tecnologias? Como empoderar o aluno a partir do impacto da produção e recepção que as histórias das pessoas podem causar na sua vida pessoal, escolar e cidadã?”

Considerando o exposto acima, a pesquisa-ação, por hora relatada, teve como objetivo produzir narrativas digitais de personalidades mossoroenses à luz da pedagogia dos multiletramentos. Para tanto, os objetivos específicos foram os seguintes:

a) Compreender os “letramentos” e os “multiletramentos”, aprofundando-os a partir da multiplicidade cultural e diversidade de recursos multissemióticos presentes nos textos consumidos e produzidos pelos estudantes nas suas experiências cotidianas;

b) Aplicar os princípios metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group, 1996) e do “Learning by Design” (Cope; Kalantzis, 2015, que vão se configurar como etapas nas atividades de intervenção;

c) Refletir sobre os atuais avanços tecnológicos e seus impactos tanto na nossa vida profissional, pública e pessoal, quanto no processo ensino-aprendizagem, levando os sujeitos envolvidos a produzirem gêneros multimodais, de forma mais específica, a integração de diferentes linguagens na construção de narrativas digitais;

No atual contexto social, uma pesquisa dessa natureza se justificativa, pois é uma atividade desafiadora que requer a percepção de que o mundo mudou e,

portanto, os métodos de ensino também precisam ser avaliados e reformulados. Vivemos em uma era digital e podemos observar que os alunos estão cada vez menos confortáveis no ambiente escolar. Atividades que antes eram suficientes para atrair a atenção de crianças e jovens e fazê-los aprender podem ser consideradas obsoletas, pois não cumprem mais o seu papel de maneira eficaz.

Portanto, o trabalho do docente de Língua Portuguesa precisa estar em consonância com os avanços tecnológicos e suas atividades devem capacitar o aluno a explorar as diversas formas de linguagens e seus usos na contemporaneidade, promovendo, assim, os multiletramentos.

Integrar a tecnologia ao contexto escolar possibilita a criação de uma escola em que o papel do aluno não se limita a mero receptor de informações transmitidas por um professor que é detentor de toda sabedoria. Ao contrário, forma cidadãos conscientes e capazes de analisar, criticar e produzir o conhecimento ao mesmo tempo em que relaciona esse saber às situações do cotidiano (SOARES, 2003, p. 29). Assim sendo, é importante que o trabalho com a linguagem seja realizado a partir de textos os quais possuam múltiplas linguagens e, além disso, estejam presentes nos meios virtuais tão valorizados e utilizados pelos educandos.

Além disso, devemos considerar que a tecnologia não está presente apenas na vida dos alunos de classe média e alta, como era há alguns anos. Mesmo aqueles alunos de classe social mais baixa possuem, pelo menos, um aparelho com acesso à internet. A informatização não é mais um privilégio de alguns e tornou-se indispensável nos processos de comunicação, como o meio educacional.

Dessa forma, embora as escolas públicas do país ainda precisem de muitas adequações para atender às necessidades do aluno, o docente deve buscar meios de aliar a teoria à prática através de atividades que estimulem a criatividade do aluno e despertem suas habilidades em pesquisar, escrever e fazer uso de aplicativos e programas digitais.

Convém lembrar que a produção dos gêneros digitais é um aprimoramento dos gêneros textuais escritos, portanto, um não exclui o outro. A tecnologia absorveu os gêneros já existentes, atribuindo-lhes novas finalidades e novas características. Assim sendo, é essencial que sejam apresentados aos alunos variados textos e suportes, dando ênfase ao processo de mudança que eles podem sofrer ao serem traduzidos para o meio tecnológico, por exemplo, comparando-se a carta ao e-mail ou o jornal impresso ao televisionado.

Nessa pesquisa, nos propomos a trabalhar a análise e produção do gênero narrativa digital a partir de textos biográficos, levando o aluno a colocar em prática seus conhecimentos tecnológicos, bem como sua habilidade de escrita. A escolha do gênero deve-se ao fato de compreendermos a importância de colocar o aluno como protagonista das ações, levando-se em consideração que muitos adolescentes e jovens possuem conhecimento digital até mais avançado que muitos docentes. Além disso, a criação de narrativas digitais, durante as aulas de língua portuguesa, possibilita o trabalho com a multimodalidade do texto, o qual possui amplos significados, ao confrontar a linguagem verbal e a linguagem não-verbal.

O que nos interessa, portanto, é a realização de um trabalho que desperte o interesse dos discentes, aproximando a sala de aula e os conteúdos estudados ao ambiente que eles se sentem mais confiantes e confortáveis, o digital. Além disso, esperamos que a partir das ações realizadas, os alunos consigam absorver a importância do estudo da língua portuguesa e compreendê-la como algo primordial nos processos de comunicação na sociedade.

A pesquisa está organizada da seguinte maneira: O primeiro capítulo consiste na introdução, na qual é apresentada a justificativa para a realização do trabalho, bem como os objetivos a serem alcançados.

No segundo capítulo, são apresentadas as considerações a respeito do que é letramento, multimodalidade e multiletramentos. Em seguida, apresentamos a metodologia da Pedagogia dos Multiletramentos, enfatizando a importância da mesma, sua definição e aplicação.

Ainda nesse capítulo apresentamos uma reflexão sobre as narrativas, relacionando o ato tradicional de contar histórias às formas modernas de fazê-lo, assim como enfatizamos as características da narrativa digital e sua relevância na sala de aula como atividade pedagógica.

O terceiro capítulo, o qual trata dos procedimentos metodológicos, apresenta a natureza, o contexto, os instrumentos e os sujeitos da pesquisa, bem como descreve as atividades realizadas em cada etapa da intervenção.

O quarto capítulo se volta para a apresentação detalhada das etapas da metodologia e para a análise das narrativas digitais produzidas pelos alunos.

Por fim, o último capítulo traz as considerações finais, no qual apresentamos os resultados obtidos com a pesquisa e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO, MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS

Houve uma época, até meados da década de 80, em que o termo “letrado” era usado para designar alguém que possuía conhecimento ou estudo das letras, da literatura. No entanto, o mesmo tomou novo significado e hoje caracteriza alguém que sabe não somente ler e escrever, mas também que faz uso da leitura e da escrita em diversas situações do cotidiano, denominadas práticas de leitura. É comum observarmos, por exemplo, pessoas com dificuldade em preencher formulários, embora saibam ler e escrever. São pessoas alfabetizadas, porém não são letradas nesse tipo de atividade.

Dessa forma, o letramento significa a inserção e participação do indivíduo na vida em sociedade e, portanto, corresponde a um “conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 1998, p.66). Nesse contexto, a escola deve ser vista como uma das esferas responsáveis por promover o letramento, embora não seja a única. Se analisarmos, por exemplo a esfera familiar, o ato de cozinhar envolve não só uma atividade física, mas também certas práticas discursivas como listas de materiais, receitas, considerados gêneros discursivos.

Ainda que haja uma ligação entre o letramento e a alfabetização, os dois processos não devem ser confundidos, tampouco trabalhados de forma isolada. Magda Soares (2003) defende que são processos indissociáveis, pois apesar de cada um possuir suas propriedades, devem ser trabalhados juntos na prática pedagógica. Ainda segundo Soares (2003), o letramento seria uma “ampliação da alfabetização” e para que ele aconteça é preciso, por exemplo, que o aluno se aproprie do hábito de ler e busque essas leituras em suportes e textos diversos. Além disso, a autora também destaca o fato de que o letramento não é responsabilidade somente do professor de Língua Portuguesa, visto que o processo deve acontecer em todas as áreas.

Nas últimas décadas, as mudanças ocorreram também nas formas como se dão os letramentos, especialmente com o crescimento da área digital, que tem nos apresentado inúmeras informações diariamente através de diversos tipos de mídias e de textos que possuem linguagens e sentidos múltiplos, ou seja, os multiletramentos. Sobre o uso de recursos multimodais, Dionísio (2005) afirma:

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (Dionísio, 2005, p.159-160).

O estudo da multimodalidade tem despertado a atenção de vários pesquisadores, que buscam compreender e explicar o papel da imagem e de outros elementos semióticos nas práticas comunicativas. Dondis lembra que a imagem é o “mais antigo registro da história humana”. E afirma:

As pinturas das cavernas, no período paleolítico, em que o pictórico era usado como forma de registro e de comunicação entre esses povos primitivos, mostram que a evolução da linguagem começou com essas imagens até chegar ao alfabeto (Dondis 2007, p. 7, *apud* Holanda 2011, p. 131).

É impossível pensar na comunicação como simples domínio da escrita ou do texto impresso e não há como falar em letramento sem considerar a relevância não só das imagens, como de outros elementos, como sons, cores, design etc. Nessa perspectiva, o ato de ler envolve uma articulação entre a escrita, a imagem, os sons, os símbolos, que se torna um desafio para o leitor e para quem trabalha com a língua, como professores e a própria escola, pois envolve, geralmente, o uso de novas tecnologias. Segundo Cope e Kalantzis (2000) *apud* Holanda (2011, p. 132):

O multiletramento implica que a produção de significado aconteça num ambiente multimodal em que a informação escrita seja parte dos padrões de significado espacial, de áudio e visual, sendo que os modos individuais estão numa interação dinâmica com outros modos durante as atividades de letramento.

As práticas de letramento, no contexto escolar, devem basear-se nos mais diversos gêneros textuais, a que os alunos já estão acostumados e aos que ele ainda desconhece, permitindo que ele esteja inserido em variadas esferas de comunicação. Em um evento comunicativo, vários modos são envolvidos e todos os modos se combinam formando o sentido da mensagem. Por exemplo, ao lermos uma notícia,

dependendo do *layout*, podemos olhar primeiro uma fotografia, o título e, só depois, o texto verbal.

Para Rojo (2012), seguindo o Grupo de Nova Londres, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidades presentes na sociedade, atualmente: a multiplicidade cultural e a multimodalidade dos textos pelos quais ela se informa e se comunica. Além disso, a autora caracteriza esses novos textos e multiletramentos como algo interativo, pois diferentemente dos tipos impressos das mídias anteriores, permite que o usuário (ou leitor/produtor de textos humanos) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, discursos etc.).

A multiplicidade cultural nos permite supor que não existe uma única forma de cultura a ser considerada e analisada, e sim, um conjunto de textos de diferentes campos (popular/ erudito, culto/inculto), que devem ser acessíveis a todos. Quanto à multimodalidade dos textos, esta deve ser entendida como a co-presença de vários modos de linguagem, que interagem na construção dos significados.

Para a escola, o desafio está em como trabalhar com os multiletramentos em sala de aula, tendo em vista que geralmente esse trabalho envolve o uso das novas tecnologias de comunicação e, nem sempre, há nas escolas estrutura para isso. Além do mais, segundo Rojo (2012, p. 8), o trabalho com multiletramentos “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 ela, isto também se torna um desafio, pois requer a imersão em letramentos críticos que implica em análise, critérios, para chegar a propostas de produção que exigem participação por parte do alunado.

É possível dizer, então, que o letramento em sala de aula ocorre ao se direcionar o aluno às práticas sociais de leitura e escrita e não só ensiná-lo a decodificar os signos linguísticos. É fazer com que o aluno adquira o hábito de ler e compreender o sentido do texto e, até mesmo, torná-lo capaz de dar novos sentidos a esse texto. Nesse sentido, Dionísio e Vasconcelos (2013, p.19) afirmam que “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes”. Assim, o trabalho com os textos multimodais requer do aluno um esforço maior de interpretação e compreensão, ao mesmo tempo

que desenvolve nele a capacidade de realizar uma análise crítica de toda a leitura que está ao seu redor.

Dionísio (2005, p. 141) apresenta a **Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia**, de Mayer (2001), para explicar a importância da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem. A partir dessa teoria, os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas.

Segundo a autora, Mayer realizou uma série de experimentos baseados em teste de retenção e transferência de informações a partir de textos instrucionais. Tais testes basearam-se em sete princípios, os quais Dionísio (2005, p. 142) listou, juntamente com os resultados:

1º) Princípio Multimídia: Estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens que de apenas palavras;

2º) Princípio da Contiguidade Espacial: Estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas do que quando estão afastadas umas das outras na página ou na tela de computador;

3º) Princípio da Contiguidade Temporal: Estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas simultaneamente do que sucessivamente;

4º) Princípio da Coerência: Estudantes aprendem melhor quando palavras, imagens e sons são excluídos do que quando são incluídos;

5º) Princípio da Modalidade: Estudantes aprendem melhor de animação e narração que de animação e texto na tela;

6º) Princípio da Redundância: Estudantes aprendem melhor de animação e narração que de animação, narração e texto na tela.

7º) Princípio das Diferenças individuais: Efeitos do *design* são mais fortes para os aprendizes com menor conhecimento e menor noção de espaço do que para aqueles com maior conhecimento e maior noção de espaço.

Enfim, de acordo com Dionísio (2005, p.142), o professor deve estar atento para o seguinte fato: “de acordo com a sofisticação e a especialização dos gêneros de cada disciplina, diferentes especificações de multimodalidade textual são apresentadas e, conseqüentemente, diferentes letramentos são exigidos”.

Essa teoria surge a partir da compreensão de que o Ser Humano é, por natureza, multimodal. Outros pesquisadores já têm destacado essa característica inerente à linguagem.

De forma mais específica, uma das finalidades do ensino da Língua materna, no nosso caso, a Língua Portuguesa, é colaborar com o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, tornando-os indivíduos capazes de analisar criticamente e de produzir os mais variados tipos de textos. Dessa forma, é inegável a importância de se trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, sobretudo aqueles que apresentam múltiplas linguagens, ou seja, os textos multimodais. Segundo Moita-Lopes e Rojo (2004, p.38):

O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos (...) que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

A multimodalidade presente nas práticas sociais, como por exemplo nos textos, se deu, especialmente, devido à disseminação das novas tecnologias, responsáveis pela criação e divulgação de textos que exploram não só a escrita, como também as imagens, as cores, a sonoridade, as expressões corporais e faciais etc. Na visão de Dionísio e Vasconcelos (2013, p.19):

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico e apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais.

O texto multimodal, portanto, é capaz de despertar sentidos diversos, além de exigir do leitor a capacidade de perceber o que foi dito e aquilo que está nas entrelinhas.

Todavia, a multimodalidade pode ser notada desde as primeiras civilizações, no período definido como “primeira globalização”, as quais foram estudadas por linguistas e historiadores do séc. XX, que tentaram descrever as características da comunicação humana antes da escrita. Inicialmente, essas civilizações eram vistas

como analfabetas ou pré-analfabetas, mas passaram a ser denominadas por termos menos negativos como “oralidade”. Cope e Kalantzis (2012) usaram o termo “civilização sinestésica” para tentar explicar a “plenitude e complexidade das primeiras línguas, envolvendo uma sobreposição de palavras, imagens, gesto, som e espaço”. (COPE e KALANTZIS, 2012, p.26).

Mais tarde, durante a “segunda globalização”, as pessoas começaram a escrever. Algumas línguas foram escritas como símbolos alfabéticos (como o português) e outras utilizando símbolos baseados em caracteres (como o chinês). Nesse período, surgiram desigualdades nunca vistas, pois a elite passou a usar a escrita como instrumento de controle e houve um deslocamento das línguas usadas na primeira globalização. A modernidade chegou no fim da segunda globalização, tendo como características a colonização europeia ou a conquista de grandes partes do mundo. Com a invenção da impressão, por Gutenberg, em 1450, inicia-se uma nova fase, em que a alfabetização surgiu nas sociedades industrializadas como forma de ordenar o mundo. Segundo Cope e Kalantzis (2012, p.31): “As culturas literárias criam linguagens que expandem nosso conhecimento coletivo e simplificam enormemente as muitas coisas sutis e complexas nas primeiras línguas”. Os autores, no entanto, destacam que, apesar de o domínio da leitura e da escrita possibilitar a entrada no progresso, ele também é responsável por produzir novos constrangimentos, pois nos obriga a usar formas rígidas de escrita e de comportamento.

A “terceira globalização”, que se iniciou no final do séc. XX e expande-se até hoje, e os avanços tecnológicos trouxeram novas formas de ver o mundo e produzir sentido. O séc. XXI é o século das grandes mudanças. Após um período de tentativas de homogeneizar as línguas, até mesmo o inglês, linguagem global, diverge-se internamente. Para Cope e Kalantzis (2012, p.33): “Estamos retornando a uma lógica profunda de divergência e diversidade”. O mundo do trabalho, da cidadania e das identidades está em constantes transformações e a escola do século XXI também precisa mudar para acompanhar as exigências deste século. Os alunos não devem mais ser apenas consumidores de informação, de conhecimento e de textos, visto que eles precisam e podem ser produtores de conhecimentos multimodais, empoderando-se criticamente.

3 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Em 1996, um grupo de pesquisadores, reunidos em Nova Londres (EUA), afirmou pela primeira vez a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos e, após uma semana de discussão, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais). Nesse manifesto, o New London Group - NLG (Grupo Nova Londres) apresenta três aspectos da Pedagogia dos Multiletramentos: O “Porquê” dessa pedagogia, o “O quê” (baseado no conceito de design) e o “Como”, composto por um conjunto de quatro ações didáticas, que podem variar de acordo com os objetivos pretendidos. São elas: **Prática situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada.**

O Grupo Nova Londres também destacou a necessidade de a escola incorporar os letramentos múltiplos que surgiam na sociedade, bem como a variedade cultural presente nela. Logo, a escola precisa se adequar ao perfil dos alunos, que mudou junto com a sociedade, ao passo que os torna mais críticos, analistas e criativos. O grupo enfatiza que “Quando o aprendiz justapuser diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, ele ganhará substantivamente em habilidades metacognitivas e metalinguísticas, as quais se refletirão na capacidade de pensar criticamente nos sistemas complexos e outras interações” (NEW LONDON GROUP, 1996).

3.1 O “porquê” dos Multiletramentos

Para responder à questão do “porquê” dos Multiletramentos, o Grupo Nova Londres analisou as profundas mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho, da cidadania, pessoal e escolar. Sobre as relações de trabalho, observou-se que, durante o que ficou conhecido como velho capitalismo, havia uma rigidez na hierarquia e na divisão dos trabalhos. Cada trabalhador era responsável por uma função fixa, o que o impossibilitava de obter novos conhecimentos. Além disso, havia uma busca por interesses pessoais e competitividade. Nesse período, foi criado o termo “Fordismo” pelo empresário norte-americano Henry Ford, para designar um sistema de produção em massa, cujo objetivo era reduzir os custos de produção e baratear os produtos, abrangendo um maior número de clientes. No *Novo Capitalismo*,

no entanto, surge a ideia de polivalência do trabalhador, bem como a valorização do trabalho em equipe e da produção mais personalizada em detrimento da produção em massa.

Na educação não era diferente, pois o professor era detentor de todo o conhecimento e não podia ser questionado. Quanto ao aluno, este era visto como um receptáculo vazio e os conhecimentos que ele já tinha eram desconsiderados. Nessas relações, a escola tinha um papel autoritário e a alfabetização consistia na memorização de listas e de respostas diretas.

Nas esferas cidadã e pessoal, as transformações também foram significativas, tendo em vista que, enquanto no velho capitalismo, forçava-se uma homogeneidade cultural, a ideia da pedagogia dos multiletramentos é aproveitar os talentos de cada um, ou seja, valorizar a diversidade cultural e de ideias.

Quadro 01: O “porquê” dos Multiletramentos: transformações sociais

Esferas da vida	De	Para	Para
vida do trabalho (profissional)	Fordismo	Pós-fordismo	diversidade produtiva
vida pública (cidadania)	Nacionalismo	Estado decrescente (diminuição do pluralismo)	pluralismo cívico
vida pessoal	cultura de massa	comunidade fragmentada	identidade multifacetada
vida escolar	Institucional de massa	progressiva	Nova aprendizagem

Fonte: Adaptado de <http://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>

O **Quadro 01** apresenta, de forma resumida, as principais mudanças ocorridas nas quatro esferas da vida.

3.2 O “quê” dos Multiletramentos

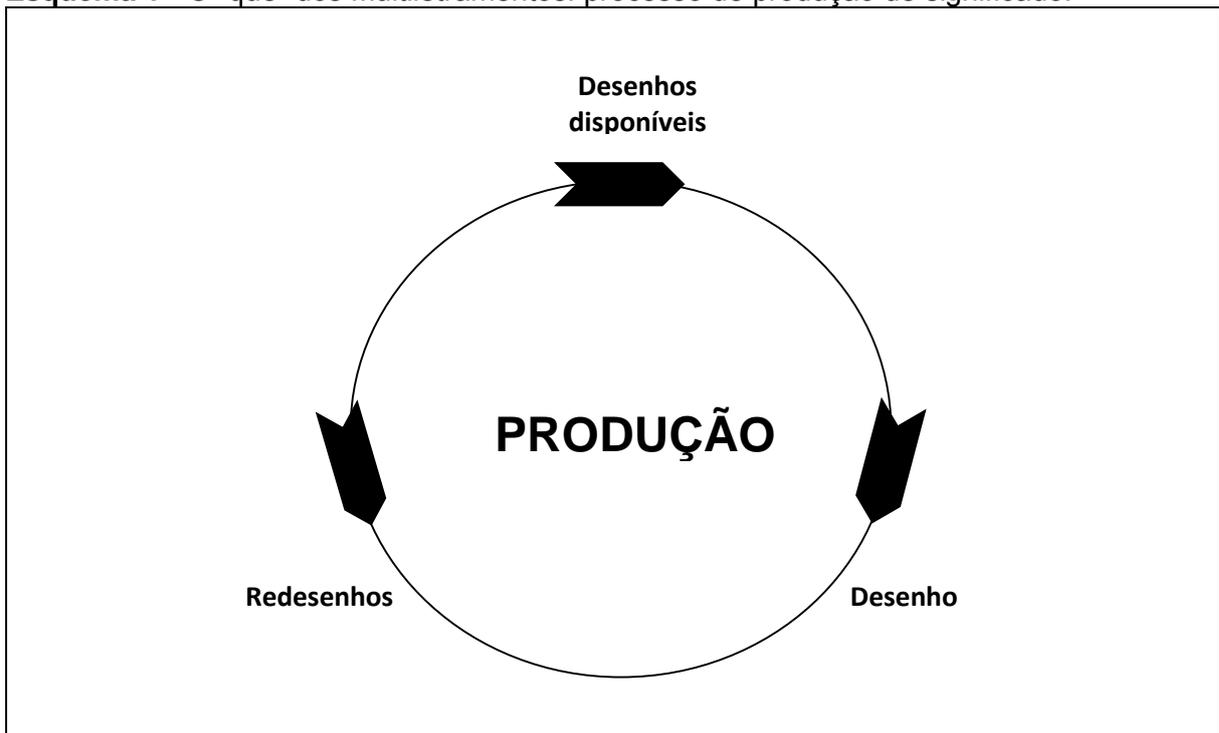
O Grupo Nova Londres, atento às mudanças significativas ocorridas em torno do novo capitalismo e dos impactos causados na nossa vida profissional, pública e pessoal, defende que a educação deve formar cidadãos como **designers de significados**, de modo que o professor não deve ser visto como um chefe que dita o que os seus “subordinados” devem fazer, e sim como um facilitador de processos de

aprendizagem, ao passo que o estudante também se torna produtor do seu próprio conhecimento. O conceito de design, portanto, foi construído para contrapor-se a concepções tradicionais de ensino pautadas em uma visão estática da linguagem, pois, ao contrário destas, propõe a busca de novos significados através de uma concepção mais dinâmica da mesma.

Portanto, **design** diz respeito aos recursos usados na construção dos significados. Segundo o Grupo Nova Londres (1996, p.73), “são os padrões, as convenções de significados que ao serem utilizadas nas práticas sociais tornam-se ao mesmo tempo maneiras de se produzir significados”.

Nesse sentido, as atividades semióticas devem ser tratadas, levando-se em consideração, além da multimodalidade, os três aspectos dos designs de significado: os **desenhos disponíveis** (Available design), os **desenhos** (Designing) e os **redesenhos** (Redesigned).

Esquema 1 - O “quê” dos Multiletramentos: processo de produção de significado.



Fonte: Adaptado do Grupo Nova Londres (2000, 23).

Estes aspectos do design são conceitualizados pelo NLG (1996, p. 73) da seguinte forma:

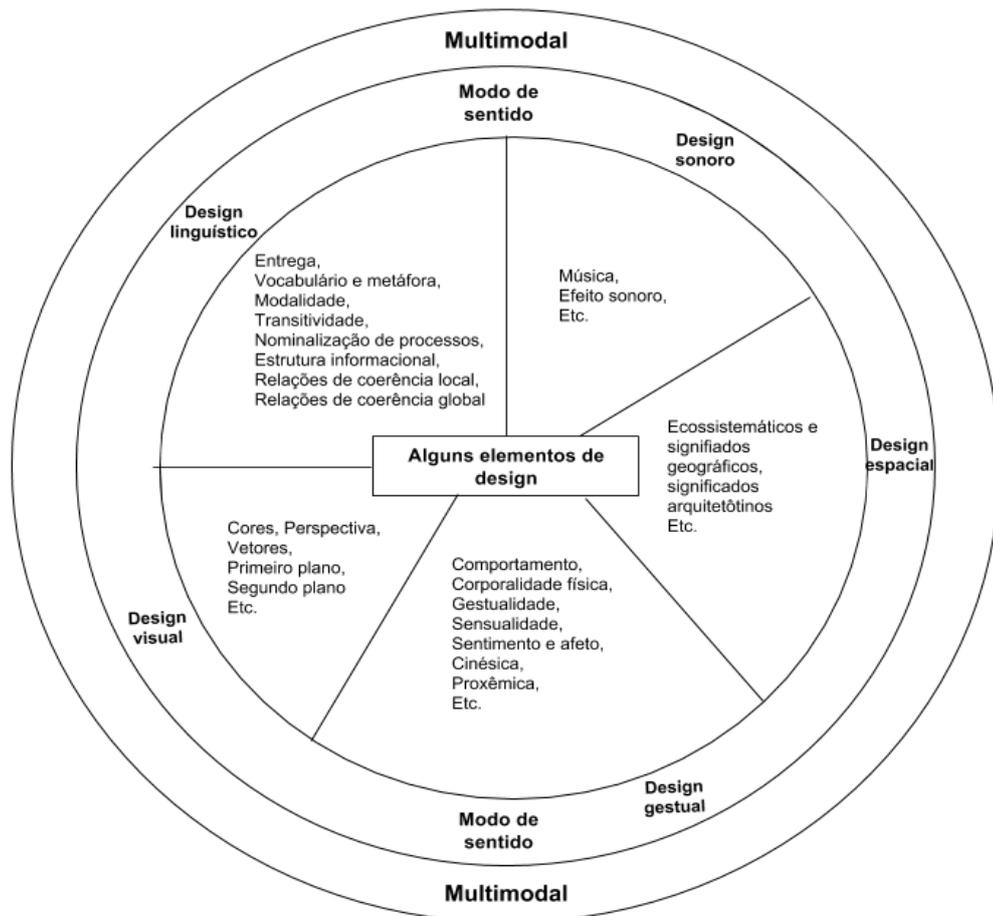
a) Desenhos disponíveis (*Avaiable design*): É todo recurso disponível na língua, a fim de produzir significado.

b) Designig: É o processo de se recontextualizar os significados oriundos do design e available design em novas práticas sociais. Implica reconstrução

c) Redesigned: É o resultado desse processo de produção de sentido. É o novo produzido a partir do já conhecido.

No processo descrito, têm-se a criatividade, o dinamismo, a inovação e a motivação como elementos necessários e que variam de acordo com a cultura e a visão de mundo do sujeito produtor de sentidos. Além disso, o NLG apresenta seis elementos de *design* que devem ser considerados no processo de produção de significados: a) o sentido linguístico, b) o sentido visual, c) o sentido auditivo, d) o sentido gestual, e) o sentido espacial e f) o sentido multimodal, o qual compreende os cinco primeiros. O **Esquema 2** é um exemplo da representação de produção de sentido de textos multimidiáticos eletrônicos:

Esquema 2 - Sistemas de produção de sentido de textos multimidiáticos eletrônicos.



Fonte: Adaptado do Grupo Nova Londres (1996, 83).

Para o NLG, toda prática multiletrada e multisemiótica pode ser analisada criticamente, destacando esses seis elementos do design.

3.3 O “como” dos Multiletramentos

Em relação ao “como” da Pedagogia dos Multiletramentos, o NLG (1996) e Cope e Kalantzis (2015) propõem um conjunto de ações denominadas de: 1) Prática Situada; 2) Instrução Explícita; 3) Enquadramento Crítico e 4) Prática Transformada.

A **Prática Situada**, também denominada de **Experenciamento**, leva em consideração aquilo que já é conhecido pelos aprendizes e, ao mesmo tempo, os leva a relacionar aquilo que ele já sabe às novas informações a que são expostos. Segundo Cope e Kalantzis (2009, p.184-5):

Pelo fato de a cognição humana ser socioculturalmente situada e contextual, essa prática representa a imersão em práticas significativas em uma comunidade de aprendizes, considerando-se as necessidades socioculturais e suas identidades.

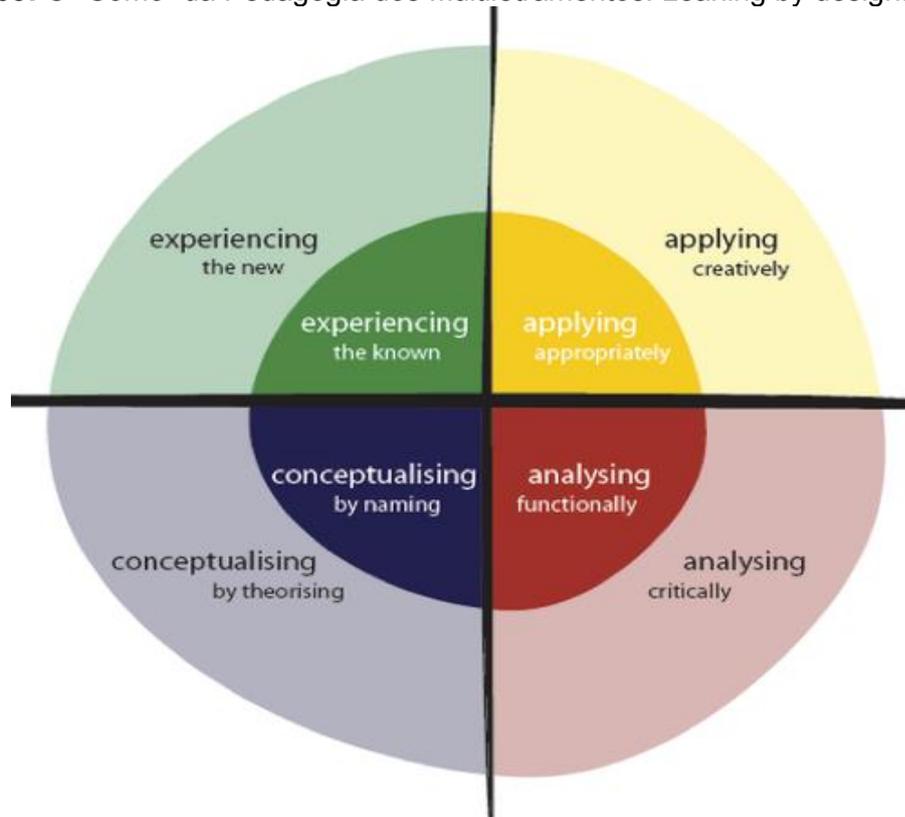
O segundo elemento, chamado de **Instrução Explícita**, é, segundo Cope e Kalantzis (2009, p. 184-5), a **Conceitualização**, definida como um processo de conhecimento em que os aprendizes se apropriam de teorias e conceitos acerca dos assuntos estudados. É a partir da junção de diversos conceitos que se forma o conhecimento da disciplina.

A **análise**, denominada nos textos do New London Group como **Enquadramento Crítico**, constitui o terceiro elemento e envolve a capacidade crítica dos aprendizes, baseada nos processos de raciocínio, inferências e conclusões dedutivas, bem como na avaliação dos propósitos por trás dos sentidos e ações.

Finalmente, o quarto elemento apresentado é a **Aplicação** (anteriormente chamada de **Prática Transformada**) que se divide em duas partes: aplicação apropriada, baseada na capacidade de o indivíduo realizar algo de forma previsível e a aplicação criativa, baseada nas ações capazes de causar uma transformação da realidade em torno do aprendiz.

O **Esquema 03** apresenta cada elemento e suas subdivisões:

Esquema 03: O “Como” da Pedagogia dos Multiletramentos: Learning by design.



Fonte: The New London Group (1996); Cope; Kalantzis (2015).

Para Cope e Kalantzis (2009), esses quatro elementos são orientações pedagógicas, mas não uma única pedagogia ou uma sequência estanque. São opções apresentadas ao professor com o intuito de fazê-lo refletir sobre suas práticas em busca de meios adequados para tornar os aprendizes conscientes daquilo que estão aprendendo.

Mais adiante, esses elementos serão retomados na proposta metodológica da pesquisa.

4 O ATO DE CONTAR: ONTEM E HOJE

No capítulo a seguir, serão apresentadas as principais características da narrativa tradicional, assim como o conceito, a tipologia, a forma de produção e os benefícios da narrativa digital em sala de aula.

4.1 A Narrativa Tradicional

O ato de contar histórias sempre fez parte do cotidiano do ser humano. Desde a Pré-história, o homem sentava-se ao redor de fogueiras para contar suas aventuras e fatos do dia a dia, além de deixar esses registros em desenhos nas paredes das cavernas. Ouvir uma história, contá-la e recontá-la é uma maneira de manter viva a cultura e os valores de uma determinada comunidade. É possível dizer que todas as pessoas guardam na memória histórias contadas por familiares e professores. E elas, de certa forma, ajudaram a formar sua personalidade e sua maneira de ver o mundo. Além disso, as narrativas podem muitas vezes, transmitir experiências de vida e reações, tanto do narrador quanto do ouvinte/leitor. Desse modo, é possível afirmar que uma história, ainda que contada do mesmo jeito, pode despertar compreensões distintas.

A presença das histórias na memória do indivíduo é confirmada por estudiosos que afirmam que o ser humano as utiliza como forma de cognição social, como defende Schank (1990), citado por Alves (2012):

A memória baseada em história, então, é um tipo diferente da memória que contém conhecimento geral do mundo. O conhecimento baseado em história expressa nossos pontos de vista e filosofia da vida e, como vem das experiências, está mais próximo do espírito ao que os psicólogos significaram quando falaram de memória episódica"(Schank,1990, p.125, apud Alves, 2012, p. 44).

Segundo Schank (1990, p. 12), a memória do ser humano baseia-se em histórias de experiências, pois "nosso conhecimento do mundo é mais ou menos o equivalente ao conjunto das experiências que tivemos, mas nossa comunicação é limitada pelo número de histórias que sabemos contar".

Durante o processo de contar história, o autor avalia, de forma inconsciente, o que deve incluir ou excluir, que elementos são importantes para a composição dos fatos, as características de quem irá receber a história e a melhor forma de contá-la.

A narratividade está presente em vários gêneros textuais, tais como notícias, filmes, novelas, romances, músicas, poemas, dentre outros. Porém, a narração difere-se da narratividade por seu caráter ficcional, presente somente em alguns desses gêneros.

Se observarmos a história, perceberemos que a narração esteve presente em todas as etapas. Desde histórias contadas por gestos e desenhos pelos homens primitivos, os registros pictográficos das pirâmides, as histórias orais e escritas sobre a origem do universo, os mitos e as histórias bíblicas, é notório que sempre houve no ser humano a necessidade de transmitir fatos que construíram a nossa própria história.

Hoje, o modo de contar histórias mudou, pois o desenvolvimento da tecnologia possibilitou o surgimento de outros elementos além da voz, dos gestos e das expressões. O uso de recursos multimodais facilita a comunicação e a produção de significados, visto que englobam componentes textuais, visuais e auditivos. Segundo Carvalho (2008, p. 85):

As histórias, no século XX, passaram a não ser mais baseadas exclusivamente na palavra, oral ou escrita (embora a palavra continue extremamente importante), as imagens passaram a ser ingredientes indispensáveis das histórias e agora nós não somente ouvimos e lemos, as assistimos a sua representação audiovisual.

Assim, surgem as narrativas digitais, as quais mantêm as características gerais da narrativa tradicional, porém com o acréscimo de elementos da multimodalidade, possibilitando que as histórias “saltem do mundo imaginário para um mundo real, colorido e animado” (JUNIOR *et al.*, 2012).

4.2 A Narrativa Digital

Narrativa Digital, ou *Digital Storytelling*, é o nome adotado por alguns dos estudiosos que investigam ou trabalham com essa metodologia de ensino. No entanto, outros termos são usados, como nos apresenta Robin (2007, p. 1, apud Jesus, 2010,

p. 42): “digital documentaries, computer-based narratives, digital essays, electronic memoirs, interactive storytelling”.

Na literatura, encontramos, alguns conceitos para o termo *Digital Storytelling*, como apresentamos a seguir:

Quadro 2 – Algumas definições do termo *Digital Storytelling*

Conceito	Teórico(s)
“A narrativa digital leva a arte antiga da narração oral e envolve uma paleta de ferramentas técnicas para tecer contos pessoais usando imagens, gráficos, música e som misturados juntamente com a própria voz da história do autor ”.	Porter (2004, s.p.)
“A narrativa digital compartilha uma história através do uso de multimídia, como imagens, música, vídeos e narração de voz”.	Garrety & Schmidt (2008, p.1)
“É ação de contar histórias utilizando ferramentas, estratégias e tecnologias da Web 2.0”	Alexander e Levine (2008, p. 42)

Fonte: Elaborado a partir de Porter (2004), Garrety & Schmidt (2008) e Alexander e Levine (2008).

O que todos os conceitos têm em comum é o fato de usarem múltiplas tecnologias. Logo, podemos dizer que a narrativa digital consiste no contar histórias através de ferramentas que têm como suporte o computador.

Apesar da ênfase atual dos recursos tecnológicos, em especial, a narrativa digital nos meios educacionais, é possível dizer que esta não é uma atividade nova. Segundo Robin (2008), Joe Lambert e Dana Atchley ajudaram a criar, em 1980, o movimento de narração digital, através da fundação do *Centro de Digital Storytelling* (CDS). A partir da década de 90, o CDS acompanhou e treinou pessoas interessadas em criar e compartilhar suas narrativas pessoais. Segundo Tucker (2006, p.54, apud Robin, 2008, p. 3), os criadores do CDS ficaram impressionados com a facilidade com que pessoas pouco experientes na área digital foram capazes de “capturar sua história de maneira poderosa em um período de tempo relativamente curto por uma quantidade relativamente pequena de dinheiro”.

Um outro nome surge na literatura quando falamos a respeito da divulgação da Narrativa Digital, o de Daniel Meadows (2008), que adaptou o modelo original, do qual resultou a série “*BBC Capture Wales*”, com duração entre 2001 e 2008, em parceria com a Universidade de Cardiff e a BBC (*British Broadcasting Corporation*) do País de

Gales. Esse projeto caracterizou-se mais como prática cultural que como prática mediática.

Avançando para os dias atuais, as ferramentas necessárias para a criação das narrativas digitais (computadores, câmeras e outros dispositivos) tornaram-se, cada vez mais, acessíveis e evoluídas. Além disso, diversos softwares de baixo custo e de fácil manuseio estão à disposição dos usuários da informática, possibilitando que até mesmo aqueles menos experientes tornem-se produtores e editores.

No contexto das narrativas digitais, surge também o termo “narrativa transmídia”, a qual

[...] atravessa diferentes mídias e com ela é possível criar um universo ficcional ao redor da obra. Esta migração não é apenas de conteúdo, mas também algo que requer um planejamento transmidiático atento a cinco elementos fundamentais (história, audiência, plataformas, modelo de negócio, execução), que também prima por utilizar-se de se das potencialidades e recursos específicos de cada meio para ampliar a experiência do usuário com o conteúdo ficcional exposto. (GOSCIOLA, 2011, p. 206, apud CECCHIN, p.55).

Assim, a narrativa transmídia envolve, não só diferentes linguagens, mas também, diferentes mídias na produção de uma história. Dessa forma, a mesma história ou os mesmos personagens são capazes de circular por um filme e game, sendo que cada suporte complementa um ao outro, criando um universo. Embora esse termo esteja mais ligado ao mundo cinematográfico, na área da educação, alguns autores como Gallo e Coelho (2012, p. 57) defendem o uso do termo como uma prática pedagógica:

A narrativa transmídia pode ser uma prática educativa para a aquisição dos letramentos necessários à participação do indivíduo na cultura da convergência, pois é um método participativo por essência, em que os alunos e professores, pela integração de múltiplos textos em variadas linguagens, por meio das mídias, estabelecem uma experiência mais ampla de interação com o conteúdo, de forma individual, mas principalmente coletiva, dentro e fora da escola.

Ainda segundo Gallo e Coelho (2012, p. 57), ao usarmos a narrativa transmídia como ação educativa:

São privilegiadas as competências e habilidades socioculturais num processo comunicacional dialógico e coletivo em multiplataformas de

mídias, em que a convergência surge do pensamento, da ideia, da solução mútua, ou seja, da interação entre indivíduos, e não de um único aparelho que contemple variadas mídias.

Embora haja semelhanças entre os dois termos, consideramos importante utilizar o termo “narrativa digital” ao invés de “narrativa transmidiática, por entendermos que o primeiro se aplica melhor à pesquisa desenvolvida.

4.2.1 Tipos de Narrativa Digital

As narrativas digitais não apresentam uniformidade em suas produções, visto que é possível encontrar formatos e técnicas diversas. Além disso, a própria estrutura das histórias e a tecnologia usada também podem, com frequência, variar significativamente.

O *Center for Digital Storytelling* (CDS) propõe a produção de narrativas a partir de histórias pessoais, que visam dar voz a pessoas comuns para que expressem suas experiências pessoais e acontecimentos marcantes. Lambert (2002) destaca a importância de revelar as emoções nas histórias, ao argumentar que a raça humana usa a história como “ferramenta de ensino para a sobrevivência”, quando, por exemplo, uma mãe compartilha com sua filha adolescente a história do seu parto.

Lambert (2002, p. 27-31 *apud* Alves, p. 54) descreve os principais tipos de narrativas. O primeiro, denominado “The Story About Someone Important” (A história sobre alguém importante), relata histórias sobre uma pessoa ou animal de estimação, que se tornou muito importante na vida de alguém.

O segundo tipo de histórias pessoais é denominado “The Story About an Event in My Life” (A história sobre um evento da minha vida), o qual relata acontecimentos que marcaram a vida, como experiências escolares e viagens. A respeito das histórias sobre viagens, diferentemente do diário de bordo, não existe um roteiro prévio e as imagens dão suporte à narrativa.

Um terceiro tipo de histórias pode ser usado quando se deseja relatar realizações de feitos e metas atingidas. São as chamadas “Histórias de realização”. Para Lambert (2002, p. 30), esse é o tipo de história que mais se aproxima da estrutura de uma narrativa, visto que apresenta um conflito e termina com uma meta alcançada, ou seja, um fato concluído.

Segundo Alves (2012), Lambert apresenta ainda um quarto tipo de histórias, denominado “A história sobre um lugar da minha vida”, cujo foco está associado às lembranças de um determinado lugar. Nesse tipo de história, há forte presença de descrições e um diálogo entre o homem e o meio em que vive.

Observando esses tipos de narrativas, é possível perceber que as narrativas que seguem o modelo do CDC podem ser classificadas como autobiográficas, em que o narrador apresenta momentos relevantes de sua vida, com forte apelo emocional.

Robin (2008b) apresenta ainda dois tipos de narrativas digitais: "histórias digitais que examinam eventos históricos" e "histórias que informam ou instruem". Sobre o primeiro, Robin (2008b) aproveita para valorizar a pesquisa e produção feita por alunos, a fim de que os mesmos possam usar a narrativa digital como ferramenta de aprendizagem. Já as narrativas que informam, podem ser usadas por professores para apresentar um determinado assunto. Alves (2012,p.60) explica como Miller (2008) analisa as Narrativas Digitais.

As narrativas digitais podem apresentar-se sob diversas formas e para distintas finalidades, argumentando que uma história não tem necessariamente que retratar um conjunto de personagens apanhadas por uma qualquer situação ou acontecimento dramático, ficcionado ou não.

Wu (2009) apresenta algumas características que diferenciam a Narrativa Digital de outras formas de contar história:

- Orientado para a história, ou seja, a prioridade é o que é narrado e não a tecnologia usada;
- Disciplinado, visto que segue um conjunto de regras;
- Autêntico, pois usa a voz do autor, seus pensamentos e ideias;
- Multimídia, na medida que usa palavras, imagens e sons;
- Tecnologia simples, pois utiliza equipamentos de fácil manuseio;
- Materiais acessíveis, visto que usa artigos visuais pré-existentes, como fotos de família, vídeos caseiros e desenhos;

Vale ressaltar que os tipos de Narrativas Digitais descritas servem apenas como orientação ou sugestão para que sejam trabalhadas de acordo com a necessidade e criatividade.

4.2.2 A produção da Narrativa Digital

Originalmente, a produção de uma narrativa digital se dava a partir de workshops com duração de três dias, cujo objetivo era ensinar pessoas com pouca experiência em trabalhar com a tecnologia a contar suas histórias, seguindo modelos como o de Lambert (2002) ou como o de Meadows (2008).

Seguindo um ou outro modelo, os participantes devem possuir, no mínimo, algum conhecimento tecnológico e competências de escrita, a fim de realizar um conjunto de ações necessárias para o bom êxito do trabalho.

Alves (2012) explica em linhas gerais, cinco princípios que, segundo Lambert (2009), dão corpo ao método do *Digital Storytelling* (DS):

- 1º) Todas as pessoas têm uma história para contar e a DS tem como foco central as histórias pessoais;
- 2º) Nas histórias pessoais, deve-se criar um ambiente de partilha de histórias e ideias. Porém, alguns aspectos da vida pessoal devem ficar na privacidade;
- 3º) Não existe um padrão para uma boa história. Assim, o professor/facilitador deve preparar-se para aceitar a diversidade;
- 4) É preciso um certo limite na criatividade, a fim de evitar excessos que tornem a narrativa inadequada;
- 5º) Não é necessário um domínio profundo da tecnologia para criar uma Narrativa Digital. Portanto, em um grupo, aqueles que possuem maior habilidade digital podem colaborar com as demais produções, evitando divisões.

Quanto aos passos para a produção da Narrativa Digital, Ohler (2008) organizou cinco fases:

- 1º) Planejamento da história:** Criação do tema;
- 2º) Pré-produção:** Organização do material (entrevistas, imagens, fotografias...);
- 3º) Produção:** Edição do material coletado;
- 4º) Pós-produção:** Inclusão de ficha técnica, créditos...;
- 5º) Apresentação do trabalho:** Pode ser para uma plateia ou em sites da web.

No que se refere à narrativa em si, ela baseia-se em um conjunto de ações realizado por um ou mais personagens, reais ou imaginários, em um determinado

tempo e lugar. Classicamente, uma história deve ser composta de três partes: apresentação, clímax e desfecho.

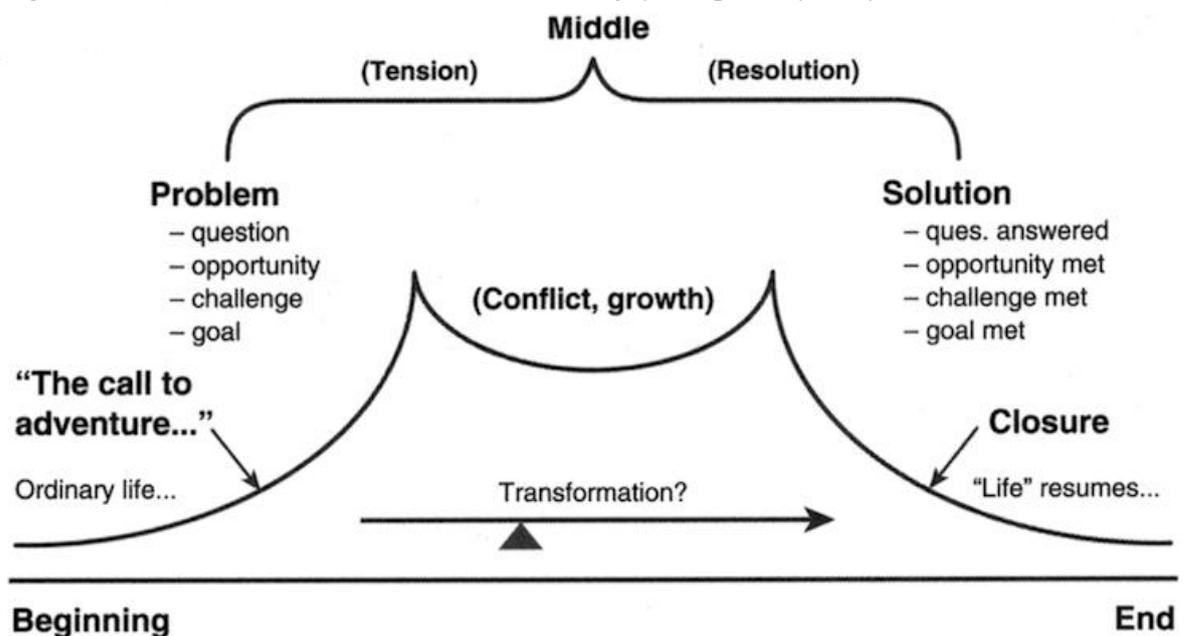
Na primeira parte, são descritos os personagens, física e psiquicamente, os cenários em que ocorrem as ações e o conflito principal. Essa parte tem a importante função de atrair a atenção do leitor, ou seja, suscitar nele o interesse pela continuidade da história.

Alves (2012, p.61) cita a teoria da emoção de Brewer e Lichtenstein (1981), a qual, segundo ele:

Distingue três estruturas emocionais básicas: se o primeiro evento trazer consequências importantes e a narrativa as desenvolve, há a produção de tensão; o segundo evento diz respeito à surpresa, que pode ser induzida através de acontecimentos inesperados que alteram o curso da história; por último, a curiosidade, que colocada na fase inicial, sinaliza que há pormenores que ainda faltam conhecer e que, eventualmente, serão desvendados no final.

Vale ressaltar que cabe a quem escreve a narrativa a função de selecionar aquilo que irá despertar a curiosidade do interlocutor, bem como seus sentimentos e emoções. De outra forma, a história se tornará apenas um relato sem qualquer emoção e não se alcançará o objetivo pretendido. Ao mesmo tempo, cabe ao interlocutor ir preenchendo os espaços da narrativa, atribuindo a ela a sua interpretação, sua visão dos fatos.

Esquema 4 - Modelo da Visual Portrait of a Story (Dillingham (2001)).



Fonte: Ohler (2008, p. 80).

A segunda parte faz a ligação entre o início e o fim da história. É nela que são revelados mais detalhes sobre os personagens e os fatos e é também o momento em que há um suspense a respeito do que acontecerá no final.

O **Esquema 4** representa o modelo da *Visual Portrait of a Story* (VPS), de Dillingham (2001), adaptado por Ohler (2008, p. 80) e mostra a mediação entre o problema e a solução, feita pelo conflito. Nesse momento da narrativa, surgem os confrontos entre personagens e os clássicos conflitos entre o bem e o mal, o certo e o errado, os quais, segundo Ohler (2008, p. 84, apud Alves 2012, p. 62):

Sustentam a atenção e a atratividade da história e mantêm a audiência interessada e em suspenso, ou usando situações de tensão, constituindo elementos organizadores que suportam o desenvolvimento da narrativa e que conduzem à resposta induzida através da transformação das personagens ou de uma determinada realidade, característica de fulcral importância.

O final da história, ou seja, a terceira parte, deve deixar no interlocutor uma certa satisfação e a sensação de que valeu a espera pelo desfecho. Nessa etapa da história, é de fundamental importância que não se deixe lacunas ou problemas sem solução ou, ainda, com soluções incoerentes com o desenvolvimento dos fatos. Como afirma Polkinghorne (1988, p. 51), “na sequência de uma história, o final não pode ser deduzido ou previsto. A história é surpresa, coincidências e encontros que mantêm a atenção do ouvinte até o fim”.

Quanto aos elementos que constituem a Narrativa Digital, Lambert (2002) apresenta a proposta criada pela *Center for Digital Storytelling*, a qual desenvolveu os “Sete elementos da Narrativa Digital”. São eles:

- 1º) Ponto de vista:** Qual é o ponto principal da história e a perspectiva do autor?
- 2º) Questão dramática:** A questão-chave que mantém a atenção do espectador e será respondida até o final da história.
- 3º) Conteúdo Emocional:** Problemas sérios que ganham vida de forma pessoal e poderosa e conecta o público à história.
- 4º) Poder da voz:** Uma maneira de personalizar a história para ajudar o público a entender o contexto.
- 5º) Poder da trilha sonora:** Música ou outros sons que apoiam e embelezam a história.

6°) Economia: Usando apenas conteúdo suficiente para contar a história sem sobrecarregar o visualizador.

7°) Ritmo/entoação: O ritmo da história e o quão lento ou rápido progride.

Uma revisão mais recente desses elementos resultou em sete passos, os quais segundo Lambert (2010), auxiliam na produção das Narrativas Digitais:

Primeiro passo: escolher as ideias que serão apresentadas;

Segundo passo: escolher as emoções que serão incluídas na narração;

Terceiro passo: denominado “encontre o momento”, a intenção é observar o momento em que ocorre a mudança na história e, a partir desse momento criar uma moral ou lição;

Quarto passo: consiste na escolha de imagens que melhor se associam à narrativa;

Quinto passo: semelhante ao quarto, deve ser feita a escolha dos sons, como trilhas e efeitos sonoros¹;

Sexto passo: denominado de “montar a história”, é o momento de unir a história, os sons, as imagens, visando atrair e envolver o interlocutor na história;

Sétimo passo: é o momento de pensar em como mostrar a narrativa, se será apenas para um determinado público ou se será divulgada em algum website e, após fazer uma revisão final, apresentá-la.

Em qualquer passo metodológico que se adote, antes de iniciar a produção da narrativa, é essencial que os alunos tenham contato com alguns trabalhos já realizados. Dessa forma, eles terão uma ideia mais clara de como deve ficar o trabalho final.

4.2.3 Os benefícios da Narrativa Digital na sala de aula

A necessidade de envolvimento entre a área tecnológica e a educacional é cada vez mais evidente e discutida, especialmente, quando se observa o distanciamento existente entre a cultura escolar e a cultura do aluno. Embora busque

¹ Vale lembrar que ao usar sons e imagens de outras pessoas, é necessário dar os créditos aos respectivos autores e, caso necessário, solicitar a permissão de uso.

cumprir seu papel de formar cidadãos, a escola, de modo geral, ainda não está totalmente preparada para a geração digital, visto que seus professores foram formados para ministrar aulas com base em materiais e técnicas pedagógicas convencionais. Prova disto é que alguns docentes, ao propor atividades com objetos digitais, apenas reproduzem os modelos tradicionais de ensino. No entanto, essa realidade começou a mudar nos últimos anos, particularmente pela defesa de alguns estudiosos sobre a importância da tecnologia no ambiente escolar. Lévy (1993) enfatiza a importância da multimídia na educação e reforça a ideia de que o conhecimento é apreendido mais facilmente quando há um envolvimento maior por parte dos estudantes. Para o autor, “É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa” (LÉVY, 1993, p. 40).

De acordo com Leite (2011), cada etapa da nossa construção cultural apresenta aspectos específicos os quais, segundo ela, Sevchenko (2001) caracteriza como cultura tradicional, industrial e eletrônica e que apresenta suas próprias características em relação ao tipo de comunicação desenvolvida, olhar, ênfase e cultura comunicacional, como descrito no quadro a seguir:

Quadro 3 - Construção cultural.

CULTURA	TIPO DE COMUNICAÇÃO	OLHAR	ÊNFASE	CULTURA COMUNICACIONAL
Tradicional Rural	Oral	Estático	O aqui O agora	Local
Industrial (depois de Guttemberg)	Escrita	Linear	Cadeia linear Anseio pelo futuro	De massa
Eletrônica	Simbólica	Hipertextual	Onipresença Descontinuidade Interativa	Digital

Fonte: Sevchenko (2001), adaptado por Leite (2011).

Para Leite (2011, p. 62), essas mudanças “têm gerado diferentes formas de elaborar e de representar o conhecimento, de modo que se reflete a tecnologia prevalente nos diferentes estágios culturais”. Diante dessas mudanças, fica nítida a predominância da mídia em todas as atividades socioculturais. Ela está presente no trabalho, nas comunicações, no entretenimento e possui um poder de sedução difícil de resistir. Mesmo pessoas muito ligadas a modelos tradicionais, uma hora ou outra,

acabam cedendo aos apelos da tecnologia. No meio educacional não é diferente. Cada vez mais as escolas procuram adaptar suas atividades e equipar as salas de aula com aparelhos de som, TV, computadores e lousas digitais.

De acordo com a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABTE, 1982, *apud* Leite, 2011, p.66), o conceito de Tecnologia Educacional (TE) se traduz em:

Uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem, inserido na dinâmica da transformação social; concretiza-se pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas num esforço permanente de renovação da educação. (ABT,1982)

Ao fazer uso da mídia na perspectiva da TE, a escola de hoje precisa, de acordo com Leite (2011), ir além da metodologia tradicional de ensino, a qual baseia-se na transmissão de informações, na memorização e nos atos de ler, escrever e contar. A escola contemporânea precisa, dentre outras coisas, ser desafiadora e problematizadora.

Para que o professor consiga integrar a tecnologia à sua prática pedagógica, é necessário que ele seja letrado tecnologicamente, ou seja, ele precisa ter um domínio técnico e crítico da tecnologia para que ele possa planejar como usar esses recursos pedagogicamente. Assim, para Leite (2011,p.74), é preciso:

[...] ser um professor que conhece a mídia, suas potencialidades e limitações enquanto recurso para construção de conhecimento e que se sente confiante para defender seu uso na sala de aula, mas também se sente confiante para rejeitar com fundamento sua integração na sala de aula, quando necessário pedagogicamente.

É necessário sempre enfatizar que a sociedade contemporânea não assimila mais o tipo de educação unilateral, em que somente o professor é o detentor e disseminador do conhecimento e o aluno tem apenas o papel de receptor. A escola, hoje, deve trabalhar com o conceito de interatividade, no seu significado mais profundo, ou seja, levando em consideração que a aprendizagem se dá por meio do diálogo que associa produção e recepção das informações. Segundo Silva (2011, p. 84), “O professor precisa investir em relações de colaboração para construir conhecimento”. Isso constitui parte do método chamado “Construtivismo”, o qual para o autor citado, “significa um salto qualitativo em educação”, tendo em vista que “o professor construtivista é aquele que cuida da aprendizagem, suscitando a expressão

e a confrontação dos estudantes a respeito de conteúdos estudados”. (SILVA, 2011, p. 84).

Então, na era das novas tecnologias, para que serve as narrativas digitais? Quais são seus benefícios? A produção de narrativas digitais vem sendo usada como uma importante ferramenta educacional que envolve alunos e professores no processo de aprendizagem, através da interatividade. Nessa produção, os usuários tornam-se contadores de histórias criativas a partir da escolha de um tema, da criação de um roteiro e, por fim, da aplicação de elementos como som, imagens, animações e cores, elementos estes muito presentes nos textos contemporâneos. É importante ressaltar que esse tipo de trabalho não é exclusividade de uma ou outra disciplina, ao contrário, pode ser utilizada para facilitar a compreensão de qualquer conteúdo, em qualquer disciplina do currículo escolar.

A narrativa digital na sala de aula pode servir para aumentar o interesse do aluno, levando-o a explorar sua capacidade criativa, melhorar a produção de texto, facilitar a discussão sobre assuntos diversos e a interação com os demais alunos, ou seja, pode promover o que alguns educadores chamam de “Alfabetização do século”. De acordo com Robin (2008), essas habilidades são descritas como uma combinação entre:

- Alfabetização digital: capacidade de comunicar-se com uma comunidade em constante expansão;
- Alfabetização global: capacidade de ler, interpretar e responder mensagens de uma perspectiva global;
- Alfabetização tecnológica: capacidade de usar computadores e outras tecnologias;
- Alfabetização visual: capacidade de compreender e se comunicar por meio de imagens;
- Alfabetização da informação: capacidade de encontrar e sintetizar informações.

Além de todos esses benefícios, “a narrativa também pode ser uma ferramenta poderosa na sala de aula quando usada para produzir documentos históricos, bem como apresentações de instrução que informa os telespectadores sobre um conceito particular ou prática” (ROBIN, 2008, p.5).

Outro aspecto que intensifica a importância da narrativa digital na sala de aula é o fato de que cada estudante apresenta uma “bagagem” emocional e de conhecimentos diferente. Dessa forma, as narrativas apresentam situações diversas vividas pelos estudantes, bem como diferentes formas de compreender e contar uma mesma história. Cada história contém uma sequência de acontecimentos, que revela a identidade de quem a criou e, ao mesmo tempo, constitui uma forma de aprendizado.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta as etapas de desenvolvimento do trabalho de pesquisa, bem como a descrição dos sujeitos e instrumentos envolvidos, além de uma avaliação dos resultados obtidos, a fim de confirmar se os objetivos propostos foram alcançados. Nessa análise, serão destacados os progressos obtidos durante as etapas de realização do projeto, assim como as carências que não foram supridas.

5.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de caráter intervencionista, através da investigação de um problema encontrado em sala de aula, bem como de uma sugestão para solucioná-lo, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional nas aulas de Língua Portuguesa.

A pesquisa intervencionista, considerada uma vertente da pesquisa-ação, tem sido proposta ultimamente para atribuir maior relevância às pesquisas tendo em vista que une teoria à prática ao estudar o objeto em sua prática cotidiana. Segundo Prestes (2012,p.29), citado por Lucas (2016, p.56):

A pesquisa-ação caracteriza-se por uma interação efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados. Seu objeto de estudo se constitui pela situação social e pelos problemas de naturezas diversas encontrados em tal situação. Ela busca resolver e/ou esclarecer a problemática observada, não ficando em nível de simples ativismo, mas objetivando aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência dos pesquisados.

A pesquisa-ação é bastante utilizada no ambiente escolar, pois promove uma interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, promovendo mudanças na metodologia de ensino, a fim de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a proposta inicial de nossa pesquisa visa realizar uma intervenção na aula de Língua Portuguesa, através atividades que fazem uso das tecnologias digitais, promovendo práticas de multiletramentos pela produção de narrativas digitais.

Vale ressaltar que a pesquisa-ação deve ser vista como uma prática de reflexão que, segundo Elliot (1997), se estrutura a partir de espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui:

- Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- Formular estratégias de ação;
- Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- Ampliar a compreensão da nova situação;
- Proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

Esquema 5 - Espirais da pesquisa-ação.



Fonte: Canal do Educador. Disponível em: <https://goo.gl/L36HiF>

Na pesquisa em questão, realizamos uma atividade interventiva, utilizando recursos tecnológicos, a partir da ideia de que os alunos fazem parte da geração que já nasceu na era digital e, apesar de possuírem bastante contato com os meios digitais através das redes sociais, não possuem o domínio de atividades básicas como pesquisa e uso de programas de edição de texto e vídeo, necessitando de uma ampliação dessas habilidades. Assim, a abordagem usada é a qualitativa, visto que, para Terence (2006), nesse tipo de abordagem:

O pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações

estatísticas e relações lineares de causa e efeito (TERENCE,2006, p. 2).

Assim sendo, as principais características da pesquisa qualitativa são a interpretação, a consideração do pesquisador como instrumento de investigação e seu contato com o campo para refletir sobre os comportamentos observados.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Mossoró. A escola possui, aproximadamente, 1500 alunos divididos entre turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Considerada uma das maiores escolas públicas de Mossoró, a escola está localizada em uma área nobre, porém recebe alunos de diversos bairros da periferia, bem como da zona rural da cidade.

Em sua estrutura, a escola possui 26 salas de aula, 5 salas administrativas (secretaria, arquivo, sala da supervisão, sala de coordenação e direção), sala dos professores, sala de AEE (Atendimento Educação Especial), sala de multimídia, biblioteca, cozinha, despensa, laboratório de química, física e matemática, laboratório de informática, auditório e quadra.

O laboratório de informática contém 10 monitores e duas CPU's (cada uma abastecendo dois monitores), sendo que somente a metade deles funciona adequadamente, e ainda assim, com acesso bem limitado à internet. A sala está sob a responsabilidade de dois professores readaptados, sendo um em cada turno. A manutenção das máquinas é feita por um profissional enviado pela Décima Segunda Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), órgão responsável pelas escolas públicas estaduais da região de Mossoró, porém, como essa manutenção não é constante, alguns computadores ficam impossibilitados de uso, especialmente porque cada turma possui entre trinta e cinco e quarenta alunos. Embora a utilização do laboratório seja essencial para realização da pesquisa, nas etapas de preparação e produção das narrativas, considerando que tal Escola não possui um número suficiente de computadores e também não possui internet acessível a todas as máquinas, optamos por orientar os alunos para que realizassem a parte prática usando computadores e internet próprios, ou seja, a produção e edição dos vídeos foi

realizada em casa e, no decorrer do processo, os alunos iam apresentando aquilo que já havia sido elaborado.

A escola também possui aparelhos de multimídia que podem ser usados como projetor ou como lousa digital. Essa última, no entanto, como requer acesso à internet, não pode ser utilizada em sala de aula. Como projetor, o aparelho foi usado para projeção de slides explicativos e de vídeos que serviram de exemplos no início dos trabalhos, bem como para projetar os vídeos produzidos para os demais alunos.

A utilização de tecnologias em sala de aula vem ganhando grande repercussão nos setores educacionais, suscitando importantes discussões no Ministério de Educação, que há alguns anos vêm implantando nas escolas públicas salas e aparelhos de multimídia. Alguns avanços nessa área já são visíveis, no entanto, ainda há muito a ser realizado, especialmente no que concerne ao acesso à internet na sala de aula, como recurso educacional.

Aprender com a tecnologia significa que o aluno aprende usando os recursos tecnológicos como ferramenta que o apoia no processo de reflexão e aprendizagem. De acordo com Jonassen (1996), citado por Conceição *et al.* (2009, p.1), “nesse caso a questão determinante não é a tecnologia em si mesma, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a, sobretudo, como estratégia cognitiva de aprendizagem”.

5.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Durante a realização da intervenção, foram utilizados como instrumentos de pesquisa um questionário de diagnóstico, utilizado para as entrevistas com os sujeitos participantes e as observações feitas pela professora/pesquisadora da participação dos alunos em cada etapa de desenvolvimento.

Em relação à participação dos alunos, durante o planejamento das ações, um líder foi escolhido em cada grupo para fazer as divisões de tarefas e relatar de que forma cada um contribuiu com a produção.

Quanto à análise da entrevista e do vídeo, o *corpus* da pesquisa, foram observados se os elementos dispostos em cada um, obedecem às características dos gêneros, apresentados e analisados durante a etapa de conceitualização.

5.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com alunos do 8º ano A de uma escola pública estadual da cidade de Mossoró. No início do ano letivo, a turma possuía 38 alunos, porém houve uma transferência e duas evasões no decorrer do ano. Portanto, a intervenção foi realizada com 35 discentes. Nessa turma, há algumas distorções de idade/série, no entanto a maioria está dentro da faixa etária adequada e estuda na escola desde o início do Fundamental II.

A escolha da turma foi feita durante a elaboração do projeto, ainda no ano de 2016, quando os discentes cursavam o 7º ano. No início da intervenção, foi aplicado um questionário de diagnóstico com a turma, a fim de identificar o perfil dos alunos em relação ao uso de tecnologias digitais. Após esse diagnóstico, foi possível constatar que todos os discentes possuem computador ou aparelho celular com acesso à internet. No entanto, a maioria faz uso desses recursos, especialmente do celular, somente para acessar as redes sociais. Somente alguns deles costumam usá-los na realização de pesquisas e elaboração de trabalhos escolares.

Durante a aplicação do questionário, os discentes relataram não possuir domínio sobre programas de computador comuns, como editores de texto e de apresentação. Dessa forma, percebemos que esses adolescentes possuem letramento digital, porém de maneira limitada. Apesar disso, foi possível identificar que alguns deles possuem conhecimento sobre sites da internet usados para a edição de fotos e vídeos.

5.5 O PROJETO DE INTERVENÇÃO

A metodologia utilizada na pesquisa baseou-se nos princípios metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos, apresentada pelo Grupo de Nova Londres (1996) e desenvolvida por Cope e Kalantzis (2009). A escolha dessa abordagem foi feita por ser uma proposta capaz de despertar nos sujeitos participantes da pesquisa um entusiasmo na elaboração de projeto, no qual podem ser usados recursos tecnológicos para implementar o processo ensino-aprendizagem da Língua Materna, algo tão imprescindível na atualidade.

Com o intuito de atingir o objetivo proposto que é o de analisar a produção de narrativas digitais biográficas de personalidades mossoroenses, uma série de ações

foi desenvolvida tendo como base as quatro etapas propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos. Além disso, durante o processo, foram trabalhadas as características de gêneros textuais como a entrevista e a narrativa digital, fortalecendo a importância da leitura e do uso de textos mono e multimodais.

Um dos focos da nossa pesquisa, foi a intenção de transformar os alunos em “designers de significados”, levando-os a refletir e desenvolver sua capacidade de produzir textos fazendo uso de múltiplas linguagens. Ou seja, durante a intervenção, os discentes foram instigados, não só a fazerem a leitura de textos multimodais, mas também a produzi-los. A ideia de produzir novos significados, faz parte da Pedagogia dos Multiletramentos, a qual leva em consideração aquilo que o sujeito já conhece e que pode ser transformado em novos conhecimentos, chamados de “redesenhos”.

Acreditamos que trabalhar a proposta dos multiletramentos no âmbito educacional é abrir as portas para a multiculturalidade, visto que significa considerar os letramentos de cada sujeito e ampliá-los, contribuindo para o seu engajamento em uma sociedade cada vez mais pluralizada e diversificada culturalmente. De acordo com Medel (2017) é necessário que nós, educadores, percebamos o aluno como indivíduos que participam de um mundo social, do qual a escola representa apenas uma de suas instâncias. Portanto, não cabe à escola desqualificar as experiências desses jovens, e sim incorporá-las, buscando a articulação entre o aprendizado escolar e o seu cotidiano.

Dessa forma, fica evidente que, por estar inserida em um contexto e em uma sociedade digital, a escola pode e deve abandonar práticas tradicionais arbitrarias, as quais visam que o discente domine somente um tipo de letramento e passe a inseri-los em práticas de linguagem mais diversificadas. A respeito disso, Ribeiro (2009,p.242) comenta que:

Não parece óbvio que interligar as vivências dos sujeitos e as ações que praticam em sala de aula, inclusive com relação aos textos que produzem, pode levar à formação de produtores de textos e leitores mais hábeis? E se a www oferece ambientes em que tudo isso faz parte de uma demanda real, que os aprendizes podem experimentar de verdade, por que não remixar a aula tradicional às possibilidades virtuais?

O surgimento do projeto se deu a partir da reflexão acerca dos constantes problemas em sala de aula causados pelo uso indiscriminado do aparelho celular. Desde que este passou a ser acessível aos estudantes, mesmo àqueles de classe

social mais baixa, percebemos que houve uma diminuição da concentração dos alunos durante as aulas, ocasionando uma redução na participação das atividades e, conseqüentemente, nos resultados das avaliações. Esse problema, contudo, não é exclusivo das aulas de Língua Portuguesa, visto que há uma preocupação generalizada entre professores e pais de que o celular e a tecnologia de modo geral, sejam responsáveis pelo declínio na qualidade da educação no mundo todo.

Em virtude do problema citado, a intenção do projeto é fazer uso de algo que os alunos gostam e apresentam certas habilidades, porém com objetivos pedagógicos. Além disso, uma das finalidades da intervenção é fazer com que os conhecimentos adquiridos durante a realização do projeto sejam usados em outras situações, até mesmo para melhorar o aprendizado em outras disciplinas. Isso pode ser observado, por exemplo, quando os alunos realizaram a gravação e edição de vídeos como tarefa para a gincana cultural ocorrida na escola no período no qual estávamos realizando a intervenção. Assim, enquanto adquiriam os conhecimentos para a realização do projeto, os discentes puderam utilizar o que aprendiam em uma outra situação educacional, cumprindo um dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, que é a “Prática Transformada”.

A escolha do tema das narrativas digitais ocorreu durante diálogo com o professor orientador, em que foi salientada a importância de dar voz a pessoas comuns, anônimas, porém, que têm uma história interessante para contar. Um dos objetivos desse tipo de narrativa é usar o suporte digital para transmitir essas histórias através de desenhos, fotografias, encenações, além de elementos como som, cores e luz. Como diz Carvalho (2008, p. 87):

A construção e produção de narrativas digitais constituem-se num processo de produção textual que assume o carácter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar “o contar histórias”, tornando-se uma ferramenta pedagógica eficiente e motivadora ao aluno, ao mesmo tempo em que agrega à prática docente o viés da inserção da realidade tão cobrada em práticas educativas.

No caso de nossa pesquisa, sugerimos aos alunos que escolhessem pessoas da cidade que desenvolvem atividades interessantes e nem sempre conhecidas por todos, podendo ser essa atividade na área artística, social, educacional ou comercial.

Para melhor aplicação do projeto, dividimos a atividade intervencionista em 4 etapas, conforme a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, as quais se

desenvolveram entre o terceiro e o quarto bimestre letivo, alternando com as demais atividades constantes no planejamento anual da disciplina de Língua Portuguesa. Portanto, as atividades relacionadas ao projeto ocorreram durante oito aulas. Porém, durante o processo de produção, foram usados alguns momentos das aulas de Língua Portuguesa para orientações e esclarecimento de dúvidas. Além disso, utilizamos duas aulas para fazer a explanação dos objetivos e do passo- a- passo do projeto para a turma, totalizando dez aulas destinadas à execução da pesquisa. O **Quadro 3** mostra um resumo das etapas seguidas.

Quadro 4 – Etapas da Intervenção.

Apresentação da pesquisa (2 aulas)	Descrição dos objetivos e ações a serem realizadas para os sujeitos participantes;
1ª Etapa – “A Prática Situada” (2 aulas)	Aplicação de questionário diagnóstico – Aplicar o questionário para identificar o perfil dos sujeitos participantes, quanto ao uso de recursos digitais e promover uma discussão sobre o assunto;
2ª Etapa – “A Instrução Explícita” (4 aulas)	Apresentação dos conceitos e características dos gêneros textuais a serem trabalhados e orientação sobre a produção do vídeo;
3ª Etapa – “O Enquadramento Crítico” (2 aulas)	Reflexão sobre o trabalho a ser realizado: Definir os objetivos e a metodologia;
4ª Etapa – “A prática transformada” (2 aulas)	Apresentação/análise dos vídeos e avaliação do projeto.

Fonte: Elaboração própria da autora.

Com essa proposta, esperamos contribuir na melhoria no ensino de Língua Portuguesa, objetivando o desenvolvimento dos estudantes na produção de textos, especialmente, de textos multimodais e, dessa forma, ajudar a torná-los sujeitos conscientes da relevância do uso dos recursos digitais como forma de aprendizado. Além disso, almejamos colaborar com o empoderamento dos discentes na produção de significados, levando-os a construir seu próprio conhecimento.

6 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, descrevemos, com mais detalhes, cada uma das etapas da intervenção, seguindo, como já dito anteriormente, os passos orientados pela Pedagogia dos Multiletramentos. Em seguida, realizamos a análise dos vídeos produzidos pelos sujeitos participantes, buscando identificar os elementos multimodais por eles utilizados, analisando se os saberes adquiridos poderão ser aproveitados em outras circunstâncias educacionais ou sociais.

6.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À ESCOLA

A pesquisa intervencionista teve como base atividades realizadas em sala de aula. Por isso, foi necessário que todos os sujeitos envolvidos estivessem cientes de tudo o que aconteceria durante o processo. Em vista disso, antes de apresentarmos a proposta aos discentes, pedimos autorização à equipe gestora da escola, bem como solicitamos a liberação do laboratório de informática e a ajuda da professora responsável por ele, ao que nos foi esclarecido que o mesmo não contava com um número suficiente de computadores e CPU's para trabalhar com uma turma de quase quarenta alunos. Nos foi sugerido que dividíssemos a turma quando fôssemos usar o laboratório. Porém, mesmo assim, foi complicado usá-lo devido ao pouco acesso à internet. A direção da escola apoiou a iniciativa, e, mesmo lamentando a falta de recursos, se dispôs a ajudar no que fosse necessário.

Antes de iniciarmos a atividade de intervenção, fizemos uma explanação para os alunos do 8º ano A do turno matutino a respeito do projeto, enfatizando a relevância da pesquisa para o ensino de Língua Portuguesa e da colaboração da turma para a realização da mesma.

Nesse momento, ocorrido no terceiro bimestre do ano letivo, explicamos as etapas da pesquisa e objetivos a serem alcançados, mostrando a importância de se utilizar a tecnologia como recurso educacional, levando em consideração o fato de que a juventude atual faz parte da era digital e que a escola deve estar atenta a essa evolução e fazer parte dela.

Também esclarecemos que, como a escola não dispõe de um laboratório de informática adequado para o nosso trabalho, usaríamos as aulas para dar as devidas

orientações e para revisar as atividades, porém as mesmas seriam realizadas em casa, com computadores e internet próprios.

No momento da explanação do projeto, houve uma boa recepção por parte da turma a qual, prontamente, demonstrou interesse em participar. Porém, alguns alunos demonstraram certo desânimo quando esclarecemos que as entrevistas e a produção das narrativas não seriam realizadas de maneira aleatória, como eles imaginaram inicialmente, e sim, com personagens pré-selecionadas e que havia um tema único para a produção dos vídeos que seria sobre a história de vida dessas pessoas. Ainda assim, a turma aceitou o desafio e começamos a discussão sobre quem seriam as pessoas escolhidas para a entrevista e, posteriormente para serem os personagens das narrativas.

Nessa aula, também foi feita a separação dos grupos e a escolha dos coordenadores de cada um, a fim de melhorar a comunicação entre os membros e também com a professora/pesquisadora.

6.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

Após a apresentação do projeto à equipe gestora e à turma escolhida para a realização da intervenção, iniciamos as etapas de planejamento e execução.

6.2.1 Primeira Etapa – A Prática Situada

Conforme já exposto, a Pedagogia dos Multiletramentos considera esse primeiro passo, também denominado de “experenciamento”, o momento de investigar aquilo que o aluno já conhece e fazê-los relacionar esses saberes a novos conhecimentos. Segundo Silva (2016), Cope e Kalantzis (2000) defendem que os aprendizes devem estar motivados e perceber que o que aprendem será útil para algo, conforme interesse deles. O foco, nesse momento, é a “compreensão crítica, ou seja, o conhecimento consciente, embora não haja garantias de que cada aprendiz desenvolva a criticidade e prática reflexiva no processo de colocar o conhecimento em prática”. (Silva, 2016, p.13) Assim, a avaliação não deve ser feita como um julgamento e sim, aplicada para o desenvolvimento.

Quadro 5 - Plano de aula - Primeira Etapa – A Prática Situada

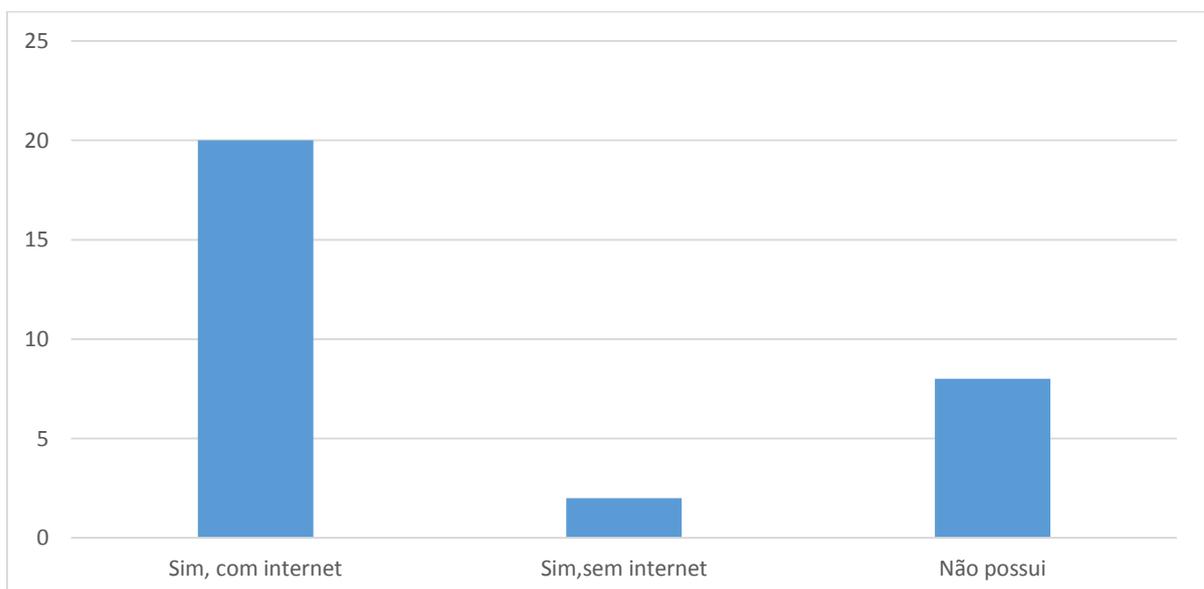
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as habilidades quanto ao uso de recursos tecnológicos; • Suscitar a valorização dos meios digitais como ferramenta educacional; • Promover a discussão sobre as vantagens e as desvantagens da tecnologia; • Definir os grupos de trabalho.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário; • Debate oral.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco; • Pincel para quadro branco
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • 2 h/a

Fonte: Elaboração própria da autora.

Nessa ocasião, aplicamos um questionário (ver apêndice) como forma de diagnosticar a relação que os estudantes têm com os meios tecnológicos e com que objetivos eles usam esses recursos.

O questionário foi aplicado com trinta alunos, tendo em vista que os outros cinco não estavam presentes na aula em questão. Esses alunos têm idades entre 13 e 15 anos, sendo que a maioria está dentro da faixa etária exigida para a série.

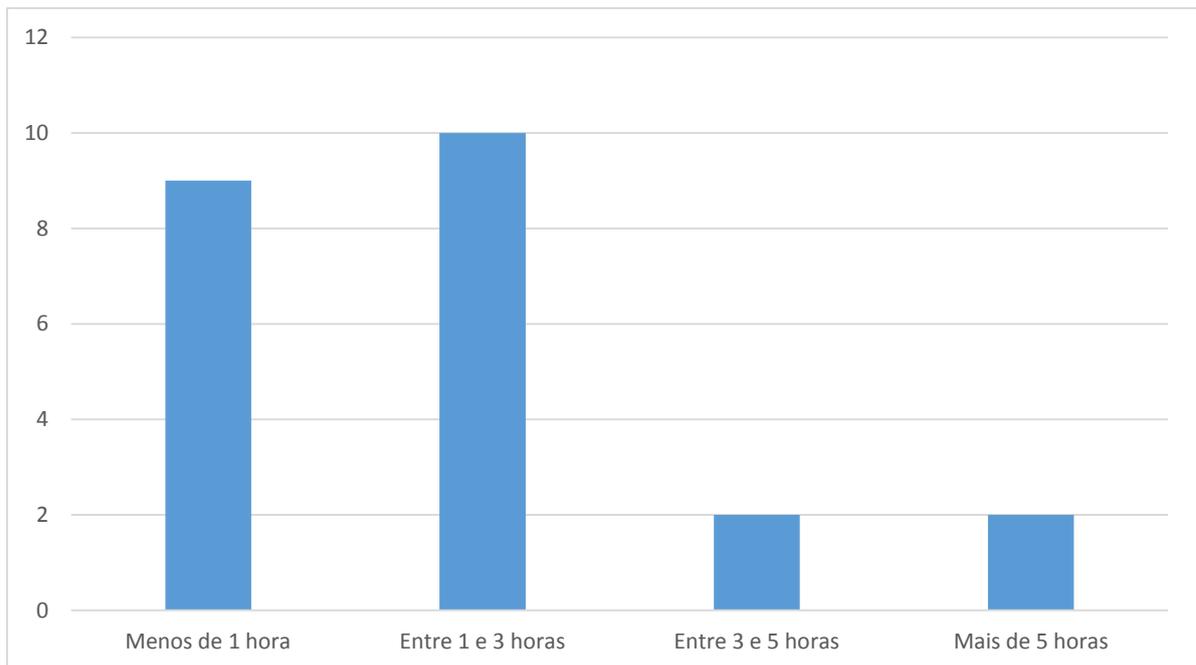
Através das questões respondidas anonimamente, identificamos que dos 30 (trinta) adolescentes, 20 (vinte) possuem computadores com internet, apenas 02 (dois) deles não têm acesso à internet pelo computador e somente 08 (oito) não possuem computador em casa, conforme disposto no **Gráfico 1**.

Gráfico 1- Posse de computador

Fonte: Elaboração própria da autora.

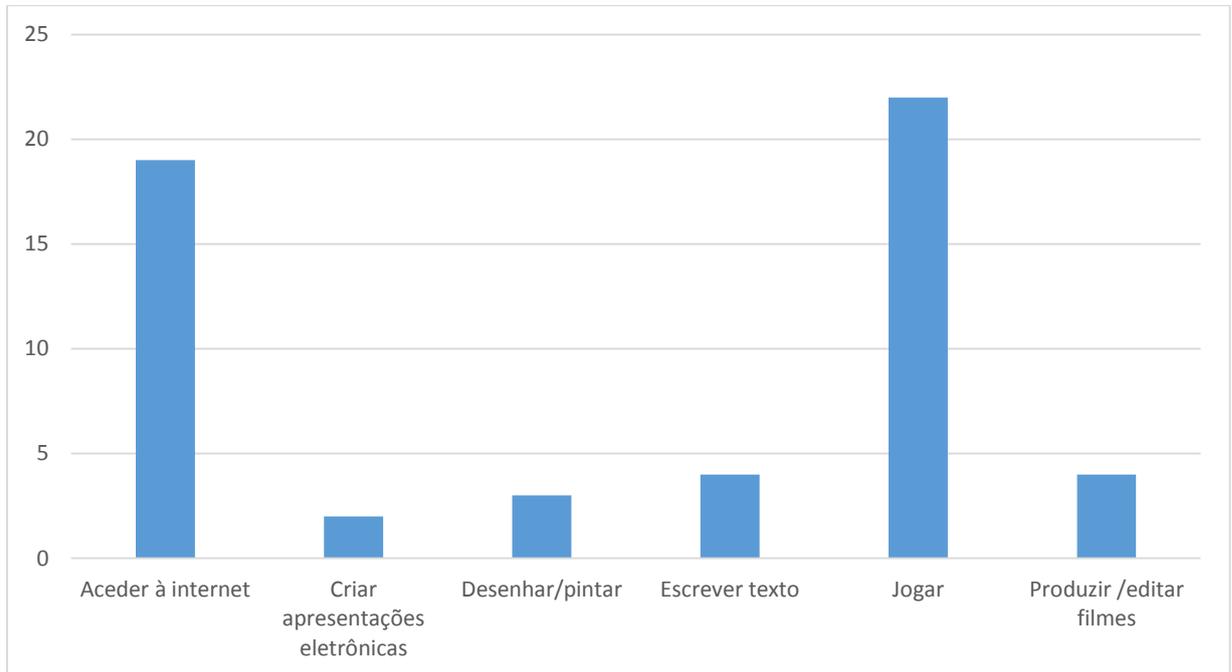
O questionário aplicado especificava o uso do computador na realização de tarefas. Contudo, os alunos comentaram que não usam o computador com muita frequência, pois preferem fazer uso do celular. Isso ocorre porque, para eles, a principal finalidade da internet é fazer uso das redes sociais de comunicação. Assim, foi observado que a maioria não utiliza o computador por várias horas seguidas, como mostra o gráfico:

Gráfico 2 – Tempo diário no computador.



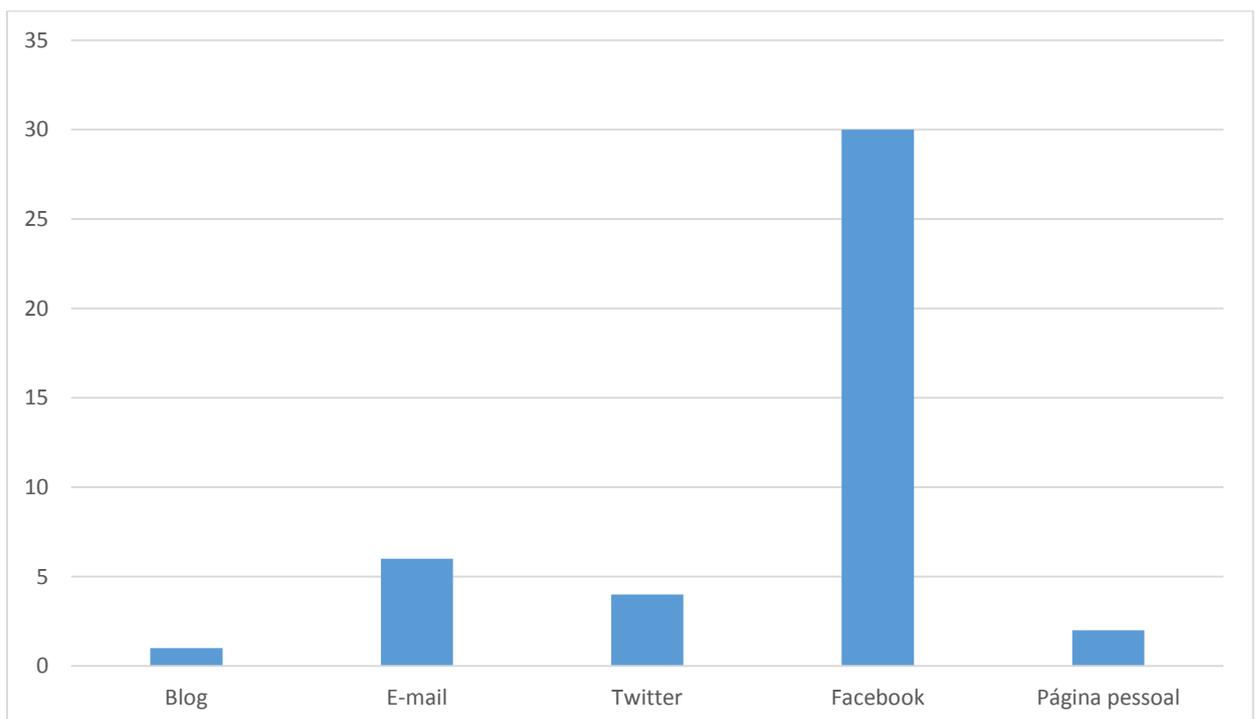
Fonte: Elaboração própria da autora.

Foi possível também observar que os sujeitos da pesquisa não costumam utilizar o computador para escrever textos ou criar apresentações de slides, e sim, para acessar sites de jogos e redes sociais. Quatro alunos afirmaram usar editores de textos e de vídeos e dois disseram criar apresentações eletrônicas. No entanto, quando perguntados sobre o uso do computador para a produção de trabalhos escolares, alguns afirmaram usar frequentemente e outros raramente programas de edição de textos e de apresentação.

Gráfico 3 – Uso do computador.

Fonte: Elaboração própria da autora.

Essa observação se confirmou, quando analisamos os tipos de serviços que eles procuram na internet. O **Gráfico 4** nos dá uma ideia de suas preferências:

Gráfico 4 – Serviços.

Fonte: Elaboração própria da autora.

Quanto ao uso do computador na escola, a turma foi unânime ao afirmar que nunca foram ao laboratório de informática com nenhum professor, pelos motivos já citados anteriormente. Porém, afirmou que quase todos os professores fazem uso constante dos projetores para transmissão de filmes, vídeos e usam slides nas aulas expositivas.

Após a aplicação do questionário, iniciamos uma discussão a respeito da importância da tecnologia na atualidade, refletindo sobre de que forma ela pode contribuir benéficamente para o avanço da sociedade. Ao mesmo tempo, elencamos alguns fatores que podem ser considerados como pontos negativos, ou seja, as situações em que a tecnologia pode trazer malefícios, especialmente para os jovens.

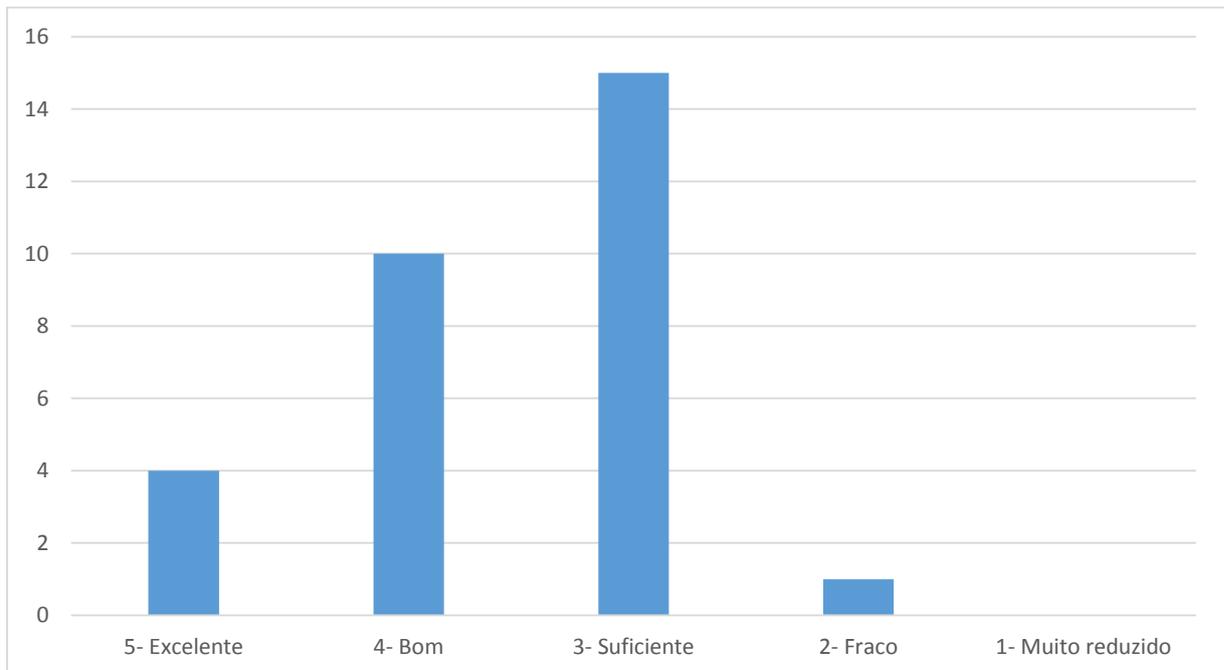
Quando perguntados sobre o que eles achavam do uso do celular, por exemplo, os adolescentes disseram não conseguir ficar muitas horas sem utilizá-lo, pois sentem necessidade de se comunicarem constantemente com os amigos através das redes sociais. Por outro lado, eles assumiram que o celular atrapalha a concentração, especialmente quanto aos estudos. Alguns dos estudantes afirmaram também que a tecnologia tanto pode aproximar quanto afastar as pessoas, mas que ajuda a solucionar problemas com maior rapidez. Além disso, alguns dos adolescentes afirmaram fazer uso do aparelho celular também para pesquisas rápidas em sites da internet, especialmente para tirar dúvidas quanto à ortografia e ao significado das palavras.

Ao longo da discussão, ficou claro que para muitos desses jovens ainda há um distanciamento entre a escola e os recursos digitais, especialmente quando se trata das aulas de determinadas disciplinas. Para eles, o uso da tecnologia na escola deve ser exclusivo de disciplinas mais teóricas. As que envolvem cálculos, no entanto, necessitam mais de atividades práticas.

Embora não haja uma compreensão maior por parte dos discentes sobre a importância do uso da tecnologia em sala de aula, os mesmos concordam que a escola pública, de modo geral, precisa realizar muitos avanços no sentido de propiciar aos seus alunos uma educação que esteja em maior consonância com o desenvolvimento da sociedade moderna. Para alguns deles, a dificuldade na realização de atividades e produção de trabalhos que envolvem a área digital, dar-se devido ao fato de que as mesmas não partem da escola, ou seja, esses deveriam ser conhecimentos também disponíveis no ambiente educacional.

Para melhor compreender quais os conhecimentos prévios da turma a respeito do assunto, ao comentarmos a questão **3.5** do questionário (Apêndice A), a qual indagava sobre a competência no uso do computador, apenas um dos estudantes classificou seu conhecimento como fraco. Alguns alunos afirmaram ter excelente conhecimento e os demais optaram pelas alternativas que indicavam que o conhecimento na área digital é suficiente ou bom. Vale salientar que essa resposta foi dada com base no uso que os mesmos fazem do computador no cotidiano. Porém, se levarmos em consideração as dificuldades que os jovens têm em fazer uma pesquisa, resumir o que foi pesquisado, ou mesmo em produzir um texto em um programa comum de computador, os números apresentados no gráfico abaixo serão diferentes.

Gráfico 5 - Competências no uso do computador.



Fonte: Elaboração própria da autora.

Assim, durante o diálogo iniciado após a aplicação do questionário, fizemos um levantamento de quantos alunos tinham habilidades na produção e edição de vídeos, que tipo de programas eles costumam utilizar e quais elementos eles acreditam ser essenciais nessa produção, independentemente do tema. Eles afirmaram que costumam inserir legendas e músicas, junto a imagens e fotografias.

Após a discussão, foi realizada a divisão dos grupos de trabalho e a escolha de um líder para cada grupo, a fim de facilitar a comunicação entre eles e a professora/pesquisadora e, ao mesmo tempo, ajudar na divisão de tarefas e

organização do trabalho. A turma foi então dividida em cinco grupos, cada um contendo entre sete a oito componentes. Como a produção de uma narrativa digital demanda várias atividades e habilidades diferenciadas, imaginamos que um grupo com essa quantidade de membros, facilitaria o processo, sendo que cada um ficaria responsável por uma parte do projeto. Estas foram definidas na etapa seguinte.

6.2.2 Segunda Etapa - A Instrução Explícita

Essa etapa, também definida como “Conceitualização”, é o momento em que as teorias, conceitos e significados sobre o assunto são apresentados. É, portanto, a etapa em que os discentes têm contato com o novo, fazendo a relação entre a teoria e a prática.

Cabe lembrar que o principal objetivo nessa etapa não é a simples repetição de conceitos, e sim, a conscientização de que o aluno tem controle sobre o que está sendo aprendido. Desse modo, a relação professor/aluno visa mostrar que o estudante é capaz de realizar tarefas complexas sozinho, tendo em mente que o papel do professor é o de mediador dos conhecimentos.

Quadro 6 - Plano de aula - Segunda Etapa – A Instrução Explícita.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os conceitos e características da Narrativa Digital; • Conhecer e analisar exemplos de Narrativas Digitais; • Reconhecer as características e funções do gênero Entrevista; • Conhecer um exemplo de entrevista; • Definir as etapas de produção das Narrativas Digitais.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva - colaborativa
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor multimídia • Texto impresso
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • 4h/a

Fonte: Elaboração própria da autora.

Nesse momento, apresentamos, em forma de slides, o conceito de Narrativa Digital e apresentamos alguns exemplos encontrados em um site de vídeo da internet, o Youtube, fazendo uma análise de cada vídeo e destacando as características e os elementos multimodais presentes em cada um. Abordamos também na apresentação,

alguns aspectos do gênero textual Entrevista, visto que este será necessário para dar suporte à produção das narrativas.

No slide I, fizemos uma apresentação sobre o surgimento da narrativa, mostrando que o homem sempre sentiu a necessidade de contar histórias e, mesmo antes de adquirir a fala e a escrita, ele encontrava meios de fazê-lo através de gestos e de desenhos feitos nas paredes. Aqui, discutimos com os alunos o que eles já tinham ouvido falar sobre o assunto, se já haviam tido contato com algum desses desenhos em cavernas e qual a importância desses registros para a sociedade. Alguns afirmaram terem visto desses desenhos ao participarem de visita a sítios arqueológicos e achavam interessante por serem um meio de conhecermos como viviam nossos antepassados e de compreendermos a origem de coisas que ainda fazem parte de nosso cotidiano.

O slide II introduziu a discussão sobre a presença da narrativa desde a infância. Nesse momento, perguntamos aos alunos quais histórias fizeram parte da sua infância através dos livros e filmes, quais delas chamavam mais a sua atenção e por quê. De maneira geral, os alunos recordaram os contos de fadas mais conhecidos como “A branca de Neve e os sete anões”, “A bela adormecida”, “Peter Pan”, dentre outros. As alunas afirmaram que na infância sonhavam em ser princesas e se encantavam, especialmente, pelo caráter mágico dessas narrativas. Já os alunos, de modo geral, disseram gostar das aventuras e ações de histórias como “O Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda” e heróis de histórias em quadrinhos como “Superman” e “Batman”.

No slide III, apresentamos aos alunos o conceito de Narrativas Digitais, abordando as mudanças ocorridas nas histórias, com o avanço da tecnologia e as características desse gênero, o qual o foco está na ligação entre a linguagem verbal, escrita ou falada, e os demais elementos que o tornam um texto multimodal. Durante o diálogo, os alunos mostraram ter certo conhecimento sobre o gênero, apresentando exemplos de narrativas digitais a que tiveram acesso através de canais de vídeos dos chamados youtubers (pessoas que usam os vídeos do Youtube para entretenimento, divulgação de informações e formação de opiniões).

No slide IV, listamos os principais elementos que consideramos importantes na produção da narrativa digital, comentando cada um deles: História, imagem, som, narração, emotividade, ritmo e organização.

Em seguida, projetamos algumas narrativas digitais retiradas do Youtube para que os alunos vissem, na prática, o que foi apresentado teoricamente e, assim, tivessem uma base para o que iriam produzir.

A primeira narrativa digital projetada foi “O Gatinho e a Cabra-cabrês”², uma adaptação do conto infantil “O coelhinho branco e a cabra-cabrês”. O autor da narrativa usou uma história já conhecida e a modificou, utilizando como recurso um editor de vídeo. O método de apresentação foi o desenho, através da sequência de cenas, enquanto uma voz narrava a história. No início do vídeo e durante os créditos, é possível ouvir um fundo musical instrumental. O objetivo de trabalhar essa narrativa era chamar a atenção dos alunos para as características multimodais e mostrar que esse trabalho pode ser realizado com qualquer tipo de história.

Logo depois, apresentamos a narrativa digital “My Digital Story”, de Nadine Bylon”³. Esta, mais parecida com a proposta da nossa pesquisa, mostra a história de vida de uma criança comum e as dificuldades vividas devido a um problema de saúde. Nesse vídeo, assim como no anterior, a história foi contada através de desenhos, os quais mostravam situações e objetos relacionados à vida da personagem. Durante a sequência de imagens, a voz da personagem narrava os fatos enquanto um instrumental suave tocava ao fundo. Apesar da narrativa ser na língua inglesa, foi possível que os alunos compreendessem a história através das imagens.

A terceira narrativa digital vista foi a “A minha narrativa digital”, de Arlindo Cordeiro”⁴. Nessa produção, analisamos mais uma vez, juntamente com os alunos, as características que a compõe. Nela foram utilizadas fotografias pessoais para contar a história de vida de um homem, desde a sua infância até a idade adulta. Enquanto as fotos eram reproduzidas, o autor tece alguns comentários, porém, a história é contada através das legendas das fotos, as quais descrevem pessoas e lugares.

Depois de analisarmos cada uma das narrativas apresentadas, fizemos uma explanação a respeito do gênero textual Entrevista, por considerarmos que, apesar de ser um gênero que faz parte do cotidiano de muitas pessoas, pode não estar inserido nas leituras dos nossos alunos. Esse pensamento se dá devido ao fato de

² Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=25ALm9Rx8T8&t=161s>>

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2V_OLABwQjQ>

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TVI_PiepHks>

que um dos suportes mais comuns da entrevista é o jornal, escrito ou falado, o qual não costuma ser consumido pelo público mais jovem.

Nesse sentido, apresentamos o conceito do gênero Entrevista, suas principais funções e características. Também apresentamos uma entrevista escrita feita pelo jornalista Júlio Lerne com a escritora Clarice Lispector (**Ver anexo**), destacando as características já estudadas.

Após a apresentação dos conceitos e características dos gêneros textuais que foram utilizados na produção, definimos as etapas que deveriam ser seguidas pelos grupos, para uma melhor organização do trabalho:

- Escolha da personalidade da cidade de Mossoró e solicitação de participação;
- Pesquisa sobre a vida da personalidade;
- Elaboração da entrevista, observando as características do gênero;
- Realização da entrevista;
- Elaboração do roteiro da narrativa;
- Escolha da forma de produção (desenho, foto, legenda, narração oral...)
- Gravação do vídeo;
- Edição do vídeo;
- Apresentação do trabalho final.

Ao definirmos as etapas de planejamento, foi possível perceber a empolgação em parte da turma e, ao mesmo tempo, uma preocupação em relação ao trabalho proposto, especialmente quanto à escolha das histórias de vida. Para eles, essa parte constituía um desafio, pois teriam que vencer a vergonha ao realizar uma entrevista. Entretanto, a maioria não pareceu preocupada com a parte de produção do vídeo, por já terem realizado atividades semelhantes, ainda que não fizessem parte do contexto escolar.

6.2.3 Terceira Etapa – Enquadramento crítico

Na terceira etapa da pesquisa, reunimo-nos mais uma vez para analisar o que já havia sido produzido. Para a Pedagogia dos Multiletramentos, esse é o momento de ajudar os aprendizes a avaliar criticamente suas ações e a usar a criatividade para ampliar aquilo que ele aprendeu teoricamente. Através do Enquadramento Crítico, segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 34):

Os alunos podem ganhar a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam; construtivamente criticá-lo; responsáveis por sua localização cultural; criativamente estender e aplicá-lo; e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de antigas em novas.

Nessa aula, dois dos cinco grupos já haviam definido a personalidade e feito a entrevista. Com esses dois grupos, o trabalho foi analisar as respostas da entrevista, selecionando os pontos mais importantes que poderiam ser usados na produção da narrativa.

Quadro 7 - Plano de aula - Terceira Etapa – O Enquadramento crítico.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar parte da produção; • Definir as próximas ações.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura das entrevistas produzidas; • Orientações diversas.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno, canetas
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • 2 h/a

Fonte: Elaboração própria da autora.

O **grupo 1** entrevistou a Irmã Ellen, freira religiosa alemã que vive há vários anos na cidade e realiza, juntamente com duas outras freiras, um trabalho social com crianças carentes em alguns bairros de Mossoró e cidades do interior, através de escolas mantidas com doações.

Figura 1 – Fotografia de Ir. Ellen



Fonte: <http://www2.uol.com.br/omossoroense/1802/diaadia.htm>

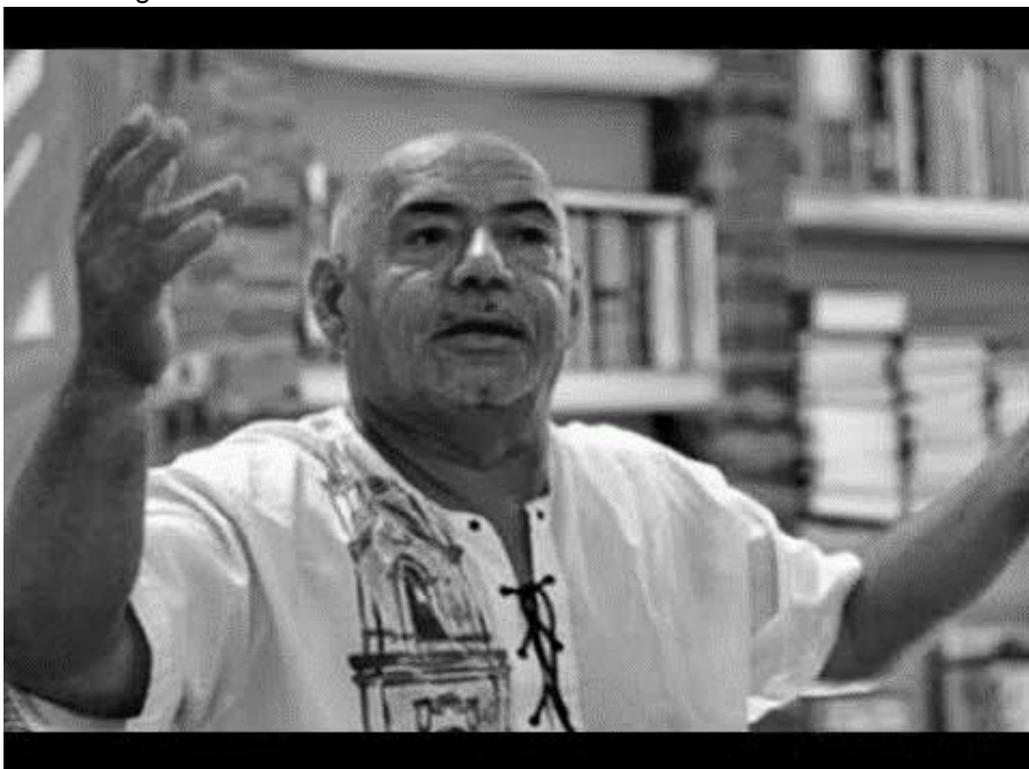
Além disso, elas realizam um trabalho com presidiários e com pessoas enfermas e o acolhimento a animais de rua. O projeto intitulado “Lar da criança pobre de Mossoró” é conhecido por auxiliar na retirada de crianças das ruas, oferecendo-lhes educação básica e profissional.

As perguntas direcionadas à freira foram sobre como funciona o trabalho realizado por elas desde a chegada à cidade, as dificuldades encontradas e emoções vividas, o que mudou no decorrer dos anos e qual o impacto do projeto na vida dos mossoroenses.

O grupo foi orientado a discutir de que forma seria feita a apresentação da história e optou por usar fotografias colhidas em sites da internet, bom como usar as informações contidas nesses sites para complementar a história.

O **grupo 2**, apresentou a entrevista realizada com o poeta e cordelista mossoroense, Antonio Francisco, bastante conhecido na cidade por participar ativamente de eventos culturais e educativos. Devido ao número elevado de compromissos do poeta, a entrevista foi feita por e-mail, mediada pela assessoria do mesmo.

Figura 2 – Fotografia do Cordelista Antonio Francisco.



Fonte: <http://www.fontedearte.com/tag/antonio-francisco-o-lado-bom-da-preguica/>

O grupo realizou uma pesquisa sobre a personalidade em sites da internet e realizou a entrevista para complementar informações como quem o inspirou, como foi a sua vida e quais são seus sonhos. Assim como o grupo 1, o grupo dois optou por realizar a produção a partir de fotografias, explicadas em legendas.

Nessa aula, percebemos que alguns dos alunos de cada grupo estavam empenhados em realizar o trabalho de maneira satisfatória e, portanto, estavam participando mais ativamente das etapas de planejamento da produção, enquanto outros pareciam não se interessar no assunto. Assim, todos foram orientados a organizarem as tarefas de modo que todos os membros dessem sua contribuição ao trabalho, levando em consideração as habilidades de cada.

Os demais grupos foram orientados a continuarem buscando uma personalidade e alguns nomes foram sugeridos para a realização da proposta. No entanto, identificamos certa resistência desses grupos a participarem da pesquisa, pois enquanto realizávamos a intervenção, toda escola estava envolvida com a gincana cultural e solidária que ocorre todos os anos. Tendo em vista que a preparação da gincana demanda tempo e dedicação, muitos alunos colocam as demais atividades em segundo plano. No entanto, de certa forma, os aprendizados adquiridos durante a pesquisa, foram úteis aos estudantes na realização de uma das provas da gincana, a qual as equipes deveriam criar um curta-metragem com temas sobre cidadania, utilizando os recursos tecnológicos de produção e edição de vídeos, confirmando um dos objetivos da Pedagogia dos Multiltramentos, que é a de oferecer um conhecimento que tenha utilidade em outras áreas da vida social do discente.

6.2.4 Quarta Etapa – A prática transformada

A prática transformada constitui a aplicação do conhecimento adquirido em uma situação específica, de maneira criativa e inovadora. Para Silva (2016, p. 14)

É preciso sempre retornar ao começo, à Situated Practice, mas agora em uma 're-prática', em que a teoria se torna uma prática refletida. Alunos e professores devem desenvolver formas de os estudantes demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores.

A prática transformada traduz exatamente a proposta do “o quê” dos multiletramentos, a qual apresenta a ideia do re-desenho. É a capacidade que se cria no aluno de reinventar aquilo que ele já conhece e domina, proponho um novo desafio.

Quadro 8 - Plano de aula - Quarta Etapa – A prática transformada.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e refletir sobre os trabalhos produzidos; • Avaliar o processo, dificuldades e aprendizados;
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Projeção dos vídeos; • Discussão oral.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor de Multimídia
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • 2 h/a

Fonte: Elaboração própria da autora.

Nessa etapa, foram apresentados os trabalhos finais, a fim de que pudessem ser avaliados e que recebessem as devidas correções e orientações de melhorias.

Embora, inicialmente, a turma tenha sido dividida em cinco grupos, apenas dois conseguiram concluir o projeto de maneira satisfatória. Dois grupos desistiram do processo, argumentando não terem conseguido definir uma personalidade da cidade e se recusando a acatar as sugestões dadas. O outro grupo, não atendeu às orientações e apresentou um vídeo bem diferente da ideia proposta, usando um trabalho criado por outra pessoa, retirado pronto da internet e, portanto, não foi considerado com objeto de análise da pesquisa em questão.

6.3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DIGITAIS

Para melhor compreensão dos resultados, analisaremos as duas produções apresentadas, separadamente, a fim de avaliar as características de cada uma dentro proposta de criação de Narrativas Digitais.

6.3.1 Grupo 1 – Narrativa digital sobre Irmã Helen

Como já citado, o **grupo 1** escolheu como personalidade mossoroense uma freira religiosa, a qual realiza um trabalho social com crianças carentes, bem como dá abrigo a animais abandonados. Após realizarem a entrevista e de fazerem uma

pesquisa sobre a vida dela na internet, o grupo colheu todos os dados necessários, bem como imagens e criou a narrativa.

A produção foi feita por meio do programa de edição de vídeo “VideoShow: movie maker e editor”, em que foram colocadas fotografias, as quais iam sendo projetadas enquanto uma das alunas fazia a narração. Ao mesmo tempo, é possível ouvir um instrumental ao fundo.

Nesse trabalho, destacamos, primeiramente, a preocupação que o grupo mostrou ao visitar a instituição organizada pela Ir. Helen, a fim de observar o funcionamento das atividades. Além disso, também foi observado que o grupo conseguiu realizar uma divisão de tarefas adequada à necessidade e habilidade de cada membro, seja na criação e execução da entrevista, seja na realização da pesquisa e produção do vídeo. Durante todo o processo, o grupo relatou as dificuldades encontradas, bem como o sentimento de conquista e de aprendizado experimentados. Os alunos também afirmaram que através desse trabalho, reconheceram a importância de usar as narrativas digitais para divulgar a história de vida de pessoas responsáveis por projetos de grande relevância, como os projetos sociais.

Quanto à produção do vídeo, observamos os seguintes aspectos positivos:

a) Imagens: O grupo escolheu como foco visual, fotografias colhidas em reportagens realizadas pela imprensa da cidade, as quais mostram momentos importantes na vida da entrevistada, como por exemplo, quando a instituição recebe os doativos que a mantém. Além disso, incluíram fotografias tiradas com alguns membros do grupo;

b) Narrativa oral: O grupo utilizou como forma de narrativa a oralidade, fazendo referência à forma tradicional do contar histórias;

c) Trilha sonora: O vídeo apresenta como fundo musical uma melodia suave, imprimindo um caráter emotivo à produção;

d) Uso da tecnologia: Um dos objetivos da pesquisa era incentivar o uso de recursos tecnológicos na produção da narrativa. Assim, o grupo fez uso de celular para fotografar a entrevistada e buscou na internet um programa de computador adequado para editar o vídeo. Fez uso da internet também, para pesquisar imagens e informações, bem como para procurar a trilha sonora.

Figura 3- Ir. Helen e Ir. Cristina recebendo doações



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2mmFLc4sl30&feature=youtu.be>

Figura 4- Ir. Helen e Ir. Cristina recebendo visitantes



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2mmFLc4sl30&feature=youtu.be>

Figura 5- Ir. Helen com a aluna Heloísa Fernandes



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2mmFLc4sl30&feature=youtu.be>

Figura 6- Ir. Helen com a aluna Melyssa Félix



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2mmFLc4sl30&feature=youtu.be>

Apesar de bem estruturado, encontramos alguns pontos a serem melhorados na produção:

a) Divergência entre os dados coletados na entrevista e na internet: O grupo havia realizado uma entrevista que deveria servir como base para a narrativa. Todavia, preferiu utilizar um texto publicado na internet por um jornalista, fugindo da proposta inicial que era a de que o próprio grupo deveria

criar o roteiro da história. Além disso, o texto narrado abordava um tema diferente do que foi abordado na entrevista.

b) Falta de informações pessoais: Uma das características da narrativa digital com foco na história de uma pessoa, é o fato dela apresentar um caráter emotivo e informações sobre a vida pessoal. Ao apresentarmos a proposta, ficou claro que a narrativa deveria ser biográfica. O objetivo foi alcançado na entrevista. Porém, ao optarem por usar um texto pronto na criação do roteiro, o grupo se afastou da proposta da pesquisa.

c) Ausência dos créditos do texto e do fundo musical: O texto multimodal, como já visto, apresenta, dentre outros recursos, o de som. O grupo seguiu a orientação de adicionar um fundo musical, ampliando as linguagens do texto. Entretanto, ao se utilizar o recurso de som na criação de um vídeo, é extremamente necessário apresentar os créditos do autor, com riscos de ter o vídeo bloqueado, caso este seja postado em sites da internet. O mesmo ocorre com os textos e imagens. Se o grupo escolheu usar o texto de um jornalista e retirar as fotos de sites, o correto seria incluir seu nome nos créditos, bem como os sites pesquisados.

Apesar desses pontos, consideramos que o grupo alcançou o objetivo previsto na proposta da pesquisa.

6.3.2 Grupo 2 – Narrativa digital sobre o Poeta Antonio Francisco

O **grupo 2** escolheu realizar a produção do vídeo usando a história de vida de Antonio Francisco, integrante da classe artística mossoroense, bastante conhecido por seus cordéis. Os alunos entrevistaram o poeta por meio de sua assessoria, através de e-mail, tendo em vista sua extensa agenda de compromissos. Além da entrevista, a qual apresentou questões pessoais, porém não muito detalhadas, eles pesquisaram sobre a vida de Antonio Francisco em sites da internet e o programa utilizado para produzir o vídeo foi o “Windows movie maker”.

Cabe aqui destacar os pontos positivos encontrados no vídeo do grupo 2:

a) **Imagens:** Foram selecionadas na internet imagens do entrevistado, especialmente em momentos em que ele se apresentava em eventos, mostrando claramente a atividade por ele exercida. Além disso, o grupo buscou destacar as habilidades artísticas de um dos membros, utilizando desenhos feitos por ele com

grafite. Esses desenhos mostram momentos da infância de Antônio Francisco, bem como situações que o inspiraram durante a vida;

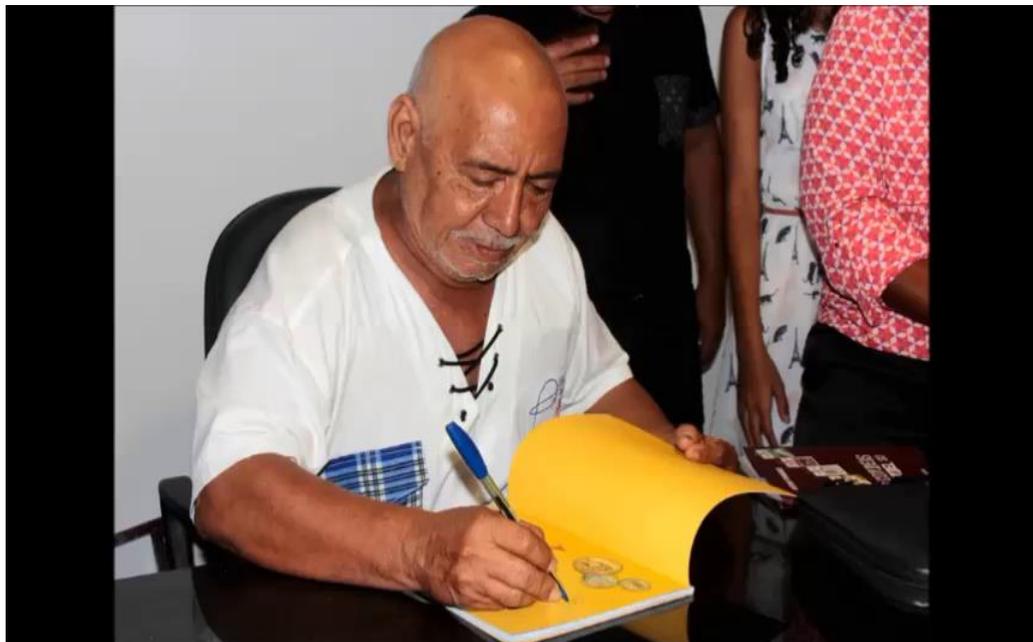
b) Narrativa oral: O grupo optou pelas duas formas de narrar: a oral e a escrita. Dessa forma, é possível ouvir a história narrada por um dos membros e acompanhá-la através das legendas;

c) Trilha sonora: Na narrativa digital é importante que os sons tenham relação com aquilo que está sendo contado e o fundo musical escolhido foi um tema nordestino, mostrando a preocupação em relacionar o som ao conteúdo citado da narrativa, o cordel;

d) Uso da tecnologia: Assim como o grupo 1, o grupo 2 fez uso da tecnologia, tanto para realizar a entrevista, feita por meio de correio eletrônico, como para pesquisar as informações e imagens e para editá-las no vídeo;

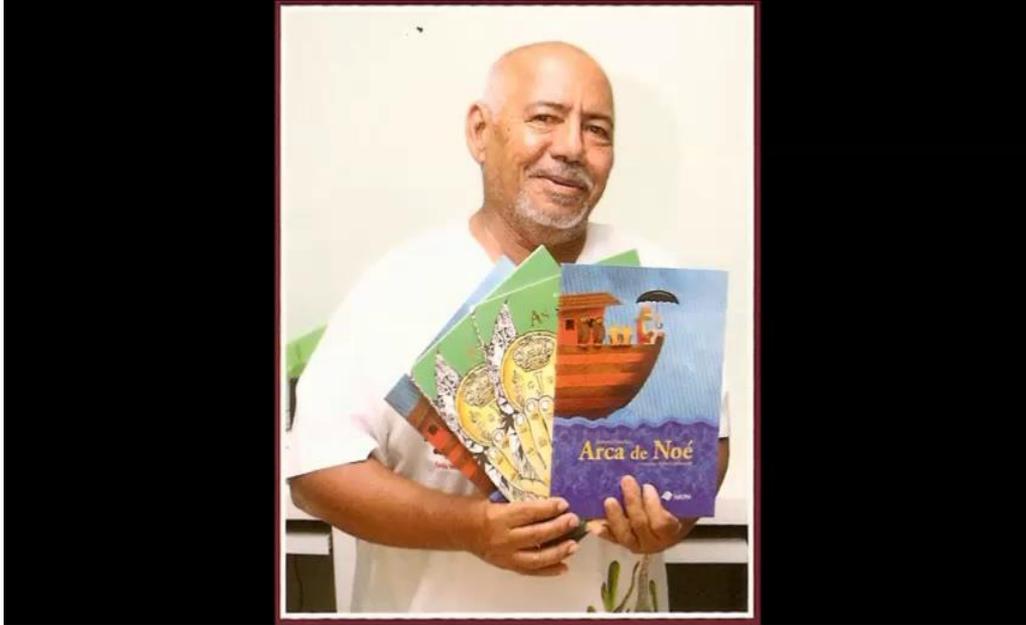
e) Vídeo: Além das imagens e da narração, foi adicionado à narrativa um vídeo colhido na internet, em que o entrevistado recita seus cordéis.

Figura 7- Antônio Francisco autografando.



Disponível em: <https://youtu.be/3UKruTt-- M>

Figura 8- Antônio Francisco com os livros de sua autoria.



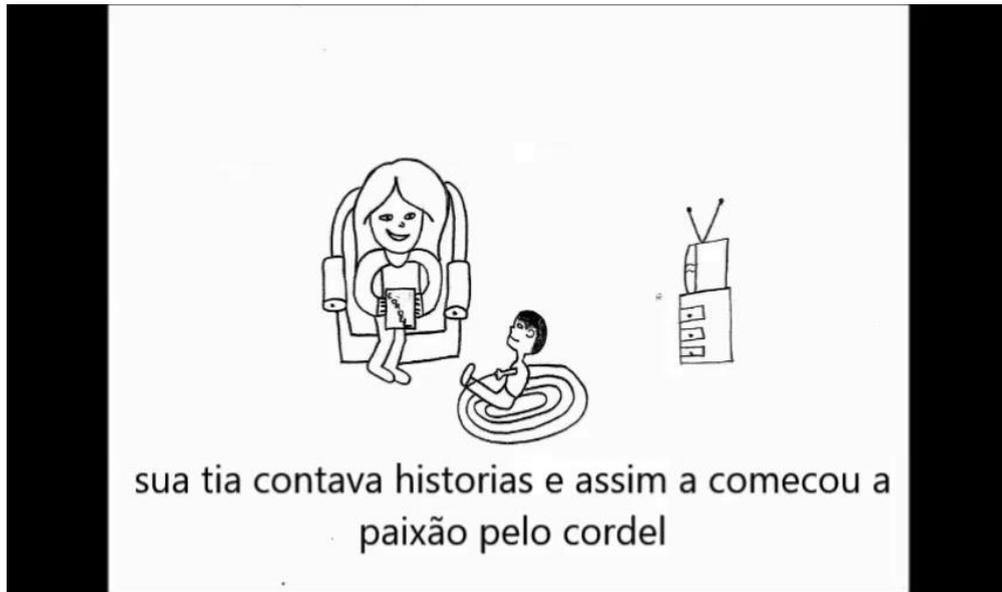
Disponível em: <https://youtu.be/3UKruTt-- M>

Figura 9- Desenho do aluno João Pereira



Disponível em: <https://youtu.be/3UKruTt-- M>

Figura 10- Desenho do aluno João Pereira



Disponível em: <https://youtu.be/3UKruTt-- M>

Figura 11- Desenho do aluno João Pereira



Disponível em: <https://youtu.be/3UKruTt-- M>

Figura 12- Desenho do aluno João Pereira



Disponível em: <https://youtu.be/3UKruTt-- M>

Figura 13- Desenho do aluno João Pereira



Disponível em: <https://youtu.be/3UKruTt-- M>

Mesmo tendo executado o trabalho proposto, é necessário fazer algumas observações de melhoria:

a) Ausência de créditos: Na narrativa do grupo 2, foram utilizados vários elementos retirados da internet, como fotos, o fundo musical, o texto da narrativa e dados que não haviam sido repassados durante a entrevista.

Entretanto, não foram colocados os créditos e nenhuma indicação dos locais onde encontraram tais informações;

b) Ortografia e pontuação: Foi observado que não houve uma preocupação em relação à organização das legendas, bem como não houve cuidado com a escrita correta das palavras, em relação à acentuação, ortografia, letras maiúsculas no início das frases;

c) Ausência de Introdução: No início do vídeo, não houve um anúncio de quem era a personalidade apresentada. Somente durante a narração descobre-se sobre quem a história trata.

Apesar dos pontos mencionados, acreditamos que eles não desqualificam o trabalho, pois o objetivo principal foi alcançado e foi possível identificar que houve aprendizado.

6.4 EXIBIÇÃO DAS NARRATIVAS DIGITAIS

Embora ambas produções necessitem de ajustes, foi possível perceber que os grupos se empenharam em realizar o trabalho. Podemos notar que os dois fizeram uso de múltiplas linguagens, ao relacionarem som e imagem para contar uma história. Ao mesmo tempo, alcançaram o objetivo de narrar uma história biográfica utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. Vale lembrar que as habilidades dos alunos se destacaram em cada etapa, uns na pesquisa e produção escrita, outros na narração oral, no desenho e outros, ainda, na edição de imagens e sons.

Após a projeção dos vídeos das Narrativas Digitais, realizamos uma discussão com os alunos dos grupos que concluíram o projeto, a fim de identificarmos a visão deles em relação ao que foi produzido. Durante a discussão, de modo geral, os alunos afirmaram terem gostado da experiência. Alguns disseram, inclusive, que gostariam de produzir outro vídeo com uma temática diferente.

Foi possível observar, também, que alguns alunos que costumam ser indisciplinados ou desatentos, durante as aulas, mostraram uma postura ativa e responsável, participando de todo o processo de produção, segundo o coordenador do grupo.

Na discussão, também avaliamos as dificuldades encontradas. Para um dos grupos, a maior delas foi a edição do vídeo, visto que nenhum dos componentes tinha

habilidade em fazê-lo. No entanto, o grupo buscou sugestões na própria internet até encontrar um programa adequado e fácil de manusear. Já o outro grupo elencou alguns problemas que tiveram no decorrer do processo, como a dificuldade na escolha da personalidade e a divisão das tarefas.

Embora nem todos os grupos e, portanto, nem todos os alunos tenham conseguido concluir a produção do vídeo, o resultado foi satisfatório, pois compreendemos que a metodologia aplicada é eficaz no sentido de que facilita o desenvolvimento das atividades e garante um maior engajamento por parte dos alunos. Infelizmente, muitos estudantes ainda têm a visão de que o que importa é a nota recebida pelos trabalhos e, como a proposta da intervenção era, principalmente a de ajudar o aluno a ser produtor de sentido, a nota aqui foi usada apenas como uma bonificação pela participação, fazendo parte da avaliação contínua. Portanto, acreditamos que este tenha sido um dos motivos para que alguns alunos não tenham se interessado em participar até o fim.

Outro aspecto que merece reflexão, é o fato de que após a conclusão do vídeo, quando solicitados que fizessem as devidas correções e adequações, os alunos dos dois grupos afirmaram que não conseguiram mais fazer modificações nos vídeos antes de postá-los. Posteriormente, os vídeos foram postados na internet pela professora.

Ainda assim, cremos que os saberes desenvolvidos durante as discussões e exposições orais servirão como base para atividades futuras, não só na disciplina de Língua Portuguesa, como de qualquer outra disciplina ou atividade escolar. Acreditamos, também, que o trabalho desenvolvido contribuiu para que os alunos tomassem consciência de suas habilidades e de que ele pode usá-las, também, em situações do cotidiano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As últimas décadas foram marcadas por profundas mudanças sociais causadas pelos avanços na tecnologia, as quais refletiram também no campo educacional, exigindo das escolas e, mais precisamente dos professores, que buscassem meios de relacionar esses avanços aos conteúdos a serem estudados. Além disso, os meios digitais permitem o acesso aos mais variados gêneros textuais, dentre eles, aqueles que possuem múltiplas linguagens. Não é raro encontrarmos textos cujo conteúdo escrito ganha maior significado ao serem relacionados à imagens e essa relação permite ao usuário da língua fazer diversas inferências e interpretações acerca do que lê e ouve.

A proposta de atividade interventiva dessa pesquisa teve como meta direcionar a produção de narrativas digitais biográficas, visando a utilização de recursos tecnológicos, considerando a forte presença destes na vida escolar e cotidiana dos sujeitos.

Contudo, antes de realizar as produções, a pesquisa objetivou também levar o alunado a identificar e analisar textos que possuem múltiplas linguagens, ou seja, trabalhar a multimodalidade presente nos textos atuais, a fim de que estes dessem um suporte para a elaboração de seus próprios textos multimodais.

Os dados coletados através da análise das narrativas digitais produzidas, e do caminho trilhado pelos discentes para chegar até elas, evidenciaram que houve um desenvolvimento das habilidades destes no uso dos recursos digitais na elaboração de trabalhos escolares, bem como a compreensão de que essas habilidades servirão para outros aspectos de suas vidas. Além disso, a pesquisa oportunizou aos alunos tornarem-se produtores de sentido e de conhecimento, levando-os a terem responsabilidade e poder sobre cada uma das etapas do trabalho.

Nessa pesquisa, identificamos que os procedimentos metodológicos adotados foram de grande importância para o empoderamento do alunado e para despertar a criatividade e o dinamismo. Tendo em vista que a metodologia baseada na Pedagogia dos Multiletramentos objetiva transformar os sujeitos em “designers do conhecimento”, constatamos que durante cada etapa, os discentes tiveram a oportunidade de compartilhar de conhecimentos pré-existentes, conhecer coisas e ideias novas avaliar seus objetivos e fazer uso dessas ideias para transformar aquilo

que já conheciam em novos saberes, completando, assim, o ciclo proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos.

Vale ressaltar que o fato de que a produção envolvia o uso da tecnologia, tão valorizada pelos jovens, contribuiu para que houvesse um interesse imediato no lançamento da proposta, embora que no decorrer das etapas, alguns alunos tenham perdido esse interesse. Ainda assim, consideramos que houve um avanço no sentido de atrair a atenção dos alunos para a aula de Língua Portuguesa e, principalmente, para a produção de texto, quando evidenciamos que alguns dos adolescentes que concluíram o trabalho, costumavam ser desatentos e, até indisciplinados na sala de aula.

Desse modo, fica evidente a necessidade de que o professor esteja atento ao que circula na sociedade, tendo em vista sempre relacionar esses acontecimentos ao ambiente educacional. Assim, não correremos o risco de tornar os métodos de ensino obsoletos e de afastar os alunos da busca pelo conhecimento constante. Ao mesmo tempo, é imprescindível que o aluno compreenda que ele precisa filtrar as informações que recebe nos meios sociais e identificar aquelas que realmente irão servir em seu processo de aprendizagem.

Através da metodologia utilizada também foi possível identificar as falhas ocorridas durante o processo de produção, bem como pensar estratégias para corrigi-las. Avaliando, por exemplo, o resultado dos vídeos produzidos, encontramos alguns pontos a serem melhorados, mas que não foi possível fazê-lo em decorrência do tempo, pois o ano letivo já estava encerrando. Portanto, ficou evidente que o prazo para entrega dos vídeos deveria ter sido adiantado, a fim de que houvesse mais tempo para que os alunos fizessem as correções necessárias.

Outro ponto que merece ser mencionado é a dificuldade na realização de tarefas que exigem o uso da tecnologia, quando não a temos disponível no ambiente escolar. O fato de os alunos não terem encontrado, na escola, condições adequadas para fazer toda a parte prática de produção e edição do vídeo, dificultou o processo. Torna-se necessário, portanto, que as escolas públicas sejam melhor equipadas, tendo em vista o aprimoramento das atividades educacionais.

Em relação aos trabalhos produzidos pelos alunos, percebemos que alguns deles alcançaram o objetivo geral de produzir o vídeo biográfico, a partir de dados coletados nas entrevistas com as personalidades escolhidas, bem como através de sites da internet. No entanto, não obtiveram total êxito quando da edição dos vídeos,

pois, ainda que tenham seguido as orientações de adicionar sons e imagens, não fizeram as devidas referências sobre esses elementos, tornando os vídeos passíveis de bloqueio, caso fossem expostos na internet, devido aos direitos autorais.

Diante do exposto, reconhecemos que, ainda que a metodologia utilizada seja bastante eficaz, alguns pontos da pesquisa apresentaram pontos a serem melhorados, como o fato de nem todos os grupos se interessarem em participar das ações. Porém, de modo geral, acreditamos que tenha sido uma experiência válida, visto que os alunos conseguiram assimilar bem as informações trabalhadas, especialmente quanto à importância de se observar e interpretar a multimodalidade dos textos, bem como de buscar subsídios para produzir seus próprios textos contendo as múltiplas formas de linguagens. Ademais, os discentes mostraram ser autônomos e criativos, trabalhando bem em grupo, gerenciando as questões problemáticas e despertando as habilidades individuais.

Assim, sabendo que a escola tem como uma das funções a integração do aluno em diversas práticas sociais, entendemos a importância de se realizar pesquisas dessa natureza, com o intuito de ajudá-lo a ser um sujeito multiletrado, capaz de analisar criticamente as informações que o cercam e relacioná-las a novas informações que surgem devido à rapidez trazida pela tecnologia.

Ou seja, o ambiente escolar deve garantir, por fim, que os seus discentes sejam indivíduos autônomos e hábeis produtores de significados.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, B.; LEVINE, A. Storytelling: Emergence of a new genre. **Educause Review**, p. 40 – 56, 2008. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0865.pdf>> Acesso: 18/10/2017.
- ALVES, A.D.N. (2012). **Narrativas Digitais nas aulas de Geografia**: um estudo com alunos do 10º ano. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2012.
- CARVALHO, G. S. (2008). **As Histórias Digitais**: Narrativas no Século XXI. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- CECCHIN, A.S. **Práticas de Multiletramentos no contexto escolar**: Investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.
- CONCEIÇÃO, G. S.; MATOS, H. F.L.; BATISTA, M.A.; COSTA, R.W.S.; LIMA, R.A. A importância de recursos multimídia na aprendizagem escolar. In. XX SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão 2009.
- COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Routledge: London, 2000.
- _____. **Multiliteracies**: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- _____. **Literacies**. Cambridge. University Press: New York, 2012.
- _____. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning By Design. London: Palgrave, 2015. (p. 1-36).
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.
- DIONÍSIO, A.P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 19 - 40.
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.
- GALLO, P.; COELHO, M. G. P. Aquisição dos letramentos necessários à cultura da convergência: a narrativa transmídia na escola. **Revista Científica das escolas de comunicação e artes e educação** . Ano 1, n. 1, Dez. 2011/Maio 2012, p. 51-62.

GARRETY, C. & SCHMIDT, D. (2008). The evolution of digital storytelling: from enhanced oral tradition to genres for education. In K. McFerrin et al. (Eds.), **Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference**. Chesapeake, VA: AACE, 916-921.

HOLANDA, M. E. F. A Multimodalidade: A imagem como composição em Interchange Intro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**. Volume 3 Nº 5 Ano 2011.

JESUS, A. G. **Narrativa Digital: uma Abordagem Multimodal na Aprendizagem de Inglês**. 2010. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2010.

JUNIOR. J.B.B.; LISBOA. E.S.; COUTINHO. C.P. Narrativas Digitais na formação inicial de professores: Um estudo com alunos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Teias** v. 13 • n. 27 • 191-204 • jan./abr. 2012 – CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas

LAMBERT, J. (2002). **Digital Storytelling - Capturing Lives, Creating Community**. Berkeley: Digital Diner Press.

_____ (2010). **Digital Storytelling Cookbook**. Acedido 07 de outubro de 2017, de <http://www.storycenter.org/storage/publications/cookbook.pdf>

_____ (2009). Where It All Started: The Center for Digital Storytelling in California. In John Hartley & Kelly Mc William (Eds.) **Story Circle: Digital Storytelling Around the World** (pp.79-90). Oxford: Wiley-Blackwell

LEITE, L.S. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In WENDEL FREIRE. (org.). **Tecnologia e Educação: As mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011. p. 61- 77.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LUCAS, A. R. **A multimodalidade e o hipertexto no blog: uma proposta de escrita à luz dos multiletramentos**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do estado do Rio Grande do Norte. 2016.

MARCO. S. **Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura**. In WENDEL FREIRE. (org.). **Tecnologia e Educação: As mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011. p. 79- 103

MEADOWS, D. (2008). A Guide to Digital Storytelling by members of the BBC Capture Wales. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/yourvideo/pdf/aguidetodigitalstorytellingbbc.pdf>. Acesso em: 12/12/2017

MEDEL, C.R.M.A, A Escola e o Multiculturalismo, a Interdisciplinaridade e a Articulação entre os Conteúdos, Competências e Habilidades. (2017) Disponível em http://www.sitededicas.com.br/art_multicultura.htm. Acesso em: 10/01/2018.

MOITA LOPES, L.P. & ROJO, R.H.R. Linguagens, códigos e suas tecnologias, in BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em: 20/12/2017

OHLER, J. **Digital Storytelling in the Classroom**. New Media Pathways to LITERACY, LEARNING, and CREATIVITY. Thousand Oaks (CA): Corwin Press, 2008.

POLKINGHORNE, D. (1988). **Narrative Knowing and the Human Sciences**. Albany (NY;USA): State University of New York.

PORTER, B. (2004). The Art of Telling Digital Stories. Disponível em: <http://www.digitales.us/about/index.php> Acesso em: 15/10/2017

RIBEIRO, A. E. Kd o prof? Tb foi navegar. In: RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. et al. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

ROBIN, B. R.. (2008a). **Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom**. Theory Into Practice vol.47 3 Jul, 220-228.

_____ (2008b). The Effective Uses of Digital Storytelling as a teaching and learning tool. In James Flood, Shirley Heath & Diane Lapp (Eds.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**, 2, 429-440. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

ROJO, R. H. MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, T.R.B.C., Pedagogia dos Multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/25319/14659>. Acesso em: 06/01/2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. TERENCE, A.C.F.; FILHO, E.E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In. XXVI ENEGEP, Fortaleza – Ce, 2006.

_____ **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e escrita. 2003

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 05/01/2017

WU, Q. (2009). Commercialization and digital Storytelling in China. In John Hartley & Kelly Mc William (eds.) **Story Circle: Digital Storytelling Around the World** (pp.230-244). Oxford: Wiley-Blackwell.

ANEXOS

ANEXO A - EXEMPLO DE ENTREVISTA ESCRITA

Segue abaixo a entrevista entre o jornalista Júlio Lerner e a escritora brasileira Clarice Lispector, veiculada no programa “Panorama”, da TV Cultura, dia 1 de fevereiro de 1977, ano da morte da escritora.

Exemplo 1 : Trecho da Entrevista Escrita

J.L. - Clarice Lispector, de onde veio esse Lispector?

C.L. - É um nome latino, não é? Eu perguntei a meu pai desde quando havia Lispector na Ucrânia. Ele disse que há gerações e gerações anteriores. Eu suponho que o nome foi rolando, rolando, rolando, perdendo algumas sílabas e foi formando outra coisa que parece “Lis” e “peito”, em latim. É um nome que quando escrevi meu primeiro livro, Sérgio Milliet (eu era completamente desconhecida, é claro) diz assim: “Essa escritora de nome desagradável, certamente um pseudônimo...”. Não era, era meu nome mesmo.

J.L. - Você chegou a conhecer o Sérgio Milliet pessoalmente?

C.L.- Nunca. Porque eu publiquei o meu livro e fui embora do Brasil, porque eu me casei com um diplomata brasileiro, de modo que não conheci as pessoas que escreveram sobre mim.

J.L. - Clarice, seu pai fazia o que profissionalmente?

C.L. - Representações de firmas, coisas assim. Quando ele, na verdade, dava era para coisas do espírito.

J.L. - Há alguém na família Lispector que chegou a escrever alguma coisa?

C.L. - Eu soube ultimamente, para minha enorme surpresa, que minha mãe escrevia. Não publicava, mas escrevia. Eu tenho uma irmã, Elisa Lispector, que escreve romances. E tenho outra irmã, chamada Tânia Kaufman, que escreve livros técnicos.

J.L. -Você chegou a ler as coisas que sua mãe escreveu?

C.L. - Não, eu soube há poucos meses. Soube através de uma tia: “Sabe que sua mãe fazia um diário e escrevia poesias?” Eu fiquei boba...

J.L.- Nas raras entrevistas que você tem concedido surge, quase que necessariamente, a pergunta de como você começou a escrever e quando?

C.L. - Antes de sete anos eu já fabulava, já inventava histórias, por exemplo, inventei uma história que não acabava nunca. Quando comecei a ler comecei a escrever também. Pequenas histórias.

J.L. - Quando a jovem, praticamente adolescente Clarice Lispector, descobre que realmente é a literatura aquele campo de criação humana que mais a atrai, a jovem

Clarice tem algum objetivo específico ou apenas escrever, sem determinar um tipo de público?

C.L. - Apenas escrever.

J.L.- Você poderia nos dar uma ideia do que era a produção da adolescente Clarice Lispector?

C.L.- Caótica. Intensa. Inteiramente fora da realidade da vida.

J.L.- Desse período você se lembra do nome de alguma produção?

C.L. - Bem, escrevi várias coisas antes de publicar meu primeiro livro. Eu escrevia para revistas — contos, jornais. Eu ia com uma timidez enorme, mas uma timidez ousada. Eu sou tímida e ousada ao mesmo tempo. Chegava lá nas revistas e dizia: “Eu tenho um conto, você não quer publicar?” Aí me lembro que uma vez foi o Raimundo Magalhães Jr. que olhou, leu um pedaço, olhou para mim e disse: “Você copiou isso de quem?” Eu disse: “De ninguém, é meu”. Ele disse: “Você traduziu?” Eu disse: “Não”. Ele disse: “Então eu vou publicar”. Era sim, era meu trabalho.

J.L.- Você publicava onde?

C.L.- Ah, não me lembro... Jornais, revistas.

J.L.- Clarice, a partir de qual momento você efetivamente decidiu assumir a carreira de escritora?

C.L.- Eu nunca assumi.

J.L.- Por quê?

C.L. -Eu não sou uma profissional, eu só escrevo quando eu quero. Eu sou uma amadora e faço questão de continuar sendo amadora. Profissional é aquele que tem uma obrigação consigo mesmo de escrever. Ou então com o outro, em relação ao outro. Agora eu faço questão de não ser uma profissional para manter minha liberdade.

(Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista/>)

ANEXO B – ENTREVISTAS



D · C · T · U · S · S



Entrevista com António Francisco.

1. Nome completo? António Francisco Teixeira de Melo.
2. Data de nascimento? 21/10/1949.
3. acontecimento que marcou a vida? Ser jornalista no jornal O Messorense.
4. Como conheceu a poesia? Por meio de uma tia que contava histórias.
5. Nome dos pais? Francisca Rêbeldina de Melo e Pedro Teixeira de Melo.
6. Preciou da ajuda de alguém para alcançar o sucesso, ou fez tudo sozinho? Alguém sempre me ajudou.
7. Como foi a sua infância/juventude? Livre como o vento.
8. Teve alguma inspiração? A Bíblia.
9. Como foi a sua vida? cheia de altos e baixos.
10. Já passou por muitas perdas? Já perdi muito e ganhei muito.
11. Qual foi o seu maior sonho? conseguiu realizá-lo? O livro "dez cordões num cordel só" ter sido usado no vestibular da UERN.



MAXIMA



Entrevista
 Sobre a Primeira Parte de Memórias

Perguntas:

1. Quem começou o projeto?

Jana Ellen

2. Qual os objetivos desse projeto?

Ajudar as mais necessitadas

3. Quais as maiores dificuldades que vocês enfrentaram?

Foram muitas. O mais difícil era encontrar pessoas que estão com os olhos a ajudar por amor a Deus, não só por questão financeira.

4. Em alguns momentos vocês pensaram em desistir de tudo?

Um projeto como esse precisa de recursos. Quando os recursos ficam poucos, a gente tem que fazer uma parte, como já fizemos. Em 2005 teve uma grande crise financeira, nós fechamos as atividades.

5. Em qual ano começaram o projeto?

Em 1979

6. Muita coisa mudou de lá pra cá?

Muito. Antes eram muitas crianças abandonadas, hoje com dia você não vê mais essas crianças na rua. Antigamente

tinhamos 169 crianças internadas.





1. Por que começar a estudar?

- Com crianças chegando aqui, crianças pobres pedindo comida, e quando se pediam sua opinião.

2. Você conta com a ajuda de alguém?

- Temos os nossos amigos e nossa família também que contribuem, essencialmente.

3. Quais seus futuros objetivos pra você?

- Que tenha dinheiro para sustentar, que encontremos pessoas boas para ajudar.

4. Tem algum momento emocionante?

- Muitos momentos. Na primeira semana tinha uma criança que a mãe trouxe pra ficar durante o dia e de noite dormir pra casa, essa mãe foi abraçada pelo sr. morido, e o sr. acompanhou a criança.

5. Hoje em dia tem alguma criança?

- A gente dá assistência ao João é 2.000 mil crianças sem assistência e pra.

6. Quais os melhores locais que tem as das crianças pobres?

- Caracas, Barinas, Apock.

7. Tudo isso é gratificante?

- Às vezes sim, às vezes não, mas de forma geral é muito bom.





19 - Hoje vem dia são quantos irmãos aqui?

- Nós somos três,

20 - O que te motivou a criar esse projeto?

- Isso foi uma viagem. Um filme me inspirou a querer mais
- mais esse projeto. Eu e minha irmã me interessamos e temos
- coisas do mesmo gosto.

21 - Você, irmã, foi no exterior?

- A minha irmã obviamente foi estudar, mas a gente saiu a estudar
- só no Brasil

22 - Em que ano a primeira veio para o Brasil?

- Em 1971

ANEXO C – Biografia de Irmã Ellen

Irmã Ellen Scherzinger nasceu em Augsburg, nas proximidades de Munique, na Alemanha, no dia 08 de outubro de 1942. Desde os 13 anos de idade, ela queria ir para as Missões e ajudar aos mais pobres. Ainda nova, com 18 anos, ela ingressou no Convento das Irmãs Franciscanas de Maristella, com o desejo de ir para as Missões. Estudou Teologia e Inglês em Munique e Londres, e ainda Matemática.

No ano de 1971, irmã Ellen veio para o Brasil, primeiro para Pernambuco, onde ensinou no colégio de sua congregação, em Limoeiro. Chegou a Mossoró a convite do então bispo da Diocese, atuando na Paróquia de São José, do Padre Guido Tonelloto, juntamente com sua co-irmã brasileira, irmã Ermelinda. Em 1979, após receber a doação da irmã Anne, fundou o Lar da Criança Pobre.

A casa, instalada no Conjunto Abolição II, acolhe crianças carentes no sistema de educação integral. Mas ela foi além. Para as crianças abandonadas, irmã Ellen criou o Lar Substituto, nos moldes das casas de família, dirigido por uma mãe social. O projeto cresceu e com chegada de mais crianças, a religiosa criou escolas em outros bairros pobres, em favelas, chegando em 2000 a marca de 17 escolas.

E ainda: 16 lares substitutos e três casas de educação integral. Ainda hoje, o trabalho realizado pela irmã Ellen, além de Mossoró, se estender também às cidades de Apodi e Baraúna (RN), e Caruaru (PE). O trabalho da irmã Ellen é voltado à formação de crianças pobres para serem cristãos autênticos e cidadãos de bem, na definição da própria idealizadora do projeto.

No Lar começou ainda o trabalho de assistência à população carcerária, através do Projeto São Pedro e São Paulo; Projeto Emaús, realizando nos hospitais e o Projeto Bakhita direcionado às pessoas sem teto e sem comida. Por estas e outras importantes ações sociais, irmã Ellen se destaca como uma das personalidades mais influentes de Mossoró, em razão do seu trabalho na área educacional e social.

Fonte: <http://jotamaria-mossoroforasteiro.blogspot.com.br/2012/11/irma-ellen.html>

ANEXO D – Biografia de Antonio Francisco

Cordelista norte-rio-grandense nascido aos 21 de outubro de 1949, em Mossoró, Rio Grande do Norte, filho de Francisco Petronilo de Melo e Pêdra Teixeira de Melo, cresceu no bairro da zona sul, Lagoa do Mato, ao qual dedicou um poema antológico.

*Antônio Francisco, aventureiro e esportista, dedicou-se ao ciclismo, realizando turismo de bicicleta pela região Nordeste do nosso país continental, por isso só voltou-se para a literatura popular aos 46 anos, com sua primeira poesia *Meu Sonho*, obra que apresenta traços impressionistas e surrealistas, onde o autor recorre ao sonho para demonstrar sua inquietação com a interação entre homem e o meio. Poema composto de 37 estrofes de 6 versos, utilizando a redondilha maior (heptassílabo) e rimas alternadas (WIKIPÉDIA, 2014).*

Como ser múltiplo, exerceu funções como: historiador (Bacharel em História, pela UERN), xilógrafo, compositor e confeccionador de placas de carro.

Apesar da carreira literária tardia, é reconhecido publicamente pela musicalidade de seus poemas, passando a ser alvo de estudo de vários compositores brasileiros. O reconhecimento da qualidade da sua produção levou-o a ser eleito para a Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC) em 15 de maio de 2006, onde ocupa a cadeira de número 15, cujo patrono é o poeta cearense Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré.

Antônio Francisco passou a ser considerado o “novo Patativa do Assaré”, não só pela cadeira que passou a ocupar na ABLC, mas principalmente pela relevância da sua produção literária. Por tal razão, durante as comemorações do Ano da França no Brasil (2009), a Aliança Francesa de Natal promoveu um sarau em homenagem a este cordelista potiguar.

Costa (2004), ao verbetar Antônio Francisco no Dicionário de poetas cordelistas do Rio Grande do Norte, pormenorizou a avaliação das qualidades deste cordelista ao afirmar que não se discute sua monumental competência poética na nova geração da Literatura de Cordel potiguar e cita estudiosos e críticos, como Celso da Silveira, Cid Augusto, Crispiniano Neto, Luiz Antônio, Rubens Coelho, Clotilde Tavares, Caio César Muniz, Geraldo Maia, Marcos Ferreira e Kyldelmir Dantas, para fundamentar sua afirmação.

*Sua produção poética cordelista foi reunida em duas antologias: *Dez Cordéis num Cordel Só*, título que exemplifica sua habilidade em trabalhar com sílabas de uma redondilha maior, e *Por Motivos de Versos*, este último apresenta um nordestino agradecido pela sua origem, com histórias que remetem à terra natal.*

Fonte: memoriasdapoesiapopular.com.br/2014/11/25/poeta-antonio-francisco-teixeira-de-melo-sintese-biografica/

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário aplicado no início da intervenção

Este questionário tem por objetivo fazer o diagnóstico inicial referente à posse, usos e opiniões dos alunos da turma do 8.º A, acerca das Tecnologias da Informação. Solicita-se a sua colaboração, respondendo ao questionário com toda a veracidade. A resposta é confidencial e anónima. Os dados que vai ceder serão utilizados apenas para fins estatísticos. Caso não queira responder a alguma questão é livre de o fazer.

1. Caracterização.

1.1. Idade: _____ anos .

1. 2. Sexo: • Masculino. • Feminino.

2. Posse de equipamentos informáticos.

2.1. Possui computador em casa ou celular?

- Sim, com ligação à Internet.
- Sim, sem ligação à Internet. (passar à questão 3).
- Não possui. (passar à questão 3.3).

2.2. Se possui ligação à Internet em casa, qual é o tipo de ligação usado?

- Banda larga fixa por ADSL.
- Banda larga fixa por cabo.
- Banda larga móvel por placa USB.
- Fibra ótica.

3. Hábitos de utilização do computador.

3.1. Quanto tempo ocupa em casa, diariamente, com o computador?

- Menos de 1 hora.
- Entre 1 e 3 horas.
- Entre 3 e 5 horas.
- Mais de 5 horas.

3.2. Em casa, quais os usos mais frequentes que faz do computador? (indique, no máximo, 3 opções)

- Aceder à Internet.
- Criar apresentações eletrônicas.
- Desenhar / pintar.
- Escrever texto.
- Jogar.
- Produzir /editar filmes
- Outra. (Identifique) _____

3.3. Quanto ao uso do computador na escola:

- É usado com frequência.
- É usado raramente.
- Nunca é usado.

3.4. Quais dos seguintes serviços já possui?

- Blog.
- Conta de correio eletrônico. (e-mail)
- Conta no Twitter.
- Conta no Facebook.
- Página pessoal.
- Outros

3.5. Classifique as suas competências na utilização do computador usando uma escala de 1 a 5, correspondendo 1 (um) ao nível mínimo e 5 (cinco) ao nível máximo.

- Nível 5 – Excelente.
- Nível 4 – Bom.
- Nível 3 – Suficiente.
- Nível 2 – Fraco.
- Nível 1 – Muito reduzido.

3.6. Em casa, você utiliza o computador na produção de trabalhos escolares.

- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

3.7. Na produção de trabalhos escolares, que programas costuma usar?

- Word
- Excel
- Power Point
- Aplicativos da internet
- Outros

APÊNDICE B - SLIDES USADOS NA INTERVENÇÃO

Narrativas



- ▶ O ato de contar histórias sempre fez parte do cotidiano do ser humano. Desde a Pré-história, o homem sentava-se ao redor de fogueiras para contar suas aventuras e fatos do dia a dia, além de deixar esses registros em desenhos nas paredes das cavernas. A forma de narrar fatos modificou-se com o decorrer do tempo, acompanhando os avanços pelos quais passou a sociedade.

Histórias...

Na infância, os pais, avós, tios costumam contar histórias, narrativas extraídas de livros ou criadas por eles. O fato é que as narrativas sempre estiveram presentes em nosso cotidiano.



Narrativas Digitais



- ▶ Hoje, essa atividade pode ser realizada também usando-se os meios digitais. O que em inglês é denominado de *Digital Storytelling*, no Brasil recebe o nome de Narrativa digital, que tem como proposta unir a antiga arte de contar histórias com os recursos tecnológicos da informação e da comunicação. Essas narrativas são elaboradas a partir das múltiplas linguagens (texto, vídeo, fotografias, áudios) e quando prontas são divulgadas na internet.

Elementos da Narrativa Digital

- ▶ História;
- ▶ Imagens (fotografias, desenhos, cenários)
- ▶ Som;
- ▶ Narração (falada ou por legendas);
- ▶ Emotividade;
- ▶ Ritmo;
- ▶ Organização.

Gênero textual: Entrevista

A **Entrevista** é um dos gêneros textuais com função geralmente informativa, veiculado sobretudo pelos meios de comunicação: jornais, revistas, internet, televisão, rádio, dentre outros.

Há diversos tipos de entrevistas dependendo da intenção pretendida: a entrevista jornalística, entrevista de emprego, entrevista psicológica, a entrevista social, dentre outras. Elas podem fazer parte de outros textos jornalísticos, por exemplo, a notícia e a reportagem.

Trata-se de um texto marcado pela oralidade produzido pela interação entre duas pessoas, ou seja, o entrevistador, responsável por fazer perguntas, e o entrevistado (ou entrevistados), quem responde às perguntas.

A Entrevista possui uma função social muito importante, sendo essencial para a difusão do conhecimento, a formação de opinião e posicionamento crítico da sociedade, uma vez propõe um debate sobre determinado tema, donde o discurso direto é sua principal característica.

Características

- ▶ Textos informativos e/ou opinativos
- ▶ Presença do entrevistador e do entrevistado
- ▶ Linguagem dialógica e oral
- ▶ Marca do discurso direto e da subjetividade
- ▶ Mescla da linguagem formal e informal

Estrutura da Entrevista

Para produzir uma entrevista esteja atento à sua estruturação.

•**Escolha do Tema:** a entrevista pode ser um texto em que você vá utilizar para dar consistência a um outro trabalho, ou mesmo, para conhecer melhor o trabalho de outra pessoa. Seja qual for o tema escolhido, por exemplo, o novo livro do escritor, fica claro que ele deverá comparecer à entrevista.

•**Elaboração de Roteiro:** Feito a escolha do tema e do entrevistado, é muito importante a elaboração de um roteiro de forma que o entrevistador o tenha em mãos na hora da entrevista. Além disso, pesquise, analise e estude sobre o tema, pois como a entrevista garante a presença de alguém podem surgir outras perguntas durante, a partir das respostas do entrevistado. O roteiro deverá ter um objetivo claro e ser apresentado em formas de perguntas e cuidado para que não fique muito longo, no entanto, tenha outras perguntas em mente se for necessário.

- 
- ▶ **Título:** Se necessário, coloque um título na entrevista. Ele norteará melhor o objetivo delimitando o tema proposto, bem como seduz o leitor à sua leitura. Por exemplo: Entrevista com Eduardo Pereira: apontamentos sobre sua nova obra. Se necessário faça uma introdução (que pode ser curta), mas que informe o leitor do que será discutido. Nesse caso, apresente o assunto que será discutido, bem como o perfil do entrevistado e sua experiência profissional.
 - ▶ **Revisão:** A parte final é tão importante quanto a inicial. Afinal, não adianta ter as ideias e apresentá-las de maneira informal, ou seja, um texto que não abrigue coerência e coesão. Se a intenção é fazer uma entrevista com o entrevistado e depois apresentar para um público leitor, você deverá utilizar uma câmera ou gravador e depois realizar o trabalho de Transcrição das falas de ambos.