



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARA LEANE DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DIGITAIS SOBRE PRÉDIOS E ESPAÇOS PÚBLICOS DA CIDADE
DE MOSSORÓ À LUZ DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

MOSSORÓ – RN
2018

MARA LEANE DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DIGITAIS SOBRE PRÉDIOS E ESPAÇOS PÚBLICOS DA CIDADE
DE MOSSORÓ À LUZ DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

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

Orientador: Prof. Dr. Moises Batista da
Silva

MOSSORÓ - RN

2018

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

- | | |
|------|--|
| O48n | <p>Oliveira, Mara Leane de
NARRATIVAS DIGITAIS SOBRE PRÉDIOS E
ESPAÇOS PÚBLICOS DA CIDADE DE MOSSORÓ À LUZ
DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS. / Mara
Leane de Oliveira. - Mossoró-RN, 2018.
117p.</p> <p>Orientador(a): Prof. Dr. Moises Batista da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.</p> <p>1. Tecnologia. 2. Multiletramentos. 3. Multimodalidade.
4. Narrativas digitais. I. Silva, Moises Batista da. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.</p> |
|------|--|

A dissertação **Narrativas digitais sobre prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró à luz da pedagogia dos multiletramentos**, autoria de **Mara Leane de Oliveira**, 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)

Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças

Profa. Dra. Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças
(1ª Examinadora Externa - UFERSA)

Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá

Profa. Dra. Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá
(2ª Examinadora Interna - UERN)

MOSSORÓ - RN
2018

À minha mãe – que é minha fortaleza – por
todo o seu amor, dedicação e por sua fé em
mim. Esta realização é nossa!

AGRADECIMENTOS

A **Deus** pela minha saúde e sabedoria, instrumentos que possibilitaram concretização de um dos meus maiores ideais.

À **minha família** por estar comigo sempre que precisei e por confiar que eu seria capaz de concluir com êxito mais uma etapa da minha vida.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Moises Batista da Silva**, por orientar de forma segura e clara, sempre demonstrando competência e compreensão. Obrigada por ter acreditado em mim e em minha pesquisa.

A todos os **Professores do PROFLETRAS** que mediaram diferentes saberes que me fizeram crescer;

A todos os **Colegas do PROFLETRAS** pelas angústias, alegrias, conhecimentos e experiências compartilhados.

Aos **alunos do 7º**, colaboradores nesta pesquisa, que possibilitou o desenvolvimento deste projeto.

À banca examinadora composta por **Profa. Dra. Angela Claudia Rezende do Nascimento** e **Profa. Dra. Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá** pelas valiosas contribuições;

À **CAPES** pelo incentivo financeiro fornecido durante o curso.

Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto.

(MIA COUTO)

RESUMO

O intenso desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas gerou diversas transformações na sociedade contemporânea, sobretudo no que se refere à comunicação, relacionamento, trabalho e aprendizagem. Diante destas transformações, faz-se necessário trilhar novos caminhos no âmbito educacional com vistas a desenvolver nos alunos a capacidade de explorar as diversas linguagens e seus usos na contemporaneidade, promovendo os multiletramentos. Em face disto, a presente pesquisa objetiva apresentar algumas contribuições que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) traz para aulas de língua portuguesa. Com este intuito, foram produzidas narrativas digitais que visam, também, contribuir para que os alunos desenvolvam o protagonismo no seu processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, baseamo-nos nos estudos do letramento (SOARES, 1999, 2003, 2004; KLEIMAN, 2005, TFOUNI, MONTE-SERRAT, MARTHA, 2013), nas pesquisas acerca dos gêneros digitais e multimodais (ARAUJO, 2007, 2009; BRAGA, 2009; DIONÍSIO, 2006; HEMAIS, s.d.; TANZI NETO, *et. al*, 2013; XAVIER, 2007), na pedagogia dos multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000, 2013, 2015; KALANTZIS & COPE, 2005, s.d.; NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012, 2013), nos estudos do texto narrativo (MARCUSCHI, 2003; MOTTA, 2007; SOARES, 2007) e nos teóricos das narrativas digitais (ROBIN, 2006, 2008; XU, PARK, BAEK, 2011). Aqui, a proposta de produção de narrativas digitais é desenvolvida em oito etapas, seguindo o modelo *Learning by Design Project* (COPE & KALANTZIS, 2015) e tomando como *corpus* as imagens (estáticas e em movimento) de prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró-RN, vistas como textos multimodais. A partir dessas produções, buscamos analisar as construções de sentido desses prédios e espaços públicos e suas implicações para a sociedade local, além de possibilitar o empoderamento dos alunos que, conectando conceitos e narrativas diferentes, podem produzir novos conhecimentos. Os resultados da pesquisa apontam para motivação dos alunos na escrita criativa por meio do uso das TDICs, bem como o aprimoramento de habilidades e competências demandadas nas interações contemporâneas por meio da linguagem e das práticas dos multiletramentos.

Palavras-chave: Tecnologia. Multiletramentos. Multimodalidade. Narrativas digitais.

ABSTRACT

The intense technological development in the last decades has generated several transformations in the contemporary society, especially in relation to communication, relationship, work and learning. Faced with these transformations it is necessary to follow new paths in the educational field in order to develop in students the ability to explore the different languages and their uses in contemporaneity, promoting the multiliteracies. In this context, the present research aims to present some contributions that the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) brings to the Portuguese language classes. To this end, digital narratives have been constructed that also aim to contribute to develop the students' protagonism in their teaching-learning process. For this, we took the literacy studies (SOARES, 1999, 2003, 2004; KLEIMAN, 2005, TFOUNI, MONTE-SERRAT, MARTHA, 2013) as basis, as well as researches on digital and multimodal genres (ARAUJO, 2007, 2009; BRAGA, 2009; DIONÍSIO, 2006; HEMAIS, s.d.; TANZI NETO, *et. al*, 2013; XAVIER, 2007), the pedagogy of multiliteracies (COPE & KALANTZIS, 2000, 2013, 2015; KALANTZIS & COPE, 2005, s.d.; NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012, 2013) and digital theorists (ROBIN, 2006, 2008; XU, PARK, BAEK, 2011). Here, the proposal for the production of digital narratives is developed in eight stages, following the model Learning by Design Project (KALANTZIS & COPE, 2015) and taking as corpus the images (static and moving) of buildings and public spaces of the city of Mossoró-RN, seen as multimodal texts. From these productions, we seek to analyze the meaning construction of these buildings and public spaces and their implications for local society, in addition to enabling the empowerment of students who, connecting different concepts and narratives can produce new knowledge. The results of the research point to students' motivation in creative writing through the use of DICTs, as well as the improvement of skills and competences required in contemporary interactions through language and multiliteracy practices.

Keywords: Technology. Multiliteracies. Multimodality. Digital narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo das definições trabalhadas por Santaella (2007).	25
Quadro 2: Módulo de aprendizagem	37
Quadro 3: Quadro sinóptico: tipos e gêneros textuais.....	38
Quadro 4: Elementos das narrativas digitais.....	45
Quadro 5: Apresentação da situação	56
Quadro 6: Módulo 1.....	58
Quadro 7: Módulo 2.....	63
Quadro 8: Módulo 3.....	65
Quadro 9: Módulo 4.....	66
Quadro 10: Módulo 5.....	67
Quadro 11: Módulo 6.....	68
Quadro 12: Módulo 7	71
Quadro 13: Módulo 8.....	72
Quadro 14: Resultados do teste de sondagem	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O “quê” dos multiletramentos: processo de produção de significado	31
Figura 2: Processos de conhecimento do <i>Learning by Design</i>	35
Figura 3: Ciclo básico da investigação-ação	50
Figura 4: Teatro Lauro Monte Filho	59
Figura 5: Escola Técnica de Comércio União Caixeiral.....	59
Figura 6: Skate Park Desportista Javan Monte de Souza	60
Figura 7: Estádio Manoel Leonardo Nogueira	60
Figura 8: Estação das Artes Elizeu Ventania	61
Figura 9: Sociedade Beneficente União de Artistas de Mossoró/Beco dos Artistas	61
Figura 10: Imagem da narrativa digital sobre o Teatro Lauro Monte Filho	89
Figura 11: Imagem da narrativa digital sobre o prédio da União Caixeiral	90
Figura 12: Imagem da narrativa digital sobre o Skate Park Javan Monte de Sousa	92
Figura 13: Imagem da narrativa digital sobre o Estádio Manoel Leonardo Nogueira	93
Figura 14: Imagem da narrativa digital sobre a Estação das Artes Elizeu Ventania	94
Figura 15: Imagem da narrativa digital sobre a Sociedade Beneficente União de Artistas de Mossoró/Beco dos Artistas	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Avaliação de desempenho nos processos de conhecimento	79
Gráfico 2: Resultados da autoavaliação dos alunos	80

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2	DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS.....	18
2.1	Considerações sobre o conceito de letramento.....	18
2.2	Os novos letramentos.....	22
2.3	A pedagogia dos multiletramentos.....	28
2.3.1	O “por quê” da pedagogia dos multiletramentos	29
2.3.2	Designs de significados, a transformação de conhecimentos.....	30
2.3.3	Como praticar a pedagogia dos multiletramentos	32
2.3.4	Learning by design project.....	34
3	O ATO DE NARRAR: DEFINIÇÃO E ESTRUTURA.....	38
3.1	A narrativa tradicional	40
3.2	Narrativas digitais: a reinvenção da arte de contar	43
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
4.1	O tipo de pesquisa	49
4.2	O contexto da pesquisa: escola e sujeitos	51
4.3	Os objetos da pesquisa	51
4.4	O projeto de intervenção	53
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E RESULTADOS.....	55
5.1	A aplicação e o relato da intervenção	55
5.1.1	Apresentação da situação	56
5.1.2	Módulo 1: Experimentando o conhecido.....	58
5.1.3	Módulo 2: Experimentando o novo	63
5.1.4	Módulo 3: Conceitualização por nomeação	64
5.1.5	Módulo 4: Conceitualização por teorização	66
5.1.6	Módulo 5: Analisando funcionalmente	67
5.1.7	Módulo 6: Analisando criticamente	68
5.1.8	Módulo 7: Aplicando adequadamente	70
5.1.9	Módulo 8: Aplicando criativamente	72
5.2	Avaliação do processo interventivo	73
5.3	Resultados do teste de sondagem	75
5.4	Avaliação dos processos de conhecimento	78
5.5	Análise das narrativas digitais.....	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98

REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A – O ATO DE NARRAR E AS NARRATIVAS DIGITAIS	108
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO.....	109
APÊNDICE C – OS TEXTOS MULTIMODAIS.....	111
APÊNDICE D – OS ELEMENTOS DE UMA NARRATIVA DIGITAL.....	113
APÊNDICE E – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO <i>LEANING BY DESIGN</i> <i>PROJECT</i>	115
APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO POR PARES	117

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A necessidade que os seres humanos têm de aprender, de desenvolver novas habilidades, tem nos acompanhado desde sempre, e foi essa busca incessante por novos conhecimentos que propiciou as evoluções sociais pelas quais passamos. Dentro dessa perspectiva é possível afirmar que o que aprendemos e a forma como aprendemos deve acompanhar as mudanças sociais. O processo de aprendizagem está, portanto, ligado ao modo como nos relacionamos e muda conforme mudam as sociedades. Uma rápida comparação entre sociedade e modelo de ensino revela que, até determinada época, o processo evolutivo de ambos se refletiam.

Até meados do século XIX, as sociedades eram predominantemente agrárias, os instrumentos e habilidades dominadas eram simples e cabia à escola a missão de preparar os jovens para a continuidade das práticas sociais. A partir da segunda metade do século XX, em decorrência da Segunda Revolução Industrial, houve uma migração em massa do ambiente rural para o urbano, entretanto as habilidades dominadas no antigo modelo de sociedade eram inadequadas às exigências da era industrial. Fez-se necessário, então, um modelo de escola que padronizasse o ensino e preparasse a população para o mercado de trabalho industrial. O século XXI, com seu desenfreado desenvolvimento tecnológico, levou os antigos ambientes de trabalho e demais esferas sociais a se reinventarem. Porém, ao contrário do que ocorreu antes, a educação não acompanhou as evoluções sociais, tornando-se ineficiente no que concerne ao seu papel na formação de indivíduos socialmente atuantes (BELOTTE, 2015).

O consultor em Educação e professor na Universidade de Nova York, Jim Lengel (2012, *apud* Belotte, 2015), afirma que o sistema educacional vigente na maior parte do mundo - com salas de aula organizadas em fileiras, conteúdos fragmentados por áreas de conhecimento, horários rígidos, uso obrigatório de uniforme, o professor como figura central - foi projetado a fim de atender a uma demanda do mercado de trabalho surgida logo após a Segunda Revolução Industrial. Esse modelo de ensino, no entanto, não reflete a sociedade atual, que é horizontal, dinâmica e colaborativa.

O rápido crescimento do ciberespaço gerou diversas transformações na sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito à comunicação,

relacionamento, trabalho e aprendizagem. As escolas, com seus manuais didáticos e professores, antes único meio de contato com conhecimento científico, assistiu à tecnologia alterar a forma como nos relacionamos com a informação e torná-la cada vez mais democrática, enquanto a própria escola transformava-se em apenas mais um dos inúmeros dispositivos disponíveis para o aprendizado. Nesse cenário de transformações, não é possível dizer simplesmente que a sociedade mudou mais uma vez para um estado de funcionamento duradouro, mas encontra-se em mudança permanente, atingindo as mais diversas esferas da sociedade, sobretudo a educacional.

Diante de tantas mudanças acontecendo, com um ambiente virtual cada vez mais cheio de possibilidades e com um perfil de aluno que, por estar inserido nesse ambiente digital desde o nascimento, apresenta dificuldades em se adaptar a um padrão de educação pensado para corresponder às expectativas de um outro modelo de sociedade, faz-se necessário trilhar novos caminhos. As escolas precisam se adaptar e inserir, em sua prática, novas formas de contato com informação, explorar letramentos que vão além do letramento do ler e produzir textos escritos.

Partindo do pressuposto de que letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1999), com as práticas de letramento mediadas pelas TDICs, que se transformam a todo momento, surgem novos letramentos e com eles novas formas de entender o mundo. Para essa nova forma de aquisição de conhecimentos, deve-se pensar em uma prática pedagógica que leve em conta esses novos letramentos, bem como os aspectos culturais e sociais mais específicos de cada sala de aula e de cada aluno em particular.

Neste cenário em que as mudanças são necessárias, autores como KALANTZIS & COPE (2000); LEMKE (2010); LENGEL (2012); ROJO (2012) apontam caminhos a serem trilhados e, embora os esforços tenham começado, o processo de transformação precisa se tornar efetivo. Para tanto, é imprescindível repensar a figura do professor enquanto protagonista do processo de aprendizagem. É necessário romper com antigos hábitos e estimular a autonomia do aluno, que agora trilha seu próprio caminho em busca do conhecimento.

Diante do exposto, propomo-nos a realizar uma pesquisa interventiva de caráter qualitativo que, envolvendo o uso das TDICs, visa ampliar a autonomia, a criticidade e colaboração na direção do aprimoramento de novos letramentos

mediante o desenvolvimento da habilidade de produção de textos multimodais em suporte digital.

Essas produções, narrativas digitais com temática voltada para prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró-RN, que passam a ser vistos aqui como textos multimodais, partem das culturas de referência do alunado e rompem os limites da escola por meio da divulgação dos mesmos em canais de compartilhamento de vídeos, culminando em uma prática transformadora. Esses dois aspectos, ponto de partida e culminância, constituem o que ROJO (2102) chama de “esqueleto flexível” para a prática da pedagogia dos multiletramentos.

Com essa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos, iniciada pelo “Grupo Nova Londres” e levada adiante por Kalantzis e Cope, é a base da fundamentação teórica e metodológica desta pesquisa que busca responder às seguintes questões:

Considerando que a arquitetura de uma cidade reflete o próprio discurso da sociedade que nela vive, como os prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró-RN, vistos como suportes de gênero e, ao mesmo tempo, como textos multimodais, bem como as transformações desses espaços, produzem significados e contam a história da cidade e de seus cidadãos?

Como a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) é capaz de promover novas práticas de letramentos dentro e fora do contexto escolar, levando em consideração os prédios e espaços públicos como textos multimodais?

De que maneira a produção de narrativas digitais pode contribuir para a aprendizagem significativa de estudantes do Ensino Fundamental II de modo que estes utilizem os conhecimentos adquiridos para gerar novas aprendizagens, compreendendo e produzindo textos multimodais sobre os prédios e espaços públicos de sua cidade?

Esses questionamentos, fundamentados nas teorias apresentadas à frente, nortearão o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo geral é compreender as contribuições que o uso das TDICs, nas aulas de língua portuguesa, traz para a formação crítica, pessoal, social e cultural de alunos do Ensino Fundamental II mediante a produção narrativas digitais sobre prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró-RN à luz da pedagogia dos multiletramentos.

A pesquisa almeja, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Desenvolver a capacidade dos estudantes para tornarem-se “designers de significados”. Ou seja, protagonistas do seu próprio conhecimento, produtores de sentidos, de forma mais específica na produção das narrativas digitais sobre prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró-RN enquanto textos multimodais, considerando as mudanças sofridas ao longo dos anos e as implicações que essas transformações trazem para a sociedade local;
- b) Aplicar os princípios metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group, 1996) e do “Learning by Design” (Cope; Kalantzis, 2015): “Prática situada/Experimentar” (Situating practice/experiencing), “instrução explícita/conceituar” (overt instruction/conceptualizing), “enquadramento crítico/analisar” (critical framing/analyzing) e “prática transformada/aplicar” (transformed practice/applying) que vão se configurar como etapas nas atividades de intervenção;
- c) Analisar a integração de diferentes linguagens na construção de sentido dessas produções e sua importância para o letramento multimodal e empoderamento crítico exigidos aos estudantes do século XXI.

Para responder às questões de pesquisa citadas acima e, por consequência, alcançar os objetivos de nossa prática dos multiletramentos, dividimos esta dissertação em seis capítulos, sendo o capítulo 1 destinado à Introdução, na qual abordamos informações sobre a justificativa e a relevância da pesquisa, assim como apresentamos os questionamentos e os objetivos elaborados para a sua realização.

O capítulo 2 refere-se à evolução do letramento para multiletramentos. Iniciamos percorrendo sobre o percurso da leitura e da escrita no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, para, em seguida, refletir sobre a necessidade de se pensar em um termo que contemplasse os usos sociais da leitura e da escrita. Apresentamos, então, a definição de letramento, fazendo uma breve distinção entre letramento e alfabetização. Tratamos também do surgimento dos novos gêneros digitais e, por conseguinte, das novas práticas de letramento. Para finalizar esse capítulo, introduzimos a teoria da pedagogia dos multiletramentos juntamente com metodologia do *Learning by Design Project*, respectivamente, os alicerces teórico e metodológico para o desenvolvimento desta dissertação.

O capítulo 3 consiste no percurso da narrativa tradicional até as narrativas digitais. A princípio apresentamos a definição de narrativa, efetuando distinção entre a narrativa enquanto tipo textual e os gêneros narrativos. Subsequentemente,

apresentamos as definições de Aristóteles sobre gêneros literários, com ênfase ao gênero narrativo e sua evolução até o período contemporâneo. Na parte final, discorreremos sobre narrativas digitais, vistas aqui como a reinvenção da antiga arte de contar histórias, apresentando seus tipos e elementos.

O capítulo 4, que versa sobre os procedimentos metodológicos, expõe o tipo, o contexto, os sujeitos e o objeto da pesquisa, além de explicar os dispositivos didáticos que norteiam a nossa proposta interventiva.

O capítulo 5 destina-se às atividades realizadas em sala de aula durante as etapas de nossa prática dos multiletramentos, apresentando detalhadamente as etapas da metodologia, o relato da aplicação da proposta interventiva e a análise dos dados obtidos.

Por fim, o capítulo 6, destinado às considerações finais, traz reflexões sobre o processo de pesquisa e a sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa e sobre a necessidade de se promover atividades que direcionem o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

2 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

2.1 Considerações sobre o conceito de letramento

Durante o período colonial no Brasil, as práticas de leitura e escrita eram, segundo Hansen (2002), raríssimas. As possibilidades de ler e escrever limitavam-se a indivíduos letrados que ocupavam lugares institucionais da hierarquia, nos aparelhos administrativos, burocráticos e clericais.

Em 1808, com a mudança da corte portuguesa para o Brasil, entre as primeiras medidas oficiais tomadas por Dom João VI com o objetivo de atender às necessidades da nova capital do Império Português, estava a criação de academias, cursos e escolas (COELHO, 1985, p.165). Embora tenha-se observado alguma mudança na condição cultural do país já nesse período, só por volta de 1840 no Rio de Janeiro, sede da monarquia, é que se inicia a formação de uma sociedade leitora mediante o fortalecimento da produção literária e a sua circulação por meio de tipografias, livrarias e bibliotecas. A escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema. A despeito disso, até o final do século XIX mais de 70% da população não sabia ler nem escrever (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

Segundo Romanelli (1986), a Revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil, que há tempos demonstrava vontade de acelerar o desenvolvimento industrial, no modelo capitalista de produção. Essas transformações passaram a exigir uma mão-de-obra especializada e, para tal, era preciso investir na educação. Foi então criada a Escola Nova¹ e a educação passou a ser direito de todos.

No final da década 1950, a maior parte da população brasileira, embora fosse considerada pela escola como alfabetizada², sabia assinar apenas o próprio nome.

¹ Era um movimento educacional que se inseria no processo de industrialização e de desenvolvimento que os países centrais já viviam: abertos a estímulos ideológicos, buscavam orientação e meios, em vista de cobrir as necessidades de mão-de obra produtiva e rendosa nas fábricas. À escola caberia equipar-se para atender ao contingente de trabalhadores, ao setor operário, e os países mais desenvolvidos incentivaram, portanto, a expansão da escola pública (SANTOS, PRESTES, VALE, 2006).

² As alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples [...] adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido freqüentemente apresentados [...] pelo

Paralelamente a isso, foi possível observar, ao longo das décadas seguintes, o progressivo desenvolvimento da indústria e o consequente aumento da complexidade no mercado de trabalho. Desse modo, o simples domínio da “tecnologia” do ler e do escrever tornara-se insatisfatório:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita. (SOARES, 1999, p. 45-46).

De acordo com Soares (1999), até então, a atenção voltava-se apenas àqueles dominavam as técnicas de leitura e de escrita e àqueles que não as dominavam, isto é, a alfabetização e, sobretudo, os problemas relacionados aos elevados índices de analfabetismo protagonizavam as reflexões e discussões acerca do acesso à leitura e à escrita no país. O estado ou condição de quem sabe ler e escrever – embora tais hábitos não fossem incorporados às suas práticas sociais – não era, portanto considerado um problema, “por isso o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto - **alfabetismo** ou **letramento** - não nos era necessário” (SOARES, 1999, p. 20, grifos da autora).

Diante da realidade de que não bastava apenas saber ler e escrever, mas que era preciso, igualmente, lançar mão dessas habilidades nas práticas sociais cotidianas, vários pesquisadores da área das linguagens apontaram a necessidade de um termo que contemplasse os aspectos sócio-históricos dos usos da escrita sem, contudo, agregar o conceito de alfabetização preexistente. Nas palavras de Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013 p. 24), “a necessidade de se começar a falar em **letramento** surgiu da tomada de consciência, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Teve início, assim, o movimento que daria origem, em meados da década de 1980 no Brasil, ao termo que “está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna” (KLEIMAN, 2005,

critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população (SOARES, 2003a, p.7).

p. 19), letramento (do inglês *literacy*³):

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. (SOARES, 2004, p. 97).

Curiosamente, destaca Soares (2003b, p. 6), ocorreram ao mesmo tempo e em países geográfica e economicamente distantes “a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*” (grifos da autora). Contudo, as indagações que levaram ao surgimento dos termos tiveram raízes diferentes em cada um dos países. Enquanto que nos países de Primeiro Mundo as inquietações têm origem na constatação de que, apesar de alfabetizada, a população “não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita”, no Brasil o movimento se deu a partir da ciência acerca da importância e necessidade de aliar as práticas sociais de leitura e escrita à aprendizagem inicial da escrita. Entretanto, “provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos” (SOARES, 2004, p. 97).

É necessário, contudo, saber que há distinções entre os fenômenos nomeados pelos dois termos. Enquanto que alfabetização designa a aquisição de conhecimentos sobre o código escrito da língua, letramento representa o uso concreto desses conhecimentos nos eventos de letramento. Assim, embora ambos possuam características distintas, um certamente envolve o outro, uma vez que o conjunto de saberes sobre o código escrito é requisitado para a efetiva participação

³ O termo *literacy* vem do latim (*littera*/letra) e significa estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever e, por esse motivo, o termo letramento é comumente confundido com alfabetização (SOARES, 1998).

nas práticas letradas sejam elas escolares ou não (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2003b).

Nesse momento, faz-se necessária a distinção entre as expressões “prática de letramento” e “evento de letramento”. Para Kleiman (2005), o primeiro refere-se ao conjunto de atividades que envolvem a língua escrita para alcançar um objetivo específico em uma situação específica associadas aos saberes, às tecnologias e às competências que essas atividades demandam, como assistir a aulas, enviar e-mails e ler jornais. Já o segundo designa utilização concreta da língua por meio de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão, por exemplo realizar um questionamento oralmente durante a aula, acessar a internet para realizar uma pesquisa, utilizar portais e aplicativos no celular para produzir textos multimodais.

É importante destacar que, ainda que os estudos e teorias do letramento tenham-se iniciado a partir de questionamentos e reflexões acerca das práticas escolares do uso da escrita, na literatura especializada, o termo possui uma abrangência bem maior, referindo-se ao fenômeno como um conjunto de práticas de uso da língua escrita em sociedade e que é capaz de impactar todas as esferas de atividades, culturas e pessoas – inclusive as pessoas que não dominam a escrita (KLEIMAN, 2005; TFOUNI, MONTE-SERRAT, MARTHA, 2013).

Com base nesses pressupostos, Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013) afirmam que apenas os indivíduos que vivem em uma sociedade que não sofre qualquer influência da língua escrita podem ser considerados agrafos ou iletrados. Soares (1999, p. 24) ratifica essas informações ao declarar que:

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (grifos da autora).

Em virtude do fato de que as práticas de letramento não se restringirem aos usos escolares da escrita – embora certamente os inclua –, “quanto mais a escola

se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real” (KLEIMAN, 2005, p. 23). Assim, conforme os usos sociais da língua escrita passaram por transformações ao longo da história, seja na família, no trabalho, na ciência, a escola também precisou adequar-se para que os eventos de letramento realizados no ambiente da sala de aula refletissem desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, sobretudo no que se refere aos avanços tecnológicos:

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a Internet. Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações. (KLEIMAN, 2005, p. 20,21).

Os estudos do letramento foram determinantes para a reflexão sobre o ensino da escrita e a ampliação do universo textual nas escolas, o que representa a inclusão de novos gêneros – sobretudo os gêneros/textos multissemióticos ou multimodais, os quais apresentam como característica a integração de linguagem verbal, imagens, fotos e recursos gráficos em geral (KLEIMAN, 2005). Diretamente proporcional a essa nova realidade nas escolas, surgiu, entre os estudiosos e teóricos do letramento, a necessidade em empreender pesquisas e tecer teorias sobre esses textos que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada). Culminando com a extensão do conceito de letramento para novos letramentos ou letramento digital.

2.2 Os novos letramentos

Desde a invenção do código escrito, passando pela invenção da imprensa, até criação dos enormes computadores que evoluíram para os computadores portáteis, que, por sua vez, viram sua tecnologia migrar para os aparelhos celulares,

observa-se que a vida cotidiana se tornou cada vez mais digital e, nesse contexto de profundas transformações, a educação e a tecnologia estiveram presentes, ligadas uma a outra, influenciando-se mutuamente e modificando as sociedades.

Conforme evidenciado anteriormente, conhecer as peculiaridades do código escrito não é suficiente para tirar o indivíduo de uma condição de assujeitamento⁴. Sua inserção social delinea-se a partir das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, partindo do pressuposto de que as práticas de letramento se concretizam por meio dos gêneros textuais e que estes, por sua vez, conseguem se manter em uso por meio destas práticas, formando, desse modo, um *continuum* gênero/letramento, Marcuschi (2003, p. 19) cunhou a seguinte definição de gêneros textuais:

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação às sociedades anteriores à comunicação escrita.

Para comprovar essa definição de gênero textual como um fenômeno social e histórico – o que significa dizer que eles surgem em determinados momentos da História da Humanidade –, Marcuschi (2003) apresenta um percurso histórico do surgimento dos gêneros dividindo-o em quatro fases: em um primeiro momento, no período anterior à invenção da escrita alfabética, observa-se a existência de um número limitado de gêneros; a segunda fase, marcada pela invenção do código alfabético no século VII A.C., surgem os gêneros típicos da escrita; a invenção da imprensa no século XV e a industrialização iniciada no século XVIII marcam o início e o ápice da terceira fase em que se observa a grande multiplicação dos gêneros

⁴ O filósofo francês Louis Althusser (1985), defende que a ideologia, por meio de interpelações, tem papel fundamental na constituição de indivíduos em sujeitos. Assim, diante da variedade de sentidos existentes, os sujeitos aderem e são influenciados, conforme a identificação ideológica, por alguns sentidos e não por outros, sendo o discurso uma das formas de realização do ideológico. Michel Pêcheux (2009), valendo-se do conceito de ideologia proposto por Althusser, define o sujeito assujeitado como não produtor de sentido, transpassado por variadas formações discursivas, situado dentro de formações ideológicas e sem domínio sobre aquilo que diz ou que pensa.

escritos; a quarta e última fase é marcada pela expansão tecnológica e, sobretudo, pela aplicação mais notável dos aparelhos e dispositivos tecnológicos de comunicação, a internet, que trouxe a explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação. Sobre a eclosão desses novos gêneros, Araújo e Lima Neto (2009, p. 38) defendem que:

A internet chegou ao Brasil em 1995, mas somente nos anos 2000 é que ela se popularizou. Desde então, a escrita e os textos passaram a ter novos contornos, já que tiveram de acompanhar as novas tecnologias e se adaptar a elas. Em nosso entender, a partir daquele ano, uma nova perspectiva da história da análise dos gêneros começou a ser construída, pois, como mais uma tecnologia a favor da comunicação, a web trouxe consigo gêneros diversos, surgidos a partir das necessidades dos internautas de se comunicar pela rede mundial de computadores.

Por novos gêneros, entende-se, aqui, gêneros textuais que emergiram a partir do final do século XX no contexto da tecnologia digital, podendo manifestar similaridades com gêneros de ambientes não tecnológicos – como é o caso do *e-mail*, análogo digital da carta, ou da narrativa digital, objeto de estudo desta pesquisa, que tem base nas narrativas orais –, apresentam como características: a) possibilita a interação do usuário em vários níveis com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.); b) dilui as relações de poder estabelecidas, sobretudo as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) são híbridos (de linguagens, modos, mídias e culturas). Estes textos são, em sua grande maioria, armazenados na internet⁵ através de um recurso denominado “computação em nuvem” que permite que usuários acessem arquivos e executem variadas tarefas sem a necessidade de instalar aplicativos, desde que estejam conectados à rede (MARCUSCHI, 2003, 2004; ROJO, 2012). No tocante à estrutura, os novos gêneros são multimodais, cujo conceito pode ser entendido como:

a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O

⁵ Embora esses textos se façam presentes preferencialmente nas mídias digitais, conforme destacado no parágrafo anterior, o traço da multimodalidade também se realiza nas demais mídias, sejam elas impressa, sonora, audiovisual, uma vez que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonação, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc” (DIONÍSIO, 2006, p. 133).

que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados (HEMAIS, 2010, p. 1).

Nestas novas práticas sociais de uso da escrita, nas quais incorporam-se as ferramentas tecnológicas, letramentos diferenciados dos requeridos pelas práticas escritas no papel são requisitados. Diante desses novos mecanismos de mediação da informação e da comunicação, as diversas mídias e, sobretudo, o acesso à internet projeta-se o letramento digital.

A priori, no tocante ao letramento digital, Barton (1998 *apud* Xavier, 2007, p. 4) “defende a existência paralela de vários tipos de letramento. Dessa forma, o letramento digital seria mais um tipo e não um novo paradigma de letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas”. O Letramento digital implica, portanto, a realização de práticas de leitura e escrita que, diferentemente das formas tradicionais de letramento, trazem consigo uma série de novas situações de comunicação norteadas pelas inovações tecnológicas. Não se trata de um caso envelhecimento ou de substituição do letramento alfabético pelo digital. Ao invés disso, observa-se que um tipo de letramento tem o outro como ponto de partida, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital. Desse modo, é verdadeira a afirmação de que a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo (XAVIER, 2007).

Nesse momento, faz-se necessário distinguir o que, para Tanzi Neto *et al.* (2013, p. 140), representa “um dos grandes desafios que os novos letramentos nos impõe centra-se na profusão de definições fronteiriças: modalidade, multimodalidade, mídia, multimídia, hipertexto, hipermídia etc”. Neste sentido, os autores elaboram um quadro, apresentado a seguir, a partir dos conceitos trabalhados por Santaella (2007) que propicia a compreensão da evolução terminológica em cada era cultural:

Quadro 1: Resumo das definições trabalhadas por Santaella (2007).

Termo	Entendimento
Modalidade	Representações das linguagens.
Multimodalidade	Uma das características dos sistemas midiáticos. Multimodal: o mesmo conteúdo pode ser encontrado em múltiplas representações.
	Década de 1980: meios de comunicação em massa; meios de

Mídia	transmissão de notícias e informações: jornais, rádio, revistas e televisão. Década de 1990: sentido alastrado – qualquer meio de comunicação de massas. Década de 2000: tecnologias, equipamentos e linguagens que neles circulam, “cultura das mídias”. Atualmente: emprego se generalizou, refere-se também aos processos de comunicação mediados pelo computador. Rubrica “mídia”: qualquer meio de comunicação. Cultura oral, escrita, imprensa, cultura de massa, cultura das mídias e cibercultura.
Multimídia	Misturas híbridas entre as mídias.
Hipertexto	Textos em ambientes de hipermídia. Texto escrito absorvido por processos de digitalização. Vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões contextuais conceituais (campos), indicativas (chaves), ou por metáforas virtuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto de informação ou para diversa mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas.
Hipermídia	Mistura entre sistemas de signos diversos e linguagens distintas, configuradas em estruturas hipertextuais. Ambientes de hipermídia: co-habitação do hipertexto com os multimeios, misturas de sons, ruídos, imagens de todos os tipos, fixas e animadas, configurando o ambiente de hipermídia. Extensão do hipertexto; combinação de hipertexto com multimídias, multilinguagens. “Integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital” (Feldman, 1995 <i>apud</i> Santaella, 2007: 317).

Fonte: TANZI NETO et al. (2013, p. 141)

Retornando ao curso do letramento digital, segundo Soares (2004, p. 97), “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento”. Para Araújo (2007, p. 80), o “alfabetizar letrando” no século XXI requer a inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no universo escolar:

Um dos caminhos para isso é que a escola, desde cedo, crie situações didáticas através das quais seja possível trazer para o espaço educativo situações concretas de escrita digital com as quais o educando sinta desejo e necessidade de interagir, pois percebe que são ferramentas sociais portadoras de sentidos, de propósitos

comunicativos, e que se traduzem em fontes de informações variadas e de saberes a serem explorados.

Esta nova forma de aprendizagem caracteriza-se pelo seu dinamismo e colaboração e por ser menos centrada na figura do professor sendo, portanto, pautada em desenvolver a autonomia e atender as necessidades dos aprendizes que são nativos digitais⁶, logo, usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital (XAVIER, 2007). Assim, uma vez que possibilitam a interação entre indivíduos de qualquer camada social em qualquer lugar do planeta, as TDIC representam a democratização do conhecimento e o percurso para a diminuição das desigualdades no acesso à informação (BRAGA, 2009).

Diante do exposto, ainda de acordo com Braga (2009), pode-se afirmar que o trabalho com as estruturas hipertextual e multimodal, por meio das TDIC, constituem recursos pedagógicos potencialmente mais sofisticados e interessantes, uma vez que proporcionam práticas mais personalizadas, como a escolha da ordem das informações acessadas, no caso do hipertexto, e no caso do texto multimodal, a ampla possibilidade de construção de sentidos na medida em que cada um dos recursos semióticos adotados nos novos gêneros como: o texto verbal escrito, som, imagem estática e em movimento, produzem um significado específico cada uma, ao mesmo tempo em que se entrelaçam de forma a complementar a interpretação geral do texto.

Se por um lado, o ensino, na perspectiva de utilização das novas tecnologias, proporcionou o acesso a uma variedade de informações e uma interação nunca experimentados em práticas letradas anteriores, por outro lado, trouxe desafios muito maiores no que se refere ao ensino, uma vez que demanda um conjunto de habilidades mais complexas do que as exigidas pela escrita tradicional que, por sua vez, já representava um desafio ao ensino da leitura e da escrita. Uma das possibilidades que explicam essas dificuldades, tanto no que se refere ao ensino de leitura e escrita tradicionais, quanto ao que diz respeito à inserção dos novos gêneros e novas tecnologias na sala de aula, reside no fato de que o sistema

⁶Marc Prensky (2001) elaborou os conceitos de nativos e imigrantes digitais. Os **nativos digitais**, por terem nascido e crescido com as tecnologias digitais presentes em suas vidas, seriam habilidosos no uso das TDIC, seriam multitarefas, estariam adaptados a um fluxo de informações intenso e rápido, o que beneficiaria seu aprendizado. Os **imigrantes digitais**, em contrapartida, seriam as gerações anteriores, que conheceram e passaram a utilizar as novas tecnologias já em idade adulta, precisariam de um esforço extra para desenvolverem a capacidade de pensar e agir usando as ferramentas inovadoras digitais.

educacional vigente e os professores, em sua maioria “imigrantes digitais” e, portanto, menos hábeis na utilização das ferramentas tecnológicas, precisam se engajar na grande quantidade de inovações e adaptar sua metodologia às necessidade dos chamados “nativos digitais” (BRAGA, 2009; PRENSKY, 2001). Em síntese, quanto às dificuldades de se “alfabetizar letrando”, enquanto antes o problema residia no acesso (ou falta dele) fontes de escrita, hoje o acesso existe. Contudo, uma metodologia que contemple as evoluções – sociais e tecnológicas –, ainda não vigora no sistema de ensino.

2.3 A pedagogia dos multiletramentos

Em meados dos anos 1990, pesquisadores do Grupo Nova Londres⁷ (GNL), cientes das transformações pelas quais passavam a sociedade e as formas de comunicação, reúnem-se a fim de analisar a situação atual e apontar novos caminhos para o ensino. Em síntese, discutiram longamente sobre o que estava acontecendo no mundo das comunicações e o que estava acontecendo (ou não estava acontecendo, mas deveria acontecer) no ensino de línguas e alfabetização nas escolas.

O novo cenário de hábitos e valores, marcados principalmente pelas formas de interação virtual mediadas pelas novas mídias, alterou consideravelmente as necessidades de aprendizagem, e é com base nesse cenário, que o GNL publicou um artigo-manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures* e, mais tarde um livro (Cope e Kalantzis, 2000) no qual foi proposta o que chamaram de “pedagogia dos multiletramentos”. A escolha do termo multiletramentos é motivada, de acordo com Rojo (2013, p.14):

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo

⁷ A discussão sobre o futuro da pedagogia dos multiletramentos é coautorada por: Courtney Cazden, Universidade de Harvard, Faculdade de Educação, EUA; Bill Cope, Instituto de Línguas Nacionais e Letramento da Austrália, Centro de Comunicação e Cultura do Trabalho, Universidade de Tecnologia, Sidney, e Universidade James Cook do Norte de Queensland, Austrália; Norman Fairclough, Centro para Línguas na Vida Social, Universidade de Lancaster, Reino Unido; Jim Gee, Hiatt Centro de Educação Urbana, Universidade Clark, EUA; Mary Kalantzis, Instituto de Estudos Interdisciplinares, Universidade James Cook do Norte de Queensland, Austrália; Instituto de Educação Gunther Kress, Universidade de Londres, Reino Unido; Allan Luke, Faculdade de Educação, Universidade de Queensland, Austrália; Carmen Luke, Faculdade de Educação, Universidade de Queensland, Austrália; Sarah Michaels, Hiatt Centro de educação Urbana, Universidade Clark, EUA; Martin Nakata, Escola de Educação, Universidade James Cook do Norte de Queensland, Austrália. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63).

“multi” para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (grifos da autora).

A pedagogia dos multiletramentos apresenta a ideia de que o conhecimento humano é baseado em valores sociais, culturais e materiais, e desenvolvido como parte de um processo colaborativo com outros indivíduos de uma mesma comunidade, mas com conhecimentos e contextos diferentes. Os autores também apontam a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas”, como uma consequência do aumento da diversidade local e da conectividade global (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6).

Os detalhes da pedagogia dos multiletramentos estão descritos em três dimensões – “o por quê”, “o quê” e “o como” – que oferecem o arcabouço teórico e prático para a concretização da proposta do GNL. Adiante, discorreremos um pouco acerca de cada uma dessas dimensões.

2.3.1 O “por quê” da pedagogia dos multiletramentos

Para o “por quê”, o Grupo Nova Londres (1996) apresenta a visão de que, desde a primeira produção do GNL, a sociedade havia passado por novas transformações, sobretudo no que dizia respeito às questões da educação, tornando-se estas mais proeminentes no discurso político. Os líderes políticos do mundo inteiro passaram a afirmar, mais do que nunca, que a educação é essencial para o progresso social e econômico. Os líderes empresariais, por sua vez, também passaram a pontuar que o conhecimento é um fator indispensável para o crescimento pessoal, empresarial e nacional.

Considerando o conhecimento enquanto resultado da aprendizagem no contexto escolar formal, a educação torna-se mais importante do que nunca. Essa mudança postural no tratamento da educação por parte de políticos e empresários serviu de estímulo para a construção de novas abordagens para o ensino. Assim, enquanto o currículo tradicional seguia um padrão singular (gramática, cânone literário, formas nacionais linguagem padronizada), os autores desenvolveram sua

teoria centrada na crescente importância dos “multi”, multilinguismo, multiculturalidade e multimodalidade, presentes nas salas de aula que a pedagogia dos multiletramentos trata como um aspecto fundamental do ensino e da aprendizagem contemporânea:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (GRUPO NOVA LONDRES, 2006 *apud* ROJO, 2012, p.12).

Lemke (1994, *apud* Rojo, 2012) afirma a existência de dois paradigmas de aprendizagem e educação em disputa em nossa sociedade atualmente. O primeiro assume que alguém decidirá o que precisa ser ensinado nas escolas e planejará a aprendizagem dentro de uma ordem e cronograma fixos. O segundo assume que as pessoas decidem o que elas precisam aprender, baseadas em suas experiências e necessidades, com a orientação de especialistas conhecedores, mas seguindo seu próprio ritmo. O autor ressalta ainda que o uso pedagógico das novas tecnologias determinará o equilíbrio entre esses dois paradigmas de aprendizagem.

Levando em consideração o porquê da necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos em um âmbito mais amplo e ideológico, Rojo (2012) também faz questionamentos: “por que então incluir na escola algo que alunos já sabem?”, “Por que praticar uma pedagogia dos multiletramentos?”.

Partindo do pressuposto de que nossos alunos, nativos digitais, são muito mais fluentes na utilização dos dispositivos e ferramentas tecnológicas do que nós, professores, ressaltamos que a pedagogia dos multiletramentos não visa disciplinar o uso das TDCIs em sala de aula. Ao invés disso, busca-se transformar, através do uso das tecnologias da informação, as atividades de ensinar e aprender (LEMKE, 2010[1998], *apud* ROJO, 2012). O que essa visão de ensino visa transformar é a resposta ao próximo questionamento que norteia a pedagogia dos multiletramentos.

2.3.2 Designs de significados, a transformação de conhecimentos

Antes de passar à resolução da questão “o quê”, faz-se necessária uma distinção. Frequentemente abordada como sinônimo de *letramentos múltiplos* (que

se refere a uma variedade de práticas letradas), o conceito de multiletramentos distingue-se do outro ao contemplar dois tipos específicos de multiplicidade presentes nas sociedades contemporâneas: a multiculturalidade das populações e a multimodalidade dos textos por meio dos quais essas populações se comunicam.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), o termo multimodalidade envolve os diferentes modos de produção de significado (linguístico, visual, gestual, auditivo e espacial). Esses modos de representação variam conforme a cultura e o contexto de produção. São mais amplos que apenas a linguagem verbal e remodelam a forma como nos comunicamos.

Em resposta à pergunta “o quê”, discute-se a necessidade de criação de uma prática pedagógica dinâmica e inclusiva, que contemple o mundo social e suas práticas cada vez mais multimodais e o que essa nova pedagogia almeja transformar é o conteúdo a ser aprendido.

Para tanto, ao desenvolver as ideias para uma pedagogia dos multiletramentos, os autores formularam uma teoria da aprendizagem fundamentada na transformação ou reformulação dos conhecimentos, denominada Design de significados (KALANTZIS; COPE, 2000). O conceito de designs, apresentado pela pedagogia dos multiletramentos, inclui três aspectos sobre os quais discorreremos a seguir: designs disponíveis, designs e redesigns.

Figura 1: O “quê” dos multiletramentos: processo de produção de significado



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

Os **designs** ou **modelos disponíveis** são os conhecimentos, habilidades e

estruturas composicionais que os alunos trazem de suas vivências anteriores e que são facilmente discerníveis pelos mesmos. Tendo esses modelos como ponto de partida, o objetivo é a concepção de experiências de aprendizagem, através das quais os alunos possam desenvolver as suas próprias estratégias de leitura, que serão aplicáveis a qualquer novo texto com a intenção de inferir as relações entre forma e significado.

O conceito de **design**, apresentado pela pedagogia dos multiletramentos, refere-se ao ato de criar algo novo a partir de modelos disponíveis em um cruzamento de experiências. Esse processo inclui a comunicação do design criado a outras pessoas ou a percepção das representações que os outros têm dele. Ao se utilizar modelos disponíveis, os mesmos não serão replicados, ainda que inspirem o novo design, mas resultam realmente em um projeto novo, fruto da transformação de algo preexistente.

Redesign refere-se ao ato de projetar os designs criados a partir de modelos disponíveis para tornarem-se modelos disponíveis de outra pessoa. Desta forma, o mundo é reprocessado em um ciclo infinito. Na vida de criador de significado, este processo de transformação é a essência da aprendizagem e transforma o próprio aluno.

A prática da teoria dos designs de significados tem sido desde meados dos anos 1990 a microdinâmica central para o desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos.

2.3.3 Como praticar a pedagogia dos multiletramentos

A Pedagogia dos Multiletramentos apresenta a visão de que o conhecimento humano é desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade (COPE; KALANTZIS, 2000).

Em face dessa visão, foi proposta uma pedagogia que integra quatro fatores: a **prática situada** - *situated practice*, a **instrução aberta** - *overt instruction*, o **enquadramento crítico** - *critical framing*, e a **prática transformada** - *transformed practice*. Por meio desses fatores, os aprendizes transformam e recriam os designs designificados.

A “prática situada” caracteriza-se pela aquisição de novos conhecimentos e habilidades, baseados em suas origens e experiências. O foco aqui é a compreensão, por parte dos aprendizes, de que o que eles sabem e o que irão aprender serão úteis para algo, bem como a capacidade de reflexão sobre o processo de colocar o conhecimento em prática.

O segundo fator, a “instrução explícita”, inclui todas as intervenções ativas para fundamentar atividades de aprendizagem. Nesta etapa, os esforços colaborativos entre professores e alunos visam garantir cumprimento de um dos maiores desafios desse processo que é a necessidade de controle consciente da aprendizagem.

É no “enquadramento crítico” que os alunos estabelecerão relações de causa e efeito, seus conhecimentos e práticas históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas e as diversas esferas da sociedade. De acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 34), é por meio do enquadramento crítico que

Os alunos podem ganhar a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam e, construtivamente criticá-lo, tornando-se responsáveis por sua localização cultural e criativamente estender e aplicá-los, eventualmente, transformado por conta própria, os antigos em novos.

Na “prática transformada”, além de compreender as relações entre os sistemas, os aprendizes precisam ativar os conhecimentos adquiridos durante todo processo sob a configuração de prática situada, reiniciando todo o processo. Alunos e professores devem ser capazes de demonstrar que as habilidades adquiridas por meio das etapas anteriores podem ser efetivamente aplicadas e transformadas.

Em síntese, a pedagogia dos multiletramentos visa à passagem do aluno da mera condição de receptor de informações à agente da construção de conhecimentos (COPE; KALANTZIS, 2013).

Durante quase dez anos, os autores colocaram em prática as quatro proposições metodológicas (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada). Porém, em 2005, Kalantzis e Cope apresentaram o *Learning by Design Project* que consiste na reformulação dos quatro fatores, agora descritos como “processos de aprendizagem”. De acordo com Rojo (2012), essa reformulação representa um recuo em suas proposições e se deram em resposta às pressões do movimento denominado ‘*Back to Basics*’, ocorrido na Europa e nos

Estados Unidos, que clamava pelo retorno do currículo tradicional de educação.

Segundo os autores, esses quatro processos, denominados “*experimentação, conceitualização, análise e aplicação*”, são orientações pedagógicas e não uma sequência a ser seguida. Constituem-se de sugestões metodológicas flexíveis que têm como objetivo a consciência, em professores e alunos, dos percursos que levam ao aprendizado e a confirmação do alcance dos objetivos e, ainda, a capacidade de inclusão das diversidades (KALANTZIS & COPE, 2005). Esses quatro processos de aprendizagem norteiam os procedimentos metodológicos desta pesquisa e serão detalhados adiante.

2.3.4 Learning by design project

O “*Learning by Design Project*” (COPE; KALANTZIS, 2015) – em tradução livre “Projeto de design de aprendizagem” –, é a base metodológica para a prática da pedagogia dos multiletramentos e cuja proposta busca desenvolver, através da utilização das novas mídias sociais, ambientes de aprendizagem dinâmicos e mais eficazes na medida em que se relacionam com as identidades dos alunos, que são diversos, complexos emultifacetados.

O “*Learning by Design Project*” considera, portanto, para sua prática, as diferenças de aprendizado tanto em termos mais amplos, como meio social e cultural, quanto de atributos mais sutis e variáveis próprios da personalidade, tornando o ato de aprender um processo familiar de afirmação da identidade, ao mesmo tempo que promove uma transformação pessoal e cultural.

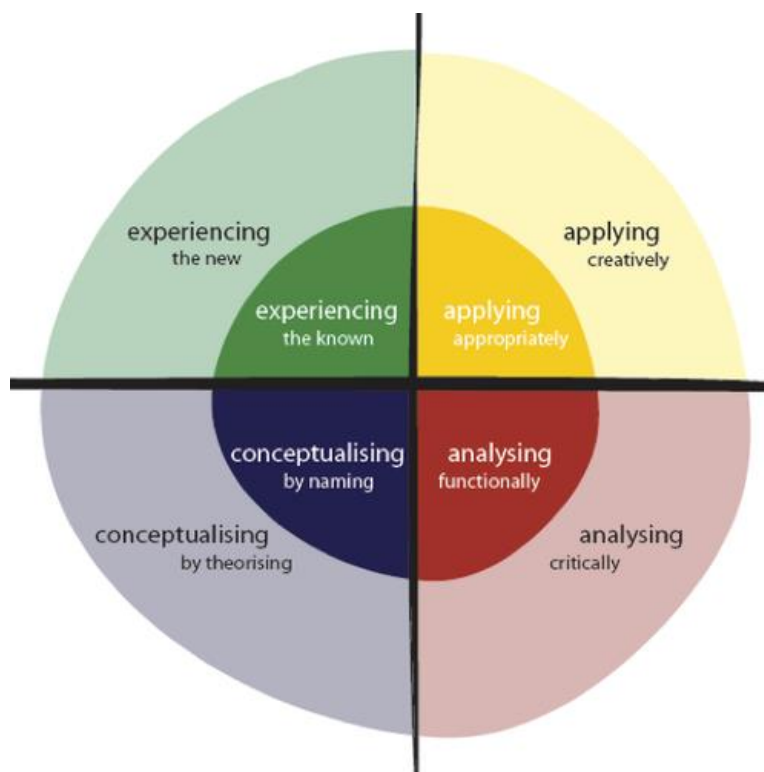
Dentro desta perspectiva, são necessárias duas condições para que haja aprendizagem efetiva:

- 1ª) condição: a aprendizagem efetiva deve envolver a identidade do aluno. Uma pedagogia de aprendizagem permanente traz essa diversidade para a sala de aula, valorizando-a como um recurso para aprender.
- 2ª) condição: a aprendizagem efetiva leva o aluno a uma jornada em terrenos novos e desconhecidos. Uma pedagogia de aprendizagem transformadora resulta na formação de novos conhecimentos (KALANTZIS; COPE, s.d.)⁸.

⁸ Disponível em: <http://newlearningonline.com>. A origem desta referência, assim como a das demais sob a mesma descrição, é a página oficial de Mary Kalantzis e Bill Cope. O site contém informações sobre o trabalho dos autores e funciona como um portal para as áreas de pesquisa e

O Learning by Design Project utiliza oito "Processos de Conhecimento", cada um representando uma maneira distinta de aprender. Os processos de conhecimento, que estão representados na **Figura 2**, funcionam como moldes flexíveis que os professores podem ordenar conforme seus objetivos:

Figura 2: Processos de conhecimento do *Learning by Design*



Fonte: Fonte: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. (s.d.)

O **experimentando o conhecido** baseia-se no conhecimento prévio dos alunos (seus interesses pessoais e experiências concretas e seus contextos comunitários). Significa descobrir o que eles já sabem e criar oportunidades para eles compartilharem esse conhecimento uns com os outros e com o professor.

O **experimentando o novo** diz respeito ao envolvimento dos alunos em novas experiências que, para fazer sentido, precisam ter elementos familiares ou estar vinculadas a algo familiar. Essa etapa visa ampliar as experiências dos alunos e fornecer bases para a construção de novos conhecimentos.

desenvolvimento educacional em que estão envolvidos. Segundo a descrição apresentada no próprio site, o mesmo é atualizado constantemente com pesquisas nos campos da alfabetização, pedagogia e tecnologias educacionais, e fornece materiais de apoio, textos e vídeos, para as publicações dos autores. As datas das atualizações não são disponibilizadas no site.

A **conceitualização por nomeação** envolve os alunos no desenvolvimento de uma compreensão das palavras e linguagem através da nomeação de coisas, ideias e conceitos que eles precisam para identificar, pensar, discutir, trabalhar ou analisar em um determinado tópico.

A **conceitualização com teoria** é o processo pelo qual os conceitos são contextualizados. Aqui os alunos aprendem de que forma os conceitos que estão aprendendo se conectam, para formar teorias.

O **analisando funcionalmente** leva os alunos a pensarem sobre as funções, papéis e finalidades das diferentes ideias, conceitos e teorias com as quais eles estão envolvidos. Isso ancora a aprendizagem naquilo que os alunos sabem ou já experimentaram.

No **analisando criticamente**, os estudantes questionam e exploram os significados, consequências e implicações dos conceitos e teorias com os quais eles estão trabalhando. Incentiva os alunos a refletirem sobre os impactos e os resultados dos fenômenos sobre diferentes pessoas e grupos de pessoas, incluindo a si mesmos.

O **aplicando apropriadamente** envolve a aplicação consistente e apropriada, do que foi aprendido, aos conceitos, teorias, habilidades e processos com os quais têm trabalhado. É nessa etapa que os alunos demonstram o que aprenderam e o professor terá evidência da profundidade de compreensão dos alunos.

O **aplicando criativamente** significa aplicar criativamente os conhecimentos em diferentes contextos ou de maneiras não tradicionais, envolvendo a utilização de recursos multimodais (visuais, auditivos, cinestésicos, gestuais, espaciais, bem como através dos modos mais tradicionais de expressão oral e escrita). É através deste processo que alunos e professores terão provas da amplitude de entendimento.

Os autores propõem que cada um dos processos para a realização do *“Learning by Design Project”* seja planejado e executado conforme o *“Learning Module”* (Módulo de Aprendizagem), nome dado a um modelo de planejamento projetado por Kalantzis e Cope com base nos princípios e estrutura do *“Learning by Design”*. Um módulo de aprendizagem consiste em:

Quadro 2: Módulo de aprendizagem

TERMO	ENTENDIMENTO
1. Foco de aprendizado	Área curricular e nível de aprendizagem.
2. Objetivos de conhecimento	Resultados de aprendizagem pretendidos
3. Processos de conhecimento	São as estratégias e atividades conforme cada um dos oito processos de conhecimento a fim de atingir os objetivos pretendidos.
4. Resultados do conhecimento	São os resultados das atividades de aprendizagem, obtidos por meio do processo de avaliação.
5. Caminhos de Aprendizagem	São as atividades de aprendizagem, como outros “Módulos de Aprendizagem”, projetadas pela professora para criar condições para aprender.

Fonte: KALANTZIS, M.; COPE, B. (s.d.). Disponível em: <http://newlearningonline.com>.

Para Cope e Kalantzis (2015), a prática do “*Learning by Design Project*” aplica-se tanto aos professores quanto aos aprendizes. Os professores se tornam designers, pois selecionam a gama de atividades que eles trazem para o ambiente de aprendizagem, planejam sua sequência e refletem sobre os resultados de aprendizagem durante e após a aprendizagem. Esta atividade de design é em si um processo de aprendizagem profissional. Para os alunos, quando os Processos de Conhecimento são explicitamente nomeados, eles desenvolvem consciência dos diferentes tipos de coisas que podem fazer para adquirir conhecimento. Cada vez mais, eles se tornam designers de seus próprios conhecimentos e têm maior controle sobre sua aprendizagem.

3 O ATO DE NARRAR: DEFINIÇÃO E ESTRUTURA

Etimologicamente, narrar (do Latim *narrare*), significa “expor, contar (fato real ou imaginário) por meio de escrita ou oralmente, ou por imagens”. Dela deriva o conceito de narrativa como “ação, processo ou efeito de narrar; narração”; “exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens” (Houassiss, 2009, s.p.).

O ato de contar e ouvir histórias é tão antigo quanto a humanidade. No que se refere à comunicação verbal, as narrativas orais estão presentes na gênese de toda literatura. Desse modo, tomando como ponto de partida a afirmação de Marcuschi (2003) de que é impossível haver comunicação verbal a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto, o que equivale a dizer que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, o texto narrativo é definido tanto por sua estrutura quanto por sua funcionalidade. A primeira por meio dos estudos acerca da tipologia textual, e a segunda mediante as pesquisas e teorias dos gêneros textuais.

Os textos, para além das propriedades fundamentais da textualidade, apresentam estruturas verbais que possibilitam a sua classificação em tipos ou gêneros. Para Marcuschi (2003 p. 22), “compreender essa distinção é fundamental em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual”. Assim, para uma melhor compreensão da distinção entre gêneros e tipos textuais, o autor elaborou o seguinte quadro sinóptico que permite entender essas diferenças com certa facilidade:

Quadro 3: Quadro sinóptico: tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos:	4. Exemplos de gêneros: telefonema,

narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.
---	---

Fonte: Marcuschi (2003, p. 23)

Em síntese, “para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de *sequências linguísticas típicas* como norteadoras”; “já para a noção de *gênero textual* predominam os critérios de *ação prática circulação sócio-histórica funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*” (MARCUSCHI, 2003, p.24). Tomando a narrativa a partir de sua estrutura, isto é, enquanto tipo textual, Gancho (2004, p. 23) assim a caracteriza:

Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são as personagens, num determinado tempo e lugar. Mas, para ser prosa de ficção, é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente quem caracteriza a narrativa. Os fatos, as personagens, o tempo e o espaço existem, por exemplo, no texto teatral, para o qual não é essencial a presença do narrador. Já no conto, no romance, ou na novela, o narrador é o elemento organizador de todos os outros componentes, o intermediário entre aquilo que é narrado (a história) e o autor, entre o narrador e o leitor.

Em sua definição de narrativa, Gancho (2004) evidencia, de forma clara e objetiva, a distinção entre tipo textual narrativo e os gêneros narrativos. A narração (tipo textual) diz respeito aos elementos necessários para que um texto se configure como narrativo, por meio da presença desses elementos, o gênero se materializa como um gênero narrativo. Corroborando com o que a autora defende, Marcuschi (2003, p. 25) afirma que nos gêneros textuais é que se realizam os tipos textuais, podendo ocorrer a realização de dois ou mais tipos em um mesmo gênero. Assim, “um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)”. Importante ressaltar que o conceito de “gêneros textuais” a que Marcuschi se refere difere do conceito de “gêneros literários” apresentado adiante: os gêneros textuais contemplam todos os tipos de texto, enquanto que os gêneros literários (de onde se origina o conceito de narrativa), como o próprio nome indica, abordam apenas os textos literários.

3.1 A narrativa tradicional

O conceito de gêneros, originado no plano literário⁹, remonta à Antiguidade Clássica, quando Platão e Aristóteles estabeleceram os princípios semânticos, enunciativos, estilístico-formais e pragmáticos para construir a famosa tripartição de gêneros que ainda hoje perdura na sua essencialidade, com as alterações e as inovações resultantes da evolução histórica da própria literatura. Soares (2007, p. 7) afirma que:

A denominação de gêneros literários, para os diferentes grupamentos das obras literárias, fica mais clara se lembrarmos que gênero (do latim *genus-eris*) significa tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração. E o que se vem fazendo, através dos tempos, é filiar cada obra literária a uma classe ou espécie; ou ainda é mostrar como certo tempo de nascimento e certa origem geram uma nova modalidade literária.

A primeira menção a gênero advém de Platão, no livro III de sua obra “A república”, em que o autor apresenta três divisões dentro da poética (leia-se literatura), são elas: a comédia e a tragédia, que se constroem exclusivamente por imitação, os ditirambos, construídos apenas pela exposição do poeta, e a epopéia, feita da combinação dos dois processos. Nessa divisão, a *poética* e, conseqüentemente, o gênero, são concebidos a partir do conceito de *mímesis*¹⁰, como imitação e representação da realidade, isto é, pela imitação do discurso de outra pessoa. Devido ao seu distanciamento da verdade, a literatura era considerada, por Platão, prejudicial, pois em nada contribuíam para a ordem do Estado, além de favorecer a corrupção dos costumes (SOARES, 2007; CAMPOS-TOSCANO, 2009).

Aristóteles escreveu as duas principais obras da Antiguidade referentes ao texto escrito: a *Retórica*, na qual ele apresenta as características que devem estar contidas no texto que pretende persuadir, convencer e agradar, ou seja, questões

⁹ Os gregos levam em consideração quatro gêneros de escrita: a retórica, a poesia, a filosofia e história. Na poesia – que corresponde ao que nós chamamos hoje de literatura – estão incluídas as formas narrativas e dramáticas (CARDOSO FILHO, 2011, p. 57).

¹⁰ Do ponto de vista filosófico, uma *mímesis* é uma imitação das coisas e fatos captados através dos sentidos. Para Platão, a poesia épica é vista negativamente por se encontrar a três graus de distância do verdadeiro, se caracterizando enquanto *mímesis* dos fenômenos sensíveis, ao passo que os fenômenos já são considerados *mímesis* das ideias eternas. Aristóteles também define a poesia épica como *mímesis*, mas em um sentido positivo, pois ela tem o poder de enriquecer os fenômenos sensíveis (VOIGT, ROLLA, SOERENCEN, 2015).

relativas à oratória; e a *Poética*, na qual trata da natureza da poesia, dos gêneros literários e da linguagem em que o texto está elaborado. Apesar do fato de ser discípulo de Platão e, portanto, guiar-se por seus ensinamentos, Aristóteles recusa a ideia platônica de falsidade, inutilidade ou nocividade da literatura, apresentando uma nova percepção do processo da *mimesis* artística, segundo a qual a imitação é o fundamento de todas as artes, e que estas têm a possibilidade de recriar a realidade das coisas (SOARES, 2007; CARDOSO FILHO, 2011).

Assim, a partir da análise das obras literárias, Aristóteles revelou as partes que as constituíam bem como a maneira como funcionavam no conjunto da obra. Esse posicionamento o conduziu a uma abordagem da literatura que levou à definição do que se constituiu nos três pilares de fundação da literatura ocidental: a definição dos gêneros literários “lírico”, “dramático” e “épico” (CARDOSO FILHO, 2011, MOTTA, 2007). Pelas características formais que os gêneros literários apresentam, tomando a classificação aristotélica dos gêneros, Gancho (2004), assim os define:

- Dramático: é o gênero teatral, isto é, aquele que engloba o texto de teatro, uma vez que o espetáculo em si foge à alçada da literatura. Subdivide-se em: tragédia, comédia e drama;
- Lírico¹¹: é o gênero ao qual pertence a poesia lírica
- Épico: é o gênero narrativo ou de ficção que se estrutura sobre uma história.

O gênero épico representa, portando, o ponto inicial para o estudo das formas narrativas, também conhecido como epopéias, sendo possível retroceder muito pouco a partir desse ponto. Motta (2007, p. 265, 266) estrutura evolução das formas narrativas estrutura-se em três partes ou ciclos:

A primeira corresponde à história antiga da narrativa, compreendendo os tempos primordiais e a formação do período clássico greco-latino. A segunda parte realiza a passagem do núcleo clássico para a Idade Média e tem o seu ponto culminante no período do pós-Renascimento, com o início da formação do

¹¹ Faltando-nos o segundo livro da *Poética*, cuja perda é indicada por alusões a futuros escritos, feitas na parte da obra que chegou até nós, não temos o pensamento aristotélico sobre o lírico (SOARES, 2007, p. 11).

romance. Completado o círculo de invenção e amadurecimento do gênero, a terceira parte considera o Modernismo do século XX como um período de reinvenção, em que a ficção empreende um movimento de retorno, dialogando com obras prototípicas da tradição.

Para o autor, a primeira parte compreende ao percurso da oralidade à escrita. Acredita-se que as primeiras manifestações que originaram esse gênero surgiram a partir da expressão de um mundo lendário, mítico e folclórico, quando pequenas comunidades se reuniam para narrar e trocar experiências. Tais eventos eram transmitidos oralmente por poetas ou cantadores que, acompanhados de cítara, recitavam os feitos épicos para um número considerável de espectadores. Dessa prática, despontaram as formas originárias do gênero: o mito sacro e os rituais de fertilidade; as lendas; o conto ficcional e folclórico. Dessas três formas primárias, derivaram outras três: a mítica, a mimética e a ficcional cuja fusão resultou no surgimento do gênero épico, sendo a epopéia uma longa narrativa literária de caráter heróico, grandioso e de interesse nacional e social.

Referindo-se à evolução do gênero épico por meio de uma analogia com uma árvore genealógica, Motta (2006, 2007) afirma que, com o desenvolvimento da narrativa em prosa, ocorre a bifurcação da narrativa em dois ramos que viriam a distinguir o mito da história: a narrativa ficcional e a narrativa histórica. A partir desse ponto, o elemento inovador e fator determinante na evolução do gênero foi o desenvolvimento da prosa escrita. Na passagem da oralidade à escrita, com a gradual mudança do verso para a expressão em prosa, a narrativa começa a ganhar o formato que mantém nos tempos atuais.

A narrativa histórica, seguindo a progressão da escrita e um conceito linear de tempo, contribui para a formação do gênero narrativo, à medida que delineia, sob o comando de um impulso histórico, na cultura grega, um padrão de narração biográfico, em terceira pessoa, e outro, já no período de domínio romano, de ordem autobiográfica, na primeira pessoa. [...] Com o surgimento da narrativa grega em prosa escrita, a tradição cede seu lugar à invenção e ao engenho do enredo conscientemente artístico. O rapsodo dá lugar ao narrador, uma invenção do autor, que precisa encontrar novos mecanismos de verossimilhança para o convencimento de seu novo destinatário: o leitor (MOTTA, 2007, p. 68).

Segundo o autor, é nesse momento que se dá o reencontro entre o mítico, o mimético e o ficcional para tecer a nova forma narrativa, o romance, que inaugura a

história moderna do gênero narrativo. Esses dois processos descritos por Motta, de consolidação do núcleo clássico da prosa ficcional greco-latina e o início da forma do romance ao final da Idade Média e no pós-Renascimento, marcam, respectivamente, o encerramento do primeiro e do segundo ciclos de evolução da narrativa ao mesmo tempo em que inicia o terceiro.

A terceira e última parte, marca o início da narrativa na modernidade como um período de reinvenção da linguagem da narrativa materializada na forma de romance, em prosa escrita, que se constituiu “na forma dominante com que a narrativa atingiu o seu círculo de divulgação e expressão mais altos, ao ponto de tornar-se quase sinônimo de narrativa” (MOTTA, 2007, p. 271).

De acordo com o autor, o gênero romance configura-se como reinvenção da narrativa tradicional, na concepção de Aristóteles, a partir das convenções da tradição herdadas da narrativa oral e no seu vínculo com o *mythos*¹², o que, para Palo (2010) significa dizer que gradativamente, através dos séculos, essa arte perdeu sua marca de fantasia, ao traduzir o caráter mitológico e lendário das epopeias no conceito de verossimilhança.

3.2 Narrativas digitais: a reinvenção da arte de contar

O advento da informatização trouxe mudanças aos meios de comunicação e à circulação da informação. Dessas mudanças se originaram novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que se tornaram cada vez mais multimodais e passaram a ser classificados como “novos gêneros textuais”. A disponibilidade de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita” facilitou a modificação e recombinação de conteúdos originários de quaisquer mídias, levando esses textos multissemióticos a extrapolarem os limites dos impressos e invadirem também os ambientes digitais, passando, assim, a figurar nas mais diversas esferas de comunicação (ROJO, 2013).

Nesse contexto, surge o que em inglês se denomina “*Digital Storytelling*”, e que, no Brasil, chamamos de “*narrativas digitais*”. Esse gênero, que emergiu nos últimos anos como uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem que envolve os professores e seus alunos, caracteriza-se pela combinação entre antiga

¹²*Mythos*: Gr. Narrativa, lenda. Em português, “mito”, que significa narrativa lendária, pertencente à tradição cultural de um povo (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996).

arte de contar histórias e os recursos das chamadas tecnologias digitais de informação e comunicação, tais como imagem, som, música e outros.

Existem muitas definições diferentes de "Narrativa Digital", mas, em geral, todas elas giram em torno da ideia de combinar a arte de contar histórias com uma variedade de multimídia digital, como imagens, áudio e vídeo. Quase todas as histórias digitais reúnem uma mistura de gráficos digitais, texto, narração de áudio gravada, vídeo e música para apresentar informações sobre um tópico específico. Como é o caso da narrativa tradicional, as histórias digitais giram em torno de um tema escolhido e muitas vezes contêm um ponto de vista particular. As histórias são tipicamente de apenas alguns minutos e têm uma variedade de usos, incluindo a narração de contos pessoais, o recontar eventos históricos, ou como um meio para informar ou instruir sobre um assunto específico (ROBIN, 2006, p. 1, tradução nossa)¹³.

Segundo Robin (2008), apesar da ênfase atual, o conceito de narrativa digital surgiu no final da década 1980, quando Joe Lambert e Dana Atchley fundaram o Center for Digital Storytelling (CDS), uma organização sem fins lucrativos, localizada em Berkeley – Califórnia, nos Estados Unidos –, cuja proposta é o apoio a jovens e adultos na criação e no compartilhamento de narrativas pessoais, lançando mão da combinação de escrita reflexiva com mídias digitais.

As narrativas digitais são histórias curtas, normalmente variando entre 2 e 5 minutos. Em contrapartida das narrativas tradicionais, cuja forma de comunicação é praticamente apenas a fala do contador de histórias, as narrativas digitais são disponibilizadas ao público através de canais de compartilhamento de vídeos na internet. Existem muitos tipos diferentes de narrativas digitais, contudo Robin (2006, 2008) afirma que é possível classificá-las em três grupos principais:

- **Narrativas pessoais:** um dos tipos mais populares de narrativas digitais é aquele em que o autor conta experiências pessoais. Essas histórias podem girar em torno de eventos significativos na vida, podem ser carregadas emocionalmente e pessoalmente significativas para o autor e o espectador.

¹³ There are many different definitions of "Digital Storytelling," but in general, they all revolve around the idea of combining the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio, and video. Just about all digital stories bring together some mixture of digital graphics, text, recorded audio narration, video and music to present information on a specific topic. As is the case with traditional storytelling, digital stories revolve around a chosen theme and often contain a particular viewpoint. The stories are typically just a few minutes long and have a variety of uses, including the telling of personal tales, the recounting of historical events, or as a means to inform or instruct on a particular topic.

Há muitas subcategorias de histórias digitais pessoais, mas, em geral, a temática gira em torno de histórias que honram a memória de pessoas ou lugares específicos, ou narram as aventuras, as realizações, os desafios e a superação da vida de alguma pessoa.

- **Histórias digitais que examinam eventos históricos:** embora muitas narrativas pessoais possam incluir informações históricas para adicionar contexto ao enredo, as narrativas digitais que examinam fatos históricos têm como diferencial o fato de estarem alicerçadas em acontecimentos históricos, de forma a adicionar profundidade e significado aos eventos do passado.
- **Histórias que informam ou instruem:** apesar de se poder argumentar que todas as narrativas digitais informam (e talvez instruem), a distinção aqui é que esse tipo de história digital é usado principalmente para transmitir material didático em muitas áreas de conteúdo diferentes. Os professores podem usar este tipo de história digital para apresentar informações aos seus alunos em assuntos que vão desde matemática e ciência, até arte, tecnologia e educação médica.

Embora as narrativas “tradicionais” orais ou escritas tenham fornecido uma base teórica sólida, da qual foi extraído o guia para a criação de narrativas digitais, estas, pelo suporte digital em que figuram e pela multimodalidade intrínseca em seus textos, apresentam elementos diferentes dos que constituem as narrativas de suporte analógico. De acordo com Robin (2006), para que uma narrativa se configure como digital, é necessário que ela apresente os seguintes elementos:

Quadro 4: Elementos das narrativas digitais

EXPRESSÃO	ENTENDIMENTO
1. Ponto de Vista	Qual é a perspectiva do autor?
2. Uma questão dramática	Uma pergunta que será respondida até o final da história.
3. Conteúdo emocional	Problemas sérios que nos falam de maneira pessoal e poderosa.
4. O dom da sua voz	Uma maneira de personalizar a história para ajudar o público a entender o contexto.
5. O Poder da trilha sonora	Música ou outros sons que apoiam o enredo.
6. Economia	Usar apenas conteúdo suficiente para contar a história sem sobrecarregar o espectador com muita informação.

7. Ritmo	Relacionado ao elemento “Economia”, mas trata especificamente de quão lenta ou rapidamente a história avança.
-----------------	---

Fonte: ROBIN (2006, p. 2)

Assim, com base nos elementos da narrativa digital apresentados por Robin (2006), pode-se assumir que as narrativas digitais têm um determinado objetivo e transmitem o ponto de vista ou perspectiva do autor sobre um assunto, que é o tema da história e em torno do qual deverá ocorrer uma questão dramática inicial, cujo objetivo é despertar a curiosidade e prender do público ao longo da narrativa. Por tratar-se de um texto multimodal, todos os recursos devem ser utilizados de forma significativa e estar em consonância com o tema. Dessa forma, o uso de música e sons deve ajudar a sustentar todo o enredo da história e não figurar apenas como adereço. O ritmo da narrativa deve ser adaptado, tornando-se mais rápido ou mais lento, conforme a ação narrada e, além disso, o autor pode utilizar recursos que ajudem a conferir à narrativa um aspecto único. A narrativa deve ser curta e simples e restringir-se ao conteúdo necessário para transmitir a mensagem, evitando detalhes que sobrecarreguem o texto de informações e que possam desviar a atenção do público para outros aspectos.

No que se refere à utilização desse gênero no contexto educacional, Robin (2008) ressalta, até recentemente, poucos esforços foram feitos no intuito de formular um quadro teórico que embasasse o emprego desse recurso no ambiente educacional. No entanto, é certo que o uso de recursos multimídia como ferramenta educacional ajuda os alunos a fixarem novas informações, além de auxiliar na compreensão de materiais complexos.

Existem inúmeras maneiras pelas quais a narrativa digital pode ser usada na sala de aula. Uma das primeiras decisões a serem tomadas ao optar pelo uso dessa ferramenta de ensino-aprendizagem é se o professor criará as histórias digitais ou se os alunos irão fazê-lo. Se os professores decidirem criar suas próprias histórias, podem fazê-lo como prelúdio ao apresentar novos materiais ou como estratégia para revisar o conteúdo trabalhado. Qualquer que seja o motivo, uma narrativa digital envolvente e rica em multimídia pode capturar a atenção dos alunos e aumentar seu interesse em explorar novas ideias. As histórias digitais criadas pelo professor também podem ser usadas como um recurso para tornar o conteúdo abstrato ou conceitual mais compreensível.

Entretanto, talvez o maior benefício para o uso dessa ferramenta na sala de aula seja encontrado quando os alunos recebem a tarefa de criar suas próprias narrativas digitais, individualmente ou como membros de um grupo pequeno. Ao produzir narrativas digitais como atividade escolar, os alunos experimentam "aprender fazendo", enquanto assumem o papel de produtor de informação em vez de serem apenas consumidores de informação e, como resultado, aprimoram suas habilidades de comunicação à medida que aprendem a realizar pesquisas sobre um tópico, fazer perguntas, organizar ideias, expressar opiniões e construir narrativas significativas. Ao participarem da experiência completa de produção de uma história digital, os alunos também podem se beneficiar de aprender a criticar seu próprio trabalho, bem como o trabalho de outros, facilitando o aprendizado social e a inteligência emocional (Robin, 2008).

Michael Merzenich (2007 *apud* Robin, 2008), alerta para o fato de que simplesmente adicionar computadores a estratégias de ensino convencionais não é uma abordagem surpreendente ou sofisticada, e que acrescenta muito pouco para as experiências dos alunos na sala de aula. Diante desta afirmação, Xu, Park & Baek (2011), com base nos estudos realizados em 2009 pelo "Departamento de Tecnologia da Instrução da Universidade de Houston", nos quais foram examinados os usos educacionais da narrativa digital, sugerem que os seguintes procedimentos e etapas sejam adotados para a produção dos vídeos:

- **Primeira etapa:** deve ser selecionado um tema para a história. Em seguida, o contador de histórias deve procurar recursos de imagem (fotos, desenhos, fotografias, mapas e / ou gráficos), recursos de áudio (música, discursos, entrevistas e / ou efeitos sonoros) e conteúdo informativo (talvez de sites da internet, documentos etc.). Quando todos os seus recursos forem reunidos, deve-se começar a pensar no propósito da história: "o objetivo é informar, convencer, provocar ou questionar?"
- **Segunda etapa:** por meio de um programa, aplicativo ou site de edição de vídeos, o material de áudio, imagens, texto e outros conteúdos específicos para a história, previamente selecionados, são organizados. Nesta fase, o contador de histórias pode modificar o número e a ordem de imagens, se necessário. Deve-se escrever um roteiro que será usado como narração.

- **Terceira etapa:** o contador de histórias cria, grava e finaliza a história.
- **Quarta etapa:** apresentação da história e *feedback*. O contador de histórias pode mostrar a história a seus colegas e reunir comentários sobre como a história poderia ser melhorada, expandida e usada na sala de aula. Se bem recebido, ele pode ensinar colegas como criar sua própria história digital.

Robin (2007 *apud* XU, PARK & BAEK, 2011) enfatiza que embora os elementos digitais sejam importantes, a escrita não deve ser negligenciada, porque é uma parte essencial da narração digital. Quando os alunos prestam mais atenção ao processo de redação, eles terão a propriedade de suas histórias e serão motivados e envolvidos no processo de narração digital.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a prática dos multiletramentos, optou-se pela abordagem intervencionista ou pesquisa-ação, visto que objetiva mudanças no ambiente onde os participantes (professor e alunos) atuam, nesse caso, na escola. A seguir, serão apresentados o tipo de pesquisa realizada, o seu contexto social em que esta foi aplicada, os sujeitos participantes e os instrumentos utilizados para a sua realização.

4.1 O tipo de pesquisa

A pesquisa-ação é amplamente utilizada no meio educacional como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de forma que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar sua prática docente e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005). Considerando que esta pesquisa está vinculada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ela tem como meta desenvolver uma pesquisa do tipo interpretativa e interventiva que tenha como foco de investigação um problema da realidade escolar, tendo em vista contribuir para a transformação tanto dos alunos como do professor-pesquisador.

O sociólogo Michel Thiollent, um dos principais condutores da metodologia da pesquisa-ação no Brasil, define-a como

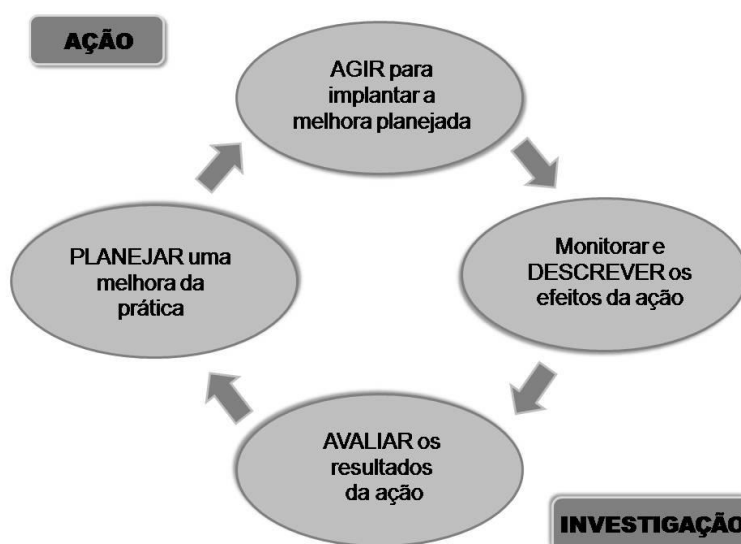
um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Nesse sentido, uma pesquisa, para ser qualificada como pesquisa-ação, é necessário que nela haja realmente uma ação por parte dos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores. A finalidade desse tipo de pesquisa é possibilitar das pessoas envolvidas no processo investigativo, os meios para que consigam responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora (THIOLLENT, 2005).

Tripp (2005, p. 445-446) esclarece que a pesquisa-ação deve ser reconhecida “como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo

genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Segundo o autor, este ciclo consiste no planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança assumida, no percurso do processo, para a melhora da prática e o aprendizado tanto a respeito da prática quanto de sua própria investigação.

Figura 3: Ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP, 2005, p. 446.

Nesta perspectiva, Thiollent (2005, p. 18) defende que a pesquisa-ação não se trata de um simples levantamento de dados. “É necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”. Para tal, o autor destaca as principais características da pesquisa-ação: i) ampla e explícita interação entre os envolvidos; ii) os problemas a serem pesquisados e as soluções a serem encaminhadas são prioridades; iii) o objeto de investigação é constituído pela situação social; iv) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver os problemas da situação observada; v) acompanhamento das decisões e das ações; vi) pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e dos envolvidos.

4.2 O contexto da pesquisa: escola e sujeitos

A pesquisa foi desenvolvida em uma das três turmas de 7º anos de uma instituição¹⁴ de Ensino Fundamental e Médio, da rede pública do Rio Grande do Norte, visando a produção de narrativas digitais sobre prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

Durante o ano de 2017, a escola atendeu a um número de 1.325 alunos distribuídos em quarenta e uma turmas, das quais treze faziam parte do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano; e vinte e oito pertenciam o Ensino Médio – da 1ª à 3ª série. Em virtude de ser localizada no bairro Nova Betânia, ponto central da cidade de Mossoró-RN, a escola recebe jovens de todos os bairros da zona urbana e também de algumas comunidades rurais.

Como pesquisadora e professora-regente da turma, pudemos inserir a prática dos multiletramentos no plano¹⁵ de curso e, durante o período das atividades que será descrito adiante, foram utilizadas duas das quatro aulas semanais da disciplina de Língua Portuguesa.

Para a realização desta pesquisa, a escola dispôs de um laboratório de informática, com cerca de doze computadores em funcionamento. Atualmente, esse laboratório funciona sem a supervisão de um funcionário especializado. Dessa forma, os professores da escola limitam-se a realizar atividades de pesquisa que requerem o uso do computador ou da Internet durante suas aulas.

Essa restrição, no entanto, não compromete o desenvolvimento do projeto, uma vez que a autonomia do aluno sobre a própria aprendizagem faz parte da proposta aqui apresentada. Assim, os alunos, aproveitando uma variedade de recursos de conhecimento disponíveis (computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*), trabalharam em grupos em projetos de conhecimento colaborativo e produziram conhecimento para além da sala de aula, usando as mídias sociais para aprender em qualquer lugar e em qualquer momento.

4.3 Os objetos da pesquisa

¹⁴ A instituição participante da pesquisa não será identificada para evitar exposição da escola e dos alunos.

¹⁵ A gestão da escola estava ciente da realização de nossa pesquisa, bem como das alterações feitas no plano anual da turma participante.

Atualmente, as narrativas digitais, cujas temáticas devem prioritariamente ter algum significado para o aluno, vêm sendo utilizadas com diferentes propósitos, em diferentes áreas de conhecimento e em uma grande variedade de níveis de escolaridade. A produção desse gênero multimodal por alunos fornece uma base sólida para o desenvolvimento de múltiplos letramentos: i) letramento digital - a capacidade de usar os recursos digitais para melhorar a aprendizagem, a produtividade e o desempenho; ii) letramento global - a capacidade de ler, interpretar, responder e contextualizar mensagens de uma perspectiva global; iii) letramento visual - a capacidade de compreender, produzir e se comunicar através de recursos visuais (ROBIN, 2008), além de possibilitarem o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da colaboração na direção do aprimoramento dos multiletramentos.

Em vista disso, ocorreu a escolha do gênero “narrativa digital” para a realização da pesquisa cujos objetos adotados para análise do *corpus* foram: a observação da professora-pesquisadora durante todo o processo de intervenção, as narrativas digitais produzidas pelos sujeitos participantes e veiculadas no canal de compartilhamento do projeto e um questionário autoavaliativo aplicado entre os participantes ao final da intervenção.

Para tanto, imagens, estáticas ou móveis, de prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró-RN foram analisados à luz dos conhecimentos prévios que os alunos têm das mesmas, e foram ampliados através da construção colaborativa de conhecimento e desenvolvimento das etapas da pesquisa. Os conhecimentos construídos, aliados às imagens coletadas, resultaram em narrativas digitais que buscam demonstrar as transformações sofridas por esses prédios e espaços públicos e suas implicações para a sociedade atual. Por fim, esses textos (narrativas digitais) produzidos a partir de outros textos (prédios e espaços públicos) foram divulgados através de canais de compartilhamento de vídeos.

Diante do exposto, é possível afirmar que o trabalho de produção de narrativas digitais não se trata apenas da contação de histórias através de recursos multimídia, mas dos próprios alunos conectando conceitos e narrativas diferentes, produzindo novos conhecimentos e disponibilizando-os por meio do compartilhamento em canais de divulgação de conteúdo, o que representa a prática dos multiletramentos, uma vez que implica a leitura e produção de textos multimodais em mídias digitais, bem como o trabalho colaborativo, que proporciona

experiências multiculturais (ROBIN, 2008).

4.4 O projeto de intervenção

Considerando que a pedagogia dos multiletramentos parte do princípio básico de que toda aprendizagem é resultado da transformação dos conhecimentos prévios dos aprendizes, o ponto de partida para o aprendizado efetivo é sempre a zona de inteligibilidade do aluno que, quando aprimorada, culmina na aquisição de novos conhecimentos e informações. Assim, em uma era em que as tecnologias de informação e comunicação se fazem onipresentes, é necessário que os alunos sejam imersos em ambientes de aprendizagem multimodais. Em virtude do exposto, foi escolhido, como objeto da pesquisa, as narrativas digitais sobre prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró com vistas a ampliar a habilidade de produção de textos multimodais em suporte digital, a autonomia, a criticidade e colaboração na direção à prática dos multiletramentos.

O percurso metodológico de nossa intervenção foi o *Learning by Design Project* – cuja teoria foi apresentada no primeiro capítulo teórico –, o qual, baseado na noção de que, no atual contexto, os alunos têm necessidades e formas de aprendizagem diversas, utiliza oito "processos de conhecimento" - **experimentando o conhecido, experimentando o novo, conceitualização por nomeação, conceitualização por teorização, analisando funcionalmente, analisando criticamente, aplicando adequadamente e aplicando criativamente** –, cada um representando uma maneira distinta de aprender.

O *Learning by Design Project* objetiva esclarecer os vários processos de conhecimento e movimentos de transição de um processo de conhecimento para outro, ao invés de tentar prescrever uma fórmula pedagógica ou uma estrutura rigidamente definida para documentar a aprendizagem. Neste sentido, os professores, enquanto criadores de ambientes de aprendizagem, podem sequenciar as atividades de cada um dos processos de conhecimento conforme considerar mais apropriado ao seu assunto e à aprendizagem de seus alunos. Para o presente trabalho, optamos pela sequência apresentada abaixo:

- **Apresentação da situação:** apresentação da proposta de produção de textos multimodais e aplicação de questionário de sondagem.

- **Experimentando o conhecido:** serão desenvolvidas atividades baseadas nas experiências próprias dos alunos e conhecimentos existentes.
- **Experimentando o novo:** serão postas em prática atividades que imergem estudantes em novas experiências ou informações.
- **Conceitualização por nomeação:** desenvolvimento de atividades que levam os alunos a classificar elementos, formar conceitos e definir termos.
- **Conceitualização por teorização:** realização de atividades em que os alunos vinculam e mapeiam as interconexões entre os conceitos.
- **Analisando funcionalmente:** atividades que exploram causas, efeitos, relacionamentos e funções.
- **Analisando criticamente:** serão desenvolvidas atividades que exploram motivos, propósitos e interesses que estão por trás de uma imagem.
- **Aplicando adequadamente:** aplicação do conhecimento construído nas produções das narrativas digitais.
- **Aplicando criativamente:** divulgação dos vídeos e avaliação da capacidade de aplicação das experiências e conhecimentos adquiridos no desenvolvimento do projeto em atividades que exigem a transferência de conhecimento para novas situações e contextos diferentes.

Ressaltamos que as atividades aqui apresentadas representam uma abordagem específica das necessidades emergentes dos novos alunos mediante seu desenvolvimento prático. Não é nosso intuito prescrever uma ordem para a realização das atividades, nem quais os tipos de atividade para usar. Estas irão variar conforme os sujeitos envolvidos e o domínio de conhecimento abordado (COPE: KALANTZIS, 2015).

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E RESULTADOS

Neste capítulo, relatamos o processo de produção das narrativas digitais por meio do desenvolvimento dos módulos de aprendizado referentes a cada um dos oito processos de conhecimento do *Learning by Design Project*. Neste relato, descrevemos as experiências vivenciadas durante a aplicação da proposta didática em direção a construção de novos aprendizados. Ao final, procurando identificar o nível de competência dos estudantes em relação ao aprimoramento da capacidade de se tornarem protagonistas do seu próprio conhecimento, por meio da análise da integração de diferentes linguagens na construção de narrativas digitais, textos multimodais, sobre prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró-RN. Para tanto, recorreremos aos estudos explorados nos capítulos teóricos desenvolvidos neste estudo.

5.1 A aplicação e o relato da intervenção

Antes da aplicação do projeto de intervenção, apresentamos à turma as informações referentes à nossa pesquisa, destacando o seu caráter científico e sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa. No momento inicial da apresentação, discorremos sobre o programa no qual a pesquisa está vinculada, os objetivos almejados ao final de sua aplicação e as etapas a serem cumpridas. Além disso, apresentamos um cronograma referente ao desenvolvimento das atividades, esclarecendo os dias e os horários em que as aulas ocorreriam.

Em virtude da quantidade de módulos de aprendizado realizados – oito módulos e ainda o encontro referente à apresentação da proposta –, a execução do projeto se estendeu por doze encontros, totalizando vinte e quatro horas-aula, realizados no período de 22/08/2017 à 05/12/2017, referentes a partes do terceiro e quarto bimestres.

Para incentivar a participação dos alunos no projeto de intervenção, discorremos um pouco sobre o papel que as novas tecnologias assumem nas práticas sociais contemporâneas e suas contribuições ao processo de ensino-aprendizagem. Após esse momento, percebemos maior motivação por parte dos alunos em participar de nossa pesquisa, que obteve a adesão dos trinta e quatro alunos que frequentavam as aulas. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento do

projeto, nove alunos, correspondentes a dois grupos de trabalho, deixaram de realizar as atividades referentes aos módulos de aprendizado e, conseqüentemente, não apresentaram o resultado final do processo, as narrativas digitais. Por esse motivo, para fins de descrição das etapas e análise dos resultados, contabilizaremos apenas os vinte e cinco alunos, referentes a seis grupos, que participaram de todas as etapas do projeto interventivo e apresentaram o produto final.

Para os alunos com participação efetiva nas aulas e nas atividades propostas pela professora-pesquisadora, foi atribuída uma pontuação que corresponderia à nota parcial da disciplina de Língua Portuguesa do terceiro e do quarto bimestres do ano de 2017 na referida escola.

5.1.1 Apresentação da situação

Esta etapa refere-se ao contato inicial com a turma com o projeto de pesquisa. Destinamos o tempo de duas horas/aula à apresentação da proposta de produção de narrativas digitais, à exposição das características do gênero e à visualização de alguns vídeos e resolução do teste de sondagem.

Quadro 5: Apresentação da situação

Apresentação da situação	
Data: 22/08	Duração: 2 h/a
Foco de aprendizado	Domínio do conhecimento: Língua Portuguesa, Multimodalidade e Multiletramentos. Âmbito de aprendizagem: Apresentação do projeto de pesquisa e aplicação do teste de sondagem.
Objetivos de conhecimento	• Compreender o propósito pedagógico do trabalho; • Conhecer o gênero textual a ser desenvolvido (narrativa digital); • Formar grupos e definir a temática dos vídeos a serem produzidos pelos alunos.
Processos de conhecimento	• Escuta da exposição do trabalho; • Resolução do questionário de sondagem; • Escuta da exposição sobre o gênero narrativa digital; • Visualização de duas narrativas digitais; • Formação de grupos para a definição dos temas.

Recursos	• Quadro branco; <i>notebook</i>; <i>data-show</i>; vídeos, questionário impresso composto por dez questões objetivas.
-----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

Durante a apresentação do projeto de pesquisa e intervenção, enfatizamos tratar-se de um trabalho científico de Mestrado cujo objetivo principal é promover a prática dos multiletramentos por meio da produção de narrativas digitais sobre prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró-RN. A intenção inicial era a de que a aplicação do questionário de sondagem fosse realizada logo após a apresentação da situação. Entretanto, nesse momento, os alunos mostraram-se curiosos com relação ao gênero narrativa digital. Dessa forma, optamos por atender aos interesses e necessidades dos alunos e iniciamos a exposição do conteúdo sobre narrativas digitais, os quais baseamos nos pressupostos de Robin (2006, 2008). Assim, pusemo-nos, então, a exibir os *slides*¹⁶ previamente elaborados e a discorrer sobre o tema “narrativa digital”, o que logo provocou, entre os alunos, a constatação de que já haviam produzido narrativas digitais e uma reação de interesse em colaborar com o desenvolvimento do projeto. Neste momento, foram exibidos, também, dois vídeos de narrativas digitais¹⁷. Os vídeos foram exibidos para a apreciação dos alunos sem o propósito de realizar análise dos elementos constituintes dos mesmos.

Em seguida, aplicamos um questionário¹⁸ de sondagem composto por dez questões objetivas, cujo propósito era identificar os dispositivos tecnológicos que fazem parte das práticas cotidianas dos alunos envolvidos e em que contextos essas práticas ocorrem. Para finalizar esta etapa, a turma foi dividida em seis grupos, sendo cinco grupos de quatro componentes e um grupo de cinco componentes. Os grupos reuniram-se a fim de definir um tema para suas narrativas digitais. Para tanto, a professora pesquisadora apresentou algumas sugestões: a Estação das Artes Elizeu Ventania, o Memorial da Resistência, o Teatro Lauro Monte Filho, o Beco dos Artistas, a Rua do Riachuelo, popularmente conhecida como Beco das Frutas, o Parque das Crianças, o prédio da Escola Técnica de Comércio União

¹⁶ Este recurso didático, assim como todos os outros utilizados nas etapas do projeto interventivo, foram disponibilizados para o alunos via *WhatsApp*. Para visualizar o material, ver Apêndice A.

¹⁷ Narrativa Digital Titanic. Disponível em: <https://goo.gl/TQEHQd>. Acesso em: 15/08/2017.

Narrativas Digitais - Pibid/Uenf 2017 - Escola 2. Disponível em: <https://goo.gl/Cv6e7s>. Acesso em: 15/08/2017.

¹⁸ Ver Apêndice B.

Caixeiral e o Mercado Público Municipal. Os grupos, no entanto, ficaram livres para realizar a escolha que melhor lhes aprouvesse, a qual deveria ser apresentada no encontro seguinte.

5.1.2 Módulo 1: Experimentando o conhecido

Neste primeiro módulo, tomamos como ponto de partida o que os alunos já sabem acerca de seus respectivos temas de pesquisa, bem como sua habilidade no uso das TDICs para a produção e compartilhamentos de novos conhecimentos.

Quadro 6: Módulo 1

Módulo 1: Experimentando o conhecido	
Data: 29/08 e 05/09	Duração: 4 h/a
Foco de aprendizado	Domínio do conhecimento: Língua Portuguesa, Multimodalidade e Multiletramentos. Âmbito de aprendizagem: A história de alguns prédios e espaços públicos de Mossoró.
Objetivos de conhecimento	• Refletir sobre os conhecimentos prévios acerca do local escolhido como tema do trabalho; • Planejar estratégias de construção de conhecimentos; • Conectar os conhecimentos prévios aos novos.
Processos de conhecimento	• Planejamento da “Jornada de conhecimento”; • Pesquisa sobre o tema do vídeo; • Visita ao local que será tema do vídeo; • Coleta de imagens dos prédios e espaços públicos de Mossoró.
Recursos	• Cartolinas, canetas, computadores, <i>pen drives</i>, cabos USB, celulares e <i>datashow</i>.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme combinado na etapa anterior, os grupos apresentaram, no início do Módulo 1, os temas escolhidos para suas narrativas digitais: **Grupo 1:** Teatro Lauro Monte Filho; **Grupo 2:** Escola Técnica de Comércio União Caixeiral; **Grupo 3:** Skate Park Desportista Javan Monte de Souza; **Grupo 4:** Estádio Manoel Leonardo Nogueira; **Grupo 5:** Estação das Artes Elizeu Ventania; **Grupo 6:** Sociedade Beneficente União de Artistas de Mossoró. Após a identificação dos temas escolhidos, os grupos apresentaram as motivações para a escolha dos mesmos:

O Teatro Lauro Monte Filho, tema do **Grupo 1**, chama a atenção de todos devido ao seu aspecto de abandono. Foi essa aparência que motivou os alunos a pesquisarem sobre o mesmo com o intuito de descobrir mais sobre sua história.

Figura 4: Teatro Lauro Monte Filho



Fonte: <https://goo.gl/nJrnEK>. Acesso em: 20/12/2017.

O **Grupo 2** escolheu seu tema a pedido de uma componente do grupo em virtude da instalação da Biblioteca Municipal Ney Pontes Duarte no prédio da União Caixeiral. Essa aluna desconhecia a existência de uma biblioteca municipal na cidade e, como leitora assídua, ficou interessada em conhecer a história do local.

Figura 5: Escola Técnica de Comércio União Caixeiral.



Fonte: <https://goo.gl/YsEpz4>. Acesso em: 02/11/2017.

O Skate Park Desportista Javan Monte de Souza foi o tema escolhido pelo **Grupo 3** que, em virtude da pouca visibilidade dada ao local, considerou a proposta inovadora.

Figura 6: Skate Park Desportista Javan Monte de Souza



Fonte: <https://goo.gl/NCqoVD>. Acesso em: 02/11/2017.

O **Grupo 4** é composto por admiradores do futebol, assim, seus componentes se interessaram em pesquisar e escrever sobre o estádio cujas equipes mandantes, o Potiguar de Mossoró e o Clube Baraúnas, dividem a torcida dos membros do grupo.

Figura 7: Estádio Manoel Leonardo Nogueira



Fonte: <https://goo.gl/K1wdmq>. Acesso em: 02/11/2017.

A Estação das Artes Elizeu Ventania é símbolos de um dos ícones da cultura local, O Mossoró Cidade Junina. Diante disso, o **Grupo 5** considerou pertinente

levar a ao conhecimento do público a história desse local de visibilidade nacional e de grande apelo cultural.

Figura 8: Estação das Artes Elizeu Ventania



Fonte: <https://goo.gl/vg4eD7>. Acesso em: 02/11/2017.

O **Grupo 6** era o único que desconhecia completamente a existência do espaço escolhido. Entretanto, foi a diversidade cultural dos frequentadores do local que motivou a escolha do grupo.

Figura 9: Sociedade Beneficente União de Artistas de Mossoró/Beco dos Artistas



Fonte: <https://goo.gl/8xpaJp>. Acesso em: 02/11/2017.

Como primeira atividade deste processo de aprendizagem, os alunos elaboraram sua “jornada do conhecimento”, que consiste no planejamento de

estratégias para a construção de novos aprendizados. Para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, Kalantzis e Cope (s.d.) defendem que o ponto de partida é sempre o conhecimento, as experiências, os interesses e a motivação dos aprendizes. Neste sentido, foram elencadas as ideias sobre o que eles já sabiam, o precisavam descobrir e quais estratégias iriam utilizar para aprender sobre seus respectivos temas de trabalho. Por envolver a identidade do aluno, que é única, esta tarefa foi realizada, inicialmente, de maneira individual. Por outro lado, um dos objetivos desta pesquisa é desenvolver um trabalho colaborativo. Assim, após a conclusão da etapa individual, os grupos se reuniram para o compartilhamento e agrupamento de informações, além da elaboração de uma única jornada do conhecimento para o grupo.

A segunda atividade deste módulo consiste na execução das estratégias de aprendizagem elaboradas na atividade anterior. Desde o início, os alunos estavam cientes de que o manuseio das TDICs, durante a realização das atividades referentes ao projeto, era um dos objetivos da nossa pesquisa. Assim, todos os grupos elegeram a pesquisa na internet como uma das estratégias adotadas para a construção de conhecimento. Foi unânime também a decisão acerca da necessidade de visitar os prédios e espaços públicos escolhidos como temas das narrativas digitais a serem produzidas.

Realizamos, então, uma deliberação, ao fim da qual ficou decidido que uma parte dos alunos realizaria a pesquisa *online* no laboratório de informática da escola e a outra parte dos alunos realizaria a pesquisa de campo. Esta decisão foi sustentada pelas teorias de Kalantzis e Cope (s.d.) de que, no sistema de aprendizagem colaborativa, todos os aprendizes não precisam realizar a mesma atividade ao mesmo tempo. As atividades de pesquisa, *online* e em campo, não puderam ser realizadas no mesmo dia em que a primeira em virtude do esgotamento do tempo de aula da professora-pesquisadora.

Neste período do ano letivo, a turma encontrava-se sem professor para ministrar a disciplina de Geografia, o que significava duas aulas vagas por semana. Optamos então por realizar a pesquisa no Laboratório de Informática nos horários correspondentes à disciplina de geografia (que também era o dia em que a professora-pesquisadora não possuía carga horária na escola). Esta opção se deu pelo motivo de que apenas uma parte dos alunos realizaria a pesquisa no Laboratório de Informática e, seguindo essa decisão, os demais alunos não seriam

dispensados da aula de Língua Portuguesa.

No dia e horário marcados, os alunos selecionados e a professora dirigiram-se à sala de informática para a realização da pesquisa. Os alunos coletaram as informações que consideraram pertinentes, de acordo com o planejado na atividade anterior. Coletaram, também, imagens que seriam utilizadas na produção das narrativas digitais. Para esta atividade, os alunos haviam sido orientados a levarem para a escola *pen drives* e cabos USB, porém alguns alunos não levaram tais recursos para a escola. Diante disso, surgiu a necessidade de criar um e-mail, cuja senha era de conhecimento coletivo e para o qual os materiais pesquisados foram enviados.

Os alunos selecionados para a realização da pesquisa de campo visitaram os prédios e espaços públicos escolhidos em outro momento sem a supervisão da professora. Todas as imagens coletadas, tanto na pesquisa *online* quanto na pesquisa de campo foram compartilhadas com a professora, prioritariamente via *WhatsApp*, mas também por meio do endereço eletrônico criado em decorrência da situação descrita acima. Após a análise das fotografias recebidas, constatamos que algumas, capturadas pelos alunos na pesquisa de campo, precisavam ser refeitas. Foi realizada então uma nova visita aos locais para uma captura das imagens.

5.1.3 Módulo 2: Experimentando o novo

O Módulo 2 consiste na realização de atividades que visam a ampliação das experiências dos alunos e fornecem um alicerce para a construção de atividades conceituais e analíticas futuras.

Quadro 7: Módulo 2

Módulo 2: Experimentando o novo	
Data: 12/09 e 19/09	Duração: 4 h/a
Foco de aprendizado	Domínio do conhecimento: Língua Portuguesa, Multimodalidade e Multiletramentos. Âmbito de aprendizagem: Imagens como textos multimodais.
Objetivos de conhecimento	• Compreender os princípios da multimodalidade; • Aplicar os conhecimentos adquiridos na análise e produção de textos multimodais.
Processos de conhecimento	• Escuta da exposição teórica;

	• Registro de informações; • Leitura de imagens; • Criação de títulos para as imagens; • Sequenciamento de imagens.
Recursos	• <i>Notebook, datashow, slides</i> e imagens impressas, imagens digitais e canetas.

Fonte: Elaborado pela autora

Durante a realização das atividades de pesquisa do módulo anterior, os alunos coletaram imagens que seriam utilizadas nas produções das narrativas digitais e, antes disso, analisadas sob a ótica das teorias da multimodalidade de Dionísio (2001) e Hemais (2010). Assim, iniciamos este módulo com a exposição de *slides*¹⁹ cujo tema era a multimodalidade. Por meio dessa exposição, os alunos puderam reconhecer as diferentes modalidades de comunicação e identificar as características do texto multimodal. Tais informações subsidiaram a análise das imagens a ser realizada adiante.

Após a exposição do conteúdo, os alunos foram orientados a analisar os aspectos multimodais das imagens, coletadas na pesquisa *online* e capturadas na pesquisa de campo, em conformidade com as teorias apresentadas anteriormente. Posteriormente ao tempo necessário para análise, foi solicitado que os alunos elaborassem para cada imagem um título sob a seguinte definição: "enunciado curto e objetivo que sintetiza, com precisão, a informação mais importante do texto" (COSTA, 2008, p. 172). Para este momento, optamos por fazer a impressão das imagens que seriam analisadas. Esse material havia sido compartilhado previamente por um membro de cada grupo com a professora-pesquisadora para que esta tivesse a oportunidade de providenciar as impressões.

A continuação das atividades deste módulo aconteceu no encontro seguinte, quando os alunos sequenciaram as imagens em uma ordem que fizesse sentido para eles. Subsequentemente a esta atividade, cada grupo criou um álbum digital (*slides*) a partir das imagens analisadas, sequenciadas e às quais havia sido atribuído um título. Para a realização desta atividade, que proporcionou a construção de um esboço para o que viria a se transformar, mais tarde, em narrativa digital, foram utilizados os aparelhos celulares dos alunos conforme solicitação.

5.1.4 Módulo 3: Conceitualização por nomeação

¹⁹ Ver Apêndice C.

Um dos oito processos do *Learning by Design Project*, a conceitualização por nomeação é um elemento fundamental para a aprendizagem. Ele envolve os alunos no desenvolvimento de uma compreensão das ideias e conceitos que os aprendizes precisam conhecer para identificar, discutir ou analisar um tópico em particular.

Quadro 8: Módulo 3

Módulo 3: Conceitualização por nomeação	
Data: 26/09	Duração: 2 h/a
Foco de aprendizado	Domínio do conhecimento: Língua Portuguesa, Multimodalidade e Multiletramentos. Âmbito de aprendizagem: Análise e produção de textos multimodais.
Objetivos de conhecimento	• Identificar os diferentes modos de linguagem utilizados nos textos multimodais; • Aplicar os conhecimentos adquiridos na análise e produção de textos multimodais.
Processos de conhecimento	• Análise de textos multimodais; • Criar legendas e marcadores para as fotografias dos prédios e espaços públicos.
Recursos	• <i>Notebook, datashow</i>, celulares, imagens digitais, quadro branco e pincel para quadro branco.

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades realizadas neste módulo foram uma continuação do módulo anterior. Nesta etapa, os alunos optaram por analisar as imagens a partir da tela do celular, pois, segundo eles, essa forma de análise otimizaria o tempo, uma vez que o texto verbal e os slides seriam produzidos simultaneamente. As imagens foram conceitualizadas sob duas perspectivas: a imagem como um todo, criando legendas, e as principais partes ou aspectos da imagem, criando marcadores. Antes do início da produção dos elementos verbais do texto, apresentamos as seguintes definições de legendas e marcadores as quais foram anotadas no quadro branco:

- A legenda é um texto curto que serve para acrescentar informações a uma imagem ou confirmar informações apresentadas visualmente (COSTA, 2008).
- Os marcadores são pequenas anotações que complementam ou destacam uma informação ou elemento do texto que são consideradas importantes.

Assim, os alunos iniciaram a análise dos elementos multimodais das imagens para, então, realizar a produção dos textos verbais com base nas definições

apresentadas. Uma vez que as imagens já se encontravam sequenciadas, esta atividade não foi demorada e, logo após a finalização da produção escrita, os álbuns digitais estavam prontos para serem compartilhados com a turma. Esta atividade culminou com a reflexão, por parte dos alunos e da professora, sobre as características e elementos de um texto multimodal.

Ao final deste módulo, os alunos já haviam analisado as imagens em três níveis distintos: i) o significado sintético das imagens por meio da produção de títulos; ii) o significado geral dos aspectos multimodais das imagens mediante a elaboração de legendas; iii) e os significados complementados por elementos multimodais em destaque.

5.1.5 Módulo 4: Conceitualização por teorização

A conceitualização por teorização é o processo pelo qual os alunos aprendem a conectar conceitos para formar teorias. Este processo ocorre por meio da contextualização dos conceitos, o que significa que a compreensão é aprofundada. Envolve o deslocamento do particular para o geral, originando previsões e hipóteses. Este processo normalmente se realiza por meio de mapas, diagramas e esquemas.

Quadro 9: Módulo 4

Módulo 4: Conceitualização por teorização	
Data: 10/10	Duração: 2 h/a
Foco de aprendizado	Domínio do conhecimento Língua Portuguesa, Multimodalidade e Multiletramentos. Âmbito de aprendizagem: Diagramas de causa e efeito.
Objetivos de conhecimento	• Conectar conceitos para formar teorias. • Elaborar um diagrama de causa e efeito.
Processos de conhecimento	• Formulação de teorias de causa e efeito. • Elaboração de um diagrama de causa e efeito.
Recursos	• Caderno, canetas, imagens impressas, tesoura, cola, cartolina e régua.

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira etapa da atividade inicial deste processo de conhecimento foi realizada individualmente. Os alunos foram instigados a responder individualmente a uma pergunta provocativa formulada pela professora: "Com base nas informações

que você possui sobre o tema da sua narrativa digital, desde a sua origem até os dias atuais, responda: quais são, na sua opinião, os fatores responsáveis pelas transformações desse prédio ou espaço público, que contribuíram para o estado atual desse local?” A próxima etapa desta atividade foi realizada em grupo e consistiu na identificação dos temas ou pontos comuns em suas respectivas respostas. O objetivo deste processo é, segundo Kalantzis e Cope (s.d.), desencadear uma teoria de causa e efeito subjacente a essas transformações.

O próximo passo, realizado em grupo, foi a confecção de um diagrama de causa e efeito, cujo modelo a professora havia enviado para os alunos via *WhatsApp*. Seguindo o modelo exposto, os alunos utilizaram as imagens impressas, cartolina, tesoura, cola e régua para a construção dos diagramas que conectavam as imagens às teorias formuladas pelos grupos. Ao final do processo, os grupos reportaram suas respectivas teorias aos colegas e professora.

5.1.6 Módulo 5: Analisando funcionalmente

Quadro 10: Módulo 5

Módulo 5: Analisando funcionalmente	
Data: 31/10	Duração: 2 h/a
Foco de aprendizado	Domínio do conhecimento: Língua Portuguesa, Multimodalidade e Multiletramentos. Âmbito de aprendizagem: Produzindo o esboço da narrativa digital.
Objetivos de conhecimento	• Analisar as funções das teorias formuladas.
Processos de conhecimento	• Análise coletiva das funções das teorias de causa e efeito. • Produção de uma <i>demo</i>. • Exposição dos <i>slides</i>.
Recursos	• Cadernos, canetas, celulares e imagens digitais.

Fonte: Elaborado pela autora

Para atender ao objetivo de analisar as funções das teorias formuladas no processo de conhecimento anterior, os alunos forneceram hipóteses sobre “o porquê” dos acontecimentos que desencadearam as transformações observadas. Uma vez que a versão final da teoria de causa e efeito foi formulada coletivamente, sua análise funcional também será coletiva.

Conforme aconteceu nos módulos anteriores, aqui os alunos também

compartilharam seus resultados de aprendizagem com os demais colegas, entretanto, nesta ocasião, foram produzidos os protótipos do que viriam a ser as narrativas digitais. Este protótipo se materializou sob a forma de uma *demo*, que é a “forma reduzida do inglês *demonstration* (demonstração), é um gênero comum na informática, na indústria fotográfica e de vídeo, feito para demonstração ou apresentação” (COSTA, 2008, p. 77).

Por envolver a manipulação de diferentes recursos multimodais como imagens, texto verbal e efeitos sonoros, as responsabilidades foram divididas entre os membros do grupo. Para a produção, que demandou pouco tempo, os alunos utilizaram aplicativos de edição de imagens diversos, os quais haviam sido instalados previamente em seus celulares. Com esta primeira produção, objetivou-se apenas fornecer um esboço verbal e visual para as produções futuras, não houve, ainda, a preocupação em atender aos requisitos do gênero narrativa digital.

5.1.7 Módulo 6: Analisando criticamente

Analisar criticamente significa questionar os significados, consequências e implicações dos conceitos e teorias com os quais se está trabalhando. Na presente pesquisa, os alunos foram encorajados a refletir sobre os impactos que os fenômenos observados trazem para a sociedade.

Quadro 11: Módulo 6

Módulo 6: Analisando criticamente	
Data: 07/11 e 14/11	Duração: 4 h/a
Foco de aprendizado	Domínio do conhecimento: Língua Portuguesa, Multimodalidade e Multiletramentos. Âmbito de aprendizagem: Enquadramento crítico.
Objetivos de conhecimento	• Pesquisar sobre a história da cidade de Mossoró-RN; • Analisar criticamente os conceitos e teorias com os quais se está trabalhando; • Conhecer e produzir o gênero textual relato;
Processos de conhecimento	• Pesquisa <i>online</i> sobre a história da cidade de Mossoró-RN; • Discussão sobre os conceitos e teorias com os quais se está trabalhando. • Visualização de um vídeo.

	• Atividade de escrita de relato histórico.
Recursos	• Celulares, <i>notebook</i>, <i>datashow</i>, cadernos e canetas.

Fonte: Elaborado pela autora

Este módulo, que foi iniciado com uma atividade de pesquisa online sobre o percurso histórico da cidade de Mossoró/RN, contou com uma intercorrência: a interdição do Laboratório de Informática. Por este motivo, a atividade de pesquisa não foi realizada na escola, assim, a pesquisa foi empreendida pelos alunos enquanto tarefa de casa. Este fato, no entanto, não feriu os princípios da nossa pesquisa uma vez que, conforme a pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), os alunos devem ser incentivados a tornarem-se protagonistas do seu próprio aprendizado, utilizando os recursos disponíveis para aprender em qualquer lugar e a qualquer momento.

Assim, o nosso trabalho seguiu com a criação de um grupo de *WhatsApp*, a pedido dos alunos, para o esclarecimento de dúvidas, referentes à pesquisa, que poderiam surgir e para o compartilhamento de informações. Os estudantes levaram para a escola os resultados de suas pesquisas e, então, demos sequência às atividades deste módulo.

Em conformidade com Pêcheux (2009), para quem toda formação discursiva é resultado do interdiscurso – este, visto como aquilo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente –, os alunos, em grupos, foram orientados a estabelecer relações entre as informações que já possuíam sobre seus respectivos temas e os novos conhecimentos construídos sobre a história de Mossoró, por meio da recente pesquisa e, em seguida refletir sobre o que está por trás de um texto, buscando explorar, do ponto de vista histórico, como as transformações dos prédios e espaços públicos de Mossoró e as transformações da sociedade mossoroense se refletem mutuamente. Kalantzis e Cope (s.d.) põem que estas reflexões sejam instigadas por meio de um questionamento. Assim, pedimos que os alunos considerassem o seguinte questionamento para a realização da análise crítica: “a sociedade mossoroense ganhou ou perdeu com as transformações dos prédios e espaços públicos em questão?”.

Analisar criticamente está ligado ao desenvolvimento do letramento crítico, o que envolve analisar e avaliar ideias e textos além do nível literal

Uma abordagem crítica para a escrita nos ajuda a pensar sobre como os textos podem ser escritos e como textos multimodais podem ser redesenhados. Ela nos permite transformar textos, recriar a palavra. Se textos reposicionados estão vinculados a uma ética de justiça social, então redefinir pode contribuir para o tipo de transformação social e identitária que o trabalho de Freire defende (JANKS, 2010 *apud* PEREIRA, 2016).

A atividade que se seguiu foi a elaboração do elemento verbal das narrativas digitais. O gênero textual produzido foi um relato que, segundo Costa (2008, p. 159), é uma “narração não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico”. Os acontecimentos aqui relatados foram as próprias histórias dos prédios ou espaços públicos escolhidos e pesquisados pelos grupos, nas quais foram consideradas as mudanças sofridas ao longo dos anos e as implicações que essas transformações trazem para a sociedade local.

Antes de iniciar a escrita, porém, os alunos assistiram a um documentário²⁰ sobre o Cristo Redentor intitulado “A História do Cristo Redentor - The History Channel” que, embora tenha duração maior do que as narrativas digitais produzidas neste projeto interventivo, funcionou como exemplo para o aspecto a ser imposto nas produções dos alunos. Após a visualização do vídeo, os alunos produziram os textos que foram entregues a professora-pesquisadora para a avaliação e depois devolvidos aos alunos com as orientações para a reescrita, o que foi feito no módulo seguinte.

5.1.8 Módulo 7: Aplicando adequadamente

Este processo de conhecimento envolve a aplicação consistente e adequada dos conceitos, teorias e habilidades com os quais os alunos trabalharam ao longo do projeto. Pode ser empregado em diferentes etapas da aprendizagem para verificar a compreensão, por parte dos alunos, de conceitos ou teorias cruciais antes de avançar para um módulo relacionado a estas ideias ou que dependem dessa compreensão.

²⁰A História do Cristo Redentor - The History Channel. Disponível em: <http://bit.ly/2Eu7vJg>. Acesso em: 01/11/2017.

Quadro 12: Módulo 7

Módulo 7: Aplicando adequadamente	
Data: 28/11	Duração: 2 h/a
Foco de aprendizado	Domínio do conhecimento: Língua Portuguesa, Multimodalidade e Multiletramentos. Âmbito de aprendizagem: Criando narrativas digitais.
Objetivos de conhecimento	• Identificar os elementos da narrativa digital. • Conhecer as etapas de produção de uma narrativa digital. • Produzir narrativas digitais.
Processos de conhecimento	• Reescrita do gênero textual relato. • Exposição sobre os elementos e etapas de produção da narrativa digital. • Produção das narrativas digitais
Recursos	• Caderno, canetas, <i>notebook</i>, <i>datashow</i>, <i>slides</i> e celulares.

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta etapa, os alunos reúnem os conhecimentos adquiridos para a criação das narrativas digitais. Como em etapas anteriores, as tarefas aqui foram divididas entre os componentes do grupo conforme suas respectivas habilidades. Por exemplo, a mixagem de som (quando houve) ficou a cargo de quem melhor manipula aplicativos de edição de som; e assim por diante.

Iniciamos o módulo com a atividade de reescrita do relato produzido no módulo anterior. Os alunos reescreveram o texto após a avaliação da professora e conforme suas orientações e, em seguida, compartilharam suas produções novamente com a professora, desta vez via *WhatsApp*.

Em seguida, teve início a exposição do conteúdo sobre narrativas digitais por meio de *slides*²¹. Os alunos conheceram os elementos constituintes de uma narrativa digital e suas etapas de construção fundamentados em Robin (2006, 2008) e (Xu, Park, Baek (2011).

A professora, mais uma vez, realizou a leitura dos relatos e os reenviou para os alunos, via *WhatsApp*. Alguns textos precisaram ser revisados pelos alunos. Alegando a necessidade do uso da Internet para a produção dos vídeos, alguns grupos solicitaram que esta atividade fosse realizada em casa. A professora atendeu à solicitação dos alunos e a estendeu para toda a turma, que se comprometeu a realizar a tarefa colaborativamente. Desse modo, alguns alunos

²¹Ver Apêndice D.

ficaram responsáveis pela seleção do recurso sonoro, outros pela organização do texto escrito e assim por diante.

A partir deste momento até o encontro seguinte, para o qual estava previsto o encerramento do projeto, havia o período de uma semana. Assim, foi estabelecido o prazo de quatro dias para o compartilhamento dos vídeos com a professora. O hiato entre a data de entrega e o dia da culminância se deu diante da possível necessidade de reedição dos vídeos. Dos seis vídeos apresentados, três foram reeditados. Um deles devido a problemas na exibição das legendas e dois por razões de correções gramaticais.

Os vídeos refletiram os processos de conhecimento que funcionam em conjunto e por meio deles foi possível atestar a interdependência das habilidades e aprendizados desenvolvidos nos processos anteriores.

5.1.9 Módulo 8: Aplicando criativamente

Aplicar de forma criativa requer dos estudantes a projeção do que aprenderam para as diversas esferas sociais em que vivem. Espera-se que, ao final de todo o projeto, os aprendizes estejam prontos para reiniciar o ciclo de processos de conhecimento, de tal forma que as habilidades e conhecimentos aprendidos se tornem conhecimentos prévios em uma nova situação de aprendizagem.

Quadro 13: Módulo 8

Módulo 8: Aplicando criativamente	
Data: 05/12	Duração: 2 h/a
Foco de aprendizado	Domínio do conhecimento: Língua Portuguesa, Multimodalidade e Multiletramentos. Âmbito de aprendizagem: tópico ou subtema do assunto.
Objetivos de conhecimento	• Conhecer as produções dos alunos. • Promover a autoavaliação dos estudantes. • Divulgar os resultados da avaliação feita pela professora.
Processos de conhecimento	• Exposição das narrativas digitais para toda a turma. • Preenchimento do questionário de autoavaliação pelos estudantes. • Divulgação do resultado da avaliação feita pela professora.

Recursos	• <i>Notebook, datashow, folhas e canetas.</i>
-----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

Esta etapa constituiu-se de três momentos: no primeiro, ocorreu a exposição das narrativas digitais produzidas pelos alunos na penúltima etapa do projeto, seguida de uma conversa sobre a integração das experiências vivenciadas e conhecimentos adquiridos no percurso de desenvolvimento do projeto para a criação do produto final; no segundo momento foi aplicado o questionário²² autoavaliativo, no qual os componentes dos grupos avaliaram uns aos outros mediante um sorteio; a terceira e última etapa consistiu na divulgação dos resultados da avaliação contínua realizada pela professora paralelamente ao desenvolvimento das atividades correspondentes a cada um dos processos de aprendizagem.

Como intuito de disponibilizar o material produzido pelos alunos a todos que tiverem interesse em conhecer o trabalho, foi criado um canal para o compartilhamento dos vídeos com o título “Narrativas de Mossoró²³”.

5.2 Avaliação do processo interventivo

Neste tópico, apresentamos a avaliação do desempenho experiencial, conceitual, analítico e aplicado desenvolvidos por meio da aplicação das atividades referentes aos oito processos de conhecimento do *Learning by Design Project*, referente à prática da pedagogia dos multiletramentos. Esta avaliação consistiu na observação e análise da desenvoltura dos alunos na resolução de problemas, no seu envolvimento ativo como produtor de conhecimento, no seu deslocamento nas diferentes modalidades de significação e na manipulação de TDICs.

Ressaltamos, mais uma vez, que para viabilizar essa proposta de prática da pedagogia dos multiletramentos, adotamos a produção de narrativas digitais sobre prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró/RN, bem como suas respectivas transformações e as implicações destas para sociedade mossoroense. Essas produções demandam a utilização das novas tecnologias e exigem a integração de diferentes formas de linguagem (linguagem escrita, representação visual, representação de áudio, representação espacial), o que as configura como recursos

²² Ver Apêndice E.

²³ Disponível em: <https://goo.gl/WoMhwC>. Acesso em: 29/01/2018.

pertinentes à prática da pedagogia dos multiletramentos, haja vista a aprendizagem desta ser apoiada no uso da tecnologia em ambientes de comunicação multimodal (KALANTZIS e COPE, s.d.).

Neste sentido, as atividades propostas nos módulos de aprendizagem para a realização da nossa pesquisa foram elaboradas visando o desenvolvimento, nos alunos, de habilidades demandadas pela comunicação digital. As práticas de linguagem, realizadas no decorrer da aplicação da proposta de intervenção, impeliram os alunos à compreensão de que os sentidos dos textos não estão vinculados apenas à linguagem escrita, mas são construídos e processados mediante a integração das diversas modalidades de representação.

Em face destas considerações, alicerçamos a análise desta pesquisa, basicamente, nos estudos dos gêneros digitais e multimodais (ARAUJO, 2007, 2009; BRAGA, 2009; DIONÍSIO, 2006; HEMAIS, s.d.; TANZI NETO, el. al, 2013; XAVIER, 2007), nos pressupostos sobre a pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS & COPE, 2000; NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012, 2013) e nas teorias sobre narrativas digitais (ROBIN, 2006, 2008; XU, PARK, BAEK, 2011).

Destacamos, ainda, que o conceito avaliativo adotado aqui é o de avaliação formativa, que é entendida como uma prática contínua de avaliação centrada do processo formativo e não no resultado final. Este método de avaliação intenciona identificar as dificuldades do aluno para e ajudá-lo a avançar na sua aprendizagem. Neste sentido, ela orienta o professor quanto aos impactos de sua intervenção pedagógica, oportunizando a reformulação da ação (HADJI, 2001). Assim, essa análise também nos leva a refletir se os procedimentos metodológicos adotados foram adequados e se a produção das narrativas digitais contribuiu para a conquista da autonomia e do empoderamento dos aprendizes.

Para tanto, a análise foi mediada pelos critérios de avaliação²⁴ da aprendizagem propostos por Kalantzis e Cope (s.d.), os quais permitem a classificação do desempenho dos alunos em três níveis: i) competência para pensar e agir com assistência; ii) competência para pensar e agir de forma independente; iii) competência para agir colaborativamente. Assim, a avaliação foi realizada sob duas perspectivas: a da professora pesquisadora, no curso de cada módulo da intervenção, com o objetivo de verificar a desenvoltura dos alunos e ajustar as

²⁴ Ver Apêndice E.

atividades a suas necessidades de aprendizagem; e a perspectiva dos alunos, realizada ao final da prática interventiva. Para que essa análise fosse possível, os alunos foram informados sobre o objetivo dos processos de conhecimento ao início de cada módulo.

A análise apresentada adiante está estruturada da seguinte forma: inicialmente apresentaremos os dados coletados por meio do questionário de sondagem. Em seguida, os resultados avaliativos obtidos por meio da avaliação contínua dos oito processos de conhecimento realizada pela professora mediante os critérios de avaliação supracitados e também os resultados da autoavaliação dos alunos feita por intermédio do questionário²⁵ aplicado no oitavo módulo do projeto interventivo. Depois, são apresentados os resultados da avaliação holística na qual as narrativas digitais produzidas pelos alunos são analisadas enquanto produtos do projeto.

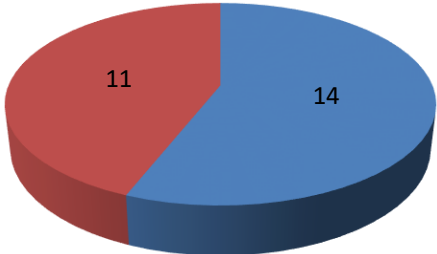
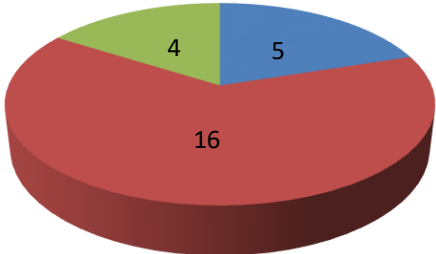
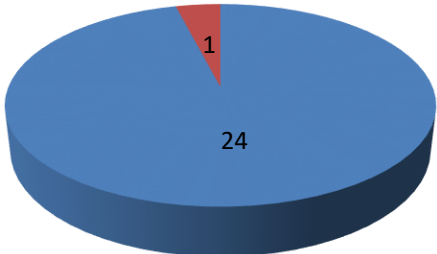
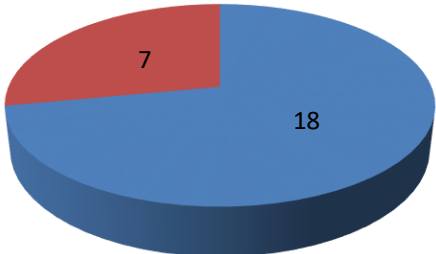
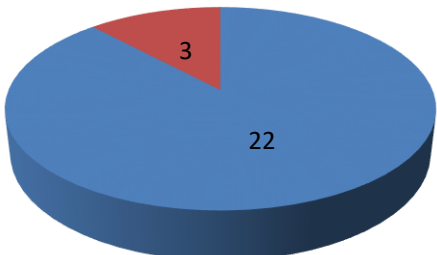
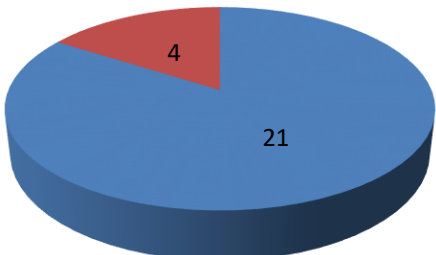
5.3 Resultados do teste de sondagem

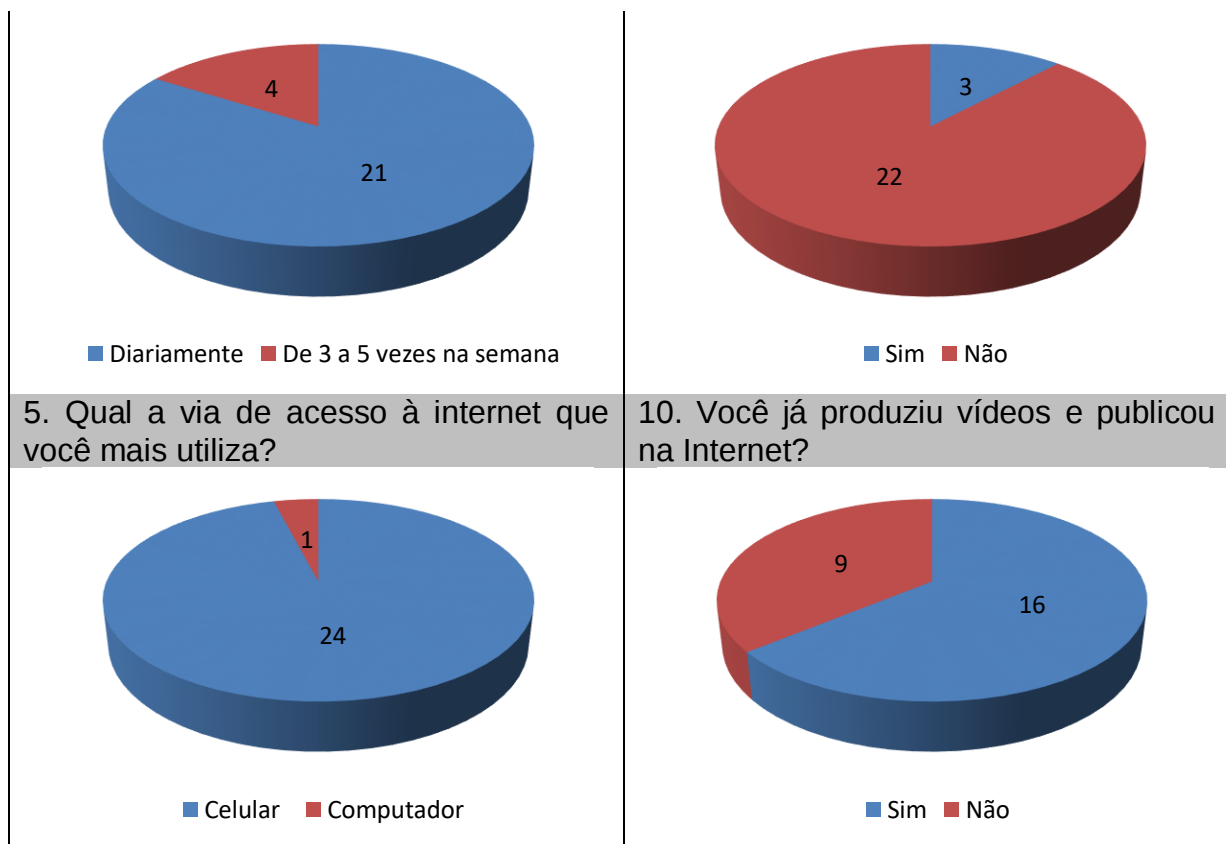
Iniciamos esta seção com a exposição dos resultados do teste de sondagem realizado na etapa de apresentação da proposta de intervenção com o intuito de identificar acesso às TDICs pelos estudantes participantes da nossa pesquisa, os contextos de utilização desses recursos e a realização de atividades escolares envolvendo o uso das novas tecnologias, anteriormente à aplicação do projeto. Consideramos que as informações obtidas, a partir deste teste, são determinantes para a compreensão do processo de desenvolvimento dos demais módulos de aprendizagem.

Para organizar as respostas fornecidas ao questionário de sondagem pelos sujeitos participantes, optamos pela elaboração de um quadro no qual as respostas serão apresentadas sob a forma de gráficos. A opção por este formato visa dinamizar a apresentação dos resultados, haja vista o questionário ser constituído por questões objetivas.

²⁵ Ver Apêndice F.

Quadro 14: Resultados do teste de sondagem

1. Você possui computador?	6. Que atividades costuma realizar no celular, computador, <i>tablet</i> ou outras tecnologias?
 ■ Sim ■ Não	 ■ Jogar ■ Conversar ■ Publicar conteúdo
2. Você possui celular?	7. Você gosta de utilizar o celular, computador, <i>tablet</i> ou outras tecnologias para realizar atividades escolares?
 ■ Sim ■ Não	 ■ Sim ■ Não
3. Você tem acesso à Internet em casa?	8. Você já utilizou celular, <i>tablet</i> , computador ou outras tecnologias para realizar atividades de Língua Portuguesa?
 ■ Sim ■ Não	 ■ Sim ■ Não
4. Com que frequência acessa a Internet?	9. Você gosta de escrever histórias?



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados obtidos, por meio da realização da pesquisa, revelaram que todos os alunos participantes do projeto interventivo possuem, no mínimo, um dispositivo tecnológico de informação e comunicação, com o qual acessa a internet ao menos três vezes na semana e, em 88% dos casos, os participantes da pesquisa possuem acesso à internet em sua própria residência. No que se refere aos contextos de utilização, a pesquisa revelou que, unanimemente, a prioridade de utilização o acesso às redes sociais e aos jogos digitais e, embora a maioria dos alunos tenha revelado gostarem de realizar tarefas escolares por meio das TDICs, estas atividades eram, na maior parte das vezes, realizadas fora da escola e variavam entre atividades de pesquisa e produção de *slides* para apresentações.

Quanto ao questionamento sobre os motivos pelos quais os alunos gostavam ou não de utilizar as TDICs na realização de atividades escolares, as respostas dos alunos favoráveis versavam, em sua grande maioria, sobre a facilidade de acesso às informações. Já os alunos que preferem não utilizar as novas tecnologias para fins didáticos afirmaram apenas que não se sentem atraídos por essa prática. A pesquisa revelou, também, que a maior parte dos alunos não se identifica com a atividade de produção de texto e, por fim, os dados revelaram que quase dois terços

dos alunos já produziram vídeos para publicação na internet. Esses vídeos, no entanto, não tinham relação com o contexto educacional. Todos esses dados corroboram com as pesquisas de Prensky (2001, p. 1), segundo o qual esses alunos, por estarem inseridos em um contexto digital desde o nascimento, “pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”, o que para Kalantzis & Cope (2000, 2015), deve determinar os rumos de toda a prática escolar.

5.4 Avaliação dos processos de conhecimento

Esta análise tem como finalidade a obtenção de uma visão geral acerca da relação dos alunos com os textos multimodais, tanto no que se refere à sua leitura, quanto à sua produção, bem como a reflexão sobre a utilização das TDICs na realização de atividades escolares e as contribuições que estes recursos trazem ao ensino de Língua Portuguesa. Com este intuito, apresentaremos inicialmente os dados gerais referentes à participação, envolvimento e nível de competência apresentados pelos alunos nas atividades propostas durante a realização da proposta interventiva. Estes dados foram obtidos mediante a observação da realização das atividades referentes aos processos de conhecimento do *Learning by Design Project* e serão organizados em dois gráficos, um referente à avaliação docente, e outro referente à avaliação discente.

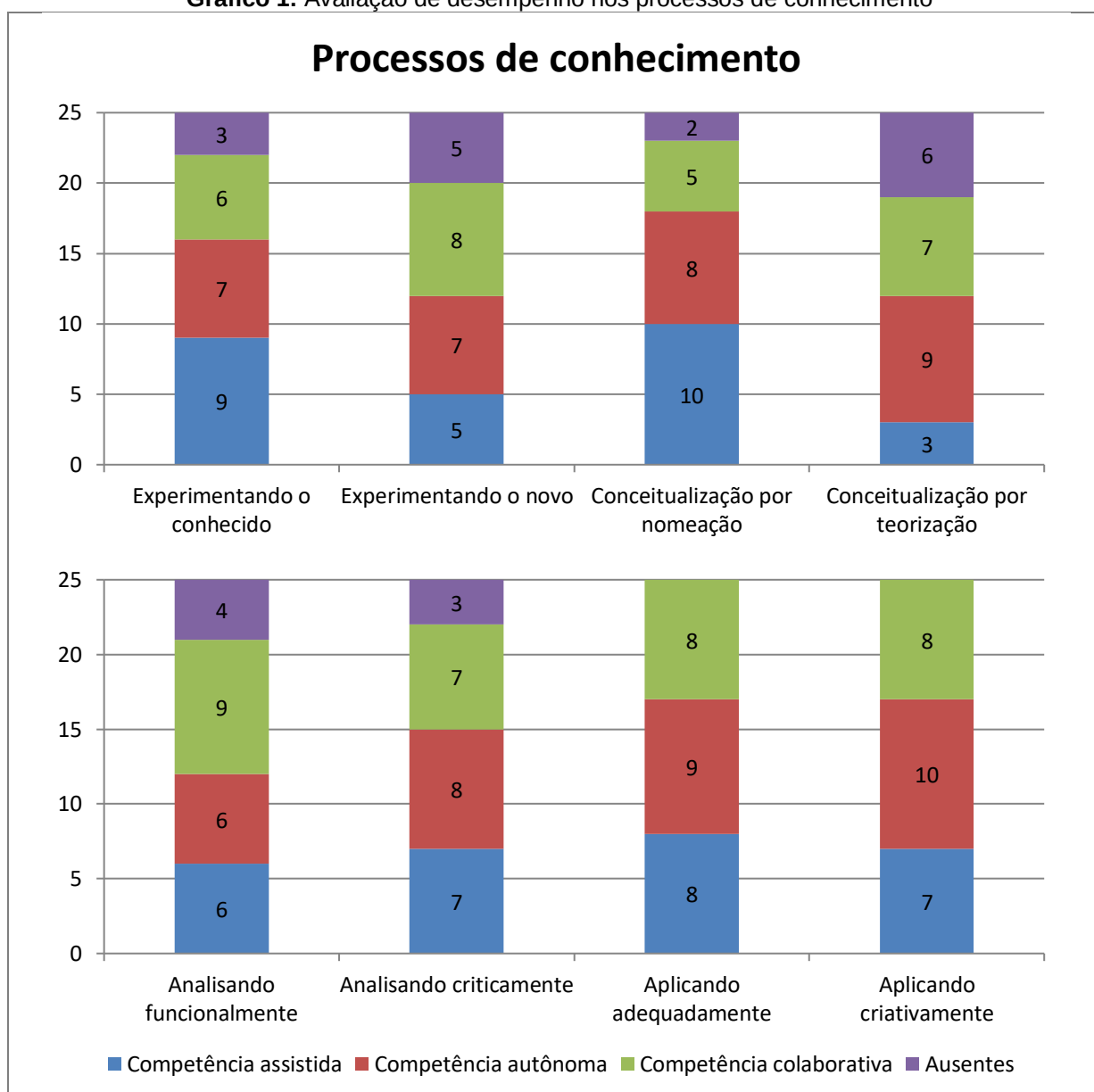
Para a obtenção dos resultados apresentados adiante, adotamos os critérios avaliativos propostos por Kalantzis e Cope (s.d.), segundo os quais o desempenho dos alunos na realização das atividades pode ser classificado em três níveis conforme sua autonomia para a execução das mesmas:

- **NÍVEL 1: competência assistida:** precisa de instruções explícitas ou apoio do professor ou colegas para poder realizar a tarefa ou atividade.
- **NÍVEL 2: competência autônoma:** pode descobrir como realizar a tarefa ou a atividade por si só e completá-la com êxito (seu próprio trabalho ou uma parte de um trabalho conjunto).
- **NÍVEL 3: competência colaborativa:** pode trabalhar efetivamente com outros, incluindo pessoas com menos ou diferentes conhecimentos e

conhecimentos além de si, para produzir um excelente trabalho (próprio ou um trabalho conjunto).

O **Gráfico 1** revela os dados da participação dos alunos nos módulos de aprendizagem, obtidos mediante a aplicação dos critérios de avaliação pela professora pesquisadora. Apresenta também o quantitativo de alunos ausentes em cada etapa da intervenção.

Gráfico 1: Avaliação de desempenho nos processos de conhecimento

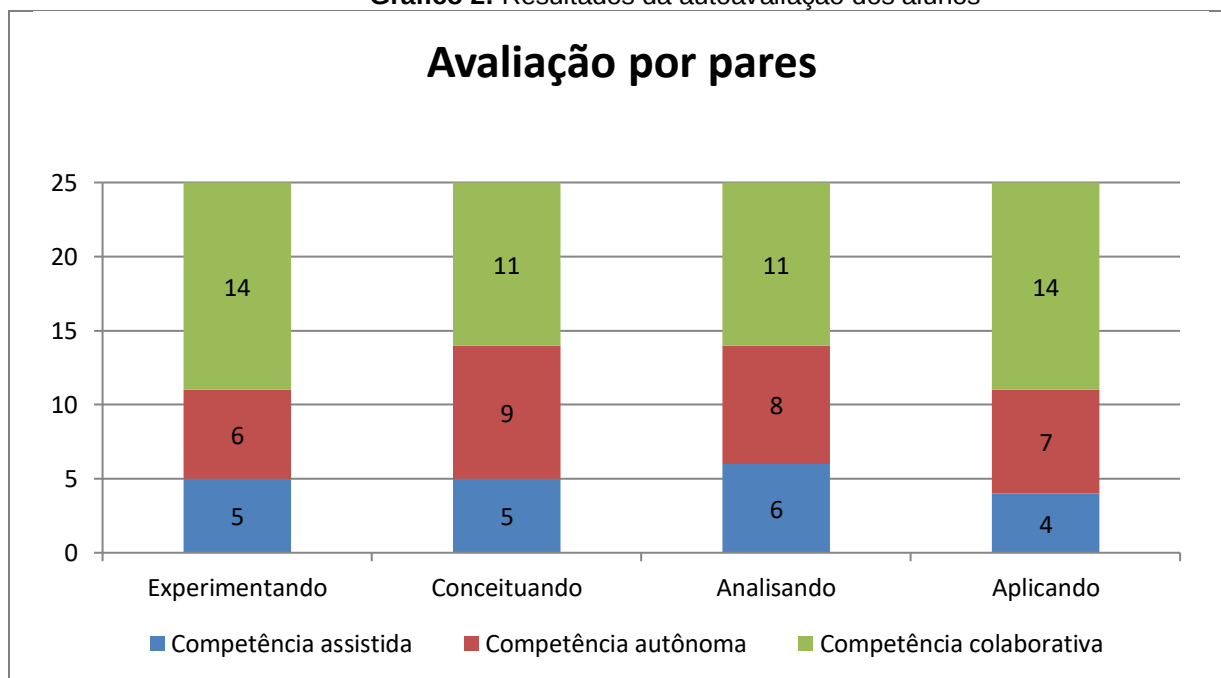


Fonte: Elaborado pela autora.

O **Gráfico 2** indica os resultados coletados por meio da aplicação do questionário autoavaliativo ao final do processo de intervenção. Reforçamos que, para a realização desta atividade, foi feito um sorteio entre os componentes de cada

grupo. Coube a cada aluno avaliar o colega sorteado conforme os critérios estabelecidos no **Apêndice F** e de acordo com sua participação nos módulos de aprendizagem.

Gráfico 2: Resultados da autoavaliação dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora.

Os gráficos de avaliação de desempenho nos processos de conhecimento e de resultados da autoavaliação dos alunos, embora apresentem números divergentes em comparação com a avaliação docente, apresentam uma regularidade entre os níveis de competência apresentados durante os processos, isto é, as oscilações entre a competência assistida, a competência autônoma e a competência colaborativa foram pequenas e, em uma análise mais detalhada, observamos uma certa regularidade em relação à competência apresentada individualmente pelos alunos durante as atividades desenvolvidas. Isto significa dizer que um aluno que tenha apresentado competência assistida em uma determinada atividade, esteve propenso a apresentar o mesmo nível de competência na maioria das atividades propostas, embora esta tendência não seja uma regra. O mesmo foi observado com os alunos avaliados conforme os demais níveis de competência. Convém destacar que esta característica é uma particularidade observada na presente pesquisa, e não uma constante nas práticas de multiletramentos, pois “não é mais suficiente imaginar que as sociedades são constituídas por indivíduos isolados, ligados imprevisivelmente através de contatos

sociais voluntários, com ‘mentes’ individuais e autônomas de algum modo dissociadas do mundo material” (LEMKE, 2010, p. 458).

Para compreender o processo que resultou nos dados apresentados nos gráficos demonstrados anteriormente, nos deteremos, nesta seção, às atividades aplicadas por meio dos módulos de aprendizagem, haja vista os resultados do teste de sondagem já terem apresentados, assim como as escolhas dos temas das narrativas digitais pelos grupos. Assim, iniciaremos esta análise com a primeira atividade realizada no Módulo 1: Experimentando o conhecido. Conforme relatado anteriormente, na primeira atividade do referido módulo, os alunos planejaram suas rotas de aprendizagem.

Para Kalantzis e Cope (2015), a construção de todo novo conhecimento baseia-se sempre nos conhecimentos prévios que os alunos levam para a sala de aula e, embora os autores defendam que, em uma sala de aula os conhecimentos prévios sejam sempre muito diversificados, pelo fato de serem resultados das experiências, dos interesses e da motivação dos aprendizes, nesta atividade especificamente, as informações previas apresentadas sobre os prédios e espaços públicos escolhidos para a realização do processo interventivo foram elementares e muito semelhantes entre os participantes da pesquisa. Este fato, no entanto, não representa um demérito, haja vista o objetivo do processo de conhecimento, que é o engajamento de todos os pensamentos envolvidos na aprendizagem como forma de criar condições para que todos os participantes contribuam no processo de aquisição de novos conhecimentos, tenha sido cumprido.

O reconhecimento do que os alunos já sabiam sobre o tema e o compartilhamento de informações alicerçou e favoreceu o planejamento dos rumos a serem seguidos. Neste sentido, foram elencadas as ideias sobre o que o precisavam descobrir e quais estratégias iriam utilizar para aprender sobre seus respectivos temas de trabalho. Conforme destacado no tópico de relato da intervenção, os grupos manifestaram a necessidades de conhecer as origens dos respectivos prédios e espaços públicos escolhidos como tema e os fatores que os levaram à situação atual. Para tanto, foram empreendidas pesquisas de campo e pesquisas *online*, das quais a última foi supervisionada pela professora pesquisadora.

Os resultados apresentados por meio do teste de sondagem evidenciaram a realidade de que os alunos, em sua totalidade, utilizem a internet com frequência e

com naturalidade e que esse acesso se dá, prioritariamente, por meio do celular. Este fato, no entanto, não comprometeu a realização da pesquisa pelos alunos que se movimentaram pelo site apresenta-se de forma dinâmica e rápida, demonstrando compreender as funções dos links e as relações estabelecidas entre as linguagens favorecendo a compreensão dos textos lidos. A utilização dos recursos tecnológicos ofereceu segurança aos alunos que se sentiram persuadidos a empreender a pesquisa com mais interesse e curiosidade.

A despeito da fluência dos alunos na utilização do computador, algumas dificuldades foram observadas, sobretudo em aplicações que, segundo os próprios alunos, não fazem parte de suas práticas cotidianas: o *download* de imagens, o envio de *e-mails* com arquivos em anexo, a transferência de arquivos do computador para o *pen drive*. Alguns estudantes, no entanto, demonstraram sobre a realização destas atividades e, por iniciativa própria, se dispuseram a ajudar os colegas com dificuldades. Para finalizar, constatamos que alguns alunos ainda não são capazes de analisar a organização e funcionamento da pesquisa na internet, demonstrando dificuldade quanto à inserção do comando de pesquisa adequado, a seleção de conteúdo confiável, fatores que podem ser fundamentais para uma “navegação” segura e produtiva.

O segundo e o terceiro processos de conhecimento, experimentando o novo e conceitualização por nomeação respectivamente, constituíram-se de atividades de leitura e produção de textos multimodais. Para a realização das atividades destes módulos, os alunos analisaram as imagens coletadas nas pesquisas *online* e de campo enquanto textos multimodais, com base nos pressupostos de Dionísio (2001) e Herais (2010) sobre multimodalidade, e produziram títulos, legendas e marcadores segundo as definições de Costa (2008) para estes gêneros.

A leitura desse tipo de texto pressupõe do leitor uma competência para apreender informações dos conteúdos não verbais apresentados visualmente. Neste sentido, as equipes não encontraram dificuldades em atribuir significados às imagens, entretanto, a tarefa de produção de textos verbais evidenciou algumas dificuldades, sobretudo quanto à distinção entre os gêneros textuais título e legenda. Essas dificuldades ficaram nítidas durante a exposição dos álbuns digitais produzidos pelos alunos, pois foi possível observar que os títulos de algumas imagens possuíam características que mais se assemelhavam ao gênero legenda.

Contudo, foi possível observar também que, por meio da descrição do

significado sintético das imagens por meio da produção de títulos, do significado geral dos aspectos multimodais das imagens mediante a elaboração de legendas e dos significados complementados por elementos multimodais em destaque, houve uma reiteração dos elementos visuais, nos textos verbais elaborados pelos alunos. Além disso, apesar da economia de recursos, ficou evidente a compreensão de um fio narrativo em que a passagem do tempo se dá pela diferença entre cores apagadas, opacas e em preto e branco nas primeiras imagens e cores mais vivas e brilhantes nas últimas.

No que diz respeito à utilização das TDICs pelos alunos, nestes módulos eles optaram pela manipulação dos aparelhos celulares, com o argumento de que já estavam habituados com a produção de *slides* por meio de aplicativos de edição de imagens, ao invés do programa *PowerPoint* que havia sido sugerido pela professora. Essa opção mostrou-se acertada e a produção dos álbuns digitais ocorreu sem intercorrências.

O processo interventivo denominado “conceitualização por teorização” referente ao quarto módulo de aprendizagem tem continuidade no sexto módulo, analisando criticamente, uma vez que as atividades deste processo se propõem a analisar as teorias criadas naquele. Assim, devido a suas naturezas semelhantes, analisaremos os dois processos simultaneamente.

Considerando que a formação crítica é um dos focos desta pesquisa, direcionamos as atividades dos referidos módulos ao desenvolvimento da criticidade nos alunos, haja vista esta representar um grande avanço em direção ao fortalecimento da competência para se questionar valores implícitos (ROJO, 2013). Com base nesses pressupostos, provocamos os alunos por meio dos seguintes questionamos: “com base nas informações que você possui sobre o tema da sua narrativa digital, desde a sua origem até os dias atuais, responda: quais são, na sua opinião, os fatores responsáveis pelas transformações desse prédio ou espaço público, que contribuíram para o estado atual desse local?” e “A sociedade mossoroense ganhou ou perdeu com as transformações dos prédios e espaços públicos em questão?”

Por meio da análise dos dados, observamos a capacidade dos alunos em refletir sobre as leituras realizadas e analisar suas possibilidades de significação, o que propiciou novas alternativas de compreensão do mundo. Essas habilidades levam os alunos a um território intelectual mais profundo e fornecem uma base para

discussão, discussão e discernimento fundamentados entre ideias concorrentes (Kalantzis e Cope, s.d.). Neste sentido, a multimodalidade é um aspecto essencial para o aprimoramento da capacidade crítica, uma vez que os significados são construídos a partir da integração de todos os elementos verbais/não verbais presentes nas produções.

Nos referidos módulos de aprendizagem, houve ainda a produção de dois textos pelos alunos. O primeiro, correspondente à conceitualização por teorização, consistiu na elaboração de um diagrama de causa e efeito, sendo este uma representação muito comum em qualquer situação em que haja a necessidade de ilustrar um processo (RIBEIRO, 2016). Ao analisarmos os resultados apresentados pelos alunos, constatamos que esta tarefa foi muito exitosa. Nas seis produções apresentadas, foi possível observar a ideia de fluxo, considerando as formas como os elementos analisados se conectam, se relacionam ou fazem parte de um todo maior, oportunizando a movimentação de informações do concreto ao abstrato. Tais entendimentos fornecem uma base mais ampla para a análise crítica. Por esse motivo, consideramos que as atividades propostas no módulo 6 representam uma continuidade destas.

A produção textual correspondente à análise crítica compreendeu a produção de um relato segundo a definição do referido gênero por Costa (2008). Nesta atividade, observamos a dificuldade de uma parcela dos alunos, cerca de um terço, em estruturar os elementos verbais produzidos anteriormente sob o formato de prosa, pois as produções anteriores restringiram-se a gêneros naturalmente mais curtos que o relato, como os títulos e legendas elaborados. Essas limitações, no entanto, foram superadas durante a reescrita dos textos no módulo sete cujo objetivo foi “favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Os demais alunos, no entanto, conseguiram produzir o gênero textual solicitado por analogia ao texto verbal apresentado em um documentário sobre o Cristo Redentor intitulado “A História do Cristo Redentor - The History Channel”.

Os processos de conhecimento “analisando funcionalmente” e “aplicando adequadamente” se assemelham pelo fato de ambos envolverem a manipulação de elementos multimodais como imagens, texto verbal e efeitos sonoros. Assim, conforme ocorreu com os módulos quatro e seis, estes também serão analisados em conjunto.

As atividades analisadas correspondem aos módulos 5 e 7, e consistem, respectivamente, na produção de uma *demo*, protótipo para produções finais, e das narrativas digitais. Neste momento, analisaremos apenas a autonomia na manipulação dos recursos tecnológicos e a evolução das *demos* para as narrativas digitais, estas, por sua vez, serão analisadas enquanto produto do projeto interventivo em um tópico subsequente.

Os recursos tecnológicos escolhidos pelos grupos para a realização das atividades de produção dos textos multimodais variaram entre celulares, computadores, aplicativos ou sites de edição de vídeos. Como os alunos ficaram livres para escolher os recursos tecnológicos que lhes fossem favoráveis, esta etapa ocorreu de forma bem-sucedida e sem contratempos. Na maioria dos casos, os recursos utilizados se repetiram nos dois módulos. Dois grupos, porém, migraram de aplicativos para sites de edição de vídeos para a produção da versão final do vídeo.

Em relação à utilização dos recursos multimodais, observamos a competência para relacionar os conteúdos verbais aos conteúdos apresentados visualmente e constatamos que a relação entre as linguagens foi quase sempre harmoniosa. No entanto, no que se refere à articulação entre as linguagens por reafirmação e reiteração entre verbal e visual, apenas metade dos grupos conseguiram ser completamente exitosos. Para finalizar, constatamos ainda pouca evolução entre as *demos* e as narrativas digitais produzidas por três dos seis grupos.

Por intermédio da avaliação dos níveis de competência dos sujeitos participantes, tivemos a oportunidade de constatar o quanto os alunos aprenderam e a eficiência de nossa proposta de intervenção (KALANTZIS; COPE, s.d.), e constatamos a eficiência do trabalho em relação à variedade textual e de modos semióticos que compõem os textos, bem como os benefícios da utilização das TDICs nas aulas de língua portuguesa para a formação leitora dos alunos que estarão mais preparados para interagir com o mundo contemporâneo. Estas atividades corroboraram com os princípios da pedagogia dos multiletramentos de que o conhecimento humano é baseado em valores sociais, culturais e materiais, e desenvolvido como parte de um processo colaborativo com outros indivíduos de uma mesma comunidade, mas com conhecimentos e contextos diferentes (GRUPO NOVA LONDRES, 1996).

5.5 Análise das narrativas digitais

Nesta seção, apresentamos a análise das narrativas digitais produzidas pelos alunos durante o processo interventivo, as quais foram avaliadas enquanto produto resultante do desenvolvimento das atividades realizadas como método para a aplicação dos processos de conhecimento do *Learning by Design Project*. Nesta análise, consideraremos as características multimodais utilizadas pelos estudantes em suas produções. Esse aspecto vem ao encontro dos objetivos do nosso projeto de analisar a integração de diferentes linguagens na construção de sentido dos textos, por meio da utilização das TDICs, e sua importância para o letramento multimodal e empoderamento crítico dos alunos.

As teorias que nortearam a produção e a análise das narrativas digitais enquanto gênero textual foram Robin, 2006, 2008; Xu, Park, Baek, 2011, cujos textos, respectivamente, orientam quanto aos elementos constituintes da narrativa digital e sugerem que os procedimentos e etapas a serem adotados para a produção dos vídeos. Estas teorias estão devidamente respaldadas pela pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo Nova Londres em 1996, e levada adiante por Kalantzis e Cope, membros originais do referido grupo.

No que se refere ao cumprimento das etapas de produção das narrativas digitais (XU, PARK, BAEK, 2011), podemos atestar seu cumprimento por intermédio das atividades referentes aos processos de conhecimento, haja vista estas terem sido planejadas de forma a garantir o exercício das referidas etapas de produção dos vídeos em consonância com os ideais de colaboração, multilinguismo e multiculturalidade da pedagogia dos multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000, 2013, 2015; KALANTZIS & COPE, 2005, s.d.; NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012, 2013).

Assim, no decorrer do desenvolvimento dos módulos de aprendizagem, todos os grupos realizaram a escolha de um tema para suas respectivas histórias, seguidas da seleção dos recursos multimodais recursos visuais, recursos de áudio e conteúdo informativo, tudo isso correspondente à primeira etapa; a segunda etapa compreendeu à escolha de um programa, aplicativo ou site de edição de vídeos, e a subsequente organização do material previamente selecionado (áudio, imagens, e texto); a criação, edição e finalização da narrativa digital realizada de maneira colaborativa mediante as aptidões apresentadas pelos componentes dos grupos são

os critérios pra a realização da terceira etapa; e, finalmente, o compartilhamento dos vídeos, no caso da presente pesquisa, com os pares, em um primeiro momento, e, posteriormente, com o público em geral por intermédio da criação de um canal de compartilhamento de vídeos. As práticas linguísticas realizadas durante a aplicação da proposta interventiva oportunizaram a compreensão, entre os alunos, de que os sentidos dos textos não são só veiculados por meio da linguagem verbal, mas construídos e processados atendendo as relações entre imagens, sons, texto verbal, entre outros.

Reforçamos que os prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró escolhidos pelos grupos como temas para suas narrativas digitais foram: **Grupo 1:** Teatro Lauro Monte Filho; **Grupo 2:** Escola Técnica de Comércio União Caixeiral; **Grupo 3:** Skate Park Desportista Javan Monte de Souza; **Grupo 4:** Estádio Manoel Leonardo Nogueira; **Grupo 5:** Estação das Artes Elizeu Ventania; **Grupo 6:** Sociedade Beneficente União de Artistas de Mossoró.

Com base nos apontamentos apresentados por Robin (2006), como já vimos, uma narrativa digital é constituída por sete elementos básicos: i) o ponto de vista, que seria a perspectiva do autor em relação ao fato narrado; ii) a questão dramática, que é um questionamento que será respondido até o final da história e que prende a atenção do público; iii) o conteúdo emocional, problemáticas que têm o poder garantir interação entre autor e público de pessoal e poderosa; iv) o dom da sua voz, uma maneira de personalizar a história para ajudar o público a entender o contexto; v) o poder da trilha sonora, são músicas ou outros sons que apoiam o enredo; vi) a economia, estratégia e apresentar apenas conteúdo suficiente para contar a história sem sobrecarregar o espectador com muita informação de forma a mantê-lo atraído pelo enredo; vii) e o ritmo, elemento que trata especificamente de quão lenta ou rapidamente a história avança.

Em termos avaliativos, verificaremos se os alunos produziram seus textos em consonância com os elementos da narrativa digital supracitados, transmitindo seu ponto de vista sobre um assunto, que é o tema da história e em torno do qual deverá ocorrer uma questão dramática inicial, que deve ser desenvolvida levando à existência de um ritmo adaptado, tornando-se mais rápido ou mais lento, conforme a ação narrada e, além disso, se o narrador utilizou recursos que ajudem a conferir à narrativa um aspecto único e se o uso de música e sons ajudou a sustentar todo o enredo da história e não figurar apenas como adereço. Na análise das narrativas

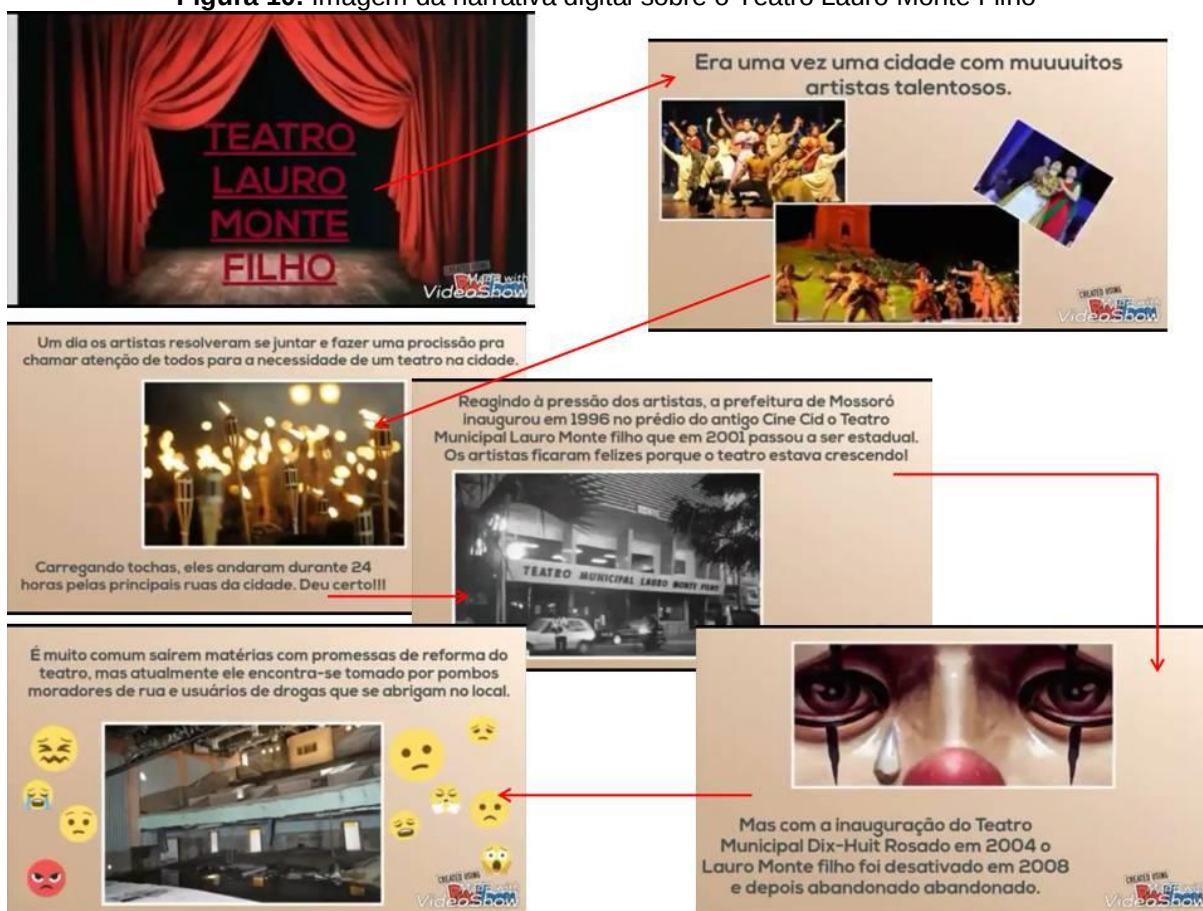
digitais que se segue, nos deteremos apenas no aspecto final dos textos, haja vista o seu processo de produção ter sido analisado anteriormente.

Considerando que a modalidade verbal não é a única responsável pelos sentidos explicitados pelos textos em análise, é fundamental o emprego de diferentes recursos semióticos como estratégia multimodal de composição dos discursos veiculados, levando em conta que estes são a imprescindíveis agilidade e dinamicidade exigida pelo gênero textual produzido, em virtude do seu restrito tempo de duração e da quantidade de informações que se intenciona veicular. Assim, reiteramos que estes recursos multimodais serão analisados sob a ótica das teorias de Araújo, 2007, 2009; Braga, 2009; Dionísio, 2006; Hemais, 2010; Tanzi Neto, et. al, 2013; Xavier, 2007.

O grupo 1, cuja narrativa²⁶ digital teve como tema o Teatro Lauro Monte Filho, conseguiu estabelecer de forma clara seu ponto de vista, o qual expressa a intenção do grupo em enaltecer a comunidade artística e cultura locais, ao mesmo tempo em que estabelece uma crítica ao aparente descaso dos poderes públicos em relação a esses segmentos. Como forma de personalizar sua história, o grupo recorreu à expressão “Era uma vez...” que remete aos contos maravilhosos. Esta decisão conferiu um caráter único à produção. Outra decisão acertada foi a escolha da versão instrumental da música “A casa –Toquinho/Vinícius de Moraes” para compor a trilha sonora da narrativa. A letra da música é bastante conhecida e também conta uma história que, por sua vez, ratifica o enredo apresentado na história. No que se refere à economia e ao ritmo, o vídeo contém apenas os aspectos necessários à compreensão da narrativa e transcorre em uma velocidade adequada à configuração de cada página, o que permitiu que se assegurasse a atenção do leitor até a sua conclusão.

²⁶ Disponível em: <https://goo.gl/c33r7Y>.

Figura 10: Imagem da narrativa digital sobre o Teatro Lauro Monte Filho



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao emprego dos recursos multimodais, foi neste aspecto que a referida narrativa digital mais se destacou. Além do recurso auditivo já mencionado, e das imagens do próprio teatro, foram utilizadas imagens relacionadas ao efeito de sentido que se buscou empregar como uma estratégia para impactar os leitores. Logo de início, observamos a imagem de cortinas em um placo de teatro, o que produz o entendimento de que uma história será iniciada, assim como remete ao tema do vídeo. Adiante vemos imagens dos artistas locais em apresentação, de uma multidão carregando tochas, das tradicionais máscaras de teatro em clara relação com o texto verbal, de forma a contribuir para a construção de sentidos do texto. A tentativa de emocionar é representada pela imagem de um palhaço triste e dos *emojis*, ambos em referência à desativação do teatro. Por fim, o grupo empregou um vídeo do interior do prédio com o intuito de conferir credibilidade à ideia que está sendo transmitida pela narrativa.

Figura 11: Imagem da narrativa digital sobre o prédio da União Caixeiral



Fonte: Elaborado pela autora.

A narrativa²⁷ digital intitulada “União Caixeiral, de escola técnica à biblioteca, embora aponte um paralelo entre o contexto de surgimento e o contexto atual do prédio da União Caixeiral, não permite entrever o ponto de vista defendido pelo grupo, de igual modo o elemento verbal teve um aspecto mais informativo, entretanto é possível ler nas entrelinhas a crítica às mudanças de valores em decorrência do sucateamento dos espaços e acervo da Biblioteca Municipal Ney Pontes Duarte, o que é reafirmado pela escolha musical para a composição da trilha sonora, uma *jazz* que remete à época de fundação da Escola Técnica de Comércio União Caixeiral.

Em virtude do funcionamento de uma escola e posteriormente de uma biblioteca no referido prédio, os alunos optaram por apresentar o texto verbal em um fundo de papel pautado em uma clara referência às anotações realizadas pelos estudantes. Quanto à economia e ao ritmo, o vídeo apresenta os aspetos necessários à compreensão da narrativa, o tempo destinado a cada página, no

²⁷ Disponível em: <https://goo.gl/hxANK7>.

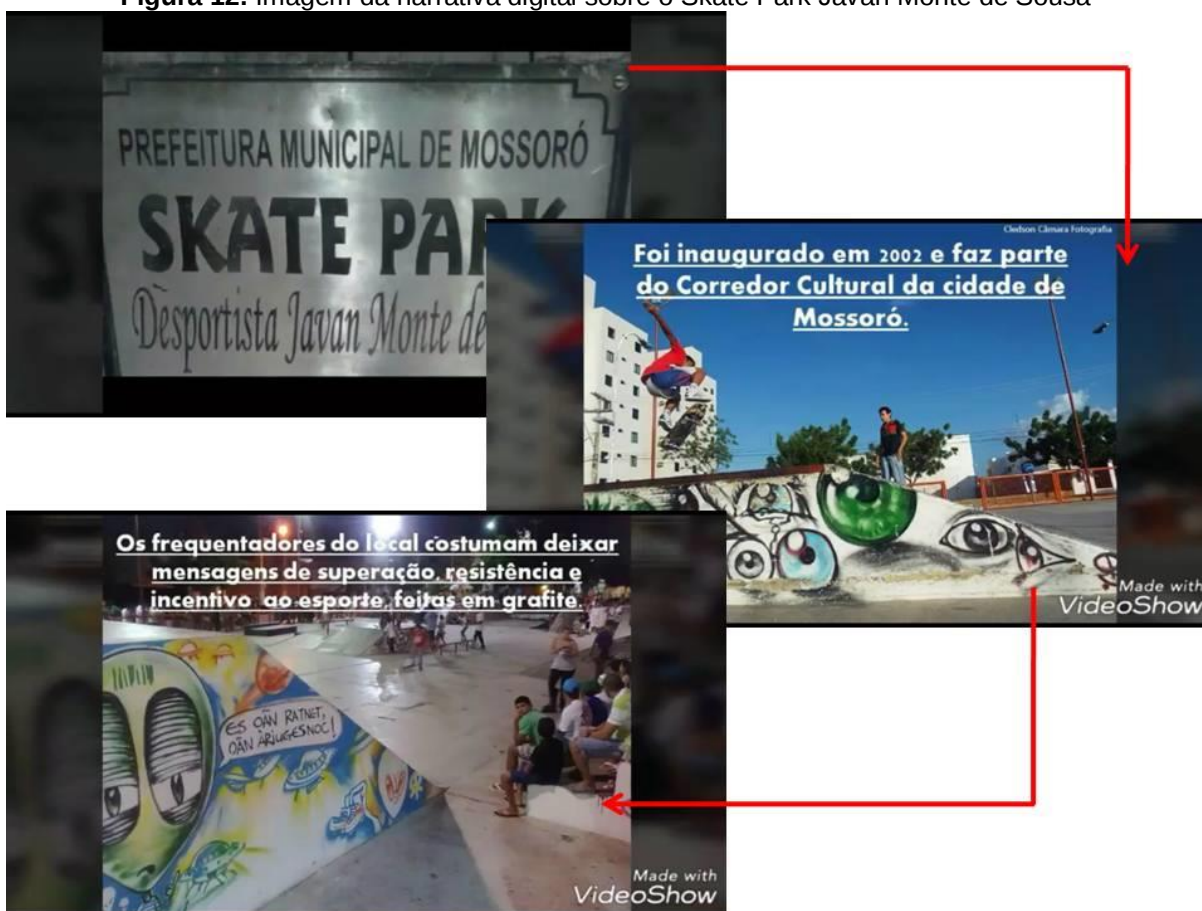
entanto, mostrou-se insuficiente quando estas apresentam uma quantidade maior de texto verbal.

Este grupo também obteve êxito com relação ao emprego dos recursos multimodais. A narrativa é iniciada com a imagem móvel de um *notebook* em utilização, o que chama a atenção para o caráter digital do texto, informação que é reforçada na segunda imagem, que apresenta diversos dispositivos tecnológicos e, ao centro, a informação verbal “narrativa digital”. Desta vez, o vídeo se desenvolve mediante a utilização de imagens estáticas, que apresentam legendas contextualizadas. A utilização desse recurso multimodal objetiva ratificar as informações veiculadas no texto. A última imagem antes dos créditos traz uma fotografia do exterior do prédio e, acima, a legenda “Sale???” , seguida de uma plaquinha com o símbolo do dólar. Após os créditos, a imagem móvel das reações das redes sociais surge, representando um pedido para que os espectadores demonstrem suas impressões sobre o vídeo.

O vídeo²⁸ produzido pelo grupo 3, cujo tema foi o Skate Park Javan Monte de Sousa, apresentou um caráter informativo, o que comprometeu a apresentação do ponto de vista dos autores, uma vez que o grupo não se posicionou criticamente em relação à temática exposta. Para compor a trilha sonora, o grupo escolheu uma música do gênero musical *rock and roll*, o que se configura como uma tentativa bem-sucedida de representar o público que frequenta o local majoritariamente. Não houve, contudo, o intento de ajudar o público a entender o contexto apresentado por meio da personalização da história de forma. Os elementos ritmo e economia foram cumpridos de maneira exitosa, pois a história apresenta informações sucintas e sem pormenores desnecessários que venham a comprometer estas informações. A velocidade de execução também se apresenta em um ritmo adequado às informações contidas em cada imagem do vídeo.

²⁸ Disponível em: <https://goo.gl/3FKRXM>.

Figura 12: Imagem da narrativa digital sobre o Skate Park Javan Monte de Sousa



Fonte: Elaborado pela autora.

A utilização de imagens fotográficas, texto verbal, música e imagem em movimento compuseram os recursos multimodais do texto. No vídeo, cada imagem é acompanhada de uma legenda e, embora se observe a tentativa de estabelecer uma relação entre estes elementos, essa intenção nem sempre foi bem-sucedida. A adição de imagens móveis, no final da produção, trouxe dinamismo à mesma e estabeleceu um diálogo entre as linguagens verbal e não-verbal. O grupo deixou de explorar os textos multimodais contidos no espaço em questão.

Figura 13: Imagem da narrativa digital sobre o Estádio Manoel Leonardo Nogueira



Fonte: Elaborado pela autora.

A narrativa²⁹ digital apresentada pelo grupo 4 intitula-se “Nogueirão sob alerta”, o que anuncia o ponto de vista de denúncia com relação à conservação do patrimônio público e a falta de iniciativa em direção à resolução deste problema. Esse ponto de vista é apoiado pela trilha sonora que traz um tom de suspense à história. Embora apresente um ponto de vista claro, não houve, no grupo, a intenção de personalizar a história para ajudar o público a entender o contexto apresentado. Em relação ao ritmo e à economia, a história apresenta informações essenciais, sem pormenores que não tenham influência na ação. Estas informações, por sua vez, se apresentam em um ritmo adequado às informações contidas em cada imagem do vídeo.

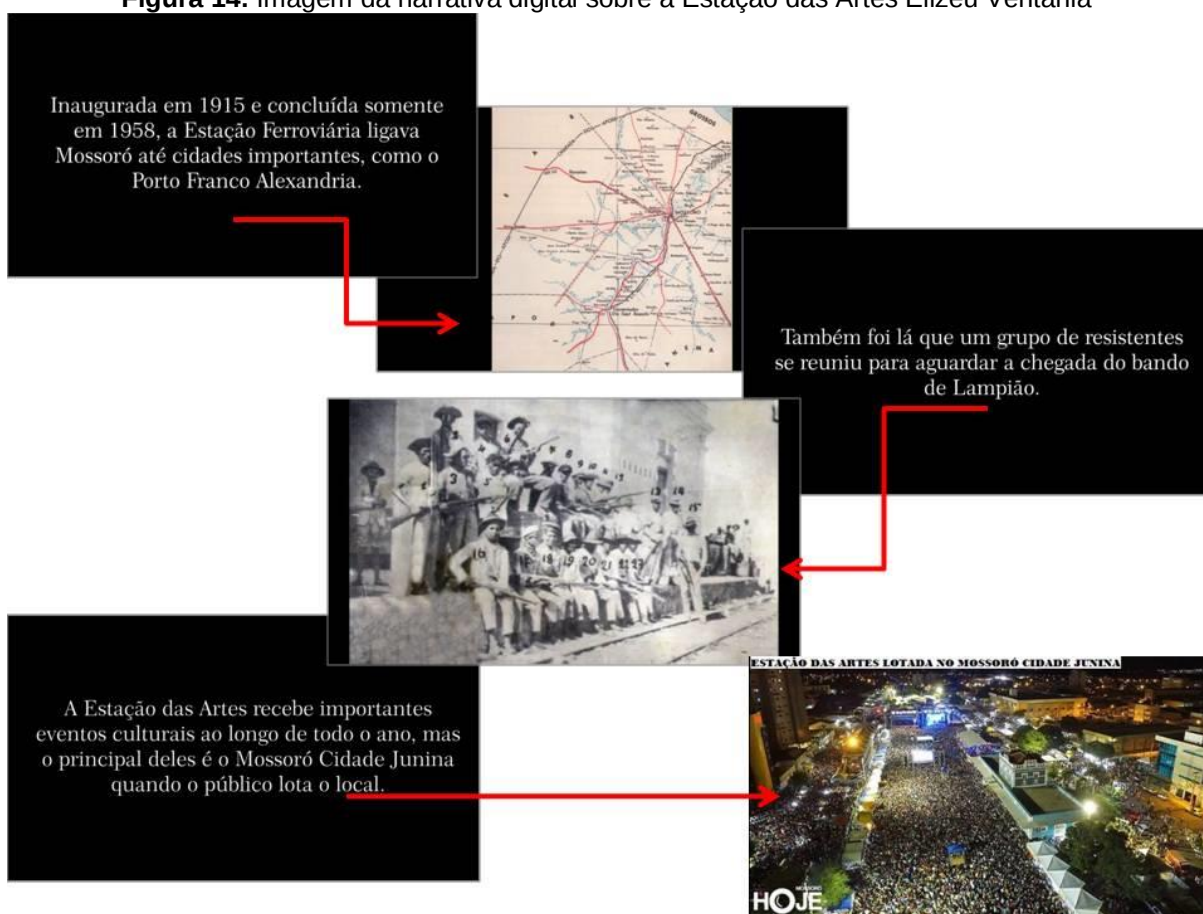
Além do, já mencionado, recurso sonoro, observamos a utilização de imagens fotográficas e conteúdo verbal, os quais representam os elementos composicionais dos aspectos multimodais do vídeo. No referido vídeo, cada imagem é acompanhada de uma legenda, estes elementos se correlacionam e ratificam,

²⁹ Disponível em: <https://goo.gl/qyJSHS>.

mutuamente, o discurso um do outro. Essa correlação entre imagens e texto verbal, entretanto, não representa a totalidade dos casos, haja vista algumas imagens não apresentarem clara relação com as legendas a não ser pelo fato de corresponderem aos mesmo tema.

Apesar da realização bem-sucedida de atividades de elaboração de títulos e legendas para as imagens, nos módulos 2 e 3, para as imagens que seriam utilizadas nas narrativas digitais, no ato da composição dos vídeos, os alunos não demonstraram cuidado em integrar os elementos multimodais. O mesmo vale para os demais grupos em que este aspecto foi observado.

Figura 14: Imagem da narrativa digital sobre a Estação das Artes Elizeu Ventania



Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo 5, cuja narrativa³⁰ digital teve como tema a “Estação das Artes Elizeu Ventania”, estabeleceu com clareza o seu ponto de vista, revelando o intento de valorizar os seguintes aspectos também ligados ao tema escolhido: a história e

³⁰ Disponível em: <https://goo.gl/HhRrtJ>.

cultura locais, com enfoque para a história de resistência ao cangaço³¹, à tradição junina, como também à indústria petrolífera, muito atuante na cidade de Mossoró até alguns anos atrás. A música selecionada como plano de fundo pertence ao gênero musical forró, o que corrobora com o ponto de vista apresentado pelo grupo e constitui-se como uma forma de personalizar a história para ajudar o público a entender o contexto. Quanto à economia e ao ritmo, a narrativa contém apenas os aspectos necessários à sua compreensão e apresenta-se em ritmo pertinente à sequência das cenas.

Para além do recurso sonoro supracitado, que conferiu um caráter local ao texto, o presente grupo empregou imagens estáticas do prédio escolhido e um mapa, para os quais foram redigidas legendas, as quais dialogam com as imagens a fim de contextualizá-las e cumprir o propósito comunicativo do texto. Assim, a relação que se estabelece entre imagem, texto verbal e elemento sonoro contribui significativamente para construção de sentidos.

A narrativa³² digital apresentada pelo grupo 6 e intitula “O Beco é dos artistas”, o qual sugere um possível posicionamento crítico por parte dos autores. Esse ponto de vista, contudo, não é ratificado pelo conteúdo verbal, caracterizado pela intenção meramente informativa, a despeito da rica variedade de textos verbais e visuais encontrados no referido espaço, e cuja autoria pertence aos frequentadores do local. A trilha sonora selecionada não reitera as informações contidas nos elementos verbais e visuais, o que não contribui para a criação de uma atmosfera em particular, precisando esta categoria de ser mais trabalhada. Quanto ao elemento “economia”, os elementos verbais destoam dos elementos visuais, uma vez que uma mesma legenda se repete por várias imagens, as quais contém elementos suficientes para uma exploração mais crítica por parte dos participantes. O ritmo de execução se apresenta de forma morosa pelo motivo da repetição das legendas, que são curtas, em imagens distintas e em uma quantidade de tempo superior ao necessário.

³¹No dia 13 de junho de 1927, o bando do cangaceiro Lampião invadiu a cidade de Mossoró. Antes, porém, enviou ao prefeito Rodolfo Fernandes um bilhete redigido pelo coronel Antônio Gurgel exigindo o pagamento da quantia de 400 contos de reis. O prefeito, recusando-se a atender ao ultimato do cangaceiro, arquitetou um plano de resistência, fixando trincheiras em pontos estratégicos: a Estação Ferroviária, hoje a Estação das Artes Elizeu Ventania, a sede da prefeitura e Capela de São Vicente de Paula. O combate aconteceu e se encerrou de maneira exitosa para os resistentes. (ARAÚJO, I., 2009).

³² Disponível em: <https://goo.gl/qyJSHS>.

Figura 15: Imagem da narrativa digital sobre a Sociedade Beneficente União de Artistas de Mossoró/Beco dos Artistas



Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo utilizou imagens fotográficas para compor o elemento visual da narrativa. Estas imagens eram acompanhadas por legendas em que se observou a ausência de uma correlação entre ambas. Em determinado momento, o grupo mencionou mensagens deixadas pelos frequentadores nos muros do local sem, contudo, destacar os elementos multimodais dessas mensagens. A nosso ver, este tema foi um dos mais favoráveis à exploração multimodal em virtude da ampla variedade de textos presentes no local, contudo o grupo não explorou de maneira profunda esta característica. Ressaltamos que as legendas não se destacavam das imagens o que, por vezes, compromete sua leitura. Houve ainda a tentativa de dinamizar a apresentação por meio da inserção de elemento que se sobrepuseram às imagens, como é o caso das bolhas no início do vídeo e dos corações. No entanto, estes recursos não adicionaram significado ao texto.

Em se tratando dos elementos “questão dramática” e “conteúdo emocional”, os quais, de acordo com Robin (2006) significam, respectivamente, a resolução de um questionamento até o final da história e a exposição de aspectos que nos falam

de maneira pessoal e poderosa, a sua realização se deu de forma comum a todos os grupos. Quanto à questão dramática, era objetivo de todos os grupos apresentarem as transformações pelas quais os prédios e espaços públicos escolhidos passaram e como essas transformações refletem as transformações sociais. Tal objetivo foi alcançado de maneira positiva pelos grupos, ainda que as implicações sociais das transformações desses prédios e espaços públicos se apresentem de forma implícita. Sobre o conteúdo emocional, considerando que as escolhas dos alunos se deu em razão dos significados representados pelos objetos de suas escolhas para eles próprios, este elemento se faz presente à medida que as escolhas tomam como ponto de partida as vivências do alunado conforme preconiza a pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta interventiva aqui apresentada teve o objetivo geral de compreender como a utilização das TDICs nas aulas de língua portuguesa contribui para a formação crítica, pessoal, social e cultural de alunos do Ensino Fundamental II. Para tanto, com o intuito de sinalizar um direcionamento para a inserção da multimodalidade textual na escola, adotamos a produção narrativas digitais sobre prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró-RN sob a ótica da pedagogia dos multiletramentos, em conformidade com as demandas de escrita da era tecnológica contemporânea.

O trabalho com a multimodalidade oportunizou, em um primeiro momento, novas possibilidades de leitura por meio da associação entre vários recursos verbais e visuais, o que possibilitou, aos alunos, a compreensão de que as práticas comunicativas são construídas por intermédio de diversos modos semióticos, criando, assim, possibilidades para se desenvolver letramento multimodal e empoderamento crítico exigidos aos estudantes nas práticas de letramento atuais.

Para a produção das narrativas digitais, os alunos apoiaram-se na multimodalidade dos prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró-RN vistos, aqui, como suportes de gênero e, ao mesmo tempo, como textos multimodais. Conforme os procedimentos metodológicos adotados, os alunos tiveram liberdade para integrar diferentes modos de linguagem na construção de sentido dessas produções de forma a estabelecer relações interdiscursivas entre seus conhecimentos prévios e as informações recém aprendidas a fim de cumprir o propósito comunicativo do texto que, no caso específico da presente pesquisa, foi demonstrar como as transformações desses prédios e espaços contam a história da cidade e de seus cidadãos. Os recursos multimodais foram utilizados pelos aprendizes com o intuito de estabelecer, dentro do texto, relações diversas entre os diferentes modos de linguagem, o que contribuiu positivamente para a ampliação de sentidos dos textos produzidos. Dessa maneira, a escrita configurou-se em uma atividade colaborativa e produtiva, em que os modos semióticos foram ativados de forma relevante e crítica.

Os oito processos de conhecimento – experimentando o conhecido, experimentando o novo, conceitualização por nomeação, conceitualização por teorização, analisando funcionalmente, analisando criticamente, aplicando

adequadamente e aplicando criativamente – envolveram os alunos em uma diversidade de experiências de aprendizagem e mediaram o desenvolvimento e implementação dos multiletramentos dentro do universo escolar, haja vista ser possível verificar aumento na proficiência dos alunos no que se refere à leitura, interpretação e produção de textos multimodais. Evidentemente, em relação ao desenvolvimento da postura crítica, os alunos necessitam de mais amadurecimento e a escola precisa privilegiar práticas voltadas para o desenvolvimento da criticidade. Contudo, é inegável a eficiência da nossa proposta interventiva no que diz respeito ao trabalho com a multimodalidade, à utilização das TDICs como recurso pedagógico e ao desenvolvimento dos multiletramentos.

Sobre a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas aulas de Língua Portuguesa, uma de suas maiores potencialidades reside na motivação dos alunos que, apoiados na utilização dos recursos tecnológicos, utilizaram os conhecimentos adquiridos para agir sobre seus conhecimentos e gerar novas aprendizagens, compreendendo e produzindo textos multimodais, mais especificamente na produção das narrativas digitais sobre prédios e espaços públicos da cidade de Mossoró-RN.

Consideramos, ainda, que a realização do projeto contribuiu para o desenvolvimento de capacidades que impulsionaram os estudantes em direção ao protagonismo do seu próprio processo de aquisição do conhecimento, dentro e fora do contexto escolar. Nesse sentido, julgamos que o desenvolvimento das práticas multiletradas na escola atravessa conhecimentos prévios dos alunos em direção à construção de novos conhecimentos.

Enquanto mediadores dos multiletramentos, nós professores projetamos nossa prática docente de forma a promover a adesão dos alunos aos ideais de interação e autonomia demandados pela pedagogia dos multiletramentos, respeitando, contudo, as culturas de referência do alunado e empregando-a na criação de novos conhecimentos. Assim, no presente projeto interventivo, os alunos também passaram a assumir uma postura mais consciente e engajada durante o processo de produção textual. Nesse sentido, a colaboração e o protagonismo discente, requisitados e possibilitados pelo trabalho com a pedagogia dos multiletramentos, mostraram-se satisfatórios conforme ficou evidente durante o processo de construção das narrativas digitais.

Ao processo de desenvolvimento desta pesquisa e seus resultados, seguiu-

se o entendimento de que o aspecto inovador possibilitado pelas novas tecnologias e recursos multimodais aos conteúdos didáticos decorre da possibilidade de realização das atividades escolares tradicionais de modo diferenciado e por meio de recursos motivadores que, fomentados pelo caráter multimodal que possuem, são mais eficazes para o processo de ensino/aprendizagem. Em face disto, é nosso desejo contribuir, por intermédio deste estudo, para a reflexão sobre a importância dos multiletramentos no contexto educacional e para a inserção das TDICs nas salas de aula, de modo a proporcionar experiências enriquecedoras que promovam a efetiva construção de conhecimento sob a perspectiva dos multiletramentos.

Por meio do desenvolvimento da pesquisa, e diante da importância das novas tecnologias na vida humana, na escola e no trabalho, constatamos a necessidade de mais estudos na área. Assim, também intencionamos despertar o interesse para a realização de novos estudos que deem conta do caráter multimodal que configura a sociedade atual e das potencialidades de uma educação linguística multiletrada.

Por fim, consideramos que a tecnologia e a pluralidade de linguagens representam novas exigências de leitura e escrita no mundo contemporâneo e, exatamente por esse motivo, devem estar inseridas no universo escolar. Fechando-se a esta realidade, a escola se distancia cada vez mais das reais possibilidades de interesses do público estudantil, sobretudo dos ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, há ainda muito a ser feito nas escolas em relação à integração de diferentes formas de linguagem e à introdução das TDICs em sala de aula de maneira a oferecer aos alunos o desenvolvimento dos múltiplos letramentos requisitados pela sociedade contemporânea. O desafio que nós, docentes, enfrentamos é fomentar tais práticas de forma a contribuir para a implementação de uma escola estimulante, aprazível e aprendente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARAÚJO, J. C. **Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 79-92, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/acniAd>. Acesso em: 12/10/2017.

_____. **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

_____.; LIMA NETO, V.. **Gêneros digitais em emergência**: uma proposta de análise do scrap do orkut. Revista do Gelne, Piauí, v.11, n.2, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/12Mw3D>. Acesso em: 12/10/2017.

ARAÚJO, I. **No Rastro dos Cangaceiros**. Natal: Sebo Vermelho, 2009.

BARBOSA, T. R. **Pedagogia dos multiletramentos**: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul Letras, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em <https://goo.gl/HHd8rC>. Acesso em: 24/01/2017.

BELOTTE, T. **Ensino e aprendizagem**: uma imersão no universo da educação. Plataforma Atualize-me [on-line]. Edição 2. Junho 2015. Disponível em: <https://goo.gl/ucV7mi>. Acesso em: 15/12/2016.

BRAGA, D. B. **Práticas Letradas Digitais**: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In. Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.p. 181-196.

CAMPOS-TOSCANO, ALF. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário**: uma análise das propagandas da Coca-Cola [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/6MB7Qa>.

Acesso em: 04/01/2018.

CARDOSO FILHO, A. **Crítica Literária**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/DAWmhX>. Acesso em: 28/10/2017.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil**. [3.ed. São Paulo: Quíron, 1985.] São Paulo: Ática, 1990.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 2000.

_____. **Multiliteracies**: New Literacies, New Learning. In: Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

_____. **The Things You Do to Know**: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design, edited by COPE, B. KALANTZIS, M. London: Palgrave, 2015, p. 1-36.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DIONISIO, A. P. **Gêneros Multimodais e Multiletramento**. In: Acir Karwoski; Beatriz Gaydeczka; Karim Brito. (Org.). Gêneros Textuais: reflexão e ensino. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, v. 1, p. 131-144.

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

GANCHÓ, C. V. **Como analisar narrativas**. Série Princípios, São Paulo: Ática, 2004.

GAVA, E. A. da S. **NARRATIVAS DIGITAIS: Contribuições à Produção Textual e ao Letramento Digital no Ensino Fundamental**. 2015. 198 f. Dissertação de mestrado - Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/9KfVxt>. Acesso em: 24/01/2017.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HANSEN, J. A. **Leituras coloniais**. In.: ABREU, Márcia. (org.) *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo. FAPESP, Mercado Letras, 2002.

HEMAIS, B. **Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio**. Janela de Ideias, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/JscZz8>. Acesso em: 24/07/2017.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão eletrônica monousuário 1.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDEZ, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KALANTZIS, M. COPE, B. **Learning by Design Project Group**. Learning byDesign, Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground, Melbourne, 2005.

_____. **New Learning: Transformational Designs for Pedagogy and Assessment** [Internet]. Illinois: College of Education University of Illinois, s.d. Disponível em: <http://newlearningonline.com>. Acesso em: 18/02/2017.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Ática, 1999.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**.

Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, vol.49, no.2.Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010[1998]. Disponível em: <https://goo.gl/16wWM6>. Acesso em: 24/01/2017.

LEMLE, M. **Educação contra a exclusão digital**. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/AysHLJ>. Acesso em: 21/01/2018.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.s.). Gêneros textuais & ensino. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

_____. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MOTTA, S. V. **O engenho da narrativa e sua árvore genealógica**: das origens a Graciliano Ramos e Guimarães Rosa. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

_____. **A árvore genealógica das principais formas narrativas**: das origens ao nascimento do romance. Itinerários, Araraquara, n. 25, p. 265-275, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/QjiFnM>. Acesso em: 28/10/2017.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Londres: Harvard Educational Review, 1996. pp. 60-92.

PALO, M. J. **Narrativa moderna e contemporânea – novas formas (d)escritas**. Departamento de Arte – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Olho d'água, São José do Rio Preto, 2(2): 1-200, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/GVqmxs>. Acesso em: 28/10/2017.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PEREIRA, A. S. **A reconstrução identitária do nordestino a partir de charges**

sobre a seca: uma prática de letramento multimodal crítico na aula de língua materna. 2016. 172 f. Dissertação de mestrado - Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte, Mossoró – RN, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/ZFYFAA>. Acesso em: 14/01/2018.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, Imigrantes digitais.** 2001. Disponível em: <https://goo.gl/yJXZSq>. Acesso em: 21/01/2018.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais:** leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROBIN, B. R. (2008). **Digital Digital Storytelling:** A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. Theory Into Practice, vol.47, 3 Jul 2008, 220-228. Disponível em: <https://goo.gl/6av1XH>. Acesso em: 18/08/2017.

_____. **The Educational Uses of Digital Storytelling.** University of Houston. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/DejLSq>. Acesso em: 18/08/2017.

ROJO, R. **Pedagogia dos Multiletramentos:** diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

_____.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

_____. (Org.). **Escol@ Conectada, os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. **Brasil, 1930 – 1961:** escola nova,

ldb e disputa entre escola pública e escola privada. Campinas-SP, Revista HISTEDBR On-line, n. 22, p. 131-149, jun. 2006. Disponível em: <https://goo.gl/4javTi>. Acesso em: 21/01/2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003a. Disponível em: <https://goo.gl/jy5d4a>. Acesso em: 27/01/2017.

_____. **O que é letramento**. (Ed.) CAPELLI, James. Diário do Grande ABC, Projeto Diário na Escola - Santo André. São Paulo, 29 de agosto 2003b. Disponível em: <https://goo.gl/jKSC33>. Acesso em: 24/01/2017.

_____. **Alfabetização e letramento**: Caminhos e Descaminhos. Revista Pátio. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004. Disponível em: <https://goo.gl/qFWQQj>. Acesso em: 24/01/2017.

SOARES, A. **Gêneros Literários**. 7ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2007.

TANZI, A. N. et al. **Multiletramentos em ambientes educacionais**. In: ROJO, R. (Org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

TFOUNI, L. V., MONTE-SERRAT, D. M., & MARTHA, D. J. B. **Abordagem histórica do letramento**: ecos da memória na atualidade. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/6P4PHx>. Acesso em: 05/11/2017.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, nº1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <https://goo.gl/4EJUHE>. Acesso em: 13/01/2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

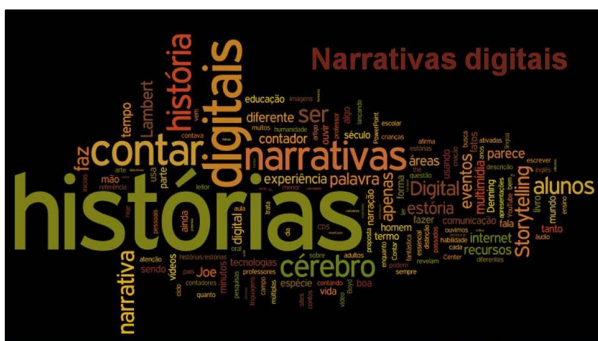
TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/f6L3cW>. Acesso em: 02/12/2017.

VOIGT, A.C.; ROLLA, C. E. O.; SOERENSEN, C. **O conceito de mimesis segundo Platão e Aristóteles**: breve considerações. Travessias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Vol 9. Nº 2, p. 225-235, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/fteFA8>. Acesso em: 28/10/2017.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

XU, Y., PARK, H., & BAEK, Y. **A New Approach Toward Digital Storytelling**: An Activity Focused on Writing Self-Efficacy in a Virtual Learning Environment. Journal of Educational Technology & Society Vol. 14, No. 4, Advanced Learning Technologies (October 2011), pp. 181-191. Disponível em: <https://goo.gl/7fMwC3>. Acesso em: 18/08/2017.

APÊNDICE A – O ATO DE NARRAR E AS NARRATIVAS DIGITAIS



Existe mais de um tipo de narrativa digital?

Há vários tipos de narrativas digitais, mas os principais são:

- **Narrativas pessoais:** um dos tipos mais populares de narrativas digitais é aquele em que o autor conta experiências pessoais.
- **Histórias digitais que examinam eventos históricos:** têm como diferencial o fato de estarem alicerçadas em acontecimentos históricos, de forma a adicionar profundidade e significado aos eventos do passado.
- **Histórias que informam ou instruem:** esse tipo de história digital é usado principalmente para transmitir material didático em muitas áreas de conteúdo diferentes.

O que é narrar?

Narrar (do Latim *narrare*), significa “expor, contar (fato real ou imaginário) por meio de escrita ou oralmente, ou por imagens”, dela deriva o conceito de narrativa “ação, processo ou efeito de narrar; narração”; “exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens” (Houassiss, 2009, s.p.).ignifica “expor, contar (fato real ou imaginário) por meio de escrita ou oralmente, ou por

Quem pode produzir uma narrativa digital?

Qualquer pessoa que tenha uma história para contar e que possua acesso a recursos digitais pode produzir uma narrativa digital.



Posso fazer uma narrativa digital na escola?

As narrativas digitais atuam como uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem que envolve os professores e seus alunos.

E sobre as narrativas digitais?

Esse gênero, que surgiu nos últimos anos no contexto de desenvolvimento tecnológico, caracteriza-se pela combinação entre antiga arte de contar histórias, e os recursos das chamadas tecnologias digitais de informação e comunicação, tais como imagem, som, música e outros recursos.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO

Identificação: _____

1. Você possui computador?

Sim ()

Não ()

2. Você possui celular?

Sim ()

Não ()

3. Você tem acesso à Internet em casa?

Sim ()

Não ()

4. Com que frequência acessa a Internet?

(A) Todos os dias

(B) Três a cinco vezes por semana

(C) Uma ou duas vezes por semana

(D) Não costumo utilizar

5. Qual a via de acesso à internet que você mais utiliza?

(A) Celular

(B) Tablet

(C) Computador

(D) outro _____

6. Que atividades costuma realizar no celular, computador, *tablet* ou outras tecnologias?

(A) Escrever textos

(B) Jogar jogos

(C) Conversar com os amigos

(D) Interagir nas redes sociais

(E) Utilizar email

(F) Outro _____

7. Você gosta de utilizar o celular, computador, *tablet* ou outras tecnologias para realizar atividades escolares?

Sim () Motivo _____

Não () Motivo: _____

8. Você já utilizou celular, tablet, computador ou outras tecnologias para realizar atividades de Língua Portuguesa?

Sim () Qual? _____
Não ()

9. Você gosta de escrever histórias?

Sim ()
Não ()

10. Você já produziu vídeos e publicou na Internet?

Sim ()
Não ()

Fonte: Adaptado de Gava (2015).

Tátil



Auditiva



Então o que é multimodalidade?

- ▶ A multimodalidade é entendida como a co-presença de várias modalidades de linguagem, que se integram na construção dos textos multimodais. 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.

Referências

- ▶ HEMAIS, B. **Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio**. Disponível em: <https://goo.gl/JscZz8>. Acesso em 24 de jul. 2017.
- ▶ DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. In: *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

APÊNDICE D – OS ELEMENTOS DE UMA NARRATIVA DIGITAL



Quais são os elementos de uma narrativa digital?

Em uma narrativa digital deve haver:

1. Ponto de Vista do autor
2. Uma questão dramática que será respondida até o final da história.
3. Conteúdo emocional que nos falam de maneira pessoal e poderosa.
4. A história deve ser personalizada de forma a ajudar o público a entender o contexto.
5. Música ou outros sons que apoiam o enredo.
6. O conteúdo utilizado deve ser suficiente para contar a história sem sobrecarregar o espectador com muita informação.
7. Ritmo da história, trata-se de quão lenta ou rapidamente a história avança.

Como eu posso produzir uma narrativa digital?

A produção de uma narrativa digital divide-se em quatro etapas:

- Primeira etapa: Deve ser selecionado um tema para a história. Em seguida, o contador de histórias deve procurar recursos de imagem (fotos, desenhos, fotografias, mapas e / ou gráficos), recursos de áudio (música, discursos, entrevistas e / ou efeitos sonoros) e conteúdo informativo (talvez de sites da internet, documentos etc.).
- Segunda etapa: por meio de um programa, aplicativo ou site de edição de vídeos, o material de áudio, imagens, texto e outros conteúdos específicos para a história, previamente selecionados, é organizado. Nesta fase deve-se escrever um roteiro que será usado como narração.
- Terceira etapa: o contador de histórias cria, grava e finaliza a história.
- Quarta etapa: apresentação da história.

Agora é a sua vez!

Com base nas atividades referentes ao projeto de intervenção realizadas até o momento, produza uma narrativa digital sobre o prédio ou espaço público da cidade de Mossoró-RN que seu grupo escolheu, e sobre o qual você pesquisou, considerando as suas mudanças sofridas ao longo dos anos e as implicações que essas transformações trazem para a sociedade local.

APÊNDICE E – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO *LEARNING BY DESIGN* PROJECT

NÍVEIS DE DESEMPENHO DOS PROCESSOS DE CONHECIMENTO		
NÍVEL 1: Competência assistida: Precisa de instruções explícitas ou apoio do professor ou colegas para poder realizar a tarefa ou atividade.	NÍVEL 2: Competência Autônoma: Pode descobrir como realizar a tarefa ou a atividade por si só e completá-la com êxito (seu próprio trabalho ou uma parte de um trabalho conjunto).	NÍVEL 3: Competência colaborativa: Pode trabalhar efetivamente com outros, incluindo pessoas com menos ou diferentes conhecimentos e conhecimentos além de si, para produzir um excelente trabalho (próprio ou um trabalho conjunto).
EXPERIMENTANDO O CONHECIDO		
Necessita de instruções do professor ou colegas para fazer a conexão entre sua própria experiência cotidiana e a tarefa de aprendizagem.	Pode descobrir por si mesmo a conexão entre sua própria experiência de vida cotidiana e a tarefa de aprendizagem.	É capaz de demonstrar a outras pessoas as conexões entre a tarefa de aprendizado em mãos e a experiência de vida própria ou da outra pessoa.
EXPERIMENTANDO O NOVO		
Necessita do apoio do professor ou colegas para dar sentido a um texto, lugar, atividade.	É capaz de atribuir sentido a um texto, lugar ou atividade desconhecidos, compreendendo a sua essência.	É capaz de se envolver com um texto, lugar ou atividade de forma que, ao interagir com ele, possa adicionar significado baseado em seu próprio conhecimento e experiência.
CONCEITUALIZAÇÃO POR NOMEAÇÃO		
Uma vez que lhe for explicado, é capaz de usar um conceito adequadamente em um contexto e generalizar efetivamente usando esse conceito.	É capaz de descobrir o significado de um conceito a partir do contexto de uso ou procurando o seu significado, e então usar esse conceito para fazer uma abstração.	É capaz de definir um conceito a partir de outros conceitos, e explicar esse conceito para outras pessoas com uma definição precisa e simplificadora, fornecendo exemplos claros.
CONCEITUALIZAÇÃO POR TEORIZAÇÃO		
É capaz de ver a conexão entre dois ou mais	É capaz de resolver as conexões entre conceitos	É capaz de colocar conceitos em uma teoria e

conceitos, uma vez que isso é apontado para eles.	em uma teoria.	explicar essa teoria a outra pessoa.
ANALISANDO FUNCIONALMENTE		
É capaz de compreender, uma vez apontado para ele a função ou finalidade geral de um conhecimento, texto ou atividade humana ou conexões causais.	É capaz de analisar conexões causais para si.	É capaz de trabalhar com outros para descobrir e demonstrar a maneira como eles veem conexões causais para pessoas que podem não os ver da mesma maneira.
ANALISANDO CRITICAMENTE		
É capaz de compreender, uma vez que lhe for explicado, alguns dos óbvios interesses e agendas humanas por trás de um texto, ação ou conhecimento.	Pode construir uma interpretação plausível dos motivos subjacentes, agendas e interesses que conduzem um texto, ação ou conhecimento.	Pode corroborar de múltiplas fontes uma análise ou desenvolver uma compreensão grupal de motivos explícitos e implícitos, agendas e ações.
APLICANDO ADEQUADAMENTE		
É capaz, em um ambiente de apoio e estruturado, se comunicar ou agir de acordo com convenções ou gêneros textuais.	É capaz de forma independente e sem estruturas explícitas ou instruções, para se comunicar ou agir de acordo com as convenções ou gêneros textuais.	Domina uma convenção ou um gênero ao ponto em que se tornam membros de pleno direito de uma nova comunidade de prática.
APLICANDO CRIATIVAMENTE		
É capaz, em um ambiente de apoio e estruturado, reunir de forma significativa, duas ou mais formas convencionais de comunicação ou ação.	É capaz de forma independente e sem estruturas explícitas ou instruções, para juntar de forma significativa, duas ou mais formas convencionais de comunicação ou ação.	Pode criar um ambiente híbrido de texto, ação ou grupo que envolve uma combinação genuinamente original de conhecimento, ações e formas de comunicação.
MULTILETRAMENTOS		
É eficiente na comunicação e utilização de múltiplos canais de significado (linguístico, visual, auditivo, espacial, gestual).		

Fonte: Adaptado de (KALANTZIS E COPE, s.d.). Disponível em: <https://goo.gl/VRWMw7>. Acesso em: 18/02/2017.

APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO POR PARES

Este formulário permite que a participação de um componente do seu grupo seja avaliado por você. Para isso, você precisa refletir sobre o quão independente ele foi durante a realização das atividades, ou seja, se ele precisou de ajuda para realizar o que lhe foi solicitado, ou se ajudou outros colegas durante as atividades. Obs.: você precisa avaliar o seu colega com relação às atividades de que ele participou realmente.

Identificação do avaliador/avaliadora: _____

Identificação do avaliado/avaliada: _____

	COMENTÁRIOS
Experimentando Conseguiu expressar seus conhecimentos prévios sobre o prédio ou espaço público pesquisado e sobre os recursos tecnológicos utilizados e, a partir destes, desenvolver novos conhecimentos e habilidades?	☐ Ele/ela pode fazê-lo com ajuda. ☐ Ele/ela pode fazê-lo sozinho. ☐ Ele/ela sabe o suficiente para poder ajudar outras pessoas a fazê-lo.
Conceituando Com base nos conhecimentos adquiridos sobre multimodalidade, conseguiu elaborar títulos, legendas e marcadores para nomear elementos e fenômenos e, em seguida, criar conceitos e teorias para explicá-los?	☐ Ele/ela pode fazê-lo com ajuda. ☐ Ele/ela pode fazê-lo sozinho. ☐ Ele/ela sabe o suficiente para poder ajudar outras pessoas a fazê-lo.
Analisando Conseguiu compreender a função das teorias formulada pelo grupo na evolução da sociedade mossoroense e, com base nisso, produzir um relato histórico?	☐ Ele/ela pode fazê-lo com ajuda. ☐ Ele/ela pode fazê-lo sozinho. ☐ Ele/ela sabe o suficiente para poder ajudar outras pessoas a fazê-lo.
Aplicando Conseguiu aplicar os conhecimentos sobre multimodalidade e sobre o tema do grupo, adquiridos durante o desenvolvimento da intervenção, na produção de uma narrativa digital?	☐ Ele/ela pode fazê-lo com ajuda. ☐ Ele/ela pode fazê-lo sozinho. ☐ Ele/ela sabe o suficiente para poder ajudar outras pessoas a fazê-lo.

Fonte: Adaptado de (KALANTZIS E COPE, s.d.). Disponível em: <https://goo.gl/q6k8Gd>. Acesso em: 18/02/2017.