



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

MARIA DO SOCORRO DE HOLANDA ASSUNÇÃO

**NARRATIVAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE
TEXTOS MULTIMODAIS**

Maceió-AL

2018

MARIA DO SOCORRO DE HOLANDA ASSUNÇÃO

**NARRATIVAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE
TEXTOS MULTIMODAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com a participação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito para obtenção do título de mestre em letras.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes.

Maceió-AL

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

A844n Assunção, Maria do Socorro de Holanda.
Narrativas digitais: uma proposta para leitura e produção de textos multimodais
/ Maria do Socorro de Holanda Assunção. – 2018.
174 f. : il.

Orientador: Luiz Fernando Gomes.
Dissertação (mestrado Profissional em Letras e Linguística) – Universidade
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação Profissional
em Letras e Linguística. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 163-167.
Apêndice: f. 168-174.

1. Linguística. 2. Multiletramento. 3. Multimodalidade. 4. Leitura. 5. Escrita.
6. Narrativas digitais. I. Título.

CDU: 806.90:372.41



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DO SOCORRO DE HOLANDA ASSUNÇÃO

Título do trabalho: "NARRATIVAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO MULTIMODAIS"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 28 de fevereiro de 2018, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (PROFLETRAS/UFPB)

Profa. Dra. Andrea da Silva Pereira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 28 de fevereiro de 2018.

A Deus toda honra e toda glória, por seu amor infinito.

Aos meus pais, pelo amor incondicional.

Ao meu amado esposo.

Aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos ao meu Senhor Deus que tudo fez, faz e fará por mim, sem eu merecer veio provar o seu amor por mim, as vozes de milhões de anjos não poderiam expressar a gratidão que sinto em meu ser, pois tudo devo a TI. Obrigada!

Aos meus pais José Bezerra de Assunção e Josileide de Holanda Assunção que mesmo não tendo a oportunidade de estudar foram os primeiros a sonhar com esse momento.

Ao meu esposo amado, Arcille Barbosa, que abriu mão de tantos momentos juntos para que eu tivesse o tempo suficiente para realizar mais um sonho.

Aos meus filhos sonhados, Maria Clara e Davi Guilherme, que muitas vezes cobrando a minha presença nos momentos das brincadeiras, compreenderam de forma linda a importância desse trabalho, sempre me apoiando em tempos difíceis. Você vai conseguir Mamãe!

À tia Maria Tomé, pelo cuidado com meus filhos, meu lar, sempre me apoiando nas horas dedicadas aos estudos.

Aos meus amigos queridos, os de perto os de longe, amigos que conquistei e fui conquistada no PROFLETRAS Verônica, Mitia, Luana, Luiza, Maria, Daniella, Monalisa, Karine e David, pelos momentos de alegria, reflexões e comilanças. Vocês deixaram muitas saudades!

Ao meu professor orientador Dr. Luiz Fernando Gomes, por sua dedicação, presteza, inspiração, por seu olhar sempre atento, pela motivação nos momentos de maior incerteza, por me proporcionar liberdade intelectual no decorrer deste trabalho.

Aos professores das bancas de qualificação e defesa, Andréa da Silva Pereira, Sérgio Ifa e João Wandemberg Gonçalves Maciel que com seus olhares minuciosos e atentos deram suas contribuições de extrema importância para este trabalho.

Aos meus alunos queridos que caminharam comigo em todas as etapas desta pesquisa, sendo sempre disponíveis.

À CAPES pela bolsa concedida.

Muito obrigada a todos!

Se é ministério seja em ministrar
se é ensinar, haja dedicação ao ensino.
Romanos 12:7

RESUMO

Este trabalho discute uma proposta de letramento desenvolvida com alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió-Al. O objetivo da pesquisa foi entender como o trabalho com multiletramentos pode favorecer a leitura e a produção de textos multimodais na forma de narrativas digitais, uma vez que em decorrência das novas tecnologias, outras linguagens além da verbal, se combinam constituindo-se em textos multimodais tão presentes na sociedade atual, evidenciando que o ensino de língua portuguesa não pode se distanciar das práticas de escrita atual. O estudo segue uma abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação conforme Ghedin e Franco (2011) e para atender aos intentos do trabalho, busco embasamento nos estudos de Rojo (2012), sobre multiletramentos; Braga (2013) para escrita contemporânea em ambientes digitais; Gomes (2007, 2009; 2010; 2011), Kress (2008) e Lenke (2005) para os da multimodalidade. Para a geração de dados foram elaboradas, com base em Schnewly e Dolz (2004), duas sequências didáticas: de exploração e de aplicação. A primeira objetivou conhecer os alunos por meio de suas práticas de letramento não escolar, promovendo a produção de texto oral ou escrito em meio digital, a fim de verificar as habilidades já adquiridas ou não pelos alunos na elaboração de trabalhos usando as diferentes linguagens. A segunda foi elaborada a partir dos dados gerados na primeira e consistiu em uma proposta de intervenção e construção de narrativas digitais, abrangendo atividades de leitura e produção de textos multissemióticos. Os resultados da primeira sequência didática apontaram para uma concepção ingênua por parte dos alunos de que o uso de diferentes linguagens atreladas ao texto verbal não passa de enfeites e também para algumas deficiências no domínio de estratégia de leitura e de produção de textos multimodais. Já o resultado da segunda sequência didática evidenciou mudanças significativas na produção e na leitura de textos multimodais com a aplicação de pressupostos pedagógico dos multiletramentos e que a implementação das ferramentas tecnológica no ensino de língua portuguesa teve impacto significativo na motivação e na colaboração entre os alunos, favorecendo a criação das narrativas digitais.

Palavras-chaves: Multiletramento. Multimodalidade. Leitura. Escrita. Narrativas digitais.

RESUMEN

Este trabajo discute una propuesta de letramento desarrollada con alumnos del 9º año de una escuela pública de Maceió-Al. Se pretende entender cómo el trabajo con multiletramentos puede favorecer la lectura y la producción de textos multimodales en forma de narrativas digitales, una vez que como consecuencia de las nuevas tecnologías, otros lenguajes más allá de la verbal, se combinan constituyéndose en textos multimodales tan presentes en la sociedad actual, lo que demuestra que la enseñanza del idioma portugués no puede distanciarse de las prácticas actuales de escritura. El estudio sigue un enfoque teórico-metodológico de la investigación-acción Ghedin y Franco (2011) y para atender a los intentos del trabajo, busco embasamiento en los estudios de Rojo (2012), sobre multiletramentos; Braga (2013) para escritura contemporánea en ambientes digitales; Gomes (2007, 2009, 2010, 2011), Kress (2008) y Lenke (2005) para los de la multimodalidad. Para la generación de datos se elaboraron, sobre la base de Schnewly y Dolz (2004), dos secuencias didácticas: de explotación y de aplicación. La primera objetivó conocer a los alumnos por medio de sus prácticas de letramento no escolar, promoviendo la producción de texto oral o escrito en medio digital, a fin de verificar las habilidades ya adquiridas o no por los alumnos en la elaboración de trabajos usando los diferentes lenguajes. La segunda fue elaborada a partir de los datos generados en la primera y consistió en una propuesta de intervención y construcción de narrativas digitales, abarcando actividades de lectura y producción de textos multisemióticos. Los resultados de la primera secuencia didáctica apuntaron a una concepción ingenua por parte de los alumnos de que el uso de diferentes lenguajes (sonido, imágenes) vinculadas al texto verbal no pasan de adornos y también para algunas deficiencias en el ámbito de estrategia de lectura y producción de textos multimodal. Pero el resultado de la segunda secuencia de instrucción mostró cambios significativos en la producción y la lectura de textos multimodales con la aplicación de los supuestos pedagógicos de multiletramentos y que la aplicación de las herramientas tecnológicas en la enseñanza del idioma portugués ha tenido un impacto significativo en la motivación y en la colaboración entre los estudiantes, fomentando la creación de las narrativas digitales.

Palabras claves: Multiletramento. Multimodalidad. Lectura. Escritura. Narrativas digitales.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1- PROIBIDO O USO DE CELULARES EM SALA DE AULA. | 37 |
| FIGURA 2- O USO DO CELULAR PARA PESQUISA EM SALA DE AULA. | 37 |
| FIGURA 3-ESPIRAL CÍCLICA. | 48 |
| FIGURA 4- AVENIDA QUE DÁ ACESSO À ESCOLA. | 50 |
| FIGURA 5- LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA. | 51 |
| FIGURA 6- PÁTIO ONDE OS ALUNOS LANCHAM E FICAM NO INTERVALO DAS AULAS. | 51 |
| FIGURA 8- BIBLIOTECA ESCOLAR. | 51 |
| FIGURA 7- SALA DE VÍDEO..... | 51 |
| FIGURA 9- QUADRO ONDE OS ALUNOS PRATICAM ESPORTES. | 52 |
| FIGURA 10- VÍDEO MOMENTOS. | 61 |
| FIGURA 11- VÍDEO VIOLÊNCIA. | 61 |
| FIGURA 12-: ALUNO APRESENTANDO O 1º TRABALHO EM GRUPO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA. | 64 |
| FIGURA 13- PRINT SCREEN DA PÁGINA DA WIKIPÉDIA SOBRE NARRATIVA DIGITAL..... | 68 |
| FIGURA 14- CONTINUAÇÃO PRINT SCREEN DA PÁGINA DA WIKIPÉDIA SOBRE NARRATIVA DIGITAL. | 69 |
| FIGURA 15-- CONTINUAÇÃO PRINT SCREEN DA PÁGINA DA WIKIPÉDIA SOBRE NARRATIVA DIGITAL. | 69 |
| FIGURA 16- ALUNOS NA SALA DE VÍDEO. | 89 |
| FIGURA 17 ALUNOS ASSISTINDO AULA NA SALA DE VÍDEO. | 91 |
| FIGURA 18- ALUNOS ASSISTINDO AS NARRATIVAS. | 94 |
| FIGURA 19- ALUNOS EM CÍRCULO, NO 2º MOMENTO DA S.D | 95 |
| FIGURA 20- APRESENTAÇÕES DAS N.D PARA OS ALUNOS. | 97 |
| FIGURA 21- ANOTAÇÕES NOS CADERNOS SOBRE A AULA | 97 |
| FIGURA 22-APONTAMENTOS NO CADERNO DA ALUNA M. E..... | 101 |
| FIGURA 23- APONTAMENTOS NO CADERNO DO ALUNO J.M..... | 102 |
| FIGURA 24- VÍDEO SOBRE TEXTO MULTIMODAL..... | 104 |
| FIGURA 25- RECORTE DO CADERNO DO ALUNO J.P. | 105 |
| FIGURA 26- RECORTE DO CADERNO DO ALUNO P.H..... | 106 |
| FIGURA 27- VÍDEO AULA SOBRE LEITURA MULTIMODAL..... | 107 |
| FIGURA 28- CHARGE SOBRE A VIOLÊNCIA NO RIO..... | 108 |
| FIGURA 29- TEXTO MULTIMODAL | 108 |
| FIGURA 30- APRESENTAÇÃO DA CHARGE..... | 107 |
| FIGURA 31- ALUNOS ANALISANDO A CHARGE..... | 109 |
| FIGURA 32- APRESENTAÇÃO DO ANUNCIO PUBLICITÁRIO | 109 |
| FIGURA 33-PRIMEIRA IMAGEM PROJETADA PARA ANÁLISE | 111 |
| FIGURA 34- ALUNOS ANALISANDO A TIRA..... | 110 |
| FIGURA 35- ANÁLISE DA TIRA PELOS ALUNO..... | 112 |
| FIGURA 36- RESPOSTA DA ALUNA M.D | 113 |
| FIGURA 37- FORMAÇÃO DOS ALUNOS EM GRUPO..... | 113 |
| FIGURA 38- DISCUSSÃO SOBRE OS TEMAS EM GRUPO | 116 |
| FIGURA 39- PRIMEIRO MOMENTO DOS ALUNOS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA. | 118 |
| FIGURA 40- RELATO DO ALUNO SOBRE O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA..... | 120 |

| | |
|--|-----|
| FIGURA 41- REALIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 119 |
| FIGURA 42-SELEÇÃO DAS IMAGENS. | 121 |
| FIGURA 43- MONTAGEM DAS NARRATIVAS DIGITAIS | 120 |
| FIGURA 44- SELEÇÃO DO ÁUDIO PARA A NARRATIVA DIGITAL. | 122 |
| FIGURA 45-EDIÇÃO DAS NARRATIVAS NO CELULAR | 122 |
| FIGURA 46- EDIÇÃO DA NARRATIVA EM GRUPO | 124 |
| FIGURA 47- MONTAGEM DA NARRATIVA VIOLÊNCIA CONTRA MULHER..... | 125 |
| FIGURA 48- ALUNOS AVALIANDO OS RESULTADOS DE SUAS NARRATIVAS..... | 126 |
| FIGURA 49- AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS NARRATIVAS. | 126 |
| FIGURA 50- ALUNA FAZENDO A ABERTURA DAS APRESENTAÇÕES DAS NARRATIVAS DIGITAIS..... | 130 |
| FIGURA 51- APRESENTAÇÃO DAS NARRATIVAS À COMUNIDADE ESCOLAR..... | 130 |
| FIGURA 52- FOTOS DA TURMA NO ÚLTIMO ENCONTRO..... | 131 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|------------|---|
| CRE | Coordenadoria Regional de Educação |
| FVC | Fundação Victor Civita |
| GNL | Grupo de Nova Londres |
| NTE | Núcleo de Tecnologia Estadual |
| NTIC | Novas Tecnologias de Informação e Comunicação |
| NTM | Núcleo de Tecnologia Municipal |
| PBLE | Programa Banda Larga na Escola |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PEGITE | Programa Estadual de Gestão Integrada do Transporte Escolar |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PROFLETRAS | Programa de Mestrado Profissional em Letras |
| PROINFO | Programa Nacional de Informática na Educação |
| UCA | Um Computador por Aluno |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 19 |
| 1.1 Tecnologia e educação | 19 |
| 1.1.1 Transformação na maneira de ensinar e aprender | 19 |
| 1.2.1 A leitura e escrita na contemporaneidade: a multimodalidade na construção de sentido | 23 |
| 1.3 Narrativas digitais..... | 28 |
| 1.3.1 Da narrativa à narrativa digital: breve relato | 28 |
| 1.3.2. Conceituando narrativas digitais | 32 |
| 1.3.3 Tipos de narrativas digitais | 34 |
| 1.3.4. Potencialidades das narrativas digitais no contexto educativo: minha sala de aula | 36 |
| 1.3.5 Letramentos e narrativas digitais: modos de significar | 39 |
| 2. METODOLOGIA | 44 |
| 2.1 Escolha teórica metodológica..... | 45 |
| 2.2. Contexto da pesquisa | 49 |
| 2.3 Participantes da pesquisa | 53 |
| 2.4. Procedimentos de geração de dados..... | 55 |
| 2.5. Metodologia da sequência didática de exploração/ diagnóstica | 56 |
| 2.7. Metodologia da sequência didática de aplicação | 65 |
| 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS..... | 78 |
| 3.1. Sequência didática de exploração..... | 78 |
| 3.2 Apresentações dos resultados da entrevista informal com os alunos em sala | 79 |
| 3.3 Apresentação dos resultados da sequência didática exploratória | 80 |
| 3.4 Análise da sequência didática de aplicação - intervenção..... | 89 |
| 3. 5 Análise dos produtos finais: As narrativas digitais | 134 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 162 |
| REFERÊNCIAS | 165 |
| APÊNDICE A- TERMO DE ASSENTAMENTO INFORMADO | 170 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 173 |
| TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) | 173 |

INTRODUÇÃO

Narrar é contar histórias e as histórias têm papel fundamental no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do ser humano, pois é através do ato de contar histórias que uma geração transmite a outras gerações sua cultura, seus costumes, suas crenças, seus valores e seu conhecimento, trazendo de volta algumas lembranças e experiências vivenciadas. Dessa forma, é contando um pouco de história, minha história, que começarei este trabalho.

No seio de uma família com pais semianalfabetos, o estudo era sonho de meus pais para os filhos e a garantia de futuros melhores. Recordo-me de suas palavras: "Quem não estuda, não sabe de nada e filhos meus têm que ser doutores!". Cresci sabendo que a escola era o lugar onde eu poderia aprender; conhecer sobre as pessoas, sobre o mundo, sobre as letras, talvez com a visão ingênua de que lá eu aprenderia tudo, porém antes mesmo de começar a frequentar os bancos escolares, em casa, meu pai já me ensinava, do seu jeito, e ela contar sobre o pretexto de que quanto mais cedo eu aprendesse, melhor seria.

Aprendi a ler aos seis anos de idade e os livros eram os meus maiores interesses, mesmo com pouco ou quase nenhum acesso a eles. Ficava encantada com as muitas histórias que lia e ouvia na escola e fora dela encontrava um jeito de lê-las, como nos Gibis emprestados por tios e vizinhos.

Hoje compreendo que todo o esforço de meus pais para que eu estudasse foi recompensado, pois fui a primeira da família a frequentar uma universidade e também a primeira com pós-graduação. Fiz do sonho de meus pais de estudar o meu ideal.

Como professora, minha história começou antes mesmo de ingressar na Universidade Federal de Alagoas- UFAL, no curso de Letras em 2001. Aos 16 anos de idade consegui meu primeiro emprego como auxiliar de classe das turmas de alfabetização em uma escola de Educação Infantil próximo a minha casa, trabalhei nessa escola durante dois anos o que contribuiu e motivou-me a trilhar os caminhos da educação.

Passei então a dedicar-me a estudar para prestar vestibular para letras, como disse anteriormente, entrei na universidade em 2001, vindo a concluir o curso em 2005. Durante esses anos ensinei em escolas particulares para jovens e adultos Língua Portuguesa.

Em 2006 prestei meu primeiro concurso para educação do Estado de Alagoas, fui aprovada e lotada na escola campo desta pesquisa. A princípio trabalhei com três turmas de Ensino Médio, mas minha maior vontade era continuar com a educação infantil, como minha formação não era em pedagogia e sim em letras optei nos anos seguintes por ensinar no Ensino Fundamental II, em especial às turmas dos 9º anos, com essas turmas estou há mais de

nove anos e desde essa época tenho me deparado com todo tipo de alunos: arredios, amigáveis, interessados, desinteressados, uns assistidos pela família, outros não, por vezes apáticos, com necessidades diferentes, mas acima de tudo muito criativos. O desânimo foi inevitável, mas eu precisava continuar!

Particpei de algumas formações continuada oferecidas pela Secretaria de Educação do referido estado, o que me motivou ainda mais continuar estudando e dedicando-me.

Pelo meu desempenho nas formações continuada, fui convidada pelo setor de formação da 13ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação a fazer parte do grupo de formadoras do Pró-letramento em linguagem em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, atuando na formação de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I do estado nos anos de 2011 e 2012, para mim, essa foi uma experiência maravilhosa e produtiva de trocas de conhecimento com outros professores alfabetizadores. Foi a partir daí que pela primeira vez comecei a ouvir falar em alfabetização e letramento, Ana Teberosky, Emília Ferreiro e tantos outros estudiosos da área.

Percebia então que minha formação estava apenas iniciando e que desejava alcançar novos voos, trilhar novos caminhos. Foi quando fiquei sabendo através de uma colega de trabalho, também professora, sobre o mestrado profissional em letras - PROFLETRAS, oferecido pela UFAL, vi nesse momento que era minha oportunidade de realizar um sonho antigo que era o mestrado. O sonho não se realizou nas duas primeiras tentativas, apenas na terceira vez consegui ingressar no curso, o que me deixou muito mais ávida por novos conhecimentos e aprendizado, pois após a participação como orientadora do Pró-letramento, meu olhar para a escola e para os alunos já dava sinal de mudanças, passei a acreditar que por meio de meu trabalho poderia transformar realidades.

A entrada no PROFLETRAS possibilitou-me não somente realizar o sonho do mestrado, mas principalmente de ter acesso a teorias que me fizeram refletir sobre minhas práticas docentes que muitas vezes ponderava o ensino da língua sobre uma perspectiva puramente linguística.

Meu ingresso no mestrado profissional exigiu de mim mais que mudanças em minha postura como professora de língua portuguesa, exigiu rupturas de paradigmas e a estudar teorias que me permitiram reconhecer e refletir sobre os diferentes usos da língua, das múltiplas linguagens presentes na sociedade contemporânea e acima de tudo a enxergar meus alunos e as suas necessidades. Propus-me a distanciar-me do papel de professora detentora do "saber", para dar lugar também ao protagonismo dos alunos em busca do próprio conhecimento.

À medida que conhecia o programa das disciplinas do curso fui levada a criar pontes entre a teoria e as minhas práticas. Nesse caminhar, deparei-me, dentre outras, com as ideias da pedagogia dos multiletramentos, com reflexões a respeito da inserção das tecnologias da comunicação e informação incorporadas ao processo de ensino/aprendizagem, evidenciando as habilidades necessárias de leitura e de escrita que estão muito além da decifração do código linguístico, bem como as mudanças que os recursos tecnológicos provocam nas práticas letradas da sociedade em que os letramentos são múltiplos, valorizados e não valorizados, locais e globais (ROJO,2009).

De fato, estamos cercados por um contexto em que as tecnologias da informação e comunicação assumem grande visibilidade social. As linguagens que usamos no dia a dia passam cada vez mais pelo uso das tecnologias, que tem evoluído em todos os setores da sociedade, inclusive na educação. No Brasil, nos últimos nove, dez anos, a educação vem passando por algumas interferências no tocante à implementação das tecnologias e, por isso políticas públicas de informatização das escolas vêm sendo lançadas como o ProInfo.¹

A escola, campo desta pesquisa, por exemplo, conta com laboratório de informática equipada com em média 10 computadores, porém o acesso à internet é restrito porque está sempre precisando de manutenção, infelizmente, situação comum das escolas pública do estado. Apesar disso, realizamos partes das atividades desta pesquisa lá, pois pudemos contar com o apoio da direção escolar que solicitou da secretaria de educação a visita de um técnico em informática para fazer a manutenção das máquinas e também da rede *Wi-fi*, dando-nos condições de usar algumas vezes a internet da escola.

O fato é que as tecnologias além de serem um avanço global da sociedade contemporânea e um convite para o uso de outras linguagens que não só a verbal, são usadas corriqueiramente pelos os alunos em suas práticas letradas. Sobre isso Braga (2013) afirma que:

Entender a natureza e as consequências dessas transformações sociais é central para a formação crítica do aluno que já está, direta ou indiretamente, imerso em novas práticas e rotinas sociais. Essa imersão gera mudanças na maneira dos indivíduos pensarem, buscarem e compartilharem conhecimentos, estabelecem relacionamentos e suas necessidades de momentos de lazer e envolvimento lúdico. Ou seja, o aluno também mudou e hoje traz para a escola novas práticas leitoras e produtoras que foram desenvolvidas fora do controle escolar. (BRAGA, 2013, p. 10)

Com meus alunos não acontece diferente, mesmo estudando em escola pública e com baixa renda familiar, em sua maioria filhos de pais com rede informal ou

¹ O ProInfo, programa Nacional de Informática na Educação, será melhor detalhado no referencial teórico deste trabalho.

mesmo desempregados e dependendo da Bolsa Família², possuem e fazem uso da tecnologia digital, celular, frequentemente e deverão continuar ao longo de suas vidas. Prova disso eram os constantes convites que recebi para fazer partes de suas redes sociais, como *Facebook*, *WhatsApp* e também dos muitos embates, entre nós provocados durante as aulas de língua portuguesa porque esses teimavam em usar seus aparelhos em atividades que a meu ver eram puras distrações. O problema é que não me dava conta de que durante essas possíveis "distrações" meus alunos estavam imersos em práticas de leitura e de produções muito mais "atrativas" do que aquelas que eu em minha dinâmica de sala de aula os "obrigava" a executar, não entendendo o porquê de tanto desinteresse e apatia pelas atividades de leitura e produção textual com texto impresso.

Assim, refletindo sobre o contexto de minha sala de aula e sobre a figura da professora que se fundia a de pesquisadora após a entrada no Profletras, não poderia ficar alheia a todas essas mudanças, mas que deveria estar atenta e vincular o ensino a questões concretas do cotidiano dos alunos, envolvendo-os em trabalhos de leitura e de produção consistentes e também de seus interesses.

Penso que é a partir do momento que pondero as ideias dos multiletramentos, os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, tratando especificamente dos ciclos 3º e 4º que os alunos sejam capazes de saber usar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento, isto é, que saibam usar diferentes linguagens, que tenham um posicionamento menos passivo e crítico diante do que lhes são revelados que crio um ambiente de aprendizagem em que os alunos sintam-se estimulados, motivados para a leitura e produção, especialmente de textos multimodais tão presentes em ambientes digitais, que englobam múltiplas semioses, não só os verbais.

Nesse sentido, apresento neste trabalho chamado de **Narrativa digital: uma proposta para leitura e produção de textos multimodais**, um trabalho de intervenção didática desenvolvida sob a perspectiva dos multiletramentos para uma turma de 9º da escola estadual Dra. Eunice de Lemos Campos, adotando como abordagem de pesquisa a pesquisa-ação, participativa, partindo de um diagnóstico na intenção de conhecer melhor a realidade dos meus alunos e do entorno escolar. Com base no diagnóstico, proponho uma intervenção com a qual busco resolver um problema coletivo detectado durante a fase diagnóstica.

²É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Em todo o Brasil, mais de 13,9 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família.

A pesquisarem os seguintes objetivos:

Objetivo geral da pesquisa:

- Entender como o trabalho com os multiletramentos pode favorecer a produção escrita dos alunos, tornando-os não só receptores, mas produtores de textos multimodais.

Objetivos Específicos:

- Investigar de que maneiras o trabalho com multiletramentos pode contribuir para o ensino de leitura e escrita.
- Investigar se e como o trabalho com multiletramentos pode contribuir para que os alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió produzam textos multimodais na forma de narrativas digitais;

Neste propósito, destaco a seguinte questão de pesquisa:

- Quais aspectos das habilidades de leitura e de escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió podem ser desenvolvidos ou melhorados no trabalho contextos multimodais e narrativas digitais?

O trabalho está dividido em cinco seções, organizados de acordo com a ordem a seguir: Introdução, Fundamentação teórica, Metodologia, análise e discussão dos dados e conclusão. A seção 1 corresponde a esta introdução; a seção 2 a parte de fundamentação teórica em que faço um panorama das abordagens teóricas que subsidiaram este trabalho e que foram essenciais para as minhas reflexões. Na seção 3 de metodologia, apresento a metodologia de investigação, seguida da escolha teórica metodológica, da caracterização da amostra (perfil do aluno e o campo de pesquisa), os procedimentos de geração de dados e a descrição das sequências didáticas de exploração e de aplicação. Na seção 4, análise e discussão dos dados, apresento as análises dos processos realizados nos planos de aula de exploração e de aplicação a partir de observações participantes, registros em áudio e vídeo, anotações dos cadernos dos alunos e da professora, e as discussões dos resultados obtidos (as narrativas digitais).

Finalizo este trabalho, seção 5 de considerações finais, retomando todo caminho percorrido, refletindo sobre as ações aqui expostas e os resultados obtidos com as narrativas digitais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As revisões teóricas que apresento nesse capítulo dão suporte ao trabalho investigativo que realizei durante a pesquisa na Escola Estadual Eunice de Lemos Campos, com alunos do 9º ano A. Discorro a seguir breves conceitos sobre tecnologia e educação - transformação na maneira de ensinar e aprender; a leitura e a escrita na contemporaneidade: a multimodalidade na construção de sentido; e, por fim, alguns conceitos, tipos e potencialidades das narrativas digitais, bem como os letramentos necessários à sua produção. Para tanto, trago, preliminarmente, para dialogar comigo nesse trabalho, estudiosos como: (BRAGA, 2013); (VALENTE, 1997); (MORAN, 1999); (LOURENÇO, 2012); (ALMEIDA & VALENTE, 2012); (BUSATO, 2006); (ALVES, 2012); (CARVALHO, 2008); (JESUS, 2010); (GOMES, 2010 e 2011); (KRESS 2008); (VIEIRA et al. 2007); (ROJO 2004 e 2012), dentre outros.

1.1 Tecnologia e educação

1.1.1 Transformação na maneira de ensinar e aprender

Parece cada vez mais difícil imaginar a vida sem o uso das tecnologias de informação e comunicação. Entre nós, professores, a propagação da internet/ banda larga, celulares cada vez mais funcionais, as mensagens eletrônicas, tipo *e-mails*, mensagens, *WhatsApp*³ dentro outros, tem causado grande reboiço e diferentes reações. Por um lado, professores empolgados com as possibilidades que se abrem com o uso dessas novas tecnologias e, por outro lado, professores desconfiados, com medo por não saber utilizá-las ou conhecerem menos que os próprios alunos.

De modo geral, o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) para fins pedagógicos vem, há bastante tempo, mobilizando pesquisadores e professores a focarem a sua utilização na apropriação do conhecimento, uma vez que a tecnologia traz para prática pedagógica formas mais dinâmicas e colaborativas ao modo de ensinar e aprender (BRAGA, 2013).

³**WhatsApp Messenger** é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*. O *software* está disponível para Android, BlackBerry OS, iOS, Symbian, Windows Phone e Nokia.^[5] A empresa com o mesmo nome foi fundada em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, ambos veteranos do Yahoo e está sediada na cidade estadunidense de Santa Clara, na Califórnia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>> Acesso em: 25 de out. 2017.

No Brasil, nos últimos nove, dez anos, a educação vem passando por algumas interferências no tocante à presença e à implementação das tecnologias na educação, a exemplo disso temos o ProInfo⁴, lançado em 2007, como uma política pública federal de informatização das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e médio e a formação de professores; juntamente com esse programa foram lançados outros como Um Computador por Aluno (UCA), com o objetivo de intensificar as (NTIC) nas escolas por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos, foi um projeto que contemplou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do ProInfo Integrado, mas que segundo a Fundação Victor Civita (FVC)⁵ na primeira fase do projeto, apenas cinco escolas foram contempladas, sendo uma escola em Porto Alegre (RS), uma em São Paulo (SP), uma em Palmas (TO), uma em Pirai (RJ) e outra em Brasília (DF). O projeto também incluiu a formação de professores, suporte técnico e acompanhamento do uso computadores (laptops) nas escolas.

Seguindo a lógica das inovações no que tange à implantação das tecnologias na educação, uma vez que nenhum laboratório de informática estaria completo sem o acesso à internet, em 2008, também foi lançado o Programa Banda Larga na Escola (PBLE), pelo governo federal. O programa alterou a obrigação das operadoras autorizadas de telefonia fixa de instalarem postos de serviço telefônico nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte à conexão à internet em todos os municípios brasileiros e conectar todas as escolas públicas urbanas, prevendo o atendimento não somente das escolas públicas urbanas de nível fundamental e médio, participantes dos programas E-tec Brasil⁶ como também instituições públicas de apoio à formação de professores como: Pólo Universidade Aberta do Brasil, Núcleo de Tecnologia Estadual (NTE) e Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM).

⁴ O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. O funcionamento do ProInfo se dá de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual, e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>. Acessado em: 26/12/16.

⁵ Artigo: O uso do computador e da internet nas escolas públicas. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-7-uso-computadores.shtml?page=1>. Acessado em: 28 dez.2016.

⁶ Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>. Acesso em: 28 dez. 2016.

Em Alagoas, o Plano Estadual de Educação (PEE)⁷ de 2015 a 2025, prevê como meta fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, dotando as escolas públicas da rede estadual de infraestrutura material, didático-pedagógico e tecnológico, promovendo equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas às escolas da rede estadual, incluindo condições necessárias para a universalização não somente dos laboratórios de informática como também das bibliotecas com acesso às redes digitais de computadores e internet. Desde 2010, em Alagoas são mais de 237 escolas com laboratório de informática na zona urbana e rural. Entretanto, na escola em que se deu essa pesquisa, apenas os professores do ensino médio foram chamados a participar do programa de capacitação de professores para o uso do laboratório de informática e também os únicos a receberem os laptops educacionais. Conforme será melhor detalhando no decorrer deste trabalho, havia na referida escola, até a finalização deste trabalho, um laboratório de informática com apenas dez computadores, número muito menor do que seria necessário para a quantidade de alunos matriculados, com restrito acesso à internet, ou seja, alguns com outros não, onde a causa mais provável seja, talvez, pela falta de manutenção das máquinas.

No entanto, apenas a introdução dos computadores nas escolas não é suficiente para uma ressignificação das práticas pedagógicas, sendo de extrema importância a capacitação de todos os professores para que eles assumam o papel de mediador do conhecimento. Segundo (VALENTE, 1997) a formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa formação possibilitará a prática de transmissão do conteúdo de forma fragmentada para um ensino integrador e voltado para a necessidade do aluno, direcionada à resolução de problemas específicos, em outras palavras, muito além de conhecer e usar os recursos tecnológicos na prática pedagógica de ensino-aprendizagem é necessário uma formação voltada a uma prática pedagógica reflexiva; Freire (1996, p. 88) afirma que um dos saberes fundamentais à prática educativa é o que adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.

Segundo Moran (1999) para integrar as tecnologias num ensino inovador é importante conectar o ensino com a vida do aluno, chegando a ele por vários caminhos possíveis: pela

⁷ Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/plano-estadual-de-educacao-pee/pee-2015-2025>>. Acesso em: 28/ dez.2016.

experiência, pela imagem, pelo som, pela representação, pelas multimídias, pela interação partindo de onde ele está. O autor ainda adverte que:

Ensinar com as novas mídias (tecnologias) será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantém distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e modificar muitas das formas atuais de ensinar e aprender (Moran, 1999, p. 8)⁸.

Para Braga (2013), não é a simples incorporação da tecnologia que promoverá as transformações no ensino, segundo a autora muitos dos usos das tecnologias em sala de aula configura-se em mera exposição de temas (*noData show* ou leitura de um determinado assunto no computador), gerando muito pouco conhecimento e reflexão por parte dos alunos. Lourenço (2012, p. 63) corrobora com essa ideia ao afirmar que muitas vezes os recursos tecnológicos são usados apenas como suporte ao trabalho de preparação de aulas ou meramente com funções instrumentais e complementares do trabalho do professor, não acrescentando nada de novo em termos de conhecimento por parte dos alunos, ou seja, não é usado como uma ferramenta cognitiva, que segundo (JONASSEN, 2007 apud LORENÇO, 2012) são "ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico". Ainda conforme Braga (2013) para que o uso das (NTIC) seja produtivo é necessário rever velhas práticas de sala de aula e pensar em alternativas. Sobre isso as autoras propõem três caminhos: dois centrados na construção colaborativa de conhecimento, onde o primeiro seria a aprendizagem baseada em casos, o segundo a aprendizagem baseada em problemas e o terceiro centrado na autonomia do aprendiz. Mas para que esses caminhos sejam trilhados, deve-se levar em conta a realidade social do aluno que deve ser o ponto de partida, em outras palavras, as ações educativas para que faça sentido para o aluno precisa ser contextualizada ao seu cotidiano. No caso dessa pesquisa, pude constatar pela troca de informações e aproximações com os meus alunos que grande parte deles usa computadores e ou telefonia moveis - celulares em casa para postagem de vídeos, publicação de fotos ou textos em suas redes sociais e que isso já era uma prática social deles, mas que precisavam

⁸ Palestra proferida pelo Professor José Manuel Moran no evento "Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes", realizado pela COPEAD/SEED/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>

transformar essas práticas em conhecimento e não apenasem mera reprodução do senso comum.

Almeida & Valente (2012) acentuam que o uso pedagógico das (NTIC) expande os tempos e os espaços educativo, uma vez que, envolve a busca, a organização e as articulações das informações, a reflexão crítica, o compartilhamento de experiências e a produção de novos conhecimentos. Os autores ainda asseguram que:

As TIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das TIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico (ALMEIDA & VALENTE, 2012 p. 60).

Neste trabalho, defendo a ideia de que as tecnologias não são apenas ferramentas a serem utilizadas, mas sim, são ferramentas que podem facilitar a aprendizagem e o processo de construção de significado, do conhecimento por parte dos alunos do 9º ano A, que colocados diante de situações problemas possam aprender com as tecnologias, através da colaboração no trabalho em grupos, que tenham os mesmos objetivos e negociem métodos que utilizarão para a realização de tarefas que nesse caso são as narrativas digitais. Penso, assim como Gomes (2017, comunicação oral), as tecnologias como mediadoras de alguma forma de expressão e comunicação que envolve múltiplas linguagens, que quando bem utilizadas podem contribuir com a aprendizagem e com o trabalho de leitura e de produção textual.

1.2 Leitura e escrita

1.2.1 A leitura e escrita na contemporaneidade: a multimodalidade na construção de sentido

É indiscutível a presença da multimodalidade na sociedade contemporânea e o reconhecimento das potencialidades das múltiplas linguagens na construção de textos multimodais tem atraído cada vez mais a atenção de pesquisadores na área dos multiletramentos como Rojo (2012); Gomes (2011); Almeida (2006); Kress, (2008); Kress; Van Leeuwen, (2001, 2006) dentre outros.

O termo multimodalidade vem da teoria sociosemiótica inaugurado por Kress e Van Leeuwen (1996). Os pioneiros nos estudos multimodais propuseram o desenvolvimento das principais noções da Linguística Sistêmica-Funcional voltada para outros modos de comunicação, encontrando respaldos na teoria desenvolvida por Halliday (1978, 1985) que começou a transpor os limites linguísticos e adentrar na análise semiótica.

A semiótica social, segundo Lenke (1988); Thibault (1991) apud Gomes (2009):

Tornou-se fundamental para aqueles interessados em analisar aspectos dos textos que transcendiam os limites da língua. A Semiótica social passou a ser a análise de sistemas de signos não estáticos e estruturas textuais de processos de significação socialmente situados (LEMKE, 1988; THIBAUT, 1991 apud GOMES, 2009 p.64).

Nesta perspectiva, o termo multimodalidade surge como afirma (IEDEMA, 2003) apud (GOMES, 2009) para realçar a importância de se levar em consideração os diferentes modos de representação: imagem, música, gestos, sons, espaços, etc., além dos elementos linguísticos, nas análises de textos.

Dessa forma, a multimodalidade tem sido usada para se referir a textos constituídos por combinações de recursos semióticos⁹ de escrita como fonte, tipografia, som (palavra falada, música), imagem, gestos, movimentos e etc.

Para muitos pesquisadores, no que tange ao contexto da aprendizagem, a linguagem empregada nas mais diferentes práticas sociais semiotizadas, cabe à escola o papel de fomentar atividades que desenvolvam em seus alunos novas habilidades de leitura e de escrita com foco no letramento digital. No entanto, levando-se em consideração o uso que os alunos já fazem em suas práticas sociais de textos composto por imagens, som e palavras, vale repensar o significado do ler e do escrever na contemporaneidade, uma vez que, a escrita torna-se mais que uma mera produção verbal de palavras, frases e sentenças e engloba o planejamento e a articulação de diferentes linguagens (verbal, não verbal, oral, imagética) com o objetivo de atingir um propósito comunicativo.

Já se sabe que novos elementos e modos de organização na composição textual têm modificado a maneira de ler e de produzir textos na atualidade. Dionísio & Vasconcelos (2013) usam a expressão "grande mosaico semiótico" para se referirem à sociedade atual que se

⁹ A definição de recurso semiótico que prevalece é a estabelecida por Van Leeuwen: Ações materiais, ou artefatos que usamos com propósito comunicativo, quer produzidos fisiologicamente- por exemplo, com nosso aparato vocal, os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos- ou tecnologicamente, por exemplo, com lápis e tintas, ou computador e *software* - junto com meios nos quais cada um desses recursos pode ser organizado. (Van Leeuwen, 2004 apud Dionísio & Vasconcelos, 2013)

constitui como um grande ambiente multimodal na qual palavra, cores, imagens, sons, música, aromas, movimentos variados, texturas e formas se combinam.

Não há textos monomodais, ou monossemióticos (SILVA; SOUZA & CIPRIANO, 2015), uma vez que, em textos verbais utilizam-se recursos visuais como cor, formatação e tipografias. No entanto, quando considerada as mudanças sociais e tecnológicas, os espaços dados ao visual, ao imagético expandem-se consideravelmente, em outras palavras, o texto vem ganhando novos formatos a partir da disseminação tecnológica que transcende a modalidade escrita da língua, agregando novas composições em que nem sempre o escrito é o elemento central.

De acordo com Nascimento *et al* (2011) apud Silva *et al* (2015) nas práticas contemporâneas, o espaço da imagem amplia-se consideravelmente, e por tanto, os elementos imagéticos são agrupados na composição textual a fim de acarretar determinado sentido numa miscelânea de cor, formato, forma e estilo que revelam a intenção comunicativa do autor.

De fato, é pertinente pensar que a linguagem escrita vem passando por uma ressignificação. Linguagens que antes eram periféricas, tornam-se saliente e, em muitos casos, são as protagonistas em eventos comunicativos como é o caso das imagens fixas ou em movimento (GOMES, 2011). Ainda segundo o autor:

A publicação de textos em blogs, sites e em outras redes de relacionamento tem permitido a um número cada vez maior exercitar a prática da escrita, desde postagens de comentários a produção artísticas ou acadêmicas, por lazer, trabalho ou qualquer outra razão. Dadas às facilidades dos ambientes digitais, os textos vêm acompanhados de imagens ilustrativas, ou as imagens é que vêm com textos explicativos. Tudo isso num visual diferente, que ultrapassa os limites do que chamamos de redação e entra no campo do design, da produção visual (GOMES, 2011, p. 13)

Parece-nos que na atualidade, escrever é muito mais que produzir textos verbais, que a multimodalidade já faz parte da vida de grande parte dos alunos e o professor tem muito que ensinar e aprender nessa área. Rojo (2012) destaca o que há mais de 15 anos grupo de pesquisadores dos letramentos ou GNL - Grupo de Nova Londres já evidenciava: o fato de que os alunos contavam com acesso às tecnologias que exigem novas práticas, ou seja, novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico, destacando as multiplicidades presentes na sociedade, dentre elas a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a sociedade comunica-se e se informa. De modo geral, é cada vez mais comum que as imagens se integrem ao texto, onde língua e imagem trabalhem juntas (KRESS;

VAN LEEUWEN, 1996, 1998 apud GOMES 2009), exigindo do leitor ou produtor capacidade e prática de leitura e produção, ou seja, os multiletramentos.

Ao citar Kress & Van Leeuwen (1996), Gomes (2010) em seu artigo, *Relação texto-imagem*, defende que as modalidades culturalmente valorizadas mudam ao longo da história e que atualmente a escrita cede lugar para a imagem, trazendo mudanças na comunicação digital ou analógica. Ainda citando esses autores, Gomes (2010) apresenta a relação texto-imagem, considerando que estas possuem "*affordances*" particulares e que se integram tanto no leiaute (texto, cor, distribuição das imagens) quanto ao significado da mensagem, atribuindo duas ideias principais na relação texto-imagem: a) a primeira é que há alguns tipos de imagem que em certo contexto são mais esclarecedoras que o próprio texto escrito e b) que a combinação de texto-imagem pode ajudar na construção de sentido, embora também afirme que a imagem costuma ter um impacto emocional mais direto, enquanto que o texto escrito traz um apelo maior ao raciocínio lógico.

De fato, a materialidade dos textos está cada vez mais híbrida, em uma relação quase que indissociável (GOMES, 2010), e, desse modo, assume a condição de multimodal. Porfírio *et al.*, (2015) apud Dionísio (2007) define o texto multimodal como um tipo de construção textual ancorado na mobilização de modos distintos de representação, falando de outro modo, palavras e gestos, palavras e entonação, palavras e imagens, palavras e animação abarcam a multimodalidade discursiva, e, nesse sentido, a multimodalidade é a união de elementos provenientes de diferentes linguagens.

Kress (2012) em conversa com BeritHenrisken para o Institute of Education University of London, traduzida pelo PIBID do Departamento de Letras de Pernambuco¹⁰ pondera que a escrita foi, por muito tempo na sociedade letrada, encarregada de grande parte da carga informativa do texto, no entanto, pode-se dizer que ela tem se apresentado cada vez mais mesclada com a imagem, convergindo para um único propósito: fazer significar.

Ainda de acordo com o autor, quando queremos comunicar algo, procuramos modos¹¹ de fazê-lo com a premissa de que apenas um modo possa não ser suficiente, e nesse caso, a imagem pode ser usada para melhor exemplificar ou comunicar, sendo disposta de acordo

¹⁰ As falas de Gunther Kress no vídeo " Why adopt a multimodal approach? Foram traduzidas pela equipe do PIBID do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.pibidletras.com.br/cine-letras/gunther-kress/>> acesso em: 16 jan. 2017. A visita a esse site só foi possível a partir da leitura do referencial teórico e bibliográfico da dissertação de (BISPO, 2016), Mestra do PROFLETRAS - UFAL, 2016.

¹¹ Elementos produzidos socialmente como imagem, escrita, som, música, cores, entonação, ritmos, efeitos visuais, etc. Disponível em: <<http://www.pibidletras.com.br/cine-letras/gunther-kress/>> acesso em: 17 jan. 2017.

com a pretensão, com o objetivo comunicativo do produtor de forma que possa ser mais informativo para o leitor, embora haja maneiras convencionais para usá-la. Kress (2012) também afirma que todos os recursos semióticos (escrita, imagem, cor e etc.) são capazes de gerar significados, porém não da mesma forma, eles nos permitem fazer coisas diferentes em relação às mesmas questões, gerando um significado mais rico ou completo em relação àquele gerado por um único modo.

Conforme diz Lemke, (2010 [1998]: s.p) apud Rojo (2012),

O texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, é como vários elementos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados separadamente. Tenho chamado isto de "significado multiplicador" (LEMKE, 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significar não são meramente aditivas (LEMKE, 2010 *apud* ROJO, 2012, P. 20).

E como fica a leitura com a ampla divulgação e acesso dos aparatos tecnológicos como o celular, por exemplo?

Se o texto adquire um novo formato (multimodal), que tem atraído cada vez mais os alunos, também tem modificado a maneira como são lidos, ou seja, a leitura do texto nesse novo formato vai além da decodificação dos signos alfabéticos sobre o qual se voltava o trabalho pedagógico por muito tempo. Hoje, os estudos da linguística aplicada postulam a leitura como uma atividade interativa de produção de sentido que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização (KOCH & ELIAS, 2012), sobre o qual o leitor faz uso de rituais textuais discursivos e cognitivos (ROJO, 2004), ou seja, a leitura é uma atividade de construção de sentido que envolve a interação autor-leitor-autor (KOCH & ELIAS 2012).

No entanto, o ato da leitura não se limita ao aspecto cognitivo. Ele é também uma prática social em que o leitor faz uso de múltiplos saberes (SILVA; SOUZA & CIPRIANO, 2015). De fato, as práticas sociais de comunicação, atualmente, têm influenciado na maneira de como as pessoas leem, pois além da leitura do texto escrito é necessária também a leitura do não verbal que se mistura aos textos na construção de sentido.

Para Dionísio & Vasconcelos (2015) ler um texto envolve necessariamente algumas funções neuropsicológicas e o processo de leitura de um texto multissemiótico envolve além de outras habilidades, a atenção, a percepção, a memória, a linguagem, as habilidades visuoperceptivas e visuonstrutivas.

Lencastre & Chaves (2007) afirmam que assim com se ensina a ler e a escrever alfabeticamente, é lógico que também se deva ensinar a ler visualmente. Segundo os autores, a alfabetização visual deve permitir ao aluno a aprender várias linguagens e que elas sirvam como elementos de comunicação; deve tentar desenvolver a capacidade perceptiva-visual mediante exercícios de leitura analítica de imagens. Ainda para os autores supracitados, o ensino da imagem é:

Importante porque marca o reconhecimento da imagem já não apenas como auxiliar que pode servir a outras linguagens, mas enquanto linguagem específica, com valor próprio. É objetivo de o ensino pela imagem facilitar aos alunos recursos e mecanismos de representações que têm as imagens, para descobrir as suas potencialidades expressivas, significativas e comunicativas, é, pois, obter a maior quantidade de informações acerca da imagem analisada. É "ler" (LENCASTRE & CHAVES, 2003).

De modo geral, a escola não deve manter-se distante das práticas de leitura e de produção textual advindas da realidade atual de comunicação e informação oferecidas pelas tecnologias digitais contemporâneas, mas deve investir em metodologias que explorem os recursos tecnológicos, ensinando os alunos a extrair informações e a se comunicar através da produção de textos multimodais, e é por isso, que dentro deste contexto reforço o objetivo desse trabalho, propondo a leitura e a produção de textos multimodais a partir das narrativas digitais.

1.3 Narrativas digitais

1.3.1 Da narrativa à narrativa digital: breve relato

“*Mamãe, conta uma história*”¹²...” Início essa seção com a citação da fala de duas crianças antes de dormir porque ela representa bem o interesse por ouvir e contar histórias que acompanha o ser humano desde os primórdios da humanidade. Todos nós gostamos de contar e ouvir histórias.

Se procurarmos em nossa memória não será difícil lembrarmos-nos das histórias contadas em nossa infância por nossos pais, avós, tios, amigos e professores que mesmo sem percebermos, moldaram de certa forma nosso jeito de ser e entender o mundo.

Não raras vezes, ainda hoje em nosso cotidiano, contamos e compartilhamos histórias de diferentes maneiras, quer seja através de transmissão oral nos encontros com familiares, no trabalho, na escola, quer seja através dos meios ou plataformas digitais como as redes sociais

¹²Fala dos meus filhos pequenos antes de dormir.

*Facebook, WhatsApp, as páginas pessoais blogs e Youtube, definidas por digital storytelling*¹³. Para (BUSATO, 2006) histórias existem para serem contadas, serem ouvidas e conservarem acesa o enredo da humanidade. O contador narra para se sentir vivo (ALVES, 2012; CARVALHO, 2008).

A história tem papel fundamental no desenvolvimento social, cognitivo e cultural do ser humano. Contar história é uma das artes mais antiga da humanidade, desde os tempos mais antigos os povos sentavam-se ao redor do fogo para além de se aquecer, narrar acontecimentos, ouvir relatos, dialogar, e assim reunidos contavam e ouviam histórias, transmitindo conhecimentos, mitos, lendas, crenças, costumes e valores acumulados pelas gerações. O próprio Jesus em suas pregações valia-se de parábolas¹⁴ para transmitir seus ensinamentos aos discípulos, passando do concreto ao simbólico.

O ato de contar história surgiu muito antes da escrita, embora não se tenha uma data cronológica para marcar seu surgimento, foi através, primeiramente, da oralidade e depois das pinturas que a cultura da humanidade se manteve viva na memória por muito tempo. Para (JESUS, 2010), o ser humano gosta de histórias porque possibilita uma melhor compreensão do mundo e garante a continuação, a transformação e a legitimação das criações culturais. Egan (apud BOTTENTUIN JR., LISBÔA e COUTINHO, 2005) ao escrever sobre o valor da história no processo de ensino/aprendizagem, aponta que este consiste basicamente no seu poder de envolver as emoções dos alunos, despertando a sensibilidade, a imaginação e o interesse pelos conteúdos curriculares.

Bruner (apud VALENTE & ALMEIDA, 2012) concebe as narrativas como forma de dá sentido à própria vida, à experiência do tempo vivido, considerando a subjetividade, o ambiente cultural e os instrumentos para os discursos comunicativos, dito de outra maneira, é por meio de narrativas que uma cultura fornece modelos, transmite sua identidade, sua tradição e se dissemina. Bruner (apud VALENTE & ALMEIDA, 2012) também propõe para a escola uma pedagogia interativa e intersubjetiva voltada à interpretação e a produção de significado sobre a vida e as culturas dos alunos, desenvolvendo narrativas como meio de usar a linguagem para construção de experiências histórica e social (VYGOTSKY 1996).

Carvalho (2008) situa a importância da narração para a humanidade, apresentando, em uma curta linha do tempo, ícones historicamente conhecidos como:

¹³Esse conceito será mais bem definido na próxima seção deste capítulo.

¹⁴é uma narrativa curta que, mediante o emprego de linguagem figurada, transmite um conteúdo moral, sendo por isso erroneamente confundida com a fábula. Difere do apólogo, por ser protagonizada por seres humanos. Eram muito comuns entre os hebreus e seu principal contador de parábolas foi Jesus Cristo, que possui várias parábolas registradas no Novo Testamento. Disponível em:

<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Par%C3%A1bola_\(figura_de_estilo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Par%C3%A1bola_(figura_de_estilo))>. Acesso em: 01 dez. 2016.

- 1- A escrita cuneiforme, inventada pelos sumérios, é o mais antigo sistema de escrita que conhecemos atualmente por meio de documentos datados nos milênios IV e II antes de nossa era, embora já houvesse tentativas pictográficas e orais anteriores a serem consideradas.
- 2- Os desenhos rupestres, que segundo estudiosos, eram uma tentativa de o homem pré-histórico contar o seu modo de vida através da arte traduzida em formas da natureza, animais selvagens e ações do cotidiano.
- 3- Os registros pictográficos das pirâmides egípcias também em partes contam o modo de vida das pessoas, os rituais religiosos, a dança, a luta e os combates pelo poder e sobrevivência.
- 4- Antigas civilizações nas mais diversas partes do planeta também registravam os seus mitos sobre a criação do mundo em tradições orais e escrita através do tempo.
- 5- Civilizações indígenas durante muito tempo passaram aos seus descendentes nos saberes, a história do seu povo, suas crenças religiosas e seus rituais de cura através do contar histórias e lendas que surgiram de geração em geração.
- 6- As histórias contadas por Cristo que atravessaram o tempo até os dias atuais.
- 7- As grandes epopeias que conhecemos como: *Ilíada*, *Odisseia*- atribuída a Homero (século 7a.C). *Eneida*- Virgílio (70 - 19 a.C). *Divina Comédia* - Dante Alighieri (século XIV). *Os Lusíadas* de Luiz de Camões (1524-1580) e tantos outros que registraram histórias orais ou escritas, num misto de ficção e realidade, cultuada entre muitos fatores, pela riqueza de detalhes que retratam o tempo e os costumes da sociedade da época.
- 8- A bíblia, o livro mais lido pela humanidade, registra em suas páginas histórias antes, durante e depois de Cristo.
- 9- Superada a barreira do domínio da escrita pelos nobres e pela elite religiosa, expande-se ainda mais possibilidades de contar histórias nos mais diversos romances, novelas, contos, fábulas e etc.

Ainda para a autora as narrativas que tradicionalmente eram transmitidas de forma oral ou escritas, puderam ganhar um novo formato, o digital, que contribui com novos recursos como som, imagem, movimento, o que a torna mais atrativa e interativa. Segundo Carvalho (2008, p. 85) “as histórias, no século XX, passaram a não ser mais baseadas exclusivamente na palavra, oral ou escrita, as imagens passaram a ser ingredientes indispensáveis das histórias e agora nós não somente ouvimos e lemos, as assistimos a sua representação audiovisual”. Sendo a narrativa um ato heterogêneo(oral, escrito, desenhado), (BABO, 2005

apud LOURENÇO, 2012) também nos lembra da possibilidade de sua realização ser híbrida, cuja produção é permitida em meio digital. Sobre isso afirma que:

[a] arte atual, imersa no digital, permite pensar de uma forma ainda mais impositiva a contaminação dos vários sistemas semióticos incluindo a linguagem. As artes digitais, ao obedecerem a uma transposição ou tradução simbólica, encontram-na sua virtualidade, o regime verbal digitalizado. É aí, nesse pano de fundo do virtual, que a escrita, a imagem e o som se fundem, não como plasticidades diversas, mas numa mesma conversão com uma percepção global ao nível da ação (BABO, 2005 apud LOURENÇO, 2012, p. 68).

Esse novo formato de narrar história tem atraído cada vez mais nossos alunos que podem usar diferentes ferramentas digitais como celulares, aparelhos multifuncionais, com gravadores, câmera de vídeo, máquina fotográfica e tablets, agregando não só o texto escrito, mas as múltiplas linguagens midiáticas advindas de suas práticas sociais para a produção de suas próprias histórias, e, o professor, por sua vez, pode com a produção dessas histórias explorar novos conhecimentos, ensinar novos conceitos, pode identificar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e fazê-los sair do senso comum, intervindo e auxiliando seus alunos em assuntos deficitários, criando condições para que o aluno possa realizar o espiral da aprendizagem e com isso construir novos conhecimentos Valente (apud VALENTE & ALMEIDA, 2012).

É bem verdade que as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTIC) têm redimensionando nossa maneira de interagir com o mundo, segundo (BRAGA, 2015) essas tecnologias abrem espaços inesperados e mais participativos para a diversidade cultural que é constitutiva de toda e qualquer sociedade.

No entanto, nas práticas educacionais, seu potencial ainda é pouco ou quase nunca explorado, a exemplo do que acontece não só nas escolas públicas, mas também em muitas escolas privadas fundamentadas na tradição apenas dos suportes impressos quer seja pela falta de formação de seus professores quer seja pela falta de acesso a essas tecnologias na escola, muito embora, não é o simples acesso às tais ferramentas que pode trazer benefício ao aluno, mas sim o uso que se fizer delas (GOMES, 2011), em outras palavras, esse acesso deve ser feito não de forma aleatória, mas de maneira crítica e reflexiva.

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTIC) podem ter papel importante para o desenvolvimento de competências e habilidades de professores e alunos. Segundo Villate (apud BOTTENTUIN JR., LISBÔA e COUTINHO, 2005), “cada ano os nossos alunos estão mais motivados para as tecnologias informáticas e menos motivados para os métodos tradicionais de ensino”. Prensky (apud BOTTENTUIN JR., LISBÔA e COUTINHO, 2005) afirma que o mundo no qual as crianças vivem, crescem,

aprendem e interagem, apresenta sistemáticas de trocas de informações e de construção de conhecimentos muito diversas das gerações passadas. (DEMO, 2008) corrobora com estas ideias quando afirma, em uma palestra na faculdade OPET, em junho de 2008, que as crianças quando vão à escola se aborrecem, porque a escola é devagar (SIC).

Portanto, parece ser essencial, no momento atual, pensar em práticas escolares que incluam os recursos oferecidos pelas (NTIC) como mais uma tecnologia a serviço da apropriação de novos conhecimentos, produção e socialização, sendo, nesse caso, necessário contemplar nas escolas novas práticas de letramento, ou seja, os novos letramentos que, ainda segundo (BRAGA,2015), impliquem a participação por meio da mobilização de gêneros discursivos textuais, multimodais, e o conhecimento de como esses textos funcionam nas mais diferentes situações. A esse respeito às narrativas digitais, que se caracterizam pelo uso dos meios tecnológicos para contar histórias,são um exemplo a se considerar, uma vez, que pode proporcionar estratégia de ensino-aprendizagem que coloca os alunos no centro da produção de informação e práticas da escrita e não apenas no consumo dela (GOMES 2011).

1.3.2. Conceituando narrativas digitais

Alves (2012) nos traz, em sua dissertação de mestrado, um breve histórico sobre a origem da narrativa digital que, inicialmente, na literatura inglesa era conhecida como *Digital Storytelling*¹⁵. Segundo o autor, o conceito nasceu na primeira década de noventa com Dona Atchley, Joseph Lambert e seus colaboradores como um *workshop* orientado para ensinar pessoas comuns de diferentes idades na produção de histórias pessoais em vídeos, posteriormente uma prática bastante divulgada com os avanços e acessos à tecnologia do computador (HARTLEY &McWillian, 2009 apud ALVES, 2012). Sua origem é fundamentada numa cultura de raiz popular mais democrática, inspirada pelo ativismo dos anos sessenta que procurava dar voz aos que não tinha acesso aos bens culturais de massa como a televisão e o cinema (LAMBERT, 2002 apud ALVES, 2012).

Centrada na produção de uma história(*story*)e de natureza eminentemente pessoal e na sua narração (*telling*) a *digital storytellin*éa concepção adotada pela maioria dos autores que

¹⁵É uma forma abreviada de meios digitais de produção que permite pessoas comuns para compartilhar aspectos de sua história de vida. Os meios utilizados podem incluir o equivalente digital de técnicas cinematográficas (vídeo com som), alambiques, apenas áudio, ou quaisquer uma das outras formas de mídia não física (material que existe apenas como arquivos eletrônicos em oposição a pinturas reais ou fotografias em papel, sons armazenados em fita ou disco, filmes armazenados no filme) que os indivíduos podem usar para contar uma história ou apresentar uma ideia. Disponível em:<https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_storytelling> Acesso em: 24 nov. 2016.

trabalha ou estuda essa metodologia de ensino-aprendizagem (JESUS, 2010). A autora ainda nos apresenta outras terminologias trazidas por (ROBIN, 2007 *apud* JESUS, 2010) como *computer-based narratives, digital essays, electronic memoirs, interactive storytelling; multimedial storytelling* (WU & YANG, 2009 *apud* JESUS, 2012) e *new media narrative* (OHLER, 2008), esse último considerado como o mais adequado para produções de caráter mais pessoal, afastando-se da noção de história e se aproximando mais do conceito de narrativa. No Brasil, a designação narrativa digital parece ser uma das mais utilizada entre pesquisadores, estudiosos e professores (ALMEIDA; VALENTE, 2012). No entanto, termos como histórias digitais (CARVALHO, 2008); narrativas interativas (CIRINO, 2010); narrativa multimídia (PAIVA, 2007) e narrativa multimidiática (VASCONCELOS; MAGALHÃES, 2010) também aparecem. Para efeito deste trabalho, adotamos a terminologia "narrativa digital".

Construir narrativas digitais foi por algum tempo privilégios de poucos, ou seja, daqueles que tinham conhecimento de informática, mas com a chegada da *Web 2.0* os recursos tecnológicos, aplicativos¹⁶, como: o *Viva vídeo*, o *flash*, o *Windows MovieMaker*, o *Photostory*, um *Web Blog*, e ainda o *software* de apresentação digital como o *Power Point* foram popularizados e proporcionaram a expressão de vozes, em outras palavras, abriram caminhos, através dos quais o aluno passou a ter a possibilidade não somente de acessar textos, mas também de compartilhar suas produções, suas histórias.

O texto na narrativa digital é apresentado através de um *script* que transmite ao leitor alguma informação, seja sobre a vida de personagens, seja sobre assuntos recorrentes das sociedades, da comunidade local, seja informação de experiência de vida do próprio aluno como a que será apresentada do capítulo de metodologia desse trabalho. De acordo com Carvalho (2008)

A construção e produção de narrativas digitais se constituem num processo de produção textual que assume o caráter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar 'o contar histórias', tornando-se uma ferramenta pedagógica eficiente e motivadora ao aluno, ao mesmo tempo em que agrega à prática docente o viés da inserção da realidade tão cobrada em práticas educativas (p. 87).

¹⁶*Software* aplicativo (aplicativo ou aplicação) é um programa de computador que tem por objetivo ajudar o seu usuário a desempenhar uma tarefa específica, em geral ligada a processamento de dados. Sua natureza é diferente de outros tipos de software, como sistemas operacionais e ferramentas a eles ligadas, jogos e outros softwares lúdicos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Software_aplicativo>. Acesso em 08 nov.2016.

A produção das narrativas digitais possibilita o uso desom, imagem, vídeo, animação, interação e movimento, estimula a escrita, a criatividade dos alunos, o raciocínio lógico, a sequencialidade de ideias, a síntese, o trabalho em equipe como a capacidade de colaborar com os colegas e isso, certamente também, como afirma (BRAGA 2013) demanda reflexões individuais e estudos independentes dos membros da equipe, sendo esse movimento de reflexão e estudos essencial para que haja trocas nas quais todos aprendem e ensinam. Além disso, construir histórias digitais é uma experiência que pode levar os alunos a uma aprendizagem mais significativa e emocionante; no entanto, é importante levar em consideração não só os aspectos dos usos pedagógicos das narrativas digitais, mas também as competências necessárias à sua produção, ou seja, os letramentos. A respeito disso, apresento ainda neste capítulo algumas reflexões sobre letramento, multiletramentos e narrativas digitais. Antes, porém, faz-se necessário apresentar alguns dos tipos possíveis de narrativas digitais, pois os mesmos nos ajudarão a identificarmos os tipos mais escolhidos na produção dos alunos e, por conseguinte, compreendermos melhor suas escolhas.

1.3.3 Tipos de narrativas digitais

Para Robin (2007 *apud* JESUS 2010), há três categorias de narrativas digitais distintas que podem ser: narrativa de caráter pessoal, histórias que informam ou ensinam e histórias que analisam conhecimentos históricos. A primeira desenvolve-se baseada em acontecimentos pessoais importantes e pode trazer fortes emoções tanto para o autor quanto para o ouvinte. A segunda, histórias que informam ou ensinam são usadas para trabalhar conteúdos curriculares em diversas áreas do conhecimento. A terceira caracteriza-se por serem histórias que analisam acontecimentos históricos para aprofundar e ou acrescentar significados a acontecimentos passados.

Ao fazermos uma busca na internet, encontramos também quatro categorias na Wikipédia¹⁷ que ratificam o exposto acima, são elas: a) documental, quando se pretende apresentar testemunhos do que foi visto, ouvido e sentido. É o caso das histórias de vida; b) sensibilização, quando se pretende despertar a sensibilidade do receptor, provocando participação e envolvimento; c) evocativo, quando se procura criar um clima de encanto à volta de um determinado tema e d) didático, quando se pretende veicular, com exactidão e

¹⁷ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Narrativa_digital>. Acesso em 17 nov. 2016

clareza, um conjunto de conceitos e informações. É muito usado no ensino e na formação profissional.

Quatro modelos tornaram-se evidentes na produção das narrativas digitais em contexto educacional que para Garrety & Schnidt (2008 apud JESUS 2010) são: histórias tradicionais ligadas à literatura; história de aprendizagem que estimulam os alunos a analisar informações, envolvendo-se mais profundamente com o assunto; histórias sociais ou de justiça social ou ainda de questões culturais como meio ambiente, saúde pública, violência, etc; história que reflete sobre uma prática, determinada experiência educativa, essa última mais comum e mais utilizada no ensino superior.

Lemke (2002) apud Valente & Almeida (2012) aponta dois aspectos importantes que a narrativa digital pode assumir, ou seja, basicamente dois tipos de modalidades quanto a sua produção. Podem ser multimodais combinando as modalidades da escrita (linear, sequencial), ainda que produzida no meio digital, e da imagem (simultaneidade, espacialidade) as multimodalidades. Neste caso, observa-se passivamente o desenrolar da história estabelecida pelo produtor ou podem ser usados recursos de hipermodalidade, quando as narrativas são interativas, não lineares e não cronológicas, podendo ser alteradas pelo usuário que escolhem tanto os caminhos a serem percorridos quanto os conteúdos a serem acessados na história por intermédio dos *hiperlinks*.

Quero ressaltar aqui que nesse trabalho, em relação ao tipo de narrativa digital, acordei com os alunos que escolhem a temática que deveria ser abordada por eles em suas produções, como eventos históricos de sua comunidade ou globais, histórias de vida pessoal ou não, da comunidade escolar ou do entorno dela, algo que fosse importante e que tivesse significado para eles.

Alguns elementos fundamentais deverão conter nas narrativas digitais que devem ir além do texto verbal, como imagens que o próprio aluno produz ou que busca na internet, combinando essas imagens em apresentações que podem ser transformadas em vídeo (movimento), associada a áudio, como narrativa oral ou de uma trilha sonora e vídeos. Tudo isso interligados com a função de estabelecer sentido, significado à narrativa.

As narrativas digitais também podem variar em tamanho. No entanto, em sua maioria devem durar entre 2 e 10 minutos, esse tempo considera o ciclo de atenção¹⁸ que segundo

¹⁸ Artigo disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/ciencias/fundamentos/hora-certa-aprender-467203.shtml>. Acessado em 17/11/2016.

alguns pesquisadores é de 15 a 20 minutos nos adultos e nas crianças fica na ordem de 8 minutos, quando se trata de aprendizagem oral ou visual.

1.3.4 Potencialidades das narrativas digitais no contexto educativo: minha sala de aula

A fala de Ohler, 2008 *apud* Jesus, 2010, de que com a revolução tecnológica das últimas décadas, a narrativa digital invada o espaço educativo, fez-me refletir e voltar meu olhar para minha sala de aula, em especial, para meus alunos e minhas práticas didáticas e nesse voltar o olhar não tenho como não perceber a invasão tecnológica, celulares, que trazem consigo os alunos. Eles estão sempre conectados com fones em seus ouvidos, seja para ouvir música, assistir, compartilhar ou comentar vídeos publicados em suas redes de relacionamentos ou mesmo para registrar em memórias partes de suas e ou de outras histórias do dia a dia através de fotografias (imagens), de pequenos relatos orais ou escritos num constante exercício de leitura e de produção.

Não se trata de focar meu olhar para uso dos dispositivos (celulares) como um fim, mas sim como um meio para o ensino aprendizagem, e, dessa forma não há como negar que o formato de aula tradicional, quadro e giz, não despertam-lhes mais a atenção há muito tempo e que por mais que os peça para guardarem o celular e atentarem-se à aula, ainda assim os alunos encontram formas de burlarem a ordem e continuarem em suas "distrações". Nesse contexto de sala de aula, vi-me diante de duas situações, confiscar todos os aparelhos celulares antes do início das aulas, causando muito desconforto, intolerância e resistência por partes dos alunos ou pensar em estratégias que tornassem seu uso em atividades pedagógicas. As figuras 1 e 2 a baixo retratam bem o exposto.

Figura 1- Proibido o uso de celulares em sala de aula.



Fonte: blogdoed.com, 2016.

Figura 2- O uso do celular para pesquisa em sala de aula.



Fonte: oglobo.oglobo, 2016.

De acordo com as figuras apresentadas, é possível perceber uma relação de contraste entre elas, enquanto na figura 1, todos os celulares foram, possivelmente, confiscados pela professora a fim de que não fossem usados no momento de aula, na figura 2 o celular é usado como auxiliador na busca de resposta ao "problema" encontrado na atividade. A depender de como o professor concebe os usos das tecnologias, ele poderá tomar uma das posturas representadas nas figuras 1 e 2.

Freire (1996) ao falar sobre os saberes indispensáveis à prática docente e a forma negativa e perigosa de pensar errado declara que: “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é

substantivamente formar. “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (FREIRE, 1996, p. 33).

Acredito que um dos grandes desafios não somente para mim, mas para muitos outros professores é aliar as novas práticas sociais dos alunos às práticas pedagógicas significativas, pois embora os PCNs indiquem como objetivo para o ensino fundamental que os alunos sejam capazes de saber usar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento, ou seja, apesar do reconhecimento da necessidade de incorporação da NTIC nos processos de ensino aprendizagem, há ainda uma ausência de orientações no próprio documento para seu uso.

No entanto, os processos pedagógicos que visam a auxiliar os alunos a construir conhecimento devem ter como objetivo o desenvolvimento de projetos que tenham significado para a própria vida e contexto dos alunos. Tais processos podem ser mais viáveis com a disseminação das tecnologias móveis conectadas à internet, que além de facilidade no manuseio e na utilização de interfaces gratuitas (VALENTE; ALMEIDA, 2012), proporcionam interação, autoria e colaboração (BRAGA, 2013).

Portanto, reafirmo neste trabalho que defendo, assim como (ROJO, 2012; GOMES, 2011; BRAGA, 2013), a aplicação de uma metodologia que parta da experiência cultural dos alunos e de suas práticas. Nesse sentido, entendo como propõe (BRAGA, 2013), que o aluno de hoje mais do que conteúdo, precisa ser educado para o desenvolvimento de olhares críticos, de habilidades e estratégias para discriminar problemas práticos. (GIMENO SACRISTÁN, 1998 apud VALENTE E ALMEIDA, 2012), corrobora com essa ideia ao afirmar que convivemos com um currículo oficial, prescrito e um currículo real, em outras palavras, um currículo vivenciado na prática pedagógica baseado na relação professor-aluno, aluno-aluno e desenvolvido tanto em situações presenciais quanto a distância (mediado pelas NTIC).

A produção de narrativa digital tem sido uma importante ferramenta de investigação na área educacional que pode se adequar a programas curriculares diversos como no ensino de inglês (JESUS, 2012), no ensino de geografia (ALVES, 2012), na formação inicial de professores (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBÔA e COUTINHO, 2012), no ensino de ciências (LEAL e GOUVÊA, 2002), possibilitando conforme dito anteriormente, a utilização de diferentes linguagens tão requeridas nos PCNs, incluindo a verbal e não verbal. É, pois, uma metodologia pedagógica com grande potencial na criação (leitura e produção) de textos multimodais (JESUS, 2010), permitindo que os alunos sejam autores, produtores e

disseminadores de conhecimento, que implementem ideias e ações (animações) impossíveis de imaginar na narrativa linear, impressa ou oral (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

1.3.5 Letramentos e narrativas digitais: modos de significar

A fim de entender o impacto da escrita na sociedade, nos últimos anos houve um elevado interesse entre pesquisadores pelos estudos sobre letramento (STREET, 2014, SOARES, 2004, KLEIMAN, 1995, ROJO, 2012) o que levou a diferentes conceituações e que ainda hoje tem sido pouco compreendido por muitos professores.

Início essa seção apresentando uma breve reflexão sobre letramento, termo bastante recente na educação brasileira que conforme Soares (2004) parece ter sido utilizado pela primeira vez no Brasil no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, escrito por Mary Kato em 1996.

Paranomear fenômeno distinto da denominada alfabetização, prática do ler e do escrever resultantes do domínio individual do sistema de escrita, surge, conforme nos explica Soares (2004):

[...] em meados dos anos de 1980, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominada *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *Reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países (SOARES, 2003, p.6).

Ainda segundo a autora, o termo tornou-se foco de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento como na linguística e na educação, conforme afirma Soares (2004):

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 e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas

alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (SOARES, 2004, p. 96-97).

Kleiman (1995, p. 15) corrobora com Soares (2004) quando argumenta que o conceito de letramento “[...] começou a ser usado no meio acadêmico como uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização”. Nesse sentido, o termo, então, amplia-se cobrindo uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais, que ultrapassam o domínio da escola (KLEIMAN, 1995).

Ainda segundo a autora “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contexto específico, para atingir objetivo específico.” Assim sendo, afirma a autora:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Por certo, concordo com a autora quando se refere ao fato de que a escola enfatiza apenas algumas práticas ligadas à escrita e ao uso da escrita, e que embora ela seja reconhecida socialmente como a principal agência de letramento, as práticas de letramento não se restringem somente ao espaço escolar. Meus alunos do 9º ano A, por exemplo, assim como tantos outros, estão imersos em diferentes práticas de letramento, pois frequentam a igreja, grupo de capoeira, participam de grupos de dança, trabalho (para alguns vendendo na feira, cuidado de crianças em casa de família ou no comércio local), na utilização do celular para se comunicar, compartilhar mensagens, vídeo, ouvir música ou fotografar, ou seja, estão em práticas de letramentos que não foram aprendidas na escola.

O parâmetro de um letramento específico defendido pela escola foi questionado por Brian Street (2014), um dos principais proponentes dos estudos do letramento, que destaca em seus pressupostos sobre uma nova forma de investigar o letramento. Para a autora palavra letramento carecia de uma nova ressignificação, uma vez que a perspectiva epistemológica sobre o uso da escrita estava assentada nos princípios de uma “grande divisão” entre letrados, aqueles que possuíam modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidades lógicas, abstração superiores e iletrados, ou seja, os mais passivos, os menos críticos e incapazes de refletir sobre a natureza da língua que usam.

Para Street (2014), o modelo de letramento apresentado pela escola é o que o próprio autor define como modelo autônomo, uma vez que, suas regras estão relacionadas ao prestígio social, visando à supremacia das habilidades, ou seja, um padrão de habilidades a ser alcançado, longe da prática social, abrangendo um currículo fechado, rígido incompatível com o desenvolvimento linguístico-discursivo de seus alunos, pois não considera a bagagem cultural diversificada desses alunos antes de sua entrada na escola.

A ideia de um modelo autônomo de letramento persiste nas escolas que supõem que esse seja o modelo chave para o sucesso individual e social de seus alunos, e neste ponto, quero abrir um adentro para dizer que estava incrustado em mim, até bem pouco tempo, e acredito não ser diferente em muitos outros professores de língua portuguesa, a concepção de um letramento autônomo, em que o meu papel seria desenvolver um conjunto de competências técnicas de leitura e de escrita em meus alunos para que esses se tornassem capazes de saber usá-las, não me apercebia que estava apenas travando um distanciamento maior entre a língua que eu ensinava e os alunos que a usava em suas constantes interações (fato notoriamente visto e sentido pela indiferença dos alunos na realização ou até mesmo na recusa por fazer determinadas tarefas em sala de aula) quando lhes tentava impor que aprendessem apenas os aspectos técnicos da linguagem ao invés de ajudá-los a também terem consciência da natureza social da língua. A partir das leituras e das reflexões, começou a nascerem mim uma nova maneira de pensar e agir que não poderia ser apenas uma mudança de procedimentos técnicos e sim uma mudança de concepção de letramento adotada até então - a concepção de letramento que Street (2014)denominou - letramento ideológico, em contraposição a do modelo autônomo. Sobre isso o autor afirma:

[...] uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade neutra, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos – o que tenho chamado de Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014, p. 17)

Com a concepção de um letramento ideológico, inaugura-se aí uma nova abordagem de vertente sociocultural, de valor mais amplo, ou seja, como uma prática social, em que se usa a escrita para determinadas interações sociais, mesmo que não envolva, todavia, o uso do código.

Essa nova abordagem teve maior influência realmente com estudos de Street (2014).O autor emprega o conceito de práticas de letramentos – modos culturais de utilização do

letramento, para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, incorporados ao conceito de eventos de letramentos, definido como “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos” (STREET, 2014, p.18), em outras palavras, situações de uso da escrita em que a mesma esteja em foco, como na leitura (contação) de história, na realização de uma lista com nomes de jogadores que farão parte de uma partida de futebol, na anotação de uma receita acompanhada por um programa de culinária na televisão, ou seja, em situações diárias que envolvam os valores, as crenças, a construção social dos participantes na situação de escrita. Ao mesmo tempo, o autor pondera que o termo - práticas de letramento, deve ser entendido de modo mais amplo de abstração e se refere às ações dos sujeitos e a conceitualização dada por esses sujeitos quanto ao uso da leitura e/ou da escrita.

Desse modo, o conceito de letramento envolve não apenas “eventos de letramento”, mas também se associa essencialmente à prática social, atrelado a interação entre os sujeitos e como esses sujeitos constroem significados a essa prática, conseqüentemente o letramento varia a depender do contexto social e, nesse caso, é indubitavelmente complicado supor apenas uma ideia de letramento.

Voltando ao que nos diz Kleiman (1995), o termo letramento amplia-se, tornando-se letramentos, uma vez que engloba diferentes habilidades, conhecimento, valores e função social.

Para Rojo (2009), o desenvolvimento de múltiplos letramentos engloba:

Os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Lankshear e Nobel (2006) *apud* Lourenço (2012) admitem que é também necessário considerar o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) no conceito de letramento e que sendo, hoje em dia, este afetado pelas mudanças imposta por essas tecnologias, há de se pensar na exigência de outros letramentos para a exploração eficiente de suas potencialidades. Em consequência disso, sugere-se mudança no termo para novos letramentos que para Buzato (2015) são determinadas práticas sociais nas quais as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm papel fundamental na produção, distribuição, troca, refinamento e negociação de significados socialmente relevantes na forma de texto.

Assim como a tecnologia da escrita, as tecnologias digitais também devem ser aprendidas, pois elas exigem novas competências, novos modos de comunicação como a criação e uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades que em consonância com (ROJO, 2012, p.37) “de acordo com as várias modalidades utilizadas, cria-se uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos”.

Almeida & Valente (2012) usam o termo letramentos ou multiletramentos para denominar o conceito de letramento para além do alfabético ao englobar o digital, uso das tecnologias digitais (NTIC), o visual (uso de imagem), o informacional (busca crítica de informação), Rojo, (2012), por sua vez, acrescenta a esse o sonoro (uso de sons, de áudio). Segundo os autores, no contexto de uso das NTIC, o sujeito passa a ser autor de suas obras e, desse modo, mobiliza letramentos na leitura e na construção do conhecimento, usando linguagens midiáticas em práticas multimodais e hipermodais.

Assim a produção de narrativa digital (proposta deste trabalho) passa a estar diretamente relacionada com certas habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, pois em relação ao aspecto pedagógico, a narrativa digital não é apenas uma questão de mera produção tecnológica, mas também de pôr em práticas as competências que as tecnologias digitais exigem à sua produção. No entanto, para isso, é necessário que o professor leve em conta a possibilidade de organizar um plano de ensino (em nosso caso é a sequência didática) com a perspectiva dos multiletramentos, como a criação e o uso da imagem, de som, de animação e a combinação dessas modalidades.

Para trabalhar nessa perspectiva o professor, familiarizado com os recursos tecnológicos como internet, aplicativos, hipertextos e outros letramentos digitais (aqui abra um adentro para dizer que não me sentia, como professora, preparada para essa nova experiência de aulas com meu alunos, uma vez, que mal conhecia e mexia em aplicativos e programas de computador, coisas que alguns dos meus alunos já os conheciam melhor que eu, e, isso foi, sem dúvida, um dos grandes desafios que tive que superar os desafios e aprender ao longo dos estudos para esse trabalho), precisa envolver seus alunos em atividades previamente planejadas, adequando o ensino de língua portuguesa às exigências atuais de um mundo globalizado. É nesse sentido, que este trabalho tem como ponto de investigação responder ao seguinte questionamento: Quais aspectos das habilidades de leitura e de escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió podem ser desenvolvidos ou melhorados no trabalho com textos multimodais e narrativos digitais?

2. METODOLOGIA

Neste capítulo trato das questões relacionadas aos procedimentos metodológicos tais como: escolha teórica metodológica, sujeitos da pesquisa e campo de atuação, coleta de dados e as sequências didáticas parte I: exploratória e parte II: aplicação.

Porém antes de dar continuidade aos caminhos metodológicos que serão apresentados quero ressaltar os objetivos e a questão norteadora elencada para essa pesquisa, a fim de compreender os procedimentos aqui adotados.

Objetivo Geral:

- Entender como o trabalho com os multiletramentos pode favorecer a produção escrita dos alunos, tornando-os não só receptores, mas produtores de textos multimodais.

Objetivo Específico:

- Investigar de que maneiras o trabalho com multiletramentos pode contribuir para o ensino de leitura e escrita;
- Investigar se e como o trabalho com multiletramentos pode contribuir para que os alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió produzam textos multimodais na forma de narrativas digitais.

Questão norteadora:

- Quais aspectos das habilidades de leitura e de escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió podem ser desenvolvidos ou melhorados no trabalho com textos multimodais e narrativas digitais?

2.1 Escolha teórica metodológica

Uma das principais etapas da pesquisa científica é o planejamento que vai desde a seleção da linha de pesquisa, da escolha do tema, do pré-projeto ao projeto definitivo. Essa etapa é de fundamental importância para o pesquisador, uma vez que, permite-lhe familiarizar-se com o tema a ser abordado, ter uma visão mais ampla sobre o objeto a ser estudado e sobre tudo a metodologia a ser usada para a obtenção do resultado esperado na pesquisa, mesmo que ao longo do processo sejam necessárias algumas modificações para melhor adequação à situação real de pesquisa.

Visto que a metodologia a ser aplicada na pesquisa determinará como os dados serão coletados e, posteriormente, analisados é que nessa pesquisa adoto uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, pois está focada no processo e não somente no produto final, ou seja, o foco dessa pesquisa parte da intenção de obter uma visão aprofundada da minha realidade de sala de aula, das subjetividades envolvidas em seus contextos, tanto de mim enquanto professora- pesquisadora quanto dos alunos. Portanto, a questão que move essa pesquisa é:Quais aspectos das habilidades de leitura e de escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió podem ser desenvolvidos ou melhorados no trabalho com textos multimodais e narrativas digitais?

A abordagem qualitativa de pesquisa tem sua origem no final do século XIX quando estudiosos sociais começaram a questionar se os métodos de investigação das ciências físicas e naturais de perspectivas positivistas serviriam como modelo para os estudos dos fenômenos humanos e sociais uma vez que tais fenômenos são complexos e dinâmicos. Esse questionamento permitiu a defesa pelos estudiosos sociais de uma abordagem qualitativa, subjetivista, que se preocupasse com a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações dentro de um contexto, em oposição a uma visão empirista de ciências, de mensuração e de constatação, assumindo que fatos e valores então inter-relacionados e dessa forma, impossíveis uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 1995).

Nessa perspectiva, entendo que a pesquisa qualitativa vai além dos dados quantitativos, abordando uma variedade de técnicas aplicadas no cenário natural em que o

fenômeno acontece com a finalidade de aprender e interpretar os seus significados. Contudo não quero dizer que os dados quantificáveis serão descartados, pois como afirma (ANDRÉ, 1995) quantidade e qualidade estão intimamente relacionados, tendo em vista que para o autor o que os diferenciam são as técnicas de coleta ou o tipo de dados obtidos e analisados segundo os valores e posturas teóricas do pesquisador.

Portanto, como é o tipo de pesquisa que determina como os dados serão coletados e analisados, destacoque a abordagem de pesquisa adotada neste trabalho é a da pesquisa-ação do tipo participante.

É participante porque participo nela como professora pesquisadora com ações planejadas (que nesse caso estão contempladas na sequência didática de aplicação a qual poderá ser conferido logo adiante deste trabalho) na busca de resposta para minha questão de pesquisa que é saber quais aspectos das habilidades de leitura e escrita dos alunos de 9º ano podem ser desenvolvidas ou melhoradas no trabalho com textos multimodais e narrativas digitais, integrando som, texto e imagem, que surge como reação ao problema encontrado por mim em sala de aula, a saber: a empatia muitas vezes apresentada pelos alunos por atividade que envolvia apenas a leitura e a escrita de textos verbais e as dificuldades apresentadas por eles em relação ao uso das múltiplas linguagens percebidas ainda na fase exploratória desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que sou afetada por eles (alunos), pois as respostas dadas pelos alunos em relações às minhas ações ampliam a compreensão sobre minhas práticas, favorecendo as mudanças necessárias num movimento dinâmico de pesquisar e agir. Flick (2009, p. 25) afirma que "o pesquisador como pessoa torna-se parte importante de qualquer situação na pesquisa qualitativa", ou seja, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados.

É uma pesquisa-ação por dois motivos que elenco aqui: o primeiro é porque a perspectiva é mais a de contribuir com os processos de ensino/aprendizagem do que descrever os fenômenos de sala de aula, o segundo é porque a pesquisa-ação oferece instrumentos que me permitem identificar um problema do grupo pesquisado, observar em cada etapa a ação e reflexão dos participantes e, a partir daí, ajustar as ações que serão desenvolvidas ao longo do processo com atividades que me possibilitem refletir sobre minhas práticas didáticas, por isso, partindo de um diagnóstico, levantado inicialmente por mim, professora/pesquisadora, sobre a realidade dos alunos, elaborei uma proposta de intervenção na busca de resolver um problema coletivo de sala já mencionado anteriormente.

Mas por que a pesquisa-ação? A resposta a essa pergunta parece simples, entretanto tem se colocado como um dos grandes desafios da educação, uma vez que é a sala de aula o

campo de pesquisa do professor sobre o qual busca conhecimento para melhorar o ensino e consequentemente o avanço da aprendizagem dos seus alunos, ou seja, é a partir do levantamento sobre a realidade de seus alunos que o professor pode refletir sobre suas práticas e agir em favor de melhores resultados, “se educa e é ao mesmo tempo educado” (FREIRE, 1996).

Deste modo, o modelo de pesquisa que melhor se enquadra a essa realização é o da pesquisa-ação, contemplado por Thiollent quando afirma que é:

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 e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo

(THIOLLENT, 2001, p. 20).

Conforme o autor, a pesquisa-ação pressupõe que os sujeitos que nela se envolvem formem um grupo com metas e objetivos comuns, interessados em um problema que surge num determinado contexto, promovendo a análise crítica para determinar as causas e consequentemente a busca por solução.

A origem dos trabalhos com a pesquisa-ação segundo Ghedin (2011) é atribuída a Kurt Lewin, nos anos de 1946, num contexto de pós-guerra, com uma abordagem de pesquisa experimental de campo que visava à mudança dos hábitos alimentares das minorias americanas. A intenção era que esses consumissem as vísceras dos animais para que as partes nobres da carne fossem exportadas para o exterior devido à crise econômica pela qual passava o país. A pesquisa não conseguiu constatar o porquê do não consumo, porém incentivou as pessoas a participarem na mudança de atitudes em relação a grupos minoritários e a terem mais tolerância a opiniões divergentes. De lá para cá, a pesquisa-ação passou por mudanças, fortalecendo-se na área educacional.

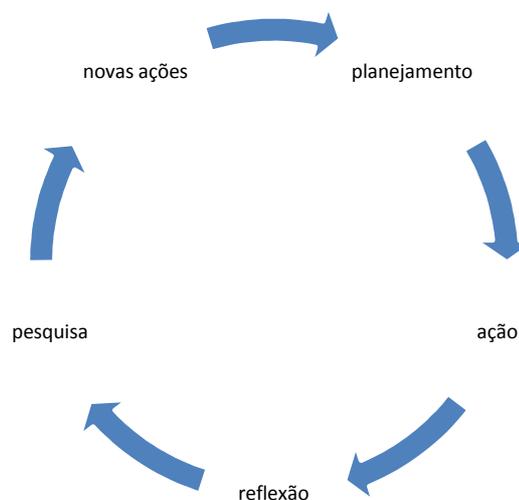
Os trabalhos desenvolvidos por Dewey (1929) *apud* Chisté (2016) já ressaltavam a importância da pesquisa-ação sobre a prática escolar na obtenção de melhores resultados, a partir do envolvimento de seus sujeitos. Para Ghedin (2011), no campo da educação, a pesquisa-ação como ciência investigativa necessita de uma metodologia de caráter formativo- emancipatório (GHEDIN, 2011), que nesse caso acontece quando valoriza e respeita a individualidade dos alunos, acompanhando suas ações e intervindo pedagogicamente nas

necessidades manifestadas, encorajando-os a reorganizar o saber, trocando ideias e apontando novos caminhos, sem, no entanto, deixar de fora sua autonomia e escolhas.

O autor pondera ainda que para se realizar uma investigação da práxis educativa é necessário contemplar alguns princípios tais como: a ação conjunta entre pesquisador e pesquisados (refletindo sobre seus sentidos na produção de conhecimento); a realização da pesquisa em ambientes em que se dão as próprias ações (embora as práticas de leitura e de escrita dos alunos se deem em diferentes ambientes, refiro-me aqui as que foram feitas na escola, pois foi onde a pesquisa se deu); a organização de condições de auto formação e emancipação para os sujeitos da ação; o compromisso com uma formação crítica/reflexiva.

Ainda para Ghedin (2011) há alguns princípios metodológicos que fundamentam a pesquisa, ou seja, na pesquisa-ação a metodologia é flexível o que implica não haver um rigor no ritual das ações planejadas sucessivamente, nesse caso é, pois, necessário considerar a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por fatos inesperados do momento, que leva o pesquisador “a agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001 apud GHEDIN, 2011, p. 239). Neste caso, a pesquisa-ação pressupõe o que para (BARBIER 2002 apud GHEDIN, 2011) é o verdadeiro espírito da pesquisa-ação, ou seja, uma abordagem em espiral onde é essencial uma reflexão permanente sobre a ação. Tal reflexão abre espaço para sujeitos pesquisadores e é essencial na investigação pedagógica. Assim o método da pesquisa-ação precisa contemplar o exercício contínuo das espirais cíclicas, conforme resumona imagem abaixo:

Figura 3-Espiral cíclica.



Fonte: Autora, 2017

Desse modo, as aspirais permitem um novo olhar sobre as ações, um retorno ao já vivenciado, à reinterpretação dos fatos, a revisão das ações, e a possibilidade de uma avaliação formativa do processo, objetivando a conquista de melhores resultados, ajustados às necessidades coletivas.

Por tanto, realizar esta pesquisa com base na pesquisa-ação participativa na sala de aula, visando à elaboração de uma proposta de intervenção a fim de contribuir com a mudança da realidade e a possibilidade da produção de conhecimentos novos para a área da educação é de fundamental importância para a educação sobre tudo de Alagoas.

2.2. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na escola Estadual Dr^a Eunice de Lemos Campos, situada em um dos bairros mais populoso com cerca de 90 mil habitantes e historicamente um dos mais violentos da cidade de Maceió, o Benedito Bentes, que foi construído em 1986, sendo na época um conjunto habitacional, hoje, porém é constituído por uma série de outros conjuntos e loteamentos. Seu rápido crescimento levou à proposta de emancipação política do município por duas vezes, por meio de apresentação de projeto de lei à Câmara Municipal de Maceió, sendo a última em 2007¹⁹.

Segundo a fala de professores, alunos e pais de alunos, é uma das escolas mais procurada do bairro por ser considerada a mais organizada e bem localizada, encontrando-se em uma das avenidas principais. A seguir, apresento uma imagem da escola que a descreve, bem como a sua localização na principal avenida.

¹⁹https://pt.wikipedia.org/wiki/Benedito_Bentes, acesso em 21set. 2016.

Figura 4- Avenida que dá acesso à escola.



Fonte: Autora, 2017.

A escola se encontra em um momento de intervenção de diretores os quais foram enviados pela Secretaria Estadual de Educação, uma vez que não houve nenhuma formação de chapa entre os membros da mesma para se candidatar e concorrer ao cargo através de votação na última eleição para diretores. Muitos professores e funcionários que foram procurados para formar chapa recusaram a proposta, alegando muito trabalho e que os que estavam anteriormente terminaram seus mandatos doentes e estressados com a sobrecarga de trabalhos que lhes foram impostas.

Até o momento da realização desta pesquisa, a escola funcionava nos três turnos: manhã, tarde e noite, atendendo 1739 alunos. No horário matutino eram atendidos 616 alunos do 6º ao 9º ano e duas turmas de progressão 3 e 4 respectivamente separados em 15 salas de aula. No vespertino eram atendidos 650 alunos do 9º ano ao Ensino Médio, divididos em 15 salas. No noturno eram atendidos 473 alunos em 10 salas de aula apenas com Ensino Médio.

Em relação à infraestrutura, a escola possuía um laboratório de ciência; um laboratório de informática com cerca de 10 computadores com acesso à internet (estava sem uso por falta de manutenção até o mês de setembro de 2016, porém depois das muitas solicitações por manutenção feita pela atual direção, a secretaria de educação enviou um técnico que fez alguns reparos nas máquinas e nas instalações de internet- redes de *Wi-fi* da escola, apesar disso, quando precisei usar os computadores, e, conseqüentemente, a internet com os alunos durante a aplicação dessa pesquisa, metade dos mesmos já não funcionavam ou funcionavam precariamente); uma biblioteca que também funcionava como sala de leitura e aberta apenas três vezes por semana por falta de funcionário; uma sala de recursos que atende aos alunos especiais, rádio escolar (sem uso); sala de vídeo, laboratório de português e matemática que

funciona no contra turno (nas próprias salas de aula); diversos equipamentos como: televisor de Led, *Data Show*, filmadora, câmera fotográfica, aparelhos de som e lousa digital (sem uso por falta de instalação adequada e por falta de capacitação aos professores para a utilização da mesma); não possui quadra de esporte, embora tenha espaço suficiente na escola para sua construção; não possui auditório; não possui refeitório (Os alunos fazem sua merenda em pé abarrotados no pátio da escola). As imagens a seguir podem ilustrar alguns dos ambientes citados mencionados. Vejamos:

Figura 5- Laboratório de informática.



Fonte: Autora, 2017. Fonte: Autora, 2017.

Figura 6- Pátio onde os alunos lancham e ficam no intervalo das aulas.



Figura 8- Biblioteca escolar.



Fonte: Autora, 2017.

Figura 7- Sala de vídeo.



Fonte: Autora, 2017.

Figura 9- Quadro onde os alunos praticam esportes.



Fonte: Autora, 2017.

A equipe escolar é composta por 98 funcionários que assumem diferentes funções, a saber: 68 professores (destes quase 50% são monitores contratados pelo governo do estado), 4 vigias, 3 diretores (um geral e dois adjuntos), 7 merendeiras, 12 auxiliares de serviços diversos, 3 agentes administrativos, 1 secretário escolar e 3 coordenadores, vale destacar que no turno matutino, a diretora geral exercia também a função de coordenadora, tendo em vista o afastamento por motivo de saúde da atual coordenadora, o que ocasionava em sobre carga de trabalho e consequentemente em lacunas na coordenação dos trabalhos docentes.

No entanto, apesar de todos esses aparatos tecnológicos e de uma razoável equipe multidisciplinar, o trabalho pedagógico muitas das vezes é abalado, enfrentando alguns problemas disciplinares, como a não realização de tarefas em sala e as passadas para casa, o não cumprimento das regras, a violência física e verbal praticada por alguns alunos, a evasão escolar, alunos que transitam pelos corredores da escola demonstrando falta de interesse nos estudos, incendiando a fluência da sala de aula e na comunicação entre os alunos e a escola.

A falta de professores na escola, a didática aplicada em sala e a dificuldade em visualizar utilidade nos conteúdos, tende a ser fator da indisciplina dos alunos.

Fatores externos à escola também contribuem nessa situação, pois muitos dos alunos são expostos a índices elevados de violência na comunidade em que a escola está inserida, como homicídios contra adolescentes e jovens, abuso sexual, aliciamento para o tráfico, descaso e abandono familiar, ou seja, vivem em áreas de vulnerabilidade social. Mais adiante nesta pesquisa, será possível notar como os alunos retrataram isso em suas produções finais – As narrativas digitais.

2.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa passou por duas etapas a de exploração diagnóstica e a da aplicação da sequência didática, a proposta de intervenção. A primeira etapa foi realizada com três turmas de 9º anos, ou seja, A, B e C da escola estadual professora Eunice de Lemos Campos no bairro do Benedito Bentes I, em Maceió- AL, na primeira quinzena de junho de 2016 e teve duração de apenas três aulas para cada turma, totalizando nove aulas. Com essas turmas desenvolvi uma atividade didática de exploração, que será mais detalhada posteriormente, e que teve como objetivo conhecer as práticas de letramentos dos alunos. A princípio, contou com a participação de 80 alunos, desses 33 eram meninos e 47 eram meninas com idades entre 13 e 17 anos, sendo que em relação à idade/série havia na turma A um maior número de alunos com idade correta para série e nas turmas B e C o maior número de alunos em distorção série/idade, ou seja, deveriam estar cursando o ensino médio, mas devido a problemas como desistência, evasão ou faltas às aulas em anos anteriores tiveram que repetir a série. A maioria residente nos diferentes conjuntos habitacionais do bairro em que a escola está inserida, sendo que 90% provenientes de famílias de baixa renda, assistidos pelo programa de transferência de renda: Bolsa família do Governo Federal²⁰.

A segunda etapa desta pesquisa, realizada apenas com o 9º A, teve como objetivo a proposta de intervenção denominada de sequência didática de aplicação que consistiu em uma proposta de produção de narrativa digital como texto multimodal para a aquisição de novos letramentos e teve a duração de quatro meses, outubro, novembro e dezembro de 2016, culminando na primeira quinzena de janeiro de 2017, realizada em 6 momentos.

Alguns motivos me levaram na segunda etapa desta pesquisa a escolher a turma do 9º A em detrimento das outras duas, 9º B e 9º C. O primeiro foi não conseguir dar conta das análises de tantas produções possíveis em tão pouco tempo, ou seja, não haveria condições reais para mim, tendo em vista, o curto tempo, uma vez que sou professora em outras escolas também e não tive minha carga horária reduzida, sendo esse fator também determinante para a qualidade de uma pesquisa. Em segundo lugar, acredito que como qualquer outro pesquisador iniciante, senti medo, angústia e insegurança por pensar que não daria certo, visto que, nas turmas B e C encontrei maior dificuldade no processo de aplicação da atividade didática exploratória devido à baixa frequência dos alunos. Em terceiro lugar por questões práticas,

²⁰ De acordo com o site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. Disponível em: <<http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>>. Acesso em 22 ago. 2016.

como uma maior afinidade com a turma, pois muitos já haviam sido meus alunos no ano anterior (2015) que já me garantia de certa forma conhecer os vieses de comunicação e de sentido ao trabalhar com eles, “permitindo integrações decorrentes dos mecanismos da abordagem dialética que fundamentam os trabalhos de pesquisa-ação” (GHEDIN, 2011, p. 231). Em quarto lugar, jugo ter sido uma atitude prematura minha enquanto professora/pesquisadora em achar que só porque os alunos do 9º A eram os mais frequentes e participativos às aulas e também os que eu acreditava terem mais acesso à internet, o trabalho seria melhor com eles, compreendo agora que essa quarta opção se atrela ao meu medo de que a pesquisa não desse certo (eu não teria os resultados esperados), negando, segundo (GHEDIN, 2011, p. 104) o princípio da pesquisa em educação que tem como tarefa a superação dos conceitos de linearidade, de previsibilidade, de controle dos quais a concepção de ciência esteve historicamente impregnado. No entanto, ao longo de minhas leituras e reflexões fui desenvolvendo um novo olhar para com os meus alunos, um olhar de querer ver mais do que aquilo que me era exposto a ver e que a princípio me cegava por ser eu até então a figura da “professora” autoridade máxima em sala.

Fazendo uso, no primeiro momento, da observação participante que caracteriza a tarefa de estar com o outro (ANDRÉ, 1995) pude perceber que esses alunos muitas vezes apáticos, principalmente, à prática da escrita tradicional e da leitura, tinham outra relação com essa prática quando esta acontecia em ambientes digitais, sobretudo as redes sociais, *Facebook*, *WhatsApp*, usando como recurso, principalmente, seus telefones celulares do tipo *smartphones*. Isso também foi visivelmente possível perceber devido aos vários convites que recebi e aceitei desses alunos para participar de suas redes de relacionamento.

2.3.1 Perfil da turma 9º ano A

A turma do 9º ano A era composta no início do ano letivo de 2016 por 45 alunos matriculados, desses apenas 40 participaram da pesquisa, sendo que um aluno foi matriculado e compareceu à sua primeira aula na metade dos trabalhos da sequência didática. Dois pediram transferência de escola um mês antes do início desta pesquisa (um aluno voltou para cidade natal com a família, outra aluna porque morava em um bairro mais distante e nem sempre tinha, segundo ela, o dinheiro do transporte para vim à escola e o transporte escolar garantido

pelo estado pelo programa PEGITE²¹, não atendia no bairro em que morava), um aluno foi considerado evadido nos primeiros dias do ano letivo, porém dois casos me chamaram a atenção, o de uma aluna que se negou a participar desde a primeira etapa da pesquisa (mantendo sempre um comportamento estranho com os colegas e professores, faltosa às aulas, não só as minha, mas a dos outros professores também). Todas as vezes que eu tentava conversar com ela havia uma recusa, mesmo assim esteve presente em dois momentos da aplicação da sequência didática de aplicação. O último caso foi de um aluno que chegou, já perto do fim da pesquisa, transferido de uma escola em outro bairro, participando apenas dos dois últimos momentos.

Em geral a turma mostrou-se interessada em participar da pesquisa em especial porque diziam estar me ajudando.

2.4. Procedimentos de geração de dados

Para a geração de dados desta pesquisa, optei pelos seguintes instrumentos: 1) a observação participante, 2) roda de conversa ou entrevista formal 3) diário do professor/pesquisador, 4) anotações dos cadernos dos alunos e do pesquisador, 5) fotos, 6) gravação em áudio e vídeo, e 7) as narrativas digitais produzidas pelos alunos.

A observação participante foi sempre uma constante neste trabalho porque foi através dela que se deu a interação, o convívio entre o pesquisador e os participantes desta pesquisa, em que o saber ouvir, escutar, falar e ver foram elementos de extrema importância para a geração dos dados da pesquisa.

A roda de conversa atrelada a entrevista informal possibilitou conhecer melhor os alunos, dando-lhes oportunidade de falarem ou expressarem o que pensam sobre o assunto, mantendo um diálogo mais dinâmico e menos formal entre o pesquisador e os participantes.

As anotações nos cadernos dos alunos e do pesquisador, por sua vez, revelaram quais foram os processos de aprendizagem dos alunos, como interpretam os acontecimentos (fatos) das aulas, o que foi importante para cada um, além de poder ser revisitado sempre que necessário.

²¹Programa Estadual de Gestão Integrada do Transporte Escolar – PEGITE. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/centro-de-documentacao-e-informacao-educacional/superintendencia-de-gestao-de-sistema-estadual-de-educacao-suges/sistema-estadual-de-educacao/arquivos-que-ja-estavam-no-site/articulacao-com-municipios/programa-estadual-de-gestao-integrada-do-transporte-escolar-2013-pegite>>.

As fotos, as gravações em vídeo e áudio foram importantes instrumentos para a geração dos dados uma vez que permitiram, posteriormente, direcionar a atenção do pesquisador para aspectos que não foram bem observados ou passaram despercebidos.

Já as narrativas digitais produzidas pelos alunos, possibilitaram compreender e entender de que maneira as mesmas contribuíram para a produção e a leitura de textos multimodais e como os alunos responderam aos novos letramentos a que foram expostos.

Como a pesquisa contou com duas etapas (a sequência didática exploratório-diagnóstica e a sequência didática de aplicação), a geração de dados também foi feita em dois momentos distintos e algumas vezes de forma diferentes em cada etapa, não por falta de orientação, mas por minha falta de experiência com os instrumentos de coleta de dados.

Na primeira etapa, fiz observação participante em conversas informais (roda de conversas) com os alunos sobre os que eles gostam de fazer quando estão fora da escola, o que acham sobre fazerem trabalhos escolares em meios digitais, observações informais da interação dos alunos durante a aplicação de uma sequência didática exploratória/diagnóstica na qual propus aos mesmos que escolhessem e produzissem um dos seguintes formatos: Paródia, Remix, Slides Show Entrevista ou Narrativa digital conforme descrito na sequência didática exploratória/diagnóstica que será apresentada mais adiante desta pesquisa.

Na segunda etapa, fiz observação participante através do diálogo com os alunos em roda de conversas, ora com toda turma ora com pequenos grupos, fotografei as anotações do caderno dos alunos ao final de cada aula dada, registrei em áudio e vídeo as discussões em sala de aula, e também fiz anotações no meu diário de campo. Os dados gerados por meio desses instrumentos possibilitaram compreender melhor a minha pergunta de pesquisa:

- Quais aspectos das habilidades de leitura e escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió podem ser desenvolvidos ou melhorados no trabalho com textos multimodais e narrativas digitais?

Nos próximos tópicos faço a descrição da sequência didática exploratória e em seguida faço uma breve apresentação dos seus resultados.

2.5. Metodologia da sequência didática de exploração/ diagnóstica

Nesta seção do capítulo, apresento a primeira etapa metodológica de minha pesquisa que assumiu um caráter exploratório, justificando que era primeiro necessário conhecer meus alunos, e quais suas práticas de uso da escrita fora da escola, a fim de entender melhor suas ações por meio da linguagem.

Por tanto, a reflexão que será aqui apresentada é a primeira análise dos resultados da atividade exploratória realizada, no primeiro momento, com três turmas de 9º anos de uma escola pública de Maceió. Afirmo que essa primeira etapa exploratória permitiu-me conhecer melhor os alunos por meio de suas práticas de letramento não escolar, pois meu principal interesse era conhecer as práticas sociais dos alunos dentro e fora da escola.

Os estudos exploratórios, segundo Gil (2002) e Babbie (1997, citado por COUTINHO, 2005), além de oferecer pistas para investigações posteriores, têm como finalidade fornecer uma visão genérica ou padrão aproximado acerca de uma possível abordagem ao estudo, que no caso específico dessa análise, como dito anteriormente, tem a ver com o meu interesse em conhecer quais atividades de produção textual (oral ou escrita) em meio digital os alunos melhor se envolveriam tendo em vista que, eles, os alunos já lidam com muito mais fluência do que nós, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas (ROJO, 2012), além disso, pretendi verificar as habilidades já adquiridas ou não pelos alunos na elaboração de trabalhos usando as diferentes linguagens (verbal, não verbal), para a partir daí refletir e aplicar na segunda etapa dessa pesquisa a proposta de intervenção, ou seja, uma sequência didática que: a) engaje os alunos no processo de leitura e de produção por meio de recursos digitais, traçando estratégias que os levem do conhecimento prévia à criação; b) proporcionar aos alunos a aprendizagem em um novo ambiente de comunicação e interação, que leve em conta os multiletramentos incorporados as suas práticas sociais; c) favorecer o trabalho colaborativo, promovendo a participação e colaboração do alunos nas atividades, usando a tecnologia como estratégia pedagógica na promoção do conhecimento e da aprendizagem.

Portanto, meu objetivo principal nessa 1ª etapa do estudo exploratório foi promover a produção de texto oral ou escrito em meio digital, usando as múltiplas linguagens, a fim de conhecer os alunos, suas práticas e interesses e, por isso, dispus-me neste trabalho a ser não só professora, mas pesquisadora, desenvolvendo um olhar crítico sobre minhas práticas pedagógicas diárias, e a buscar possíveis soluções para o problema que tanto me inquieta que é perceber que mesmo depois de tanto trabalho sistemático em sala de aula com produção e leitura de texto dos mais variados gêneros, grande parte dos meus alunos ainda continua com dificuldades de compreensão e de se expressarem por escrito, mostrando-se muitas vezes

apáticos, desmotivados, não vendo muita utilidades naquilo que eu queria que eles aprendessem.

Ratificando o que foi dito anteriormente, nesta primeira etapa da pesquisa, fiz entrevistas informais e apliquei uma atividade didática de caráter exploratório em dois momentos que denominei de: a) conhecendo as práticas letradas e interesses dos alunos e b) socializando as primeiras produções. Essas etapas foram desenvolvidas em quatro aulas de 60 minutos cada, nas três turmas investigadas. A atividade exploratória/diagnóstica consistia em propor aos alunos a produção de um dos seguintes textos: paródia (releitura cômica de composições literária a partir de um ponto de vista), remix (transformação e edição de obras previamente conhecidas, podendo ser na música ou na produção audiovisual e literária), show de slide (apresentação em *PowerPoint* de fotos ou outras imagens, acompanhados de fundo musical ou não), entrevista em vídeo, narrativa digital (pequenas histórias audiovisuais de cunho pessoal ou não), com temas de suas escolhas. Os alunos foram separados em grupos de cinco para dá ao trabalho também um caráter colaborativo.

A sequência didática exploratória será explicada e descrita nos quadros a seguir.

1º Momento: conhecendo as práticas letradas e interesses dos alunos

Quadro 1

| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Procedimento de geração de dados |
|---|-----------------------------------|---|--|---|
| Aula 1 e 2 de 60 minutos para cada turma. | - Produção de textos multimodais. | <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistar informalmente os alunos para conhecer as suas práticas de letramento fora da escolar; - Apresentar a proposta da atividade para os alunos, afim de que eles possam também opinar sobre a mesma. - Promover a produção de texto oral ou escrito em meio digital, usando a multimodalidade, a fim de conhecer as práticas letradas e interesse dos alunos. - Sugerir a produção de: paródia (remix), show de slide, entrevista em vídeo, narrativa digital, - Conversar com os alunos sobre possíveis temas (assuntos). | <ul style="list-style-type: none"> - Conversar com os alunos sobre suas práticas de leitura fora do ambiente escolar; - Apresentação dos vídeos²²: "Momentos" e "Violência", chamando a atenção para os aspectos multimodal presentes em cada um; - Sugerir a produção de: paródia (remix), show de slide, entrevista em vídeo, narrativa digital; - Pedir que escolham entre uma das sugestões apresentadas; - Separação os alunos em grupos de cinco; - Delegação junto com os grupos a parte que caberá a cada um dos alunos na realização dos trabalhos. - Disponibilização de tempo de uma semana após a apresentação da proposta de trabalho para que os alunos tragam suas produções. | <ul style="list-style-type: none"> - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos - Entrevista com os alunos. |

Fonte: Autora, 2017.

²² Os vídeos foram cedidos pela professora Mítia e constituiu um trabalho de produção multimodal dos seus alunos do 9º de uma escola municipal de Maceió-AL.

Conforme dito anteriormente, meu objetivo para esse primeiro momento da etapa de exploração era conhecer os alunos e suas práticas de letramento fora do ambiente escolar, por esse motivo, fiz meu primeiro contato com os alunos sobre a pesquisa em tempos diferentes com as turmas do 9º ano A, 9º ano B e 9º ano C, por não haver sala espaçosa o suficiente na escola que coubessem todos os 80 alunos. Encaminhei as turmas à sala de vídeo em seu devido tempo, nesse momento já senti uma inquietação dos alunos e uma curiosidade por saber o que iríamos fazer numa sala diferente do habitual e que eles tinham pouco acesso. Antes mesmo de entrarmos na sala de vídeo e de explicar o motivo de estarmos ali, um dos alunos ainda no corredor me perguntou: *“Vamos assistir filme, professor?”* *Que filme?* Respondi que seria quase isso, que tivesse paciência para escutar o que eualaria para eles depois que montasse meus equipamentos de multimídia (data show, notebook, caixa de som), dois alunos me ajudaram na montagem dos equipamentos mesmo sem que eu os tivesse solicitado, dava para perceber que queriam participar daquele momento de alguma forma. Inicie dando-lhes bom dia, e dizendo que já havia notado que estavam curiosos e outros mais tímidos esperando que eu me pronunciasse primeiro, em seguida comecei perguntando o que eles costumavam fazer fora da escola. Ouviram diferentes respostas: jogar bola, conversar com os amigos na rua, dormir, e ficar na internet. Poucos, no entanto, disseram trabalhar (eu já sabia que alguns dos meus alunos trabalhavam na feira local e ajudavam a cuidar de crianças no contra turno), nesse momento aproveitei o gancho e perguntei o que vocês fazem quando estão na internet? Todos vocês têm celulares? Como usam seus celulares? A resposta mais ouvida foi: *“ouvir música professora”, “entrar no facebook”, “conversar com os amigos”, “jogar”*. E o que mais vocês fazem? E em relação a trabalhos escolares, já fizeram alguma coisa usando o computador ou o celular? O que vocês acham? Nesse momento ouvi diferentes respostas:

— *“sim, eu acho superdivertido porque a gente usa o que a gente gosta para ganhar pontos”*.

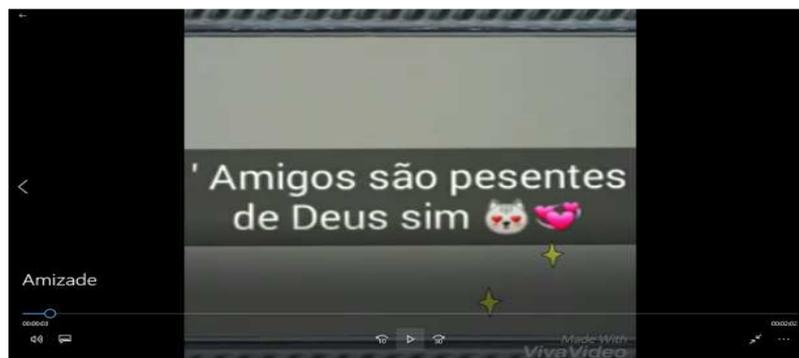
— *“não, algumas pessoas não usam muito o computador ou não conseguem mexer nos programas exigidos para tal trabalho”*

— *“sim, eu acho bem legal e interessante, pois é algo diferente, você pode ver outras pesquisas ao mesmo tempo”*.

Pois bem, expliquei a cada turma qual seria o objetivo a partir dali com as aulas de português, disse que pretendia que eles realizassem um trabalho usando aquilo que eles

gostam (celular ou computador), apresentei com a ajuda do Datashowum slidecom a proposta de atividadee também permiti que os alunos opinassem na escolha ena produção de outros trabalhos em que pudesse ser usado o meio digital e as multimodalidades da língua. Comentei sobre o que seria: paródia,remix, show de slide, entrevista em vídeo, narrativa digital, se eles já haviam produzido ou assistido a alguns desses formatos no celular ou algum outro meio digital, se sabiam porquee para quem eram produzidos e quais eram os objetivos e os meios de circulação dessas produções, a maioria dos alunos respondeu que sim, já tinham vistos alguns no *Youtube*, mas apenas alguns tinham produzidos um desses tipos de textos em projetos da escola, como a paródia e a entrevista em vídeo.Em seguida, apresentei de forma sucinta o que seria as multimodalidades da língua, como a linguagem verbal e não verbal (som/imagem) no vídeo “Momentos” e “Violência”, produzidos por alunos do 9º ano de outra escola.

Figura 10- Vídeo Momentos.



Fonte: produção de aluno, 2016

Figura 11- Vídeo Violência.



Fonte: produção de aluno, 2016.

Notei durante a apresentação dos vídeos um silêncio e que os alunos estavam prestando atenção, dando risadinhas em algumas cenas; após o termino perguntei o que

acharam dos vídeos e a resposta geral foi “legal”, falei sobre a temática de cada um dele e abri espaço para que os alunos falassem também, mas obtive pouca participação, as poucas exceções foram dos alunos que estavam mais na minha frente. Chamei a atenção para o fato de mesmo sendo o vídeo produzido de forma caseira, os autores tiveram o cuidado de fazer o melhor, usando as diferentes linguagens (som, texto, cor e imagem). Continuei conversando com eles e pedi para que pensassem em uma apresentação que eles pudessem fazer usando o celular.

Como foi permitido que os alunos opinassem sobre as produções, alguns pensaram em filmar uma apresentação artística deles mesmos, dançando uma música e depois comentando sobre a letra e o estilo de dança (o que foi permitindo, pois, nossa intenção nesse momento era incentivar a participação de todos e da forma que mais se sentissem à vontade). Em seguida, pedi para que os alunos se separassem em grupos de cinco e pensassem nos temas que gostariam de retratar nas suas produções, de que forma se organizariam, qual seria a parte que caberia a cada um dos alunos do grupo na elaboração e na produção dos trabalhos.

Organizar o grupo para os mais tímidos não foi fácil, pois alguns não quiseram nem sair do lugar, negando-se logo a fazer o trabalho, então precisei intervir e juntar esses alunos em grupos. Terminei esse momento confiante de que todos os alunos tinham entendido a proposta e que produziriam os trabalhos solicitados, dando-lhes um prazo de uma semana para a entrega dos mesmos. No final, percebi que um grupo de alunos, principalmente os do 9º C, não haviam se interessado muito pela proposta, tentei animá-los e disse que daria mais um tempo para eles pensarem em alguma coisa e que poderia me procurar caso tivessem dúvidas e que esperassem as primeiras apresentações para ver como os outros colegas haviam feito.

Uma aluna do 9ºA pediu-me para fazer a apresentação dela sozinha, ao ser questionada do porquê de não fazer em grupo já que a ideia era eles colaborarem uns com os outros, ela me respondeu que não tinha muito contato com as pessoas do grupo fora da escola e que aquele era o primeiro ano dela na escola, e por isso, preferia fazer sozinha, eu lhe permiti porque meu interesse era que ela participasse da atividade de alguma forma e falei que nos próximos trabalhos gostaria de vê-la em grupo.

2º Momento: Socializando as produções

Quadro 2

| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Procedimento de geração de dados |
|---|---|---|--|--|
| Aula 3 e 4 de 60 minutos para cada turma. | -Socialização dos trabalhos produzidos. | <ul style="list-style-type: none"> - Socializar as produções dos alunos. - Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos gêneros e ao uso da tecnologia; | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação por equipe dos trabalhos produzidos, -Conversa com os alunos sobre as produções e primeiras impressões dos trabalhos realizados. | <ul style="list-style-type: none"> Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos -Entrevista com os alunos na roda de conversa. |

Fonte: Autora, 2017

Para esse segundo momento, pretendia levar meus alunos à sala de vídeo por acreditar que lá seria o ambiente mais adequado e menos ruidoso para a socialização das produções, mas como a sala estava ocupada por outra turma, encaminhei os alunos, nos seus devidos momentos de aula, à outra sala de aula da escola. Levei também meu *Data show*, notebook e a caixa de som para que todos os alunos pudessem ver e ouvir os trabalhos. Antes de começar as apresentações, solicitei que os alunos trouxessem seu *pendrive* ou celular para transferência dos arquivos para meu notebook e, posteriormente, a exibição pelo *data show*, ouvi boa parte dos alunos dizerem não ter feito o trabalho porque era muito difícil, que o celular havia quebrado, que não conseguiram se encontrar com o grupo fora da escola, que havia esquecido e isso me deixou realmente preocupada com o resultado da minha proposta inicial. Propus a esses mais uma semana para entrega, mas apenas dois grupos conseguiram entregar depois.

A ordem de apresentação se deu de forma aleatória e, na medida em que eu chamava os alunos por equipe, pedia-os para que se colocassem em pé ao lado do quadro, conforme apresento na imagem a seguir:

Figura 12-: aluno apresentando o 1º trabalho em grupo da atividade diagnóstica.



Fonte: Autora, 2017

Como o primeiro grupo ficou envergonhado por estar em pé à frente da sala, pedi para que os próximos grupos apenas me entregassem o *pendrive* ou celular para a apresentação à turma. Durante as apresentações, notei uma inquietação na sala, sendo necessário pedir atenção várias vezes para que pudéssemos concluir o trabalho. Ao final das apresentações, propus que conversássemos sobre a experiência de socialização dos trabalhos não só para a professora, mas também para os colegas de sala. Fiz perguntas orais simples como: *O que vocês acharam dos trabalhos dos colegas? Entenderam o tema escolhido?* Obtive respostas como: *“foi engraçado”*, *“gostei mais das apresentações das meninas”*. Um dos vídeos que chamou mais atenção foi o vídeo intitulado por “Depressão” de uma aluna do 9º A, que havia me pedido para fazer sozinha o trabalho (comento sobre o vídeo um pouco mais adiante). No final das aulas havíamos assistido todos os trabalhos entregues. Parabenizei aos que tinham feito o trabalho e aos que não fizeram pedi que me procurassem caso quisessem fazê-lo e precisassem de ajuda. Na próxima seção deste trabalho, será possível verificar quais foram os resultados desta primeira etapa.

2.6. A sequência didática: proposta de intervenção

Pensar numa proposta de intervenção para sala de aula não foi tarefa fácil para mim, e também não o é para muitos professores, uma vez que a mesma deveria contemplar atividades que auxiliassem na elucidação dos problemas encontrados por mim na turma de forma motivadora, dinâmica e que encorajem os alunos a participar.

Dessa forma, busquei um modelo que pudesse ajudar-me nessa tarefa. O modelo de sequência didática apresentado por Schenewly e Dolz (2004) para a produção de um gênero

textual me pareceu bastante pertinente, embora houvesse a necessidade de adaptação para que se encaixasse à minha realidade de sala de aula, a realidade da escola no cumprimento do calendário letivo²³ e aos meus objetivos.

Os próprios autores afirmam que a sequência didática se inscreve “numa perspectiva construtivista, interacional e social que supões a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizagem” (SCHENEUWLY e DOLZ, 2004, p. 94).

Apego-me às últimas palavras dos autores “adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizagem” para tomar como ideia alguns princípios estabelecidos pelos mesmos na adaptação dos módulos desta pesquisa, tais como a apresentação da situação inicial, a modularizaçãodas etapas até chegar à produção final das narrativas digitais.

Reafirmo mais uma vez que para a sequência didática de aplicação foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) roda de conversa ou entrevista formal 2) diário do professor/pesquisador, 3) anotações dos cadernos dos alunos e do pesquisador, 4) fotos, 5) gravação em áudio e vídeo, e 6) as narrativas digitais produzidas pelos alunos (atividades de produção multimodal). A observação do professor se deu desde o início da fala dos alunos a partir dos questionamentos levantados em sala quando da utilização das atividades. Trago a seguir a metodologia utilizada na sequência didática de aplicação.

2.7. Metodologia da sequência didática de aplicação

Apresento, nessa seção do capítulo, a parte da metodologia adotada na sequência didática de aplicação, como uma proposta de intervenção, elaborada a partir dos dados gerados na primeira etapa desse trabalho denominada de atividade didática de exploração - o diagnóstico que, como dito anteriormente, tinha como objetivo conhecer quais atividades de produção textual oral ou escrita em meio digital os alunos melhor se envolveriam, bem como verificar as habilidades já adquiridas ou não por eles na elaboração de trabalhos em que o uso das diferentes linguagens (verbal e não verbal) fosse exigido.

²³ A proposta de intervenção teve início na segunda quinzena de outubro de 2016 e culminou na primeira quinzena de dezembro de 2016, período em que estava próximo ao fim do ano letivo da escola e como os alunos estavam pendentes em relação à nota de outra disciplina porque a professora entrou de licença maternidade e o estado demorou no envio de outro professor (a) que a substituisse e precisavam cumprir com atividades que os ajudassem na obtenção de notas para serem aprovados nessa disciplina, não foi possível cumprir com todas as etapas previstas no meu cronograma inicial e, por isso, precisei adaptar os módulos da sequência didática. No entanto, acredito não ter havido prejuízo para a elaboração no que concernem às produções dos alunos.

A sequência didática de aplicação aprincípios seria desenvolvida em setemódulos (cada um com duas aulas)e um momento de socialização das produções finais dos alunos, mas precisei rever algumas etapas²⁴ por conta de outros projetos nos quais os alunos estavam participando em outras disciplinas e também da necessidade de eu prolongar mais em determinados módulos, afim de que os alunos tirassem suas dúvidas e conseguissem avançar em suas produções. Dessa forma, a sequência didática de aplicação contou com as seguintes etapas nomeadas de: 1) conhecendo a proposta de trabalho com as narrativas digitais/ conceituando narrativa digital;2) elementos da narrativa digital;3) conceituando texto multissemiótico;4) criação do roteiro para produção das narrativas digitais; 5) Iniciando a produção das narrativas digitais; 6) momento de socialização das produções dos alunos,e teve o objetivo de atender a questão que norteou essa pesquisa após os dados gerados. A saber:

- Quais aspectos das habilidades de leitura e escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió podem ser desenvolvidos ou melhorados no trabalho com textos multimodais e narrativas digitais?

É importante lembrar que essa etapa da pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano A do ensino fundamental da mesma escola por motivos já mencionados. Nela os alunos em grupo produziram narrativas digitais nas modalidades escrita ou oral. As mesmas foram apresentadas para seus colegas de turma, a comunidade escolar e poderiam ser publicadas, posteriormente, no *Facebook* da escola sobre a autorização por escrita da direção da escola.

Nessas produções, além do domínio da linguagem multissemiótica, os alunos precisaram envolver-se em trabalhos colaborativos, nos quais o desempenho coletivo foi mais importante do que o individual.

A seguir, exponho e descrevo cada módulo da sequência, destacando: o tempo de duração, o conteúdo, a metodologia, o objetivo e o instrumento de geração de dados.

²⁴ Justifico melhor as mudanças que foram necessárias na seção 3 deste trabalho.

a) 1º Módulo da sequência didática de aplicação: conhecendo a proposta de trabalho com a narrativa digital e definindo narrativa digital.

Quadro 3

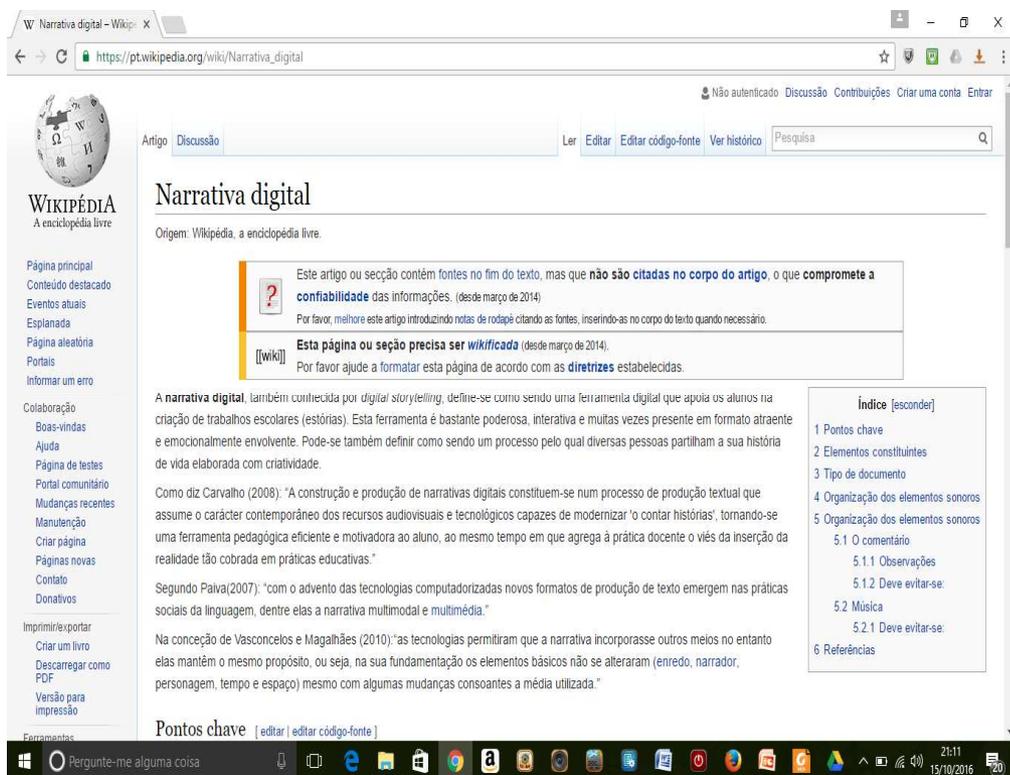
| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|---|--|---|---|--|
| Aulas 1 e 2 "Conhecendo a narrativa digital" | -Narrativa digital (definição) - Vídeos de narrativas digitais. | - Conhecer a proposta de trabalho, sugerindo a produção de narrativas digitais com temas livres. - Definir narrativa digital. - Mostrar as principais características e as temáticas presentes em cada narrativa. | -Apresentação da proposta de trabalho com a narrativa digital; -Discussão sobre os possíveis destinatário e divulgação das produções finais -Realização da leitura da página: https://pt.wikipedia.org/wiki/Narrativa_digital , detectando as principais definições sobre narrativa digital. -Apresentação de quatro narrativas digitais para melhor compreensão da proposta e das possíveis temáticas a serem abordadas. A saber: "As mãos", "Minha história", "Consumismo" e "Escola lugar de que?". | - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos -Entrevista com os alunos. - Anotações nos cadernos dos alunos. |

Fonte: Autora, 2017

O primeiro momento com a sequência didática de aplicação ocorreu em duas aulas de 60 minutos cada uma e estava previsto para acontecer no laboratório de informática que mesmo sendo, previamente, agendado não pode ser utilizado devido ao choque de horário entre mim e o professor de matemática que também estava aplicado sua pesquisa de mestrado com outra turma.

O laboratório de informática foi agendado porque estava previsto no meu planejamento inicial que os alunos acessassem o endereço eletrônico: https://pt.wikipedia.org/wiki/Narrativa_digital e realizassem a leitura da página, destacando do texto contido nela as principais definições sobre narrativa digital e como a página também contém links²⁵ que dão acesso a outros textos, permitiria aos alunos de forma mais autônoma percorrerem caminhos diferentes de leitura para a construção do sentido do texto. Segue a baixo os *Printscreens* do endereço acessado:

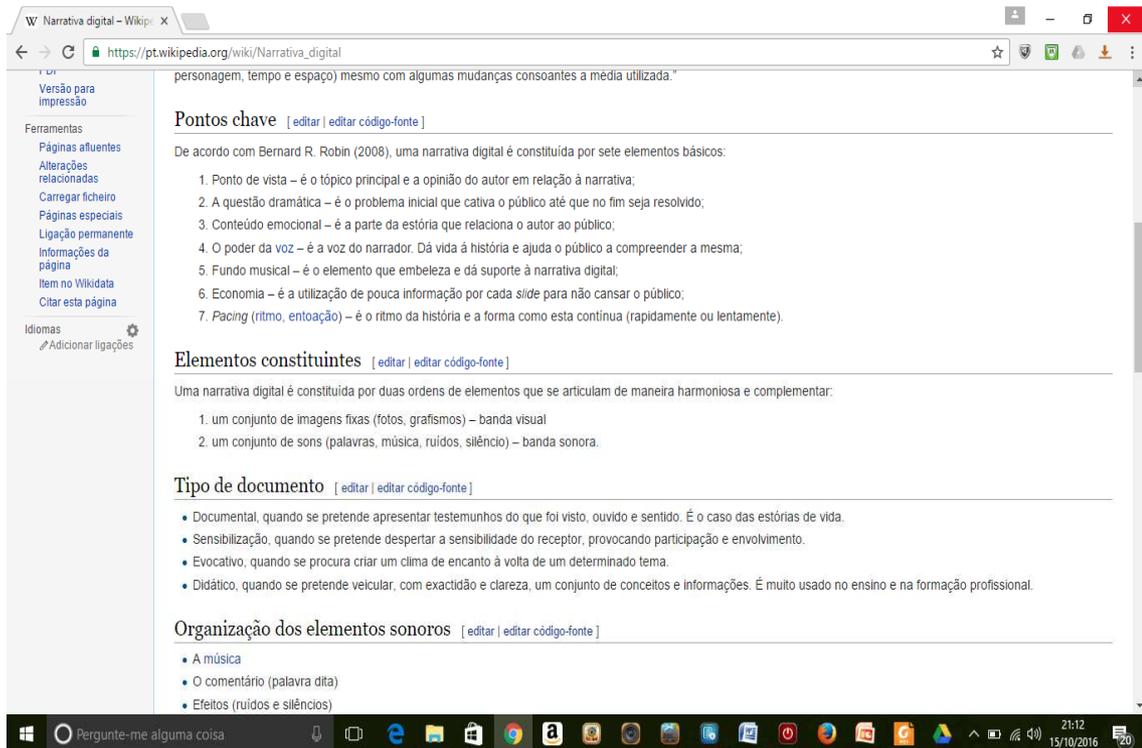
Figura 13- *Print screen* da página da Wikipédia sobre narrativa digital.



Fonte: Página da Wikipédia, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Narrativa_digital.

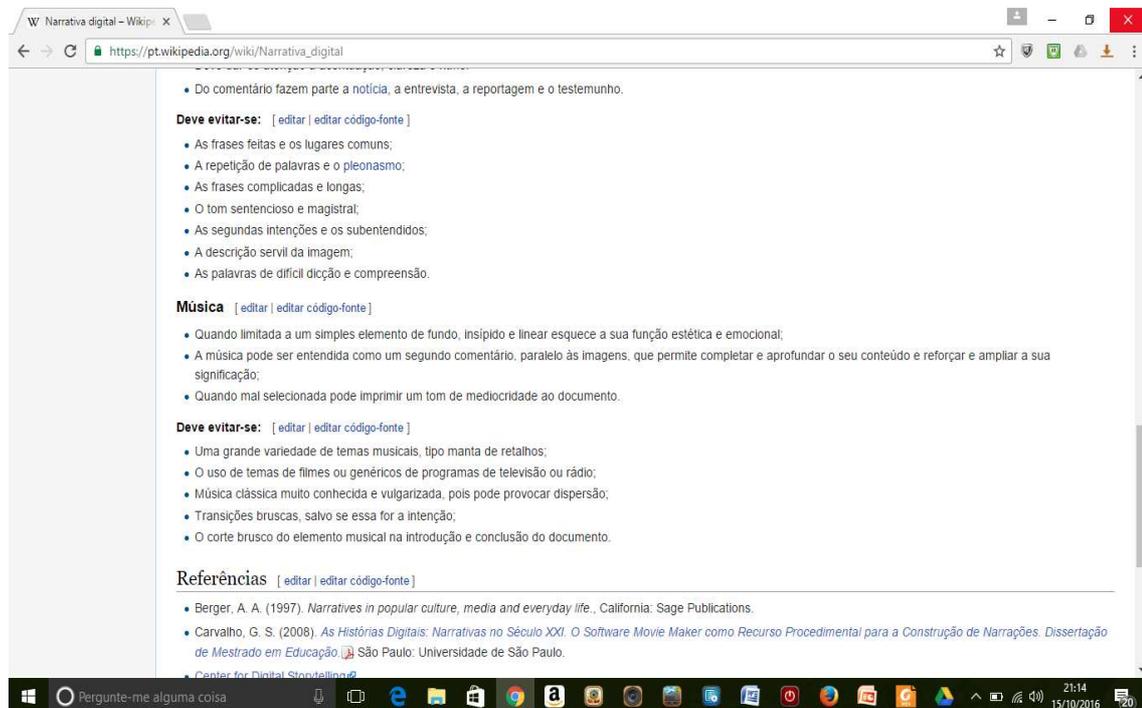
²⁵ *Link* é uma palavra em inglês que significa **elo**, **vínculo** ou **ligação**. No âmbito da informática, a palavra *link* pode significar **hiperligação**, ou seja, uma palavra, texto ou imagem que quando é clicada pelo usuário, o encaminha para outra página na internet, que pode conter outros textos ou imagens. Disponível em: <https://www.significados.com.br/link/>. Para Gomes (2011), Links são elementos constitutivos do hipertexto e que sem eles, os hipertextos é apenas um texto, havendo diferentes tipos de links, que conforme o local onde são postos e as ligações que promovem, modificam, ampliam, induzem ou restringem sentidos.

Figura 14- Continuação *Print screen* da página da Wikipédia sobre narrativa digital.



Fonte: Página da Wikipédia, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Narrativa_digital.

Figura 15-- Continuação *Print screen* da página da Wikipédia sobre narrativa digital.



Fonte: Página da Wikipédia, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Narrativa_digital.

Diante da constatação de que não mais poderia usar o laboratório de informática, encaminhei os alunos para a sala de vídeo e após apresentar a proposta de trabalho com a sequência didática de aplicação e discutir com eles os possíveis destinatários e a divulgação das próximas produções, com o uso do *Data show*, acessei o endereço e fiz a leitura do texto, explicando a definição e as principais características da narrativa digital. Em seguida, dei espaço para que os alunos pudessem se posicionar sobre a leitura, tirar suas dúvidas e dizer o que compreenderam do que foi lido, solicitei também que anotassem em seus cadernos o que havia entendido até aquele momento. Busquei responder os questionamentos e esclarecer algumas dúvidas de compreensão.

Encerrei esse primeiro módulo apresentando quatro narrativas digitais²⁶: "*As mãos*", "*Minha história*", "*Consumismo*" e "*Escola lugar de que?*", a fim de que, os alunos tivessem o primeiro contato com o gênero e identificassem suas temáticas. Reservei os comentários sobre cada narrativa para as próximas aulas porque voltaríamos a vê-las e assim analisar e refletir acerca dos principais elementos para suas composições.

b) 2º Módulo: elementos da narrativa digital

Quadro 4

| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|--------------------------------|--|--|---|---|
| Aulas 3 e 4 de 50 minutos cada | -Elementos da narrativa. -Roteiro para produção da narrativa digital. | - Analisar e refletir acerca dos principais elementos de uma narrativa digital. -Conhecer e reconhecer roteiro usado em cada narrativa digital apresentada. - Conversar com os alunos sobre o tema das narrativas e como o roteiro contribuiu para sua organização e produção. | -Apresentação em <i>PowerPoint</i> dos principais elementos da narrativa digital. -Exibição de duas narrativas, chamando a atenção para os elementos que as constituem como: imagem, som vídeos, texto verbal. | - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos -Anotações nos cadernos dos alunos. |

Fonte: Autora, 2017.

²⁶ Essas narrativas digitais foram encontradas e estão disponíveis, respectivamente, nos seguintes links: <www.youtube.com/watch?v=Ec5vcjBvKp4, www.youtube.com/watch?v=uzCsW45xRPw, www.youtube.com/watch?v=Dtnpf3pgE2U>. Acesso em 10 jun. 2016.

No segundo momento da sequência didática de aplicação, estavam presentes 39 alunos, e como meu objetivo era apresentar os elementos constituintes das narrativas, levei-os mais uma vez à sala de vídeo, e com a ajuda do data show, apresentei em *PowerPoint* as principais características de uma narrativa, chamando a atenção dos mesmos para os elementos que as compõem, em seguida voltei a apresentar novamente as narrativas " *As mãos*", " *Minha história*", " *Consumismo*" e " *Escola lugar de que?*" com o objetivo de a partir delas, explicar o que seria o roteiro e de como esse roteiro foi pensado por seus produtores.

Pedi, então, que os alunos copiassem em seus cadernos depois de assistidas às narrativas, quais eram seus temas, tempo de duração, o ponto de vista de seus produtores em relação ao tema escolhido e quais mídias foram usadas (áudio, vídeos), ou seja, pensassem em seus roteiros.

Antes do término da aula, solicitei a representante da turma que criasse um grupo no *WhatsApp* para que eu pudesse, posteriormente, enviar outras narrativas. O grupo foi formado, mas infelizmente não houve como analisar a retomada dessa atividade porque perdi os dados gerados desta atividade quando precisei formatar meu celular.

c) 3º Módulo: conceituando textomultissemiótico

Quadro 5

| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| Aulas 5 e 6 de 50 minutos cada | -Texto verbal e não verbal; -Linguagem multissemiótica na construção de sentido. | - Refletir e analisar as linguagens multissemiótica na construção de sentido; - Trabalhar os novos conceitos de linguagem vindos do mundo virtual. | -Apresentar dois vídeos sobre a definição de texto multimodal e leitura multimodal. Apresentação em <i>PowerPoint</i> de algumas imagens como: charges e cartuns, relacionados a diferentes temas. - Chamar a atenção dos alunos para a forma como as imagens foram produzidas e qual sua intenção comunicativa; -Enfatizar os diferentes recursos | - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos -Anotações nos cadernos dos alunos. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | (letra, cor, imagem) e sua importância para compreensão da mensagem. | |
|--|--|--|--|--|

Fonte: Autora, 2017

Meu objetivo nesse terceiro módulo era levar os alunos a refletirem acerca das múltiplas linguagens presentes nas mais diversas formas de comunicação, ou seja, em charges, propagandas, tiras, enfim, textos que circulam nas esferas das redes sociais. Para tanto, levei os alunos mais uma vez à sala de vídeo e com o auxílio do *Datashow* exibi dois vídeos: “texto multimodal” e “leitura multimodal”; projetei imagens com textos verbais e não verbais e de temas diversos. Estavam presentes 31 alunos.

Terminei a aula solicitando que no próximo encontro eles trouxessem revistas, jornais ou catálogo de lojas para que em grupos eles pudessem produzir cartazes com múltiplas linguagens, mas ao final da aula alguns alunos vieram me procurar pedindo para que eu os levasse logo a sala de informática para dá início a pesquisa dos temas que eles iriam escolher. Falei que primeiro então, eles deveriam formar grupos e que faríamos isso na próxima aula. Nesse momento precisei adaptar a sequência didática para atender aos interesses dos alunos e permitir sua participação nas tomadas de decisão em relação ao trabalho, como já está previsto na abordagem da pesquisa-ação, ou seja, uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisados.

d) 4º Módulo: Criação do roteiro para as narrativas digitais

Quadro6

| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|--------------------------------|--|---|---|--|
| Aulas 7 e 8 de 50 minutos cada | - Planejamento e produção de um roteiro. | - Pedir que a turma se separe em grupos de 5 alunos; - Rever o conceito de roteiro; - Produzir o roteiro das narrativas digitais. | - Apresentação em PowerPoint de um modelo de roteiro para a produção das narrativas digitais; - Solicitação da turma em grupo de 5 alunos; - Entrega do roteiro previamente preparado pela professora; - Assistira mais algumas narrativas; - Pedir que façam as primeiras pesquisas sobre o tema escolhido, usando o | - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos - Anotações nos cadernos dos alunos. |

| | | | | |
|--|--|--|--------------------------|--|
| | | | computador ou o celular. | |
|--|--|--|--------------------------|--|

Fonte: Autora, 2017.

Estava previsto para esse 4º momento que os alunos trouxessem revistas ou jornais para darmos continuidade ao objetivo inicial da sequência didática que era produzir pequenos textos a partir de imagens pré-selecionadas, mas como eu havia falado para os alunos o que aconteceria nas próximas aulas, foi-me pedida uma adaptação da mesma, pois argumentaram que já haveriam de fazer isso quando fossem produzir as narrativas e que ao invés disso fizessem a divisão dos grupos e a escolha do tema para adiantar com as pesquisas sobre o tema. Dessa forma, revi meu cronograma e para essa aula preparei um roteiro de produção (ver modelo a seguir) para que os alunos tomassem como modelo ou que a partir dele criasse o seu próprio roteiro na realização de suas narrativas. Levei então os alunos para a sala de vídeo e pedi para que eles se dividissem em grupo, projetei no *Datashow* o modelo de um roteiro previamente feito por mim, que também serviria para autoavaliação das produções. Pedi para que eles relembressem o que havíamos feito no segundo momento da sequência didática, quando analisamos o roteiro de algumas narrativas e em seguida solicitei que em grupos, escolhessem os temas que gostariam de apresentarem suas narrativas.

| MODELO DE ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DA NARRATIVA DIGITAL²⁷ | | | | |
|---|------------------|------------|-------------------|-------------|
| 1. Mensagem verbal | Muito bom | Bom | Suficiente | Ruim |
| Clareza da intenção comunicativa da mensagem | | | | |
| Mensagem capta a atenção da audiência | | | | |
| Adequação da linguagem | | | | |
| 2. Elementos técnicos | Muito Bom | Bom | Suficiente | Ruim |
| Tempo adequado à leitura e compreensão da mensagem | | | | |
| Relação elementos visuais e voz(se houve) | | | | |
| Sequenciação | | | | |
| Extensão adequada | | | | |
| Voz (es) | Muito Bom | Bom | Suficiente | Ruim |
| Dicção/Ritmo adequado | | | | |
| Música / Sons | Muito Bom | Bom | Suficiente | Ruim |
| Adequação ao tema da narrativa | | | | |
| Coordenação com os momentos da narrativa | | | | |
| Imagens | Muito Bom | Bom | Suficiente | Ruim |
| Adequação ao tema | | | | |
| Enriquecimento da narrativa | | | | |

Fonte: Autora, 2017.

e) 5º Módulo: iniciando as produções das narrativas digitais - associandolinguagens

²⁷ Partes das ideias para esse roteiro foi selecionada a partir da leitura do trabalho apresentado pelo professor Carlos Pinheiro, 2013 e adaptado pela professora/pesquisadora desta pesquisa, a fim de que se encaixasse aos objetivos da sequência didática. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/ladonordeste/digital-storytelling-como-ferramenta-pedaggica>>.

Quadro 8

| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|--|---|--|---|---|
| Aulas 7, 8, 9, 10 e 11 de 60 minutos cada. | <ul style="list-style-type: none"> - Uso das tecnologias (computador ou celular) para produção das narrativas digitais; - Pesquisa bibliográfica na internet dos temas escolhidos; - Construção das narrativas digitais: seleção de imagem, música, texto e de aplicativos como: <i>Moviemaker, Viva vídeos ouphotogrid</i>; - Conclusão das narrativas digitais (edição) | <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar os temas na internet; - Produzir as narrativas digitais; - Utilizar as ferramentas tecnológicas (computador ou celular) como recurso facilitador na produção de textos multimodais; - Manusear os aplicativos <i>Moviemaker, Viva vídeos ouphotogrid</i>; | <ul style="list-style-type: none"> - Utilização dos computadores ou celular para entrar na internet e realizar a pesquisa bibliográfica dos temas escolhidos, selecionando as informações mais importantes; - Construção das narrativas digitais utilizando-se de imagem, texto e áudio. - Edição das narrativas digitais, observando o roteiro planejado; - Utilização dos aplicativos <i>Moviemaker, Viva vídeos ouphotogrid</i> como ferramenta para a produção final. | <ul style="list-style-type: none"> - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em vídeo. - Anotações nos cadernos dos alunos. |

Fonte: Autora, 2017.

O quinto módulo da sequência didática de aplicação teve como objetivo dar início à produção e à editoração das narrativas digitais com a utilização dos recursos digitais como motivador para o trabalho de leitura e de escrita de textos multimodais.

Esse foi o momento mais esperado pelos alunos porque enfim puderam usar o laboratório de informática da escola e seus celulares, era o momento de pôr em prática os multiletramentos para pesquisar, buscar informações sobre os temas escolhidos e selecionar as imagens, o áudio e o texto que comporia cada narrativa digital.

Destinei cinco aulas (60 minutos cada) para essas atividades porque os alunos precisavam de tempo e também porque no laboratório de informática não havia computadores suficientes para todos os alunos, então precisei dividir a turma em dois grupos.

Houve a necessidade de refazerem algumas vezes as narrativas por conta dos problemas apresentados em relação à planificação textual (organização dos elementos da

narrativa digital) e correção de alguns erros linguísticos. Ao final desse módulo, recebi sete narrativas digitais produzidas pelos alunos.

F) 6º Módulo: Socialização das produções dos alunos

Quadro 9

| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|----------------------------------|---|---|--|--|
| Aulas 12 e 13 de 60 minutos cada | - Apresentações das narrativas produzidas pelos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Prestigiar as produções dos colegas; - Conversar sobre o trabalho realizado; - Refletir sobre os temas escolhidos; - Dar oportunidade para que os alunos (aqueles que quiserem) possam falar sobre a realização do trabalho e como ele contribuiu para sua aprendizagem; | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação no <i>Data show</i> de cada produção das narrativas digitais; - Roda de conversa com os alunos sobre as produções; - Oportunizar aos alunos um momento para que se coloquem sobre a realização do trabalho; | <ul style="list-style-type: none"> - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos |

Fonte: Autora, 2017.

O sexto módulo da sequência didática teve como objetivo a socialização das produções finais dos alunos (as narrativas digitais), convidamos alguns membros da comunidade escolar como professores de outras disciplinas, alunos de outras turmas, funcionários e direção escolar.

As apresentações foram precedidas pela abertura de boas-vindas dada por uma aluna da turma pesquisada, que relatou um pouco de sua experiência e da experiência de seus colegas na realização do trabalho considerado por ela como muito legal.

Durante as apresentações todos se mantiveram atentos e em alguns momentos barulhentos por conta da banda sonora, música, (cantando ou batucando), de modo geral houve respeito e valorização pelos trabalhos dos alunos que foram aplaudidos e bastante elogiados.

Terminamos o encontro em clima de confraternização e de despedidas por se tratar do último dia do ano letivo para a maioria dos alunos e do último dia da professora/pesquisadora lecionando na escola pesquisada.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS

Esta seção dedica-se a apresentar as análises da aplicação das duas sequências didáticas elaboradas para a geração de dados e a análise das produções finais da atividade didática de exploração e da sequência didática de aplicação. Dessa forma, serão explorados recortes das rodas de conversas, anotações feitas no caderno tanto do professor/pesquisador quanto dos alunos e as soluções encontradas para os problemas encontrados ao longo da pesquisa.

No caso da produção final da atividade didática de exploração, a diagnóstica, a análise está focada nos aspectos composicionais de texto multimodal. Já na produção final da sequência didática de aplicação, as narrativas digitais, a análise estará baseada, além dos aspectos de composição de textos multimodais - composição dos elementos, nas habilidades desenvolvidas ou melhoradas em comparação às produções realizadas na fase exploratória dessa pesquisa, na relação texto-imagem, na colaboração e na motivação para produção das narrativas digitais.

3.1. Sequência didática de exploração

Apresentarei os resultados obtidos na primeira etapa desta pesquisa, que me levaram a definir a sequência didática de aplicação. Como dito anteriormente, a atividade didática exploratória foi aplicada a três turmas de 9º anos, com aproximadamente 80 alunos, que foram divididos em grupos de cinco, na primeira quinzena de junho de 2016.

Essa primeira etapa foi dividida em dois momentos. No primeiro momento com duração de duas aulas de 60 minutos para cada turma, entrevistei informalmente os alunos sobre suas preferências e o que faziam fora do contexto escolar, mas infelizmente por falta de experiência e ingenuidade minha com as técnicas de coleta de dados nesse tipo de pesquisa, os relatos que serão aqui apresentados fazem partes de minha memória e das poucas anotações feitas durante a realização das atividades em sala de aula, da interação (entrevistas informais) feita com os alunos em momentos que antecederam as aulas ou ao término delas, e por isso, são resumidas. No entanto, quero ponderar que com a sequência didática de exploração foi possível fazer algumas reflexões, primeiramente passar pela fase de inexperiência, insegurança e medo até chegar a fase em que amadureço minhas reflexões, garantidas pela leitura teórica, a orientação e o próprio trabalho de campo.

A vantagem de ser além de pesquisadora, a professora da turma, deixa-me mais próxima dos alunos e permiti-me participar mais ativamente da relação pesquisador-aluno-professor, embora que a entrada em campo, o estar com o outro, a convivência com os atores sociais não se dê sem tensões (FRITZEN, 2012).

O segundomomento foi dividido em duas aulas de 60 minutos para cada turma 9º A, 9º B e 9ºC, no primeiro momento com as turmas em sala para aplicação das atividades exploratórias, e no segundo momento, após o prazo de uma semana, para a socialização das produções. Mais uma vez quero lembrarque os dados gerados com a atividade didática exploratória nessa primeira etapa da pesquisa serviram de suporte para a elaboração de uma proposta de sequência didática de aplicação (interventiva), considerando o que diz (BRAGA, 2013 p. 62) “o aluno de hoje, mais do que conteúdos, precisa ser educado para o desenvolvimento de olhares críticos e de habilidades e estratégias que lhe permitam discriminar a natureza de problemas práticos, geralmente particulares a determinados contexto social e mutável”, ou seja, a realidade do aluno precisava ser o ponto de partida e não o ponto de chegadana elaboração das próximas atividades.

3.2 Apresentações dos resultados da entrevista informal com os alunos em sala

Uma aula antes de apresentar a proposta da sequência didática exploratória às turmas, conversei com os alunos sobre o que eles fazem ou gostam de fazer quando estão fora da escola, como é o lugar em que eles moram, se moravam perto da escola ou não. 80% dos alunos relataram que moravam distantes da escola e que por isso dependia do transporte escolar e quando esse quebrava, ou eles andavam de 30 a 40 minutos até chegar à escola ou faltavam às aulas. Apenas 20% dos alunos moram próximo à escola, alguns alunos trabalham com os pais na feira do bairro, outros em supermercado como embalador de compras no horário oposto às aulas, alguns diziam que ajudavam em casa nos serviços domésticos ou cuidando dos irmãos mais novos para os pais irem trabalhar, outros que não faziam nada, apenas estudavam, só dormiam ou jogavam bola com os amigos na praça ou iam à rua para passear e conversar com os amigos. Quando perguntados se tinham acesso à internet, mais da metade da turma disse que sim em *lanhouses*, em casa ou do vizinho (através do wi-fi) e que passa muito tempo nas redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp*, muitos alunos possuem celulares do tipo *smartphone* e fazem uso desse aparelho constantemente em sala de aula e fora dela. Quando perguntados sobre trabalhos feitos em meio digital, amajoria falou que só

havia feito trabalhos de pesquisa, mas que costumava usar alguns aplicativos no celular para fazer montagem de fotos como o *Viva vídeo*²⁸ e postar nas suas redes sociais.

3.3 Apresentação dos resultados da sequência didática exploratória

Esperei a elaboração de dezesseis produções, ou seja, dezesseis grupos socializando suas produções realizadas sobre um dos gêneros propostos, mas apenas quinze foram produzidas e dessas, treze em grupos como havia sido proposto e duas individuais. No dia marcado para a socialização dos trabalhos com os vídeos, levei meus alunos separados por turmas A, B e C, no seu devido tempo de aula, para a sala de vídeo da escola, previamente arrumada e preparada por mim com *Data show* e aparelho de som. Os alunos mantiveram-se atentos nos momentos de apresentação dos colegas e eufóricos em outros por conta dos imprevistos com a tecnologia e a troca de grupos ao término de cada apresentação. Houve, então, a socialização de produções de vídeos (tipo *slides show*) com temas: depressão 1 vídeo, bullying 2 vídeos, violência contra mulher 3 vídeos, racismo 2 vídeos, amizade 1 vídeo; 1 PowerPoint (apresentação de slides sobre a o mosquito da dengue- *Aedes Aegypti*), uma entrevista gravada em vídeo sobre saúde, educação e política e 1 vídeo apresentando os principais problemas de infraestrutura da escola.

Observei que, mesmos os alunos estando livres para escolherem o que queriam apresentar dentro do que lhes foi proposto, três grupos decidiram por outros gêneros que não a narrativa digital, e quando perguntados sobre o porquê de terem escolhido um dos alunos respondeu: "*é mais fácil de fazer, é só colocar foto, música, letra e pronto*", a fala do aluno revela talvez o senso comum da turma de que a imagem ou a música não passam de enfeites para o texto verbal, não se atentando, segundo afirma (GOMES 2010) que combinar palavras e imagens pode parecer um tanto óbvio e simples, mas, na verdade, essas duas linguagens (verbal e pictórica ou visual) além de serem polissêmicas por si sós, quando combinadas num

²⁸ O VivaVídeo: Free Vídeo Editor é uma ferramenta de edição de vídeo que te permite trabalhar com vídeos e imagens para criares a tua própria montagem de vídeo, diretamente no teu dispositivo Android. No menu principal do VivaVídeo: Free Vídeo Editor, podes escolher se queres gravar um vídeo diretamente a partir da app, ou se preferes passar diretamente para a fase de montagem utilizando fotos e vídeos. Se escolheres a segunda opção, terás de escolher quais os vídeos e imagens que queres adicionar a vídeo. Assim que tiveres selecionado o material multimídia que queres utilizar, podes começar a utilizar todas as ferramentas que o Viva Vídeo: Free Vídeo Editor te oferece. Podes cortar e colar vídeos, adicionar diferentes tipos de transições (cortes, fades, etc.), aplicar muitos tipos de filtros e muito mais. O Viva Vídeo: Free Vídeo Editor é um editor de vídeo muito completo para Android, que te permitirá alcançar alguns resultados realmente surpreendentes. Em adição, assim que tiveres terminado o vídeo, podes automaticamente partilhar o resultado no YouTube, ou noutras redes sociais. Disponível em: <http://vivavideo-free-video-editor.br.uptodown.com/android>, acessado em: 22/09/2016. ÀS 15:32.

mesmo espaço de escrita, geram sentidos, muitas vezes, não esperados. A fala do aluno fez-me também refletir em minha prática docente em que muitas das vezes, somente privilegiei o aspecto verbal para a compreensão de texto e quando me referia ao não verbal era apenas para mostrar seu aspecto estético.

Quando perguntado porquê de apenas um dos trabalhos ter sido apresentado em *PowerPoint* o aluno responsável por ele declarou estar fazendo um curso de informática fora da escola e que se sentiu mais preparado a fazê-lo usando o *PowerPoint*.

Isso revela que a chegada da tecnologia pode ampliar as práticas letradas dos alunos, conferindo-lhes maior autonomia, oferecendo novas possibilidades de realização dos trabalhos escolares.

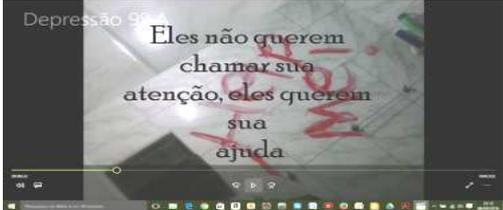
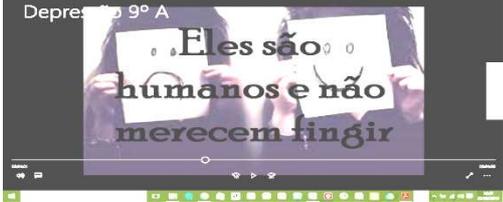
Observei também, que dentre os vídeos havia a recorrência dos mesmos temas (assunto) tais como: violência contra mulher, amizade, racismo, *bullying* e apenas um sobre depressão. Essas observações apontam para o que afirma (BRUNER, 1990 *apud* CARVALHO, 1990) que as narrativas, tanto oral quanto escrita, constituem um referencial linguístico, psicológico, cultural e fisiológico fundamental para a tentativa de explicar a natureza das condições de nossa existência, ou seja, os alunos optaram por apresentar experiências vividas por eles, essa forma, as características comuns dos alunos tais como: o convívio com a violência, o tanto de informações que recebem dos meios de comunicação televisão, rádio relacionados a isso, a carência afetiva e emocional, supostamente, apontam para a possível razão das escolhas desses temas.

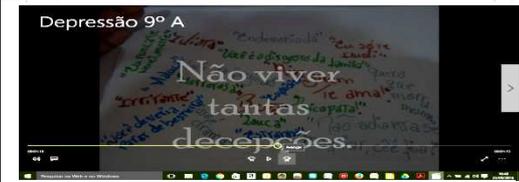
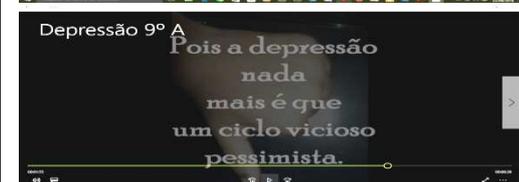
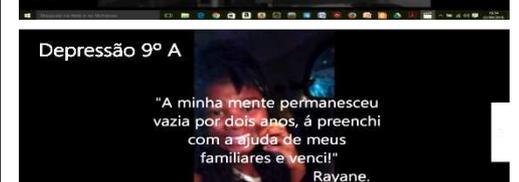
Para exemplificar o exposto acima, apresento a seguir três das produções realizadas pelos alunos nessa primeira fase da pesquisa com a atividade didática exploratória, bem como uma breve análise das mesmas. É pertinente lembrar que a realização da sequência didática de aplicação- interventiva, somente foi possível a partir dos resultados obtidos nessa primeira etapa.

Os textos escritos dessas produções estão transcritos tal qual foram escritos ao lado dos slides que as compõem.

A primeira produção (*figura 1*) que será apresentada a seguir é uma narrativa digital que tem por título Depressão, nela a aluna narra um pouco de sua história com depressão. Em tom de desabafo e alívio, ela orienta sobre como proceder com as pessoas que passam por depressão através do relato de seu ponto de vista e experiência, por isso optou por fazê-la sozinha, justificando que como é um tema que trata de um problema que a acompanhou durante dois anos, ela mesma preferiu contar, atribuindo ao trabalho um caráter bibliográfico. De acordo com Paiva (2007, s/p) “As narrativas digitais têm como característica básica a

existência de um autor ou mesmos um narrador que se representa de forma icônica e poderá expressar-se em forma de estória de personagens ou refletir-se nas experiências pessoais dos alunos, em estórias de cunho educacional ou de suas observações quotidianas.”

| Narrativa digital: Depressão | | |
|---|--|-----------------------------------|
| Slides | Texto sobre as imagens | Música de fundo |
|  | Pare! | <i>Human</i> de Cristina Perri |
|  | Escute-os! | |
|  | Pense! Depressão? Isso é frescura! ou devo ajudar? | |
|  | Eles não querem chamar sua atenção, eles querem sua ajuda. | |
|  | Pois não aguentam mais: tomar tanto remédios | |
|  | Eles são humanos e não merecem fingir Sorrisos | |

| | | |
|---|---|--|
|  | <p>Não ter tantas mágoas Não viver tantas decepções.</p> | |
|  | <p>Se ajudássemos mais</p> | |
|  | <p>Não se cortariam mais</p> | |
|  | <p>Pois a depressão nada mais é que um ciclo vicioso pessimista.</p> | |
|  | <p>Então, aja! Eles venceram.</p> | |
|  | <p>"A minha mente permaneceu vazia por dois anos, á preenchi com a ajuda de meus familiares e venci!"</p> | |

.Fonte: Aluna M.R, 2017.

A aluna inicia a narrativa apresentando nos três primeiros slides com fundosombrio e acompanhado da música "Human" de Cristina Parri composta por uma base discreta de piano muito triste, a imagem do seu próprio rosto, no primeiro, mostra-o coberto por sua mão como se quisesse esconder a sua imagem, no segundo e terceiro slides mostra apenas a metade dele com a mão apontando para a cabeça com sinal de pensamento e no ouvido com sinal de escute. Durante a narrativa a aluna chama a atenção do interlocutor para o assunto que será tratado, no caso a Depressão, usando verbos como: *pare!escute-os!pense!ajude-os!*Explicando em seguida porque essas atitudes devem ser tomadas por aqueles que estão ao redor das pessoas depressivas. A pergunta que é feita logo a seguir: *Depressão? é frescura! ou devo ajudar?*, remete ao leitor a uma reflexão sobre o tema, e em seguida, antecipando a

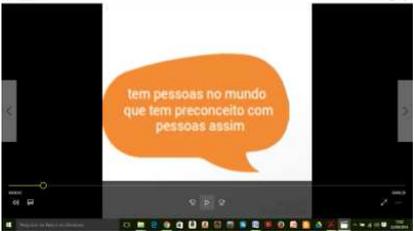
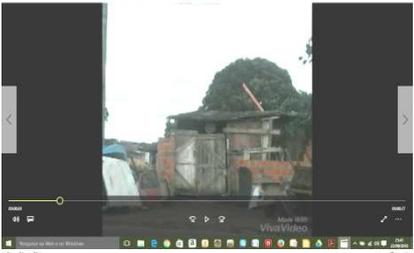
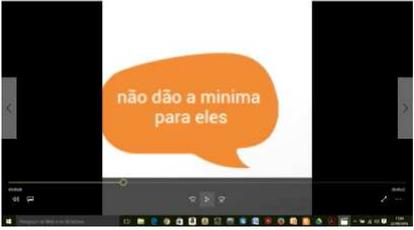
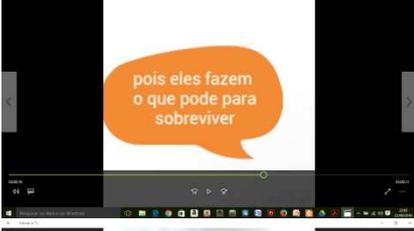
uma possível resposta argumenta que: *Eles não querem chamar sua atenção, eles querem sua ajuda*", [...] *"pois não aguentam tomar tantos remédios"* [...] *"não merecem fingir sorrisos"*, no slides seguintes interpela o leitor a ajudar as pessoas com depressão: *"Se ajudássemos mais"*, percebe-se nesse slide duas imagem da aluna, uma com a cabeça abaixada e na outra mostrando seu rosto, mas agachada e com expressão de assustada no canto da parede. O próximo slide mostra a imagem de um braço cortado por faca e ensanguentado, a imagem é forte, mas complementa o sentido do texto verba: *"Não se cortariam mais"*. Ainda nos slides seguintes, a aluna continua argumentando sobre a necessidade de ajudar, mostrando a sua definição, ou seja, seu ponto de vista a partir da sua realidade sobre o que é a depressão: *" Pois a depressão nada mais é que um ciclo vicioso e pessimista"*, em seguida, no próximo slide de fundo branco e com os braços em sinal de força, como se falasse para uma pessoa depressiva aconselhando que seja forte: *"Então aja! "Eles venceram"*. O advérbio *"então"* usado no início da frase reforça o argumento da aluna na frase anterior e dá ideia de, *"portanto"*. Apenas no último slide é possível perceber que a história narrada na terceira pessoa, aconteceu com a própria aluna, ou seja, o foco da narrativa muda para a primeira pessoa e o narrador que era observador torna-se personagem: *"A minha mente permaneceu vazia por dois anos, á preenchi com a ajuda de meus familiares e venci!"*, embora a imagem que acompanha o texto verbal, no último slide, mostre o rosto da aluna sorrindo, é importante destacar que o fundo do mesmo ainda continua escuro e a música de fundo bastante melancólico, em outras palavras, a música escolhida não acompanha, não estabelece sentido com a imagem apresentada.

Destaco aqui que apesar de encontrar algumas falhas em relação à associação dos textos verbais e sonoro, a aluna se destaca em seu trabalho dos demais e por notar uma maior habilidade da mesma na produção do seu trabalho, pedi à aluna que pudesse me ajudar e ajudar os colegas nas próximas etapas da sequência didática de aplicação, o que contribuiu bastante para o trabalho colaborativo.

A segunda produção é o que poderíamos chamar de *SlideShow*²⁹ (figura), foi feita por um grupo de três alunos, inicialmente esse grupo era composto por cinco alunos, mas devido a problemas, relatados por eles, de afinidades e consenso, apenas três conseguiram produzi-la.

²⁹A apresentação de slides é uma apresentação de uma série de imagens estáticas em uma tela de projeção ou um dispositivo de visualização eletrônico, tipicamente em uma sequência previamente combinado. As alterações podem ser automáticas e em intervalos regulares, ou eles podem ser controlados manualmente ou por um apresentador o espectador. As apresentações de diapositivos inicialmente consistiam em uma série de individuais slides fotográficos projetadas em uma tela com uns slides. Ao se referir ao vídeo ou equivalente visual baseado em computador, em que os slides não são objetos físicos individuais, o termo é frequentemente escrito como uma palavra, slide show. Disponível em: < [https://en.wikipedia.org/wiki/Slide show](https://en.wikipedia.org/wiki/Slide_show)>. Acesso em set. 2016.

A temática é a questão da falta de moradia digna para algumas pessoas do bairro, onde um pouco da realidade local é apresentado. Veja a seguir:

| <i>Slideshow: Moradias</i> | | |
|---|--|--|
| Slides | Textos sobre as imagens | Música de fundo |
|  | Tem pessoas no mundo que tem preconceito com pessoas assim | O grupo não incluiu nenhuma música de fundo na apresentação dos slides |
|  | não dão a mínima para eles | |
|  | | |
|  | pois eles fazem o que pode para sobreviver | |
|  | | |
|  | evc? esta disposto a ajuda-los?? ³⁰ | |

³⁰ O texto foi transcrito tal qual escrito nos slides, não havendo nenhuma correção gramatical ou ortográfica.



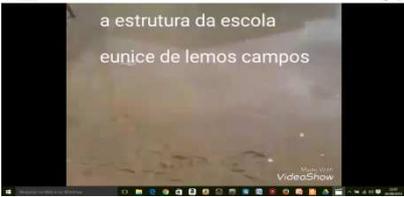
Fonte: Aluna A. B., 2017.

Conforme dito antes, esses slides foram produzidos por um grupo de três alunos, que escolheram o tema moradia. O grupo inicia o primeiro slide de fundo branco com um balão de diálogo³¹ amarela, sem fundo musical, acompanhado do texto: "*tem pessoas no mundo que tem preconceito com pessoas assim*", no entanto, não há imagem que retrate a pessoa da qual o advérbio de modo "assim" se refere, ou seja, o texto verbal não complementa o sentido da imagem apresentada no slide outro fato importante é que os slides são apresentados rápido demais, sem que seja dado tempo do leitor ler e, conseqüentemente, entender a proposta de cada slide. O segundo slide aparentemente é apresentado como sendo a resposta da afirmação feita anteriormente, esperava-se que o grupo colocasse a imagem de uma pessoa, mas o que aparece é uma foto de uma casa (barraco) simples, com portas quebradas, partes de alvenaria e partes de tábuas, rodeada por sucatas de porta e capuz de carro, carrinho de mão e pneu pendurado, embora tenha uma aparência "feia" é possível perceber que o chão está varrido e limpo. O terceiro slide segue o exemplo do primeiro em fundo branco com um balão de diálogo em que parece ainda está completando o sentido do segundo com a frase "*não dão a mínima para eles*", em seguida aparece o próximo slide com a imagem de três pessoas em uma moto fazendo referência a quem seriam o "eles", apresentando mais uma vez no slide seguinte o balão de diálogo amarelo com os dizeres: "*pois eles fazem o que pode para sobreviver*", e mostra o que seria "*sobreviver*" com a imagem de barracas onde estão pendurados objetos (sucatas) para serem vendidos. No último slide, o grupo ainda usando o balão de diálogo lança a pergunta "*e vc? está disposto a ajuda-los??*". É possível observar que os textos verbais apresentam uma estrutura textual simplificada com frases curtas, uso das internetês e a falta do domínio de certas conversões ortográfica que eu enquanto professora deveria orientar para as próximas produções. É possível perceber também que no trabalho

³¹Balão de diálogo é uma convenção gráfica utilizada mais comumente em quadrinhos, tiras e cartoons para permitir palavras (e muito raramente, imagens) deve ser entendido como representação de fala ou pensamentos de um determinado personagem nos quadrinhos. Há muitas vezes uma distinção formal entre o balão que indica pensamentos e aquele que indica palavras ditas em voz alta: o balão que indica pensamentos subjetivos é muitas vezes referido como um *balão de pensamentos*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bal%C3%A3o_de_di%C3%A1logo. Acessado em 22/09/2016 às 21h24min.

produzido aqui, falta aos alunos o domínio de algumas estratégias de produção de texto multimodal como o ritmo e a referência do texto verbal com a imagem adequada ao texto e ao som, exigindo deles habilidades práticas de compreensão e produção para fazer significar, em outras palavras, competência técnica ("saber fazer") (ROJO, 2012).

A terceira e última produção, que será analisada aqui, intitulada por "A estrutura da escola", feita por um grupo de cinco alunos, é um vídeo (figura) que retrata a realidade da estrutura física da escola, nele os alunos apresentam os seus posicionamentos a respeito dessa realidade, sobrepondo textos a imagens marcantes da escola com um fundo musical instrumental e lento. Vejamos:

| Vídeo: A estrutura da escola | | |
|---|--|------------------------|
| Slides | Texto sobre as imagens | Música de fundo |
|  | a estrutura da escola eunice de lemos campos | Som instrumental lento |
|  | situação extremamente absurda | |
|  | banheiro totalmente pichados sujos com mal cheiro insuportável | |
|  | sem contar que geralmente nem temos aulas | |
|  | da uma chuva molhe mais dentro do que fora da escola | |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>se chover a quadra fica toda alagada melada de lama</p> | |
| | <p>a tanto mato q parece mata amazônica</p> | |
| | <p>lixo pra todo lado</p> | |
| | <p>Oque queremos é uma educação boa</p> | |
| | <p>Não é porque é pública que deve ser esquecida afinal minha família também para impostos</p> | |

Fonte: Aluno I.B.M, 2017

O grupo durante toda apresentação do vídeo, nos mostra por meio de fotos feitas dos locais mais precários da escola como banheiro, pátio, entrada e quadra uma denúncia e crítica à estrutura física da escola. No primeiro slide, os alunos fazem uma breve apresentação da escola, por meio do enunciado: "*a estrutura da escola Eunice de lemos campos*" sem, no entanto, mostrar a imagem da escola, em vez disso aparece imagem do chão batido de barro com pegada que representa o caminho de entrada da escola. Percebe-se no slide seguinte o posicionamento dos alunos em relação a essa falta de estrutura com o texto: "*situação extremamente absurda*" sobreposta à imagem de um córrego que fica na porta da escola. Enfatizando essa situação absurda é possível ver no slide seguinte a imagem do banheiro escolar com frase: "*banheiro totalmente pichados sujos com mal cheiro insuportável*". Ainda com a imagens do banheiro, os alunos questionam sobre o fato de que geralmente não tem

todas as aulas, aludindo a questão da falta, também, de professores na escola, e de que quando chove molha mais dentro da escola do que fora. Ainda em relação ao problema com a chuva, os alunos sobrepõem o texto: "*se chover a quadra fica toda alagada melada de lama*" à imagem de um campo aberto cheio de mato que eles chamaram de "*quadra*". Essa mesma imagem aparece mais uma vez para ser comparada a "*mata amazônica*" e em seguida nos dois últimos slides os alunos voltam com a imagem do banheiro para enfim protestar quanto a essa falta de estrutura na escola alegando que: "*oque queremos é uma educação boa*", "*Não é porque é pública que deve ser esquecida afinal minha família também paga impostos*", em outras palavras, os alunos repetem o discurso do censo comum de que a escola pública é esquecida.

Como se pode observar as produções realizadas na atividade didática exploratória, além de permitir conhecer a realidade que faz parte do cotidiano dos alunos, pode, também, trazer a realidade dos alunos em relação às suas habilidades de produção textual, usando tanto os modos de expressão da língua (som, imagem eetc.), como também as dificuldades apresentadas por eles no que tange à escrita ortográfica de algumas palavras, como uso de pontuação adequada, uso de letras minúsculas em início de frases e nomes próprios, intensificação do oral no escrito, a falta de marcadores discursivos de argumentação, coesão e coerência.

3.4 Análise da sequência didática de aplicação- intervenção

Após o levantamento feito a partir da atividade diagnóstica quando foram detectadas as dificuldades dos alunos em relação à produção de textos multimodais, elaborei um plano de intervenção seguindo a proposta da sequência didática na tentativa de contribuir com os alunos, ajudando-lhes, por vezes de forma individual e, sobretudo coletiva, a refletirem sobre a escrita e leitura de textos multimodais e narrativas digitais.

Estar junto dos alunos nesta caminhada foi bastante importante e conseguir motivá-los para que se tornassem protagonistas da sua própria aprendizagem, tendo um novo olhar sobre a maneira de estudar, pesquisar e aprender foi o meu grande desafio, pois precisei romper com a minha forma tradicional de ensinar, proporcionando um ensino/aprendizagem mais inclusivo, menos centrado na figura do professor e mais focado na figura dos alunos que se assumindo como “pensantes e comunicantes” (FREIRE, 1996) fossem capazes de também conduzir sua aprendizagem.

Apresento nesta subseção os relatos e as reflexões resultantes da troca de experiência entre mim e os alunos a partir das atividades realizadas no processo de intervenção. Para tanto, opto agora por trazer os módulos de cada etapa da sequência didática de aplicação, antes de cada análise, a fim de contribuir com o leitor para um melhor entendimento e resgate dos conteúdos das aulas planejadas. Os nomes dos alunos foram trocados pelas iniciais A1, A2, A3 e assim sucessivamente, a fim de manter o anonimato dos mesmos.

a) 1º Módulo da sequência didática de aplicação: conhecendo a proposta de trabalho com a narrativa digital/ definindo narrativa digital.

Quadro 10

| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|---|--|---|---|---|
| Aulas 1 e 2 "Conhecendo a narrativa digital" | -Narrativa digital (definição) - Vídeos de narrativas digitais. | - Conhecer a proposta de trabalho, sugerindo a produção de narrativas digitais com temas livres. - Definir narrativa digital. - Mostrar as principais características e as temáticas presentes em cada narrativa. | -Apresentação da proposta de trabalho com a narrativa digital; -Discussão sobre os possíveis destinatários e divulgação das produções finais -Realização da leitura da página: https://pt.wikipedia.org/wiki/Narrativa_digital , detectando as principais definições sobre narrativa digital. -Apresentação de quatro narrativas digitais para melhor compreensão da proposta e das possíveis temáticas a serem abordadas. A saber: "As mãos", | - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos - Entrevista com os alunos. - Anotações nos cadernos dos alunos. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | "Minha história", "Consumismo" e "Escola lugar de que?" | |
|--|--|--|--|--|

Fonte: Autora, 2017.

Conforme dito anteriormente, esse módulo foi aplicado em duas aulas de 60 minutos cada e estavam presentes 34 alunos. Meu maior desafio nesse momento era motivar os alunos a participar comigo de todas as etapas desta parte da pesquisa de modo que pudessem perceber que as atividades lhes trariam aprendizagem e conhecimento sobre outros assuntos que não estavam acostumados a estudar na escola e de forma que eles pudessem ser coautores desse processo de aprendizagem. O momento agora seria de trabalhar as dificuldades encontradas nos alunos na realização da produção e da leitura de textos que envolvessem a multimodalidade através de atividades que os levassem do conhecimento prévio à criação (ROJO, 2012). Os alunos foram convidados a saírem da sala de aula e a irem para outro ambiente em que eles pudessem buscar as informações, percorrendo outros caminhos na busca da definição do que eu estava disposta a lhes apresentar. O laboratório foi o lugar escolhido para esse fim, esperava que nessa aula os alunos conseguissem usar os computadores, mas infelizmente não pode ser utilizado por nós nesse dia porque o professor de matemática já estava lá com seus alunos, (apesar de ter sido previamente agendado por mim na direção), então segui a aula com o plano B de forma expositiva com o uso do *Data show*.

Figura 16- Alunos na sala de vídeo.



Fonte: Autora, 2017.

Figura 17 Alunos assistindo aula na sala de vídeo.



Fonte: Autora, 2017.

Levei os alunos para sala de vídeo e após a montagem dos equipamentos necessários para aula, iniciei falando para eles sobre a proposta de ensino com as narrativas digitais, pedindo mais uma vez permissão para que fossem filmados, fotografados ou gravados em

áudio e expliquei sobre a necessidade desses instrumentos para minha coleta de dados³². Também conversei com eles sobre para quem as narrativas digitais (produção final) seriam destinadas, que ao final do nosso trabalho poderíamos convidar outros alunos e professores para assistirem as produções no momento de culminância e que conversaríamos melhor sobre isso depois. Fi-los lembrarde que alguns deles já haviam produzidos esse tipo de texto na fase de exploração, mas que agora iríamos conhecê-lo, com mais detalhes e que meus objetivos eram oferecer a teoria, suporte tanto na parte linguística quanto nas questões técnica de produção da linguagem multimodal em meio digital, acrescentando também que eles poderiam desistir a qualquer momento de participar e que também poderiam, e era necessário que fizessem, opinar, trazer outras ideias para a sequência didática que pudesse colaborar, pois como afirma Ghedin:

Na pesquisa-ação deve-se levar em conta a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior análise interpretação do pesquisador, uma vez que a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia da investigação não se configura por meio das etapas de um método, mas organiza-se pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí decorre a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo (GHEDIN, 2011, p. 214).

A participação dos alunos de forma efetiva no trabalho era extremamente necessária e, por isso, não poderia deixar de ouvi-los e considerar suas ideias.

Em seguida acessei a página da Wikipédia e busquei a definição de narrativa digital. Perguntei se algum aluno gostaria de me ajudar na leitura da primeira página, mas não obtive respostas, eles estavam tímidos, envergonhados por estarem sendo filmados e ainda apáticos com a atividade, a participação foi se dando de forma lenta nessa aula, mas aos poucos os alunos foram ficando mais à vontade para perguntar, temi que aquela aula acontecesse da mesma forma que eu estava acostumada a dar, em que só a fala do professor predominava e que o uso da tecnologia naquele momento se transformasse em apenas um “fetiche tecnológico” (GOMES et al, 2011).

Então, comecei fazendo a leitura do texto iniciando pela definição do que era narrativa digital e entre uma definição e outra parando para ouvir o que os alunos haviam entendido sobre o assunto, sempre trazendo a memória deles o trabalho que alguns haviam feito e

³²Anteriormente os alunos e seus responsáveis haviam recebido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) para participarem da pesquisa, anexo ao final desse trabalho.

comparando com as definições e características da narrativa digital apresentada no *site*. Um dos alunos me chamou a atenção perguntando porque algumas palavras estavam destacadas de azul no texto, expliquei que se tratava de *links* e que ao clicar neles os mesmos nos levariam a outros textos ou imagem complemento, acrescentando novas informações ao que estávamos lendo, para exemplificar, fi-los lembrar do *Facebook* que quando queremos ver algum status ou comentar alguma foto clicamos em um *link* e este nos leva a uma nova página, falei que não daria naquele momento pra clicarmos em todas as palavras de azul que estavam no texto pela questão do tempo, mas poderíamos pensar em outra aula sobre o assunto. Percebi nesse momento, que um aluno estava no final da sala, “distraído” com o celular e ao me aproximar dele para tentar ver o que estava vendo disse: “*Estou vendo o que a senhora está falando, a gente faz isso o tempo todo no celular*”. Houve um momento de descontração na sala e outro aluno gritou: “Tá se aproveitando da situação para ficar no celular, né?”, pude perceber o quanto meus alunos estão ligados e conectados no celular que nas minhas aulas tantas vezes fora proibido e que naquele momento estava sendo usado para comprovar aquilo que eu estava falando, isso mostra que a aquisição do conhecimento pode ser realizada por diferentes caminhos e de forma menos homogênea e centrado no professor. No entanto, cabe a escola expandir e aceitar esses diferentes caminhos, respeitando os alunos em suas práticas sociais e culturais, orientando-os para uma formação crítica e menos passiva. Braga (2013, p. 58) afirma que o “aluno mudou e hoje trás para a escola novas práticas leitora e produtora que foram desenvolvidas fora do controle da escola, ou seja, essa mudança gera transformação na maneira dos alunos buscarem, pensarem e compartilhar conhecimento”.

Na continuação da aula e após fazermos a leitura e discussão do assunto, propus aos alunos assistirmos quatro narrativas digitais (previamente escolhidas após uma busca no *YouTube*³³) na intenção de que eles tivessem o primeiro contado com a narrativas e identificassem alguns dos conceitos lidos antes, pedi para que prestassem atenção aos elementos constituintes de uma narrativa digital, como eles estão inter-relacionados e em suas temáticas e que anotassem no caderno caso surgisse alguma dúvida. A primeira narrativa foi “As mãos”, fala de forma conotativa que o futuro está em nossas mãos, a construção de um mundo de paz ou de guerra e que em nossas mãos está a liberdade. A segunda narrativa “Minha vida”, conta a história de vida de uma jovem que sai de Puerto Rico para estudar nos Estados Unidos, dedicando todo seu sucesso aos pais pelo apoio e dedicação. A terceira narrativa “Consumismo” conta de forma engraçada como as pessoas consomem sem ter noção das

³³ O endereço dessas narrativas pode ser visto na página 60 deste trabalho.

consequências dessa compulsão. A quarta e última narrativa “Escola espaço de que?” faz-nos refletir sobre o papel da escola, dos professores e que a escola também é espaço para se formar laços de amizades.

Os alunos ficaram bastante atentos às narrativas, conforme podemos observar na imagem abaixo:

Figura 18- Alunos assistindo as narrativas.



Fonte: autora, 2017.

Após assistirem todas as narrativas, era o momento de saber o que os alunos acharam do que acabara de assistir, o que eles puderam observar do que havíamos conversado antes.

A narrativa que mais chamou a atenção de todos foi “Consumismo” pelo ritmo da música e também pelas imagens, percebi alguns alunos dançando e batucando na mesa ao ouvirem a música de fundo, realmente haviam gostado da narrativa.

Questionei em seguida o que eles haviam percebido nas narrativas em relação ao que tínhamos falado sobre narrativa digital, sobre a relação das linguagens verbal e não verbal, se havia relação entre essas linguagens. A participação de uma aluna dando a primeira resposta motivou a alguns outros alunos a também participarem, mas um fato que me deixou mais alerta para as próximas aulas foi sobre o quanto essa mesma aluna tentou por várias vezes falar enquanto somente eu falava (foto percebido apenas quando cheguei em casa e fui verificar a gravação da aula para análise). Com certeza esse era um ponto que deveria levar em consideração. Percebi que o medo de atrapalhar ou dar a resposta “errada” também inibia meus alunos de falar e a minha postura ajudava muito nesse sentido. Eu precisava ouvi-los

mais. Destaco aqui algumas respostas que recebi quando da pergunta sobre as narrativas digitais assistidas, conforme mostro a seguir:

***Professora:** Vocês perceberam se essas narrativas estavam de acordo com o que lemos no início? Notaram alguma relação entre as imagens, o texto escrito, a música, ou seja, entre os elementos que as compõem?*

***A1:** Professora, a gente percebeu uma coisa, que as imagens ia de acordo com a música, no mesmo ritmo.*

***A2:** As cores e a música eram mais alegres quando ela (se referindo à personagem da narrativa “consumismo”) estava comprando e ficou mais escura e triste quando ela recebeu a conta do cartão.*

***A3:** As imagens obviamente têm haver com o tema, professora.*

***A4:** O ritmo das músicas eram mais lento e às vezes mais rápido pra combinar com as imagens e o texto.*

Apesar de nem todos terem dado sua opinião, considerei positivas as respostas e percebi que estava no caminho certo. Chamou-me também a atenção o fato do aluno que estava usando o celular no início da aula, ter ficado calado no restante do tempo e interagido pouco com os outros alunos, mas que no final daquele primeiro momento veio conversar comigo, falando que havia gostado mais da narrativa “minha vida”, porém a narrativa que ele iria fazer não seria sobre a vida dele porque achava isso muito pessoal para mostrar aos outros, disse que falaria de outro assunto diferente, falei que tudo bem, que ele poderia escolher outro tema.

Concluí aquele momento perguntando o que eles acharam da aula e da proposta do trabalho que eles fariam ao final, eles disseram que foi legal, que aprenderão fazer coisas novas e que também estarão ajudando-me no trabalho de pesquisa.

b) 2º Módulo: elementos da narrativa digital

Quadro 11

| Aulas | Conteúdo | Objetivo | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|--------------------------------|--|---|--|---|
| Aulas 3 e 4 de 50 minutos cada | -Elementos da narrativa. -Roteiro para produção da narrativa digital. | - Analisar e refletir os principais elementos de uma narrativa digital. -Conhecer e reconhecer o roteiro usado em cada narrativa digital - Conversar com os alunos sobre o tema das narrativas e como o roteiro contribuiu para sua organização e produção. | -Apresentação em <i>Powerpoint</i> dos principais elementos da narrativa digital. -Exibição de três narrativas, chamando a atenção para os elementos que as constituem como: imagem, som, vídeos, texto verbal. | - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos -Anotações nos cadernos dos alunos. |

Fonte: autora, 2017.

O meu objetivo para esse segundo momento era que os alunos conhecessem melhor os elementos de uma narrativa digital e de como esses elementos se juntam na construção de um texto multimodal, então levei mais uma vez os 39 alunos presentes para a sala de vídeo onde eu havia previamente montado o data show para a exposição do conteúdo e das narrativas digitais apresentadas na aula anterior para que os alunos tivessem um olhar mais apurado dos seus elementos e suas características. Era necessário que os alunos se familiarizassem melhor com esses elementos para que posteriormente elaborassem seu próprio roteiro. Como no primeiro momento, notei que alguns alunos haviam ficado dispersos e eu não conseguia ouvi-los e nem olhar para todos pela disposição em que estavam nas cadeiras (uma cadeira atrás da outra), nesse segundo momento, dispus as cadeiras em círculo conforme apresenta nas imagens a seguir.

Figura 19- alunos em círculo, no 2º momento da S.D



Figura 20- apresentações das N.D para os alunos.



Fonte: autora, 2017

Figura 21- anotações nos cadernos sobre a aula



Fonte: autora, 2017.

Assim que os alunos foram entrando na sala já perceberam que deveriam sentar em círculo, mais uma vez, ouvi perguntas como: *o que vamos fazer hoje? Como vamos escrever? Pode sentar em qualquer lugar?* Nesse instante percebi que eles ainda estavam presos ao tipo de aula que costumavam assistir minhas e muito presos ainda ao tipo de organização que eu determinava em sala de aula em relação à disposição³⁴ de cada aluno, a fim de evitar que eles conversassem demais sobre assuntos paralelos à aula, ou seja, “atrapalhassem” o andamento da aula. Falei então que poderiam sentar onde desejassem e que conversaria com eles sobre o tipo de atividade e de aula que teríamos naquele dia, antes de tudo. Houve certo alvoroço, pois os alunos podiam escolher ao lado de quem sentaria. Minha preocupação nesse momento foi em perder a atenção deles, mas para minha surpresa não aconteceu, eles estavam atentos e interessados em me ouvir e antes mesmo de continuar, uma aluna se posicionou pedindo-me para que eu retomasse o assunto da aula anterior porque ela havia faltado.

³⁴ Nas aulas de língua portuguesa os alunos eram colocados em mapas de sala (lugar determinado para cada aluno) e escolhidos de acordo com o perfil de cada um como: dificuldades de enxergar de longe, dificuldades de concentração, de aprendizagem e por tamanho, ou seja, do menor para o maior. Era uma prática já conhecida pelos alunos desde o início do ano letivo e pela maioria aceita.

Deste modo, iniciei a aula lembrando-os oralmente sobre o que havíamos conversado anteriormente, pedindo-lhes que falassem um pouco sobre suas impressões, mas somente dois ou três alunos se dispuseram a comentar o que tínhamos estudado. Mesmo estando em círculo, o silêncio era notório, eu precisava entender o porquê de tão pouca participação dos meus alunos naquele contexto. Notei que a maior parte do tempo era apenas eu que falava e dava as informações, mas esse não era meu objetivo, queria que participassem mais da aula.

Então projetei o conteúdo daquela aula no *Datashow*, explicando-lhes que estudaríamos sobre os elementos de uma narrativa digital, que deveriam fazer os apontamentos daquele conteúdo no caderno e que era importante que fizessem isso porque teriam como retomar ao conteúdo sempre que precisassem.

Iniciei a leitura do conteúdo retomando a definição de uma narrativa digital e pedindo a alguns alunos que me ajudassem na leitura de cada tópico do texto, obtive mais uma vez a participação dos mesmo que estavam acostumados a participar, mas percebi que ao falarmos sobre os tipos de narrativas digitais, ou seja, dos temas que poderiam ser narrados como: relatos pessoais, experiências vividas, temática ou acontecimentos históricos; os alunos lembraram-se de fatos e acontecimentos recentes que tinham presenciado ou assistidos pela televisão e que lhes chamaram a atenção como o caso de um adolescente que tentou suicídio após um desafio lançado na internet no jogo “Baleia Azul³⁵”, neste momento, aproveitei para chamar a atenção sobre o perigo que alguns adolescentes enfrentam ao navegar pela internet sem monitoramento de um adulto e dos riscos que correm em confiar em todos que se dizem seus amigos nas redes sociais. A aluna que havia feito o trabalho sobre depressão apresentado na fase exploratória desta pesquisa, evidenciou que já havia entrado em desafios como esse do jogo Baleia Azul e que era muito perigoso e difícil de sair dele. O testemunho dela nesse momento deixou os alunos muito curiosos. Em seguida falaram de assuntos como gravidezes na adolescência, apontando alguns casos de colegas da própria escola em que estudam que engravidaram muito cedo e por isso deixaram de estudar. Foi um momento que muitos queriam participar, opinando sobre os temas levantados. Pude perceber que meus alunos estavam dispostos a falar, mas falar de assuntos mais próximos às suas experiências de vida,

³⁵O jogo da Baleia Azul refere-se a um suposto fenômeno surgido em uma rede social russa, ligado ao aumento de suicídios de adolescentes. Acredita-se que o jogo esteja relacionado com mais de cem casos de suicídio pelo mundo. O jogo envolve uma série de tarefas dadas pelos curadores (administradores) que os jogadores (participantes) deverão completar normalmente uma por dia, algumas das quais envolvem automutilação. Algumas tarefas poderão ser dadas com antecedência, outras poderão ser repassadas pelos curadores no dia, sendo para última tarefa o suicídio. Acredita-se que o criador desta modalidade de jogo seja o russo Filipp Budeykin, que aliciava jovens e adolescentes para tais grupos de suicídio desde 2013. Preso na Rússia, ele disse que teve intenção de fazer uma “*limpeza na sociedade*”. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Baleia_Azul_\(jogo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Baleia_Azul_(jogo))>, acesso em 26 dez. 2017.

temas que são pouco ou quase nunca tratados com eles em sala de aula. Começaram a surgir daí os temas que eles usariam em suas narrativas digitais. Enfim, foi dada a vez dos alunos se posicionarem.

Voltei então para o conteúdo exposto no *Datashow*, comentado com eles sobre os elementos de uma narrativa digital, agora eu tinha mais de um aluno que queria ler os slides, pedi que aqueles que desejassem ler que o fizesse esperando o outro terminar de ler, precisei pedir silêncio por várias vezes porque os temas falados anteriormente eram constantemente retomados por eles.

Pedi mais atenção deles para a parte da aula que se seguia porque era preciso atentar para os elementos que precisavam estar presentes nas narrativas que eles iriam construir mais adiante. Fomos lendo parte por parte dos conceitos, pausando nos momentos de maiores dúvidas dos alunos e questionamentos, a aula tornou-se interessante para eles porque puderam contribuir no seu desenvolvimento.

Após as leituras apresentei novamente as narrativas digitais “*As mãos*”, “*Minha história*”, “*Consumismo*”, oportunizando aos alunos que não puderam estar presentes nas aulas anteriores de assistirem e também de lembrarem os que já haviam assistido as características de uma narrativa digital, focando seus olhares não só para os temas, mas, sobretudo para os elementos que as constituem.

Depois disso pedi para que elesse atentassem para um dos elementos que havia chamado mais atenção deles nas aulas passadas em relação à música de fundo que acompanham cada narrativa, lembrei-os de que eles haviam gostado bastante da música de fundo, *Pretty Woman*³⁶ de Roy Orbison, da narrativa digital “*Consumismo*” mesmo sendo um estilo de música muito diferente das que eles costumam ouvir e conhecem. Instigue-os a pensar e a registrar no caderno como seria uma narrativa sem uma banda sonora em sua composição, já que esse foi um dos elementos que mais atraíram a atenção deles, se o efeito pretendido pelo autor seria o mesmo, caso não escolhesse uma música adequada ao tema da narrativa ou até mesmo não a usasse. Em seguida, entreguei para cada um deles um resumo do que havíamos estudado, conforme apresento abaixo, pedindo que colassem em seus cadernos e que juntassem ao que eles já haviam registrado das aulas como material de apoio para futuras consultas.

³⁶ A música *Pretty Woman* de Roy Orbison, fez muito sucesso após o lançamento do filme “*Uma linda mulher*” estreado em 1990. É uma comédia romântica estadunidense, ambientado em Los Angeles, escrito por J. F. Lawton e dirigido por Garry Marshall.

Quadro 11

Resumindo o que aprendemos**1. O que é uma narrativa digital?**

- “Refere-se ao uso de novas ferramentas digitais para ajudar pessoas comuns a contar as suas histórias ou de outras pessoas de forma criativa com uso de imagens, som, vídeo e texto”.
- Uma história digital consiste num clip de vídeo de 2 a 4 minutos de duração, que reproduz uma narrativa contada na primeira ou terceira pessoa, usando a voz ou o texto escrito e acompanhada de imagens e/ou vídeos, e por vezes acompanhada de uma banda sonora para realçar a emotividade.

2. Tipos de narrativa digital:

- Pessoais;
- Experiências vivenciadas;
- Atividade pessoal;
- Temáticas ou acontecimentos históricos;
- Instrução/(in)formação.

3. Elementos de uma narrativa:

- Ponto de vista: Qual é o principal enfoque da história e qual é a perspectiva do autor.
- Questão dramática: Questão-chave que prende a atenção do espectador e que será respondida ao final da história. (Ingredientes: tensão dramática, surpresa, o bem e o mal...) .
- Conteúdo emocional: Capacidade do enredo de prender o espectador e de ligar a história ao público. (Ex. Paradigmas emocionais: amor/solidão/morte/perda/traição/amizade/crime/vingança/saudade...).
- Economia de recursos: Usar apenas os recursos necessários para contar a história, sem sobrecarregar o espectador.
- Tempo: Encontrar o ritmo adequado à história e quão devagar ou depressa ela progride. É o principal segredo do sucesso da história.
- Voz ou texto escrito: Forma de narrar a história e ajudar o público a perceber o contexto.
- Banda sonora: Música de fundo ou efeitos sonoros para aumentar a dramaticidade da história.

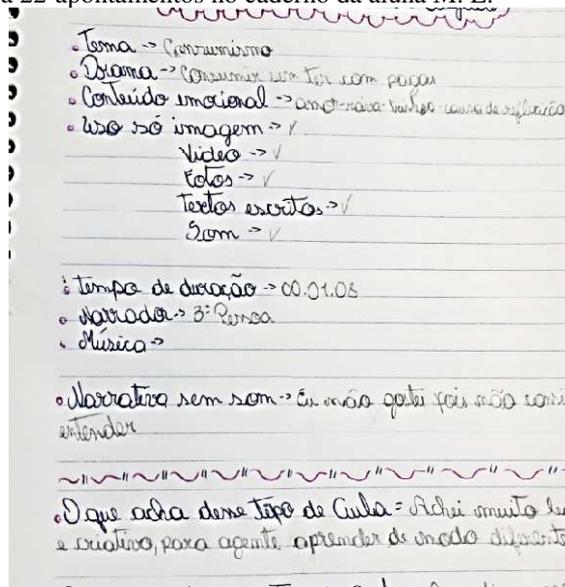
Fonte: autora, 2017.

Terminei a aula um pouco apreensiva em relação ao conteúdo que havia ministrado, se os alunos haviam entendido a proposta daquela atividade e quais foram suas impressões, pois precisava enxergar, olhar, quais seriam as necessidades dos alunos para os próximos momentos, precisava refletir sobre a metodologia até então aplicada, precisava me mover com clareza na minha prática e dialogar com os alunos, entendê-los, voltar meu olhar para o que eles já haviam aprendido e o que ainda deviam compreender, pois como afirmar Ghedin e Franco (2011, p.224) “a flexibilidade dos procedimentos é fundamental na pesquisa-ação, a metodologia deve permitir ajustes e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que se vão estabelecendo no grupo”, ou seja, o método deve contemplar um exercício contínuo de

“um espiral cíclico de planejamento - ação-reflexão-pesquisa - ressignificação - ação” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.243).

Os cadernos dos alunos para geração dos dados e análises pôde contribuir bastante nesse exercício, uma vez, que podia sempre que preciso revisitá-los e foi o que aconteceu, ao final de cada aula pedia para alguns alunos que me trouxessem os cadernos que eram fotografados e posteriormente analisados. No começo, obtive bastante resistência por partes deles, mas no caminhar da pesquisa os alunos foram se sentindo mais à vontade e escreviam o que realmente entendiam e achavam sobre a aula. Apresento a seguir imagens do caderno de dois alunos como exemplo do que foi exposto anteriormente e de como esses alunos compreenderam o que conversamos nas aulas.

Figura 22-apontamentos no caderno da aluna M. E.



Fonte: aluna M.E, 2016.

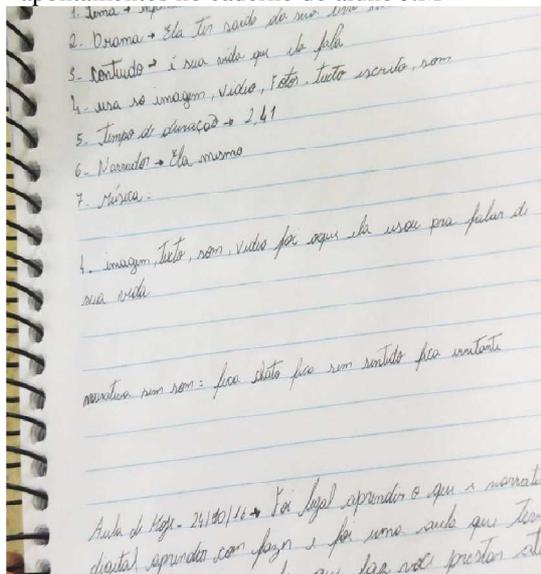
Elementos da narrativa digital

- Tema – consumismo
- Drama- consumismo sem ter como pagar
- Conteúdo emocional- amor, raiva, tristeza, causa reflexão
- Uso só imagem
- Vídeo
- Fotos
- Textos escritos
- Som
- Tempo de duração- 00.01.08
- Narrador – 3ª pessoa
- Música-
- Narrativa sem som- eu não gostei pois não consigo entender

O que acha desse tipo de aula:achei muito legal e criativo, para agente aprender de modo diferente.

O que aprende nesse tipo de aula: aprendi a narrativa digital

Figura 23- apontamentos no caderno do aluno J.M



Fonte: aluno, 2016.

3º vídeo

1. Tema- informática
2. Drama- Ela ter saída da sua terra natal e te perdido o pai
3. Conteúdo- é sua vida que ela fala
4. Usa so imagem, vídeo, fotos, texto escrito, som
5. Tempo de duração- 2,41
6. Narrador – Ela mesma
7. Música=
8. Imagem, texto,som, vídeo foi o que ela usou pra falar de sua vida.

Narrativa sem som= fica chato sem sentido fica irritante.

Aula de hoje- 24/10/ 16- foi legal aprendi o que é narrativa digital aprender com fazer e foi uma aula que teve interesse foi uma aula que faz você prestar atenção uma aula divertida alegre e engraçada.

A partir das anotações dos cadernos pude acompanhar a proposta da aula, conseguiram acompanhar o conteúdo e se sentiram instigados a continuarem participando das atividades. Pelo formato da aula e a metodologia utilizada foi possível perceber o que eles acharam quando afirmam que “foi legal”, “foi uma aula que teve interesse que faz você prestar atenção uma aula divertida alegre e engraçada”, “pra gente aprender de modo diferente”. Percebi no discurso dos alunos que realmente a aula foi diferente daquelas ditas “normais” quando o professor fica a maior parte do tempo tentando chamar a atenção dos alunos para o conteúdo, para a ordem em sala de aula e para o silêncio. Entendi que nem sempre é no silêncio que os alunos aprendem, que permitir certo barulho, dando oportunidades aos alunos se manifestarem, é uma forma de também aprender com eles.

O incentivo à participação e deixar que os alunos falem, que sejam também agentes de sua aprendizagem, dando-lhes oportunidade de se colocarem, de falarem, de refletirem é uma realidade da escola tradicional, mas é preciso insistir. Como professora ainda muito apegada as minhas velhas práticas de sala de aula,foi gratificante ler e ouvir os que eles tinham a dizer, foio combustível que necessitava para continuar e como pesquisadora pude entender, assim como afirma (FREIRE, 1996, p. 47) que “quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”. Nesse sentido também corrobora (BRAGA, 2013, p. 65) ao dizer que “as ações educativas para fazer sentido para o aluno precisam ser contextualizadas em questões

do cotidiano por ele vivenciado, tendo o professor como gerenciador das diferentes situações presentes em sala de aula”, em outras palavras, um professor apto a ouvir e flexível para mudar quando necessário.

c) 3º Módulo: conceituando texto multissemiótico.

Quadro 12

| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|------------------------------------|---|--|--|---|
| Aulas 5, 6 e 7 de 60 minutos cada. | -Texto verbal e não verbal; -Linguagem multissemiótica na construção de sentido. | - Analisar as linguagens multissemiótica na construção de sentido; - Trabalhar os novos conceitos de linguagem vindos do mundo virtual. | -Apresentar dois vídeos sobre a definição de texto multimodal e leitura multimodal. - Apresentação em PowerPoint de algumas imagens como: charges, e cartuns, relacionados a diferentes temas. - Chamar a atenção dos alunos para a forma como as imagens foram produzidas e qual sua intenção comunicativa; -Enfatizar os diferentes recursos (letra, cor, imagem) e sua importância para compreensão da mensagem. | - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos -Anotações nos cadernos dos alunos. |

Fonte: autora, 2017.

O terceiro momento da sequência didática foi dividido em três aulas de 60 minutos cada. A primeira aconteceu entre um final de semana e um feriado e estavam presentes apenas 31 alunos. Eram notórias a inquietação e a dificuldade de concentração, alguns reclamaram alegando que não deveriam ter aula naquele dia porque no dia anterior eles não tiveram e no dia seguinte também não teriam e que um dos motivos para vim à escola naquele dia seria porque estavam participando da pesquisa na aula de português, agradei a presença de todos e

falei que nós só teríamos a ganhar com o que estudaríamos. Mais uma vez fomos à sala de vídeo e iniciamos a aula com os alunos.

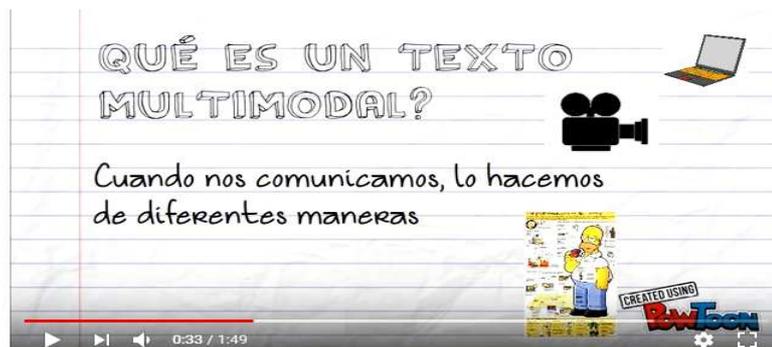
Meu objetivo nesse momento era apresentar e realizar leituras de textos multimodais, refletindo com eles sobre a relação entre as diferentes linguagens presentes em textos tão comuns em práticas discursivas atuais, textos que demandam diversas linguagens e que não eram possíveis de serem ignorados, tendo em vista que nestes textos circulam as ações comunicativas dos alunos, mas que muitas vezes seus reais sentidos passavam despercebidos. Nesse sentido, vi-me levada a promover em minhas aulas novas práticas pedagógicas que contemplasse os atuais letramentos.

Expos no *Datashow* vídeo intitulado “Texto multimodal” disponível no site <<https://www.youtube.com/watch?v=mLOdyOODbQI&t=33s>>, para que os alunos tivessem o contato com a definição do que seria um texto multimodal, porém antes de rodar o vídeo fui fazendo algumas perguntas como: sobre o que vocês acham que vai falar o vídeo? Por que o vídeo começa com uma folha de papel em branco?

Em seguida, falei para os alunos que eles não deveriam me responder naquele momento, mas que deveriam pensar nas perguntas e que no final me responderiam. O objetivo era que eles pudessem fazer suas primeiras inferências, usando “estratégias de leitura”³⁷ sem a interferência do professor e no final da apresentação comparassem o que pensaram com o que realmente assistiram, pois, a associação entre o conhecimento prévio do leitor e a decodificação linguística permite o leitor gerar inferências que o ajudam a compreender melhor um texto (SILVEIRA e OLIVEIRA, 2015).

Figura 24- vídeo sobre texto multimodal

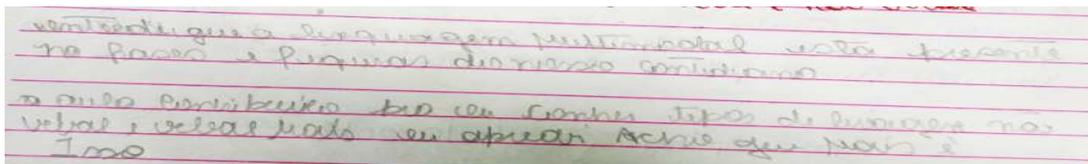
³⁷ Estratégias de leitura são, segundo (GOODMAN, 1987 *apud* SILVEIRA e OLIVEIRA, 2015), operações mentais realizadas durante o ato de ler na tentativa de processar as informações visuais acionando-se o conhecimento prévio para buscar os sentidos dos enunciados. São os sentidos atribuídos ao texto que levam o leitor à compreensão. A principal estratégia de leitura é a inferência.



Fonte: Youtube, 2017, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mLOdyOODbQI>

Embora o vídeo seja uma produção em espanhol, ele foi de fácil leitura e bastante didático, como também sou professora de espanhol, pude auxiliar meus alunos com o vocabulário, notei que a curiosidade de alguns se aguçou por se tratar de um vídeo em uma língua que eles têm interesse em aprender. O vídeo usa a metalinguagem para definir o que é um texto multimodal, explicando que ao nos comunicarmos, fazemos isso usando diferentes modos como a linguagem verbal, a linguagem oral, a música e a imagem. Em seguida apresentam alguns exemplos de texto multimodal, vídeo clipes, infográfico, propaganda de TV, dentre outros. O fato curioso é que não cheguei a rodar o vídeo todo, porque notei dois alunos fazendo a tradução do texto, despertando ainda mais a curiosidade dos outros, então deixei que continuassem, mas que fizessem por parte para que todos pudessem acompanhar o pensamento deles. Nesse momento, os dois alunos liam e traduziam para turma o que tinha entendido, em seguida eu explicava a definição de textos multimodais, dando outros exemplos, como o da narrativa digital. Ao meu lado notei que uma das alunas estava de cabeça abaixada como se não estivesse entendendo nada do que estava acontecendo naquela aula, então chamei sua atenção, fazendo-a lembrar dos vídeos que eles tinham produzidos nas primeiras aulas (fase exploratória da pesquisa), quando utilizaram diferentes linguagens (verbal e não verbal) em suas produções. Fiquei um pouco apreensiva com a aula, pois não tinha certeza se os alunos haviam entendido o conteúdo ou o que eles haviam entendido, mas ao chegar em casa e voltar o olhar para as anotações nos cadernos dos alunos me senti um pouco mais aliviada. Do seu jeito, os alunos compreenderam a definição de texto multimodal.

Figura 25- recorte do caderno do aluno J.P.

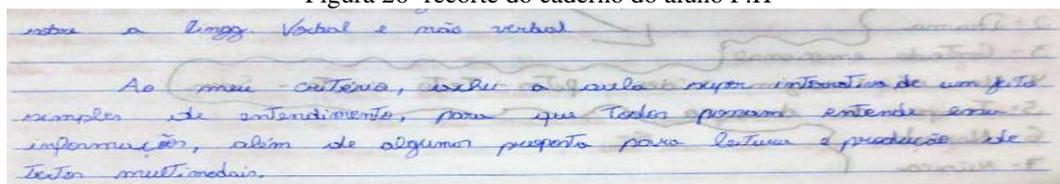


Fonte: aluno, 2017.

Entendi que a linguagem multimodal está presente na frases e figuras do nosso cotidiano.

A aula contribuiu pra eu conhecer tipos de linguagens não verbal e verbal mais eu aprendi acho que mais é isso

Figura 26- recorte do caderno do aluno P.H



Fonte: aluno, 2017.

sobre a linguagem verbal e não verbal

Ao meu critério, achei a aula super interessante de um jeito simples de entendimento, para que todas pessoas entenda essa informação, saber de algumas proposta para leitura e produção de textos multimodais.

Após a apresentação do vídeo “texto multimodal”, era hora de trabalhar com eles a questão da leitura multimodal, tentando possibilitar aos alunos ler e entender as multissemioses presentes em textos atuais e que de uma forma ou de outra deve ser abordado na escola, pois “As práticas de letramento, tais como as conhecemos na escola não são suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas hoje (ROJO, 2012, p. 82)”. Ao ampliar a discussão sobre outras modalidades de leitura de texto além do verbal: a imagem, cores, formato das letras e sobre a intenção de quem produz um texto multimodal, para quem produz para qual situação comunicativa é produzido, fazendo alusão à leitura de texto e imagem, insiro meu aluno em um contexto de letramentos multissemioticos e esse era o objetivo para os momentos seguintes. Desse modo, convidei meus alunos para mais uma vez assistirem ao vídeo aula

“leitura multimodal” disponível no site <<https://www.youtube.com/watch?v=lkwQk6Tn0es&pbjreload=10>>.

Figura 27- vídeo aula sobre leitura multimodal



Fonte: youtube, 2017.

O vídeo traz de forma didática a relação que há entre texto e imagem, apresentando como exemplo um texto publicitário, mostrando como esse tipo de texto devem ser lido, ou seja, não basta saber ler apenas o escrito é preciso também saber ler o não verbal. A receptividade dos alunos continuava sendo boa, eles estavam atentos e após a exibição do vídeo, continuam chamando a atenção deles para o que havia sido dito sobre a relação das cores, o tamanho da letra, as imagens usadas e o efeito de sentido na composição final, alertando-os para o propósito comunicativo da propaganda e do texto publicitário. Notei que nessa aula os alunos falaram pouco, permaneceram mais atentos a ouvir, mesmo sendo instigados a participarem. No entanto, ao final desse momento, apesar de estarem mais calados, quatro dos alunos apresentaram seus cadernos e pude ler o que escreveram sobre suas impressões da aula:

A1 - *“A aula contribuiu para eu entender a linguagem verbal e não verbal, dando dicas”.*

A2 - *“A aula contribuiu, falando sobre essa linguagem, explicando como elas são formadas dando dicas mostrando algumas e a aula foi superinteressante como eu disse no começo.”*

A3 - *“A aula contribuiu nos apresentando imagens com frases e nos ensinando seu realmente sentido.”.*

A4 - *“Eu achei a aula de hoje bem legal, pois os alunos interagiram e aprenderam muito sobre linguagem multimodal e mesmo sendo aula de português tivemos um pouco de espanhol”.*

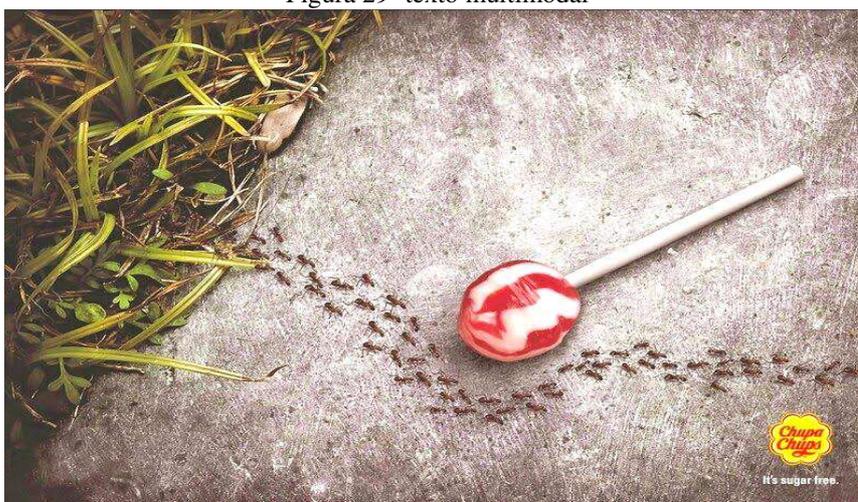
No dia seguinte, em uma aula de 60 minutos, demos continuidade ao nosso estudo sobre linguagem multimodal, então trouxe para os alunos alguns gêneros textuais como charge e anúncio publicitário para que pudéssemos coletivamente analisá-las, colocando em prática o que havíamos aprendido na aula anterior. Estavam presentes 39 alunos, sentados em círculo. Comecei relembando o que havíamos estudado na aula anterior a fim de refrescar as memórias dos que estavam presentes e também colocar em dia os conteúdos para os que haviam faltado. Exibi mais uma vez com o auxílio do *Datashow* seguintes textos multimodais e à medida que ia apresentando, fazíamos as análises oralmente, um por vez.

Figura 28- Charge sobre a violência no rio.



Fonte: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49936>>, 2017.

Figura 29- texto multimodal



Fonte: <<https://creativitate2013.wordpress.com/2013/05/14/chupa-chupa-sem-acucar/>>, 2017.

Os dois textos foram analisados com base nas perguntas orais que lancei aos alunos para direcionar as respostas tais como:

- Qual mensagem está sendo transmitida em cada imagem?

- Quais os detalhes que podemos observar na composição dessas imagens?

Figura 30- apresentação da charge



Fonte: autora, 2017

Figura 31- alunos analisando a charge.



Fonte: autora, 2017

Figura 32- apresentação do anuncio publicitário



Fonte: autora, 2017

No início os alunos pareciam não ter entendido bem as perguntas e nem as imagens que viam, era necessário mais tempo, mais investimento nesse tipo de atividade, pois não estavam acostumados a realizarem atividades como essa, confesso que em minhas aulas, a maioria das vezes, dava visibilidade maior ao texto verbal, uma vez que estava mais preocupada que meus alunos aprendessem a lê-los e a interpretá-los, confirmando o que diz (LEMKE, 1997 *apud* GOMES, 2010) que a escola de hoje não incorporou, a não ser em alguns cursos, o ensino das habilidades de escrita multimodal, nem sua análise. Então fui dando pistas, reformulando as perguntas, levantando o conhecimento prévio dos alunos, chamando a atenção para os textos verbal e não verbal e aos poucos foram surgindo as primeiras respostas. A seguir, apresento alguns recortes das respostas que obtive dos alunos durante a aula em relação aos textos.

Texto 1:

Professora: Qual a mensagem dessa primeira imagem?

A1 –que ele achou uma bala perdida na rua e a mãe fica preocupada.

A2- a violência quando a pessoa anda na rua, pode ser atingido.

A3- não é só no rio em todo canto pode ter bala perdida, aqui mesmo (se referindo ao bairro em que moram)

Professora: como vocês chegaram a essa conclusão?

A1- ah, professora, a imagem e depois tem a mãe perguntando se ele quer morrer.

A2- é, a imagem e o que tá escrito.

A3- olha a cara da mãe assustada, dá pra perceber.

No segundo texto os alunos não conseguiram perceber de imediato que se tratava de um texto publicitário, uma propaganda, pois como podemos ver na imagem, temos apenas um texto não verbal e abaixo no lado direito com letras bem pequenas (vermelhas e fundo amarelo) o nome da logomarca “Chupa-chups” juntamente com o slogan “It`s sugar free” (com letras brancas) que a marca criou para mostrar que tem tão pouco açúcar que nem as formigas se aproximam. Então expliquei que se tratava de um texto publicitário que tinha a intenção de vender algo, e que criou aquela imagem para apresentar seu produto. À medida que fomos conversando com eles, foram entendendo melhor e participando da atividade.

Professora: Qual a mensagem da segunda imagem?

A1- é a de um pirulito sem açúcar pra vender.

A2- é vender um doce pras pessoas que não pode comer açúcar.

A3- ou pras pessoas que não querem engordar, tipo eu assim (apontando para o próprio corpo).

Professora: e como vocês chegaram a isso?

A1- a imagem das formigas dá pra perceber porque elas passam sem tocar no pirulito.

A2- vendo só a imagem porque só tem isso.

Pelas respostas a cima, pude verificar que os alunos já estavam começando a fazer a relação entre o verbal e o não verbal, embora fosse ainda uma leitura redutora da imagem, eu sabia que meus alunos precisavam de tempo para aprender a “ver”, pois assim como se demanda tempo para aprende a ler e escrever alfabeticamente, para aprender a “ver necessitamos de tempo e a consideração de duas vertentes: a leitura denotativa, objetiva, e a leitura conotativa, subjetiva” (LENCASTRE e CHAVES, 2004 s/p). Nesse sentido, penso que trazer para minha sala de aula atividades que contribuam para uma leitura mais crítica da

imagem, do não verbal, é indispensável e que isso deva ser o resultado de uma tomada de decisão minha.

Trazer para o espaço escolar atividades que envolvam textos multimodais é desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos, assim como afirma (DIONÍSIO, 2014, p. 21) “Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos” e sobre tudo um desafio para mim professora quando volto o olhar para minha formação docente, para a familiaridade que muitos dos meus alunos têm com os meios digitais fora do ambiente escolar.

A terceira aula desse módulo da sequência didática aconteceu na semana seguinte, convidei mais uma vez os alunos à sala de vídeo e falei que faríamos mais uma atividade de leitura e análise de textos multimodais, pois esse era um exercício importante, tendo em vista que ao produzirem suas narrativas futuras eles teriam que pensar e escolher bem as imagens que constituíram seus trabalhos, pois como já havíamos estudado, as imagens têm o propósito de informar, comunicar e educar para determinado assunto. Comentei que as imagens que eles deveriam utilizar não poderiam servir como distrações para os olhos, mas de meios para uma observação atenta da informação contida nelas.

Meu objetivo para essa aula era que os alunos analisassem criticamente as imagens combinadas com textos verbais, ou seja, que extraíssem as informações, aprendendo a comunicar-se com e pelas diferentes linguagens. Falei que no dia a dia deles, fora da escola, de certa forma já estavam ligados a esses tipos de comunicação quando buscam expressar-se por meio dos *emoticons*³⁸ enviados via *Whatsapp* e que muitas vezes substituem ou completam a linguagem verbal.

Nesse propósito, projetei na tela a imagem de uma tira retirada da coleção Português: língua, literatura e produção textual, Vol. 1 da Col. 2 p. 160 que toma como objeto de ensino a tira Zoé e Zezé de autoria de J.Scott e R. Kirkman, apresentada abaixo e juntamente com ela algumas perguntas que eles deveriam responder no caderno

Figura 33-primeira imagem projetada para análise

³⁸Forma de comunicação paralinguística que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Exemplos: (isto é, sorrindo, estou alegre); (estou triste, chorando), etc. Normalmente é usado nas comunicações escritas de programas mensageiros, como o MSN Messenger ou pelo Skype, WhatsApp e outros meios de mensagens rápidas. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>>.



Em relação à tira:

1. Observe a tira acima para responder ao que se pede.
 - a) O humor da tira é construído a partir dos diferentes sentidos atribuídos ao verbo *lembrar*, pela mãe e pelas crianças. Como as crianças interpretaram o verbo na pergunta feita pela mãe no primeiro quadrinho?
 - b) O que, de fato, a mãe queria dizer?
 - c) O que permitiu a você identificar essas duas interpretações? Justifique sua resposta.

Fonte: livro didático.

Conforme podemos observar nas imagens abaixo, os alunos ficaram bastante atentos à atividade proposta e não se recusaram a fazer, mesmo não sendo uma tarefa fácil, uma vez que o exercício de inferência é uma das habilidades que os alunos apresentam maiores dificuldades em realizar e, além disso, precisavam relacionar a linguagem verbal e não verbal para compreenderem os sentidos estabelecidos entre elas.

Figura 34- alunos analisando a tira

Figura 35- análise da tira pelos alunos

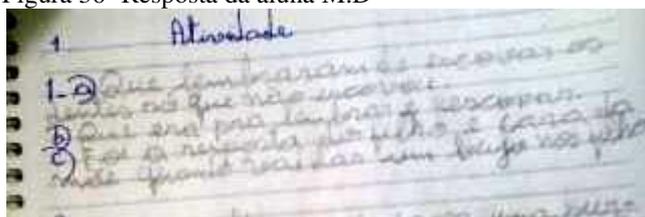


Fonte: autora, 2016

Mais uma vez, ao longo da atividade, fui chamando a atenção dos alunos para detalhes da tira, como expressão facial dos personagens e as falas nos balões, tentando fazê-los recuperar os sentidos do texto. Fiz a primeira leitura para eles e antes mesmo de ter terminado

a leitura do último quadrinho um aluno gritou lá de trás “*Nós lembramos, mas não escovamos*” se referindo ao fato de que se lembrar de escovar os dentes não significa propriamente escovar os dentes, provocando o riso do restante da turma, era nítido que já haviam entendido o sentido da tira, então continue perguntando mais sobre o texto verbal em especial sobre o verbo lembrar na composição do enunciado, o que ele significava para os filhos? “*só lembrar*”, respondeu de imediato um aluno. E na visão da mãe? “*lembrar e fazer*”, respondeu uma aluna. Como se pode ler nas respostas dos alunos a seguir, é nítido que conseguiram perceber que o verbo “lembrar” dialoga com as reações (imagens) dos personagens no 3º e 4º quadrinhos da tira. No decorrer da aula os alunos foram se mostrando interessados e participando cada vez mais das perguntas, respondendo-as, conforme destaco a seguir nos trechos retirados do caderno de uma aluna.

Figura 36- Resposta da aluna M.D



Fonte: aluna M.D, 2016

Atividade

- 1-a) Que lembraram de escovar os dentes só que não escovou.
- b) Que era pra lembrar e escovar.
- c) Foi a resposta do filho e a cara da mãe quando vai dar um beijo nos filhos.

A conclusão desta aula, percebi que os alunos já estavam mais familiarizados com a leitura e interpretação de textos multimodais e já conseguiam depreender do texto não verbal a sua intenção comunicativa. Considerei um passo importante nesse processo porque possibilitou aos alunos entenderem que o resultado de um texto multimodal abrange não somente a compreensão do texto escrito, mas também do texto não verbal e das relações que estabelecem.

Terminei a aula solicitando que no próximo encontro eles trouxessem revistas, jornais ou catálogo de lojas, porque os proporia produzirem cartazes usando as múltiplas linguagens a partir de pequenas frases que escreveriam nas imagens e que seriam selecionadas por eles, mas antes que eu terminasse de falar, os alunos pediram para que na próxima aula, eu os levasse à sala de informática a fim de começarem logo suas narrativas. Para atender e permitir que os alunos também tomassem decisões nas atividades, falei que faria as adaptações necessárias na sequência didática e que no próximo encontro conversaríamos melhor sobre o assunto.

d) 4º Módulo: Criação do roteiro para as narrativas digitais

Quadro 14

| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|--------------------------------|--|---|--|--|
| Aulas 7 e 8 de 60 minutos cada | - Planejamento e produção de um roteiro. | - Pedir que a turma se organize em grupos de 5 alunos; - Rever o conceito de roteiro; - Produzir o roteiro das narrativas digitais. | - Conversar com a turma sobre a nova proposta da sequência didática - Apresentação em <i>PowerPoint</i> de um modelo de roteiro para a produção das narrativas digitais; - Solicitação da formação de grupo com 5 alunos; - Entrega do roteiro previamente preparado pela professora; - Assistir a mais algumas narrativas; - Pedir que façam as primeiras pesquisas sobre o tema escolhido usando o computador ou o celular. | - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos - Anotações nos cadernos dos alunos. |

Fonte: autora, 2016

Conforme dito anteriormente, estava previsto para o 4º momento que os alunos trouxessem revistas ou jornais para darmos continuidade ao objetivo inicial da sequência didática que era produzir pequenos textos a partir de imagens pré-selecionadas, mas para atender ao pedido dos alunos de adiantarmos a produção das narrativas digitais, a sequência didática foi revista, modificada e adaptada.

Uma aula antes desse encontro, conversei com um grupo de alunos da turma sobre o deveríamos fazer, queria que eles também, representando a turma, participassem das decisões

que seriam tomadas, lembrei-os do que estava previsto para o 4º momento da sequência didática e expliquei que se eles quisessem logo encaminhar as produções das narrativas digitais, precisaríamos ver como fazer, desse modo, foi decidido que primeiro os alunos formassem os grupos e escolhessem o tema que iriam narrar e que depois fossem à sala de informática para começar as pesquisas sobre o tema. Falei que levaria as sugestões para casa e que faria as adaptações necessárias, sobre isso corrobora (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 2014) ao afirmar que “a flexibilidade de procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo”.

O fato dos alunos poderem contribuir com partes do planejamento da sequência didática deixou-me muito animada, porque percebi o envolvimento da turma no trabalho e também a vontade de que tudo desse certo, embora nem sempre as aulas tenham saído conforme planejamos.

A partir desse momento os acordos e as negociações seriam fatores decisivos para continuação do trabalho, considero que houve a superação da relação de poder e papéis entre professor e alunos, uma vez que eles traziam suas experiências com a tecnologia, aplicativos, montagem de vídeos, inserção de áudio e eu os oferecíamos a teoria, o aprofundamento das informações e os ajudava, quando necessário, na seleção das ideias.

No encontro seguinte (1 aula de 60 minutos) estavam presentes 35 alunos, conforme planejamos, levei todos à sala de vídeo. Comecei a aula explicamos que eles deveriam se organizar em grupos e que era importante escolher com quem eles gostariam de estar juntos para a produção da narrativa digital. A movimentação nesse momento foi bastante, percebi que os alunos escolheram por afinidade, mas um dos grupos me chamou a atenção, era um grupo formado por quatro meninos e apenas uma menina, ao ser questionado por que escolheu ficar naquele grupo junto dos meninos e não com a turminha que eu sabia que estava acostumada a ficar nos intervalos e nas atividades da escola, ela respondeu que não havia sobrado outro grupo e que a opção foi ter ficado com eles mesmos, mas que não havia muita coisa em comum entre eles. Ao final da aula a aluna bastante chateada, procurou-me e disse que estava sem falar com as colegas porque haviam discutido e que não faria o trabalho, falei que tivesse calma, que talvez aquela fosse a oportunidade de fazer novas amizades e que podia contar comigo no que precisasse.

Figura 37- formação dos alunos em grupo



Fonte: autora, 2017

Figura 38- discussão sobre os temas em grupo



Fonte: autora, 2017

Após a formação dos grupos, comecei explicando que aquele era o momento de criarem o roteiro das narrativas que produziriam, mas antes era necessário que eles tivessem contato com mais algumas narrativas de temas diferentes para poderem se inspirar, pois assim como para produção (redação) de um texto escrito é preciso a preparação, o amadurecimento das ideias, o contato com outros textos escritos, e “se ligue” no que terão que dizer, com a produção de um texto digital (narrativa digital) não seria diferente, então eles deveriam pensar sobre o que falar e de como falar (abordar o tema).

Distribuí cópias com *links* de outras narrativas para que pudessem acessar em casa e disse que nos próximos encontros iríamos ao laboratório de informática para começarmos a pesquisa dos temas escolhidos por cada grupo, também projetei no *Datashow* e distribuí um roteiro previamente adaptado por mim que serviria como apoio, mas que eles teriam a liberdade de também adaptá-lo ao tema escolhido e a propostas da multimodalidade, como usar ou não a voz para narrar. Em relação ao tema a ser escolhido para as narrativas, assim como propõem Garrety & Schnidt (2008 *apud* JESUS, 2010), disse que poderiam ser: histórias tradicionais, histórias sociais (da comunidade), histórias sobre questões culturais como meio ambiente, saúde pública, violência, história que revele experiência educativa ou histórias pessoais. Passei de grupo em grupo para ver como andava a escolha dos temas, deixando claro que não interferiria nas escolhas deles, mas que estava disposta a ajudá-los no que precisassem.

Logo após a entrega das cópias, fizemos a leitura do roteiro projetado no *Datashow*, esclarecendo algumas dúvidas e lembrando-os de que já havíamos analisado o roteiro de algumas narrativas em outros momentos.

Alguns grupos começaram a conversar sobre os possíveis temas, havia bastante discussão, discordâncias e concordâncias, outros dois grupos não tinham decidido naquele momento, disseram que pensariam em casa e que depois me diriam o que queriam falar, concordei, mas que a tarefa deveria realmente ser feita e entregue na próxima aula.

Dessa forma, tivemos neste momento da sequência didática a formação dos seguintes grupos com os respectivos temas:

- Grupo 1- História da África
- Grupo 2- O poder da escolha
- Grupo 3- Aborto
- Grupo 4- Desenhos animados
- Grupo 5 – História do time Chapecoenses
- Grupo 6- Meio ambiente
- Grupo 7 – 11 de setembro
- Grupo 8- não havia decidido
- Grupo 9 – não havia decidido

Cabe ressaltar que ao longo da pesquisa sobre os temas escolhidos alguns grupos resolveram mudar o tema conforme apresentarei mais adiante deste trabalho. Os grupos que não havia decidido naquele momento sobre o que falar, trouxeram-me como tema falar sobre desmatamento e religião, no entanto não conseguiram entregar a narrativa final por conta do tempo da pesquisa. Como professora e ao mesmo tempo pesquisadora da turma, muitas vezes tive que, por conta de outras obrigações como provas, conteúdo curricular paralelo ao do trabalho de pesquisa, determinar um tempo específico para a entrega das produções finais.

No encontro seguinte (1 aula de 60 minutos) os alunos foram levados ao laboratório de informática. Esse foi o primeiro momento em que puderam entrar no laboratório de informática a fim de realizarem a pesquisa bibliográfica dos temas. Como só tínhamos nove computadores e mais de 20 alunos solicitaram que se reunissem em seus grupos e que cada grupo ocupasse no máximo dois computadores.

Figura 39- primeiro momento dos alunos no laboratório de informática.



Fonte: autora, 2017.

O laboratório não tinha computadores nem assentos suficientes para acomodar todos os alunos, solicitei que pegassem cadeiras na sala dos professores que ficava ao lado de onde estávamos e que se juntassem o quanto pudessem, mas alguns preferiram ficar acompanhando a aula em pé. Fiquei bastante preocupada nesse momento, pois sabia que o laboratório seria de fundamental importância para a continuação das próximas etapas da pesquisa.

A pesar disso, continuei a aula, era notória a empolgação dos alunos diante da possibilidade de entrarem na internet e navegar. Muitos já sabiam o caminho a percorrer, antes mesmo que eu os orientasse, ou seja, ligar o computador e inserir a senha.

Assim que abriu a tela do computador a primeira coisa que a maioria fez, foi o que já estava acostumada a fazer, seja no computador ou no celular: acessar o *Facebook* ou o *Youtube*. Nesse momento pedi para que saíssem desses *sites* e que prestassem atenção as orientações da aula. Perguntei se tinham realizado o acesso aos *links* contendo diferentes tipos de narrativas e disponibilizados na aula anterior, alguns disseram que sim, outros que não porque não possuíam internet em casa. Uma aluna afirmou ter enviado via *WhatsApp*, mas que os alunos para quem ela havia enviado apenas um conseguiu ver, os outros não conseguiram, alegando não haver espaço (memória) suficiente no celular para baixar. Como percebi que poucos alunos tinham realmente conseguido acessar os links e assistirem às narrativas, e

atendendo ao pedido deles, encaminhei a aula solicitando que escolhessem dois ou três *links* para acessar e assistir naquele momento.

Dos nove computadores, apenas em quatro foi possível assistir aos vídeos, os alunos começaram a reclamar da lentidão da internet, de computador que desligava sozinho, do vídeo que não rodava, queda da rede, em fim, de diversos problemas. Como notei que a aula não fluía, recorri ao plano B. Levei os alunos, agora mais agitados do que nunca, à sala de vídeos, utilizei minha internet e então, selecionamos três *links*. Projetei no *Datashow* a primeira narrativa “O trem da vida” disponível em: www.yuotube.com/watch?v=f8BAshDt288, quando fui apresentar as outras, o *Datashow* também apresentou problemas. Expliquei para os alunos que esse era alguns dos riscos que corremos quando usamos as tecnologias (computador, celular, *datashow*...), pois como são máquinas, podem falhar.

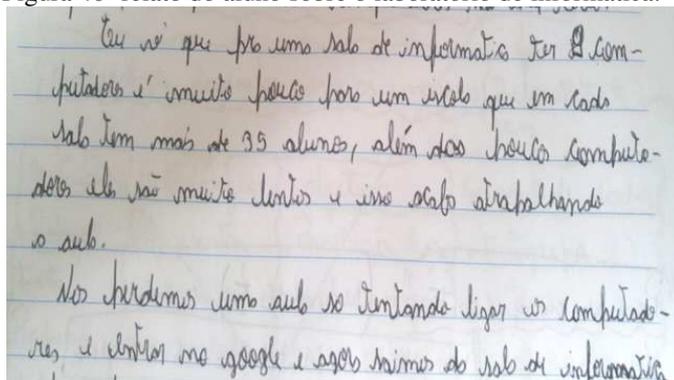
Conclui que a aula planejada para aquele momento não saiu como eu e os alunos esperavam, fiquei decepcionada e desmotivada, pois sabia que os problemas encontrados só estavam começando, teríamos que transpor muito mais barreiras para continuarmos os trabalhos, encontrando soluções e fazendo as adequações juntos (professor/pesquisador e alunos).

Questionei, posteriormente, junta à direção o fato de a escola possuir um laboratório de informática (raro em muitas outras escolas do bairro), mas que não havia condições suficientes para trabalhar com toda a turma ao mesmo tempo e nem apoio de um técnico de informática que nos ajudasse a solucionar alguns problemas com o *wi-fi* e com a manutenção dos próprios computadores. Em relação a isso, ficou acordado que a direção solicitaria junto à Secretária de Educação do Estado (SEE)³⁹ a visita de um técnico. Entramos em acordo também, que a turma seria dividida e que enquanto eu estivesse com uma parte a outra ficaria no pátio da escola esperando a sua vez de entrar no laboratório. Assim foi feito.

O problema da infraestrutura e do suporte necessário à continuação da aula, também foi questionado por um aluno que escreveu em seu relatório:

³⁹ Somente após o término do trabalho de pesquisa concluído, a Secretária Estadual de Educação enviou para a escola mais 10 computadores. A solicitação do técnico de informática foi atendida, dentro do prazo desta pesquisa, mas ainda tivemos problemas com a rede de *Wi-fi*.

Figura 40- relato do aluno sobre o laboratório de informática.



Fonte: aluno, 2017.

Eu vi que pra uma sala de informática ter 9 computadores é muito pouco para uma escola que em cada sala tem mais de 35 alunos, além dos poucos computadores eles são muito lentos e isso acaba atrapalhando a aula.

Nós perdemos uma aula só tentando ligar os computadores e entrar no Google e agora saímos da sala de informática.

Certamente que os problemas de infraestrutura do laboratório e o descaso com o local, também tende a desmotivar muitos dos professores a não utilizarem esse ambiente da escola, deixando de fazer o que afirma os PCN os alunos devam usar os recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

e) 5º Módulo: Iniciando as produções das narrativas digitais – associando linguagens

Quadro 15

| Aulas | Conteúdo | Objetivo | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|---|---|---|---|--|
| Aulas 7, 8, 9, 10 e 11, de 60 minutos cada. | <ul style="list-style-type: none"> - Uso das novas tecnologias (computador ou celular) para produção das narrativas digitais; - Pesquisa bibliográfica na internet dos temas escolhidos; - Construção das narrativas | <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar os temas na internet; - Produzir as narrativas digitais; - Utilizar as tecnologias (computador ou celular) como recurso facilitador para a produção de textos | <ul style="list-style-type: none"> - Utilização dos computadores ou celular para entrar na internet e realizar a pesquisa bibliográfica dos temas escolhidos, selecionando as informações mais importantes; - Construção das narrativas digitais a partir da seleção de imagem, texto e | <ul style="list-style-type: none"> - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em vídeo. -Anotações nos cadernos dos alunos. |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | digitais: seleção de imagem, música, texto e de aplicativos como: <i>Moviemaker</i> , <i>Viva vídeos</i> ou <i>photogrid</i> ; - Conclusão das narrativas digitais (edição) | multimodais; - Manusear os aplicativos <i>Moviemaker</i> , <i>Viva vídeos</i> ou <i>photogrid</i> ; | áudio. - Edição das narrativas digitais, observando o roteiro planejado; - Utilização dos aplicativos <i>Moviemaker</i> , <i>Viva vídeos</i> ou <i>photogrid</i> como ferramenta para a produção final. | |
|--|--|--|---|--|

Fonte: autora, 2017.

Esse foi o momento mais esperado pelos alunos, embora eu como professora/pesquisadora estivesse bastante preocupada devido aos problemas que tivemos nos últimos encontros com a sala de informática. Era o momento em que os alunos usariam a tecnologia, colocando em prática os multiletramentos na produção de textos multimodais (as narrativas digitais).

O módulo cinco foi dividido em cinco aulas de 60 minutos cada, como dito anteriormente, a turma foi dividida em duas, pois neste formato todos teriam acesso ao laboratório de informática e aos computadores.

Deste modo encaminhei apenas cinco dos grupos à sala de informática para o primeiro momento (2 aulas de 60 minutos), a outra parte da turma ficou no pátio sob a supervisão da funcionária que cuida da disciplina no pátio quando os alunos estão sem aula por conta da carência de professor de algumas matérias. Propus à direção deixar outra atividade para esses alunos em sala de aula, mas não foi possível porque segunda ela não haveria ninguém para supervisionar os alunos em sala e ficando sozinhos poderiam criar problemas como barulho para outras turmas.

Comecei a aula explicando para os alunos o motivo de eles estarem ali e a sequência que deveriam seguir para trabalharem no tema escolhido. Falei que aquele seria o momento de fazer a pesquisa bibliográfica, a seleção das informações mais importantes, a escolha das imagens e do áudio (música), ou seja, dos elementos que estariam presentes em suas narrativas digitais.

Figura 41- realização da pesquisado

Figura 42-seleção das imagens.



Fonte: autora, 2017. Fonte: autora, 2017.

Figura 43- montagem das narrativas digita

Figura 44- seleção do áudio para a narrativa digital.



Fonte: autora, 2017.



Fonte: autora, 2017.

Em seguida fui dando suporte a cada grupo e tirando as dúvidas ou sugestionando os caminhos para pesquisa como *sites* que trazem informações mais confiáveis. Nesse momento foi possível observar a autonomia e a familiarização da maioria dos alunos no manuseio dos *sites* de busca, na seleção (copiar/ colar) imagens, na escolha da banda sonora, foi criado ali um ambiente de liberdade, respeito pela opinião do colega e dialogoque são condições importantes para o sujeito fazer-se autônomo, embora um ou dois não o soubesse fazer, necessitando ser auxiliados por mim e pelos colegas.

Durante a aula, procurei observar como os alunos se organizavam na distribuição das tarefas. Percebi que alguns alunos do grupo que falaria sobre a tragédia do time da Chapecoense não estavam tão engajados no trabalho, mostrando-se por vezes apático ao que estava acontecendo, enquanto outros já estavam à frente na pesquisa e na seleção dos conteúdos. Ao me aproximar do grupo em questão e em especial voltar o olhar para uma aluna (única no grupo de meninos) perguntei o que estava acontecendo, por que eles não estavam avançando na pesquisa e o motivo foi porque segundo ela o assunto era chato e nada criativo, “*Eu acho enjoativo, desde o acidente que as pessoas não fala sobre outra coisa, então acho que já chega de tristeza, prefiro um conteúdo mais engraçado, criativo*”.Então conversei com o grupo para ver se todos pensavam daquele mesmo jeito, alguns disseram que

sim, que não iriam falar sobre a morte deles (jogadores), mas sim sobre como chegaram ao auge em suas carreiras. Respondi que tudo bem, já havia entendido a situação. No final da conversa entraram em acordo e decidiram falar sobre pontos turísticos de Maceió por considerar um tema mais alegre.

O grupo composto por cinco meninos que havia escolhido falar sobre “Desenhos animados” procurou-me dizendo que já havia adiantado bastante a pesquisa e a construção da narrativa em casa e que restava apenas colocar a narrativa (voz) no texto. Era notório que o interesse dos alunos em realizar a tarefa ia além dos muros da escola, o que nos chama a atenção nesse caso é o fato de muitas vezes esses mesmos alunos não costumarem realizar as tarefas (tradicionais) de casa, mas por se tratar de uma atividade que leva em conta o uso da tecnologia que eles tanto gostam e usam a tarefa ficou mais interessante (ROJO, 2012, p. 53) afirma que “A pedagogia que leva em conta os multiletramentos incorpora a prática situada e embasada na experiência *do aluno*, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem à construção e uso dos conhecimentos adquiridos.” (*grifo nosso*)

Após os 60 minutos desse primeiro momento, precisei pedir para que os que estavam ali saíssem e dessem o lugar para os outros alunos que estavam no pátio esperando a vez de entrar no laboratório. Pedi para que se eles pudessem, continuassem os trabalhos em casa, pois nas próximas aulas faríamos as edições das narrativas. A pesquisa ficou bastante adiantada.

Ao entrar os outros alunos, expliquei como deveriam proceder nas pesquisas por informação, busca e seleção das imagens e áudio. Um grupo não sabia ainda o que pesquisar, sobre o que narrar. Esse foi o grupo mais resistente durante todo o processo de aplicação da sequência didática, por conta das muitas faltas às aulas, problema muito comum nas escolas públicas do estado. Os alunos faltam por vários motivos seja por problemas familiares, seja por falta de transportes ou até mesmo porque não se sentem estimulados a continuar na escola. Então pedi para que viesse a escola no dia seguinte, pois seria a culminância do projeto de matemática e a apresentação seria apenas com alunos do 6º e 7º anos, ou seja, não haveria atividade para os alunos do 9º ano e nesse caso eu teria tempo para dar mais atenção e ajuda ao grupo. Infelizmente dos quatro alunos desse grupo apenas um compareceu. Compreendi que fui ingênua nesse momento, em achar que só porque realizava um trabalho em que a tecnologia estava presente, todos os meus alunos, inclusive os tidos como “mais problemáticos da escola” seriam estimulados a participar, muito provavelmente existem outras demandas de ordem pessoais que dificultam a assiduidade dos alunos à escola e que necessitam de outras reflexões que não cabem no escopo deste texto no momento.

Conversei com o único aluno que compareceu sobre a possibilidade de se encaixar em outro grupo, ele concordou e assim foi feito.

A aula acabou de modo satisfatório, pois a maioria dos alunos havia conseguido fazer as pesquisas e selecionar as imagens. A colaboração na troca de orientações e ajuda entre os colegas foi bastante visível, criou-se ali um ambiente colaborativo onde todos ensinam e todos aprendem (BRAGA, 2013). Agora restava a edição que foi acordada de fazermos nas próximas duas aulas.

O segundo momento (2 aulas de 60 minutos) procedi da mesma forma, dividi a turma em duas partes, era o momento de verificar o que eles haviam feito, o que tinham adiantado em casa, o precisavam ainda editar.

O grupo “desenhos animados” conseguiu terminar sua narrativa e já a trouxe em um *pen drive*, a narrativa foi salva em meu notebook, então falei para os alunos desse grupo que assistiria em casa, que faria as observações e que depois conversaria com eles.

Após o início das atividades, alguns alunos começaram a reclamar que o computador estava lento, que não estavam conseguindo terminar o trabalho, o computador estava “pesado” e a internet não funcionava. Uma aluna me procurou e disse que precisava baixar o programa de vídeos para dar continuidade a sua narrativa, mas que a internet não ajudava, era notório que a conexão de internet da escola precisava estar adequada para que pudesse nos dá suporte nas atividades.

A pesar das dificuldades o trabalho deveria continuar, então a mesma aluna pediu para que eu baixasse no meu celular o aplicativo “Viva vídeos” e depois transferisse para os alunos via *Bluetooth*, como não sabia como fazer a aluna foi o tempo todo me guiando, notei como ela tinha facilidade com o aplicativo e conhecia com detalhes o passo a passo para a transferência do aplicativo, ou seja, naquele momento deixei de ser a professora para ser aluna, a troca de conhecimento foi se dando de maneira espontânea e dinâmica, eu estava aprendendo e ensinando. Aceitei a ideia e também sugeri a outros grupos, mas alguns preferiram usar outros editores de vídeos como o “*MovieMeker*” e o “*Vídeo show*”, pois já os tinham instalados no seu celular. Dessa forma, os alunos puderam escolher qual aplicativo de vídeo usariam em suas narrativas para finalização dos trabalhos.

Figura 45-Edição das narrativas no celular

Figura 46- edição da narrativa em grupo



Fonte: autora, 2017.

Fonte: autora, 2017.

Dos grupos que conseguiram entregar no final a atividade apenas um pediu mais um tempo porque estava com problemas no manuseio do aplicativo, era um grupo de quatro meninas e na verdade descobri que nenhuma delas possuía celular e como havia salvado o trabalho de pesquisa e a seleção das imagens e a música no computador da escola que agora apresentava problemas, não seria possível terminar. Pedi para que ficassem mais um tempo comigo após a aula e convidei uma aluna que tinha demonstrado muita habilidade com esses aplicativos em seu trabalho sobre “Depressão” na fase exploratória desta pesquisa para ajudá-las. Combinamos que no dia seguinte nos encontraríamos na sala dos professores e que durante uma aula vaga que elas teriam, terminaríamos o trabalho. Assim foi feito, no dia seguinte entreguei meu celular as alunas que deram continuidade a sua narrativa. Elas estavam bastante empolgadas e concentradas, quando uma estava distraída a outra logo lhe chamava a atenção para o trabalho, a pesar de terem pouco ou quase nenhum domínio (com exceção da aluna que estava ajudando), contrariando o conceito de “nativos digitais” (PRESKY, 2001), com as ferramentas daquele aplicativo, tendo em vista que estavam acostumadas apenas com o texto impresso. Essa situação reforça a necessidade de incorporar sim nos processos de ensino/aprendizagem conforme afirma (ALMEIDA; VALENTE, 2012) o uso cada vez mais, nas práticas de ensino, de instrumentos, interfaces e signos das tecnologias digitais para que o aluno possa aprender a ler, a escrever e a se posicionar, usando as novas modalidades dos meios digitais, participando da sociedade digital, condição para a inclusão social na atualidade.

Figura 47- Montagem da narrativa violência contra mulher.



Fonte: autor, 2017.

Convém destacar aqui que embora o uso da tecnologia tenha se apresentado como um recurso motivador para as atividades de leitura e de escrita, ela ainda não está acessível a todos os alunos e mesmo quando estão (na escola), não se mostram adequadas e suficientes.

No terceiro momento de aula (1 aula de 60 minutos) foi destinado a fazer as entregas das produções finais e as possíveis correções, então encaminhei a aula chamando cada grupo para que juntos assistíssemos a narrativa, nesse momento era necessário paciência e atenção aos detalhes, verificar se tinham conseguido usar bem os elementos de uma narrativa digital para falar sobre o tema escolhido, solicitei então que cada grupo se reunisse e de posse do roteiro para avaliação das narrativas digitais entregue em aulas anteriores, verificassem o que precisariam mudar, acrescentar ou retirar em suas narrativas, ou seja, era o momento de avaliação dos resultados.

Figura 48- alunos avaliando os resultados de suas narrativas.



Fonte: autora, 2017.

Figura 49- avaliação dos resultados das narrativas.



Fonte; autora, 2017.

Alguns grupos necessitaram refazer mais de uma vez suas narrativas, problemas como a sequenciação das ideias, a relação do texto com a imagem, questões de pontuação, ortografia e coesão continuaram aparecendo, os alunos perceberam que tanto na redação de um texto impresso quanto na de um texto multimedial há necessidade de correção, ou seja, de releitura, revisão e rescrita do texto e isso significava o retorno dos produtores ao texto (a narrativa digital). Então pedi para eles tivessem um outro olhar sobre o produto final deles naquele momento e fizessem os ajustes necessários, mas para isso teriam ainda um tempo. Dei um prazo de uma semana após aquele encontro para as correções.

Na semana de entrega das narrativas corrigidas, a maioria dos grupos disse ter tido dificuldades para corrigir porque era mais difícil de fazer no aplicativo que escolheram. Por exemplo professora, disse um aluno: *“ se a gente tivessem feito uma narrativa com dez slides e algum problema aparecesse apenas no segundo ou quinto slides, não tinha como a gente voltar para aquele slide específico, porque o aplicativo não dava essa opção, ou seja agente tinha que fazer os slides todos novamente corrigindo os que estavam com problemas”*. Comprei que o que estavam falando era verdadeiro, havia bastante dificuldade em voltar aos slides que estavam com erros sem que para isso não tivesse que mexer em todos (refazer) e isso tornou o trabalho um pouco cansativo, mas contudo, foi satisfatória conforme escreveu alguns alunos em seu relatório de avaliação do trabalho realizado no final da aula sobre como foi fazer esse trabalho.

A1 – *“ Foi uma experiência para levar para a vida toda, narrativa digital nunca fizemos na nossa vida. Sim, apesar dos erros aprendemos fazer mais a narrativa digital”*.

A2- *“foi uma experiência muito boa, contribuiu para melhor aprendizagem”*.

A3- *“Foi um pouco difícil, mas foi legal”*

A4- *“Trabalhoso, mas bastante legal. Contribui com a nossa aprendizagem sobre a vida dos adolescentes (se referindo ao tema escolhido pelo grupo). Como todo trabalho teve dificuldades mas o resultado foi bastante legal e a maioria não sabia fazer videos, mas um sabia então ele foi ensinando pra cada um”.*

A5- *“O trabalho foi legal, ajudou nos com a motivação do trabalho em equipe e a aprendizagem das animações antigas, despertou curiosidade que nós nem imaginávamos”.*

A6- *“fazer este trabalho foi ótimo, aprendi a editar os videos (também foram cinco videos até um ficar bom), aprendi sobre assuntos colocados em questão”.*

De fato inserir no ensino de língua portuguesa uma proposta pedagógica na visão dos multiletramentos com a utilização dos recursos digital para a produção escrita de textos multimodais que circulam socialmente, não se constitui numa tarefa fácil nem pra o professor que não se sente familiarizado com os recursos digitais nem para o aluno que apesar de parecer ter mais habilidades com certas ferramentas digitais ainda encontra bastante dificuldades em “saber usar” (ROJO, 2012), uma vez que, possivelmente, o acesso dele à tecnologia se dá na forma de entretenimento, socialização ou compartilhamento de informações em redes sociais, não significando eficiência em atividades escolares.

Tive no final desse terceiro momento a entrega de sete narrativas digitais como produto final das atividades da sequência didática de aplicação, dos dois grupos que não apresentaram o trabalho final um não compareceu para terminar e o outro foi se encaixando nos demais grupos. Foram elas:

ND1- Homofobia

ND2- Desenhos animados

ND3- 11 de setembro

ND4- Pontos turísticos de Maceió

ND5- Adolescente

ND6- Aborto

ND7- Violência contra a mulher

F) 6º Módulo: Socialização das produções dos alunos

Quadro 16

| Aulas | Conteúdo | Objetivos | Metodologia | Instrumentos de geração de dados |
|-------|----------|-----------|-------------|----------------------------------|
| | | | | |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|---|--|--|
| Aulas 12 e 13 de 60 minutos cada. | - Apresentações das narrativas produzidas pelos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Prestigiar as produções dos colegas; - Conversar sobre o trabalho realizado; - Refletir sobre os temas escolhidos; - Dar oportunidade para que os alunos (aqueles que quiserem) possam falar sobre a realização do trabalho e como ele contribuiu para sua aprendizagem; | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação no Data show de cada produção das narrativas digitais; - Roda de conversa com os alunos sobre as produções; - Oportunizar aos alunos um momento para que se coloquem sobre a realização do trabalho para o público; | <ul style="list-style-type: none"> - Diário de bordo do pesquisador. - Gravação em áudio e vídeo. - Fotos |
|-----------------------------------|---|---|--|--|

Fonte: autora, 2017.

O sexto módulo da sequência didática foi um dos mais esperados por todos, combinei com os alunos anteriormente que apresentaríamos as produções das narrativas digitais (resultado final) para alguns alunos de outras turmas da escola, professores e para a direção. No início da proposta eles ficaram um pouco apreensivos e alguns disseram não querer falar nada se fossem perguntados, outros acharam a ideia muito legal, conforme afirmou uma aluna “*Ser prestigiada é massa, muito legal*”.

Combinamos que após as apresentações faríamos um momento de despedida da turma, com sorvete, bolo, pipoca e refrigerante que cada uma traria para colaborar, pois era final de ano, muitos alunos mudariam de escola, outros de horário e até a professora seria transferida para outra escola no ano seguinte se despedindo daquela escola depois de onze anos trabalhando nela com a maioria daquelas turmas.

Era um momento muito emocionante sobre tudo para os alunos e para mim, pois aquele se tornaria um dos melhores para todos, eu estava feliz pela realização de um trabalho diferente do que estava acostumada a fazer; os alunos por terem tido a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos e aprenderem um pouco mais sobre multimodalidade,

colocando em prática os multiletramentos sendo finalmente reconhecido por todos pelo trabalho que fizeram.

Escolhemos a sala de vídeos para as apresentações porque era a maior da escola, montamos os equipamentos necessários e convidamos alguns alunos do 7º e 8º ano, três professores e a diretora da escola.

Solicitei a uma aluna que desse as boas vindas e explicasse um pouco sobre os trabalhos. Ela começou agradecendo a presença de todos e com suas palavras nos contou porque havia gostado de fazer o trabalho *“Eu gostei de fazer esse trabalho porque não precisei escrever muito no caderno e eu usei uma das coisas que eu mais uso celular e computador, eu gostei das aulas dela porque ela sempre inovou e sempre era divertida”*.

Figura 50- aluna fazendo a abertura das apresentações das narrativas digitais.



Fonte: autora, 2017.

Figura 51- apresentação das narrativas à comunidade escolar.



Fonte: autora, 2017.

As apresentações começaram, todos estavam atentos e curiosos, cada vez que terminava a apresentação de uma narrativa já ficavam perguntando do que se tratava a outra, houve alguns momentos de barulhos, catavam-se as músicas e ria-se de alguma parte engraçada. Também percebemos momentos de reflexão para alguns temas abordados nas narrativas como o de “11 de setembro”, a questão do “Aborto” e a da “Adolescência”. Os alunos também se surpreenderam com a narrativa “desenhos animados” pelo fato de que a voz dos narradores eram a de alunos que mal falavam em sala, sempre quietos e muito tímidos.

Algumas narrativas foram apresentadas mais de uma vez porque o público pediu, alegando não ter ouvido nitidamente por conta do som. Repetimos e no final todos aplaudiram, dizendo ter gostado bastante dos trabalhos realizados. A direção parabenizou os alunos por todo esforço apesar dos contratemplos e a professora de história pediu a vez para dizer que os alunos haviam sido muito criativos e completou dizendo: “*Deve ter dado um trabalhão*”. Notei o respeito e valorização pelos trabalhos dos alunos.

Ao término agradei a presença de todos em especial a dos meus alunos e o apoio da direção e dos professores que muitas vezes deixaram de usar a sala de vídeo em suas aulas porque eu estava lá com os alunos. Fizemos um lanchinho, conversamos um pouco sobre a experiência e nos despedimos.

Figura 52- fotos da turma no último encontro.



Fonte: autora, 2017.

H) Considerações do processo de um trabalho com enfoque nos multiletramentos: mudanças reveladas na professora e na turma

Algumas mudanças foram sendo reveladas ao longo do processo de aplicação deste trabalho de pesquisa com enfoque nas atividades que envolveram os multiletramentos que se mostraram bastante importantes tanto para mim em quanto professora quanto para os alunos.

O PROFLETRAS deu-me a possibilidade de uma formação continuada, acesso a informações e conhecimentos até então desconhecidos para mim e a oportunidade de tentar algo novo em minha metodologia de sala de aula. A pedagogia dos multiletramentos fez-me sair de minha zona de conforto, do trabalho valorativo do ensino de língua portuguesa, modelo autônomo, da figura da professora detentora do conhecimento e poder de decisão em sala de aula; levou-me também a trabalhar com recursos tecnológicos muito diferentes daqueles que eu estava acostumada e de textos (narrativas digitais) nunca antes valorizados por mim e pela escola; de trabalhar com a multimodalidade e a ver meus alunos como peça fundamental do processo de ensino/aprendizagem na medida que proporcionava aos mesmos um contato com a língua de forma mais dinâmico, dialógico e significativo dentro de suas práticas sociais, passando gradativamente de coadjuvante à protagonista de sua própria aprendizagem, trazendo também para o trabalho suas ideias, seus conhecimentos, suas experiências.

Todavia, percorrer esse caminho não foi tarefa das mais fáceis, encontrei muitas pedras pela frente como a falta de tempo para os estudos, o apoio da escola para a frequência às aulas na universidade, a falta de formação, principalmente no que diz respeito ao uso da tecnologia digital. Eu não estava preparada.

A escola, campo desta pesquisa, mesmo dispondo de muitos recursos tecnológicos como computadores, data show, notebook e rede de *Wi-fi*, ainda apresenta deficiência de manutenção dos equipamentos e de formação de professores adequada para o uso pedagógico sem o qual não se agrega nada aos alunos (MORAN, 2005), a minha falta de formação na área da tecnologia voltada para educação tornou meu trabalho, como professora, muito mais desafiador, acredito que seria necessário muito mais tempo para aprender e assim ensinar, pois nem todos os meus alunos sabiam utilizar os recursos tecnológicos e, como tido anteriormente, ao contrário do que eu pensava, tinham acesso a ele.

A pesar disso, em relação aos recursos tecnológicos usados neste trabalho, foi possível perceber uma importante parceria durante todo o processo, pois enriqueceu o trabalho pedagógico e a construção de conhecimento tanto dos alunos quanto da professora dados suas ferramentas e recursos de imagens, som e aplicativos (*software*), tornando-se também um recurso lúdico e de expressão da criatividade para a maioria dos alunos.

No que diz respeito às mudanças ocasionadas nos alunos, pude perceber um maior envolvimento na realização das tarefas; a motivação na maioria da turma para as frequências aulas; a ampliação dos conhecimentos tecnológicos observado na fala da aluna “*a maioria (se referindo ao seu grupo) não sabia fazer o vídeo (usar o aplicativo), mas um sabia, então ele foi ensinado pra cada um*”; a motivação quanto à competência leitora e a expressividade oral, essa última observada nas narrativas de dois grupos “*Desenhos animados*” e “*Violência contra mulher*”.

Diante disso, em resposta à questão de pesquisa deste trabalho, a saber: Quais aspectos das habilidades de leitura e de escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió podem ser desenvolvidos ou melhorados no trabalho com textos multimodais e narrativas digitais? Concluo que houve sim melhoras significativas no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita dos meus alunos, principalmente, em relação à escrita em meio digital, e a leitura do não verbal. Durante todo processo de aplicação da sequência didática os alunos foram levados a fazer reflexões linguísticas, “*Como se escreve isso?*”, “*vamos fazer assim...*”, (embora ainda tenham aparecido problemas com ortografia em algumas palavras); a organizar o texto, selecionar, definir o que é mais importante, planejar e (re) planejar a escrita, a se relacionar com a escrita multimodal de forma muito mais significativa (definir e selecionar imagens, escolher a música de fundo, cores da letra, forma de apresentação dos slides) para chegar ao produto final; elevou a autoestima dos alunos “*é legal ser prestigiada*”, possibilitou a inclusão digital principalmente de alguns alunos que não tinham acesso a computador em casa nem possuíam celular e, acima de tudo, o protagonismo e o trabalho colaborativo tão

presente durante todo o processo “*Nós fizemos o trabalho tudo juntas, a gente juntas discutimos o assunto*”, “*Nós dividimos assim, S. (se referindo ao nome do aluno) ficou com o texto, B. ficou com as imagens e I. com o fundo musical, depois juntamos tudo no vídeo*”, “*separamos apenas algumas coisa, discutimos sobre o assunto e fomos fazendo o trabalho aos poucos*”, ou seja, os alunos foram colocados em outro ambiente de aprendizagem, Foi dadaa oportunidade de realização de uma atividade diferente da qual estavam acostumados, é claro que a mediação do professor foi importante, mas a decisão final sobre o que fazer (narrar) foram dos próprios alunos. O trabalho em grupo criou um elo ainda maior entre os alunos, à atenção a ideia, o respeito pela opinião e a valorização pelo trabalho do outro.

3. 5Análise dos produtos finais: As narrativas digitais

Início as análises dos produtos finais deste trabalho de pesquisa, as narrativas digitais, proposta escolhida para a leitura e a produção de textos multimodais, evidenciando que a análise que aqui será feita, mais uma vez, constitui em apenas um exercício entre tantos outros que poderiam ser feitos. Deixo claro que essa proposta teve o objetivo de procurar meios mais “atrativos” para que uma turma de 9º ano, considerada apática por atividades de leitura e escrita “tradicionais”, pudesse ler e produzir textos multimodais, na forma de narrativas digitais, colocando em prática os multiletramentos adquiridos ao longo da sequência didática elaborada para esta pesquisa.

Por tanto, depois de ter analisado as atividades do ponto de vista das sequências didáticas, da proposta pedagógica adotada e que no geral foi muito positivo, agora é a vez de a pesquisadora olhar para o produto final dos alunos, a fim de obter as respostas às perguntas de pesquisa.

No entanto, na avaliação que aqui será feita, levo em conta que esse foi o primeiro trabalho de produção multimodal da maioria dos alunos depois de terem sido colocados num processo de ensino/aprendizagem direcionados através da sequência didática previamente pensada, planejada e aplicada e de que ao longo do caminho encontraram dificuldades no manuseio de alguns aplicativos de edição de vídeos (mesmo tendo os alunos mais contato com esses aplicativos do que eu).

Vale ressaltar também que esse tipo de avaliação que farei sobre os resultados das narrativas digitais (produto final) também se constituirá num exercício novo para mim, tendo em vista que estava acostumada a uma avaliação mais tradicional e de textos escritos e

valorizados pela escola e por mim, ou seja, os trabalhos que envolvem textos multissemióticos ainda são novidades para mim, para a escola e para os alunos. Não se trata aqui de analisar o que os alunos fizeram de certo ou errado em suas produções, mas sobretudo de compreender como os alunos responderam ao letramento a que foram expostos.

Para referir-me as narrativas digitais que aqui serão analisadas, opto pelas iniciais ND.

Quero lembrar também que ao iniciarmos as produções com as narrativas digitais propus aos alunos que poderiam escolher temas relativos à sua própria história de vida, ou da sua comunidade, mas também que poderiam escolher temas livres, e foi o que aconteceu, eles escolheram temas diversos que refletem de alguma forma suas ideias, modo de pensar e ver o mundo, seus gostos pessoais, suas experiências culturais (BRUNER, 2007 apud JESUS, 2010). As narrativas digitais que serão apresentadas como produto final deste trabalho abriram caminhos não somente para os alunos produzirem textos multimodais, mas sobre tudo lhe deram vozes. Os temas mais recorridos pelos alunos em suas produções maiorias foram sobre problemas sociais como ND1 “Homofobia”, DN5 “Adolescência”, ND6 “Aborto”, ND7 “Violência contra mulher”, a exceção se deu por uma ND2 do tipo gosto pessoal “Desenhos animados”, uma ND3 do tipo documental “11 de setembro” e uma ND4 “Pontos turísticos de Maceió” do tipo informativo.

A análise dessas narrativas estará baseada nos aspectos composicionais de um texto multimodal (os elementos de uma narrativa digital, texto, som, imagens) estudados na sequência didática de aplicação e em suas relações para construção de sentido, a fim de entendermos a questão que norteou esta pesquisa: Quais aspectos das habilidades de leitura e escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió podem ser desenvolvidas ou melhoradas no trabalho com textos multimodais e narrativas digitais?

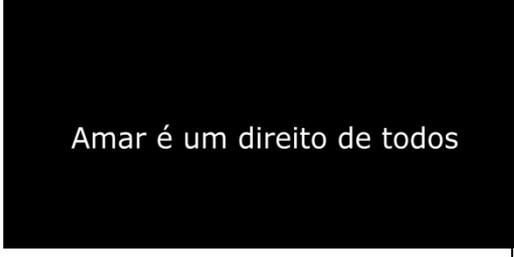
Algumas narrativas ainda apresentam erros linguísticos como ortografia, concordância e conjugação verbal, que foram observados junto com os alunos no momento da edição das narrativas, mas o tempo corrido e os problemas já mencionados com os aplicativos de edição, não foram possíveis corrigir todos, a pesar disso, considero não ter havido grandes perdas no que diz respeito à proposta de criação de um texto multimodal em que os alunos usariam diferentes elementos (som, texto, imagem) em sua composição para a construção de sentido.

ND1 “Homofobia”

Quadro 17

| IMAGEM | TEXTO | ÁUDIO |
|--------|-------|-------|
|--------|-------|-------|

| | | |
|---|---|---|
|  | <p>HOMOFOBIA</p> | <p>Música de fundo com vozes cantarolando em ritmo lento, mas com uma batida forte, sendo gradativamente aumentado e interrompido pela voz do cantor.</p> |
| <p>O que é homofobia?</p> <p>Homofobia é o preconceito Contra aqueles que amam Pessoas do mesmo sexo.</p> | <p>O que é homofobia?</p> <p>Homofobia é o preconceito contra aqueles que amam pessoas do mesmo sexo.</p> | <p>Ritmo lento e suave misturado a voz do cantor.</p> |
|  | <p>O preconceito afasta E o respeito une. Diga não à lesbo, homo, transfobia</p> | <p>Ritmo lento e suave misturado a voz do cantor.</p> |
| <p>A C E I T A R É UMA ESCOLHA SUA. R E S P E I T A R É UM DEVER DE TODOS</p> | <p>Aceitar é uma escolha sua. Respeitar é um dever de todos</p> | <p>Ritmo lento e suave misturado a voz do cantor.</p> |
| <p>Imagine!</p> <p>O que eles devem passa?</p> | <p>Imagine!</p> <p>O que eles devem passar?</p> | <p>Ritmo lento e suave misturado a voz do cantor.</p> |
| <p>Se ponha no lugar deles, já pensou? Passa por isso todos os dias? Passa por sofrimentos e dores. Eles passam, você sabe a dor? De não ser aceitado em uma imensa Sociedade hipócrita, onde não aceitar A sexualidade do próximo?</p> | <p>Se ponha no lugar deles, já pensou? Passar por isso todos os dias? Passar por sofrimentos e dores. Eles passam você sabe a dor? De não ser aceitado em uma imensa sociedade hipócrita, onde não aceita a sexualidade do próximo?</p> | <p>Ritmo lento e suave misturado a voz do cantor</p> |

| | | |
|---|---|--|
|  | | <p>Ritmo lento e suave misturado a voz do cantor</p> |
|  | <p>Diga não Homofobia</p> | <p>Ritmo lento e suave misturado a voz do cantor</p> |
|  | <p>Eu não tenho um amigo gay. Tenho: amigos Parentes Professores Alunos Colegas Ídolos Nenhum precisa de cura. Todos merecem respeito.</p> | <p>Ritmo lento e suave misturado a voz do cantor</p> |
|  | <p>Amar é um direito de todos</p> | <p>Ritmo lento e suave misturado a voz do cantor</p> |
|  | <p>Texto oral</p> <p><i>Narração1.</i> No Brasil a expectativa de vida média de um travestir e transexuais é de apenas 36 anos, contra 73 anos do restante da população.</p> <p><i>Narrador2.</i> 40% dos assassinatos de transexuais do mundo ocorrem no Brasil.</p> <p><i>Narrador3.</i> A cada 28h 1 LGVT é morto no Brasil e esse dado pode ser ainda pior.</p> | <p>Ritmo lento e suave de fundo para a narração</p> |

| | | |
|---|--|--|
|  | <p>A cura do preconceito é mais educação, amor e cultura</p> | <p>Ritmo lento e suave misturado a voz do cantor</p> |
|---|--|--|

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

O grupo que escolheu narrar sobre “Homofobia” foi composto por cinco alunos (2 meninas e 3 meninos), segundo relato do próprio grupo, a escolha pelo tema não foi difícil, demorou mais de uma semana para decidirem sobre o tema, alterando os assuntos entre história da África, periferia e depois de ter sido bastante discutido escolheram narrar sobre homofobia. Os alunos disseram que queriam falar sobre esse assunto por considerá-lo polêmico, certamente a escolha tem a ver com a própria idade deles, adolescentes que gostam de quebrar as regras e ser desafiados no mundo dos adultos e também pela opção sexual de um aluno do grupo que sofre com a discriminação constante, dessa forma o tema acabou sendo interessante para todos.

Dividiram o trabalho em três partes, onde dois alunos ficaram responsáveis pela seleção das imagens, dois alunos pela pesquisa bibliográfica do tema e um aluno com a edição do vídeo. É importante destacar deste grupo o engajamento e o trabalho coletivo tão necessário em atividade como esta. O grupo produziu a narrativa com 12 slides, e pode-se perceber que seguindo muitas das orientações recebidas na sequência didática de aplicação para a organização e composição dos elementos de uma narrativa digital, agregaram ao trabalho realizado muito dos elementos ali estudados, como banda sonora, texto verbal, animação. A narrativa produzida tem 2 minutos e 20 segundos e defende, conforme podemos observar nos slides acima, o ponto de vista de que a Homofobia é um crime, que todos merecem respeito independente de sua opção sexual “*amar é um direito de todos*” (slide 11).

É possível perceber que a maioria das imagens selecionadas foi retirada da internet e de certa forma foram escolhidas porque afirmam o discurso do grupo sobre a Homofobia. Na composição do slide 1, o X cortando a palavra homofobia, já deixa claro que os alunos não concordam com a homofobia, utiliza-se de uma pergunta retórica “*O que é homofobia?*” (slide 2) para em seguida definir o tema, daí por diante vê-se alguns argumentos (slides 3 e 4) que ratificam o dever que as pessoas devem ter em ser contra a esse tipo de preconceito. A partir do (slide 5) começa a aparecer a questão dramática da narrativa, o que desperta a atenção do interlocutor para o sentimento, a emoção, “*Imagine! O que eles devem passar?*”,

mais uma vez a pergunta retórica vem acompanhada da resposta (slide 6), seguida das imagens fortes (slide 7) de luta e agressão, intensificando o pretendido pelo texto verbal, nesse sentido pode-se observar o que a firma (CHAVES, LIMA e VASCONCELOS 1993, p. 106) que “a imagem comunica emoções com mais força e de uma maneira mais imediata”.

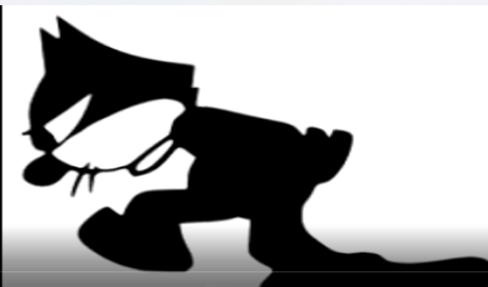
Na continuidade de argumentos contra a homofobia, o grupo opta por uma sequência de (slides 7 e 8) com texto verbais, nas cores que representam a dor, o sofrimento – vermelho e a bandeira LGBT, bastante taxativos em que pede o fim da homofobia e o direito de amar de todos (slide 9). No objetivo de persuadir, o grupo traz outras vozes para a narrativa, solidificando os argumentos com exemplos da realidade, no vídeo curto onde três jovens (slide 10) apresentam fatos e números da violência sofrida pela população LGBT. O último (slide 12) encerra a opinião do grupo em relação ao tema escolhido, onde mostra que “*A cura do preconceito é mais educação, amor e cultura*”. Com relação ao uso das diferentes multimodalidades (som, texto e imagem) percebe-se que os alunos desse grupo conseguiram estabelecer um elo entre texto escrito e imagem numa relação de ancoragem (GOMES, 2009), onde o texto escrito direciona a leitura da imagem. A composição sonora escolhida (ritmo lento e suave misturado a voz do cantor) condiz com o teor da narrativa, pois se relaciona com o tom persuasivo de toda a produção dos alunos.

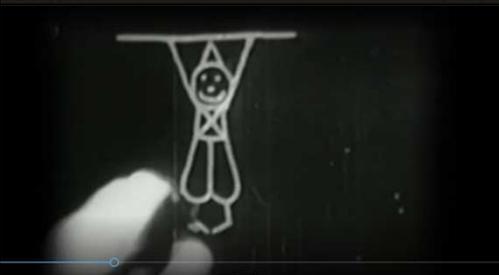
ND2 “Desenhos animados”⁴⁰

Quadro 18

| IMAGEM | TEXTO ORAL | ÁUDIO |
|--------|------------|-------|
|--------|------------|-------|

⁴⁰ Retirei algumas falas das narrações, a fim de tomar a análise mais sucinta. O que destaquei foi suficiente para entender como os alunos usaram os elementos multimodais em sua narração.

| | | |
|---|--|------------------------------------|
| <h1>DESENHOS ANIMADOS</h1> | Desenhos animados | Sem música de fundo |
|  | <p><i>Aluno 1:</i> A história do filme de animação começa com os primeiros momentos do cinema mudo</p> | Batida instrumental suave de fundo |
|  | <p>e continua até os dias de hoje. Contudo, a história das imagens animadas</p> | Batida instrumental suave de fundo |
|  | <p>começa antes com a produção de</p> | Batida instrumental suave de fundo |
|  | <p>brinquedos Ópticos tais como o Fenaquistiscópio, inventado em 1832</p> | Batida instrumental suave de fundo |
|  | <p>pelo belga Joseph Plateau e</p> | Batida instrumental suave de fundo |

| | | |
|---|---|---|
|  | <p>pelo austríaco Simon Von Stampfer, simultaneamente</p> | <p>Batida instrumental suave de fundo</p> |
| <p>O PRIMEIRO DESENHO ANIMADO</p> | <p>O primeiro desenho animado</p> | <p>Batida instrumental suave de fundo</p> |
|  | <p><i>Aluno 2:</i> Fantasmagori é um filme de curta metragem Francês de animação de 1908.</p> | <p>Batida instrumental suave de fundo</p> |
|  | <p>Vídeo</p> | <p>Batida instrumental suave de fundo</p> |
|  | <p><i>Aluno 3:</i> Os desenhos animados despertam o maior interesse das crianças e trazem temas mais adequados para elas...</p> | <p>Batida instrumental suave de fundo</p> |
| <p>DESENHOS DA ATUALIDADE</p> | <p>Desenhos da atualidade</p> | <p>Batida instrumental suave de fundo</p> |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  | <p><i>Aluno 4:</i> Os desenhos animados de hoje têm como heróis crianças com super poderes... Personificam as ideias que estão no subconsciente das crianças ávidas por se tornarem heróis.</p> | <p>Batida instrumental suave de fundo</p> |
|  |  |  | | |

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

A ND2 “Desenhos animados” foi produzida por um grupo de cinco alunos (todos meninos) que apresentam um laço de amizade e cumplicidade muito grande em sala de aula; considerados como tímidos, e “meninões” pelas meninas da turma, esse grupo chamou minha atenção pelo fato de que toda a narrativa digital foi narrada oralmente, ou seja, quatro dos cinco alunos narraram uma parte da história que foi contada. Durante a socialização das narrativas digitais no último encontro com a turma, essa narrativa foi uma das que mais atraiu a atenção dos outros alunos e dos professores pelo fato de que finalmente puderam ouvir a voz dos alunos que considerados tímidos, mal falavam em sala de aula. O tema escolhido “Desenhos animados” também foi bastante pertinente e caracterizou o grupo que disse tê-lo escolhido porque é um assunto fácil, que eles conhecem e gostam, (BRUNER, 1997apudALMEIDA&VALENTE, 2012) diz sobre isso que as narrativas são construídas como forma de dar sentido a própria vida e que podem expressar experiências vividas sobre a vida e a cultura dos alunos. Neste caso, a escolha do grupo em falar sobre desenhos animados não foi aleatória, uma vez que o tema faz parte de suas experiências sociais, o que provavelmente tornou o trabalho desses alunos mais fácil, prova disso é que foram os primeiros a entregar a atividade, antes mesmo de passarmos pelo momento de edição dos vídeos durante a sequência didática de aplicação.

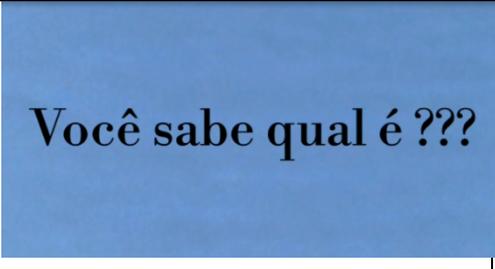
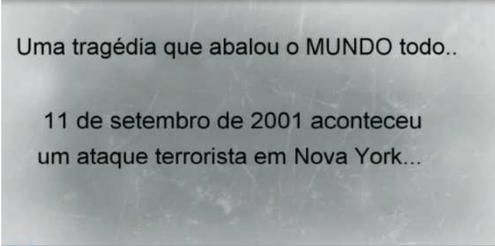
A narrativa digital “Desenhos animados” foi produzida com mais de 20 slides, contendo ora o texto verbal (apenas), ora imagem (apenas), ora a junção de texto/imagem, ora vídeos animados, durando pouco mais de 2 minutos e 30 segundos. No entanto, para essa análise, destaquei os slides que foram mais representativos na composição do trabalho. A narrativa pretendeu contar um pouco da origem dos desenhos animados, fazendo um paralelo entre os primeiros desenhos “*Fantasmagore*” (slide 9) e os desenhos da atualidade (slide 12,

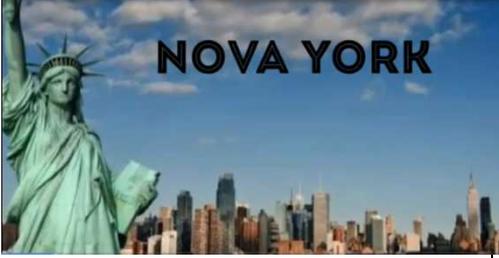
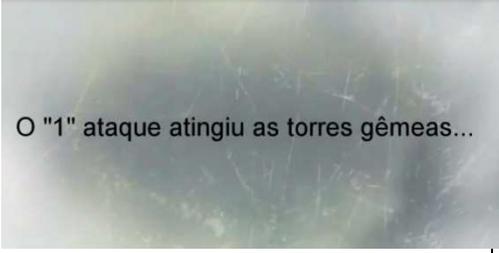
13 e 14). Os alunos iniciam a narrativa com um texto escrito em letras brancas “*Desenhos animados*” (slide 1) e fundo preto, fazendo a relação dessas cores com os primeiros desenhos que eram reproduzidos em preto e branco. Percebe-se também que a escolha pelas cores pretas e brancas representadas tanto no texto verbal quanto no visual nos primeiros slides e depois o colorido nos últimos faz uma linha divisória entre os desenhos antigos e os desenhos da atualidade. A batida instrumental de fundo escolhida para a composição da banda sonora da narrativa, parece não interromper nem atrapalhar o entendimento da narração, embora a voz da narração dos alunos estivesse baixa.

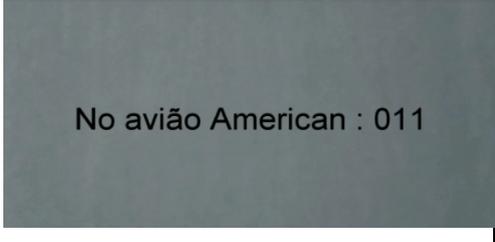
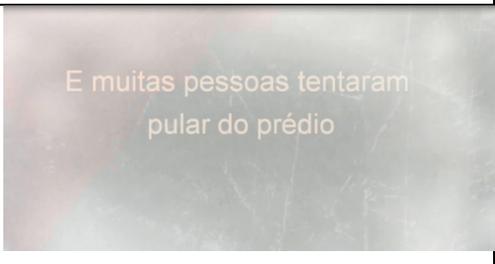
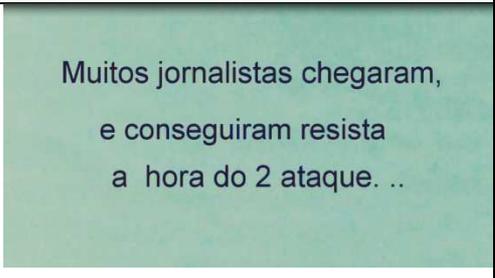
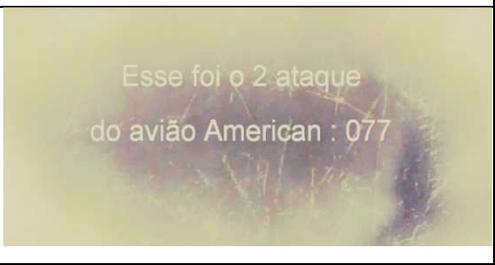
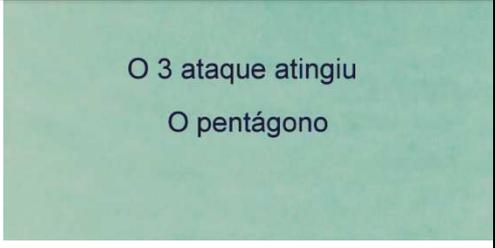
Quanto ao trabalho de pesquisa bibliográfica sobre o tema, é possível perceber que o grupo procurou trazer um resumo da história, destacando os pontos mais relevantes dentro do assunto que leram, transformando em um texto menor e mais denso.

ND3- “11 de setembro”

Quadro 19

| IMAGEM | TEXTO | ÁUDIO |
|---|---|------------------------------------|
|  | O maior ataque da história!!! | Som instrumental melódico de fundo |
|  | Você sabe qual é? | Som instrumental melódico de fundo |
|  | Uma tragédia que abalou o MUNDO todo... 11 de setembro de 2001 aconteceu um ataque terrorista em Nova York | Som instrumental melódico de fundo |

| | | |
|---|---|---|
|  <p>NOVA YORK</p> | <p>Nova York</p> | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |
| <p>khalid sheikh Mohamme e Osama bin Laden foram os chefes dos ataques ...</p> | <p>KhalidSheikhMohamme e Osama Bin Laden foram os chefes dos ataques...</p> | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |
|  <p>khalid Osama</p> | <p>Khalid Osama</p> | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |
| <p>FORAM "4" ATAQUES COM 19 TERRORISTAS...</p> | <p>Foram "4" ataques com 19 terroristas...</p> | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |
|  <p>O "1" ataque atingiu as torres gêmeas...</p> | <p>O "1" ataque atingiu as torres gêmeas...</p> | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |
|  | | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |

| | | |
|--|---|---|
|  <p>No avião American : 011</p> | <p>No avião American: 011</p> | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |
|  <p>E muitas pessoas tentaram pular do prédio</p> | <p>E muitas pessoas tentaram pular do prédio</p> | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |
|  | | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |
|  <p>Muitos jornalistas chegaram, e conseguiram resistir a hora do 2 ataque. ...</p> | <p>Muitos jornalistas chegaram, e conseguiram registrar a hora do 2 ataque...</p> | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |
|  | | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |
|  <p>Esse foi o 2 ataque do avião American : 077</p> | <p>Esse foi o 2 ataque do avião American: 077</p> | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |
|  <p>O 3 ataque atingiu o Pentágono</p> | <p>O 3 ataque atingiu o Pentágono</p> | <p>Som instrumental melódico de fundo</p> |

| | | |
|---|---|------------------------------------|
|  | | Som instrumental melódico de fundo |
| <p>Esse foi o 3 ataque do avião United : 175</p> | <p>Esse foi o 3 ataque do avião United: 175</p> | Som instrumental melódico de fundo |
| <p>O 4 ataque foi para outra cidade E não deu certo. ..</p> | <p>O 4 ataque foi para outra cidade e não deu certo...</p> | Som instrumental melódico de fundo |
|  <p>Morreram 3.000 pessoas entre esses 19 terroristas E 6.000 feridos</p> | <p>Morreram 3.000 pessoas entre esses 19 terroristas e 6.000 feridos.</p> | Som instrumental melódico de fundo |
| <p>Khalid foi preso em 2003 E ficará lá pelo resto de sua vida..</p> | <p>Khalid foi preso em 2003 e ficará lá pelo resto de sua vida...</p> | Som instrumental melódico de fundo |
| <p>E Bin Laden morreu em 2013</p> | <p>E Bin Laden morreu em 2013.</p> | Som instrumental melódico de fundo |
| <p>Agora vejamos : ANTES e DEPOIS</p> | <p>Agora vejamos: ANTES e DEPOIS</p> | Som instrumental melódico de fundo |

| | | |
|---|---------------------------------------|------------------------------------|
|  | Antes | Som instrumental melódico de fundo |
|  | Tudo destruído!!! | Som instrumental melódico de fundo |
|  | Depois | Som instrumental melódico de fundo |
|  | Monumentos em homenagem aos mortos... | Som instrumental melódico de fundo |
|  | Monumentos das torres gêmeas. | Som instrumental melódico de fundo |

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

A terceira narrativa a princípio foi produzida, por um grupo de alunas consideradas as mais “centradas”, aquelas que tiram as maiores notas na disciplina. Durante todo o processo de aplicação da sequência didática foi notório o envolvimento das alunas em todas as atividades propostas, sempre atentas e focadas no que queriam fazer. É importante destacar que na fase de criação das narrativas digitais, o grupo aceitou sem problemas a integração de um aluno que havia faltado bastante às aulas e que me procurou nos momentos finais do trabalho, solicitando seu encaixe em um grupo. Pude perceber nelas a preocupação em também ajudar o colega a se enturmar, ou seja, o senso de colaboração estava presente desde o início dos trabalhos com as narrativas, diferentemente do que eu notava em outros

momentos, como professora da turma, onde os alunos mais faltosos eram os excluídos dos grupos de conversa e de atividades.

A história escolhida pelos alunos para ser apresentada na narrativa chama à atenção, pois a pesar de ser um fato que marcou a humanidade e é amplamente divulgado e lembrado pelos veículos de comunicação quando se fala sobre ataque terrorista, não foi acompanhado por eles que, certamente, não eram nem nascidos quando o ataque aconteceu. Quando questionados sobre o porquê da escolha do tema 11 de setembro, o grupo afirmou ter pensado em um acontecimento que marcou a história do mundo, como um dos maiores ataques terrorista e que por isso foi escolhido.

A narrativa documental é composta por um pouco mais de 28 slides e tem duração de 3 minutos, sendo possível perceber em boa parte dos slides a relação entre os textos verbais e os não verbais (som, cor, imagem). Sobre a pretensão de causar suspense e curiosidade nos interlocutores, a narrativa é iniciada com a chamada na frase “*O maior ataque da história*” (Slide 1) em letras pretas e fundo amarelo, fazendo referência ao fogo causado pelos choques dos aviões nas duas torres, na sequência com uma pergunta emblemática “*Você sabe qual é?*” (slide 2) o enredo da narrativa é apresentado, pode-se perceber uma ordem cronológica dos fatos ocorridos como a apresentação da situação inicial da narrativa “*Uma tragédia que abalou o MUNDO todo... 11 de setembro de 2001 aconteceu um ataque terrorista em Nova York*” (slide 3), a introdução dos personagens responsáveis pelos acontecimentos narrados “*Khalid Sheikh Mohammed e Osama Bin Laden foram os chefes dos ataques...*” (slide 4), a questão dramática da narrativa que é apresentada nos slides de 8 a 17, onde nota-se a mudança nas cores de fundo dos mesmos, onde o cinza é escolhido porque remete ao sentimento de dor, tristeza.

A partir do slide 18, os alunos apresentam as consequências para os autores da tragédia e faz um paralelo entre o antes e o depois do ataque terrorista que marcou a história.

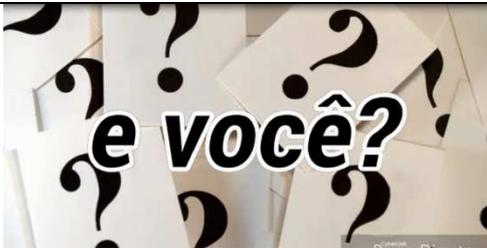
A narrativa é marcada por um tom intimista e reflexivo, sentimentos pretendidos pelo grupo desde a seleção da banda sonora de fundo, som de piano bastante melancólico, até a escolha das imagens chocante (slides 10, 12, 14, 20 e 25).

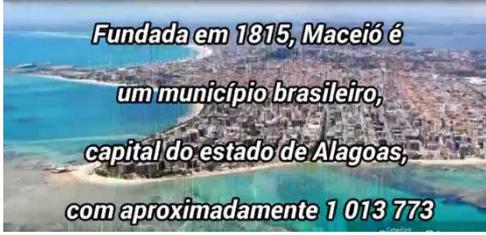
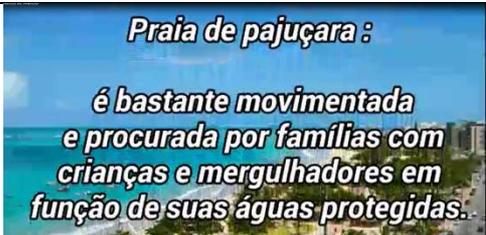
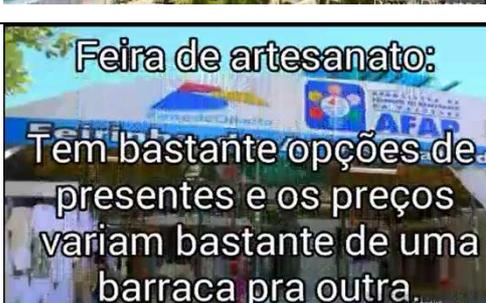
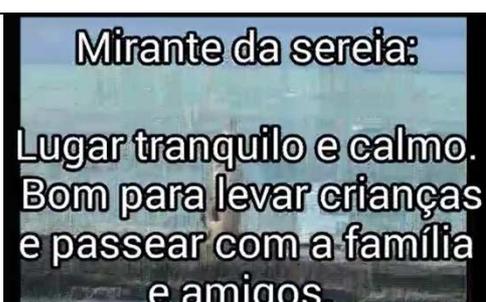
Em relação à parte que compõe a multimodalidade do trabalho, pode-se perceber a escolha cuidadosa dos elementos (som, texto, imagens e cores) para a construção de sentido, mesmo apresentando alguns problemas com ortografia e concordância, o texto verbal torna-se compreensível. Vale ressaltar que este foi um dos grupos que mais encontrou dificuldade no manuseio do aplicativo (Mobile vídeo) como recursos tecnológicos, possivelmente, por ser um

aplicativo de produção escrita multimídia. Os alunos necessitariam de mais tempo para aprender usá-lo.

ND4- Pontos turísticos de Maceió

Quadro 20

| IMAGEM | TEXTO | ÁUDIO |
|---|---------------------------------------|---|
|  | <p>Todos querem...</p> | <p>Som instrumental melódico e lento de fundo.</p> |
|  | <p>Mas, nem todos podem...</p> | <p>Som instrumental melódico e lento de fundo.</p> |
|  | <p>E você?</p> | <p>Som instrumental melódico e lento de fundo.</p> |
|  | <p>Para onde vai nas férias?</p> | <p>Som instrumental melódico e lento de fundo.</p> |
|  | <p>Pontos turísticos de Maceió-AL</p> | <p>Ritmo animado da música: “Minha Sereia” de Carlos Moura.</p> |

| | | |
|--|--|---|
|  <p>Fundada em 1815, Maceió é um município brasileiro, capital do estado de Alagoas, com aproximadamente 1 013 773</p> | <p>Fundada em 1815, Maceió é um município brasileiro, capital do estado de Alagoas, com aproximadamente 10130773</p> | <p>Ritmo animado da música: “Minha Sereia” de Carlos Moura.</p> |
|  <p>de habitantes. E com pontos turísticos belíssimos. veja alguns deles!</p> | <p>habitantes. E com pontos turísticos belíssimos. Veja alguns deles!</p> | <p>Ritmo animado da música: “Minha Sereia” de Carlos Moura.</p> |
|  <p>Praia de pajuçara : é bastante movimentada e procurada por famílias com crianças e mergulhadores em função de suas águas protegidas.</p> | <p>Praia de pajuçara: É bastante movimentada e procurada por famílias com crianças e mergulhadores em função de suas águas protegidas.</p> | <p>Ritmo animado da música: “Minha Sereia” de Carlos Moura.</p> |
|  <p>Feira de artesanato: Tem bastante opções de presentes e os preços variam bastante de uma barraca pra outra.</p> | <p>Feira de artesanato: Tem bastante opções de presentes e os preços variam bastante de uma barraca pra outra.</p> | <p>Ritmo animado da música: “Minha Sereia” de Carlos Moura.</p> |
|  <p>Mirante da sereia: Lugar tranquilo e calmo. Bom para levar crianças e passear com a família e amigos.</p> | <p>Mirante da sereia: Lugar tranquilo e calmo. Bom para levr crianças e passear com a família e amigos.</p> | <p>Ritmo animado da música: “Minha Sereia” de Carlos Moura.</p> |
|  <p>Memorial da república : Ótimo lugar para tirar fotos, e tem uma bela vista para o porto de Jaraguá</p> | <p>Memorial da república: Ótimo lugar para tirar fotos e tem uma bela vista para o porto de Jaraguá.</p> | <p>Ritmo animado da música: “Minha Sereia” de Carlos Moura.</p> |

| | | |
|--|---|---|
|  <p>Parque municipal: Um lugar simples, mas é uma ótima opção para quem curte a natureza.</p> | <p>Parque municipal: Um lugar simples, mas é uma ótima opção para quem curte a natureza.</p> | <p>Ritmo animado da música: “Minha Sereia” de Carlos Moura.</p> |
|  <p>Floriano Peixoto: Para quem gosta de visitar a parte histórica é um bom lugar para ir.</p> | <p>Floriano Peixoto: Para quem gosta de visitar a parte histórica é um bom lugar para ir.</p> | <p>Ritmo animado da música: “Minha Sereia” de Carlos Moura.</p> |
|  <p>Catedral metropolitana</p> | <p>Catedral metropolitana</p> | <p>Ritmo animado da música: “Minha Sereia” de Carlos Moura.</p> |

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Diferentemente das demais narrativas, a ND4, classificada como uma narrativa digital evocativa (JESUS, 2010), quando se pretende criar um clima de encanto sobre um determinado tema, traz em sua composição um tom mais festivo e expositivo sobre os principais pontos turísticos de Maceió. O grupo que a produziu era composto por quatro meninos e apenas uma menina. A escolha pelo tema não foi fácil para o grupo porque todos os meninos queriam falar sobre a tragédia que envolveu o time da Chapecoense⁴¹, assunto bastante comentado na semana da pesquisa e decisão sobre o tema para a composição das narrativas, evidenciando que as narrativas digitais podem se constituir no referencial pedagógico para o trabalho com diferentes temas, recorrentes da sociedade, adequando-se a programas curriculares de diversas disciplinas como história e geografia também.

O primeiro problema encontrado pelos alunos foi entrar em acordo sobre o que narrar, pois a única menina do grupo afirmava não aguentar mais ouvir falar sobre o assunto triste do mundo do futebol que atrai tantos os meninos, sobre o argumento de que ela só ficaria no

⁴¹ Na noite de 28 de novembro de 2016 às 21h58, no horário local da Colômbia, a aeronave que realizava o transporte do time de futebol brasileiro da Chapecoense caiu próximo ao local chamado *Cerro El Gordo*, ao se aproximar do aeroporto em Rionegro, deixando 71 mortos e 6 gravemente feridos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Voo_LaMia_2933>

grupo se todos concordassem em narrar sobre algo mais alegre, algo que fizesse parte do lugar deles e que despertasse a atenção. Influenciados pela narrativa “consumismo”, assistida nos primeiros momentos da aplicação da segunda sequência didática que trazia como ideia central o tema do consumo consciente em um tom de alerta, reflexão e ao mesmo tempo cômico, a concordou em apresentar em sua narrativa o tema pontos turísticos de Maceió.

A narrativa apresenta em seus 14 slides uma miscelânea de cores e imagens acompanhadas de um pequeno texto verbal que retrata a beleza de Maceió com suas praias, igrejas, museu, parque, praças e monumentos.

Ao som da música de fundo “Minha sereia”, ritmo animado de quase um forró que é considerada como o hino de Maceió, a narrativa inicia com uma frase misteriosa “*Todos querem...*” (slide 1), aguçando no interlocutor a dúvida de: Todos querem o que? Na continuidade lança a frase opositiva, “*mas nem todos podem.*” (slide 2), evidenciando o que todos querem há alguns que não podem ter pelo fato de não possuir dinheiro, ideia possivelmente deduzida pela imagem da carteira sem dinheiro (slide 2), ou seja, a imagem apoia o texto verbal numa relação de ancoragem (GOMES, 2009) fato também percebidos nos demais slides. A partir do (slide 3) há uma quebra da ideia inicial, os alunos agora através de perguntas retóricas (slides 3 e 4) instigam a pensar no que “você” vai fazer em suas férias, com pouco ou nenhum dinheiro, a solução é ir a lugares turísticos de Maceió.

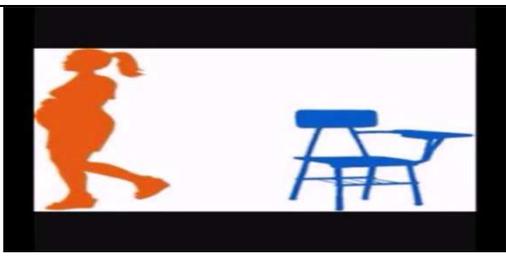
A pesar de ser uma narrativa simples, os alunos deste grupo conseguiram construir uma relação de sentidos entre os recursos multimodais e envolver os demais colegas que assistiram à narrativa com uma música animada, o texto verbal trás de forma resumida algumas características dos lugares destacados, apoiado pelas imagens representativas desses lugares.

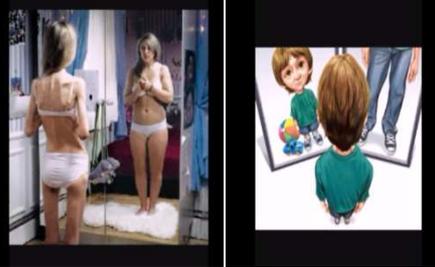
ND5- “Adolescência”

Quadro 21

| IMAGEM | TEXTO | ÁUDIO |
|--------|-------|-------|
|--------|-------|-------|

| | | |
|---|--|-----------------------------------|
|  | <p>Adolescente</p> | <p>Batida instrumental lenta.</p> |
|  | <p>Na adolescência tem vários Momentos. Momentos de alegria...</p> | <p>Batida instrumental lenta.</p> |
|  | | <p>Batida instrumental lenta.</p> |
|  | <p>Momentos de namoro...</p> | <p>Batida instrumental lenta.</p> |
|  | | <p>Batida instrumental lenta.</p> |
|  | <p>Mas também tem os perigos.</p> | <p>Batida instrumental lenta.</p> |

| | | |
|---|--|-----------------------------------|
| <p>GRAVIDES INDESEJADA POR EXEMPLO. ..</p> | <p>Gravidez indesejada por exemplo...</p> | <p>Batida instrumental lenta.</p> |
|  | | <p>Batida instrumental lenta.</p> |
|  | | <p>Batida instrumental lenta.</p> |
| <p>AS VEZES SEUS ESTUDOS VÃO POR ÁGUA BAIXO...</p> | <p>As vezes seus estudos vão por água baixo...</p> | <p>Batida instrumental lenta.</p> |
|  | | <p>Batida instrumental lenta.</p> |
| <p>BEBIDA TAMBÉM PODE " ACABAR COM A SUA VIDA"!.</p> | <p>Bebidas também pode acabar com sua vida!</p> | <p>Batida instrumental lenta.</p> |
| <p>REJEIÇÃO ... QUE PODE CAUSAR A DEPRESSÃO!</p> | <p>Rejeição... que pode causar a depressão!</p> | <p>Batida instrumental lenta.</p> |

| | | |
|--|---|----------------------------|
|  | | Batida instrumental lenta. |
| <p>PROBLEMAS COM A FAMILIA ...</p> | Problemas com a família... | Batida instrumental lenta. |
|  | | Batida instrumental lenta. |
| <p>E A GENTE COMEÇA A IMAGINAR COISAS QUE NÃO É VERDADE.</p> | E a gente começa a imaginar coisas que não é verdade. | Batida instrumental lenta. |
| <p>ISSO FOI UM POUCO DA ;</p> | Isso foi um pouco da: | Batida instrumental lenta. |
| <p>Adolescência</p>  | Adolescência | Batida instrumental lenta. |

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

A ND5 constitui uma produção multimodal, assim como a ND1 e a ND6, cujo tema escolhido revela o que pensam meus alunos sobre assuntos bastante delicados e raramente

debatidos nas escolas. Trata-se de uma narrativa definida como sendo de sensibilização (JESUS, 2010), em que se pretende despertar no receptor a sensibilidade, provocando-lhe a participação e o envolvimento com a história.

O grupo que produziu esta narrativa foi composto por cinco alunos, três meninas e dois meninos, todos na fase da adolescência e que segundo eles escolheram o tema adolescência por que queriam se descrever, falar sobre eles mesmos e levar seus pares a refletirem sobre essa fase da vida que os deixam tão confusos e inseguros, elencando as alegrias e os perigos advindos dessa fase da vida.

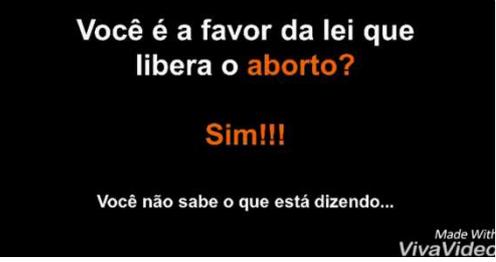
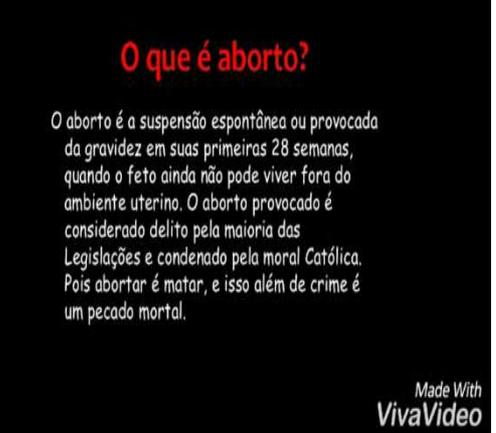
Com mais de 22 slides, aqui destacados apenas 19 para efeito de análise, a narrativa apresenta o tema Adolescência dividido em dois momentos: momentos de alegria, como namoro (slides 4 e 5) e momentos de perigos enfrentados (slide 7) como gravidez indesejada, levando ao abandono dos estudos (slide 8), a primeira experiência com bebida alcoólica que pode acabar com a vida do adolescente e viciá-lo (slide 10), a rejeição da própria imagem que pode levar a depressão (slide 13). As brigas familiares também são consideradas pelo grupo como um problema a ser enfrentado pelos adolescentes.

Pode-se perceber na sequência dos slides apresentados na narrativa que este foi o grupo em que se evidenciou maior dificuldade no que concerne ao uso da multimodalidade, ou seja, é possível perceber que na maioria dos slides a não relação de sentido que deveria ser estabelecida pelo texto verbal e não verbal é prejudicada, deixando intervir que o grupo provavelmente necessitaria de um pouco mais de tempo, de aula, para aprender as habilidades necessárias para este tipo de produção de escrita multimodal, como visual, uso das imagens e sonoro, uso da música adequada (ROJO, 2012, p. 37), entretanto, percebo que a ausência de alguns alunos desse grupo em momentos de aplicação das atividades na segunda sequência didática tenha os impedido de tirarem suas dúvidas e fazerem questionamentos como tantos outros fizeram ou talvez as aulas assistidas por esse aluno não foram bem compreendidas, necessitando de minha parte enquanto professora refletir sobre isso e retomar com novas ações em outro momento.

ND6- “Aborto”

Quadro 22

| IMAGEM | TEXTO | ÁUDIO |
|--------|-------|-------|
|--------|-------|-------|

| | | |
|--|---|---|
|  <p>#PRECISAMOS FALAR SOBRE ABORTO</p> | <p># precisamos falar sobre aborto</p> | <p>Som de piano em ritmo lento e reflexivo.</p> |
|  <p>Você é a favor da lei que libera o aborto?</p> <p>Sim!!!</p> <p>Você não sabe o que está dizendo...</p> | <p>Você é a favor da lei que libera o aborto? Sim!!! Você não sabe o que está dizendo...</p> | <p>Som de piano em ritmo lento e reflexivo.</p> |
|  <p>O que é aborto?</p> <p>O aborto é a suspensão espontânea ou provocada da gravidez em suas primeiras 28 semanas, quando o feto ainda não pode viver fora do ambiente uterino. O aborto provocado é considerado delito pela maioria das Legislações e condenado pela moral Católica. Pois abortar é matar, e isso além de crime é um pecado mortal.</p> | <p>O que é o aborto? O aborto é a suspensão espontânea ou provocada da gravidez em suas primeiras 28 semanas, quando o feto ainda não pode viver fora do ambiente uterino. O aborto provocado é considerado delito pela maioria das legislações e condenado pela moral católica. Pois abortar é matar, e isso além de crime é um pecado mortal.</p> | <p>Som de piano em ritmo lento e reflexivo.</p> |
|  <p>ABORTO = ASSASSINATO</p> | <p>Aborto = assassinato</p> | <p>Som de piano em ritmo lento e reflexivo.</p> |
|  <p>EU SOU CONTRA O ABORTO PORQUE A VIDA VALE MAIS QUE O NOSSO EGOÍSMO</p> | <p>Eu sou contra o aborto porque a vida vale mais que o nosso egoísmo</p> | <p>Som de piano em ritmo lento e reflexivo.</p> |
|  <p>O bebê é uma dádiva de Deus...</p> | <p>O bebê é uma dádiva de Deus...</p> | <p>Som de piano em ritmo lento e reflexivo.</p> |

| | | |
|--|---|---|
|  <p>Tantos mões lutam por seus filhos</p> | <p>Tantas mães lutam por seus filhos</p> | <p>Som de piano em ritmo lento e reflexivo.</p> |
|  <p>Uns acabam não conseguindo sobreviver...</p> | <p>Uns acabam não conseguindo sobreviver...</p> | <p>Som de piano em ritmo lento e reflexivo.</p> |
|  <p>DIGA NÃO PARA O ABORTO</p> | <p>Diga não ao aborto</p> | <p>Som de piano em ritmo lento e reflexivo.</p> |
| <p>"Percebi que todos aqueles que são a favor do aborto já nasceram".</p> <p>Ronald Reagan.</p> | <p>“percebi que todos aqueles que são a favor do aborto já nasceram”.</p> <p>Ronald Reagan.</p> | <p>Som de piano em ritmo lento e reflexivo.</p> |
|  <p>LUTO Por todas as crianças que não tiveram a chance de conhecer o mundo...</p> | <p>LUTO Por todas as crianças que não tiveram a chance de conhecer o mundo...</p> | <p>Som de piano em ritmo lento e reflexivo.</p> |

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

A ND6 assemelha-se a ND1 porque seus conteúdos geram muitos embates na sociedade, diferentes opiniões. O grupo composto por cinco meninas alegou que a escolha pelo tema foi devido ao fato de que nos dias que antecederam a escolha dos temas pelos alunos na fase da sequência didática quando os alunos deveriam decidir sobre o tema de suas narrativas, os jornais e os canais que visitavam na internet abordavam de forma veemente a

liberação do aborto no Brasil, “*a gente vi passando na tv e decidimos pesquisar na internet*” (fala da aluna em sala), segundo elas a liberação do aborto até três meses chamou a atenção, pois o tema estava sendo bastante comentado e as fez lembrar-se de casos em que pessoas que elas conhecem já tentaram fazer o aborto e se arrependeram.

Em um tom de desabafo, as alunas deste grupo deixam transparecer em seus discursos a posição tomada por elas sobre o assunto “*Você é a favor da lei que libera o aborto? Sim!!!*” (slide 2) e “*Aborto=assassinato*” (slide4). A narrativa produzida com mais de 15 slides, destacados aqui apenas 11, procura sensibilizar e persuadir, em 2 minutos de apresentação, através dos argumentos apresentados ao longo do texto “*O bebê é uma dádiva de Deus...*” (slide 6), “*Tantas mães lutam por seus filhos*” (slide 7) o ouvinte para a questão do aborto como crime e que o bebê torna-se uma dádiva de Deus para tantas mães que lutam pela a vida de seus filhos. A frase inicial “*Precisamos falar sobre o aborto*” (slide 1) traz para a narração a importância e o peso do tema para as alunas. A escolha da banda sonora (ritmo de piano lento e reflexivo) condiz com a escolhas da imagens e o ritmo da apresentação e embora as imagens tenham sido retiradas da internet, é possível perceber que a escolha não foi aleatória e que se enquadra com os argumentos apresentados através dos textos verbais, estabelecendo para a composição multimodal a relação do sentido pretendido pelas alunas que é de comover, chocar e sensibilizar para que o ouvinte tome a mesma posição das alunas no que diz respeito ao tema.

ND7- “Violência contra a mulher”

Quadro 23

| IMAGEM | TEXTO ORAL | ÁUDIO |
|---|---|--------------------------|
|  | <p>A agressão contra as mulheres é um fato bastante constante no Brasil</p> | <p>Sem fundo musical</p> |

| | | |
|---|--|--|
|  | <p>A primeira agressão aconteceu contra Maria da Penha em 1983 por seu marido...</p> | |
|  | <p>...Marco Antônio. Ele tentou matá-la com um tiro de espingarda...</p> | |
|  | <p>...deixando paraplégica. Na segunda tentativa...</p> | |
|  | <p>...tentou eletrocutá-la durante o banho.</p> | |
|  | <p>Maria entrou em uma batalha para que seu agressor fosse...</p> | |
|  | <p>...preso</p> | |

digital até então pouco conhecidas por elas. A produção da narrativa digital proporcionou a inclusão delas no contexto digital que a maioria dos meus alunos já estava e vê-las ficar feliz por aprender fazer coisas que para a maioria da turma era tão simples e básicas como copiar, salvar uma imagem, selecionar uma música, colocar uma cor diferente nas palavras, dar movimento ao texto foi como afirma (ALMEIDA & VALENTE, 2012) participar da sociedade digital, condição básica para inclusão social na atualidade.

Em relação à natureza do trabalho multimodal, a ND7 assim como ND2 foi narrada oralmente por uma das alunas, sendo possível ver o cuidado do grupo na seleção das imagens e na sua sincronização com o texto oral, ou seja, as imagens apareciam de acordo com o que estava sendo narrado em cada seção dos slides, ajudando em sua compreensão e transmitindo sentido que foram confirmados ao longo da audição.

Em pouco menos de 1 minuto e com 10 slides (menor narrativa produzida), as alunas desse grupo optaram por contar a história de vida de uma mulher cujo nome foi homenageado com a criação de uma lei - a lei Maria da Penha, que pune agressores de mulheres no Brasil. A história de vida de Maria da Penha é retratada de forma concisa e simples na narrativa. As alunas conseguiram, dentro da questão dramática da história, manter a atenção do ouvinte com clareza de intenção comunicativa da mensagem, em ritmo adequado da voz do narrador. Pude perceber que o grupo seguiu o roteiro estudado em sala para a produção de narrativa digital e mesmo curta, a narrativa apresenta em sua composição os principais elementos de uma narrativa digital estudados na sequência didática deste trabalho, como a questão dramática e o conteúdo emocional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego a este momento do trabalho com um ar de agradecimento e de alívio, pois volto meu olhar e recordo-me o quão penoso, desafiador, mas acima de tudo gratificante e de bastante aprendizado foi todo o caminho percorrido até aqui. Iniciei este trabalho contando um pouco da minha história e dos percursos de minha vida docente e acadêmica. Cursar o mestrado foi um sonho que conquistei aos poucos, tentei por três vezes seguidas passar no PROFLETRAS, apenas na terceira tentativa consegui; não foi fácil, os desafios foram grandes, pouco tempo para estudar e como professora da educação básica, sair de sala de aula para formação é uma conquista que ganhei com muitos entraves e na maioria das vezes sobre

muitas negociações entre mim, diretores e coordenadores de escolas que ainda mantêm a ideia de que professor bom é professor em sala de aula, como ouvi muitas vezes.

No início do curso achei que cursar o mestrado profissional – PROFLETRAS era mais uma realização pessoal, mas percebi ao longo das aulas assistidas, das leituras, das reflexões, da convivência com outros colegas e professores apaixonados pela educação que o mestrado não deixou de ser também uma realização pessoal, mas acima de tudo uma oportunidade de conhecer novos caminhos possíveis para uma educação menos desigual, mais humana, menos técnica e mais dialógica, na qual o aluno torna-se parte importante do processo de ensino aprendizagem e não um depósito de conhecimentos, de regras e normas.

À medida que conhecia os ideais do PROFLETRAS, de formar professores de língua portuguesa voltado para a inovação em sala de aula e ao mesmo tempo de forma crítica e consciente, que conhecia as teorias ali estudadas, as reflexões a respeito da pedagogia dos multiletramentos com a inserção das tecnologias da comunicação e informação associadas ao processo de ensino/aprendizagem, evidenciando a necessidade de habilidades leitora e escrita que vão muito além da decifração do código linguístico, que entendia a importância de se pensar em múltiplas linguagens e não em língua, é que começava a surgir em mim uma nova professora, que foi levada a criar pontes entre a teoria e a prática, que se propôs a distanciar-se do seu lugar de professora “detentora do saber” para dar vez e voz aos seus alunos na busca do próprio conhecimento.

Os alunos participantes desta pesquisa eram considerados por mim como desinteressados, apáticos e distraídos quando se tratava de atividade que envolvesse leitura e escrita. No entanto, não me dava conta que os mesmos estavam envolvidos em outras práticas de leitura e de escrita muito mais atrativas do que aquelas que eu os obrigava a fazer em sala de aula, quando usando seus celulares enviavam e recebiam recados, marcavam encontros, trocavam informações, enfim estavam imersos em práticas sociais de linguagens até então pouco valorizada por mim e pela escola.

Percorrer o caminho desta pesquisa não foi tarefa fácil, encontrei muitas pedras pela frente com pouco tempo para estudar, o não apoio de alguns colegas da escola, o não apoio do governo estadual em viabilizar e permitir o direito de capacitação do professor fora dos muros da escola, os problemas encontrados no que diz respeito aos recursos tecnológicos, falha dos equipamentos, falta de manutenção do laboratório de informática da escola e a formação adequada para o uso pedagógico dos meios digitais.

A pesar disso, os recursos tecnológicos que puderam ser usados neste trabalho, tornaram-se um importante parceiro durante todo o processo, pois enriqueceu o trabalho

pedagógico e a construção de conhecimento tanto dos alunos quanto minha, dados suas ferramentas e seus recursos de imagens, som e aplicativos (*software*).

Adotei neste trabalho uma abordagem qualitativa da pesquisa-ação do tipo participativa em que primeiro me interessei pelo problema que encontrava em minha sala de aula que era o desinteresse e dificuldade dos alunos por atividades de leitura e escrita, para, a partir daí ajustar algumas ações que me permitissem refletir sobre minhas práticas didáticas e ousar uma proposta de intervenção com enfoque nos multiletramentos, a fim de contribuir com as mudanças necessárias.

Para atender aos objetivos e responder a questão desta pesquisa, elaborei e apliquei duas sequências didáticas, a primeira chamada de sequência didática exploratória- diagnóstica e a segunda chamada de sequência didática de aplicação- intervenção.

Estar junto dos alunos nesta caminhada foi muito gratificante e conseguir motivá-los para obtenção de um novo olhar para a maneira de estudar, pesquisar e aprender foi um grande desafio que precisei enfrentar na tentativa de romper com a minha forma tradicional de ensinar, proporcionando um ensino/aprendizagem mais inclusivo, menos centrado na figura do professor e mais focado na figura do aluno que se assumindo como “pensante e comunicante” (FREIRE, 1996, p. 32) fosse capaz de também conduzir sua aprendizagem.

Os alunos passaram de coadjuvante a protagonista de sua própria aprendizagem, trazendo também para o trabalho suas ideias, seus conhecimentos, suas experiências. A troca de experiência entre mim e os alunos foi fundamental nesse processo. Pude perceber um maior envolvimento dos alunos na realização das tarefas; a motivação na maioria da turma para a frequência as aulas; a ampliação dos conhecimentos tecnológicos; em relação a escrita digital observei reflexões linguísticas como a de organizar o texto, selecionar, definir o que é mais importante, planejar e (re)planejar a escrita, se relacionando com a escrita multimodal de forma muito mais significativa (definir e selecionar imagens, escolher a música de fundo, cores da letra, forma de apresentação dos slides) para chegar ao produto final; também observei a elevação da autoestima dos alunos; a possibilidade de inclusão digital principalmente de alguns alunos que não tinham acesso a computador em casa nem possuíam celular e, acima de tudo, o protagonismo e o trabalho colaborativo tão presente durante todo o processo.

As sequências didáticas oportunizaram os alunos a realizarem atividades diferentes das quais estavam acostumados, criou um elo ainda maior entre eles através do trabalho colaborativo, o respeito pela opinião e a valorização pelo trabalho do outro.

No que diz respeito às produções finais dos alunos, as narrativas digitais, foi possível observar a diversidade de temas escolhidos que refletiram de alguma forma suas ideias, modo de pensar e ver o mundo, seus gostos pessoais, suas experiências culturais (BRUNER, 2007 apud JESUS, 2010). As narrativas digitais apresentadas pelos alunos abriram caminhos não somente para produção de textos multimodais, mas sobre tudo deram-lhes vozes.

Por tanto, diante dos resultados positivos destacados nesta pesquisa, concluo este trabalho na certeza de ter contribuído para uma melhor compreensão e divulgação de atividades que envolvam a multimodalidade e da proposta da pedagogia dos multiletramentos, considerando sua importância para a escola, professores e alunos. Certamente depois da realização desta pesquisa eu não serei mais a mesma professora nem meus alunos os mesmos alunos, pois conforme destaco aqui a fala de um deles “foi uma experiência para levar para a vida toda!”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo em Fronteiras**, v. 12, n.3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

ALVES, Armando Damião Nunes. **Narrativas digitais nas aulas de Geografia**: Um estudo com alunos do 10º ano. Dissertação de Mestrado na área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho, 2012.

ANDRÉ, M.E.D.E. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BISPO, R. O. **Multiletramentos, história e identidade**: uma experiência com alunos do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR. J.B; LISBÔA. E.S; COUTINHO. C.P. **Narrativas digitais na formação inicial de professores**: um estudo com alunos de licenciatura em Pedagogia. Revista Teais v.13.n.27. P. 191-204. Jan/Abr. 2012.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação. Brasília: MEC, 1998.

BUZATO, M.E.K. Letramento digital, apropriação tecnológica e inovação. III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Disponível

em:

<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>.

CARVALHO, G. S. **As Histórias Digitais: Narrativas no Século XXI. O Software MovieMaker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações**. Dissertação de Mestrado em Educação, 2008. São Paulo: Universidade de São Paulo.

CHAVES, José; LIMA, Isabel & VASCONCELOS, Francisca (1993). **A Imagem: da publicidade ao ensino**. Revista Portuguesa de Educação. 6 (3), 103-111.

CHISTÉ, P.S. Pesquisa-ação em mestrados profissionais: **análise de uma pesquisa de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática**. Revista Ciência Educação, Bauru, v. 22, n.3, p. 789-808, 2016.

COUTINHO, Clara (2005). **Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal**: uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

DIONÍSIO, A. P. “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)”. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais / Ângela Paiva Dionísio [org.].** - Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa/** Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. - 3ª ed.- Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São - Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITZEN, Maristela Pereira. **O olhar da Etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas.** In: FRITZEN, M.P.; LUCENA, M. I.P. (O rgs). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagens,** Blumenau: Edifurb, 2012.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação /** Evandro Ghedin, Maria Amélia Santoro Franco -2ª ed.- São Palo: Cortez, 2011.

GOMES, L. F.; NOGUEIRA, E. J. ; SOARES, M. L. A. **Data show em sala de aula: fetichetecnológico contemporâneo.** Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, v. 9, p. 54-67, 2011.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Luiz Fernando. **Relações Imagem-texto em textos didáticos para EAD: um exercício de resignificação.** In: 17º CONGRESSO DE LEITURA DA UNICAMP – ALB, 2009, Campinas. **ANAIS ELETRÔNICOS.** Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edições/anais17/txtcompletos/sem05/COLE174.pdf>

_____, Luiz Fernando. Redes sociais e contracultura: a escola fora da escola. In: 3º SIMPÓSIO HIPETEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM DA UFPE, 2010, Recife. **ANAIS ELETRÔNICOS**. Recife: UFPE, 2010.

JESUS, A. **Narrativa digital**: Uma abordagem Multimodal na aprendizagem de Inglês. Dissertação de Mestrado na área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, vol. 14, n. 2, p. 529-552, 2012. Disponível em: revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38/24. Acesso em: 16/01/17.

LENCASTRE, José Alberto & CHAVES, José Henrique (2004). **Tempo e espaço dedicados à imagem no ensino**: um estudo com alunos mestrados na especialidade de Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. Actas do VIII Congresso Científico-Pedagógico da AEPEC. Évora: Universidade de Évora.

_____, Lencastre, J. & Chaves, J. (2007). **A imagem como linguagem**. In A. Barca, M. Perabo, A. Porto, B. Duarte da Silva, B. e L. Almeida, (Eds.). Actas do IX Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia. (pp. 1138-1173). Coruña: Universidade da Coruña.

LOURENÇO. M.C.T.A da Costa. **Da narrativa a narrativa digital: O texto multimodal no estudo da narrativa**. Dissertação de Mestrado na área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho, 2012.

MEC- Ministério da Educação; FNDE- Fundo de Desenvolvimento da Educação- programa PróInfo, UCA, PBLE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acessado em: 26/12/2016.

MENDES, T. et al (2007). **Narrativas Digitais: textos e contextos para a sua utilização em educação.** In P. Dias & C. V. Freitas (orgs.). Actas da Conferência Challenges 2005, pp. 771-776.

MORAN, José Manuel. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios.** Palestra no evento "Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes". Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999.

PAIVA, V. (2007). **Narrativas Multimídia de Aprendizagem de Língua Inglesa: Um Gênero Emergente.** Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Tubarão: UNISUL.

PRENSKI, M. Digital Natives, Digital Imigrants. *On the Horizon*, vol. 9, nº5, outubro de 2001. MCB University Press. Tradução disponível em <http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto-1-Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais.pdf>, acesso em 10 outubro de 2017.

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

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Leitura: abordagem cognitiva** / Maria Inez Matoso Silveira, Francisco Jailson Dantas de Oliveira. Maceió: EDFAL, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acessado em 08/12/2016

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VASCONCELOS, D. C. e MAGALHÃES, H. (2010). **As Narrativas Multimidiáticas das Charges Animadas**. Cultura Mediática: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba. Ano III, nº1.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Tecnologias digitais na educação/Robson Pequeno de Sousa, Filomena da M. C da S. C. Moita, Ana Beatriz Gomes Carvalho (Organizadores). - Campina Grande: EDUEPB, 2011.

APÊNDICE A- TERMO DE ASSENTAMENTO INFORMADO

Você está sendo convidado(a) como voluntário (a) a participar do projeto de pesquisa **NARRATIVAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS**, cujos objetivos e justificativas são: promover a produção e leitura de textos multimodais como a narrativa digital, através da aplicação de uma sequência didática, direcionando os alunos a tomarem posse dos multiletramento, a fim de que sejam capazes de entender e usar as multimodalidades da linguagem (texto/imagem/som) e de produzirem seus próprios textos.

Você pode escolher participar ou não. Discutiremos com seus responsáveis sobre essa pesquisa e eles também saberão que nós também estamos pedindo a sua permissão.

Mesmo que seus pais concordem com sua participação, não haverá nenhum problema se você quiser desistir dela durante a aplicação e/ou após o tratamento dos dados a serem coletados com a sequência didática. Usaremos para geração dos dados a fotografia, áudio, entrevistas informais, gravação de vídeo e algumas anotações do seu caderno.

Essa sequência didática visa apenas contribuir com você para a produção e leitura de textos multimodais, no caso a narrativa digital, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos que poderão ser eficazes em suas práticas sociais.

Os incômodos que você poderá sentir com sua participação são: ficar cansado, estressado e constrangido ao expor suas histórias ou da sua comunidade, ao realizar e responder às entrevistas e exporem seus vídeos das narrativas digitais.

As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a sua identificação, exceto ao responsável pelo estudo, e que a divulgação dos resultados só será feita entre profissionais estudiosos do assunto.

Caso você se sinta desconfortável ou incomodado você pode nos procurar pelo telefone (82) 98847-0227 da pesquisadora Maria do Socorro de Holanda Assunção. Mas há coisas boas que também podem acontecer como a sua integração em trabalhos colaborativos, o reconhecimento de sua história ou de sua comunidade, a sua colaboração para a construção e reflexão de estratégias de ensino que contribuam para o processo de desenvolvimento da escrita e de outras linguagens, tornando o aprendizado significativo.

Para participar da referida pesquisa, não há nenhum valor econômico, a receber nem a pagar. E, se houver qualquer dano a sofrer com a participação na pesquisa pode ser indenizado (a), podendo ser encaminhado a UFAL- Faculdade de Letras, qualquer reivindicação nesse sentido conforme orienta o Termo de consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Não daremos as suas informações a estranhos. Se você quiser, tem o direito de saber os resultados dessa pesquisa e inclusive a assistir a defesa dos mesmos perante a banca em data a ser divulgada posteriormente. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar.

Você gostaria de participar da pesquisa: **NARRATIVAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS**

Caso concorde com o que leu e foi explicado, preencha os dados abaixo:

Eu _____ entendi que posso dizer "sim" e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que não haverá nenhum problema entre mim e a pesquisadora. A pesquisadora tirou

minhas dúvidas e conversou com meus responsáveis. Recebi uma cópia deste documento, li e concordei em participar.

_____, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador (a)

Eu tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):
Instituição: Maria do Socorro de Holanda Assunção
Endereço: Rua Adolfo Gustavo, nº 90, Serraria
Complemento: Bloco C, aptº 205.
Cidade/CEP: 57045-340 Maceió-AL.
Telefone: 82- 98847-0227

Endereço d(o,a) participante- voluntario (a) _____
Identidade: _____ Órgão Expedidor: _____

| | |
|---------------------------|---------------------|
| Data de nascimento: _____ | Naturalidade: _____ |
| Endereço: _____ | |
| Complemento: _____ | |
| Cidade/CEP: _____ | |
| Telefone: _____ | |

ATENÇÃO: Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
 Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de _____ de _____.

| | |
|--|---|
| | |
| Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas | Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas) |

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Eu _____, responsável pelo menor _____ que foi convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo denominado: **NARRATIVAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS**, , cujos objetivos e justificativas são: promover a produção e leitura de textos multimodais como a narrativa digital, através da aplicação de uma sequência didática, direcionando os alunos a tomarem posse dos multiletramento, a fim de que sejam capazes de entender e usar as multimodalidades da linguagem (texto/imagem/som) e de produzirem seus próprios textos.

Recebi da responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- O projeto se destina a propor atividades que envolvam a múltipla linguagem - além da escrita manual (papel, lápis, caneta, lousa, caderno) a digital (som, imagem, edição, diagramação, vídeo e áudio);
- Que a importância desse estudo é a de ampliar o repertório cultural na direção de outros letramentos partindo da cultura de referência do alunado (local cultural e de linguagem por eles conhecidas);
- A participação no referido estudo será no sentido de realizar atividades que envolvam múltiplas linguagens como proposta do multiletramento para verificar a possível contribuição para a produção e leitura de textos multimodal (narrativa digital), por meio da efetivação de um plano de trabalho- a sequência didática;
- Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, é possível alguns benefícios tais como: permitir que eu produza meus próprios textos multimodais, incorporando minha história, ou da minha comunidade ou dos acontecimentos atuais da sociedade, que estarei colaborando para a construção e reflexão de estratégias de ensino que contribuam para o processo de desenvolvimento da escrita e de outras linguagens, tornando o aprendizado significativo;
- Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando em conta que se trata de uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Mas alguns dos incômodos que poderei sentir são: ficar cansado, estressado e constrangido ao expor minha histórias ou da minha comunidade, ao realizar e responder às entrevistas e meu vídeo da narrativa digital.
- Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome , ou qualquer outro elemento que possa me identificar, será mantido em sigilo;
- E que qualquer imagem que possa vir ser usada com fins acadêmicos receberá tratamento (efeito gráfico, tarja) descaracterizando-a de forma a não permitir a identificação do sujeito fotografado direta ou indiretamente.
- Também fui informado que poderei desistir de minha participação a qualquer momento no estudo, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo;

- Estou ciente que minha participação se dará na aplicação da sequência didática elaborada para a geração de dados dessa pesquisa;
- Que esta pesquisa se dará entre os meses de junho de 2016 a junho de 2017;
- Que não haverá nenhuma despesa para mim;
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE);
- Que a pesquisadora envolvida com o referido estudo é: Maria do Socorro de Holanda Assunção, vinculada a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e com ela pudei manter contato pelo telefone: 82- 98847-0227 ou 99162-3522.
- É assegurado a assistência do meu representante durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo em questão e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação.
- Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de ...na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar pela participação.
- De igual maneira, caso ocorra qualquer dano decorre da participação no estudo, este será reparado, conforme determina a lei (ECA- Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Art. 247,) que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias, podendo ser encaminhado a UFAL- Faculdade de Letras, qualquer reivindicação nesse sentido.
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do meu filho no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implica, concordo em autorizar a participação e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Maria do Socorro de Holanda Assunção

Endereço: Rua Adolfo Gustavo, nº 90, Serraria

Complemento: Bloco C, aptº 205.

Cidade/CEP: 57045-340 Maceió-AL.

Telefone: 82- 98847-0227

| |
|--|
| <p>Endereço d(o,a) participante- voluntario (a) _____</p> <p>Identidade: _____ Órgão Expedidor: _____</p> <p>Data de nascimento: _____ Naturalidade: _____</p> <p>Endereço: _____</p> <p>Complemento: _____</p> <p>Cidade/CEP: _____</p> <p>Telefone: _____</p> |
|--|

| |
|--|
| <p>Endereço d(o,a) responsável pelo menor</p> <p>Domicílio: _____</p> <p>Bloco: _____/Nº: _____/Complemento: _____</p> <p>Bairro: _____/CEP/Cidade: _____/Telefone: _____</p> <p>Ponto de referência: _____</p> |
|--|

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio da Reitoria, 1º Andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041, Maceió-AL

Maceió, _____ de _____ de 2016

| | |
|--|---|
| | |
| Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas | Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas) |