

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE**

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO
CONTEXTO ESCOLAR: INVESTIGAÇÃO DE UMA
ABORDAGEM PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE
NARRATIVAS DIGITAIS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Anidene de Siqueira Cecchin

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO
ESCOLAR: INVESTIGAÇÃO DE UMA ABORDAGEM PARA
O ENSINO DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS**

Anidene de Siqueira Cecchin

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Cristina dos Reis

Santa Maria, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cecchin, Anidene de Siqueira

Práticas de multiletramentos no contexto escolar: investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais. / Anidene de Siqueira Cecchin.- 2015.

168 p.; 30cm

Orientadora: Susana Cristina dos Reis
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2015

1. Língua Portuguesa 2. Tecnologias 3. Narrativa Digital 4. Multiletramentos 5. Linguística Aplicada I. Reis, Susana Cristina dos II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Anidene de Siqueira Cecchin. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: anicecchin@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional de
Tecnologias Educacionais em Rede**

**A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR:
INVESTIGAÇÃO DE UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O
ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DE NARRATIVAS
DIGITAIS**

Elaborada por
Anidene de Siqueira Cecchin

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede

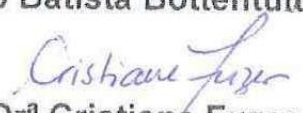
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr^a Susana Cristina dos Reis
(Presidente/Orientadora)



Prof. Dr^o João Batista Bottentuit Junior (UFMA)



Prof. Dr^a Cristiane Fuzer (UFSM)

Santa Maria, 10 de agosto de 2015.

*A minha família
Aos meus amores
À Suzi*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, minha luz, que sempre esteve a guiar meus passos e a me proteger em todos os momentos desta caminhada e por toda a minha vida.

A minha família, em especial a minha mãe querida, Enedina Alves de Siqueira, minha guerreira, que com sua garra me inspirou a buscar por aquilo que sonhei; e para minha irmã, Dircelene de Siqueira Velozo, pelo amor. Para vocês, meu agradecimento pela compreensão por minhas ausências e pelo apoio em todas as minhas decisões.

Aos meus amados: meu filho Renan Cecchin, luz de minha vida, pelos abraços e palavras incentivadoras e ao meu marido Carlos Renan Cecchin pelo apoio incondicional, pelo amor e carinho com que cuidou de mim ao longo do curso. Sem a compreensão de vocês, minha caminhada até aqui seria muito mais difícil.

A minha querida orientadora, Professora Dr^a. Susana Cristina dos Reis, por aceitar a tarefa de me guiar nessa caminhada e por não medir esforços em ajudar-me na busca por meus objetivos. Obrigada pela compreensão e pelo carinho oferecido, pelas palavras amigas e incentivadoras, principalmente, pela confiança.

A dona Maria Cecchin, minha sogra, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo carinho que sempre dedicou a mim. As minhas tias queridas, Martinha Siqueira e Écila Maria Siqueira, que mesmo a distância, não pouparam palavras carinhosas.

Ao colega e amigo Adilson Fernandes Gomes, pela amizade, pela dedicação, pelo carinho e pela leitura cuidadosa desta dissertação.

A minha querida amiga Dalva Cargnin, um anjo em meu caminho, pela disponibilidade, pelo apoio nos momentos difíceis, por estar sempre disposta a me ajudar e por me substituir nas aulas.

Aos queridos colegas e amigos do NuPEAD, em especial ao Anderson Linck, pela tradução; Maicon Anschau, pelo apoio técnico; ao Vinícius Azzolin pela criação da imagem usada no curso.

As minhas amigas e colegas do NuPEAD: Franciele Centenaro, Lilian Cervo Benetti, Rosângela Souza, Michele Schwertner, Luana Mattiello, Alessandra Gonçalves Ribeiro e Rafaela Pereira pelo incentivo em minha caminhada.

A direção do Instituto Estadual Padre Caetano e toda a sua equipe pelo apoio em todos os momentos que precisei.

As minhas colegas de escola pela ajuda com uma palavra de carinho, um abraço acolhedor ou um cafezinho quentinho que aqueceu meu coração.

Aos queridos alunos que se mostraram maravilhosos ao longo desta pesquisa, pois sem eles este trabalho não seria possível.

À banca examinadora pela leitura e contribuições nesta dissertação.

Enfim, a todos os que sempre me incentivaram, com palavras amigas, a percorrer este caminho e tornar possível realizar esta dissertação.

Meu sincero, MUITO OBRIGADA!

*Todo conhecimento começa com o sonho.
O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido,
em busca da terra sonhada.
Mas sonhar é coisa que não se ensina,
brota das profundezas do corpo, como a alegria
brota das profundezas da terra.
Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa.
Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.*

Rubem Alves



A juventude é a janela pela qual o futuro entra no mundo.

Papa Francisco

RESUMO

Estudos recentes na área da Linguística Aplicada (MOTTA-ROTH, 2006, 2008, 2009, 2010; SILVA, 2012; SILVA, PILATI, DIAS, 2010; FUZER, 2012, 2014 entre outros) apontam lacunas no processo de ensino de produção textual no contexto brasileiro. Diante disso, parece imprescindível a escola proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades que capacitem o aluno a inserir-se na sociedade para usar a linguagem que abarque diferentes semioses nas práticas escolares. Para isso, a tarefa de produção textual precisa ser repensada para contemplar tais necessidades, principalmente como forma de gerar motivação e engajamento dos alunos na aprendizagem de Língua Materna, a fim de configurar o ato de escrever como uma *prática social* (MOTTA-ROTH, 2006) que visa *comunicar para a vida* (HYLAND, 2007). Sendo assim, neste estudo, elaboramos uma proposta de abordagem pedagógica de ensino de Língua Portuguesa (LP) por meio de narrativas digitais, tendo por base o ciclo de ensino e aprendizagem de gêneros (ROTHERY, 1996; ROSE; MARTIN, 2012), a concepção de abordagem de ensino proposta por Almeida Filho (1998) e o Ciclo de Produção de Material Didático Digital (REIS; GOMES, 2014), com vistas a promover práticas de multiletramentos no contexto escolar. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa-ação em contexto escolar público, na qual intervenções pedagógicas foram aplicadas pela professora-pesquisadora e embasaram o desenho da proposta final do curso *online* de produção de narrativas digitais, usando a Plataforma *Moodle*. Foram realizadas quatro intervenções práticas com alunos do Ensino Médio de uma escola pública da região de Santa Maria/RS. Os dados coletados na prática pedagógica piloto foram obtidos por meio de dois questionários (um de diagnóstico e um de avaliação) aplicado durante o curso, por meio da análise de quatro narrativas digitais produzidas pelos alunos e suas respostas às atividades propostas no curso aplicado, bem como por meio do diário reflexivo produzido pela professora-pesquisadora. Os resultados apontam o favorecimento de prática de multiletramentos dos participantes envolvidos no processo. Ao trabalharem com as tecnologias associadas ao estudo da linguagem e produzirem narrativas digitais, os alunos desenvolveram letramentos escolares, digital e multimodal. Além disso, ficou evidente a ampliação do letramento digital da professora, tão essencial à construção do material didático digital utilizado, bem como o letramento acadêmico, que possibilitou a adequação de sua escrita ao contexto científico. Como produto final desta pesquisa, podemos vislumbrar uma proposta de abordagem de ensino de LP contextualizada, integrando o uso de tecnologias, a qual denominamos como ciclo de Ensino e Aprendizagem de Produção de Narrativas Digitais, tendo por base 6 fases de atividades (Conhecer gêneros narrativos; Produção compartilhada de gêneros; Reescrita do Gênero; Produção Independente de gêneros; *Design* de narrativas digitais; Compartilhamento de narrativas). Para finalizar, consideramos que essa proposta poderá nortear professores em formação e formação continuada em suas práticas didático-pedagógicas quanto ao ensino de narrativas digitais em aulas de línguas.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Tecnologias. Narrativa Digital. Multiletramentos. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

Recent studies in Applied Linguistic (MOTTA-ROTH, 2006, 2008, 2009, 2010; SILVA, 2012; SILVA, PILATI, DIAS, 2010; FUZER, 2012, 2014 among others) show gaps in the process of learning and teaching of textual production in the Brazilian context. Therefore, it is essential to the school provide development of competences and abilities that enable the student to be part of the society when using verbal and nonverbal language to produce texts that embrace the use of different semiosis into the school practice. In this scenario, the text production task at school needs to be rethought to consider such needs, mainly as a way to create motivation and student's engagement in learning their mother tongue, in order to set up the act of writing as social practice (MOTTA-ROTH, 2006) which to communicate to life (HYLAND, 2007). Thus, in this study, we elaborated a proposal of a pedagogical approach in teaching Portuguese language (PL) through the use of digital narratives, based on the teaching and learning genre cycle (ROTHERY, 1996; ROSE; MARTIN, 2012), the concept of teaching approach proposed by Almeida Filho (1998) and the Digital Teaching Material Cycle (REIS; GOMES, 2014) with the purpose of promoting multiliteracies practices at school. In this way, an action research was developed in the public school context, in which didactic and pedagogical interventions were applied by the teacher-researcher and conducted to design a final proposal of digital storytelling online course, using the Moodle Platform. Four practical interventions were carried out with high school students from a public school of Santa Maria / RS. The data collected in the pilot pedagogical practices were obtained through two questionnaires (a diagnostic and evaluation one) applied during the course, through the analysis of four digital narratives produced by students and their responses to the proposed activities in the applied course and as through reflective journal produced by the teacher-researcher. The results show an encouragement of multiliteracies practices by the students involved in the process. By working with technologies associated with the study of language and digital storytelling production, the students developed school, digital and multimodal literacies in writing texts based on genres and making use of technological resources in the process of building knowledge at school. Moreover, it also became evident that the development of the teacher's digital literacy was essential to elaborate the digital teaching material used, as well as the academic literacy allowed the suitability of the teacher's writing in the scientific context. As the final product of this research, we can glimpse a proposal of teaching Portuguese language within a contextualized approach, integrating the use of technologies, that we call as Digital Storytelling Teaching and Learning Production's Cycle, based on six activities phases (Explore the narrative genres; Collaborative production of genres; Rewriting the genres; Independent Production of genres; Designing the Digital Storytelling; Sharing the Digital Storytelling). To sum up, we believe that this proposal may guide teachers in training and continuing education in their didactic and pedagogical practices for teaching digital storytelling in language classes.

Keywords: Portuguese Language. Technologies. Digital Storytelling. Multiliteracies. Applied Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Ciclo de ensino e de aprendizagem, Rothery (1994)	45
Figura 2:	Write it right teaching/learning cycle.....	46
Figura 3:	Modelo de Análise de Abordagem – Operação Global do Ensino de Línguas	50
Figura 4:	Procedimentos metodológicos da pesquisa	70
Figura 5:	Procedimentos metodológicos da pesquisa	74
Figura 6:	Página inicial – www.wevideo.com.....	79
Figura 7:	Página de edição do <i>Wevideo</i>	80
Figura 8:	Roteiro construído na IDP de 2013	86
Figura 9:	Página inicial do curso	88
Figura 10:	Tela com sumário do curso	89
Figura 11:	Avatar Cléo, criado no http://www.voki.com	90
Figura 12:	Programa do curso online de produção de narrativas digitais.....	93
Figura 13:	Módulo 1 - Interagindo online.....	94
Figura 14:	Módulo de desconstrução do gênero	95
Figura 15:	Atividade de contar um acontecimento em ordem cronológica do módulo 2.....	96
Figura 16:	Atividade sobre o uso da linguagem no texto, do módulo 2.	97
Figura 17:	Atividade de estudo da narrativa digital do módulo 2.	98
Figura 18:	Atividade de análise de um relato pessoal digital do módulo 2.	99
Figura 19:	Módulo 3 - Construção conjunta.....	100
Figura 20:	Alunos no laboratório de informática da escola.....	100
Figura 21:	Módulo 3 - escrita individual.....	101
Figura 22:	Produção do roteiro - escrita individual, módulo 4.....	102
Figura 23:	Aula no Labin/UFSM em 12/05/2015.....	107
Figura 24:	Momento de interação dos alunos	108
Figura 25:	Momento de interação dos alunos	108
Figura 26:	Roteiro de narrativa de aluno/2015	110
Figura 27:	Exemplos de <i>avatar</i>	110
Figura 28:	Professora orientando aluna/2015	112
Figura 29:	Projeto de videoaula da professora.....	113
Figura 30:	Videoaula "Primeiro acesso"	113
Figura 31:	Atividade de desconstrução do gênero	115
Figura 32:	Escrita colaborativa com comentários da professora	118
Figura 33:	Escrita individual com comentários da professora-pesquisadora	119
Figura 34:	Exemplo de roteiro/2015	121
Figura 35:	Narrativa digital de Aluno.	121
Figura 36:	A amiga cobra (narrativa de aluno)	122
Figura 37:	Abordagem Pedagógica de Ensino de Narrativa Digital - APEND	123
Figura 38:	Gráfico do questionário de avaliação aplicado.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Projetos desenvolvidos pela Escola de Sydney, adaptados de Rose e Martin (2012).	44
Quadro 2: Busca por trabalhos publicados no Banco de Teses da Capes	58
Quadro 3: Busca por trabalhos publicados no Banco de Teses da Capes	59
Quadro 4: Busca por trabalhos publicados no Banco de Teses da Capes	59
Quadro 5: Revistas pesquisadas	60
Quadro 6: Síntese da pesquisa em revistas especializadas	61
Quadro 7: Resultado da pesquisa em revistas especializadas	62
Quadro 8: Elementos da narrativa digital, traduzido de Robin e Pierson, 2005.	65
Quadro 9: Dimensões de Multiletramentos	68
Quadro 10: <i>Softwares</i> e <i>sites</i> de produção e compartilhamento de narrativas digitais	76
Quadro 11: Critérios de avaliação dos recursos digitais	78
Quadro 12: Dados das intervenções didático-pedagógicas (IDP).....	81
Quadro 13: Síntese das práticas de IDP desenvolvidas	82
Quadro 14: Depoimentos coletados nos questionários de avaliação.....	84
Quadro 15: Transcrição do áudio da gravação da aula sobre documentário/2013. ...	85
Quadro 16: Depoimento da professora do Diário Reflexivo/2013	86
Quadro 17: Depoimento da professora no diário reflexivo/2015	105
Quadro 18: Dados do questionário diagnóstico/2015	106
Quadro 19: Elementos da narrativa, presentes nos trabalhos dos alunos	116
Quadro 20: Diário reflexivo da professora-pesquisadora/2015	117
Quadro 21: Texto da escrita colaborativa com as correções	119
Quadro 22: Texto corrigido pelo aluno	120
Quadro 23: Questionário de avaliação/2015.....	128
Quadro 24: Adaptado de http://georgecursos.ca/blog/archives/5056	132

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Termo de consentimento livre esclarecido	143
Anexo B - Termo de Confidencialidade.....	145
Anexo C - Termo de assentimento.....	146
Anexo D - Autorização da Instituição	148
Anexo E - Tabela com critérios de avaliação das narrativas digitais produzidas ..	149
Anexo F - Tutorial do wevideo	150
Anexo G - Tabela de desconstrução do gênero documentário	161
Anexo H - Tabelas de dados dos questionários diagnósticos	162
Anexo I - Avaliação de narrativas digitais.....	163
Anexo J - Avaliação das narrativas produzidas	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA	35
1.1 Linguagem como interação social e as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade	35
1.2 O processo de ensino de escrita na escola	38
1.3 O ensino da linguagem com base em gêneros	41
2 NARRATIVA DIGITAL PARA A PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA.....	49
2.1 Abordagem de ensino da linguagem.....	49
2.2 Práticas de multiletramentos: explorando narrativas digitais no ensino de LP52	
2.2.1 Contar histórias na atualidade: um processo a ser (re)significado	53
2.2.2 Narrativa digital e narrativa transmídia	55
2.3 Estudos sobre narrativas digitais realizados no Brasil	58
2.4 O uso de narrativas digitais para promover multiletramentos e o ensino da linguagem	62
3 CONTEXTO DE PESQUISA E AÇÕES METODOLÓGICAS.....	69
3.1 Foco de estudo da pesquisa realizada.....	69
3.2 Procedimentos metodológicos do desenvolvimento da pesquisa.....	70
3.3 O contexto da realização da pesquisa.....	71
3.4 Participantes.....	72
3.4.1 Perfil da professora-pesquisadora.....	72
3.4.2 Perfil dos alunos participantes.....	72
3.5 O <i>corpus</i>	73
3.6 Procedimentos de seleção, análise e interpretação do <i>corpus</i>	74
3.7 Procedimentos de seleção dos recursos tecnológicos.....	75
3.7.1 Que recursos usar no trabalho com narrativas digitais em sala de aula?	76
4 PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	81
4.1 Sistematizando e avaliando as experiências de IDP no contexto escolar público	81
4.2 A proposta de Curso – Produção de narrativas digitais.....	88
4.2.1 Descrição do produto, contextualização e objetivos.....	88
4.2.2 Programa do curso	90
4.2.3 Exemplos de atividades encontradas no curso Online de Narrativa digital	93
4.3 Avaliando as experiências de multiletramentos da professora e dos alunos.....	103
4.3.1 Multiletramentos dos alunos durante aplicação do curso piloto de produção de narrativas digitais	105
4.3.2 Multiletramentos desenvolvidos pela professora.....	111
4.4 Avaliando as Produções dos alunos durante o curso aplicado	116

4.5 Descrição da proposta de Abordagem - APEND.....	122
4.5.1 Primeira fase: Conhecendo o gênero	124
4.5.2 Segunda fase: Produção compartilhada	124
4.5.3 Terceira fase: Reescrita.....	124
4.5.4 Quarta fase: Produção independente	124
4.5.5 Quinta fase: <i>Design</i> da narrativa.....	125
4.5.6 Sexta fase: <i>Sharing online</i>	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DESTA PESQUISA ..	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	143

INTRODUÇÃO

“O trabalho da escola (...) estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentido”.
Rojo (2012, p. 29)

Era uma vez, uma professora inquieta e curiosa, que tinha em mente desenvolver em suas aulas o ensino da língua portuguesa com motivação e de modo significativo, que fosse diferencial para os alunos ao longo de suas vidas.

No entanto, ao entrar em sala de aula, pela primeira vez, com alunos do Ensino Médio de uma instituição pública, deparou-se com uma realidade diferente do que imaginava, pois encontrou jovens sem perspectivas para o futuro, desaminados com suas condições precárias de vida e, principalmente, convictos de que a máxima *português é chato* ou *não gosto de escrever* era uma verdade absoluta.

Os anos passaram e, até os dias de hoje, a professora guarda na lembrança sua primeira aula de Língua Portuguesa (LP), para a qual contava com o seu material organizado e um texto motivador para fazer a primeira leitura. Em sua memória ainda se fazem presentes emoções inesquecíveis desse momento: tinha suas mãos trêmulas, o coração palpitante e a cabeça cheia de sonhos. No entanto, diante dos comentários informais dos alunos, viu-se frente a um grande problema: o que fazer? Como ensinar Língua Portuguesa a esses alunos?

Com isso em mente e, ainda, cheia de sonhos, aceitou o desafio dessa situação e foi à procura de alternativas que pudessem ser utilizadas em suas aulas a fim de mostrar a seus alunos que era possível querer algo mais e sonhar com um futuro melhor. Sendo assim, a professora iniciou a busca por inovações que pudesse utilizar em suas aulas a fim de motivar suas turmas.

Naquela mesma época, as tecnologias começaram a se expandir e descobrir novas práticas de ensino que aproximassem a escola e os alunos na construção de conhecimento significativo tornou-se um desafio. Ao fazer o uso dos recursos tecnológicos disponíveis, a professora participou de cursos que possibilitaram seu engajamento à nova era, a digital, os quais compreendiam promover fluência digital

por meio de cursos de informática básica e o uso das tecnologias na sala de aula, os quais foram oferecidos pela Coordenadoria de Educação do Estado (RS). Tais estudos possibilitaram a inserção da professora na descoberta de um novo mundo, o digital, ou seja, em um espaço em rede para descobrir, produzir e interagir.

Entretanto, as preocupações em realizar um trabalho de qualidade frente aos alunos, a incentivaram continuar pesquisando por inovações para efetivar práticas de uso da linguagem em sala de aula, aliando às tecnologias emergentes na época. Sendo assim, em 2011, iniciou o curso de especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas a Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria, na modalidade EAD, e realizou seu primeiro trabalho sobre narrativas digitais, sob o título de *A Produção de narrativas digitais para o ensino da Língua Materna* (2013), investigando o seu próprio contexto de trabalho.

Os questionamentos e as dúvidas sobre como ensinar com tecnologias persistiam e novos desafios surgiram. Ao terminar a especialização, começou a participar do grupo de pesquisa NuPEAD¹ (UFSM) com o objetivo de continuar os estudos relacionados ao uso de narrativas digitais na escola e ampliar seus pressupostos necessários para fundamentar seu trabalho. Desde então, tem-se dedicado a estudar esse tema e aplicado em sala de aula os estudos realizados. Para isso, em 2013, ingressou no Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede pela UFSM, inserindo-se na linha de pesquisa de Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede³.

O Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM (PPGTER/UFSM²) é um Mestrado Profissional e se insere na área inter e multidisciplinar, com o objetivo de produzir reflexões e práticas sobre inovação e democratização da educação, mediadas por tecnologias em rede. Destina-se a profissionais atuantes nas áreas relacionadas às Tecnologias Educacionais em

¹ Núcleo de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância;

² <http://coral.ufsm.br/ppgter/> Acesso em 12/09/2014;

³ Esta linha de pesquisa orienta-se para o desenvolvimento de metodologias e ferramentas educacionais, envolvendo tecnologias que proporcionam a utilização de redes computacionais. Possibilita, portanto, o desenvolvimento de projetos para a construção de produtos e inovações tecnológicas, tais como: materiais didáticos impresso e multimídia, *softwares*, plataformas de interação e interatividade, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, bem como propostas reflexivas de recursos e atividades diversificadas para a integração em rede das modalidades educacionais. O uso de ferramentas computacionais abertas e livres será incentivado na presente linha, que possui foco na aplicabilidade e praticidade das tecnologias educacionais em rede a serem desenvolvidas (PPGTER/UFSM).

Rede e áreas afins: Docentes, Técnicos em Assuntos Educacionais, Servidores Técnicos Administrativos, profissionais atuantes em espaços formais e não formais. Tem como foco de investigação as tecnologias em rede, que dinamizam os ambientes de comunicação, em especial, na Internet para produzir reflexões e práticas sobre inovação e democratização da educação mediada por tecnologias em rede (PPGTER, 2014).

Diante do exposto, a solução para aliar tecnologia e ensino da língua, encontrada pela professora por meio da participação no grupo de pesquisa e sua inclusão no Programa de Mestrado contribuíram significativamente para seu desempenho na sala de aula e trouxe novas perspectivas para sua prática docente, além de oportunizar reflexão sobre seu papel como professora de ensino de linguagem. Podemos afirmar, ainda, que suas concepções a respeito do processo de ensino da LP e produção textual foram revistas a partir das reflexões propostas pelas leituras, as quais estão efetivadas neste trabalho que apresentamos.

Nessa caminhada, a produção de pesquisa sobre o uso de narrativas digitais para ensinar a LP tem sido o foco de suas investigações e publicações (CECCHIN; REIS, 2013a; CECCHIN; REIS, 2013b; CECCHIN; REIS, 2014), pois, ao reportar essa experiência, descrevemos como tem aliado conhecimento, recursos tecnológicos e criatividade, com o intuito de promover um ensino que contemple as exigências da atual sociedade, capacitando o aluno a interagir por meio da linguagem como uma prática social.

No entanto, apesar dos avanços obtidos, surgiu o seguinte questionamento: de que forma a escola pode apoderar-se da hipermodernidade e desenvolver um ensino inovador que abarque tais concepções em sua prática? Diante desse questionamento, retomamos a citação de Rojo (2012)³, na epígrafe deste capítulo, sugerindo que o trabalho da escola deve ser voltado para a formação de alunos críticos, multiletrados, capazes de usar tecnologias, de selecionar, de analisar e construir conhecimentos, com autonomia e competências ao inserir-se na sociedade tecnológica e globalizada.

Diante desse “novo” perfil de alunos, é urgente que os professores busquem por fundamentos teóricos que os auxiliem a encontrar alternativas e soluções

³O trabalho da escola (...) estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentido.

didático-pedagógicas inovadoras que promovam uma nova abordagem para o ensino de linguagens e tecnologias no contexto escolar. Nessa perspectiva, estudos recentes apontam para a necessidade de realizar um trabalho de uso da linguagem que possibilite ampliar as habilidades básicas de letramento dos cidadãos, tais como ler, compreender, falar, interpretar e escrever para incluir também a discussão de multiletramentos na prática de ensino (SILVA; PILATI; DIAS, 2010; SILVA; PILATI, GUIMARÃES, 2010; LIMA; ARAÚJO, 2010; SILVA, 2010; FUZER, 2012; MOTTA-ROTH, 2008; MARCUSCHI, 2011), ou seja, é preciso superar antigas concepções de ensino da língua, embasadas apenas no ensino prescritivo da gramática e desvinculado da prática, para abordar também os multiletramentos na aula de Língua Portuguesa (SILVA; PILATI; DIAS, 2010, p. 986).

Na mesma direção, pesquisas sobre ensino da linguagem com base em gêneros (HYLAND, 2007; MOTTA-ROTH, 2008; MARCUSCHI, 2011) sugerem que, a partir da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), o ensino de escrita tem sido embasado em gêneros, buscando promover competências, habilidades e conteúdos críticos/reflexivos, que contemplem as diferentes situações comunicativas e as múltiplas linguagens presentes na modernidade.

No entanto, essa concepção de ensino nem sempre é tão evidente e efetivada no contexto escolar, já que muitos professores, quando se inserem na sala de aula ainda têm dificuldades para colocar tais pressupostos em prática. Nessa perspectiva, como sugere Motta-Roth (2006, p. 501), é preciso levar o aluno a agir socialmente, já que a “linguagem media práticas sociais”; portanto, ensinar a escrever no contexto escolar deve ser uma prática que envolve aprender a usar a linguagem contextualizada, preparando o aluno para futuras situações sociais, com o intuito de comunicar para a vida e para interagir (HYLAND, 2007).

Tendo por base tais perspectivas, percebemos que a escola deve apropriar-se do trabalho com as múltiplas linguagens para promover multiletramentos e aprimorar habilidades linguísticas, o que exige preparo do professor para atuar em sala de aula. Dessa forma, é possível inserir a escola na modernidade (ROJO; BARBOSA, 2015), contemplando um ensino da linguagem inovador.

Diante das novas perspectivas de uso contextualizado da linguagem presentes na atual sociedade, Rojo (2012, p. 16) aponta que novos letramentos surgem a partir do momento em que as linguagens que fazem parte do universo da escrita tornam-se múltiplas também. De acordo com a autora, o conceito de

multiletramentos envolve a “multiplicidade de culturas – multiculturalismo e a multiplicidade de linguagens, multisemioses e de mídia” (ROJO, 2012, p. 135), portanto, refere-se à capacidade de compreender e produzir textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) para fazer significar (IDEM, 2012, p.19)

Considerando esse propósito, entendemos a produção de narrativa digital, definida por Robin e Pierson (2005) como a narrativa que alia o uso de recursos multímida como áudio, vídeo e animação, para produzir pequenos relatos, para promover o ensino da linguagem integrado à tecnologia no contexto escolar. Acreditamos, assim, que essa pode ser uma alternativa que contribuirá para um trabalho diversificado que abarque as teorias enfocadas neste trabalho. Para tanto, neste estudo, investigamos como é possível relacionar gênero, linguagem e multiletramentos, por meio da produção de narrativas digitais, levando em consideração a definição de gêneros narrativos, proposto por Martin e Rose (2008).

Ao sugerir o uso de narrativas digitais na escola, especificamente para produção de conhecimento na LP, podemos inferir que esta consiste em algo novo e pouco explorado no Brasil, pois, em recente pesquisa realizada no banco de Teses da Capes⁴ foram catalogados cinco trabalhos relacionados às palavras-chave “narrativa digital no ensino de Língua Portuguesa”. Ao buscar pelas palavras-chave “narrativa digital e produção textual”, foram encontrados 25 itens. Destes, apenas um, de autoria de Paiva (2010), relaciona-se ao ensino de línguas. Os demais trabalhos se referem às diversas áreas do conhecimento, dentre elas, a saúde, a comunicação, a formação de professores e o uso das TIC na escola, entretanto, não enfatizam o universo da escrita com foco em gêneros, multiletramentos e o trabalho com a linguagem.

Com isso, evidencia-se a necessidade urgente de ampliar estudos que fundamentem e promovam a utilização de narrativas digitais no contexto escolar, ao mesmo tempo em que possibilita o uso contextualizado da linguagem para produzir textos com motivação e engajamento, desenvolvendo práticas de multiletramentos. Ao considerar os pressupostos apresentados e a breve história da professora pesquisadora⁵, concebemos que investigar uma proposta de abordagem para o

⁴ <http://www.capes.gov.br/>, acesso em 25/05/2014.

⁵ Neste trabalho, a professora configura-se como pesquisadora, aplicadora das práticas pedagógicas.

ensino de língua portuguesa por meio de narrativas é o principal foco da presente dissertação.

Seguindo esses propósitos e na busca por alternativas que permitam redesenhar o trabalho de ensino da linguagem e produção textual no contexto escolar, esta pesquisa tem como objetivo geral elaborar uma proposta de abordagem didático-pedagógica de ensino de Língua Portuguesa, por meio da produção de narrativas digitais, promovendo práticas de multiletramentos no contexto escolar.

Para isso, destacamos o conceito de abordagem de ensino de línguas defendido por Almeida Filho (1998, p. 17) como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana e o que é aprender e ensinar uma língua alvo”. Para o autor, a abordagem de ensinar do professor exige competências implícita, aplicada, linguístico-comunicativa e profissional, que lhe permitam determinar “os contornos e essências de uma dada abordagem de ensinar e recorrer a procedimentos de análise específicos” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 23).

Assim sendo, para alcançar o objetivo geral deste estudo, propomos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar uma experiência de ensino de LP na escola usando tecnologias digitais, especialmente por meio de produção de narrativas digitais;
2. Planejar, desenhar e elaborar atividades para promover o ensino de LP no contexto escolar aliado às tecnologias;
3. Testar e avaliar a proposta piloto de um curso online;
4. Descrever os resultados obtidos na aplicação da proposta piloto;
5. Sistematizar a proposta de abordagem didático-pedagógica para o ensino de LP por meio de narrativas digitais.

Diante dos objetivos propostos nesta pesquisa, buscamos responder aos seguintes questionamentos:

1. Como é possível promover a produção textual na escola de modo significativo, motivador, capaz de engajar o aluno?
2. Como sistematizar o processo de ensino da escrita de forma a capacitar o aluno a trabalhar com as múltiplas linguagens e tecnologias presentes na atualidade?

3. De que forma é possível desenvolver fluência tecnológica e letramento digital por meio da produção textual e ensino de LP no contexto escolar?
4. Quais multiletramentos são possíveis promover no contexto escolar para formar alunos críticos e aptos a interagir no mundo globalizado?

Para realizar a descrição da proposta de abordagem de ensino de LP por meio da proposta de um curso *online* de produção de narrativas digitais, o capítulo 1 aborda as concepções da linguagem, discutindo o ensino de LP e produção textual na atualidade (SILVA; PILATI; DIAS, 2010; SILVA, 2010; FUZER; WEBER, 2012; FUZER, 2012; FUZER, 2014; ROSE; MARTIN, 2012). Propomos, ainda, neste capítulo, uma discussão em torno da escrita embasada em gêneros (MOTTA-ROTH, 2006, 2008; HYLAND, 2003, 2007; MEURER, 2011) e adotamos a pedagogia de gêneros como abordagem teórica-metodológica para o processo de produção textual por meio de produção de narrativas digitais.

O capítulo 2 traz uma discussão sobre abordagem de ensino da linguagem (ALMEIDA FILHO, 1998); produção de narrativa digital (OHLER, 2008; ROBIN, 2005, 2006) para a prática de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2008, 2009; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; MOTTA-ROTH; NASCIMENTO, 2009) e seu uso para o ensino da linguagem. Ainda, neste capítulo, abordamos os estudos realizados no Brasil envolvendo essa temática e estabelecemos diferenças e semelhanças em torno dos conceitos de narrativa transmídia (GOSCIOLA, 2011; GALLO; COELHO, 2011) e de narrativa digital (PAIVA, 2010, ROBIN; PIERSON 2005), enfocando o seu uso no contexto educacional para o ensino da linguagem e buscamos definir o termo adequado para ser utilizado neste trabalho.

Na sequência, no capítulo 3, apresentamos o contexto de pesquisa e ações metodológicas desenvolvidas em uma escola pública da região de Santa Maria/RS, como forma de detalhar os procedimentos da prática pedagógica, assim como para sistematizar as etapas desta pesquisa, as quais deram suporte para a construção da proposta de abordagem de ensino de LP por meio de narrativas digitais. Para isso, descrevemos os participantes, procedimentos de seleção, análise e interpretação do corpus, os recursos utilizados, bem como o processo de construção da proposta da abordagem de ensino.

Por fim, o capítulo 4 descreve o curso piloto construído, embasado as etapas cíclicas do MDD, a pedagogia de gêneros e as práticas de intervenções didático-pedagógicas (IDP) desenvolvidas, bem como apresentamos o curso piloto e a proposta de Abordagem Pedagógica para o Ensino de LP por meio de Narrativa Digital (APEND).

Nas considerações finais, realizamos uma reflexão sobre a pesquisa desenvolvida, bem como sobre o produto final, ou seja, o curso piloto de narrativas digitais, na tentativa de responder aos questionamentos sobre o ensino de LP na hipermodalidade (ROJO; BARBOSA, 2015). Nesse mesmo sentido, procuramos responder às inquietações da professora, protagonista da breve história contada no início deste texto.

1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

“Linguagem é pensamento”
Santaella (2007, p. 190)

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar a linguagem como sistema sociosemiótico e interação social para o ensino de produção textual, conforme reportam estudos em Linguística Aplicada (LA). Na sequência, enfocamos estudos referentes ao processo de ensino de produção textual na escola da atualidade, na tentativa de definir o ato de escrever como uma prática social e, como tal, atrelada à vida. Sendo assim, destacamos a necessidade do ser humano de interagir com os outros e com o mundo para comunicar-se, conforme mostram os estudos desenvolvidos por Motta-Roth (2006; 2008); Hyland (2007); Rose e Martin (2012); entre outros.

1.1 Linguagem como interação social e as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade

Para Santaella (2007, p. 34), “texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se e entrecruzam-se”, pois fundem diferentes semioses com o objetivo de comunicar-se por meio da linguagem pela qual interagimos na sociedade, construindo conceitos e significados para nossas vidas.

A linguagem e suas múltiplas modalidades interferem significativamente nas relações que o homem estabelece com seus semelhantes e com o mundo a sua volta, já que “é justamente a linguagem, camada processual mediadora, que revela, vela, desvela para nós o mundo (...) e nos constitui humano” (SANTAELLA, 2007, p. 189). Tendo por base esse pressuposto, Santaella (2007) salienta que a linguagem é expressão de pensamento e nos possibilita materializá-la como forma de nos tornar parte dela. Com isso, constitui-se mediadora entre nós e a realidade e nos permite expressar nossas crenças, valores e princípios para guiar nossas ações.

Para Halliday (1985, p. 23), “a linguagem é multifuncional”, ou seja, possui várias funções interligadas com o objetivo único de estabelecer interação em nossas

relações sociais. Essa concepção vem ao encontro do que nos evidencia Vygostky (1998) ao conceber a linguagem como base para interação com o meio em que vivemos, já que não aprendemos sozinhos, mas nas relações e interações que estabelecemos.

De acordo com Kenski (2012), a manifestação da linguagem, por meio da escrita é vista como essencial para o ser humano, pois “amplia a capacidade de reflexão e apreensão da realidade” (KENSKI, 2012, p. 31) e possibilita desenvolver o exercício da criticidade. Dessa forma, ao fazer o uso da linguagem, o homem se insere nos diferentes contextos sócio-históricos, participando ativamente deles para interagir e engajar-se na sociedade contemporânea.

Silva, Pilati e Dias (2010, p. 979), ao discutir sobre linguagem, reforçam que esta, “além de se prestar ao ato comunicativo, configura a expressão do pensamento, sendo, sobretudo, uma forma de interação humana, política e social”, a qual permite ao indivíduo relacionar-se com o seu meio. Para tanto, os autores enfatizam a necessidade de estabelecemos “movimento dinâmico entre a palavra e o mundo e vice-versa” para que possamos nos constituir como cidadãos críticos na sociedade.

Em complemento a isso, Silva, Pilati e Dias (2010, 956) apontam que é urgente a necessidade de viabilizar, em sala de aula, um ensino que oportunize aos alunos “o domínio da norma padrão, sem menosprezar a variedade linguística do seu grupo de origem (social ou regional), configurando-se, assim, um ensino democrático e, ao mesmo tempo, inclusivo, promovendo o uso efetivo da língua” (SILVA, 2010, p. 956).

Na mesma direção, Silva, Pilati e Dias (2010) afirmam que não há conexão entre os conteúdos linguísticos trabalhados na escola, concebendo-os como “algo descontínuo e desconexo” (IBIDEM, p. 977), muitas vezes, desligado de qualquer utilização prática. Aliado a isso, os autores destacam que os alunos mostram-se, ainda, incapazes de usar a língua para resolver problemas de comunicação.

Outro fator relevante está relacionado aos professores que se encontram descrentes, desmotivados e perdidos quanto à metodologia a ser utilizada em suas aulas (SILVA; PILATI; DIAS, 2010, p. 985-986), refletindo isso em suas práticas docentes, conseqüentemente, trabalhando com conteúdos desconectados do contexto de atuação no qual os alunos se inserem.

Seguindo essa perspectiva, Gadoti, Freire e Guimarães (1995, s/p) apontam que a linguagem possibilita ao indivíduo assumir-se como “sujeito inteligente e desvelador”, empenhado em construir seu conhecimento nas relações sócio-comunicativas em que se envolvem. Para isso, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas para que sejam capazes de “formar consumidores críticos de textos” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 531), visto que é preciso transformar os discursos e significações a fim de oferecer possibilidades práticas, seja na recepção ou na produção de textos (ROJO, 2012, p. 29).

Para Oliveira (2010, p. 330) as práticas sociais e educacionais são textualizadas e, ao utilizarmos a leitura e a escrita, nos conectamos com o mundo e fazemos o uso da linguagem como sujeitos ativos na sociedade. Dessa forma, inferimos que o ensino de LP necessita ser repensado e reestruturado, pois percebemos que é preciso propor significativas mudanças no processo de ensino da língua, enfocando uma visão social de ensino de linguagem com o objetivo de desenvolver competências de leitura e de escrita (SILVA, 2010, p. 951).

As concepções apresentadas nesta seção apontam para a necessidade de se repensar o atual ensino da linguagem no contexto educacional brasileiro, pois sugerem reflexões que implicam em mudanças significativas para que a escola cumpra seu papel de capacitar o aluno a inserir-se como cidadão na sociedade. Diante disso, apontamos a urgência de fomentar discussões sobre a temática e fornecer subsídios e aporte teórico que envolvam as práticas de ensino de língua na escola e, principalmente, sobre o processo de escrita, como forma de preparar o educando para a interação com o meio social.

Para isso, entendemos que é preciso buscar novas abordagens que propiciem o desenvolvimento de práticas pedagógicas que capacitem os alunos a usar a linguagem para interagir e fazer ações que efetivem a aprendizagem de linguagem de modo contextualizado.

Para estabelecer relação entre a prática pedagógica de ensino da linguagem e o atual contexto em que nos inserimos e, com o intuito de qualificar esse processo, exige-se que a escola prepare o aluno quanto ao uso da linguagem para intervir em seu meio. Com isso em mente, na sequência, discutimos como tem se dado o processo de ensino de escrita de LP no atual contexto escolar.

1.2 O processo de ensino de escrita na escola

Na atualidade, o ensino de LP e de produção textual nas escolas exigem transformações para se adequar às demandas da sociedade, pois conforme nos mostram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) falta sintonia entre a realidade escolar e as exigências da atual vida em sociedade.

Na tentativa de diminuir essa distância, o documento prioriza o desenvolvimento de competências que visam comunicar, investigar e compreender para contextualizar social e historicamente o ensino. Com isso, foram estabelecidas ações para um ensino contextualizado da linguagem com vistas a preparar o aluno para o exercício da cidadania.

No entanto, nossa realidade ainda não contempla essa abordagem, pois é necessário que repensemos nossas atuais práticas de ensino com vistas a contemplar os propósitos enfatizados pelos Parâmetros Curriculares nacionais (BRASIL, 1998), os quais propõem o ensino contextualizado da língua.

De acordo com Silva (2012, p. 392),

o trabalho de leitura e produção textual é bastante limitado, sendo a prática de produção textual caracterizada por exercícios de composição escolar, compreendendo a produção de textos descritivos, narrativos e, em especial, dissertativos.

Para o autor (IDEM, 2012), a escola está preparando “apenas alguns alunos para os usos da língua no contexto escolar, ou seja, para as práticas escolares de letramento” (SILVA, 2012, p. 391), evidenciando um ensino voltado para a realização de tarefas escolares e não para a construção de conhecimento. Em vista disso, precisamos de um ensino que integre o aluno na contemporaneidade ao invés de distanciá-lo do mundo real.

Da mesma forma, Lima e Araújo (2010, p. 248) afirmam que é papel da escola “oportunizar aos alunos a realização de práticas de leitura e escrita que contemplem a comunicação, a construção e a pesquisa”, promovendo o uso da língua contextualizado, já que é mediante esse uso que “intervimos no mundo e nos educamos” (FREIRE, 1996, p. 98).

Para isso, despertar nos alunos o exercício constante de ler, compreender, analisar, refletir e escrever, tendo a língua como instrumento de mediação, pode ser

uma maneira de formar alunos leitores e produtores de textos (SILVA, 2010, p. 957) capazes de refletir sobre suas escolhas, promovendo a prática de competências discursivas e sócio-comunicativas.

Silva, Pilati e Dias (2010, p. 979) concordam com tais concepções e apontam que, no contexto educacional brasileiro, o ensino da gramática ainda é prescritivo, baseado em regras da gramática normativa, trabalhado de forma isolada, sem relacionar texto e contexto. Diante desse cenário, é preciso “remodelar o próprio conteúdo a ser ensinado” (IBIDEM, p. 977), pois:

grande parte do tempo e do esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é destinado ao estudo da metalinguagem de análise da língua (gem), com exercícios contínuos de prescrição gramatical, estudo de regras e resoluções de problemas. (SILVA, PILATI, DIAS, 2010, p. 976).

Diante dessas considerações, entendemos que ensinar LP não significa ensinar apenas regras de gramática, já que, dessa forma, o aluno simplesmente irá decorar conceitos e regras para um momento de uso isolado e descontextualizado. Para modificar essa prática, acreditamos que é preciso trabalhar a gramática associada ao texto, explorando o contexto em que se realiza, por meio da compreensão de como os elementos linguísticos funcionam dentro do texto, com vista a colaborar para melhorar sua produção e enriquecer seus conhecimentos em LP.

Ao abordar o desenvolvimento de práticas para o exercício pleno da língua, que enfoquem produção textual, o estudo de Fuzer (2012) sugere que as atividades no contexto escolar devem ser direcionadas à prática da linguagem, recorrendo ao uso efetivo da leitura e escrita. Para a autora, o conhecimento e/ou perspectivas do professor em relação ao desenvolvimento de seu trabalho é que norteia sua prática pedagógica de ensino da linguagem, pois

como acontece nas demais atividades pedagógicas envolvidas no ensino de língua para conduzir o processo de produção textual, o professor geralmente adota um estilo interventivo em conformidade com sua concepção do que seja escrever e avaliar textos, o que, por sua vez, é reflexo da sua maneira de conceber a linguagem (FUZER, 2012, 214).

Conforme relatam Fuzer e Weber (2012), foi desenvolvida e aplicada uma proposta de trabalho com a escrita com o objetivo de investigar a interação

professor-aluno via texto, sob a forma de oficina, intitulada *Ateliê de Textos*⁶. Segundo as autoras (IBIDEM, 2012), a prática teve por base o desenvolvimento processual da escrita, que estabelece três momentos para a produção: a pré-escrita, a escrita propriamente dita e a pós-escrita ou revisão (FUZER, 2012). De acordo com o relato (FUZER, 2012), foi utilizado o gênero bilhete orientador para promover *feedback* do professor e/ou dos colegas sobre os textos produzidos nas oficinas, como forma de guiar essas produções. Com esse trabalho, a LP é trabalhada para aprimorar a escrita do aluno, fortalecendo a interação entre os envolvidos no processo, sobre o qual Fuzer e Weber (2012, p. 37) sugerem que

a preocupação não está em 'corrigir erros', mas, sim, em melhorar o texto pelo aproveitamento do *feedback* e pela reescrita (quantas versões se fizerem necessárias visando ao alcance do propósito comunicativo pretendido).

Em recente publicação, Fuzer (2014, p. 66-67) apresenta uma sistematização do processo de produção textual e propõe uma revisão nos momentos da produção textual realizada, organizando-os como pré-escrita, com atividades de leitura reflexão e desafio da escrita; (re) escrita como a produção textual orientada e pós-escrita como organização de coletânea e socialização de textos. Essa sistematização é o resultado de “reflexões e avaliações sobre as atividades realizadas, bem como adaptações de estratégias e recursos utilizados nas quatro edições do *Ateliê de Textos*” (FUZER, 2014, p. 66).

De acordo com a autora, essa prática pedagógica mostrou a realização de um trabalho com a produção escrita de forma interativa por meio do desenvolvimento de oficinas, bem como evidenciou o papel do professor assistente e orientador no processo de escrita. As autoras salientam que, embora a prática apresente resultados “parciais e necessitem de tempo para serem atestadas” (FUZER; WEBER, 2012, p. 56), a escrita dos alunos melhorou significativamente.

Diante disso, concebemos que trabalhar a escrita no atual contexto escolar exige novas posturas do educador para que se possa inserir “novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo” (MARCUSCHI, 2011, p. 22). Essas exigências tornam o ato de ensinar a língua um desafio constante que requer fundamentação para promover práticas pedagógicas que viabilizem um

⁶ Projeto de extensão desenvolvido e coordenado por Fuzer/UFSM, com alunos de escola pública na cidade de Santa Maria/RS e região.

ensino de LP e produção textual de qualidade. Entendemos que no atual contexto, o papel do professor de Língua Portuguesa torna-se fundamental como orientador no desenvolvimento de competências comunicativas. Percebemos, também, que é preciso experienciar práticas de produção de textos que capacitem o aluno a usar as múltiplas linguagens com vistas a proporcionar sua inclusão social.

Ao apontar as múltiplas linguagens que se apresentam nos textos que aliam a escrita aos recursos proporcionados pela tecnologia, amplamente encontrados na atual sociedade, é possível destacar que a escola precisa oferecer ensino de LP que abarque tais linguagens, com as quais o aluno está em constante contato. Ao nos referirmos aos diversos modos de produção de textos, apontamos para o uso dos recursos semióticos, para promover a escrita e o uso de tecnologias na sala de aula.

Na visão de Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19), a “sociedade se constitui num grande ambiente multimodal”, pois com o surgimento de novas mídias, constatamos novos formatos de textos e precisamos desenvolver na escola conhecimentos que capacitem os alunos a utilizá-los adequadamente.

Diante desses pressupostos, entendemos que os estudos desenvolvidos por pesquisadores, na área da linguagem, fornecem aporte teórico capaz de fundamentar e orientar o atual professor na busca por um ensino de qualidade, com vistas a preparar o aluno para cumprir seu papel de cidadão. Entretanto, concordamos com Dionísio e Vasconcelos (2013) quanto à necessidade de promover a produção textual vinculada ao desenvolvimento de habilidades de uso de recursos semióticos para proporcionar a ressignificação da escrita.

Seguindo a proposta desta pesquisa, procuramos promover a produção textual que alia a escrita aos diversos modos semióticos de produção de significado. Diante disso, consideramos essa temática pertinente, pois as diferentes linguagens ou semioses permitem construir conhecimento em LP aliada a produção de textos multimodais.

Na tentativa de trabalhar a LP dentro de tais perspectivas, discutimos, na seção seguinte, o processo da escrita com base em gêneros.

1.3 O ensino da linguagem com base em gêneros

Vivemos em um mundo que compreende diversas linguagens e, saber utilizá-las para nos comunicarmos, permite-nos interagir. Para Rose e Martin (2012, p. 19),

a linguagem está presente em todas as relações que estabelecemos, pois nos viabiliza relatar nossas experiências.

Para Meurer (2011, p. 181-182) a necessidade de considerar as práticas sociais no ensino e as define como “atividades habituais que as pessoas realizam ao conduzir a vida social nos mais variados contextos”. Para o autor, “é essencial focar nas práticas porque é nelas que se torna viva a ligação entre indivíduos e sociedade” e, na sua ausência, os indivíduos não se constituem como agentes sociais, cidadãos atuantes no contexto sócio-histórico em que se inserem e interagem.

Aliado a isso, ao conceber as práticas sociais como essenciais ao trabalho com gêneros, Rojo e Barbosa (2015, p. 54) propõem que é preciso desenvolver habilidades que capacitem o aluno a agir no dia a dia de acordo com as exigências que a sociedade lhe impõe. Dessa forma, como definem as autoras, a escola precisa fazer o aluno

sair-se bem em uma entrevista de emprego, vender o carro usado por um bom valor, fazer valer a própria opinião em uma discussão com amigos, avaliar criticamente as propostas dos candidatos para votar mais acertadamente, entender um documentário científico, fazer uma prece ao santo de devoção, pagar um boleto pela internet, apreciar um bom romance ou filme, cantar ou compor uma canção. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 54)

Dessa forma, ao propor o ensino da escrita embasado em gêneros e atividades sociais, o professor promove a inserção do aluno no contexto da escrita e capacita-o a intervir ativamente no mundo ao usar da linguagem. Com esse mesmo propósito, o papel da escola configura-se em “proporcionar ao aluno a experiência do letramento que o insira em atividades de ascensão social” (WACHOWCZ, 2012, p. 25). Para tanto, a autora destaca a necessidade de que o aluno tenha contato com o mundo letrado, utilizando textos que contemplem diferentes gêneros para que desenvolva “letramento para sobreviver – inclusive ideologicamente”. (IBIDEM, p. 25)

Motta-Roth (2006) também aconselha que o processo da escrita embasado em gêneros deve promover o seu desenvolvimento para “além da sala de aula”, pois segundo a autora, “gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 350) e, de acordo com a autora, é necessário que professor e aluno conheçam o gênero, descubram sua finalidade, bem como sua

organização, determinando os participantes envolvidos e os papéis que esses representam (MOTTA-ROTH, 2006, p. 505).

Nessa mesma linha de pensamento, Hyland (2007, p. 149, tradução nossa) destaca que “gênero refere-se a formas abstratas socialmente reconhecidas de usar a linguagem”⁷, determinando a finalidade do processo de escrita e o seu uso na sociedade. O autor defende o uso da escrita embasada em gêneros como forma de dar “ênfase na colaboração e/ou interação” (HYLAND, 2007, p. 158) e para capacitar o aluno a usar a linguagem em diferentes situações do dia a dia.

Com isso, esse processo passa a ser uma “dinâmica da autoria que identifica a necessidade de escrever e ler e a localiza na vida cotidiana, empodera o produtor do texto, constrói uma identidade e projeta um possível leitor” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 372). Nesse propósito, o aluno é levado a assumir-se “como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996, p. 41), ou seja, um cidadão consciente de seu papel na sociedade, capaz de intervir criticamente e utilizar a escrita para defender seus propósitos.

Em recente publicação, Motta-Roth e Heberle (2015) apontam que no Brasil, três estruturas teóricas influenciaram significativamente os estudos de gênero e compreendem: o ESP, escola Britânica; a norte-americana Nova Retórica (ou Sociorhetoric School) e a escola sistêmica-funcional de Sydney. Para as autoras (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 2), o ensino com base em gênero apresenta a finalidade social e global de um texto para informar, engajar e avaliar, definindo gênero como “um evento comunicativo de uso da linguagem com fins específicos, em contextos socioculturais específicos, constituídos por atividades sociais” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 2).

Para a realização deste trabalho, adotamos os estudos da escola sistêmica-funcional de Sydney, estabelecendo que o gênero

(...) estrutura-se em estágios, que compreende um processo social orientado para um objetivo (ROSE; MARTIN, 2012, p.1)⁸.

Ou, ainda, como destaca Motta-Roth (2008), gênero é

(...) uma conformação de significados recorrentes, organizada em estágios e orientada para o objetivo de realizar práticas sociais (cf.: Martin 2002: 269). Essa conformação é específica da cultura (cf.: Halliday 1978: 145),

⁷ “genre refers to abstract, socially recognized ways of using language” (HYLAND, 2007, p. 149)

⁸ Genre as a ‘staged goal-oriented social process’.

portanto é uma unidade mais ampla do que o texto - "linguagem que é funcional", que realiza uma tarefa em algum contexto (Halliday 1985/1989: 5), "uma instância real de linguagem em uso" (Fairclough 2003:3) - e menos abrangente do que **discurso** - visões particulares formuladas na linguagem em uso (cf.: Fairclough 2003: 3) (MOTTA-ROTH, 2008, p.353)

Do mesmo modo, Rose e Martin (2012, p. 6) defendem a necessidade de desenvolver um trabalho de escrita tendo como base a pedagogia de gêneros, para possibilitar a distribuição do conhecimento de forma mais justa e igualitária para todos. Para os autores, a pedagogia de gêneros possibilita aos alunos buscar e construir seu conhecimento a partir da resolução das situações-problema e enfrentando desafios. Nessa prática, tanto professor quanto alunos constroem conhecimento na língua, ampliando sua capacidade de uso nas situações comunicativas em que se inserem.

De acordo com estudo prévio realizado, Rose e Martin (2012) desenvolveram ao longo de três décadas, na escola de Sydney, estudos que enfocavam o trabalho com gêneros em sala de aula e a prática da leitura e da escrita. Para isso, aplicaram três projetos distintos, entretanto, encadeados e correlacionados, divididos em fases, conforme sintetizados no Quadro 1.

Fases	Título do projeto	Objetivo
1ªfase 1980	Writing Project and Language and social power project	Definir o poder da linguagem como forma de inclusão na sociedade, promovendo a distribuição do conhecimento de forma igualitária.
2ªfase 1990	Write it right	Pesquisar para descrever o gênero que se espera que o estudante leia e escreva ao longo da escola secundária.
3ªfase Última Década	Reading to learn	Estudar visando integrar leitura e escrita com aprendizagem na escola primária, secundária e acadêmica.

Quadro 1: Projetos desenvolvidos pela Escola de Sydney, adaptados de Rose e Martin (2012).

Para aplicar os estudos realizados, os autores (ROSE; MARTIN, 2012) exploraram a pedagogia de gêneros embasados pelo Ciclo de ensino e de aprendizagem, representado na Figura 1, proposto por Rothery (1994).

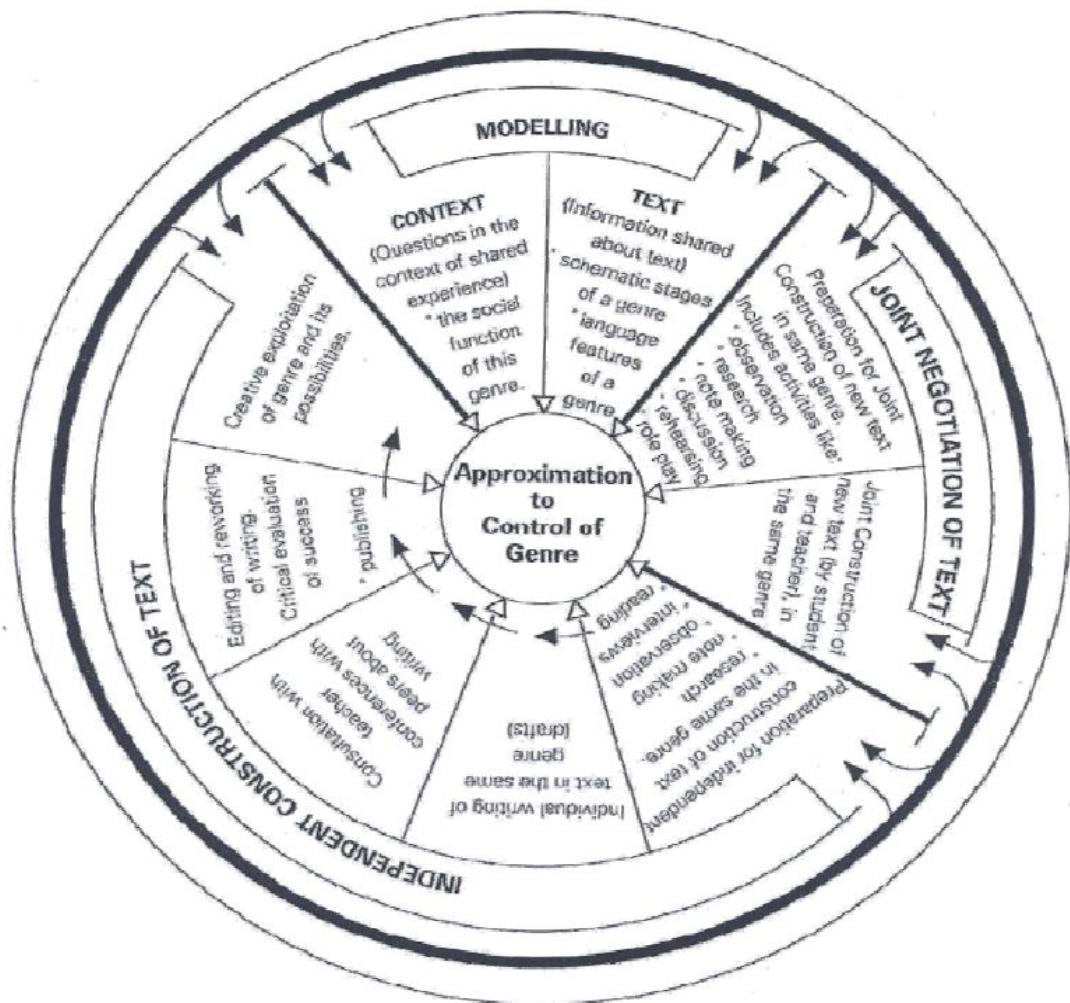


Figura 1: Ciclo de ensino e de aprendizagem, Rothery (1994), citado por Rose e Martin (2012, p. 65)

De acordo com Rose e Martin (2012), o Ciclo de ensino e aprendizagem pressupõe um ensino aplicado, que parte da proposta de desconstrução e modelagem do gênero em foco e da construção conjunta de um texto referente ao gênero abordado, como forma de orientar o aluno na escrita do gênero em estudo, para posteriormente ocasionar a construção independente do mesmo gênero. Esse processo cíclico permite trabalhar o estudo do gênero de modo mais sistemático, oportunizando ao aluno descobrir, escolher, selecionar, comparar, discutir e planejar a sua escrita.

Na fase de modelagem, o gênero em estudo é desconstruído de modo a oportunizar ao aluno entender o texto e sua composição, realizar a análise dos elementos linguísticos e dos articuladores da linguagem encontrados nos exemplares estudados. Esse estudo tem a finalidade de proporcionar o entendimento de como o gênero em foco se constitui, a partir da identificação

desses elementos que o compõe e o caracterizam. É nessa fase que se devem encontrar enfoques do tema trabalhado, a fim de relacionar texto e contexto com o objetivo de experienciar o gênero em estudo.

A fase de construção conjunta do texto proporciona aos alunos a escrita colaborativa, na qual professor e aluno trabalham no processo de produção para compor um exemplo do gênero em estudo. Após, na fase de construção independente, o aluno produzirá o seu texto a partir dos estudos realizados, nos modelos estudados e do exemplo redigido juntamente com o professor e colegas. Para isso, é possível retomar o que foi estudado e discutido, para produzir a primeira versão. Em seguida, o texto deve ser revisado e reescrito, até oferecer a versão final de acordo com a abordagem proposta.

Após algumas experiências com essa abordagem, Rose e Martin (2012) apresentam um novo desenho do Ciclo, embasado no desenvolvimento de práticas educativas e em depoimentos de professores que realizaram as aplicações de tais estudos. A partir disso, os autores configuraram o novo ciclo em três fases que compreendem a produção e reprodução, encadeadas. Esse novo modelo está representado na Figura 2.

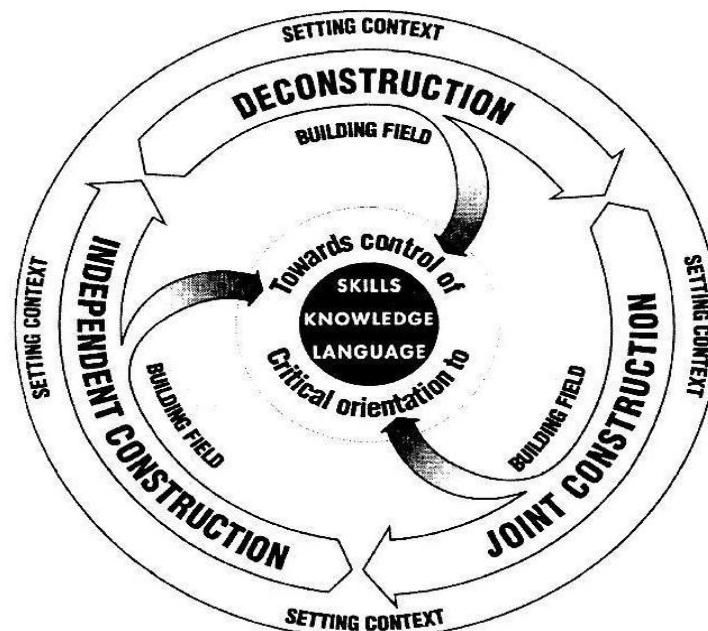


Figura 2: Write it right teaching/learning cycle (ROSE; MARTIN, 2012, p. 66)

Nessa nova versão, o Ciclo está organizado em três grandes etapas: desconstrução do gênero, construção conjunta e construção independente. Cabe

ressaltar que, de acordo com esse novo desenho, a etapa de modelagem, o campo de negociação do gênero foi inserida nas demais fases do processo e acontece a qualquer momento em que for necessário, tendo como objetivo sanar dúvidas do aluno durante o estudo e capacitá-lo a produzir seu texto no gênero em estudo.

Nesse mesmo propósito e, tendo por base as pesquisas desenvolvidas e aplicadas, entendemos que o Ciclo de ensino e aprendizagem capacita o aluno a usar a linguagem para expressar-se em diferentes contextos de atuação. Assim, a aprendizagem torna-se mais significativa e vai ao encontro das necessidades dos estudantes, dos quais são exigidas diferentes habilidades para manifestar-se usando a linguagem verbal, não verbal e multimodal, presentes na contemporaneidade.

Diante do exposto, adotamos os estudos de Rose e Martin (2012) com o ciclo de ensino e aprendizagem, para apresentar esta proposta de mestrado, a qual é fomentada a partir da análise e discussão do gênero em foco como forma de compreendê-lo, ao mesmo tempo em que relaciona texto-contexto. Dessa forma, consideramos importante abordar o estudo do gênero para que o aluno possa fazer associações e relações entre textos, possibilitando melhor sistematização da aprendizagem.

Ao realizar o trabalho embasado em gêneros para o estudo da LP e a produção textual, parte-se da análise do contexto para explorar a língua a partir do universo do texto. Após essa análise, pode-se enfatizar o objetivo comunicativo do gênero para determinar quem participa, em que situações e interação eles ocorrem, bem como destacar o léxico utilizado e os elementos linguísticos como processos verbais e suas implicações na linguagem ou elementos coesivos e funções específicas no texto, desenvolvendo metalinguagem, conforme sugerido por Rose e Martin (2012), a partir do conhecimento da própria linguagem.

Dentro desse universo de descobertas, o aluno caracteriza os elementos que compõem o gênero para depois produzir seu próprio texto do mesmo gênero. Nesse processo, é possível retornar a qualquer uma das etapas do ciclo sempre que se fizer necessário e refazer o caminho do estudo até, realmente, entender e produzir satisfatoriamente seu texto no gênero estudado.

Na tentativa de aliar esses pressupostos para a elaboração de uma proposta de ensino de LP aliada à tecnologia, na sequência, discutimos a produção da narrativa digital como forma de promover multiletramentos, vislumbrando descrever uma possível abordagem no ensino de línguas e tecnologias.

2 NARRATIVA DIGITAL PARA A PRÁTICA DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA

Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.
(ROJO, BARBOSA, 2015, p. 116)

Neste capítulo, destacamos a produção de narrativa digital como uma possível prática para a promoção de multiletramentos no contexto escolar, tendo em vista que, “com os novos tempos, surgem novas formas de interação na sociedade” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116), requer novas formas de agir e compartilhar. Para iniciar essa discussão, propomos a definição de abordagem de ensino da linguagem, (ALMEIDA FILHO, 1998) para fundamentar os pressupostos teóricos que orientam a proposta de abordagem de ensino de LP e tecnologias, em foco nesta dissertação. Discutimos, ainda, os estudos referentes às narrativas digitais no contexto educacional brasileiro, bem como seu uso na prática de multiletramentos.

2.1 Abordagem de ensino da linguagem

No atual contexto educacional, um trabalho qualificado e significativo para o ensino da linguagem torna-se uma atividade desafiadora para os professores interessados em preparar o aluno para sua inserção em diferentes contextos sociais. Diante das discussões prévias, já apresentadas no capítulo anterior, percebemos que todo o ensino de linguagem deve orientar-se por pressupostos teóricos e metodológicos para que as ações efetivas de ensino se realizem no contexto escolar, já que os “professores, quando adentram suas salas de aula ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas, passam a agir orientados por uma dada abordagem.” (ALMEIDA FILHO, 1998 p. 20).

Sendo assim, ao inserirem-se em sala de aula, os professores geralmente adotam uma abordagem de ensino que, de acordo com Almeida Filho (1998, p. 13), é uma “filosofia de trabalho caracterizada por um conjunto de ações que envolvem os processos de ensinar e aprender para orientar suas decisões no desenvolvimento de suas aulas”.

Ao discutir sobre abordagem de ensino de línguas, Almeida Filho (1998, p. 22) organizou um “modelo” de análise de abordagem, o qual tem sido amplamente referenciado em estudos da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1998). Para o

autor (IDEM, 1998), as ações do professor em sala de aula podem promover o desenvolvimento de diferentes competências do aluno, tais como a comunicativa, linguística, sócio-cultural, estratégica.

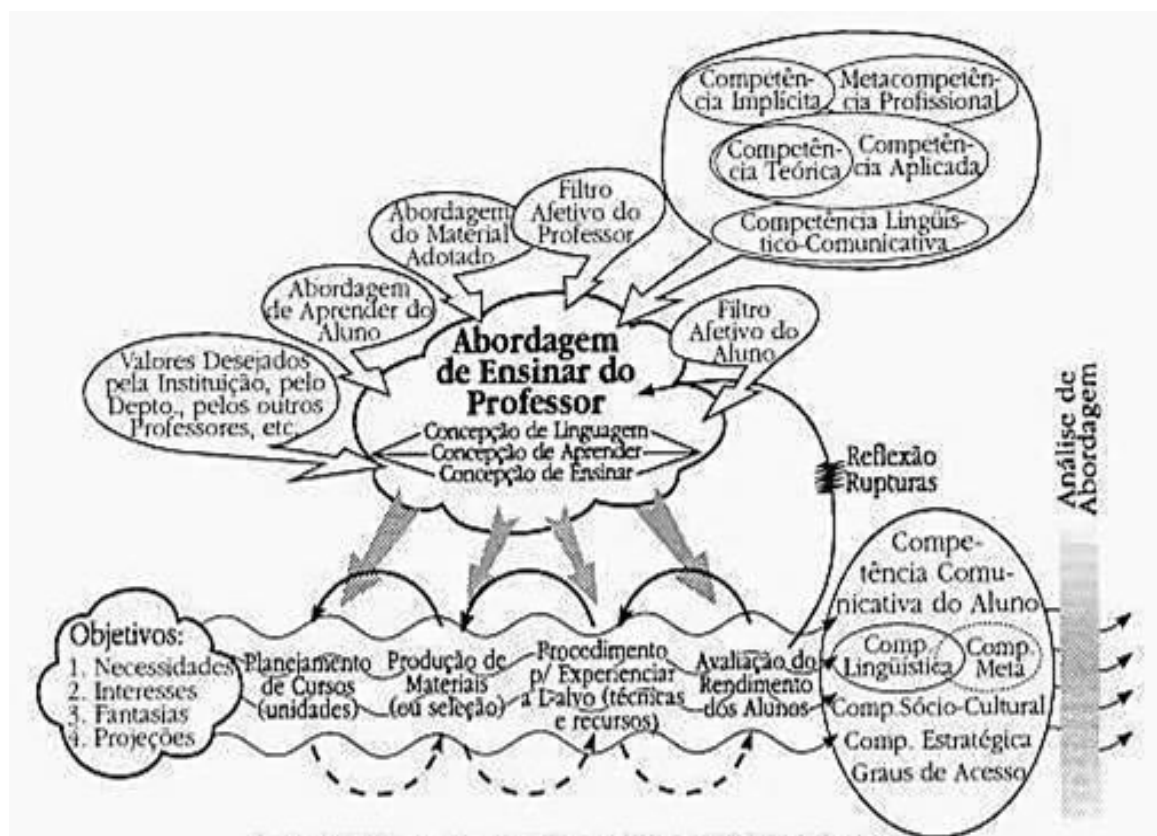


Figura 3: Modelo de Análise de Abordagem – Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 22)

Para isso, conforme mostra a Figura 3, a abordagem de ensinar do professor é algo definido em sua prática docente, pois é permeado pela sua concepção de linguagem, de aprender e de ensinar. Assim, partimos dos valores desejados para o ensino e refletimos essas concepções no contexto escolar, especialmente na nossa abordagem e no material adotado para ensinar. Além disso, outros fatores emergem nesse processo, os quais são: o filtro afetivo do professor e do aluno; as competências implícitas; teórica; linguístico-comunicativa, que influenciarão na abordagem de ensinar do professor e nortearão o planejamento de suas ações, da produção dos materiais, bem como os procedimentos para experienciar e avaliar sua prática em sala de aula. Tais pressupostos levarão o aluno ao desenvolvimento necessário para aprender a língua-alvo, capacitando-a a utilizá-la adequadamente em situações diversas.

Em pesquisas sobre ensino de linguagens aliado aos recursos tecnológicos (CALL)⁹, Reis (2010, p. 35) destaca que “a área das tecnologias de certo modo tem influenciado ativamente a vida das pessoas”, o que pressupõe o desenvolvimento de novas abordagens para o ensino de línguas capaz de preparar o aluno para inserir-se na contemporaneidade. No entanto, como salienta a autora (IDEM, 2010), pouco ainda se sabe como trabalhar nessa perspectiva em sala de aula, pois, embora o professor domine o uso de algumas ferramentas digitais, ainda não há diretrizes bem estabelecidas sobre como ensinar e promover multiletramentos em sala de aula (REIS, 2015, comunicação oral).

Para tanto, é necessário proporcionar, além das competências linguístico-comunicativa, sócio-cultural e estratégica, o desenvolvimento de novas competências, como as digitais e multimodais. De acordo com Royce (2007, p. 366, tradução nossa), competência comunicativa multimodal é a capacidade de “desenvolver habilidades de letramento visual e metalinguagem pedagógica para facilitar essas habilidades quando imagens co-ocorrem [ou se sobrepõem] aos modos falado e escrito¹⁰”.

Sendo assim, promover o desenvolvimento dessa competência em sala de aula torna-se uma necessidade dos novos tempos, pois “dadas as mudanças nos modos de comunicação e convenções nos últimos anos, os profissionais de ensino de línguas precisam estar cada vez mais preocupados com a competência comunicativa multimodal dos alunos”¹¹ (ROYCE, 2007, 366, tradução nossa) para interagir usando a linguagem presente na atualidade, o que, de acordo com Heberle (2010), envolve

(...) o conhecimento e o uso da linguagem relativo às dimensões visuais, gestuais, oral e espaço-temporal incluídas na comunicação mediada por computador. Letramentos na atualidade deveriam incorporar todos esses significados semióticos, os quais aprendizes de línguas estrangeiras/maternas deveriam estar familiarizados (HEBERLE, 2010, p.102)

⁹ Computer Assisted Language Learning – CALL;

¹⁰ develop students’ abilities in visual literacy, and to develop a pedagogical metalanguage to facilitate these abilities when images co-occur with spoken and written modes;

¹¹ given the changes in communication modes and conventions in recent years, language teaching professionals need to be increasingly concerned with developing students’ ‘multimodal communicative competence.’

Na percepção de Gillen e Barton (2010, p. 11), é preciso reconhecer o medo de lidar com uma proposta de ensino face às constantes mudanças na sociedade, tendo em vista que saber interagir em contextos nos quais a tecnologia evolui tão rápido, tornou-se essencial. Entretanto, nem sempre os professores conseguem utilizar tecnologia com perícia, principalmente, porque na atualidade ambientes virtuais estão, cada vez mais, multimodais, as telas digitais ameaçam substituir os livros e os modos e meios de produção escrita estão sendo transformados. Diante disso, é preciso letramento digital para contemplar competências básicas para construir o conhecimento, avaliar as informações disponíveis, pesquisar e navegar em textos não lineares (GILLEN; BARTON, 2010, p. 4).

Ryberg e Georgsen (2010, p. 89) afirmam que nem sempre os jovens adquirem competências ou letramentos ao fazerem o uso informal da tecnologia. Sendo assim, cabe à escola garantir e proporcionar o desenvolvimento da competência digital, classificada pelos autores como uma das competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, visto que é preciso definir, aprender e propor novas abordagens ou estratégias pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento no contexto escolar (IDEM, 2010).

Para tanto, focar o ensino da LP, de forma a contemplar as mudanças presentes no atual contexto, que promovam multiletramentos além de letramentos digitais, visuais e multimodais, é uma abordagem que almejamos no ensino de linguagens e tecnologias em sala de aula. Com isso, ao propormos uma abordagem de ensino que integre o uso de tecnologias, aspiramos por práticas que explorem as diferentes habilidades e competências contemporâneas tão essenciais para o aluno agir na sociedade.

Na sequência, discutimos possibilidades práticas de multiletramentos por meio da produção de narrativas digitais em sala de aula.

2.2 Práticas de multiletramentos: explorando narrativas digitais no ensino de LP

O mundo abarca histórias infinitas que possibilitam ao homem expressar-se e a arte de contá-las encanta e, ao mesmo tempo, ensina a todos. Considerando que ao ouvi-las e/ou cria-las descobrimos o mundo a nossa volta e podemos dizer que, no contexto educacional, “as histórias se tornaram um poderoso recurso para educar

nas mais diversas áreas do saber e graus do ensino do pré-escolar ao secundário” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2012, p. 193), colaborando para promover práticas mais dinâmicas e envolventes, capazes de motivar o aluno a produzi-las.

Assim sendo, é preciso que a escola se apodere de tais recursos para capacitar o aluno a expressar-se e ao utilizar as diferentes linguagens presentes no dia a dia. Para ampliarmos nosso entendimento sobre esse tema, na próxima seção, discutimos o uso de narrativa digital na hipermodernidade.

2.2.1 Contar histórias na atualidade: um processo a ser (re)significado

Em estudos recentes, Martin e Rose (2008, p. 97) destacam que há famílias de gêneros, os quais têm por objetivo engajar, informar e avaliar, dentre as quais, para engajar, os autores identificam as estórias (*story*) e as histórias (*history*). Para os autores, as estórias reconstroem e avaliam eventos reais ou imaginários, as quais difundem laços de solidariedade entre os interlocutores participantes; e as histórias (*history*), as quais ordenam, explicam e avaliam eventos passados para valorizar uma ou outra interpretação.

Para este trabalho, adotamos a família de gêneros das histórias, enfocando o *recount* autobiográfico, ao utilizarmos o relato para contar histórias pessoais.

“As histórias são gêneros centrais em todas as culturas, de alguma forma em quase todas as imagináveis situações e fases da vida. Elas estão intimamente entrelaçadas nas minúcias do cotidiano da vida, sempre que nos reunimos. Elas são contadas em todos os grupos sociais para interpretar caos e ritmos de vida, para avaliar o comportamento do outro, e para educar e entreter os nossos filhos”¹²(MARTIN; ROSE, 2008, 49).

Nessa perspectiva, ao contar histórias, reportamos a realidade que nos envolve, embasados em nossas expectativas e vivências com o objetivo de externarmos subjetividades. Na atualidade, somos envolvidos por diversos recursos hipermidiáticos que nos possibilitam reconfigurar o tradicional ato de contar histórias. Com isso, o antigo hábito de relatar os feitos ganha uma nova dimensão, a digital.

¹² Stories are central genres in all cultures, in some form in almost every imaginable situation and stage of life. They are intimately woven into the minutiae of everyday life, whenever we come together. They are told in all social groupings to interpret life’s chaos and rhythms, to evaluate each other’s behaviour, and to educate and entertain our children.

Essa inovadora forma de narrar torna-se um processo motivador e diferenciado, pois ao usar os recursos ofertados pela tecnologia, reportamos nossas percepções em relação ao que vivenciamos, não apenas para aqueles que estão próximos, mas para o mundo. Nesse sentido, podemos inferir que contar história no século XXI ganha uma nova dimensão, bem como se torna uma nova prática social e discursiva que se dissemina ao usarmos tecnologias (REIS, 2015, comunicação oral), haja vista as inovações tecnológicas permitirem um novo enfoque para a sua produção (PAIVA, 2010).

Diante disso, estudos realizados sobre a narrativa digital, no âmbito internacional, têm mostrado a eficiência de seu uso no contexto educacional, conciliando tecnologia e produção de narrativas para produzir textos criativos em sala de aula. Nessa área de investigação, pesquisadores como Ohler (2008) e Robin (2006; 2008) têm se dedicado a estudar esse gênero, bem como desenvolvido repositórios educacionais que hospedam exemplares dessas produções, sobre diversas temáticas.

Um exemplo de repositório dessas narrativas é o *site Educational use of digital storytelling*¹³. Nesse ambiente virtual é possível encontrar além de exemplares de narrativas, subsídios e sugestões de recursos, assim como aporte teórico (artigos com estudos e relatos) para os profissionais interessados em fundamentar suas práticas pedagógicas relacionadas ao tema.

Ohler (2008, p. 15) argumenta que “narrativa digital usa tecnologias pessoais no formato digital para combinar uma série de mídias em uma narrativa coerente¹⁴”. Dessa forma, ao produzir narrativas é possível combinar “tradicionais e emergentes letramentos¹⁵” (IBIDEM, p. 11) e são oferecidos “meios eficazes de ensinar letramento midiático¹⁶” (OHLER, 2008, p. 12). Para o autor, é preciso focar na essência das histórias contadas e não somente no uso dos recursos tecnológicos, pois estes funcionam apenas como ferramenta de mediação e de produção.

Na mesma direção, Hastings (2009, s/p) concorda com Ohler (2008) ao afirmar que em uma narrativa digital, a tecnologia não é o foco, mas é uma ferramenta que possibilita aos estudantes usar a criatividade para contar/criar

¹³ <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>

¹⁴ “digital storytelling uses personal digital technology to combine a number of media into a coherent narrative”

¹⁵ “combine traditional and emerging literacies”

¹⁶ “creation offers and effective means to teach media literacy”

histórias. A autora (IDEM, 2009, s/p) enfatiza também que a narrativa digital fornece aos alunos habilidades para aprender e se divertir no mundo de hoje, pois é um excelente meio de produção colaborativa que permite usar o nosso potencial para criar e desenvolver pensamento eficaz ao combinar componentes de áudio e vídeo em um exercício de autoria.

Diante dessas discussões e com o intuito de aprofundar conhecimentos sobre o uso de narrativas digitais no ensino de produção textual em LP, investigamos sobre como tal recurso tem sido inserido na prática de ensino em estudos realizados no contexto brasileiro. Ao realizar essa investigação percebemos que, no Brasil, estudos sobre essa temática ainda são recentes e em fase inicial, porém, podemos citar alguns autores da área da Educação, da LA e da Comunicação, os quais têm se dedicado a pesquisar o uso de narrativas digitais, dentre estes Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2012), Paiva (2010), Gallo e Coelho (2012) e Gosciola (2011).

Para entendermos o termo narrativa digital, transmídia e multimídia, na sequência, defino-as e discuto a nomenclatura adequada a ser usada nesta dissertação.

2.2.2 Narrativa digital e narrativa transmídia

O uso dos termos *narrativa digital*, *narrativa multimídia* ou *narrativa transmídia* é explorado por diversas áreas do conhecimento, apresentando características muito próximas (GOSCIOLA, 2011, p. 206). Na tentativa de estabelecer diferenças e semelhanças entre essas nomenclaturas, partimos do conceito de narrativa transmídia, termo amplamente discutido nas áreas da comunicação, cinema e jornalismo.

Para Gosciola (2011), a narrativa transmídia

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

Nessa perspectiva, percebemos que o autor relaciona a narrativa transmídia à área cinematográfica e destaca como exemplo de transmídias o filme Matrix e os

Jogos de Realidades Alternadas (JRA)¹⁷. Gosciola (2011) sugere os JRA como transmídia, por apresentar nessa produção uma série de evoluções tecnológicas, composto por narrativas de histórias reais e ficcionais interativas na *Web*, as quais relacionam mundo concreto e virtual.

Por outro lado, na área da educação, autores como Gallo e Coelho (2012, p. 57) adotam o termo narrativa transmídia para definir uma prática educativa, uma “abordagem” de ensino.

A narrativa transmídia pode ser uma prática educativa para a aquisição dos letramentos necessários à participação do indivíduo na cultura da convergência, pois é um método participativo por essência, em que os alunos e professores, pela integração de múltiplos textos em variadas linguagens, por meio das mídias, estabelecem uma experiência mais ampla de interação com o conteúdo, de forma individual, mas principalmente coletiva, dentro e fora da escola. (GALLO; COELHO, 2012, p. 57, grifo nosso).

Ainda na área da educação, Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2012, p. 194) utilizam o termo “narrativas multimídias” para indicá-la como uma ferramenta poderosa que “combina aspectos visuais e textuais para a produção de estórias de cunho educacional e possibilitam que estas estórias possam conter sons, imagens, animações, gráficos, hiperligações, etc.”.

Gregori-Signes e Pennock-Speck (2012, s/p) recomendam o termo narrativa digital como um gênero educacional midiaticizado, pois é produzido no contexto escolar como parte do currículo. Para os autores, “narrativa digital é um gênero emergente multimodal, caracterizada pela sua versatilidade e flexibilidade, que resultou em uma série de subgêneros” (IDEM, 2012, s/p).

Na perspectiva, Alonso, Molina e Porto (2013, p. 382) compreendem a narrativa digital como um gênero emergente afirmando que “são tipicamente eventos pessoais narrados por um indivíduo, mas quando colocada em um site, tem a intenção de tornar-se universal, atingindo milhares de pessoas que podem sentir-se espelhadas neles¹⁸”.

Isso se relaciona, também, ao que propõe Paiva (2010) ao adotar a nomenclatura de narrativa digital ou narrativa multimídia para explorar seu uso no ensino de Língua Inglesa, sugerindo-a como um gênero híbrido e emergente, pois

¹⁷ Em inglês Alternate Reality Game (ARG); em português JRA.

¹⁸ are typically personal events narrated by an individual, but when posted on a website, intend to become universal, reaching thousands of people who may feel mirrored in them

a produção de textos é um sistema complexo aberto e as novas tecnologias, ao serem incorporadas ao processo de escrita e de leitura fazem emergir novas possibilidades multisensoriais de construção de sentidos que vão além da mera justaposição de imagens, textos e sons. (PAIVA, 2007, S/P).

Nessa percepção, Paiva (2010, p. 203) afirma também que

as narrativas multimídia ao fazerem uso de recursos semióticos diversos (imagem, texto, som, formatos e cores diferentes de fontes e de plano de fundo), frequentemente, por meio do recurso de significação por procedência, materializam, metafórica e metonimicamente, os processos de integração conceitual e expressam a percepção subjetiva dos narradores sobre seus processos de aprendizagem.

Assim, Paiva (2011, p. 171) sugere que o uso dos recursos semióticos “funcionam como *input* para integrações conceituais complexas que nos levam a uma multiplicidade de sentidos”. Dessa maneira, essa multiplicidade agrega valor inovador à narrativa produzida para reportar subjetividades dos alunos, ao considerar que “cada leitor fará uma leitura diferente e pode ampliar sua produção de sentido” (PAIVA, 2007, p. 1971), bem como a percepção subjetiva dos narradores por meio da “justaposição de imagens, textos e sons” (IDEM, 2007, p. 1976).

Na mesma direção, Gallo e Coelho (2011) concordam com tais parâmetros e destacam que ao usar narrativa digital na educação

são privilegiadas as competências e habilidades socioculturais num processo comunicacional dialógico e coletivo em multiplataformas de mídias, em que a convergência surge do pensamento, da ideia, da solução mútua, ou seja, da interação entre indivíduos, e não de um único aparelho que contemple variadas mídias. (GALLO; COELHO, 2011, p. 57)

Dessa forma, consideramos importante adotar o termo narrativa digital em detrimento da narrativa transmídia, já que acreditamos que é o que melhor se adapta ao enfoque dado a esta pesquisa. Entendemos, ainda, que transmídia para alguns autores refere-se à ideia de *abordagem ou prática educativa* e, neste trabalho, usaremos o termo narrativa digital para indicar uma abordagem para o ensino de produção textual de LP, pois concebemos que as narrativas digitais são meio de produção, consumo e disseminação (MEURER, 2009) de múltiplas linguagens em que a integração destas e tecnologias digitais estão em foco.

Sendo assim, nesta dissertação, concebemos que narrativa digital alia o uso de diferentes modos semióticos tais como a imagem, o som e o texto oral e escrito para relatar histórias de um formato digital e de modo multimodal. Diante dessa escolha, mapeamos publicações realizadas no Brasil envolvendo narrativa digital.

2.3 Estudos sobre narrativas digitais realizados no Brasil

Ao abordarmos as narrativas digitais no âmbito educacional brasileiro, percebemos que poucos trabalhos são encontrados, pois o tema ainda não é muito explorado nas escolas. A partir de uma busca realizada no Banco de Teses da Capes¹⁹, tendo como palavra-chave *Narrativa digital* foram encontrados 49 trabalhos publicados de 2010 até 2014, momento em que foi feita a busca. A seguir, a Quadro 2 mostra o número de trabalhos de acordo com o nível e a área de conhecimento.

Mestrado acadêmico - 36 trabalhos publicados	
Área do conhecimento	
Comunicação	5
Letras	3
Artes	4
Engenharia / Tecnologia / Gestão	5
Educação	2
Psicologia	1
Engenharia Elétrica	2
Sociologia	2
Antropologia	1
Ciência e Matemática	1
Clínica Médica	1
Doutorado – 9 trabalhos publicados	
Área do conhecimento	
Educação	3
Artes	2
Administração de Empresas	1
Comunicação	1
Linguística	1
Odontologia	1
Mestrado Profissional - 4 trabalhos publicados	
Área do conhecimento	
Engenharia / Tecnologia / Gestão	3
Ensino de ciência e Matemática	1

Quadro 2: Busca por trabalhos publicados no Banco de Teses da Capes

¹⁹ <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Pesquisa realizada em 02/08/2014.

Ao observarmos o Quadro 2, destacamos que poucos são os trabalhos envolvendo a educação e, principalmente, a área das Letras e/ou Linguística. Para delimitar melhor essa busca, foi adotada como palavra-chave *Narrativa digital no ensino* e, a partir disso, foi encontrado o total de 13 publicações, as quais são especificadas de acordo com o nível do curso e área do conhecimento no Quadro 3.

Mestrado Acadêmico		Doutorado		Mestrado Profissional	
7 trabalhos		5 trabalhos		1 trabalho	
Artes	3	Educação	3	Ensino de ciência e matemática	1
Letras	3				
Ciência e matemática	1	Artes	2		

Quadro 3: Busca por trabalhos publicados no Banco de Teses da Capes

Nessa mesma busca, foram catalogados três trabalhos na área de Letras; destes, apenas um está relacionado ao tema narrativa digital e está especificado no Quadro 3.

Na tentativa de filtrar a busca por trabalhos publicados no Banco de Teses da Capes e com o objetivo de encontrar pesquisas que enfoquem o ensino de línguas, mais especificamente de Língua Portuguesa, foi utilizada a palavra-chave *Narrativa digital no ensino de línguas*. Nessa nova pesquisa, foi encontrado somente um trabalho, relacionado no Quadro 4.

Trabalho	Autor
Composição multimodal de narrativas digitais: um estudo sobre processos e estratégias de produção (Universidade Federal do Ceará - 01/03/2012).	Ana Karoline Saboia de Albuquerque

Quadro 4: Busca por trabalhos publicados no Banco de Teses da Capes

O trabalho mencionado no Quadro 4 tem por objetivo investigar os processos de composição de redatores em narrativas digitais multimodais. Embora os demais trabalhos apareçam vinculados ao tema da busca, não se referem ao uso de narrativa digital para o ensino de LP. Assim, consideramos somente esse como representante da pesquisa realizada. Com base nos dados apurados na pesquisa, é possível afirmar que nos últimos cinco anos foram publicados poucos trabalhos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, conforme dados coletados no Portal da CAPES.

Após esse mapeamento, na tentativa de mapear mais publicações referentes às narrativas digitais e o ensino da linguagem, buscamos em revistas especializadas por trabalhos que abordassem o tema. Esse mapeamento incluiu a análise de publicações em periódicos, classificados com Qualis/CAPES A1, A2, B1, B2 e publicados entre os anos de 2009 a 2013. Para isso, foram pesquisadas 35 revistas, no Quadro 5.

A1	A2	B1	B2
Revista Linguagem e Discurso	Linguagem & Ensino	Intercâmbio	Signo
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Revista Ilha do Desterro	Revista Horizontes da linguística aplicada	Domínios de Lingu@gem
Estudos da Linguagem	Caleidoscópio	Revista Intersecção	Revista (com)texto Linguístico
Educação em Revista	Signum: estudos de linguagem	Revista Línguas & Letras	Linguagem, Educação e Sociedade
Educação e Pesquisa	Delta Documentação de Estudos Linguística Aplicada e Teórica	Periódico Científico Polifonia	Informação & Sociedade
Educação e Realidade	Revista Letras	Revista Brasileira de Informática na Educação	Comunicação, Mídia e Consumo
Etd – Educação Temática Digital	Caderno da Educação UFPEL	Educação em foco	Educação e Linguagem
Revista Brasileira de Educação	Estudos em Avaliação Educacional	Educação Santa Maria	
Letras de Hoje	Revista em Educação em Questão	Educação Unisinos	
	Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa		

Quadro 5: Revistas pesquisadas

Tendo por base as revistas selecionadas, iniciamos a pesquisa, usando como palavra-chave: Narrativas digitais para o ensino de Língua Portuguesa. A síntese com o resultado dessa pesquisa encontra-se no Quadro 6.

	Qualis	Revista	Artigos encontrados
1)	A1	REVISTA LINGUAGEM E DISCURSO	Não
2)	A1	REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA	Não
3)	A1	REVISTA ESTUDOS DA LINGUAGEM	Não
4)	A2	LINGUAGEM & ENSINO	Não
5)	A2	REVISTA ILHA DO DESTERRO	Não
6)	A2	CALEDOSCÓPIO	Não
7)	A2	SIGNUM: ESTUDOS DE LINGUAGEM	Não
8)	A2	DELTA DOCUMENTAÇÃO DE ESTUDOS LINGUÍSTICA APLICADA E TEÓRICA	Não
9)	A2	REVISTA LETRAS	Não
10)	B1	REVISTA INTERCÂMBIO	Não
11)	B1	REVISTA HORIZONTES DA LINGUÍSTICA APLICADA	Não
12)	B1	REVISTA INTERSECÇÃO	Sim
13)	B1	REVISTA LÍNGUAS & LETRAS	Não
14)	B1	PERIÓDICO CIENTÍFICO POLIFONIA	Não
15)	B2	SIGNO	Não
16)	B2	DOMÍNIOS DE LINGU@GEM	Não
17)	B2	REVISTA (COM) TEXTO LINGUÍSTICO	Não
18)	A1	EDUCAÇÃO EM REVISTA	Não
19)	A1	EDUCAÇÃO E PESQUISA	Não
20)	A1	EDUCAÇÃO E REALIDADE	Não
21)	A1	ETD – EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL	Não
22)	A1	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	Não
23)	A1	LETRAS DE HOJE	Não
24)	A2	CADERNO DA EDUCAÇÃO UFPeL	Não
25)	A2	ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	Não
26)	A2	REVISTA EM EDUCAÇÃO EM QUESTÃO	Não
27)	A2	REVISTA LATINOAMERICANA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA (RELATEC)	Não
28)	B1	REVISTA BRASILEIRA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	Não
29)	B1	EDUCAÇÃO EM FOCO	Não
30)	B1	EDUCAÇÃO SANTA MARIA	Não
31)	B1	EDUCAÇÃO UNISINOS	Não
32)	B2	LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	Não
33)	B2	INFORMAÇÃO & SOCIEDADE	Não
34)	B2	COMUNICAÇÃO, MÍDIA E CONSUMO	Não
35)	B2	EDUCAÇÃO E LINGUAGEM	Não

Quadro 6: Síntese da pesquisa em revistas especializadas

Diante da pesquisa realizada, chama a atenção o fato de encontrarmos apenas uma publicação, no período de 2009 a 2013, referentes à narrativa digital, a qual se encontra na Revista Intersecções, com Qualis B1, em 2013. Esse estudo é, inclusive, um estudo de caso publicado por minha orientadora e eu, como mostram os dados do Quadro 7.

Nome da revista: Revista Intersecções

Volume, número e o ano de publicação: v. especial, ed. 10, ano 6, n. 2, 2013

Pesquisador: Anidene de Siqueira CECCHIN Data da busca: 22/11/2013

Título: Ensino de produção textual hipermediática e interativa: um estudo de caso

Endereço (URL):

http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/pdf/Interseccoes_Ano_6_Numero_2.pdf

Autores do trabalho: Anidene de Siqueira CECCHIN e Susana Cristina dos REIS

Palavras-chave: Aprendizagem na língua materna. Gêneros textuais. Produção hipermediática. Multimodalidade.

Quadro 7: Resultado da pesquisa em revistas especializadas

Frente ao resultado das pesquisas realizadas, é possível diagnosticar que: a) o tema ainda é pouco explorado; b) é necessário estudá-lo mais detalhadamente a fim de construir propostas que promovam o seu uso na escola; c) é preciso direcionar o uso da tecnologia ao ensino da linguagem e ao trabalho em sala de aula, como forma de diversificá-los e qualificá-los, para que, assim, possamos inserir os recursos presentes na atualidade no contexto educacional. Com esse objetivo, discutimos a seguir o uso das narrativas digitais para o ensino da linguagem no contexto escolar.

2.4 O uso de narrativas digitais para promover multiletramentos e o ensino da linguagem

Ao abordarmos o ensino da linguagem e suas multiplicidades, destacamos que, na atualidade, conforme afirma Santaella (2007), as linguagens são líquidas, ou seja, não são constantes, pois podem sofrer modificações significativas e influenciar o modo de vida das pessoas. Diante disso, elaborar essas linguagens, na escola, é uma atividade desafiadora, no entanto, ao mesmo tempo, motivadora, pois poderá proporcionar um ensino inovador e contextualizado de linguagens e suas diversidades, primando pela criatividade dos alunos ao produzir textos multimodais para contar histórias.

A sociedade globalizada e hipermoderna exige que as pessoas tenham uma postura crítica diante das situações apresentadas e para usar as diferentes linguagens na contemporaneidade, já que é por meio da linguagem que temos “acesso a diversas culturas, que possibilitam ampliar nossa visão de mundo” (NASCIMENTO; BEZZERRA; HEBERLE, 2011, p. 530).

Ao sugerirmos que as nossas relações com o outro e com o mundo sofrem alterações ao longo dos tempos, percebemos que novas práticas sociais emergem e “adquirem outros significados nos diferentes processos de significação [principalmente] nos novos contextos onde são utilizados”. (HEBERLE, 2011, p. 88). Entretanto, é necessário que o ser humano saiba conviver com tais mudanças, apoderando-se delas para interagir na sociedade e agir no mundo contemporâneo (IDEM, 2011, p. 88).

Ao discutir sobre essas questões, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 531) sugerem também que

em um mundo cada vez mais interconectado, passamos a interagir em uma gama mais ampla de práticas textuais, (por exemplo, vídeos podem ser editados e postados na internet, documentos podem ser enviados em intervalo de segundos ou compartilhados simultaneamente). Somos assediados por novos gêneros textuais (por exemplo *blogs*, anúncios *pop up* e mensagens de incentivo em *power point*) e dispomos de recursos tecnológicos que nos permitem optar mais facilmente entre modos de significar (por exemplo, postar uma foto de uma cena ao invés de descrevê-la verbalmente).

Assim, ao discutir as novas perspectivas para o ensino da linguagem, não podemos ignorar que “os textos estão cada vez mais multimodais e multi ou hipermediáticos” (Rojo e Barbosa, 2015, p. 109) e cabe a escola trabalhar e explorar essas modalidades e, também, promover multiletramentos, com o intuito de vislumbrar a multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica dos textos (ROJO, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, ao abordar o uso e a produção de narrativa digital na escola, recorreremos a esse recurso para promover uma “nova abordagem” para promover o ensino de produção textual, bem como para “motivar professores e alunos” (ROBIN, 2008, p. 226), já que narrativas digitais se constituem em “uma poderosa ferramenta tecnológica para a sala de aula do século XXI” (IDEM, 2008, p. 220).

Com isso, concordamos com o que Robin (2008) acertadamente propõe: ao explorar narrativas digitais no ensino, é possível contemplar o estudo de diferentes linguagens e recursos para produzir significados (IDEM, 2008, p. 226), pois, por meio dessa produção, os alunos podem ser capazes de “criar para demonstrar seu domínio do conteúdo e conceitos” (ROBIN; PIERSON, 2005, p. 711) ao utilizar a linguagem com eficiência para comunicar-se.

Na mesma direção, Ohler (2008, p. 45) argumenta que a narrativa digital é uma prática que “integra letramentos tradicionais e emergentes” e isso exige um trabalho mais sistemático com a linguagem e suas diversidades. Segundo o autor, ao elaborar narrativas digitais desenvolvem-se habilidades tradicionais e emergentes letramentos, a fim de possibilitar ao aluno ler, escrever e navegar na *web*, pois narrativas suportam “uma mistura de texto, gráficos, vídeo, som e outros elementos da comunicação dispostos para maximizar a estética e eficácia” (IBIDEM, p. 45) na comunicação.

Sendo assim, como nos alerta Rojo (2012, p. 29) o trabalho da escola deve visar “possibilidades práticas [em] que os alunos se transformem em criadores de sentidos” ao produzirem seus textos. Para isso, é preciso que eles se tornem “analistas críticos, capazes de transformar discursos e significações” (IDEM, 2012) ao envolver-se com “a multiplicidade de discursos, novas tecnologias de comunicação e multimídia em gêneros textuais diversos” (HEBERLE, 2012, p. 95). Para tanto, a sala de aula deve tornar-se “o local de convergência de diferentes práticas multimodais, multidisciplinares e multimidiáticas”, como bem sugere Heberle (2012, p. 95).

Na mesma direção, os estudos sobre a pedagogia de multiletramentos compreendem o uso de múltiplas linguagens aliadas à diversidade e ao pluralismo cultural (KALANTZIS; COPE, 2009), tendo em vista que textos multimodais circulam no nosso dia a dia. Diante disso, é urgente promover práticas pedagógicas que contemplem a “pluralidade cultural e a diversidade de linguagens, envolvidos no conceito de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 30).

Para Kalantzis e Cope (2009), multiletramentos envolve a capacidade de compreender e de produzir textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) para fazer significar (ROJO, 2012, p.19; KALANTZIS; COPE, 2009). Para tanto, necessitamos promover “uma pedagogia de orientação, formação e gestão do conhecimento, promovendo uma cultura de flexibilidade, criatividade, inovação e iniciativa” (KALANTZIS; COPE, 2009, p. 19).

Na concepção de Rojo (2012, p. 13), o conceito de multiletramentos envolve “dois tipos importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades: multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos”. Segundo a autora, “somos uma mistura de culturas, raças e cores que

precisam interagir com as diversidades características de cada grupo e no todo”, já que “vivemos em sociedades de híbridos impuros, fronteiros” (IDEM, 2012, p. 14).

Tendo por base essas discussões, deparamo-nos com o desafio de aproximar a escola do atual contexto sócio-histórico com vistas a favorecer a prática de multiletramentos que envolvam a multiplicidade cultural e semiótica, bem como o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na sala de aula para desenvolver competências que capacitem os alunos a interagir no mundo contemporâneo.

Ao abordarmos a necessidade de a escola trabalhar essas competências em sala de aula a favor da construção de conhecimentos, buscamos “novas formas de trabalhar, novas formas de integrar os alunos como cidadãos na contemporaneidade” (KALANTZIS; COPE, 2009), por meio de práticas de comunicação e de novos letramentos. Diante dessas considerações, os estudos sobre produção de narrativas digitais contribuem para efetivar a prática de multiletramentos no contexto escolar. Sendo assim, na sequência, discutimos a integração da pedagogia de multiletramentos e de narrativas digitais como uma alternativa para trabalhar a linguagem na atualidade no contexto escolar.

Conforme sugere Robin (2006; 2008), o uso de narrativa digital, em sala de aula, constitui-se em um processo que ocorre em etapas sucessivas e encadeadas, ou seja, um trabalho sistemático, organizado em etapas orientadoras para obter êxito no processo de aplicação. Essas etapas possuem elementos essenciais, as quais estão representadas no Quadro 8.

Elementos da narrativa digital	
1.	O objetivo global da história
2.	O ponto de vista do narrador
3.	A questão dramática
4.	A escolha dos conteúdos
5.	Clareza da voz
6.	Ritmo da narrativa
7.	Uso de uma trilha sonora significativa
8.	Qualidade das imagens
9.	Economia da história
10.	Boa gramática e uso da linguagem

Quadro 8: Elementos da narrativa digital, traduzido de Robin e Pierson, 2005.

Esses elementos destacados por Robin e Pierson (2005, p. 710) deixaram clara a proposta de “traçar uma diretriz na realização das produções, guiando os

alunos”. Além disso, servem como parâmetros para professores utilizarem essas narrativas em suas aulas, promovendo o uso da linguagem e suas diversidades. Com isso, notamos que, ao usarmos as narrativas digitais para o trabalho com as linguagens, devemos recorrer e às multimedioses que estão à disposição e envolvem a produção de textos multimodais.

Ao promover práticas pedagógicas que envolvam o aluno na construção de seu conhecimento, possibilitamos o uso da linguagem como forma de posicionar-se na contemporaneidade para construir posicionamentos críticos que revelem suas proposições, defendendo-as. No entanto, o desafio consiste em ofertar um ensino inovador que vislumbre tais concepções, aprimorando competências e habilidades que capacitem os alunos a inserir-se no atual contexto sócio-histórico, tendo em vista que a linguagem é um significativo meio de interação. Com esse propósito, precisamos estimular a construção do conhecimento para produzir textos que relatem nossas vivências e revelem novas visões de mundo ou posicionamentos críticos.

Sendo assim, percebemos que a escola deve apropriar-se do trabalho com as múltiplas linguagens para instigar multiletramentos, bem como aprimorar as competências linguísticas comunicativas e multimodais, o que exige preparo do professor que atuará em sala de aula. Para isso, o professor precisa aprofundar seus estudos que envolvem esse assunto, na tentativa de definir, compreender e fundamentar a sua prática de ensino em sala de aula.

Com isso, acreditamos que o uso de narrativas digitais em sala de aula pode proporcionar a construção do conhecimento de forma criativa, de modo desafiador e em colaboração, possibilitando a interação e o uso de diferentes linguagens para criar relatos que envolvem e desafiam os alunos a usar diferentes semioses para comunicar.

Frente a essa afirmativa, ressaltamos que, ao motivar o aluno a usar a tecnologia para ler, escrever, compreender, interpretar e produzir com criticidade, é uma forma de capacitar o aluno para a hipermodernidade. Sendo assim, pensamos que investigar a utilização de narrativas digitais no ensino de produção textual em LP é uma alternativa para prover tais necessidades emergentes no contexto escolar, assim como se torna uma prática envolvente, proporcionando aos alunos novos caminhos para à motivação e ao engajamento para aprender.

Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2000, p. 10) reforçam que “as linguagens necessárias para fazer sentido estão mudando radicalmente a nossa vida no trabalho, nossa vida pública (cidadania), e nossa vida pessoal (modos de vida)”, ou seja, é preciso que a escola prepare o aluno a exercer suas atribuições na sociedade com eficiência, tornando-o capaz de usar a linguagem para resolver situações-problema em sua vida pública e privada para o exercício de sua cidadania. Para tanto, parece necessário propor desafios ao aluno para usar a linguagem e suas multiplicidades, a fim de inseri-lo em diferentes situações comunicativas e em constante transformação.

Considerando os estudos de linguagem, em uma perspectiva sociosemiótica, conforme já discutido nesta dissertação (ROSE; MARTIN, 2012; MOTTA-ROTH, 2006; 2008), acreditamos que, ao ensinar por meio de narrativas, devemos primar pelo uso contextualizado da linguagem, enfatizando a produção textual voltada para o objetivo de comunicar e interagir no contexto em que nos inserimos, sem nos preocuparmos unicamente com o bom uso de regras gramaticais. Cabe ressaltar que entendemos a necessidade do estudo da norma padrão da língua, pois é este que promoverá a inclusão do aluno no contexto sócio-histórico, no entanto é preciso visar o uso real da língua-alvo e promover o desenvolvimento de competências discursivo-comunicativas.

Tendo por base tais pressupostos, inferimos que as dimensões da pedagogia de multiletramentos, definidas pelo “New London Group” (GILLEN; BARTON, 2010, p. 5), podem conduzir ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas, promovendo a prática situada, embasada na experimentação, na instrução aberta e possibilitando o enquadramento crítico para promover a prática transformadora para validar o conhecimento construído (KALANTZIS; COPE, 2009).

Sendo assim, sugerimos que as dimensões da pedagogia de multiletramentos devem se tornar como pressupostos para orientar as experiências vivenciadas em sala de aula para favorecer a construção do conhecimento, capacitando o aluno a agir em outros contextos e aplicar os conhecimentos construídos. Nessa perspectiva de trabalho, seguindo Kalantzis e Cope (2009), o aluno descobre, seleciona, escolhe, compreende e interpreta os significados produzidos e os usa para criar significados que denotem sua “visão de mundo” (MOTTA-ROTH, 2006).

Dessa forma, acreditamos que as dimensões dos multiletramentos permitem o desenvolvimento de habilidades que pressupõem:

- prática situada, ou seja, imergir em experiências, usando os modelos e recursos disponíveis em seus discursos nas relações do seu dia a dia;
- instrução aberta, que compreende entender a própria linguagem, desenvolvendo metalinguagem para descrever e interpretar os diferentes modos de significado;
- enquadramento crítico para interpretar e criticar o contexto social e cultural, confrontando-o com o seu contexto particular,
- prática transformadora ao aplicar os significados construídos em outros contextos.

Quadro 9: Dimensões de Multiletramentos
(adaptado de COPE; KALANTZIS, 2000, p. 35, tradução nossa).

Ao abordar as dimensões dos multiletramentos como essenciais ao trabalho em sala de aula, entendemos que a escola precisa explorar novas abordagens de estudo da linguagem, as quais compreendam promover multiletramentos como uma forma inovadora de construir conhecimento. Sendo assim, na sequência, descrevemos e analisamos práticas de multiletramentos, vivenciadas e realizadas no contexto escolar durante a realização da presente pesquisa, tendo como foco o ensino de LP contextualizada por meio da produção de narrativa digital.

3 CONTEXTO DE PESQUISA E AÇÕES METODOLÓGICAS

Realizamos este trabalho a partir da realização de práticas didático-pedagógicas de ensino de LP aliado à tecnologia realizado no contexto escolar público. Neste capítulo, apresentamos os estudos teóricos realizados, o contexto de aplicação da pesquisa, os procedimentos investigativos, bem como as ações metodológicas adotadas como forma de experienciar a língua-alvo, com vista a determinar as possibilidades de uso das narrativas digitais, promovendo o ensino da Língua Portuguesa no âmbito escolar. Para isso, o presente estudo está dividido em: a) o foco de estudo e o contexto de aplicação; b) o *corpus* de análise; e c) procedimentos de seleção, análise e interpretação dos dados.

3.1 Foco de estudo da pesquisa realizada

Com o objetivo de investigar uma proposta de abordagem de ensino de produção textual por meio de narrativas digitais, aplicada em contexto escolar, buscamos realizar uma investigação orientada a partir de uma abordagem qualitativa, que segundo Oliveira (2007) implica em um processo de reflexão e análise da realidade, que promova a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, de natureza aplicada, com o objetivo de abordar um dado problema e construir hipóteses (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35), partindo da observação de “fatos humanos ou sociais tal qual ocorrem, atentando as variáveis que afetam esses fatos e registrando-as, como forma de tentar confirmar ou rejeitar nossa hipótese” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 120) e, a partir disso, “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Com isso em mente, utilizamos o método de pesquisa-ação, visto que “possibilita a participação dos membros da comunidade estudada, ao longo da pesquisa, na análise e interpretação dos dados” (MOTTA-ROTH, 2010, p. 114), tendo como foco elencar alternativas que orientem decisões e ações em relação à prática desenvolvida. (IBIDEM, p. 114).

Com base em tais pressupostos, desenvolvemos e aplicamos Intervenções Didático-Pedagógicas (IDP) com alunos de uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria. Tais práticas aconteceram ao longo de três anos consecutivos, no entanto, vale ressaltar que dos três diferentes trabalhos aplicados, com a finalidade de validar a pesquisa, serão utilizados somente os dados da última aplicação, a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa/UFSM, sob o número do CAAE 40390415.7.0000.5346, no ano de 2014.

Para contextualizar o desenvolvimento desta pesquisa, na sequência, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados.

3.2 Procedimentos metodológicos do desenvolvimento da pesquisa

Como forma de organizar os métodos de investigação adotados nesta pesquisa, a Figura 5 sintetiza os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração da proposta de abordagem para o ensino de LP utilizando as narrativas digitais.



Figura 4: Procedimentos metodológicos da pesquisa

De acordo com a Figura 4, as três experiências configuram estudos de caso que embasaram a construção do curso *online* piloto de produção de narrativas digitais. Esse curso foi embasado em pressupostos teóricos que contemplam a produção de MDD (REIS; GOMES, 2012, 2014) e a pedagogia de gêneros (MOTTAROTH, 2006, 2009; ROSE; MARTIN, 2012), aliados à análise das práticas desenvolvidas, permitindo a construção da presente proposta em descrição nesta dissertação.

A seguir, apresentamos o contexto de realização da presente pesquisa, bem como os participantes envolvidos nesta investigação.

3.3 O contexto da realização da pesquisa

As práticas foram realizadas em uma escola pública estadual²⁰ da região de Santa Maria/RS. A escola apresenta bom estado de conservação e possui 15 salas de aula, um ginásio, laboratório de química (em construção), laboratório de informática, sala de vídeo, sala de professores, secretaria e outros espaços destinados à coordenação pedagógica, além dos demais serviços inerentes ao andamento do trabalho da instituição. Nesse contexto escolar, o laboratório de informática é equipado com 15 computadores com acesso à Internet, quadro digital e projetor multimídia à disposição dos professores e alunos em seus dois turnos de funcionamento (manhã e tarde).

A instituição abrange uma comunidade carente da cidade e muitos de seus alunos enfrentam problemas como drogas e violência no ambiente familiar. Embora existam famílias com um padrão de vida capaz de suprir suas necessidades básicas, um número significativo de estudantes assume outras responsabilidades além de estudar, dentre elas, cuidar de irmãos menores e/ou de trabalhar no turno inverso em atividades informais, que ajudam financeiramente a família.

No ensino médio, a quantidade de alunos que trabalha aumenta a cada ano. Muitos destes frequentam cursos profissionalizantes, por intermédio de projetos oferecidos pelo governo, com o intuito de promover sua inclusão no mercado de trabalho, principalmente em projetos como o *Jovem aprendiz* e o *Pronatec*. Destaco, ainda, que muitos recebem auxílio social (bolsa família), o que é considerado útil e necessário, dadas suas condições financeiras.

Na escola, também, são desenvolvidos vários projetos, tais como *Mais Educação* e *Ensino Médio Inovador*, os quais têm por objetivo atividades diversificadas em forma de oficinas, tais como a percussão e a orientação, oferecidas no turno inverso, para os alunos do Ensino Fundamental, além de viagens de estudos aos do Ensino Médio.

Diante desse contexto, a escola torna-se um centro de referência, um local onde pode esquecer um pouco os problemas vivenciados e, também, um espaço de inserção na sociedade por meio de qualificação profissional. De acordo com a

²⁰ Dados informados pelo Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), embasado em pesquisa realizada pelos professores, na comunidade onde se insere, em 2011/2012.

pesquisa prévia realizada na comunidade local, pelos professores da escola, muitos dos jovens participantes afirmam gostar da escola, embora, muitas vezes, apresentem baixo rendimento escolar.

3.4 Participantes

Ao realizar esta pesquisa, podemos apontar como participantes da prática pedagógica aplicada:

- 1) A professora, que é pesquisadora e aplicadora da prática, e regente da disciplina de Língua Portuguesa;
- 2) Alunos do Ensino Médio (EM).

3.4.1 Perfil da professora-pesquisadora

A professora-pesquisadora é participante e aplicadora da prática didático-pedagógica. É formada em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas pela PUC/RS - Campus Uruguaiana e possui o curso de especialização em Tecnologias da Informação aplicadas a Educação (TIC) pela UFSM. Atualmente, ministra aulas LP às turmas investigadas, tendo mais de vinte anos de experiência como docente, dos quais dez são dedicados ao EM. Na escola de aplicação, a professora possui seis anos de experiência, com a disciplina de LP no EM.

3.4.2 Perfil dos alunos participantes

As atividades foram desenvolvidas com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, os quais são adolescentes entre 15 e 18 anos, correspondendo ao total de 18 alunos. Muitos têm sérios problemas relacionados ao uso da linguagem escrita, principalmente no que se refere à construção de argumentos concisos e coerentes. Tais dificuldades são agravadas pela falta de tempo disponível aos seus estudos, pois trabalham nas mais diversas atividades.

Como continuidade para este trabalho, na seção seguinte, apresentamos o *corpus*.

3.5 O corpus

O *corpus* desta pesquisa foi coletado, no período de março a julho de 2015, utilizando os seguintes instrumentos de coleta e armazenamento dos dados:

- a) questionário diagnóstico e de avaliação *online*;
- b) filmagens e fotografias das práticas desenvolvidas;
- c) diários reflexivos produzidos pela professora-pesquisadora;
- d) os dados obtidos na aplicação do curso piloto de produção de narrativas digitais, disponível na Plataforma *Moodle*;
- e) produções dos alunos na forma de atividades, depoimentos, *posts* em fóruns e as narrativas digitais.

Os dados foram coletados no contexto de atuação durante o processo de aplicação da prática de IDP, a partir das atividades realizadas no laboratório de informática da referida escola e no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, algumas vezes, em suas próprias casas, as quais ocorreram nos meses de maio, junho e julho de 2015.

Com o intuito de realizar esta pesquisa, planejamos aulas que foram ministradas no contexto escolar descrito, propostas em dois períodos semanais. Nesse espaço, os alunos receberam orientações, realizando-as e, posteriormente, dando continuidade ao trabalho em suas casas. Durante as práticas foram feitas, filmagens e fotos que serviram de registro para a transcrição e a análise do momento de aplicação.

Cabe ressaltar que as práticas desenvolvidas envolvem alunos menores de idade que precisam de autorização dos pais, pois o trabalho envolvia uso de imagens próprias. Diante disso, destacamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa/UFSM²¹ e os termos devidamente organizados estão inclusos nos Anexos A, B, C e D os quais compreendem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Confidencialidade, o Termo de Assentimento e a Autorização da Instituição, redigidos conforme exigências do referido conselho.

²¹ <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/>

3.6 Procedimentos de seleção, análise e interpretação do *corpus*

Ao utilizar o método de pesquisa ação a fim de realizar este trabalho, a partir da observação inicial do contexto de prática, foi possível explorar o problema e propor aplicar Intervenções Didático-Pedagógicas (IDP), como uma nova abordagem de ensino da linguagem nesse contexto, ao mesmo tempo em que fizemos um estudo intensivo do caso no contexto escolar para, a partir deste, formular ações, as quais possibilitassem propor alternativas de solução aos problemas evidenciados.

Diante disso, para selecionar, analisar e interpretar os dados desta pesquisa e construir uma proposta de abordagem didático-pedagógica de ensino de LP por meio de narrativas digitais foram realizados os seguintes procedimentos:

a) A aplicação das IDP, tendo por base a pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012) e os pressupostos que orientam as Etapas de Produção de Material Didático Digital (MDD), proposta por Reis e Gomes (2014).

Para organizar o MDD nas IDP, foi utilizado o ciclo de Etapas de Produção de MDD, elaborado por Reis e Gomes (2012; 2014), o qual está representado na sua última versão na Figura 5, sendo que iniciamos o processo pela fase *Análise*.

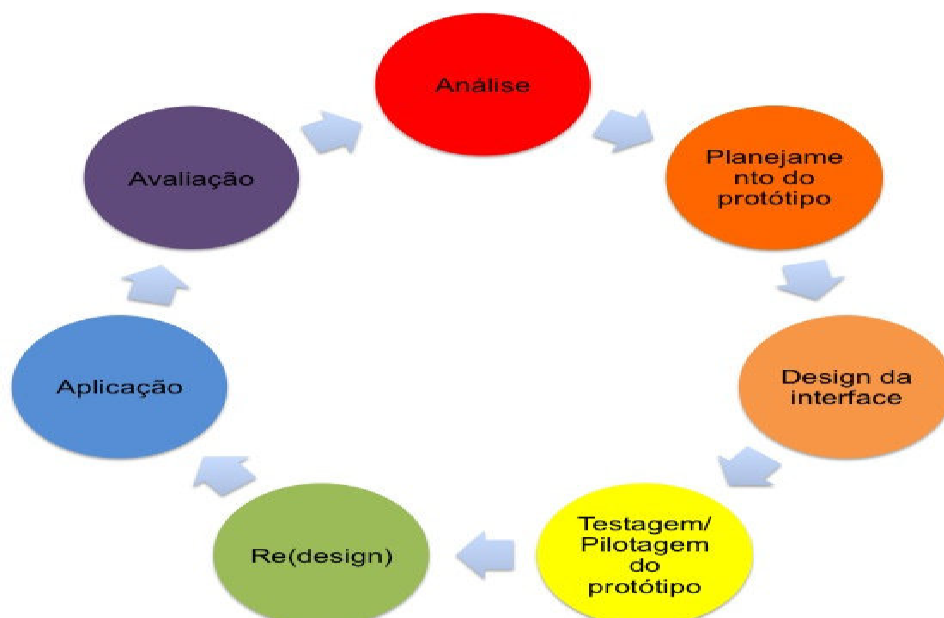


Figura 5: Procedimentos metodológicos da pesquisa

As etapas de produção de MDD permitem sistematizar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, partindo da análise do contexto a fim de planejar as tarefas a serem propostas, desenhando os MDD para testagem antes de finalizar o produto em estudo. Diante dos dados obtidos na testagem, foi possível redesenhar as ações e fazer uma nova aplicação, com o intuito de validar o trabalho. De acordo com Reis (2015, comunicação oral), proceder a avaliação da prototipagem é necessário para avaliar e reavaliar os passos seguidos e, também, aprimorar a proposta em desenvolvimento.

b) A partir da análise e avaliação das experiências, o curso piloto *online* a ser aplicado no contexto escolar, foi desenhado e estruturado. Esse curso foi planejado tendo por base as IDP aplicadas e visa ensinar a LP contextualizada, vislumbrando o trabalho embasado em gêneros, promovendo a construção de narrativas digitais, o qual foi oferecido na plataforma *Moodle*.

c) Após a elaboração do MDD e aplicação do curso piloto, procedemos a sistematização da produção dos alunos, observando os critérios organizados na tabela de avaliação das narrativas, os quais compreendem três dimensões: 1) geral, enfocando a estrutura do gênero; 2) multimodal, que trata da adequação dos recursos e 3) formal, que abrange a articulação da escrita e o uso da linguagem. Essa tabela encontra-se no Anexo E desta dissertação.

d) Realizamos também, a seleção de depoimentos e/ou respostas dos alunos nos questionários e nas produções dos alunos.

e) Por fim, sintetizamos os dados coletados nos diários reflexivos, como forma de buscar respostas às perguntas de pesquisa, propostas nesta dissertação.

Com o objetivo de desenvolver um trabalho organizado e bem estruturado, na seção seguinte definimos e descrevemos os recursos utilizados.

3.7 Procedimentos de seleção dos recursos tecnológicos

Para promover um trabalho de uso da linguagem associado às tecnologias disponíveis na Internet, é preciso analisar quais recursos estão disponíveis e que

possibilidades eles oferecem. A seguir, exploramos alguns recursos que justificam minha escolha nesta pesquisa.

3.7.1 Que recursos usar no trabalho com narrativas digitais em sala de aula?

Produzir textos que abarcam diferentes formatos multimidiáticos com o objetivo de realizar um trabalho de uso da linguagem aliada à tecnologia, constitui-se em uma tarefa inovadora, a qual precisa ser planejada, desenvolvida e analisada com o intuito de validar o processo de construção e aplicação. No entanto, ao propor esse trabalho, é importante que o professor tenha conhecimento dos recursos existentes para que possa realizar tais produções. O Quadro 9 apresenta algumas ferramentas disponíveis ao uso na construção das narrativas digitais no contexto escolar, ao mesmo tempo em que expõe conceitos e propõe atividades possíveis de serem realizadas. Assim, foram organizados em três categorias:

- 1) editor de texto;
- 2) *softwares* de criação de narrativas e
- 3) *sites* de compartilhamento de conteúdos.

Recursos	Definição	Atividades possíveis de realizar
Categoria 1: Editor de texto		
Word	Software da Microsoft	Produzir textos <i>offline</i> .
Word Online	Software da Microsoft	Criar e compartilhar textos <i>online</i>
Categoria 2: Softwares de criação de narrativas		
Movie Maker	Software do Microsoft	Criar e editar vídeos.
Power Point	Software do Microsoft	Criar <i>slides</i> de apresentações e efeitos.
Camtasia	Software	Produção e edição de vídeos.
WeVideo	Software online	Criar e editar vídeos.
Audacity	Software de áudio	Gravar e editar áudio.
Categoria 3: Compartilhamento de conteúdos		
Blogger	Site de criação e compartilhamento de produções.	Criar <i>blogs</i> , compartilhar produções e fazer comentários sobre as postagens.
Wordpress	Site de criação e compartilhamento de produções.	Criar <i>blogs</i> , compartilhar produções e fazer comentários sobre as postagens.
Youtube	Site de compartilhamento de produções em vídeos e áudio.	Compartilhar as produções realizadas <i>online</i> .
Google Drive	Site do Google	Escrever e editar textos <i>online</i> , compartilhando as produções.

Quadro 10: *Softwares* e *sites* de produção e compartilhamento de narrativas digitais

Os recursos descritos no Quadro 10 estão disponíveis na Internet e no computador. A maioria deles é de fácil acesso a todos àqueles que se propõem a utilizá-los. Mesmo os que são oferecidos na versão *online* têm disponibilidade de acesso livre, bastando fazer um cadastro no *site*, que possui versão *free* ou utilizar suas contas nas Redes Sociais como *Facebook*, *Google+* ou *Yahoo*.

Tendo como suporte os recursos que podem ser empregados na produção das narrativas, o professor pode promover o seu uso em sala de aula, oportunizando aos alunos desenvolver sua criatividade ao realizar as tarefas propostas, ao mesmo tempo em que oportuniza o desenvolvimento de fluência e letramento digital, como forma de capacitar o aluno a utilizar a tecnologia. Para isso, as práticas exigem planejamento e sistematização, com o intuito de criar atividades e tarefas que direcionem à produção de textos do gênero trabalhado.

Com o objetivo de realizar este trabalho e criar as narrativas digitais, escolhemos o *Software online Wevideo*²² porque o mesmo permite criar, editar e compartilhar as produções em um único local, ou seja, este *site* reúne todos os recursos necessários para iniciar e concluir o processo de criação das narrativas.

A decisão de escolher o *Software WeVideo* surgiu a partir da necessidade de escolher uma ferramenta de fácil acesso e manuseio, na qual os trabalhos pudessem ser criados, editados e compartilhados livremente, em um único local. Além disso, o *site* possibilita armazenar as produções no *Google Drive* e compartilhá-las. Diante disso, as possibilidades de produção e edição proporcionados pelo *WeVideo* pareceram adequados ao uso em sala de aula, conforme ações previstas neste trabalho.

Diante disso, foi realizada análise prévia do *site*, tendo por base a Tabela de Avaliação de Recursos Digitais, elaborada pelos membros do Grupo de Pesquisa - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NuPEAD/UFSM). Nesse grupo, nos preocupamos em investigar recursos digitais disponíveis ao uso no ensino da linguagem. Dessa forma, essa tabela orientou os estudos exploratórios do recurso digital *WeVideo*, oportunizando conhecê-lo e avaliá-lo para uso nesta pesquisa e está representada no Quadro 11.

²² www.wevideo.com

Dados de identificação do recurso	
URL: https://www.wevideo.com/	
Acesso em: 20/08/2014	
Avaliado por : Anidene de Siqueira Cecchin	
Aspectos tecnológicos (Que potencialidade tecnológica o recurso oferece?)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formato do recurso: digital; ➤ Duração: permite criar vídeos de até 15 minutos; ➤ Possibilidade de <i>download</i>: sim; ➤ Transcrição de áudio: possibilita gravar sons e fazer upload ou usar os disponibilizados pelo site; ➤ Disponibilidade de imagens e de sons pré-definidos; ➤ Possibilidade de inserir comentários: não; ➤ Disponibilidade de fácil acesso via Redes Sociais; ➤ Interface de fácil acesso e uso; ➤ Possibilita reedição dos vídeos produzidos.
Aspectos Pedagógicos (Como é possível ensinar linguagem com este recurso?)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ É possível trabalhar em uma concepção da linguagem sociointeracionista, pois possibilita usar a linguagem a fim de expressar-se e interagir com os demais, de modo interativo; ➤ Habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever, possibilitando ao aluno executá-las no próprio software; ➤ Níveis de atividades: básico, intermediário e avançado; ➤ Apresenta a possibilidade de associar ao trabalho didático de criação de vídeos no uso educacional; ➤ Oportuniza o trabalho compartilhado.
Finalidade e uso da ferramenta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo: criar histórias; narrativas digitais; ➤ Tema: variados conforme a escolha do usuário; ➤ Registro da linguagem: formal, oferecendo instruções claras e objetivas; ➤ Possui uma interface interativa com o uso de ícones representativos das ações para a produção da narrativa; ➤ Possibilita a construção de histórias simples, curtas.

Quadro 11: Critérios de avaliação dos recursos digitais

Ao avaliar os três aspectos do *Wevideo*, propostos no Quadro 11, podemos inferir que: os *tecnológicos* investigam as potencialidades oferecidas pelos recursos digitais; os *pedagógicos* especificam como é possível ensinar utilizando dessa ferramenta; e os *linguísticos* determinam como é feito o uso da linguagem com esse recurso.

Quanto aos *aspectos tecnológicos*, o recurso é de fácil acesso e uso, possui versão *free*, oferecendo disponibilidade de armazenamento de projetos realizados, mediante cadastro no *site*. Diante disso, é possível criar vídeos com diferente duração, curtos de 2-3 minutos, médios de 3-5 minutos ou longos 8-15 minutos. O *WeVideo* disponibiliza a opção de *download* dos projetos criados, publicação nas Redes Sociais e acesso via *Android*, possibilitando manuseio no celular ou *tablet*.

Com relação aos *aspectos pedagógicos* o *WeVideo* oportuniza o trabalho com fins educacionais de criação de narrativas em sala de aula, em diversas áreas do

conhecimento como Linguagem, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas. Com isso, percebe-se que abordar a linguagem em uma concepção sociointeracionista pode ser uma possibilidade, já que o sujeito pode interagir no ambiente, cria, edita e compartilha a sua produção, proporcionando-lhe condições de desenvolver diferentes competências e habilidades linguísticas tais como: ler, ouvir, falar e escrever. Tais habilidades são praticadas pelo aluno ao gravar/ouvir/editar a narração de sua própria voz ou fazer o uso de sons e trilha sonora disponíveis no *site* e/ou importadas do seu computador, além de exercitar a leitura e a escrita ao produzir de legendas em suas produções.

Ao abordar os *aspectos linguísticos*, é possível destacar que o *Software WeVideo* possibilita a construção de narrativas, pois nesse ambiente é possível fazer a integração e o uso de diferentes semioses, interconectando texto, imagens, áudio, animações e outros vídeos, a fim de elaborar narrativas multimodais.

É possível destacar, ainda, que o *wevideo* possui sugestões disponíveis ao usuário de recursos tais como sons, planos de fundo, temas e efeitos a serem utilizados nos projetos. Entretanto, se o usuário preferir, poderá usar imagens e/ou sons do seu arquivo, já que é possível fazer *upload* do seu próprio computador ou Redes Sociais. No anexo F, disponibilizamos um tutorial com mais detalhes sobre essa ferramenta para fins pedagógicos em sala de aula.

Diante do exposto, selecionamos *Wevideo* para a produção das narrativas digitais pelos alunos. Na sequência, nas Figuras 6 e 7 estão representadas, respectivamente, as interfaces da página inicial e da página de edição dos vídeos no *software* utilizado.



Figura 6: Página inicial – www.wevideo.com

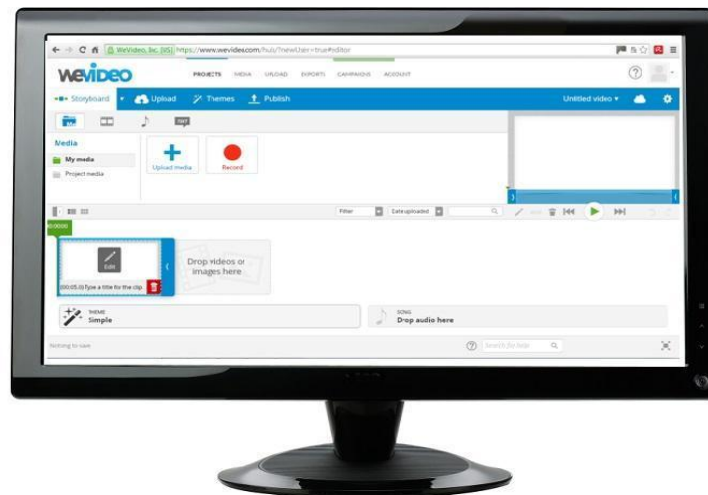


Figura 7: Página de edição do *Wevideo*

Vale ressaltar, ainda, que, para organizar o curso piloto *online*, utilizamos a Plataforma *Moodle*, pois esse é um recurso utilizado no âmbito educacional, que permite construção de cursos e disciplinas que visam ensinar na modalidade a distância e/ou presencial.

Para dar continuidade a esta dissertação, no capítulo seguinte, abordamos o processo de produção de narrativas digitais no contexto escolar.

4 PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, descrevemos as práticas IDP, aplicadas no contexto escolar público, as quais serviram de base para a elaboração do Curso *online* de Produção de Narrativas Digitais. Os dados obtidos nessas experiências são sintetizados e avaliados para constituir uma proposta de abordagem de ensino de LP mediada por tecnologias, a qual poderá servir de apoio a professores interessados em inovar em suas práticas escolares.

4.1 Sistematizando e avaliando as experiências de IDP no contexto escolar público

Legal, tinha que ser assim em todas as aulas.
(Depoimento de Aluno A)

Ao lermos o depoimento do Aluno A acima fica evidente que o atual trabalho com o ensino da LP, na escola, urge por novos caminhos e por novas propostas envolvendo os alunos na construção de seu conhecimento. Por outro lado, isso se torna um desafio aos professores da área que buscam por uma nova abordagem para o ensino, como uma resposta às suas inquietações.

Ao propor práticas pedagógicas, que contemplassem o ensino de LP mediada pela produção de narrativas digitais e, preparasse os alunos para o uso da linguagem, foram aplicadas três práticas de IDP de produção de narrativa digital no contexto escolar público, com vistas a testar e a validar os dados obtidos para sintetizá-los em uma proposta de um curso piloto *online*.

Conforme já apresentado, no capítulo de metodologia, a presente pesquisa foi realizada em uma escola estadual em Santa Maria e as intervenções foram implementadas ao longo de quatro anos consecutivos, com alunos do Ensino Médio (EM). O Quadro 12 sumariza os participantes envolvidos na pesquisa.

Ano	Público-alvo	Alunos
2012	Alunos do 1º ano do Ensino Médio.	20 alunos
2013	Alunos do 2º ano do Ensino Médio (mesma turma da 1ª IDP)	15 alunos
2014	Alunos do 2º ano do Ensino médio.	15 alunos
2015	Alunos do 1º ano do Ensino médio	14 alunos

Quadro 12: Dados das intervenções didático-pedagógicas (IDP)

De acordo os dados obtidos, no ano de 2012, as práticas envolveram 20 alunos do 1º ano do EM e 15 alunos do 2º ano em cada uma das segunda e terceira; e, na quarta intervenção, 15 alunos. Para realizar as atividades, os alunos foram organizados em grupos de 2 ou 3 componentes, a fim de que eles trabalhassem em colaboração e interação, pois acreditamos que a construção do conhecimento se torna mais significativa no contexto escolar, especialmente quando há interação entre os participantes envolvidos no processo de aprendizagem (VYGOSTKY, 1998; REIS, 2004).

Para exemplificarmos as atividades e os gêneros em que os alunos se envolveram durante a aplicação das IDP, no Quadro 13 mostramos um paralelo entre as práticas aplicadas.

Tarefas desenvolvidas	1ª Experiência 2012	2ª Experiência 2013	3ª Experiência 2014	4ª Experiência 2015
1) Questionário diagnóstico	Sim	Sim	Sim	Sim
1) Criação de blog	Sim	Sim	Não	Não
2) Uso do <i>Google Drive</i>	Não	Não	Sim	Sim
1) Criação de <i>avatar</i> para apresentação pessoal	Sim	Não	Não	Sim
1) Gênero escolhido	Relato pessoal	Relato de viagem	Documentário formado por narrativas.	Relato Pessoal
1) Desconstrução do gênero	Não	Sim	Sim	Sim
2) Uso do <i>Word</i>	Sim	Sim	Não	Não
3) Uso do <i>Power Point</i>	Não	Sim	Sim	Sim
1) Construção individual do gênero	Sim	Sim	Sim	Sim
1) Construção conjunta do gênero	Não	Não	Sim	Sim
1) Construção de um roteiro	Não	Não	Sim	Sim
2) Uso do <i>WeVideo</i>	Não	Não	Não	Sim
3) Uso do <i>Movie Maker</i>	Sim	Sim	Sim	Sim
1) Questionário de avaliação	Sim	Sim	Sim	Sim

Quadro 13: Síntese das práticas de IDP desenvolvidas

Os dados descritos no Quadro 13 suscitam reflexões pedagógicas que identificam avanços e inquietações ao longo das aplicações das IDP. Podemos considerar como avanço o crescimento gradativo tanto da professora quanto dos alunos para produzir narrativas usando tecnologias.

Um avanço significativo observado, durante a aplicação das IDP, foi o desenvolvimento da fluência e do letramento digital da professora, pois para elaborar o material proposto para o curso foi necessário estudar e analisar plataformas/ferramentas digitais para propor atividades e estabelecer interação entre os participantes da pesquisa no contexto digital.

Notamos isso porque, nas duas primeiras aplicações, as ferramentas em uso pela professora se limitavam ao *blog* (*ticcriar*²³) e ao *e-mail*, para estabelecer interação virtual entre os participantes do projeto. Entretanto, a partir da terceira prática foram experimentadas outras tais como o *Google Drive*, *Wevideo*, *Voki* e *Moodle*, para a construção coletiva e interação dos alunos. Diante disso, consideramos que ao usar essas diferentes ferramentas digitais durante o curso, a professora ampliou seus conhecimentos ao trabalhar com as tecnologias escolhidas, reafirmando o que nos lembra Bottentuit Jr., Lisbôa e Coutinho (2012, p. 392) ao sugerir que é preciso não só os alunos, mas também os professores aprimorarem suas competências ao usar a tecnologia no contexto educacional.

Outro avanço percebido está relacionado à motivação dos alunos quanto à nova abordagem dada ao ensino de produção textual no contexto escolar. Ao realizarem as atividades, os alunos mostraram interesse em participar e, também, avaliaram positivamente essa experiência, conforme mostram os dados coletados no questionário de avaliação. No Quadro 14, sistematizamos alguns depoimentos dos alunos sobre suas avaliações, referentes as três primeiras aplicações.

Ano de aplicação	Depoimentos de alguns alunos no questionário de avaliação quando questionados sobre como se sentiram ao realizar o trabalho de produção de narrativas digitais.
2012	“Me senti feliz, adorei fazer o vídeo e espero que quem assista goste.” A1 “Achei muito legal.” A2 “Foi bom, foi um meio mais interessante de aprender.” A3 “Foi meio complicado, mas foi super bom e no final deu tudo certo.” A4 Ótimo, foi algo interessante.” A5

²³ www.ticcriar.blogspot.com.br

2013	“Meio complicado por um lado, mas eu gostei muito.” A1 “Me senti bem porque eu me diverti.” A2 “Interessante.” A3 “Essencial.” A4
2014	Legal, tinha que ser assim em todas as aulas.” A1 “Muito bom.” A2 “Satisfeito.” A3 “Legal.” A4

Quadro 14: Depoimentos coletados nos questionários de avaliação

A boa aceitação pelas atividades propostas também se observa diante do engajamento dos alunos na resolução das mesmas. Entre as atividades desenvolvidas, uma que chamou bastante atenção dos alunos foi a de criação de *avatar*, pois tornou-se um momento de descoberta e entretenimento. Nessa atividade, cada aluno produziu o seu avatar, revelando um pouco de si mesmo, gerando um clima descontraído na sala de aula e evidenciando “que professor e aluno são companheiros no mesmo processo de aprendizagem” (PAPADIMITRIOU et. al., 2013, p. 385).

Embora essa atividade tenha sido prazerosa, ela foi desenvolvida somente na primeira IDP e durante a aplicação do curso *online*, pois, na segunda prática os alunos eram os mesmos e já possuíam seus *avatars*. Na terceira experiência, os *blogs* não foram mais utilizados, inviabilizando assim, as postagens dos personagens virtuais.

As IDP aplicadas foram embasadas teoricamente nos estudos sobre a pedagogia de gênero e multiletramentos, e esses conhecimentos teóricos foram aprimorados durante as aplicações das IDP, buscando contemplar o que nos dizem Motta-Roth (2006, 2008) e Rose e Martin (2012) que é na escola o lugar para se produzir textos significativos, que abarquem o universo do aluno e o contexto em se inserem. Segundo os autores, para que isso aconteça, as atividades de linguagem precisam explorar práticas sociais significativas e propiciar o estudo da língua de modo contextualizado.

De acordo com Rose e Martin (2012), a pedagogia de gêneros envolve o processo de desconstrução, construção colaborativa e independente de gêneros – para isso, o professor precisa estudar o gênero junto com o aluno, construir colaborativamente exemplares de gêneros e só, após isso, possibilitar que o aluno produza individualmente.

Sendo assim, para trabalhar a linguagem sob a perspectiva da pedagogia de gêneros (ROSE; MARTIN, 2012), é preciso apropriar-se da teoria para propor atividades que façam esse estudo realmente acontecer na prática. Para tanto, ao avaliarmos as três IDP aplicadas consideramos que não alcançamos êxito nas primeiras edições quanto ao uso dessa abordagem na prática de ensino, pois não realizamos atividades que privilegiassem tal abordagem em sua totalidade.

Para modificar essa situação, foi necessária a busca por aporte teórico pela professora, a fim de planejar atividades condizentes com o objetivo de focar gêneros durante o processo de produção. Quanto a esse aspecto, a falta de conhecimento de como agir e de como abordar o ensino da linguagem nessa perspectiva foi motivo de inquietações que fomentaram a busca por soluções.

Diante disso, observamos que, na primeira experiência, o processo de desconstrução de gêneros não aconteceu nas atividades em aula e, na segunda, foi feita de forma superficial, com base em uma única atividade (Anexo G). Na terceira, foram utilizados questionamentos orais, sem explorar cuidadosamente o gênero, conforme mostra o fragmento da transcrição de uma aula, encontrada no Quadro 15:

P: *(falando com os alunos)*: Você sabe o que é um documentário? Como fazemos um?
 A *(respondendo)*: Sim.
 P: Você já assistiu um documentário?
 A *(respondendo)*: Sim. Na TV, na internet.

Quadro 15: Transcrição do áudio da gravação da aula sobre documentário/2013.

Nesse período, os estudos sobre a pedagogia de gêneros estavam em andamento e a professora ainda não tinha se apropriado efetivamente de tal conhecimento. Após melhor compreender os pressupostos teóricos que fundamentam essa teoria, a professora começou a suprir sua carência teórica e redesenhou algumas atividades embasadas em autores como Rose e Martin (2012), Motta-Roth (2006, 2008) e Rothery (1994). A partir daí, a construção de um único texto compartilhado deu lugar para a produção de um texto colaborativo, como mostra o fragmento no Quadro 16 retirado do diário reflexivo, com a proposta de atividade realizada pela professora em sala de aula.

Produção do primeiro texto usando o *Google Drive*. Os alunos escreveram em duplas uma primeira versão de seus textos, relatando as primeiras ideias sobre o assunto trabalhado nas aulas e compartilharam com a professora para comentários e correções.

Quadro 16: Depoimento da professora do Diário Reflexivo/2013

A produção da escrita dos alunos também foi outro aspecto que gerou inquietações, pois para realizar essa tarefa os alunos apresentaram muitas dificuldades para organizar em seus textos. A construção do roteiro da narrativa digital era uma atividade prevista com vista a organizar as ideias da narrativa, já que, conforme sugere Ohler (2008), essa tarefa permite ao aluno, além de organizar o pensamento e sincronizar as ações, também criar seu próprio roteiro que o guiará durante o processo de produção de narrativas, ao combinar áudio, vídeo e imagens (HASTING, 2009, s/p). A Figura 8 exemplifica a tarefa de escrita de roteiro realizada por um aluno na terceira experiência.



CONTE SUA HISTÓRIA	
Quando?	Quem? Onde? O quê?
Script (roteiro) da história – planejamento	
Título da história que será contada: melhores amigos	
Passos a serem seguidos	Recursos, imagens, textos utilizados
Início	
amigos não são os que queremos mais sim os que merecemos	

Figura 8: Roteiro construído na IDP de 2013

Quanto à aprendizagem da língua portuguesa durante o processo de produção de narrativas digitais, observamos que os alunos demonstraram progresso quanto ao uso da linguagem, pois as narrativas digitais produzidas foram melhor trabalhadas por eles durante o processo, após receberem *feedback* de suas produções. Nessa situação, as inadequações do uso da linguagem nos textos foram ressaltadas, no entanto, concebemos que há ainda necessidade de abordarmos a língua de modo mais explícito, com vista a favorecer o que nos sugere Kalantzis e Cope (2009) como a instrução aberta/explicita para que os alunos possam relacionar e abstrair conceitos, bem como aprender a metalinguagem ao produzir seus textos narrativos.

Na segunda experiência, os alunos escreveram seus relatos de viagem e, após receberem *feedback* da professora, fizeram as adequações necessárias e reescreveram seus roteiros. Além disso, todos foram orientados a construir seus textos de forma a contemplar os elementos essenciais em uma narrativa digital (ROBIN; PIERSON, 2005; OHLER, 2008) ao realizar a escrita coerente e clara, ao expor o problema e reportar os fatos ocorridos durante a viagem e relatados na forma de narrativa digital. Para isso, fizeram o uso de imagens e trilha sonora para realizar o trabalho.

As avaliações e reflexões resultantes das IDP permitiram sistematizá-las na forma do produto final desta dissertação. Ao longo dessa caminhada, constatamos que elaborar uma proposta de abordagem de ensino mediada pelas tecnologias requer muito estudo e a necessidade de efetivamente colocar em prática os pressupostos aprendidos.

Ao final de cada aplicação e início da seguinte, o processo de elaboração de MDD para propor atividades diversificadas que cumprissem o papel de “ensinar o aluno a agir na língua” (MOTTA-ROTH, 2006) foram alvo de constantes reflexões na busca de “como fazer?”. Com isso em mente, na seção seguinte abordamos o *design* da proposta do curso elaborado, tendo por referência as IDP e os pressupostos teóricos estudados.

4.2 A proposta de Curso – Produção de narrativas digitais

As experiências vivenciadas, reportadas na seção anterior, auxiliaram no planejamento e *design* da proposta do curso *online* de narrativas digitais, que descrevemos na sequência.

4.2.1 Descrição do produto, contextualização e objetivos

O curso *Online* de Produção de Narrativa Digital foi construído no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, utilizado pelo Nupead/UFSM, para oferecer cursos de línguas a distância. Esse curso visa promover o ensino de LP contextualizada, usando diferentes tecnologias como ferramentas de produção, tendo por suporte teórico a pedagogia de gêneros (MOTTA-ROTH, 2006, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) e os estudos sobre multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2009; ROJO, 2012), enfocando a produção de narrativas digitais (OHLER, 2008).

Ao elaborarmos a proposta, pensamos em propor um curso que pudesse servir de suporte aos professores que buscam por novas abordagens para o ensino, de LP mediado por tecnologias. Na Figura 9, temos representada sua tela inicial.

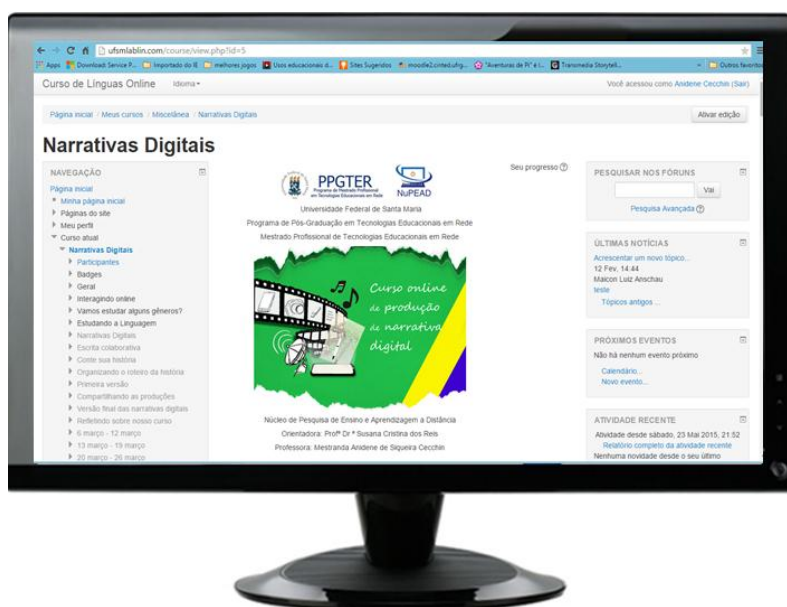


Figura 9: Página inicial do curso

Na página inicial do curso, encontramos a apresentação, com os objetivos, o programa e o sumário dos módulos (lado esquerdo da tela) com suas respectivas atividades e tarefas (lado direito da tela). Encontramos, ainda, material extra para consulta com dicas e tutoriais para dar suporte aos alunos na realização das tarefas. (ver Figura 10).



Figura 10: Tela com sumário do curso

Para orientar as atividades, foi criada uma tutora virtual, um *avatar* a qual chamamos de Cléo, com o objetivo de apresentar o curso e orientar os alunos na realização das atividades. Ao criar essa personagem, pensamos em estabelecer maior proximidade entre a avatar e aluno no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Além disso, a personagem está presente nas videoaulas, agindo como professora virtual colocando-se à disposição com explicações e orientações ao participante do curso, conforme ilustra a Figura 11 com a representação da tutora virtual no ambiente do curso.

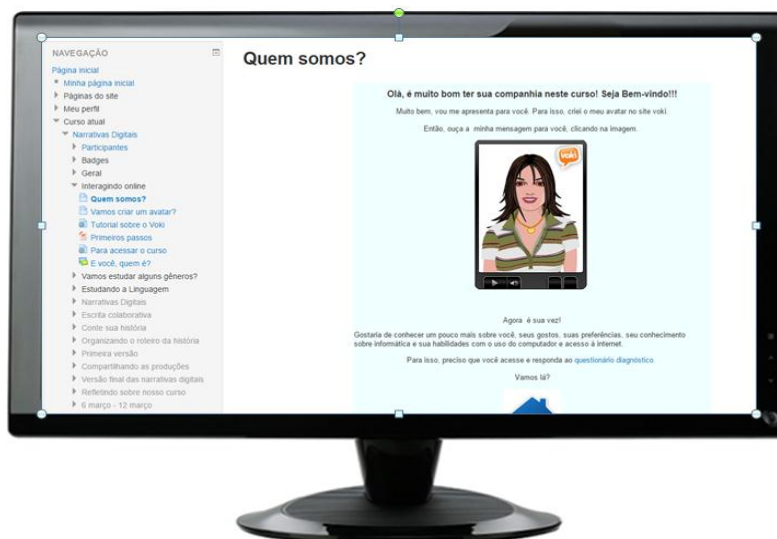


Figura 11: Avatar Cléo, criado no <http://www.voki.com>

O conteúdo do curso foi elaborado e disponibilizado na plataforma Moodle e recorre ao uso de diferentes tecnologias, tais como o *Google Drive*, *Voki*, *Wevideo* e *Youtube*, para possibilitar ao aluno o exercício da autoria ao produzir narrativas digitais para expressar sua visão de mundo e inserir-se em práticas sociais e discursivas na contemporaneidade (MOTTA-ROTH, 2006; MEURER, 2011). Além disso, o programa do curso apresenta material diversificado, enfocando diferentes gêneros. Esse programa é apresentado na seção seguinte.

4.2.2 Programa do curso

O programa do curso foi desenhado e planejado com vista à produção de gêneros narrativos que pudessem ser disseminados por meio de narrativas digitais. Além disso, o curso piloto tem por objetivo secundário promover multiletramentos no contexto escolar por meio da inserção dos alunos na realização de tarefas que envolvam o uso de tecnologias. Para isso, o programa foi dividido em cinco módulos, os quais são:

- a) Módulo de apresentação - com o objetivo de estabelecer o primeiro contato e inserir o aluno com o mundo virtual, bem como orientá-lo nas atividades que serão realizadas.
- b) Módulos Desconstrução, Construção conjunta e Construção individual – os quais correspondem as três fases do ciclo de aprendizagem de

gêneros, nas quais propomos diferentes tarefas que envolvem a desconstrução e construção de gêneros narrativos.

- c) Módulo de avaliação - usado para refletir sobre todo o processo desenvolvido. A Figura 12 apresenta a primeira versão do programa do curso que foi aplicado durante o estudo piloto, no primeiro semestre de 2015.

MÓDULOS	OBJETIVOS	AÇÕES	ATIVIDADES	REPRESENTAÇÃO	MÍDIA DE COMUNICAÇÃO	
CURSO ONLINE DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS	I APRESENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir online - Preencher formulários - Usar ferramentas do Moodle - Usar recursos externos como gmail, facebook e voki 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem somos? - Questionário diagnóstico. - Vamos criar um avatar? - E você, quem é? 	<ul style="list-style-type: none"> - Processos relacionais 	<ul style="list-style-type: none"> E-mail; Moodle; Voki; Facebook; 	
	II DES-CONSTRUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e explorar o gênero em estudo (recount); 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar um exemplar de um relato - Escrever um relato no passado reportando os fatos ocorridos em ordem cronológica 	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir o gênero - Estudando um relato pessoal. - Relatando fatos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização textual do gênero recount. - Processos mentais e comportamentais 	<ul style="list-style-type: none"> Moodle; Facebook
		<ul style="list-style-type: none"> - Estudar como a linguagem se realiza no texto do gênero em estudo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a linguagem em exemplares de gêneros impressos 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso da linguagem no texto. - Analisando um relato pessoal. - Reorganizando a escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de participantes, processos e circunstâncias. - Orações verbais 	<ul style="list-style-type: none"> Moodle Facebook
		<ul style="list-style-type: none"> - Estudar exemplares de narrativas digitais, suas características e modos de produção, enfocando o gênero trabalhado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar narrativas digitais - Identificar elementos essenciais da narrativa digital 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato pessoal digital - Analisando a narrativa digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar linguagem verbal x não-verbal, multimodal, hipertextual - Analisar imagens 	<ul style="list-style-type: none"> Moodle Facebook Youtube
	III CONSTRUÇÃO CONJUNTA	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever um texto do gênero em estudo de forma colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever colaborativamente no google drive; 	<ul style="list-style-type: none"> - Como é escrever em colaboração? - Escrevendo um relato pessoal colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisar Pontuação, Ortografia e Acentuação 	<ul style="list-style-type: none"> Google Drive
IV CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Construir individualmente um texto do gênero estudado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contar uma história pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> - Vamos produzir um relato pessoal? - Escrevendo seu relato pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar expressões temporais, conectores marcadores discursivos 	<ul style="list-style-type: none"> Google Drive 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o trabalho, construindo um roteiro com o texto produzido individualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o roteiro da história 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é um roteiro? - Para que você precisa de um roteiro? - Vamos organizar um roteiro? 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização textual do script (storyboard) - Planejamento do roteiro da narrativa digital, integrando 	<ul style="list-style-type: none"> Google Drive PowerPoint 	

				RECURSOS	
	- Construir a primeira versão da narrativa digital.	- Escrever a Primeira versão da narrativa digital - Usar o wevideo e editar a narrativa digital	-A produção da narrativa digital.	- Explorando o recurso digital wevideo/movie maker	WeVideo
	Compartilhar a versão final do trabalho produzido.	- Compartilhar as produções	-Discutindo ideias sobre os trabalhos. - Vamos conversar sobre os trabalhos?	- Dar sugestões e fazer críticas construtivas - harmonizar imagens, sons e animações nas narrativas.	WeVideo Google Drive
	Fazer os ajustes nas narrativas digitais.	- Apresentar a versão final das narrativas - Compartilhar a versão final da narrativa no curso e no youtube	- Editando e fazer ajustes na narrativa digital produzida.	- Explorando os recursos wevideo e youtube	WeVideo Youtube
V- AVALIAÇÃO	Refletir, analisar e avaliar o curso.	-Dar opiniões/avaliar a experiência -Preencher formulários -Elaborar depoimentos online...	-Refletindo - Vamos avaliar o curso?		Google Drive Moodle

Figura 12: Programa do curso online de produção de narrativas digitais.

Para ilustrar como as atividades foram propostas dentro do programa, na próxima seção apresentamos alguns exemplos de atividades encontradas no curso.

4.2.3 Exemplos de atividades encontradas no curso Online de Narrativa digital

Ao elaborar o *design* do curso, tentamos criar um padrão de atividades, apresentado-as em cada módulo. Para ilustrar como isso foi feito, selecionamos algumas delas para discutirmos nesta dissertação.

Na tela de abertura foi descrito o objetivo do módulo e utilizamos ícones para conectar cada página ou recurso disponibilizado no AVA. Por exemplo, no módulo 1, o objetivo fica explícito na mensagem de boas-vindas, ao fazermos o chamamento aos alunos para explorar o conteúdo do módulo e para realizarem as tarefas propostas, conforme mostra a Figura 13.



Figura 13: Módulo 1 - Interagindo online

O módulo 1 apresenta três ícones que dividem o material em conteúdo, com o título “Você conhece?”, as tarefas determinadas como “Vamos trabalhar?” e o material extra, o qual chamamos de “Precisa de ajuda?”, disponibilizado para oferecer suporte para a realização das atividades, por exemplo, tutoriais, videoaulas ou sites com informações que ajudarão o aluno durante o curso.

Seguindo o mesmo padrão, o módulo 2 apresenta a desconstrução do gênero e convida o aluno a conhecer, explorar e realizar atividades, como é possível observar na Figura 14.



Vamos estudar alguns gêneros?



Nesta unidade temos como objetivos estudar exemplares de gêneros, buscando primeiramente conhecê-los e explorá-los para que, na sequência, possamos produzir juntos textos do gênero estudado.



Você já ouviu falar em relato pessoal?

-  Desconstruindo o gênero relato pessoal
-  Estudando um relato pessoal



Precisa de ajuda?
Veja as dicas

-  Viajando na narrativa



Vamos trabalhar?

-  Relatando Fatos

Figura 14: Módulo de desconstrução do gênero

Um exemplo de atividade neste módulo refere-se a contar um acontecimento vivido pelos alunos, em ordem cronológica. Essa atividade está representada na Figura 15.

Relatando Fatos



E você, consegue narrar fatos na ordem em que eles acontecem?

Que tal você fazer um relato para contar um acontecimento recente em sua vida?



Elabore neste espaço virtual uma tabela reportando uma situação ou acontecimento que tenha grande importância para você. Para isso, enumere os fatos relacionados a ele/a, em ordem cronológica, ou seja, na ordem em que eles aconteceram, seguindo o modelo abaixo. Após, envie sua tarefa, postando-a aqui no Moodle. Bom trabalho!!!

Fato:
Como começou?
Onde aconteceu?
Quem estava envolvido?
Ordem dos fatos que aconteceram
1-
2-
3-
4-

Figura 15: Atividade de contar um acontecimento em ordem cronológica do módulo 2.

Nesse momento, o aluno estuda o gênero e entra em contato com outros exemplares e executa as atividades propostas. Além disso, nesse módulo, o aluno estuda como a linguagem se realiza no texto. Na Figura 16 temos a página, na qual a *avatar* Cléo apresenta um fragmento de um relato pessoal enfocando alguns aspectos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), com explicações básicas sobre participantes, processos e circunstâncias.

O uso da linguagem no texto



Vamos estudar como a linguagem se realiza no texto?

Muito bem, agora é o momento de estudarmos como a linguagem se realiza em um fragmento de um relato publicado em A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro, de Dinorh Callou e Célia Lopes (Orgs) RJ: UFRJ/Capes, 1993. p. 52-53.

Para isso, na videoaula vamos assistir como os participantes, os processos e circunstâncias são utilizados para descrever os fatos narrados.

Processos e participantes

- Vamos entrar... e **entramos**... as crianças... apavoradas... mas ninguém com coragem de demonstrar... nós não tínhamos nada... bom... começou realmente a chover porque estava ameaçando chover e um vento... sabe dessas coisas de cinema... aquele Morro dos Ventos Lameiros... o vento batendo... as crianças **batendo**... aquela coisa toda... aí nós ficamos meio assim... vamos esperar passar a chuva... não sei mais o quê... está bom... aí sentamos no chão... ficamos contando histórias pras crianças... **brincando**...

Figura 16: Atividade sobre o uso da linguagem no texto, do módulo 2.

Nessa perspectiva, é importante lembrar que a abordagem referente ao estudo da linguagem enfocando a GSF aconteceu no nível básico, visto que ao propor estudos sob o enfoque do Ciclo de Aprendizagem de gêneros, Rose e Martin (2012) sugerem esse tipo de trabalho com a linguagem. No entanto, essa perspectiva exige maior tempo de estudo para vislumbrar esse propósito.

Ainda, no módulo de desconstrução, o aluno estuda sobre narrativa digital, enfocando uma história pessoal que alia os recursos de texto, som, narração e imagem. Na Figura 17 temos um exemplo de como se dá esse estudo.

Narrativas Digitais



Este módulo tem o objetivo de estudar a narrativa digital, suas características e modos de produção, enfocando o gênero em foco.



Conteúdo



Relato pessoal digital



Vamos trabalhar?



Analisando uma narrativa digital

Figura 17: Atividade de estudo da narrativa digital do módulo 2.


Para ilustrar como se deu a integração de diferentes tecnologias no curso, selecionamos a tarefa de análise de uma história pessoal digital (ver Figura 18), disponível no *site Youtube*,²⁴ sobre a história de como o ator, Vinícius, protagonista do filme *Central do Brasil*, conheceu o diretor Walter Sales, que o convidou para atuar no filme.

²⁴https://www.youtube.com/watch?v=zKoqa_MyYtw

Analizando um relato pessoal



É a sua vez de fazer a análise de um texto do gênero relato pessoal quanto a linguagem. Vamos lá?



Para começar, vamos assistir ao vídeo que apresenta um relato pessoal de Vinícius de Oliveira, ator do filme Central do Brasil. Nesse relato, o ator conta um pouco de sua história e como conheceu Walter Sales, diretor do filme.

Essa história foi contada no site Museu da pessoa, que possui inúmeros relatos de pessoas famosas ou não, que contam fatos importantes de suas vidas, vamos conhecê-la? Então, clique [aqui](#).

Figura 18: Atividade de análise de um relato pessoal digital do módulo 2.

No módulo 3, propomos a construção conjunta de um texto, conforme os pressupostos estudados (ROSE; MARTIN, 2012). Para isso, os alunos relataram o passeio de estudos que fizeram ao visitar a UFSM, com a finalidade de trabalhar no curso no Laboratório de Línguas (LabLin). A atividade desse módulo está representada na Figura 20.

Escrita colaborativa



Nesta seção vamos escrever um texto do gênero em estudo de forma colaborativa para observar se você entendeu como ele é escrito.



Vamos trabalhar?



Escrevendo um Relato Pessoal colaborativo

Figura 19: Módulo 3 - Construção conjunta.

A atividade de escrita individual pertence ao módulo 4, na qual os alunos elaboraram suas histórias, seus relatos pessoais (ver Figura 20). Nesse módulo, também, são apresentadas dicas e sugestão de sites para consulta de tópicos referentes ao uso da língua, de acordo com as necessidades dos alunos. Além disso, na sala de aula o professor oferecia suporte, oferecendo andaimes linguísticos para que os alunos produzissem suas tarefas de produção escrita, tais como orientações quanto à escrita das palavras: ortografia e pontuação.



Figura 20: Alunos no laboratório de informática da escola, produzindo seus relatos

Conte sua história



Agora é a sua vez de construir um texto no gênero estudado, mas desta vez, você escreverá seu próprio texto, sozinho.

Vamos lá?



Precisa de ajuda?

Veja as dicas



Coesão e coerência textual nas palavras de Evanildo Bechara



A vírgula



Vamos trabalhar?



Escrevendo o seu Relato Pessoal

Figura 21: Módulo 3 - escrita individual

Nessa versão do curso piloto não conseguimos, ainda, prever videoaulas que ofereçam e abordem todos os aspectos da linguagem, conforme previstos no programa do curso. Nessa edição, era tarefa do professor dar esse suporte, sempre que necessário, em sala de aula.

Dando continuidade, o trabalho de construção do roteiro representa outra atividade desenvolvida mesmo módulo, que possibilitou organizar a história, coordenando escrita, narração e imagens, conforme sugere Ohler (2008) (Ver Figura 22).

Organizando o roteiro da história



Agora é o momento de você organizar seu trabalho para montar um roteiro, utilizando o texto que produziu.



Conteúdo



O que é um roteiro?



Por que você precisa de um roteiro?



Vamos trabalhar?

Figura 22: Produção do roteiro - escrita individual, módulo 4

Nesse mesmo módulo, os alunos produziram suas histórias (a primeira e a segunda versão), realizaram edições e compartilharam, a fim de finalizar seus trabalhos. Por fim, no módulo 5, propomos um questionário de avaliação para refletir sobre o curso e coletar dados sobre todo o processo aplicado, assim como os depoimentos dos alunos sobre a prática realizada.

Na tentativa de definir a proposta de abordagem de ensino de línguas por meio de narrativas digitais, tendo por base a proposta do curso, na sequência discutimos os dados obtidos na última intervenção que foi realizada com os alunos do primeiro ano do EM, usando o curso piloto.

4.3 Avaliando as experiências de multiletramentos da professora e dos alunos

Avaliar as experiências desenvolvidas é uma fase muito importante no processo de desenvolvimento de produção de MDD, conforme argumentam Reis e Gomes (2014) e, também, conforme demonstra o presente trabalho, pois o processo de avaliar possibilita refletir e, a partir disso, (re)construir novas propostas para o design do material elaborado. Após a sistematização dos dados, identificamos que emerge a macrocategoria Multiletramentos, com foco em dois participantes distintos: a professora e os alunos.

Nesse sentido, identificaremos as categorias de análise – Multiletramentos da professora e Multiletramentos dos alunos e descrevermos as práticas em que esses sujeitos se envolveram “de compreender e produzir textos usando os diferentes modos semióticos para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 49).

De acordo com *New London Group* (1996, p. 67), no atual contexto sócio-histórico, os estudantes precisam desenvolver ainda outras habilidades e competências para falar, negociar e engajar-se criticamente em atividades de sala de aula, as quais promovam sua interação com o contexto em que se inserem. Para Kleiman (2005, p.39), é responsabilidade da escola promover práticas de letramento escolar visando ao

(...) desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.

Diante disso, destacamos que os alunos desenvolveram multiletramentos para realizarem as atividades de produção de histórias e, por sua vez, a professora também precisou ampliar seus conhecimentos e competências para planejar, elaborar e propor as tarefas no contexto digital. Nessas situações consideramos que os participantes se envolveram em eventos de letramentos tradicionais e emergentes, pois os alunos, por exemplo, leram outros relatos, escreveram seus próprios relatos, usaram diferentes tecnologias tais como o *Google Drive* para escrever de modo compartilhado.

Kleiman (2005, p.23) afirma que “um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social”, pois envolve

(...) mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Ao focar os letramentos tradicionais retomamos a afirmação de Kleiman (2005, p.7) ao sugerir que “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”, do mesmo modo, ao explorar multiletramentos no contexto escolar devemos considerar que a construção de significados se realize nas diversas esferas sociais e por meio de novas práticas de ensino.

Diante disso, pensamos que promover a construção do conhecimento ao incentivar a prática do letramento digital na escola é uma necessidade urgente, pois, embora, os alunos se caracterizem como nativos digitais, ao participar das atividades, eles precisam de fluência e letramento digital, tendo em vista que o conhecimento sobre tecnologia e suas possibilidades de uso nem sempre são suficientes para as atividades propostas. Tal afirmativa justifica-se diante dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário diagnóstico nas diferentes IDP, cujos resultados demonstram o uso feito pelos participantes com relação às tecnologias, nas interações no dia a dia.

Ao comparar os dados obtidos nas três intervenções (Anexo H), percebemos que o uso de Redes Sociais, tais como *Facebook* e *Twitter*, é destacado como atividade de preferência pelos alunos participantes. Com isso, concluímos que o uso de tecnologias para os alunos dessa comunidade escolar se dá preferencialmente para entretenimento e para estabelecimento de comunicação na Internet, reafirmando a necessidade de na escola desenvolver-se um trabalho que privilegie e amplie o letramento digital dos alunos ao capacitá-los a construir conhecimento por meio do uso de tecnologias para “avaliar, navegar e pesquisar informações em rotas não lineares” (GILLEN, BARTON, 2010, p. 4) na *hipermodernidade* (ROJO, BARBOSA, 2015).

Outro exemplo que ilustra essa necessidade é o depoimento da professora-pesquisadora em seu diário reflexivo, a partir das suas percepções e observações realizadas em sala de aula, ilustrada no Quadro 17.

Na aula de produção das narrativas digitais, os alunos não sabiam usar o editor de vídeo (*Movie Maker*) e precisaram de ajuda, fato que causou surpresa, pois esse é um editor de vídeo bastante conhecido e considerado ultrapassado por algumas pessoas.

Quadro 17: Depoimento da professora no diário reflexivo/2015

Sendo assim, inferimos que o uso da internet, feito pelos alunos em seu dia a dia, não implica em criar algo novo, mas em visualizar o que está pronto, aprovando-o ou não, emitindo um comentário. Tal uso habilita-os a selecionar, no entanto, não os proporciona a avaliar, criticar e/ou construir algo novo a partir do que fora selecionado. Diante disso, avaliamos que durante a aplicação das IDP vivenciadas, dois letramentos emergentes deveriam ser ampliados, os quais são os letramentos digital e multimodal.

Na tentativa de sistematizar a avaliação do curso piloto e propor um paralelo com as experiências anteriores, avaliamos os multiletramentos dos alunos e da professora, desenvolvidos ao longo do processo.

4.3.1 Multiletramentos dos alunos durante aplicação do curso piloto de produção de narrativas digitais

É muito divertido e ao mesmo tempo aprendemos muito.
(Depoimento de Aluno A)

De acordo com Ohler (2008), ao trabalhar com narrativas digitais, é possível associar novos letramentos aos tradicionais. Diante dessa constatação, para realizar as tarefas propostas pelo curso, os alunos precisaram mobilizar os letramentos digital e multimodal (ROJO, 2012; KALANTZIS; COPE 2009).

O letramento mais evidente durante todo o processo foi o digital, tendo em vista que os alunos precisaram usar certas tecnologias durante o curso, pois seus conhecimentos não compreendiam o uso dos recursos tecnológicos para produzir, em sala de aula, narrativas digitais, bem como para acessar o ambiente virtual de ensino-aprendizagem *Moodle*.

Isso fica evidente, também, ao avaliarmos as tecnologias e as atividades mais realizadas na internet pelos alunos a partir dos dados do questionário diagnóstico, por meio dos quais novamente percebemos que o acesso às Redes Sociais como *Facebook*, *Whatsapp* e *Instagran*, bem como aos sites *Youtube* e *Google* são as atividades de preferências dos alunos. No entanto, os recursos a serem usados no curso tais como *Google Drive*, *Voki* e *Wevideo* eram desconhecidos, conforme mostra o Quadro 18.

Ao acessar a internet, você costuma usar...		
Facebook	11	91.7%
Twitter	4	33.3%
Youtube	8	66.7%
Google	9	75%
Ask	1	8.3%
Google+	1	8.3%
Instagran	7	58.3%
Pinterest	2	16.7%
Whatsapp	8	66.7%
Skype	4	33.3%
Gmail	1	8.3%
Dropbox	1	8.3%
WeVideo	0	0%
Google Drive	0	0%
Moodle	0	0%
Voki	0	0%

Quadro 18: Dados do questionário diagnóstico/2015

Geralmente, no contexto escolar, essas ferramentas são pouco utilizadas, o que se torna algo novo a ser trabalhado com os alunos em prol da aprendizagem. Nesse caso, é importante salientar os pressupostos defendidos por Ryberg e Georgsen (2010, p. 89), quando afirmam que a escola tem o papel de garantir aos

jovens a inserção na sociedade e desenvolvimento do letramento digital, propondo práticas que efetivem o seu uso no contexto escolar.

Diante disso torna-se essencial o papel da professora como mediadora do processo de letramento digital dos alunos. Para isso, na interação em sala de aula, os alunos precisaram de ajuda para ampliar seu letramento digital, conforme mostra uma situação ocorrida e representada na imagem da Figura 23.

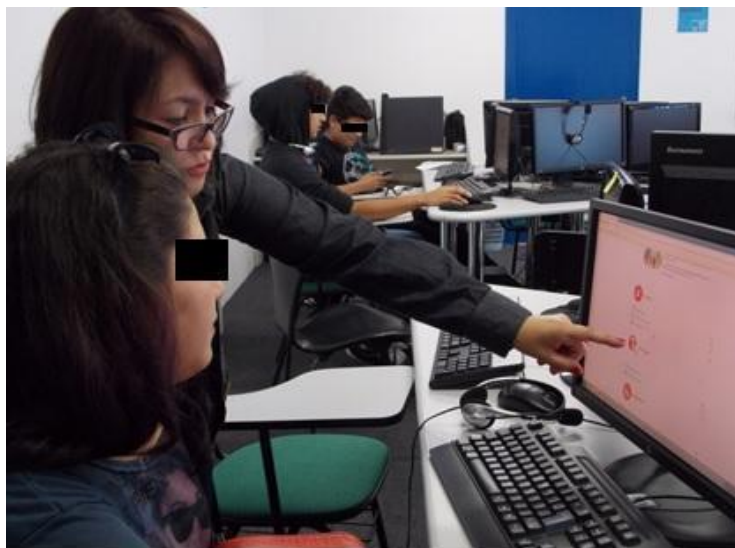


Figura 23: Aula no Lablin/UFSM em 12/05/2015

A ajuda para realizar as atividades, bem como para promover o letramento digital nem sempre foi oferecido somente pela professora, pois em determinados momentos, os próprios alunos auxiliavam uns aos outros, ofertando andaimes a partir das interações em que os alunos se engajavam. A imagem da Figura 24 retrata esse momento.



Figura 24: Momento de interação dos alunos

Ainda relacionado ao letramento digital dos alunos, este também fica evidente quando os alunos buscam com autonomia realizar as descobertas e ampliar seus conhecimentos ao acessar o site *Voki* para criar seus *avatars* e ao utilizar as ferramentas do site, como mostra a Figura 25.



Figura 25: Momento de interação dos alunos

Além do letramento digital, os alunos precisaram desenvolver letramento multimodal. De acordo com Bottentuit Jr. e Coutinho (2012, p. 194), as “narrativas digitais compreendem combinar imagem e texto às animações, efeitos e sons”, portanto, ao fazermos o uso de imagens em narrativas que retratam nossos anseios, estamos nos representando por meio delas ou representando nossas ações, de forma lúdica, permitindo interpretações diversas.

De acordo com Heberle (2010), o letramento multimodal é definido pelo uso de diferentes recursos semióticos para produzir ou interpretar significados. Embasados nisso, consideramos que o trabalho com a multimodalidade aconteceu de forma bem inicial, haja vista que os alunos exploraram suas competências comunicativas multimodais (ROYCE, 2007) somente para organizar harmonicamente imagem e texto em suas narrativas digitais.

Ao fazermos o uso de imagens em narrativas que reportam nossos anseios, estamos nos representando por meio delas ou representando nossas ações, permitindo interpretações diversas. Sendo assim, acreditamos que poderíamos explorar melhor o uso das imagens como representações dos alunos, por exemplo, na atividade de produção dos *avatars*.

Nesse sentido, como apontam Kress e Van Leeuwen (2006, p. 16) nos primeiros anos escolares somos incentivados a ilustrar nossos textos e, com o passar dos tempos, tais ilustrações passam a ter caráter técnico, sem reportar subjetividades e, com isso, a espontaneidade, inerente à criança, se perde. Para os autores (IBIDEM, 2006, p. 16) “as imagens não desaparecem, mas tornam-se especializadas em suas funções²⁵” (tradução nossa), ou seja, são usadas com fins específicos ao conteúdo desenvolvido.

Com isso em mente, inferimos a necessidade de resgatar o uso de texto e imagem no contexto escolar, visto que cada vez mais os textos são multimodais, sendo necessário “formar consumidores críticos de textos, bem como equipar os alunos enquanto autores de textos.” (NASCIMENTO, BEZERRA, HEBERLE, 2011, p. 531). Tendo por base tais pressupostos, ressaltamos a necessidade de mais práticas de letramento multimodal no contexto escolar, já que este é um dos letramentos essenciais também no processo de produção de narrativas digitais.

Para exemplificar como foi explorado o letramento multimodal durante a aplicação do curso piloto, na Figura 26 apresentamos um slide da narrativa em que o uso da imagem está associada ao texto. Nesse exemplo a aluna reporta uma experiência traumática ocorrida na cidade, que causou muita tristeza para ela, pois envolveu um membro de sua família. Para narrar o fato, foram escolhidas algumas imagens da internet que simbolizassem como se deu essa tragédia.

²⁵ images did not disappear, but they became specialized in their function

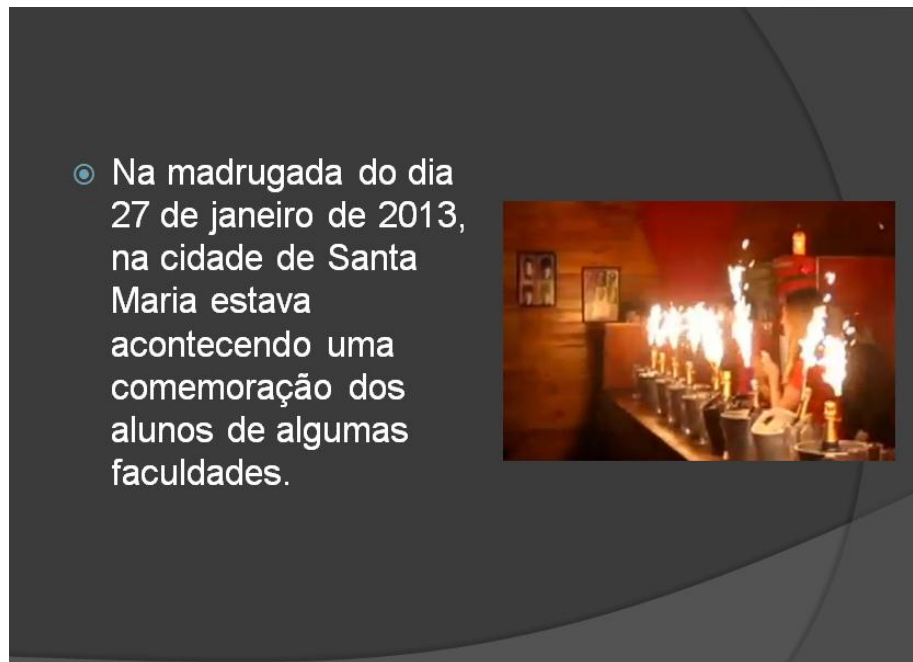
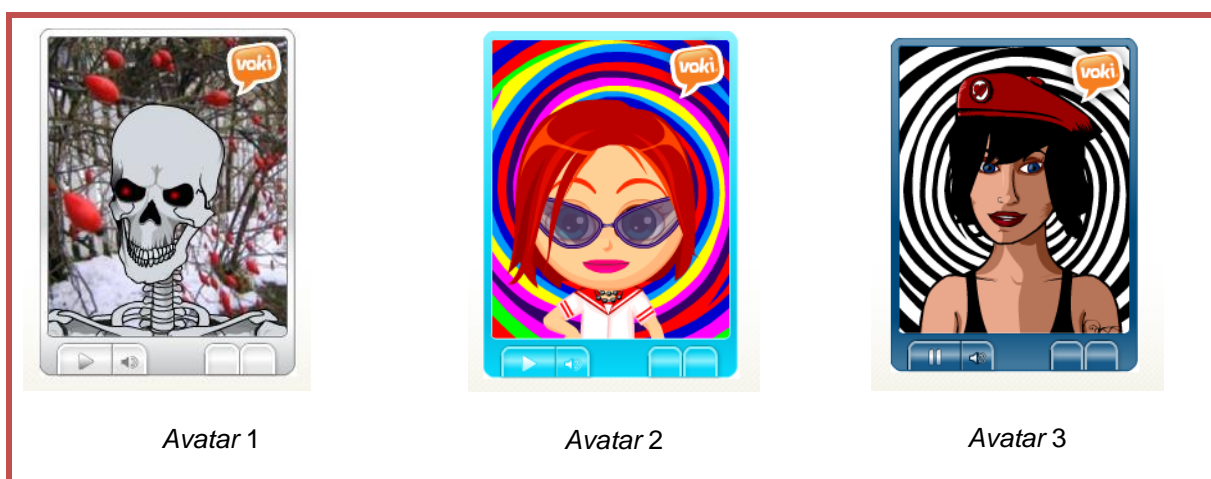


Figura 26: Roteiro de narrativa de aluno/2015

Outro exemplo que ilustra o trabalho com imagens aconteceu durante a produção de *avatars* usando o site *Voki*. Nesse momento, percebemos que os letramentos digital e multimodal ocorreram simultaneamente, visto que os alunos precisaram criar a representação de seu *avatar* usando os recursos do site. A seguir, na Figura 27 temos exemplos que justificam essa afirmativa.

Figura 27: Exemplos de *avatar*

Ao projetar-se por meio de um personagem virtual, os alunos puderam mostrar suas subjetividades, pois nessas representações destacaram preferências e suas características nas criações, configurando assim, a função de representação

conforme sugerem Kress e Van Leeuwen (2006), pois os participantes são representados em imagens frontais, construindo significados que permitem identificar quem são os alunos.

A prática de letramento digital e visual não foi restrita aos alunos, pois, a professora também precisou deles para construir a proposta de atividades. Isso fica evidente, quando em diferentes situações em sala de aula, a professora atua como orientadora para mobilizar novos letramentos, principalmente aqueles que envolviam conhecer e explorar novos recursos digitais tais como o uso do *Wevideo*, a Plataforma *Moodle* e o *Google Drive* para que os alunos realizassem as atividades propostas.

Na próxima seção discutimos os multiletramentos percebidos na prática docente da professora.

4.3.2 Multiletramentos desenvolvidos pela professora

Para realizar o trabalho como mediadora do processo de aprendizagem, em contexto digital, a professora precisou também desenvolver competências que a capacitassem a atuar com os alunos durante o processo de ensino. Para isso, foram realizadas leituras e pesquisas na Rede, que aprimoraram sua prática para compreender o significado de ensinar usando a tecnologia, além de mobilizar e aprimorar conhecimentos envolvendo estudos sobre gêneros discursivos, o qual não dominava. Isso vem ao encontro do que nos diz Kleiman (2010) ao afirmar que

para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem que ser um gestor de recursos e saberes – tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos. (KLEIMAN, 2010, p. 51)

Com o propósito de desenvolver um trabalho embasado nas atuais abordagens de ensino da língua, a falta de conhecimento teórico da professora levaram-na a estudar as teorias necessárias para que pudesse produzir o MDD, a ser utilizado em sala de aula.

Além disso, foi preciso rever antigos conceitos relacionados ao ensino da LP e reavaliar sua prática em sala de aula. Isso se constituiu como um desafio, pois exigiu reflexão, objetividade, determinação e abdicação do tempo livre para cumprir

essa tarefa, implicando em uma significativa mudança de postura como professora. Essa mudança observa-se em dois momentos distintos, no processo de desenhar e redesenhar o material do curso, bem como ao buscar desenvolver letramento digital dos alunos.

Diante dessas reflexões, ressaltamos que a professora desenvolveu diferentes tipos de letramentos tais como: digital, multimodal, pedagógico e acadêmico.

Para ampliar o seu letramento digital, a professora precisou explorar previamente as potencialidades e as funcionalidades das tecnologias, antes de propor práticas em sala de aula, pois, como sugerem Ryberg e Geordsen (2010, p. 89), “é preciso estudar como ele [o letramento digital] acontece na prática” a fim de fornecer andaimes aos alunos nas interações que acontecem na prática de ensino (REIS, 2004).



Figura 28: Professora orientando aluna/2015

Os letramentos digital e multimodal da professora também podem ser percebidos ao enfocarmos a construção do MDD utilizado no curso. Isso é notável durante o processo de elaboração do *design* do curso, ao criar conteúdos digitais na Plataforma *Moodle* e, também, durante o processo de produção de videoaulas. Nessas situações, ela necessitou fazer o uso de Softwares como o *Audacity*, para gravação de voz; do *Jing*, para capturar imagens da tela e do computador; e o

Camtasia, para organização e edição das videoaulas e dos conteúdos digitais disponibilizados no *Moodle*. A Figura 29 ilustra essa afirmação, mostrando a captura da tela do projeto inicial de uma produção da professora.



Figura 29: Projeto de videoaula da professora

O projeto da Figura 29 deu origem ao produto final de uma videoaula, que foi publicada no canal do *Youtube*²⁶ e disponibilizada no curso (ver Figura 30).



Figura 30: Videoaula "Primeiro acesso"

²⁶ <https://www.youtube.com/channel/UCUOhdO7IL0c3TKf2mWkoCFw>


Além do letramento digital, a professora também desenvolveu letramentos pedagógicos para o ensino da língua materna, implicando na adoção de uma concepção social da escrita em contraste com uma concepção tradicional (KLEIMAN, 2007, p. 4) que era evidente em sua prática docente anterior ao desenvolvimento do curso.

De acordo com Kleiman (2008, p. 511-512), “os saberes envolvidos na atuação docente são situados”, pois

eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (...). Tudo isso faz parte do letramento para/no local de trabalho. A formação do professor é uma construção pessoal, decorrente do conhecimento teórico da matéria, do conhecimento sobre os métodos e modos de ensiná-la e das suas experiências (TARDIF, 2002) o que certamente inclui experiências didáticas anteriores que o ajudam a determinar, em uma nova situação, como diagnosticar, avaliar e decidir um curso de ação.

Trabalhar na perspectiva de gêneros aliada às tecnologias exigiu que elaborássemos atividades condizentes com tais teorias, mas que pudessem ser implementadas no contexto digital. Na Figura 31 temos um exemplo de conteúdo elaborado sobre a desconstrução do gênero em estudo. Para isso, a página do curso apresenta uma breve contextualização, convidando o aluno a assistir à videoaula sobre o assunto.

Desconstruindo o gênero relato pessoal



Você sabia que contar histórias é uma arte que nos ensina e nos diverte?

Sabia que nossa vida é repleta de histórias? Contamos fatos de nosso dia a dia para as pessoas que nos cercam e elas nos contam suas histórias também, fazendo seus relatos.

Aliás, você sabe o que é um relato? E um relato pessoal? Você já fez algum? Você sabe quando e onde as pessoas fazem relatos pessoais? Vamos assistir juntos a uma videoaula que explica melhor sobre os relatos? Vamos lá?




Figura 31: Atividade de desconstrução do gênero

Além dos letramentos apresentados, a professora desenvolveu, ainda, seu letramento acadêmico ao demonstrar sua própria competência linguístico-enunciativo-discursiva para elaborar os MDD e escrever sobre sua prática docente. Para isso, precisou reorganizar sua própria escrita, em conformidade com as exigências do contexto acadêmico na forma desta dissertação. Como sugere Kleiman (2008, p. 490),

não se questiona apenas a capacidade do docente para ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, mas a capacidade de ele próprio conseguir fazer isso, ou seja, sua própria competência linguístico-enunciativo-discursiva. Não é sua formação o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado.

Ao abordar o letramento acadêmico da professora, concordamos com Kleiman (2008, p. 512) que “é o professor familiarizado com as práticas de letramento acadêmicas (entre outras) quem determina quais são os limites e as possibilidades dos saberes teóricos que subsidiam sua disciplina de ensino”. Sendo assim, inferimos que as leituras e as pesquisas realizadas, bem como toda a experiência de produzir MDD e ensinar por meio de tecnologias serviram para enriquecer sua prática e desenvolver tal letramento.

4.4 Avaliando as Produções dos alunos durante o curso aplicado

Para realizar o trabalho com a linguagem, nos embasamos em Rose e Martin (2012), seguindo os pressupostos e sugestões em seu recente livro, *Learning to Write, Reading to Learn* (2012), na qual os autores descrevem todo o processo e exemplificam como este aconteceu na escola de Sydney.

Como salienta Kleiman (2007, p. 4), “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”. Para mostrar efetivamente como os alunos demonstraram as práticas de multiletramentos na aplicação do curso, descrevemos algumas de suas produções, na forma de narrativas digitais.

No Quadro 19 destacamos o tema enfocado, o conflito/complicação e a resolução das histórias construídas pelos alunos.

Participantes	Tema	Conflito/complicação	Resolução	
A1	A tragédia em uma boate da cidade	Morreram muitos jovens.	Justiça	Episódio
A2	Um passeio na cidade de Agudo	Não conhecer essa cidade, mesmo sendo tão próxima a Santa Maria.	Conhecer a cidade na companhia dos amigos.	
A3	A fuga do gato	O gato fugiu e acabou provocando um acidente de um membro da família que necessitou auxílio médico.	Recebeu socorro médico e foi para casa.	Narrativa
A4	Uma menina que gostava fazer aula de dança na sua escola.	A escola onde a menina participava de aulas de um projeto de dança fechou e ela foi para outra, que não oferecia aula de dança.	A menina deixou de fazer a dança, mas descobriu o prazer de fazer percussão e a amar a música.	

Quadro 19: Elementos da narrativa, presentes nos trabalhos dos alunos

Nas histórias produzidas, percebemos a tentativa dos Alunos em abordar os elementos que constituem o foco narrativo dos textos, pois embora tenhamos desconstruído diferentes exemplos, junto com os alunos, eles ainda demonstraram dificuldade para deixar claro em suas produções qual era o problema em foco e a solução encontrada. Acreditamos que esse seja, também, outro ponto a ser melhor trabalhado futuramente, pois é preciso focar a narrativa propriamente dita,

enfocando seus elementos de forma mais clara para que o aluno consiga produzir seu texto adequadamente.

Para exemplificar como buscamos promover o letramento escolar, relacionado ao ensino e aprendizagem da linguagem, destacamos como ocorreu a produção das histórias digitais. Na sequência, apresentamos algumas produções, fazendo um comparativo entre o antes e o depois de cada etapa do processo.

Ao propor o curso piloto, elaboramos atividades em que a construção conjunta de texto realizou-se por meio de *Google Drive*. Os alunos trabalharam a escrita colaborativa ao reportar um passeio realizado na UFSM para trabalhar no Lablin (Laboratório de Línguas), experiência essa vivenciada durante a aplicação do curso piloto.

Escolhemos realizar a escrita conjunta, usando como referência o passeio na UFSM porque foi um momento que causou encantamento para todos como algo diferente. Isso se evidencia também no depoimento da professora-pesquisadora em seu diário reflexivo, apresentado pela personagem virtual, Cléo, no Quadro 20.

Os alunos se envolveram nos trabalhos, engajaram-se com entusiasmo e, conforme suas próprias palavras, “foi um momento muito bom, diferente do que estão acostumados”. As atividades foram realizadas. Nesta aula foi aberta a segunda unidade do curso para que fosse realizada por todos. Aqueles que terminaram antes ajudaram aos outros, explicando as tarefas. Que momento maravilhoso, inesquecível para todos e, principalmente, para mim. Hoje dormirei cansada, mas terei lindos sonhos!



Quadro 20: Diário reflexivo da professora-pesquisadora/2015

Para exemplificar como a atividade de escrita foi feita pelos alunos e produzida colaborativamente com professora, ilustramos a situação na Figura 32.

Pessoal, é preciso contar melhor o passeio, faltam alguns dados para que a pessoa que está lendo entenda. Não esqueça: deve constar o objetivo do passeio, como vocês se sentiram; se gostaram ou não. Bjs, nosso texto ficará muito bom!!!

Um Dia de Passeio.

Por volta de 13:20 da tarde, a turma 101 se encontrou na frente da escola para um passeio a trabalho na Ufsm. Durante o trajeto até lá, pegamos trânsito meio calmo. Chegando até a universidade nos dirigimos com a professora até a sala de informática para começarmos nosso trabalho. Durante o trabalho, muitas perguntas, dúvidas e curiosidades surgiram. Logo mais tarde, concluída a tarefa, nos direcionamos para o pátio para fazermos um lanche. Conversamos sobre diversos assuntos, reunidos lanchamos e de repente ouvimos uma voz na janela acima de nós, nos pedindo para ficar em silêncio. Já que estava ficando tarde e o trânsito de volta é muito intenso, resolvemos voltar para a escola. Durante a viagem, viemos ouvindo músicas (algumas não muito agradáveis), comendo alguns lanches e conversando sobre o dia. Chegamos a escola, nos despedimos e o dia acabou.

(*W*)/

[1] Comentário: sugestões de título aqui, ok?

[2] Comentário: resposta aqui e clica em responder

[3] Comentário: o correto é 13h e 30m

[4] Comentário: prof, arrumei

[5] Comentário: ponto final e inicia nova sentença

[6] Comentário: para chegarmos até lá, pegamos

[7] Comentário: como foi a ida, colocar mais detalhes

[8] Comentário: qual o nome dessa sala, em que local da UFSM ela fica

[9] Comentário: que trabalho era esse?

[10] Comentário: inicia nova parágrafo

[11] Comentário: deixar um espaço depois da pontuação

[12] Comentário: deixar espaço depois da vírgula

[13] Comentário: colocar vírgula

[14] Comentário: depois de

[15] Comentário: vírgula

[16] Comentário: ponto final e inicia uma nova sentença

[17] Comentário: já

[18] Comentário: trocar já que por como

[19] Comentário: iniciar nova sentença

[20] Comentário: música

[21] Comentário: colocar ponto final e iniciar nova sentença

[22] Comentário: é isso aí

Figura 32: Escrita colaborativa com comentários da professora

Ao analisarmos a imagem acima, observamos as orientações da professora quanto à escrita do texto e sua estrutura quando esta tentou elaborar bilhetes orientadores (FUZER, 2012), na forma de comentários, destacando a necessidade dos alunos atentarem para os aspectos léxico-gramaticais que deveriam ser reelaborados. Ao elaborar os comentários, teve-se como intenção direcionar o processo da escrita, a partir dos *feedbacks* recebidos nas produções.

O uso desse recurso serviu, também, como uma instância de aprendizagem, visto que por meio da reescrita de seus textos, os alunos puderam fazer as correções solicitadas, adequando o texto. Apesar dessa técnica não ser o foco de investigação nesse momento, percebemos que é necessário implementar *feedback* na forma de *bilhetes orientadores*, para promover que estes também se tornem mais uma instância de aprendizagem. Para ilustrar isso, no Quadro 21 apresentamos o texto com as correções feitas pelos alunos.

Um Dia de Passeio...

Por volta de 13h 20min da tarde, a turma 101 se encontrou na frente da escola para um passeio a trabalho na UFSM.

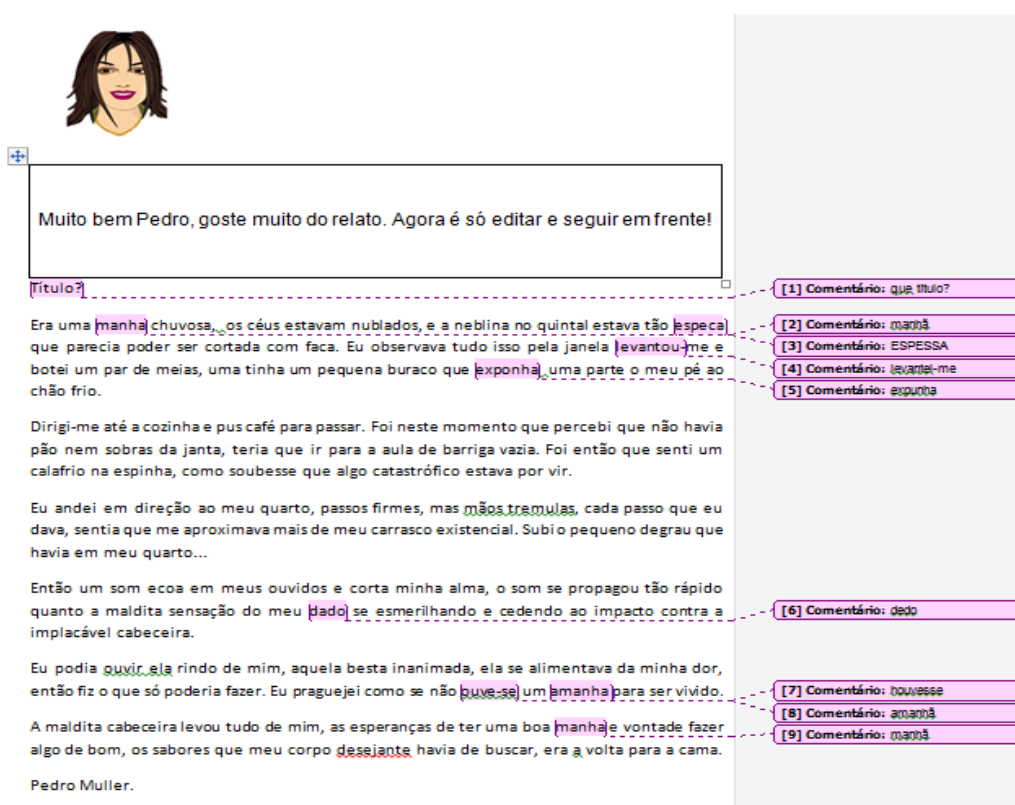
Durante o trajeto para chegarmos até lá, pegamos trânsito meio calmo. Chegando até a universidade nos dirigimos com a professora até a sala de informática, o LabLin para começarmos nosso trabalho no curso de narrativa digital.

Durante o trabalho muitas perguntas, dúvidas e curiosidades surgiram, logo mais tarde, concluída a tarefa, nos direcionamos para o pátio para fazermos um lanche.

Conversamos sobre diversos assuntos, reunidos lanchamos e de repente ouvimos uma voz na janela acima de nós, nos pedindo para ficar em silêncio, já que estava ficando tarde e o trânsito de volta é muito intenso, resolvemos voltar para a escola.

Quadro 21: Texto da escrita colaborativa com as correções

Ressaltamos, ainda, que o uso desta técnica não foi restrito ao processo compartilhado, tendo em vista que aconteceu, também, nas produções individuais, como mostra a Figura 33. Nessa situação, a professora orienta, por meio de comentário, a escrita do aluno em sua história. Essa orientação aconteceu ainda em outras fases do curso, por exemplo, na construção do roteiro das narrativas.



Muito bem Pedro, goste muito do relato. Agora é só editar e seguir em frente!

[Título?]

Era uma **manha** chuvosa, os céus estavam nublados, e a neblina no quintal estava tão **especa** que parecia poder ser cortada com faca. Eu observava tudo isso pela janela **levantou-me** e botei um par de meias, uma tinha um pequena buraco que **exponha** uma parte o meu pé ao chão frio.

Dirigi-me até a cozinha e pus café para passar. Foi neste momento que percebi que não havia pão nem sobras da janta, teria que ir para a aula de barriga vazia. Foi então que senti um calafrio na espinha, como soubesse que algo catastrófico estava por vir.

Eu andei em direção ao meu quarto, passos firmes, mas **mãos tremulas**, cada passo que eu dava, sentia que me aproximava mais de meu carrasco existencial. Subi o pequeno degrau que havia em meu quarto...

Então um som ecoa em meus ouvidos e corta minha alma, o som se propagou tão rápido quanto a maldita sensação do meu **lado** se esmerilhando e cedendo ao impacto contra a implacável cabeceira.

Eu podia **quvir** ela rindo de mim, aquela besta inanimada, ela se alimentava da minha dor, então fiz o que só poderia fazer. Eu praguejei como se não **puesse** um **amanha** para ser vivido.

A maldita cabeceira levou tudo de mim, as esperanças de ter uma boa **manha** e vontade fazer algo de bom, os sabores que meu corpo **desejante** havia de buscar, era a volta para a cama.

Pedro Muller.

[1] Comentário: que título?

[2] Comentário: maquiã

[3] Comentário: ESPESSA

[4] Comentário: levante-me

[5] Comentário: espunta

[6] Comentário: dedo

[7] Comentário: dovesse

[8] Comentário: amanhã

[9] Comentário: maquiã

Figura 33: Escrita individual com comentários da professora-pesquisadora

Esse mesmo texto foi corrigido pelo aluno, fazendo as correções solicitadas pela professora-pesquisadora.

Era uma manhã chuvosa e os céus estavam nublados e a neblina no quintal estava tão espessa que parecia poder ser cortada com faca. Eu observava tudo isso pela janela levantei-me e botei um par de meias, uma tinha um pequeno buraco que expunha uma parte do meu pé ao chão frio.

Dirigi-me até a cozinha e pus café para passar, foi neste momento que percebi que não havia pão nem sobras da janta, teria que ir para a aula de barriga vazia. Foi então que senti um calafrio na espinha, como soubesse que algo catastrófico estava por vir.

Eu andei em direção ao meu quarto, passos firmes, as mãos tremulas, cada passo que eu dava, sentia que me aproximava mais de meu carrasco existencial. Subi o pequeno degrau que havia em meu quarto...

Então um som ecoa em meus ouvidos e corta minha alma, o som se propagou tão rápido quanto a maldita sensação do meu dado se esmerilhando e cedendo ao impacto contra a implacável cabeceira.

Eu podia ouvi-la rindo de mim, aquela besta inanimada, ela se alimentava da minha dor, então fiz o que só poderia fazer. Eu praguejei como se não houvesse um amanhã para ser vivido.

A maldita cabeceira levou tudo de mim, as esperanças de ter uma boa manhã, e vontade fazer algo de bom, os sabores que meu corpo desejava havia de buscar, era a volta para a cama.

Quadro 22: Texto corrigido pelo aluno

Na fase de construção do roteiro, os alunos precisavam harmonizar texto e imagem aos efeitos e sons de suas produções. Para realizar essas adequações, foi necessário, primeiramente, fazer um planejamento em forma de roteiro.

Para Ohler (2008), elaborar um roteiro é uma forma de planejar a narrativa e harmonizar os dados. Alguns alunos fizeram seus roteiros usando ferramentas do computador como o *Word* e o *Power Point*, outros, usaram o próprio *Wevideo* para essa tarefa, salvando seus projetos no site.



Figura 34: Exemplo de roteiro/2015

A Figura 34 mostra um roteiro feito no *Software Power Point*, no qual o aluno havia colocado somente texto (imagem da esquerda), após orientações da professora, este colocou imagem relacionada ao que estava contando (imagem da direita).

As histórias produzidas pelos alunos enfocam relatos que falam de seu universo, visto que trabalharam com o relato pessoal. A Figura 35 ilustra um exemplo de feito no editor de vídeo *online Wevideo*, em que o aluno faz um relato contando uma história de seu dia a dia, o fato da fuga de seu gato ter causado um acidente com sua irmã.

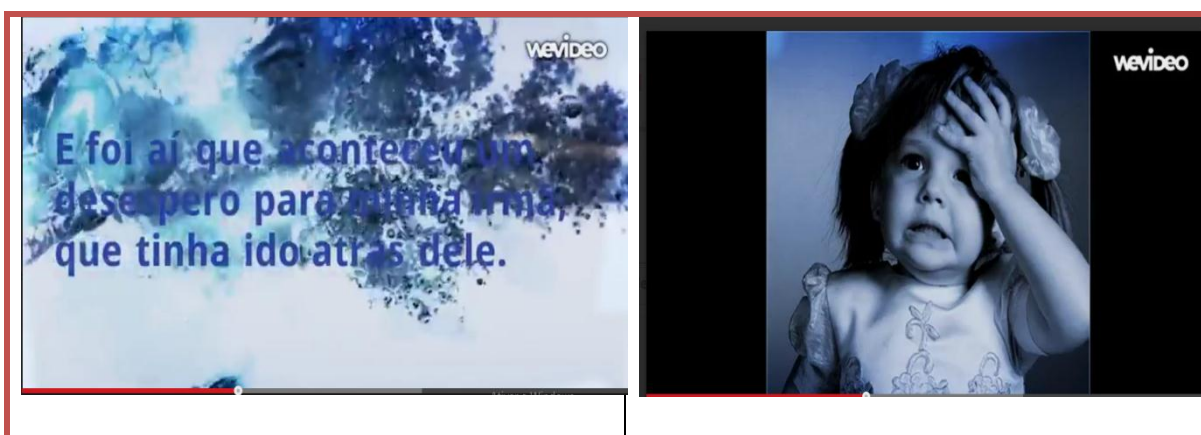


Figura 35: Narrativa digital de Aluno.

No exemplo da Figura 35, o Aluno conta uma história pessoal de seu dia a dia, o fato de seu gato ter fugido e isso causou espanto na irmã, representada na imagem ao lado do texto.

Em outra história, temos o relato oral associado a imagens, no qual uma menina conta como uma colega quebrou o dente e como a amizade entre elas acabou. Além disso, ela refere-se a sua amiga como uma *amiga cobra*, representada na Figura 36.

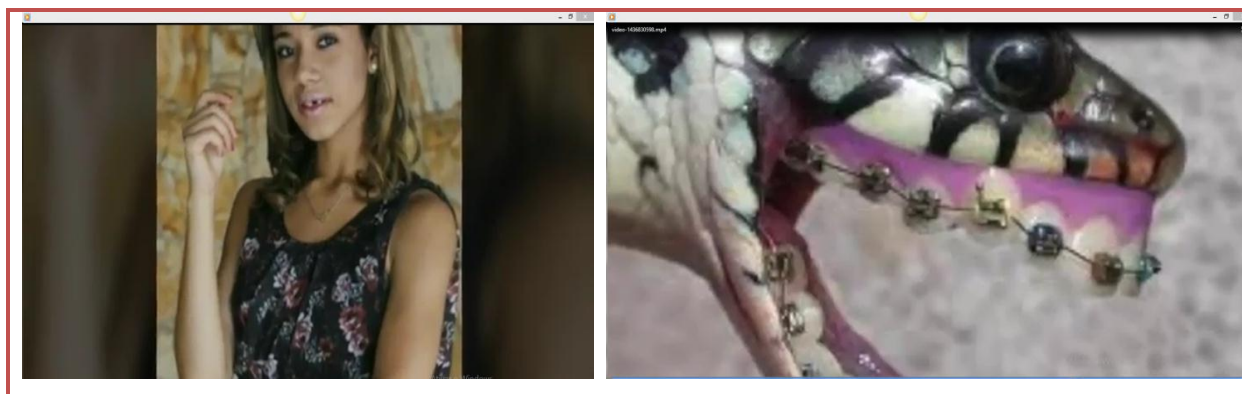


Figura 36: A amiga cobra (narrativa de aluno)

Diante do exposto, podemos identificar que embora algumas produções ainda precisem de ajustes e edições, estão contemplando os objetivos propostos no curso. Entretanto, é necessário retomar etapas e fases do gênero como: narração de voz, ajustes dos recursos usados nas histórias e término de algumas produções²⁷ (ver avaliações das histórias, no Anexo J).

Sendo assim, o trabalho contempla o objetivo inicial desta dissertação e nos permite propor uma abordagem de ensino de LP com tecnologias.

4.5 Descrição da proposta de Abordagem - APEND

Para propor uma abordagem de ensino de LP por meio da produção de narrativas digitais, organizamos um ciclo de atividades para contar histórias pessoais, visando ao ensino de linguagem contextualizada com tecnologias, a qual nomeamos como Abordagem Pedagógica para o Ensino de Narrativa Digital

²⁷ ver produções finais dos alunos no endereço <http://ufsm.labin.com>

(APEND), tendo por base as etapas cíclicas do MDD (Reis e Gomes, 2014) e o Ciclo de Ensino e Aprendizagem de Rothery (1996).

Para descrever as etapas planejadas, representamos o processo na Figura 37.

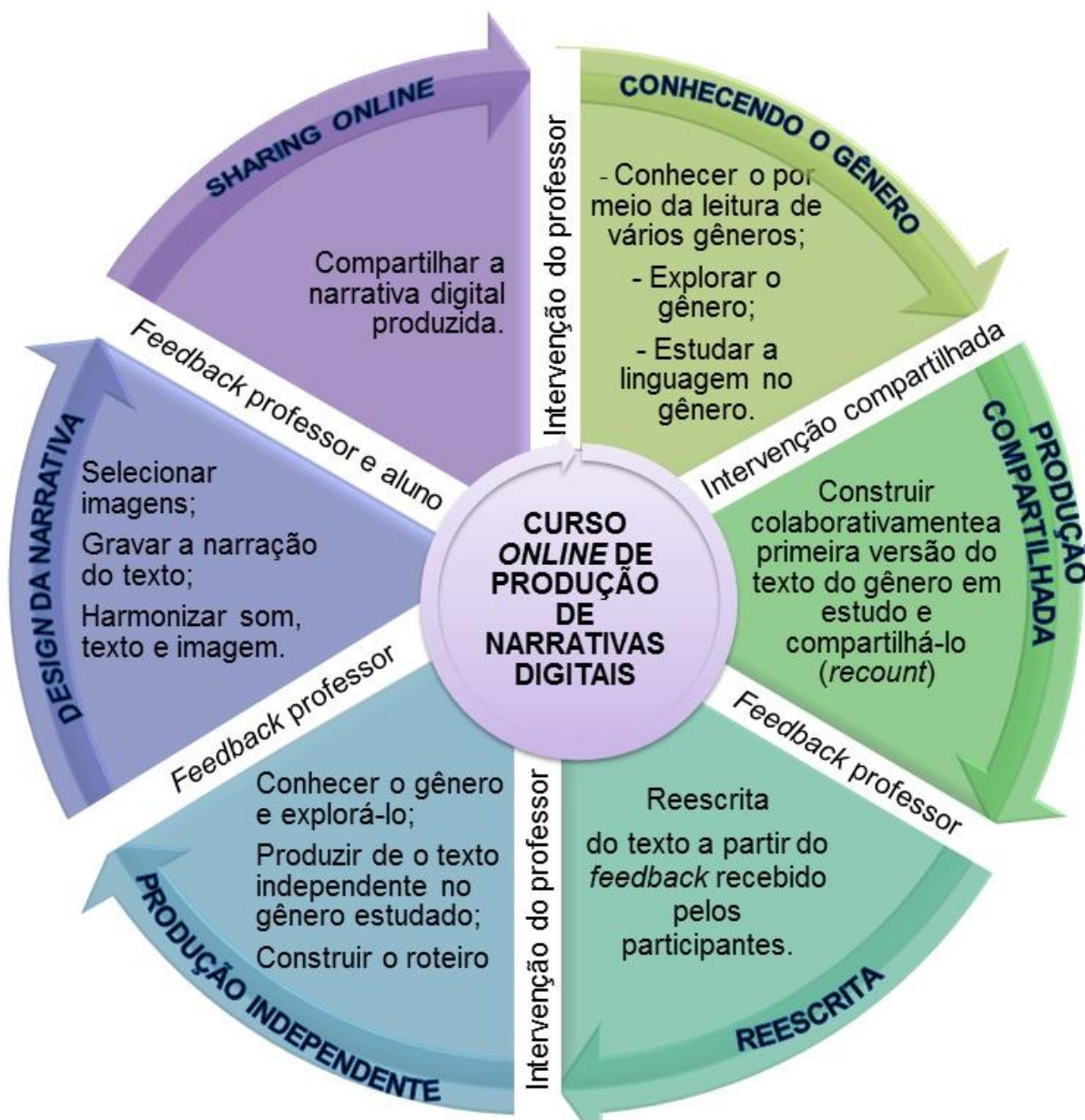
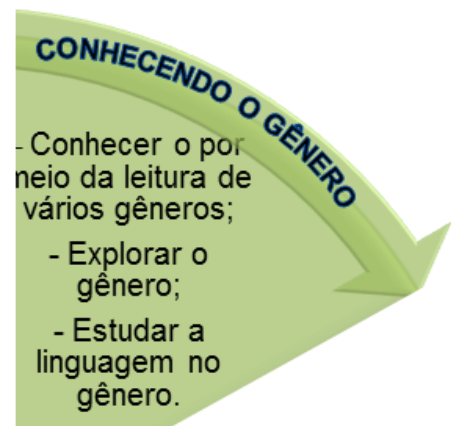


Figura 37: Abordagem Pedagógica de Ensino de Narrativa Digital - APEND

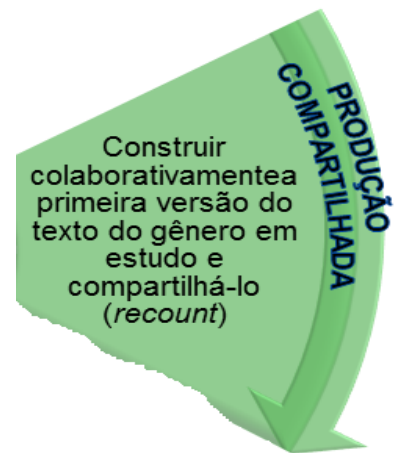
4.5.1 Primeira fase: Conhecendo o gênero

Esta fase corresponde ao estudo do gênero em foco, a partir da análise de exemplares. Além disso, é estudado como a linguagem se realiza no texto, enfocando, inicialmente, a metafunção de representação da Gramática Sistemico-Funcional (GSF) a fim de identificar participantes, processos e circunstâncias.



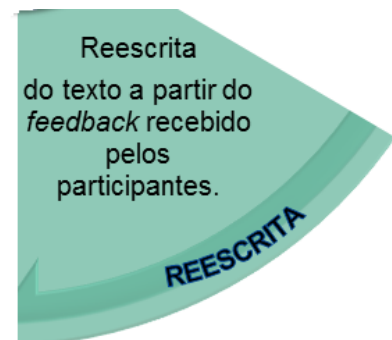
4.5.2 Segunda fase: Produção compartilhada

Nesta fase é enfocada a produção de um exemplar do gênero em estudo de forma compartilhada, seguindo os pressupostos de Rose e Martin (2012) ao sugerir o ciclo de Ensino e Aprendizagem (ROTHERY, 1994). Para essa fase é utilizado o *Google Drive* e os alunos são orientados pela professora com comentários feitos na primeira versão de sua produção.



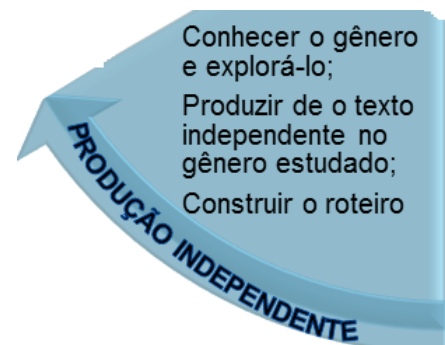
4.5.3 Terceira fase: Reescrita

Os alunos reescrevem o texto, fazendo as adequações sugeridas pela professora.



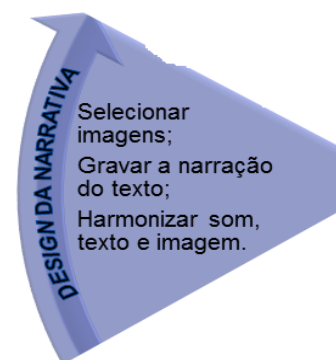
4.5.4 Quarta fase: Produção independente

Após a fase de reescrita, os alunos escrevem textos individuais do gênero em estudo. Nessa fase inicia-se a produção do roteiro da narrativa, o qual servirá para como guia para organização e montagem da narrativa digital.



4.5.5 Quinta fase: *Design* da narrativa

Nesta fase, os alunos realizam a seleção de imagens, sons e efeitos, narração da voz, aliando todos os recursos disponíveis para isso. O site *WeVideo* é utilizado para fazer a produção e edição das narrativas.



4.5.6 Sexta fase: *Sharing online*

Nesta fase, as narrativas produzidas são compartilhadas no *Google Drive*, *Youtube* e *Moodle* com os demais participantes do processo.



Ressaltamos, ainda, que entre uma fase e outra, há momentos de intervenção do professor e *feedback* do professor e do aluno, com a finalidade de orientar o desenvolvimento das atividades.

A partir da sistematização da abordagem APEND, acreditamos que redesenhamos um novo programa ao curso, os módulos descritos definem melhor cada uma das fases do curso, desde o conhecimento e estudo do gênero até a finalização das narrativas e o compartilhamento das produções finais. Todos os módulos possuem atividades e tarefas que privilegiam o foco dado para essas fases.

No entanto, nesse novo *design* foram acrescentadas fases que visam o *feedback* e a reescrita, permitindo a edição do texto produzido para realizar as correções necessárias, assim como foram acrescentados os módulos de design da narrativa, que busca oportunizar aos alunos harmonizar texto, imagens, efeitos e sons, bem como aprimorar um pouco mais sobre letramento multimodal. Na sequência, faz-se necessário o Compartilhamento *online* dos produtos elaborados pelos alunos, como forma de socializar o conhecimento, que é um momento para compartilhar as narrativas produzidas, em ambiente digital.

Ao descrever a construção da abordagem de ensino de LP por meio da produção de narrativas digitais por meio de um curso piloto, propostos nesta dissertação, é possível destacar considerações sobre o processo desenvolvido, com

o intuito de validar a proposta. Tais considerações são apontadas na sequência e buscam responder minha questão inicial de como ensinar a LP aliada à tecnologia, inserindo a escola na hipermodernidade e desenvolvendo multiletramentos no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DESTA PESQUISA

“Me senti como uma redatora moderna, utilizando o computador ao invés do papel e da caneta, não que seja maravilhoso escrever, mas é mais simples com o computador, aparentemente”.
(Depoimento de Aluno A1)

“Foi muito válido e em alguns aspectos difícil, mas interessante. Foi uma coisa nova, moderna e diferente”.
(Depoimento de Aluno A2)

Ao iniciarmos as pesquisas que deram origem aos trabalhos reportados nesta dissertação, tínhamos em mente organizar e propor alternativas que pudessem ajudar o professor de línguas, especificamente de língua materna, em suas práticas didático-pedagógicas. Acreditamos que os pressupostos aqui abordados, de alguma forma, contribuem significativamente para isso, pois se constituem como a mola impulsionadora, o marco inicial que fomentará estudos para buscar novas abordagens para as atuais práticas de ensino.

Tendo como objetivo geral elaborar uma proposta de abordagem didático-pedagógica de ensino de Língua Portuguesa por meio da produção de narrativas digitais, buscamos desenvolver um trabalho que contempla os atuais pressupostos de ensino de língua, aliando com a prática de sala de aula.

Diante dos pressupostos apresentados nesta dissertação e na aplicação do curso *online* de produção de narrativa digital, acreditamos que a experiência foi inovadora e, ao mesmo tempo, gratificante, pois esse foi o resultado de aplicações de IDP que contribuíram para sua construção. Sendo assim, podemos considerar a primeira versão de um produto que foi cuidadosamente planejado, (re) desenhado e com o intuito de propor uma abordagem de ensino de LP mediada pela tecnologia.

Ao avaliar o curso *online* e o processo de aplicação no contexto escolar, foi possível testar uma abordagem diferenciada de ensino de LP. Com isso, retomamos nesse momento as questões de pesquisa que fomentaram as inquietações da professora na busca por alternativas que motivaram os alunos a trabalhar a produção escrita, tendo como suporte as ferramentas digitais para produzir narrativas digitais.

Nossa primeira questão de pesquisa proposta nesta dissertação compreende:

Como é possível promover a produção textual na escola de modo significativo, motivador, capaz de engajar o aluno?

Acreditamos que por meio do curso proposto e reportado nesta dissertação, almejamos sugerir caminhos para responder a essa questão, pois a partir do material elaborado, na forma de curso *online*, esperamos que este conteúdo seja disseminado e utilizado entre os professores de LP da rede pública. Exemplos da percepção dos alunos quanto ao curso aplicado estão no Quadro 23, no qual citamos algumas respostas obtidas por meio do questionário de avaliação aplicado.

Pergunta do questionário de avaliação: Você acha que as atividades propostas durante a produção de narrativas digitais foram motivadoras e/ou desafiadoras?

Aluno A: Motivadoras porque a gente teve uma coisa diferente fora de sala de aula e me motivaram a fazer as coisas

Aluno B: Sim

Aluno C: Foram muito motivadoras

Aluno D: Acho sim pois fez nós usarmos nossas habilidades e criatividade

Aluno E: Foi uma delicia.

Quadro 23: Questionário de avaliação/2015.

Ao refletirmos sobre *Como sistematizar o processo de ensino da escrita de forma a capacitar o aluno a trabalhar com as múltiplas linguagens e tecnologias presentes na atualidade?* Propormos a Abordagem de Ensino de Narrativa Digital, por meio da qual tínhamos em mente organizar o processo de escrita de produção de narrativas digitais de forma a orientar a sua aplicação. Essa sistematização, planejadas em 6 fases, possibilitou fazer a primeira testagem em sala de aula e validá-la. No entanto, destacamos que é importante fazer novas testagens, a fim de estabelecermos comparações que confirmem ou neguem os primeiros resultados.

A terceira pergunta de pesquisa diz respeito ao desenvolvimento de fluência tecnológica e letramento digital por meio da produção textual e ensino de LP no contexto escolar. Quanto a isso, percebemos que os alunos consideram essa prática como um momento de descoberta de novas possibilidades de uso da tecnologia na escola, pois direcionaram as ferramentas digitais para estudar a LP e produzir textos. A Figura 39 apresenta um gráfico retirado do questionário de avaliação, no

qual os alunos avaliam o uso do computador para o desenvolvimento da atividade desenvolvida.

Que nota você daria para o desenvolvimento de conteúdos de Língua Portuguesa por meio do computador?

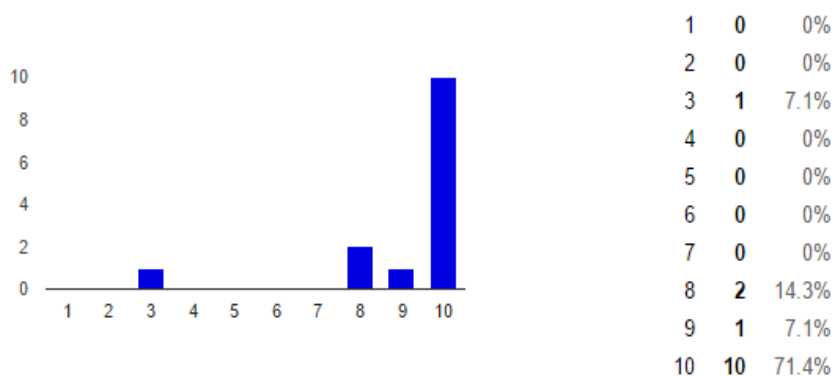


Figura 38: Gráfico do questionário de avaliação aplicado

Nossa quarta e última questão de pesquisa, diz respeito aos *multiletramentos desenvolvidos para formar alunos críticos e aptos a interagir no mundo globalizado*. Em resposta a esse questionamento e refletindo nossa caminhada como docente, sustentamos e observamos avanços e inquietações durante os processos de ensino e aprendizagem. Como avanço, percebemos um crescimento gradativo a cada aplicação, pois outros pressupostos foram incorporados ao longo do processo, construindo novas perspectivas para o ensino de línguas, assim como para a inserção de diferentes ferramentas digitais no contexto escolar.

Um avanço significativo foi trabalhar nas dimensões dos multiletramentos ao produzir narrativas digitais, para isso, durante o trabalho desenvolvido, buscamos:

- a. inserir os alunos na prática situada, na qual os participantes vivenciaram um momento novo em sala de aula, ao se engajarem na produção de narrativa e ao fazer uso de tecnologias na sala de aula;
- b. desenvolver a instrução implícita durante o processo de desconstrução e construção colaborativa do gênero, que possibilitou descobrir novos conhecimentos e explorá-los, fazendo relações, estabelecendo comparações e formulando conceitos;
- c. promover o enquadramento crítico por meio de uma prática significativa e construção conjunta, pois foi preciso analisar e interpretar para trabalhar em um texto colaborativo, atividade até então, nova para os alunos;

- d. refletir sobre a prática significativa e as experiências vivenciada tentando resignificar a própria aprendizagem para realizar a produção individual, construção dos roteiros e a construção das narrativas, configurando assim a prática transformadora a partir da aplicação dos conhecimentos construídos ao longo do processo

Nessa perspectiva, podemos abordar que os estudos apresentados indicam que ainda há caminhos a serem percorridos por todos, professores e alunos que buscam por inovações nos processos de ensino e aprendizagem, pois o trabalho que fizemos até aqui mostrou algumas possibilidades, fomentou outras que necessitam ainda mudanças e melhorias, as quais foram descobertas ao longo da caminhada.

Constatamos também que as inquietações exigem discussões para rever antigos conceitos e práticas escolares de ensino da linguagem em busca por alternativas que motivem e engajem os alunos, desafiando-os a construir seus conhecimentos.

As dificuldades encontradas nos desafiaram, exigindo persistência e foco nos objetivos pretendidos. Dentre essas, elencamos um dos desafios foi o pouco tempo para a aplicação do curso piloto, tendo em vista que a aprovação do projeto, junto ao Comitê de Ética em pesquisa, na UFSM, para aplicação foi obtida apenas no início deste ano. Com isso, nosso tempo de aplicação tornou-se reduzido e algumas concepções previstas no trabalho foram abordadas de forma superficial ou não se concretizaram. Por exemplo, podemos citar o pouco enfoque dado à GSF nas atividades de linguagem, o trabalho com o letramento multimodal, proporcionando atividades e tarefas específicas para esse fim; e, ainda, o estudo das imagens, explorando a função de representação na tarefa de produção dos *avatars*.

Outra dificuldade que é importante mencionar é o número de computadores funcionando no laboratório de informática da escola. Como consequência disso, os alunos trabalharam em grupos e o número de narrativas produzidas ficou reduzido. Em complemento a isso, é importante ressaltar que, pelo menos, 50% dos alunos não têm acesso à Internet em suas casas, devido a isso o trabalho foi feito durante as aulas ou, inclusive, em horários livres da professora e dos alunos.

Nesse sentido, destacamos novamente a necessidade urgente de privilegiar a educação, com recursos que mantenham infraestrutura adequada para realizar

trabalho com qualidade no contexto escolar, visando a real capacitação do aluno para inserir-se na contemporaneidade e atuar com mais eficiência o uso de tecnologias, já que estas estão cada vez mais presentes, nas diferentes práticas sociais que como cidadão nos inserimos.

Não podemos mais conceber a escola como apenas o ambiente restrito ao da sala de aula, do papel e da caneta. É preciso ir além, ultrapassar fronteiras e alcançar novos contextos como o digital. Nesse sentido, inovar é proporcionar situações práticas de ensino, especificamente de uso da linguagem e suas diversidades, preparando o aluno para as diferentes situações que encontrará ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Outro fator que interferiu de certa forma nas práticas vivenciadas é a falta de motivação, sonhos e perspectivas dos alunos, desvelando sua baixa autoestima. Isso também constituiu-se como um desafio para a professora nessa caminhada, pois o aluno se sente excluído por não ter acesso às ferramentas para o trabalho em aula, ou, inclusive, por não possuir conhecimento e o domínio da linguagem para exercer sua cidadania.

No entanto, para atuar no contexto digital, precisamos de professores capacitados e produtores de MDD (REIS, GOMES, 2014), que abracem esse desafio. Essa capacitação deve começar com a formação de professores para atuar em contextos digitais, pois os professores que atuam em sala de aula, muitas vezes, não se sentem seguros para isso, tendo como justificativa desconhecer as possibilidades de trabalho com tecnologias.

Por outro lado, há aqueles que argumentam que não foram preparados em seus cursos de graduação e não conhecem os pressupostos e ferramentas que possibilitam esse trabalho, ou seja, há um distanciamento de suas práticas educativas e os estudos desenvolvidos nessa área.

Nesse sentido, vale lembrar e retomar a atitude da professora/pesquisadora, cuja história é contada na introdução deste trabalho, pois a procura por novos caminhos pode ser uma alternativa para ampliar visões de ensino e de aprendizagem de línguas e encontrar um mundo de possibilidades ao deparar-se com os recursos que a tecnologia nos proporciona em nosso dia a dia. Para essa professora, o mundo do faz-de-conta, das histórias encantadas, tornou-se possível, ao redescobrir sua prática e reestruturar suas aulas, embasada nas teorias estudadas.

Tais estudos promoveram sua inserção em práticas de ensino que a desafiaram a buscar por conhecimento teórico e por ferramentas digitais que possibilitassem descobrir algo novo para ser explorado em sala de aula. Lembramos aqui que essa tarefa não foi fácil, foi preciso persistência, avanços e, muitas dúvidas originaram inquietações ao longo do processo. No entanto, acreditamos que tanto a professora quanto seus alunos cresceram, desenvolveram multiletramentos e ampliaram conhecimentos para estudar as diferentes linguagens presentes na atualidade.

Com isso, salientamos que a formação continuada do professor que atuará em sala de aula, com tais recursos, é essencial (KLEIMAN, 2008), pois é preciso conhecer, entender, explorar e produzir conhecimentos para trabalhar enfocando as perspectivas que abordamos nesta dissertação. Isso é algo que vai além, pois como nos sugere Rubem Alves, no início desta dissertação, é preciso *sonhar juntos* e, para isso, enfrentamos obstáculos e barreiras que, ao serem ultrapassados ou não, nos fortalecem e nos impulsionam a buscar por algo mais.

Ao organizar este trabalho, surgiram questionamentos como *o que fazer? Como fazer?* Aliado a isso, a postagem feita numa Rede Social (*Twitter*), posteriormente publicada em um *blog* e no *Facebook*, nos instigou: que alunos queremos formar? As respostas para tais questões podem ser resumidas por essa postagem, a qual traduzimos a seguir.

O que você quer que os líderes façam com a tecnologia?	
<p><u>Boas respostas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -tuitar - usar aplicativos do Google (ou office 365!) - escrever ou postar em um blog - usar o sistema de gerenciamento de aprendizagem -publicar um vídeo -desenvolver um site - fazer uma apresentação -criar uma planilha do Excel 	<p><u>Melhores respostas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - construir relações -conectar com comunidades – em múltiplos caminhos - encontrar organizações -colaborar – na localidade e globalmente -mudar culturas - aprender com o outro - refletir publicamente -Contar histórias significativas - desenvolver oportunidades de aprendizagens pessoais - promover mudanças sociais e <p style="text-align: center;">LIDERANÇA</p>
<p>Tecnologia é uma ferramenta, não o resultado da liderança.</p>	

Ao nos referirmos ao tipo de aluno que estamos formando, sugerimos que precisamos de cidadãos competentes, capazes de se tornarem líderes ao agir com confiança e demonstrando conhecimentos que o ajudariam a construir suas histórias. Para isso, é necessário que sejam capazes de compreender, refletir e agir, assumindo uma postura de crítica nas interações em que se envolvem. No entanto, como isso está relacionado ao trabalho proposto?

Tendo em vista que as perguntas são múltiplas, afirmamos que não temos as respostas para todas as questões, mas conseguimos vislumbrar que o trabalho envolvendo os multiletramentos favorece a formação desses alunos como cidadãos críticos e participativos, numa sociedade em que a tecnologia modifica suas relações com o conhecimento e com os outros.

Constatamos, ainda, que as pesquisas nessa área devem ter continuidade, pois sucintam um ensino inovador que empodera o aluno pela sua construção de conhecimento. Com isso, deixamos como sugestão uma proposta de que o curso possa ser oferecido para a formação continuada de professores, com o intuito de mostrar-lhes as possibilidades de o que e como fazer. Além disso, constatamos a necessidade de adequar esses estudos aos pressupostos da GSF, visto que o trabalho com multiletramentos e gêneros subtendem essa abordagem.

Para finalizar, como afirma a imagem (Quadro 24), a tecnologia é uma ferramenta e como tal, um instrumento que pode mediar sujeitos a agir com atitudes, que os tornem líderes na sociedade, entretanto, é o homem, cidadão do século XXI, dotado de competências e habilidades que exercerá a liderança, pois é ele quem direciona as suas ações para cumprir com o seu papel de cidadão, ou seja, é o homem quem analisa, aprende, reflete, produz e interage, produzindo conhecimento.

Nessa perspectiva, é na escola, agência essencial de letramentos (Kleiman, 2008) que devemos conduzir e orientar nossos alunos a essa formação, desafiando-os, a construir relações sociais por meio do uso de tecnologias, ao conectar-se com diversas comunidades, para buscar soluções para os problemas sociais, locais e globais, bem como para gerar mudanças sociais, culturais, inclusive, ao interagir, contar ou reportar suas histórias que gerem aprendizagem, pois o *conhecimento é poder*²⁸ e quem o tem, pode liderar.

²⁸ Francis Bacon (1561-1626) – Filósofo inglês do Renascimento

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed., Campinas, SP: Pontes, 1998.

ALONSO, I.; MOLINA, S.; PORTO, M. D. Multimodal digital storytelling: Integrating information, emotion and social cognition. **Review of Cognitive Linguistics**. v. 11, n. 2, 2013, p. 369-387.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBÔA, E. L.; COUTINHO, C. P. Narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, Jan./abr., 2012. P. 191-204 Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20894>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CECCHIN, A. S.; REIS, S. C. A produção de textos hipermidiáticos na aprendizagem da Língua Materna. In: OLIVEIRA, A. M.; ROSA, R. **Tic aplicadas à educação: usos, apropriações e convergências**. Santa Maria: Facos/UFSM, 2013a.

CECCHIN, A. S.; REIS, S. C. Ensino de produção textual hipermidiática e interativa: um estudo de caso. **Intersecções**, 10. ed., a. 6, n. 2, Nov. 2013b, p. 47-67.

CECCHIN; REIS. A prática de multiletramentos no contexto escolar público: relatando experiências na produção de narrativas digitais em aulas de língua portuguesa. *Renote*, v. 12, n. 2, 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE B., KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: 2000, p. 9-36.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: **Enciclopedia of Language and Education**, 2nd ed., v. 1, 2008, p. 195-211.

DIONÍSIO, A P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C., MENDONÇA, M. (Org). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, Jan./Jun. 2012.

FUZER, C.; WEBER, T. Um passo de cada vez. A (re)escrita em Resposta a *feedbacks* no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 13 (2), 2012 2012

FUZER, C. Ateliê de textos: (Re) invenção e (re) escrita de histórias no ensino básico. Revista da Anpoll n. 37, Florianópolis, Jul./Dez. 2014, p. 56-79.

GADOTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4 ed., São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, P.; COELHO, M. G. P. Aquisição dos letramentos necessários à cultura da convergência: a narrativa transmídia na escola. **Revista Científica das escolas de comunicação e artes e educação**. Ano 1, n. 1, Dez. 2011/Maio 2012, p. 51-62.

GILLEN, J.; BARTON, D. **Digital Literacies**. T. L. R. P. University of London, London, 2010.

GOSCIOLA, V. Narrativa transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, Nov. 2011, p. 117-126.

GREGORI-SIGNES, C. Digital storytelling and multimodal literacy in education. **Porta Linguarium**, v. 22, Jun. 2014.

GREGORI-SIGNES, C. Integrating the old and the new: digital storytelling in the language classroom. **Greta**, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to Functional Grammar**, London: Edward Arnold, 1985.

HASTINGS, M. Digital storytelling: a shareable media in education. The University of Alabama Computers and Applied Technology Program. Technology Education: A series of casa studies.

HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. **Caderno de Letras** (UFRJ), n. 27, p. 101-116, 2010. Disponível em: < http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl30122010viviane.pdf> Acesso em 30/06/2015.

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K. A.; DANIELA, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) **A formação de professores de línguas: novos olhares**, v. 2, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

HYLAND, K. Genre-based pedagogies: a social response to process. **Jornal of Second Language Writing**, v. 12, 2003, p. 17-29.

HYLAND, K. Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. **Jornal of Second Language Writing**, v.16, 2007, p. 148-164.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: new literacies, new learning. In: **Pedagogies: an Internacional Journal**, 4:3, 2009, p. 164,195.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 6. ed., Campinas/São Paulo: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, Dez., 2007, p. 1-25.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, Set./Dez. 2008, p. 487-517.

KLEIMAM, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel, IEL, Unicamp, Campinas, SP, 2005-2010.

LIMA, S. C.; ARAÚJO, J. C. Letramento digital em ambiente virtual de aprendizagem: descrição de práticas de leitura e escrita promovidas por propostas de atividades no curso de letras/inglês. In: ARAÚJO, J. C.; LIMA, S. C.; DIEB, M. **Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Unijuí, 2010, p. 243-266.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Genre relations: mapping culture. Equinox: London, 2008.

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto da cultura. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v. 6, n. 3, set/dez 2006.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa da linguagem. **D. E. L. T. A.**, v. 24, n. 2, 2008, p. 341-383.

MOTTA-ROTH, D. NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.2, Jul./Dez., 2009, p.319-349.

MOTTA-ROTH, D. & HENDGES, Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade, **Revista Letras**, v. 20, n. 40, p. 43–66, Jan./Jun. 2010.

MOTTA-ROTH, D. HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil, **Journal of English for Academic Purposes**, 2015. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158515300072>.

New London Group. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Education Review**. V. 66, n. 1, 1996.

NASCIMENTO, R. G., BEZERRA, F. A. S., HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, Jul./Dez., 2011.

OHLER, J. **Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity**, Corwin press, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramentos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010, p. 325-345.

PAIVA, V. L. M. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. 4º SIGET, 2007. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/133.pdf>>. Acesso em: 30/08/2013.

PAIVA, V. L. M. O. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. **Revista Signos**, vol.43, 2010, p. 183-203.

PAIVA, V. L. M. O. Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa. In: SZUNDY, P. T. C. ET AL. **Linguística aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes/ALAB, 2011. p.159-174. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>.

PAPADIMITRIOU, E.; KAPANIARIS, A.; ZISIADIS, D.; KALOGIROU, E. Digital storytelling in Kindergarten: na alternative tool in children's way oos expression. **Mediterranean Journal of Social Sciences**. MCSER Publishing, v. 4, n. 11, Oct., 2013.

REIS, S. C. **A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados**: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e a distância. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2004.

REIS, S. C. **Do discurso à prática**: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

REIS, S. C.; GOMES, A. F.; LINCK, A. J. M. O uso de podcast no ensino de língua inglesa: um estudo de caso. **Revista Escrita** (PUCRJ. Online), v. 15, p. 1-18, 2012.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Caleidoscópio**, v. 12, n. 3, Set./Dez., 2014.

ROBIN, B. R. The Educational Uses of Digital Storytelling. In: C. Crawford et al. (Eds.), **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2006** (p. 709-716). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved February 23, 2014. From: <<http://www.editlib.org/p/22129>>.

ROBIN, B. R. & PIERSON, M. A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom. In: C. Crawford et al. (Eds.). **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2005**, p. 708-716. Chesapeake, VA: AACE. Retrieved February 23, 2014. From: <<http://www.editlib.org/p/19091>>.

ROBIN, B. Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. In: **Theory into practice**. 2008, p. 220-228.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROYCE, T. Multimodal communicative. Competence in second language contexts. In T. Royce & W. Bowcher (Eds.), **New directions in the analysis of multimodal discourse** (p. 361-390). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2007.

ROSE, D; MARTIN, J. R. **Learning to write, Reading to learn**. Equinox: UK. 2012.

ROTHERY, J. **Exploring Literacy in School English** (Write it Right Resources for Literacy and Learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

ROTHERY, J. **Making changes**: developing an educational linguistics. Hasan & Williams, 1996.

RYBERG, T.; GEORGEN, M. Enabling Digital Literacy: development of meso-level pedagogical approaches. Universitetsforlaget, **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 5, 2010.

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

SILVA, K. A.; PILATI, E.; DIAS, J. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, p. 975-994, 2010.

SILVA, N. I. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 4, 2010, p. 949-973.

SILVA, W. R. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino de língua materna. 1 ed., Manaus: UEA edições, 2012c.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Metódos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 1ª ed., 2009.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

Anexo A - Termo de consentimento livre esclarecido



Universidade Federal de Santa Maria

Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede

Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: Investigação de abordagem didático-pedagógica de produção de narrativas digitais para o ensino de Língua Portuguesa

Mestranda (MPTE): Profª Anidene de Siqueira Cecchin

Orientadora/Responsável do projeto: Prof. Drª. Susana Cristina dos Reis

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação - PPGTER

Telefone para contato: (55) 3307 1650

Local da coleta de dados: Instituto Estadual Padre Caetano/ Santa Maria/RS

Prezado(a) Senhor(a):

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto que visa à produção de textos multimodais (em forma de vídeos) nas aulas de Língua Portuguesa no Instituto de Educação Padre Caetano, na cidade de Santa Maria/RS. Para que ele faça parte do projeto é importante a autorização dos pais ou responsáveis e, para isso, é preciso que se esclareçam todas as suas dúvidas sobre as atividades propostas. Assim, o senhor (a) tem o direito de desistir que seu (sua) filho (a) participe dos trabalhos a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Desenvolver uma abordagem didático-pedagógica de produção narrativas digitais nas aulas de Língua Portuguesa como forma de promover aprendizagem, motivação e interação, por meio do uso de recursos tecnológicos.

Procedimentos: A participação neste trabalho consistirá no preenchimento dos questionários, na produção dos textos, criação de vídeos, interação por meio de postagens na internet, bem como no acompanhamento sistemático dos integrantes na realização das atividades no laboratório de informática da escola.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e aprendizagem

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFSM - Av. Roraima, 1000 – Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus
Universitário – 97105-900 Santa Maria-RS- tel.: (55) 32209362 – e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br



na língua, sem benefício direto aos participantes, assim como para seus responsáveis.

Riscos: A aplicação deste projeto implica no uso de imagens e na exposição de suas opiniões por meio de respostas aos questionários aplicados, configurando-se como um risco aos participantes. Entretanto, será reservado aos participantes o direito de não se identificarem por meio da divulgação de fotos pessoais ou das respostas fornecidas aos questionários. Para isso, serão tomadas precauções que impeçam a identificação dos mesmos, as quais são descritas na seção abaixo.

Sigilo: As imagens dos participantes serão utilizadas para fins educacionais, sendo reservados a estes o direito de não identificar-se nitidamente, podendo fazer o uso de t-shirts ou outro recurso que dificultem seu reconhecimento nas imagens próprias utilizadas. Além disso, os participantes não terão seus nomes divulgados, sendo que poderão ser referenciados no texto da dissertação ou artigos acadêmicos por siglas ou nomes fictícios.

Ciente e de acordo com o que foi exposto anteriormente exposto, eu _____, responsável por _____, estou de acordo em autorizar a participação dele (a) nesta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Assinatura do pai ou responsável

Nº identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito, representado por seu (sua) responsável para a participação neste estudo.

Santa Maria, 05 de Janeiro de 2015.

Pesquisador responsável

Anexo B - Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Investigação de abordagem didático-pedagógica de produção de narrativas digitais para o ensino de Língua Portuguesa

Pesquisador responsável: Susana Cristina dos Reis

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação – PPGTER

Mestranda PPGTER: Anidene de Siqueira Cecchin

Telefone para contato: (55) 3307 1650 – (55) 99570601

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de questionário diagnóstico, questionário de avaliação, produção de textos, criação de vídeos e interação desses por meio de postagem na internet. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3311 - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Prof^a Dr^a Susana Cristina dos Reis. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., e recebeu o número CAAE

Santa Maria, _____ de março de 2015.



Assinatura do pesquisador responsável.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

Anexo C - Termo de assentimento



Universidade Federal de Santa Maria

Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede

Mestrado Profissional de Tecnologias Educacionais em Rede

Termo de Assentimento para participar da pesquisa: Investigação de uma abordagem didático-pedagógica de produção de narrativas digitais para o ensino de língua portuguesa

Prezado(a) aluno(a), participante da pesquisa:

Olá, sou a Prof^a Dr^a Susana Cristina dos Reis, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), orientadora do Mestrado Profissional (PPGTER/UFSM) de Anidene de Siqueira Cacchin, professora de sua escola, o Instituto Estadual Padre Caetano. Você é convidado (a), por meio deste documento, a participar do projeto de mestrado que investiga uma metodologia para o ensino de Língua Portuguesa por meio da produção de narrativas digitais, aliando o uso da tecnologia à produção de textos em forma de vídeos nas aulas de Língua Portuguesa no Instituto de Estadual Padre Caetano, na cidade de Santa Maria/RS. Para participar é importante sua autorização e, para isso, é preciso que se esclareçam todas as suas dúvidas sobre o projeto. Antes de concordar com este documento e assiná-lo, você pode conversar com seu responsável e assim decidir se aceita ou não participar desse trabalho de pesquisa. A seguir constam alguns esclarecimentos sobre a pesquisa, os quais poderão ajudá-lo a decidir-se.

Objetivo do estudo: Realizar uma investigação de uma abordagem didático-pedagógica de produção narrativas digitais nas aulas de Língua Portuguesa como forma de promover aprendizagem na Língua Portuguesa, motivação e interação, por meio do uso de recursos tecnológicos.

Escolha dos participantes: Tendo por base que este trabalho destina-se a aluno de escola pública, especificamente do Ensino Médio, você foi escolhido (a) para participar, pois faz parte do foco para o qual é direcionado, além disso, como jovem, usa a tecnologia no seu dia a dia para diversas atividades, dentre elas, as tarefas escolares.

Voluntariedade de participação: A participação neste trabalho é voluntária, por isso você decide se deseja ou não fazer parte dele.

Procedimentos: A participação neste trabalho consistirá no preenchimento dos questionários, na produção dos textos, criação de vídeos, interação por meio de postagens na internet, bem como no acompanhamento sistemático dos integrantes na realização das atividades no laboratório de informática da escola.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, o ensino e a aprendizagem na língua, sem benefício direto aos participantes, assim como para seus responsáveis.

Incentivos: as regulamentações éticas brasileiras proíbem oferecer incentivos financeiros ou outros que possam interferir na plena liberdade de consentir na participação em pesquisa, exceto quando se tratar de reembolsos para as despesas de viagem e alimentação.

Riscos: A aplicação deste projeto implica no uso de imagens e na exposição de suas opiniões

por meio de respostas aos questionários aplicados, configurando-se como um risco aos participantes. Entretanto, será reservado a você, participante, o direito de não se identificar por meio da divulgação de fotos pessoais ou das respostas fornecidas aos questionários. Para isso, serão tomadas precauções que impeçam a identificação dos mesmos, as quais são descritas na seção abaixo.

Sigilo: As imagens dos participantes serão utilizadas para fins educacionais, sendo reservados a estes o direito de não identificar-se nitidamente, podendo fazer o uso de tarjas ou outro recurso que dificultem seu reconhecimento nas imagens próprias utilizadas. Além disso, os participantes não terão seus nomes divulgados, sendo que poderão ser referenciados no texto da dissertação ou artigos acadêmicos por siglas ou nomes fictícios.

Confidencialidade: As informações coletadas nos questionários e nos vídeos produzidos são confidenciais, ou seja, "Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar".

Divulgação dos resultados: Ao concluir a pesquisa, os resultados serão informados a você e seus pais, assim como poderão ser publicados em revista, livro, conferência ou em sites, por meio da internet, com fins educacionais.

Direito de recusa ou retirada do assentimento do informado: Sua participação é voluntária e isso quer dizer que "Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser que não. A escolha é sua e você pode pensar nisso e falar depois e, se for o caso, você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem."

Contato: Profª Drª Susana Cristina dos Reis - suzireis@nte.ufsm.br

Profª Mestranda Anidene de Siqueira Cecchin - anicecchin@gmail.com

Contato com o CEP: Um comitê de ética em pesquisa em seres humanos é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

Eu entendi que a pesquisa é uma investigação sobre o uso da tecnologia nas aulas de língua Portuguesa para produção de narrativas digitais. Também compreendi que fazer parte desse estudo significa contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem na Língua. Sendo assim, aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura do adolescente: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador:  _____

Santa Maria, _____ de _____ de 2015.

Anexo D - Autorização da Instituição

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Rosângela Gonçalves Borges abaixo assinado, responsável pela escola Instituto Estadual Padre Caetano, autorizo a realização do estudo Investigação de abordagem didático-pedagógica de produção de narrativas digitais para o ensino de Língua Portuguesa, a ser conduzido pelos pesquisadores Prof^a Dr^a Susana Cristina dos Reis (orientadora) e Prof^a Mestranda Anidene de Siqueira Cecchin.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 5 de janeiro de 2015.

Rosângela Gonçalves Borges

ROSÂNGELA GONÇALVES BORGES
Id. Func. 1396404/02
D.O. 07/01/2013
Vice-diretora

NADIA GOULART DE OLIVEIRA
Id. Func. 1563610/01 e 1563610/02
Diretora
D.O. 04/01/2013

INSTITUTO ESTADUAL PADRE CAETANO
Criação em 28/05/71 - D.O. 04/05/77
Decreto regulamentar - denominação 26.431 de 23/02/77
D.O. 12/07/77 Decreto n.º 26.735 de 10/03/79
Decreto 6595 de 26/07/01 - D.O. 27.07/01
TELEFONE: (55) 222-7646

Anexo E - Tabela com critérios de avaliação das narrativas digitais produzidas

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE NARRATIVA DIGITAL

Título: _____

Dimensões	Critérios para avaliação das narrativas	3	2	1	0
1. Geral: estrutura do gênero	1.1 o texto apresenta elementos composicionais típicos do gênero: título, início da história, desenvolvimento, conflito e resolução ao final.				
	1.2 A narrativa proposta está compatível com a proposta apresentada, atendendo ao gênero em foco.				
	1.3 As marcas linguísticas permitem reconhecer os participantes da narrativa.				
	1.4 O enredo apresenta marcas linguísticas que determinem as circunstâncias da narrativa (tempo, espaço, causa).				
	1.5 O texto apresenta um enredo com sequência narrativa e ordenação de fatos e acontecimentos.				
2. Multimodal: adequação de recursos	2.1 Faz o uso de diversas semioses como som, voz, texto, imagem, compondo um texto multimodal.				
	2.2 As imagens utilizadas estão de acordo com o texto narrado e com a trilha sonora utilizada, compondo uma narrativa harmônica.				
	2.3 As imagens ajudam a entender a narrativa ou são meramente ilustrativas				
	2.4 As legendas são alusivas ao texto e proporcionam melhor entendimento do tema.				
	2.5 Há a presença de voz narrando o texto.				
	2.6 Os recursos foram utilizados com eficiência.				
3. Formal: articulação da escrita	3.1 O vocabulário utilizado é adequado ao tema proposto.				
	3.2 A linguagem utilizada está de acordo com o enfoque dado à narrativa, observando a escrita de forma clara e concisa, que permita o seu entendimento.				
Pontuação					
➤ Cumpre a tarefa adequadamente		3 pontos			
➤ Cumpre a tarefa parcialmente		2 pontos			
➤ Cumpre a tarefa de modo insatisfatório		1 ponto			
➤ Não realizou a tarefa		0 pontos			

Anexo F - Tutorial do wevideo



Guia de uso do WeVideo



• Introdução

O *WeVideo* é um site destinado a criação e edição de vídeos *online*. Com ele você pode produzir seus vídeos, fazer *download* e/ou compartilhar, publicando nas Redes Sociais.

Para isso, o *site* disponibiliza vários recursos e opções de uso com as quais você pode montar seus projetos. Com o *WeVideo* você pode:

- Utilizar imagens próprias (importando de seus arquivos) ou da *internet*;
- Adicionar músicas suas ou gravar áudios com sua voz ou de quem quiser;
- Fazer a gravação da voz no próprio *site*;
- Fazer o uso de vídeos previamente gravados por uma filmadora, um celular ou qualquer outro meio de gravação de imagens em movimento;
- Usar os diversos recursos e efeitos que o site disponibiliza como transição, temas variados, alterar as cores de suas imagens (sépia, colorida, preto e branco, etc.);
- Criar uma conta no *site* para armazenar seus projetos e editá-los a qualquer momento.

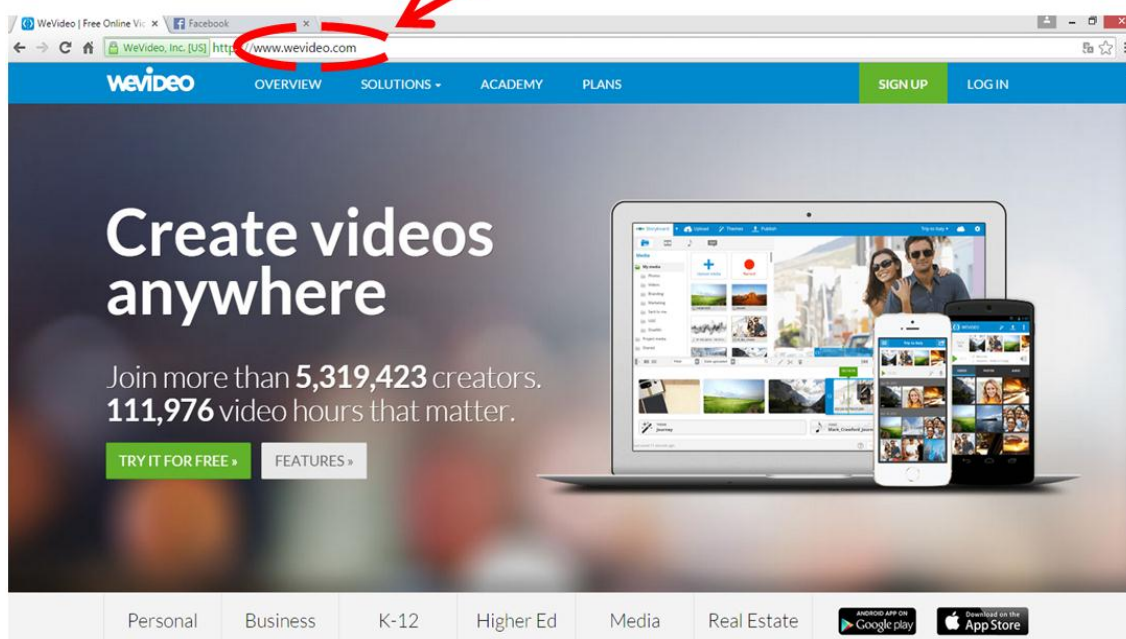
O *WeVideo* disponibiliza esses recursos em uma versão *free* (gratuita) e também em versões mais avançadas, mediante o pagamento de uma taxa (anual). No

entanto, para realizarmos nossos trabalhos de produção de vídeos, vamos utilizar a versão *free*.

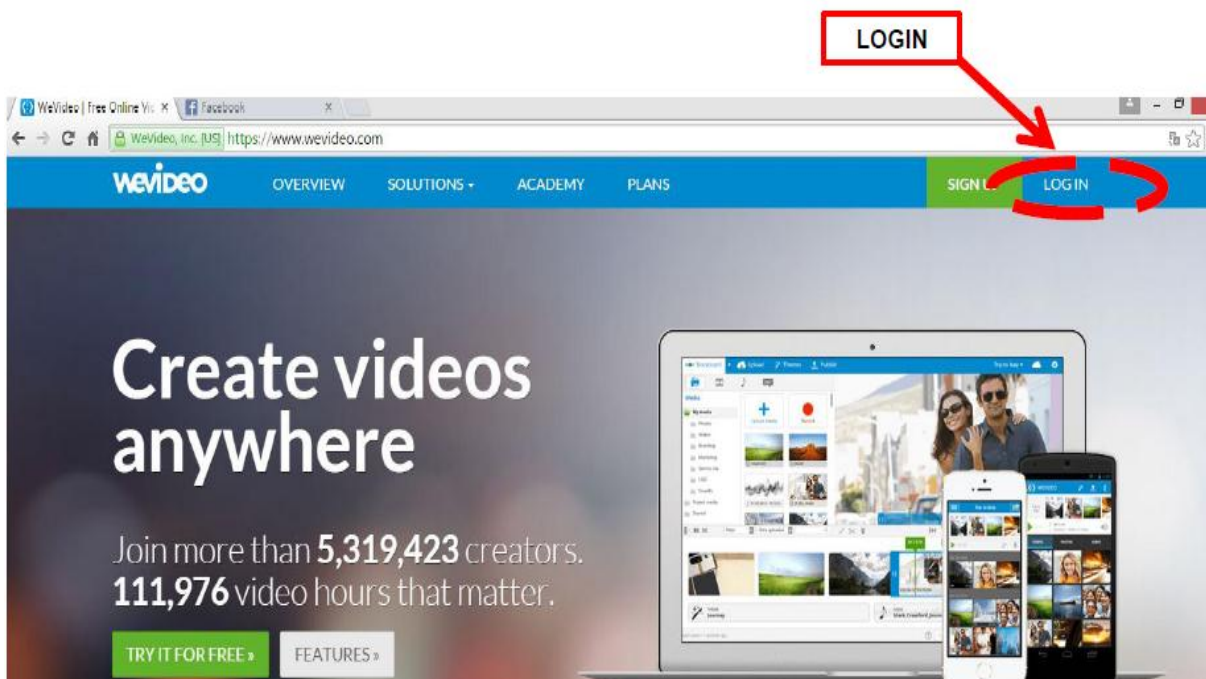
- **Primeiros passos: acesso e login**

Para acessar o *site* você deve digitar na barra de endereço de seu navegador:

<https://www.wevideo.com/>



Depois de acessar o *site*, clique no canto direito em **LOGIN**, para que você possa entrar e produzir seu vídeo, como mostra a imagem.

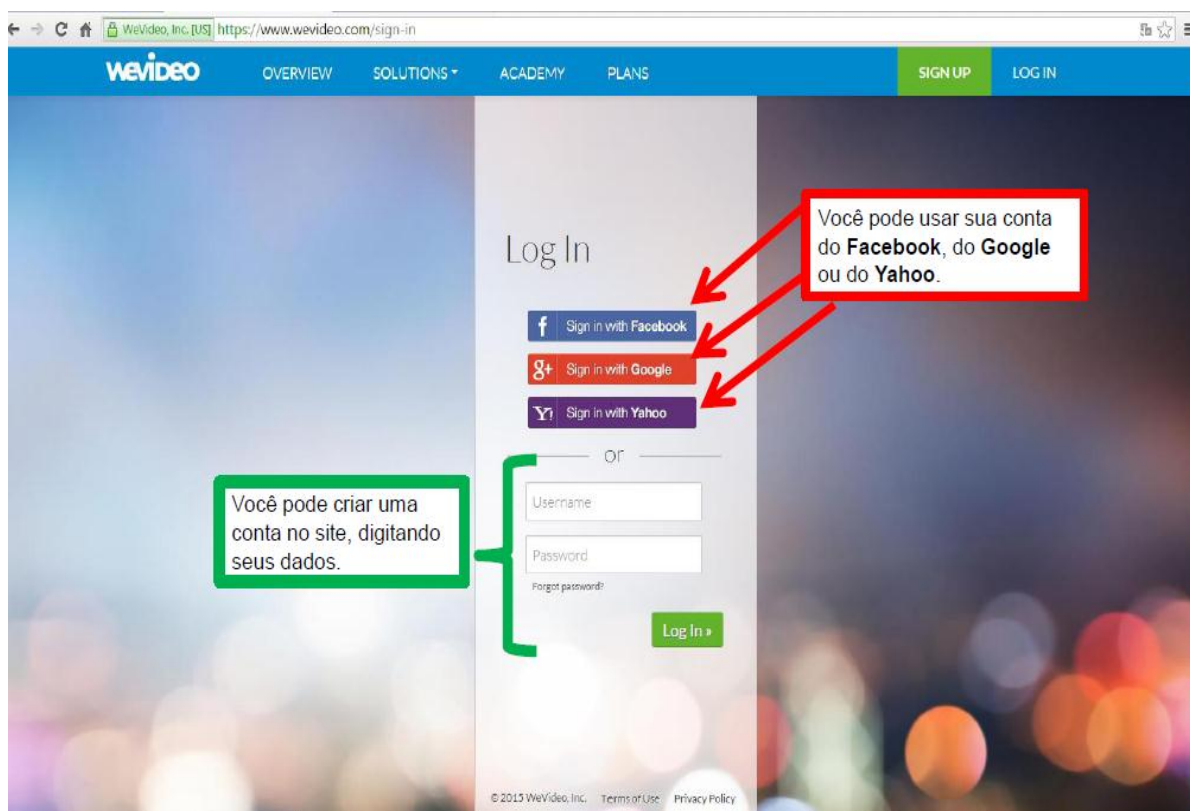


Para fazer o *login*, você tem as seguintes opções: você pode criar uma conta no *site* ou pode acessar usando sua conta no *Facebook*, *Google* ou *Yahoo*.

Observações:

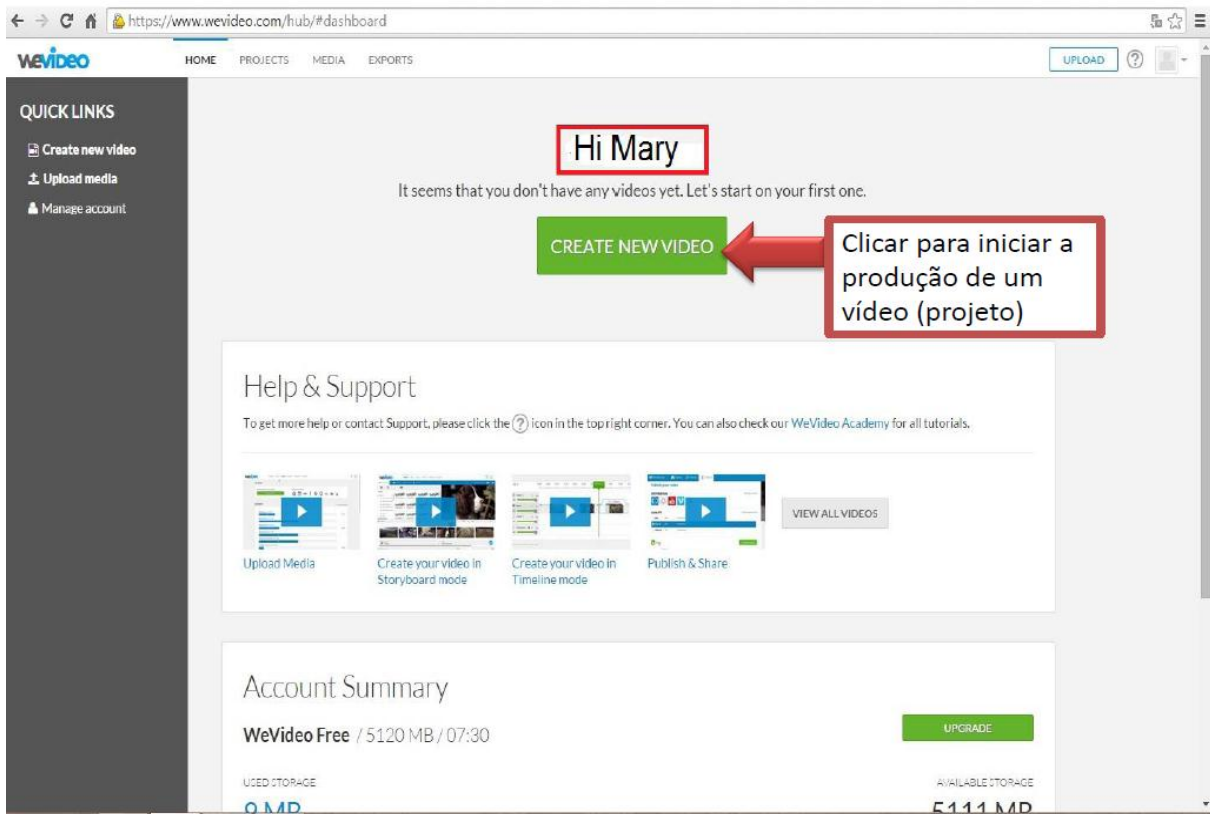
- Não se esqueça de escolher a versão **free**;
- Criar uma conta pode ser mais demorado e mais complicado, assim, o melhor é acessar usando uma das outras opções:



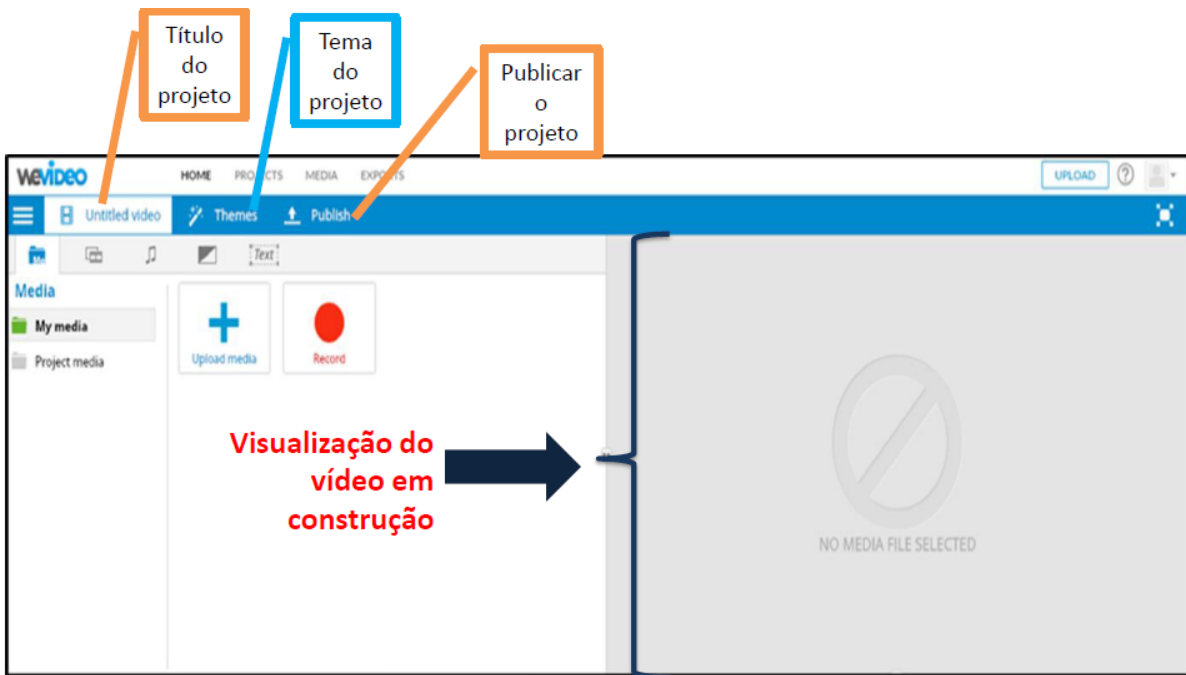


- **Iniciando e editando seu vídeo**

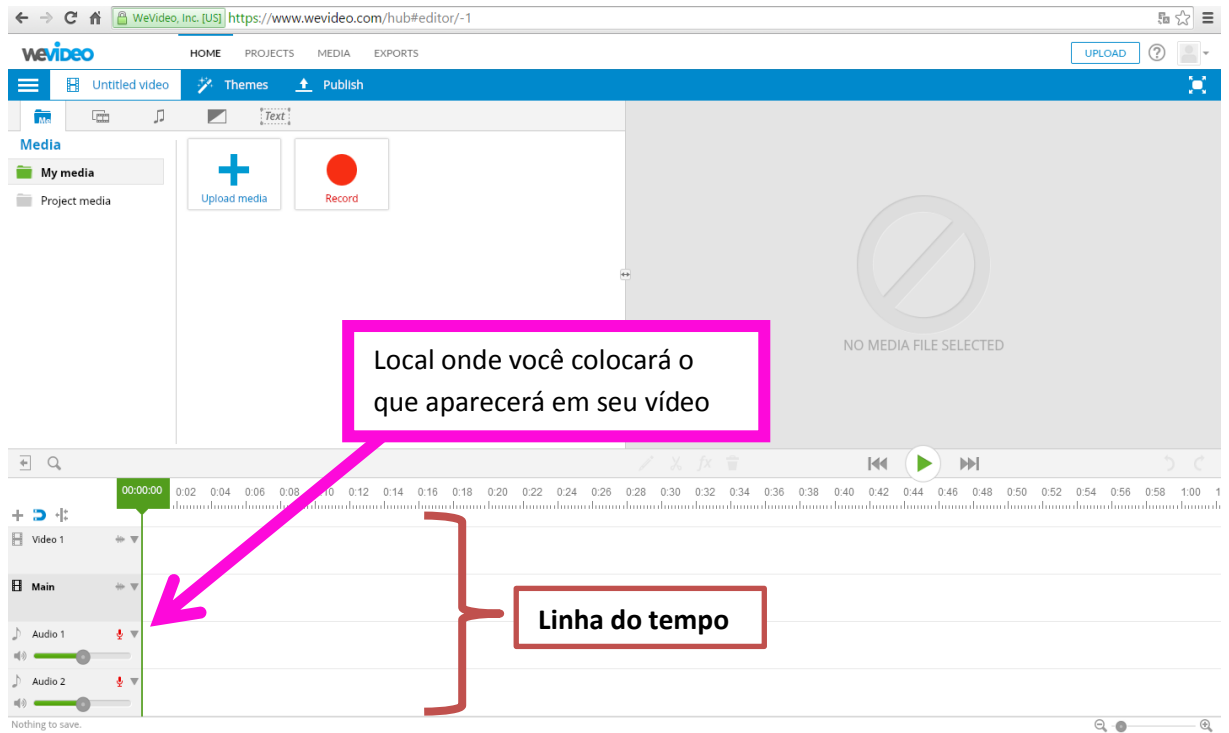
Após acessar o *site* e fazer *login*, você poderá começar a utilizá-lo para criar seu vídeo, ou melhor, seu projeto. Observe a tela que irá aparecer:



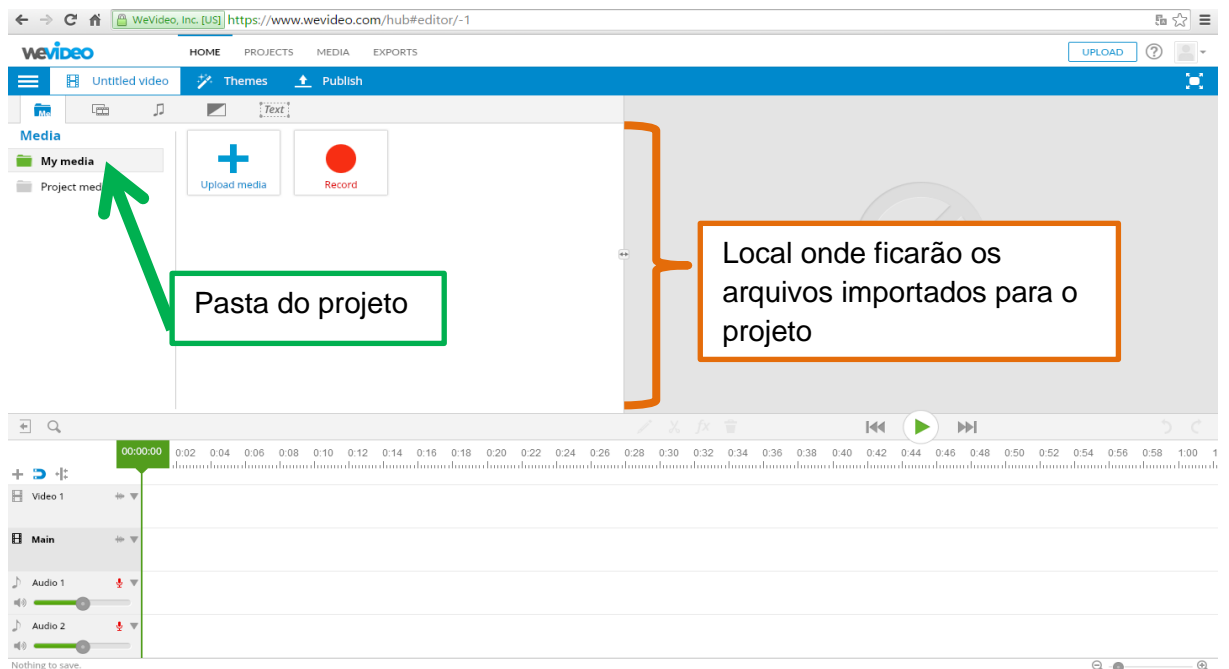
A seguir, abrirá a página em que você iniciará a organizar seu vídeo, colocando título, selecionado tema, além de importar imagens e sons (narração ou trilha sonora) para utilizar em seu projeto.



Você verá, também nessa página, a sua linha do tempo, ou seja, o local onde você organizará seu vídeo, determinando quais imagens e sons serão utilizados e em que momento eles aparecerão, além dos efeitos que você desejar utilizar.

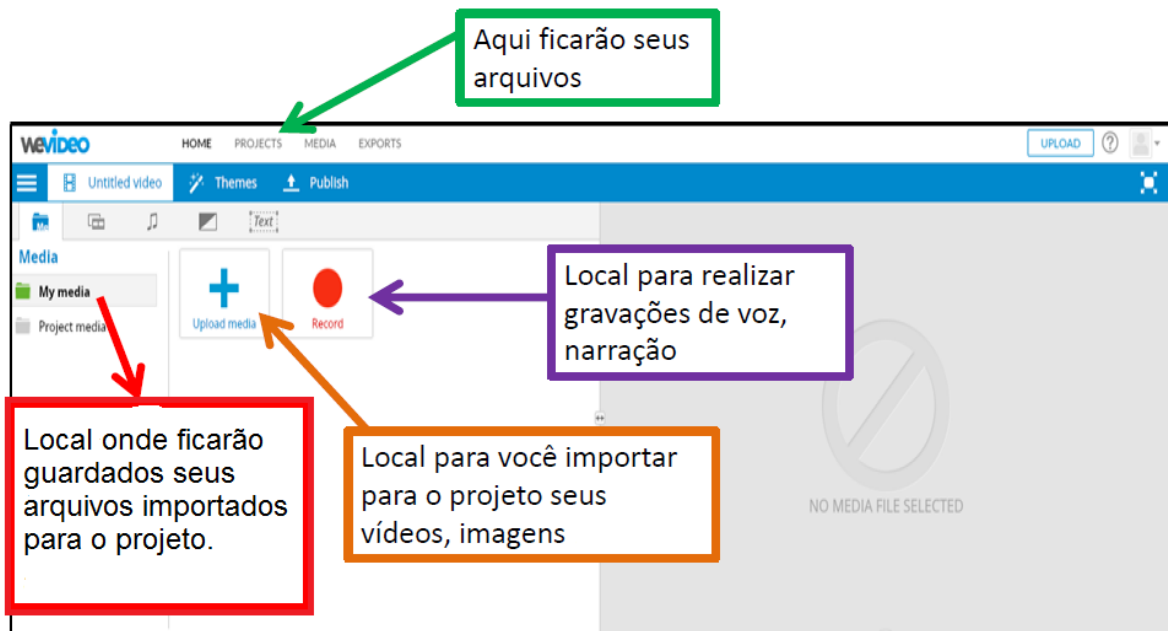


Todas as imagens e recursos que você for utilizar em seu vídeo, devem estar na pasta de seu projeto e para usá-las, é só clicar e arrastar para a linha do tempo.



- **Trabalhando com os recursos**

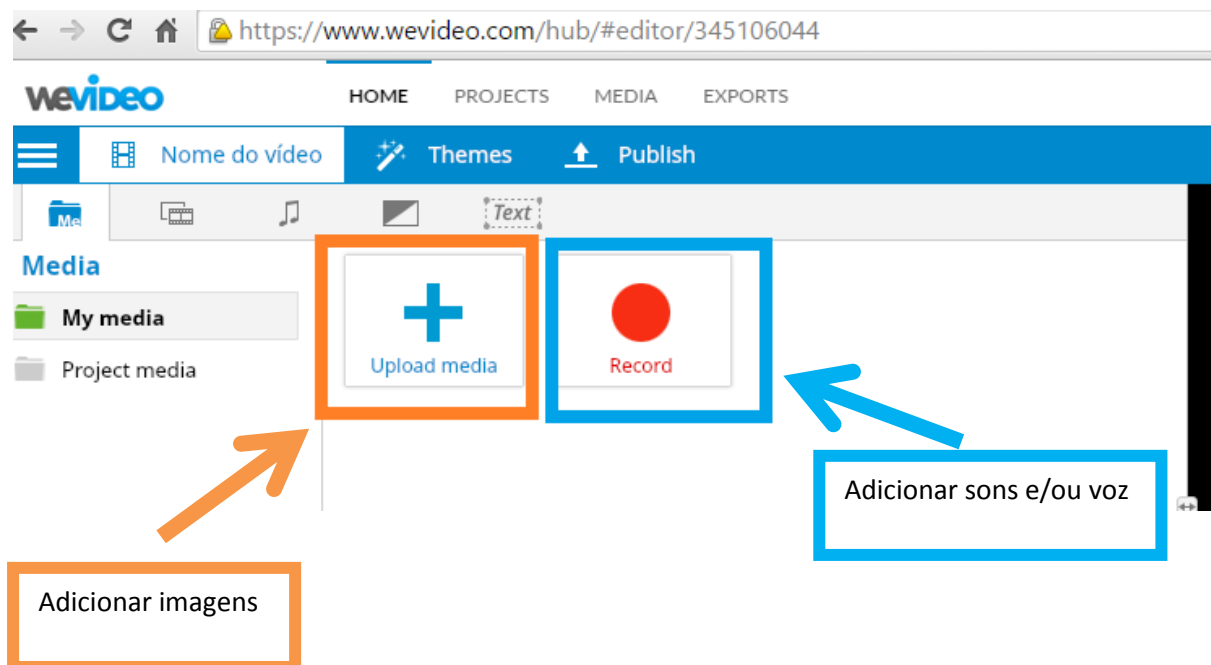
O *WeVideo* disponibiliza diversos recursos para serem utilizados em suas produções que ajudarão a realizar um bom trabalho. Na figura abaixo, você tem especificados alguns desses recursos e os locais onde pode encontrá-los.



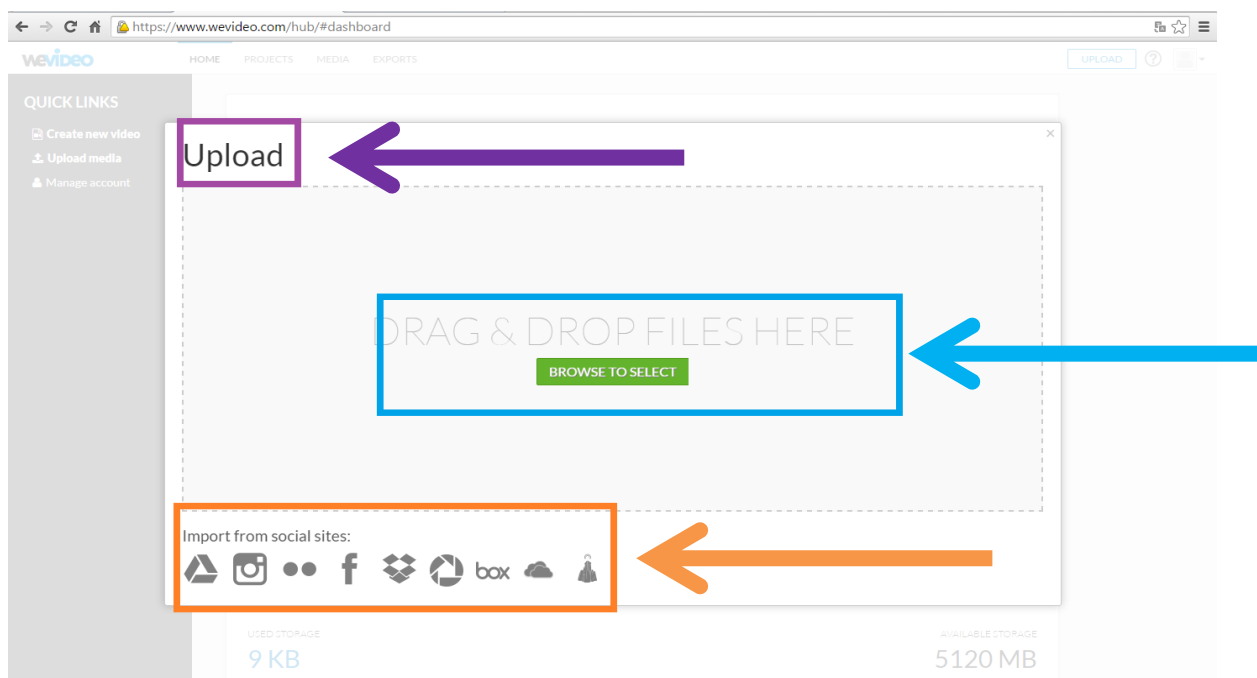
É preciso que você conheça um pouco sobre as funções de cada parte do *site* para que possa usá-lo com eficiência na produção de seus vídeos. Há itens importantes para trabalhar e armazenar dados de seu projeto em execução, como os que são mostrados abaixo.



O WeVideo possibilita importar imagens da *internet* ou de seus arquivos pessoais, guardados em seu computador. Para isso, é preciso clicar em adicionar imagens, como mostra a figura abaixo.

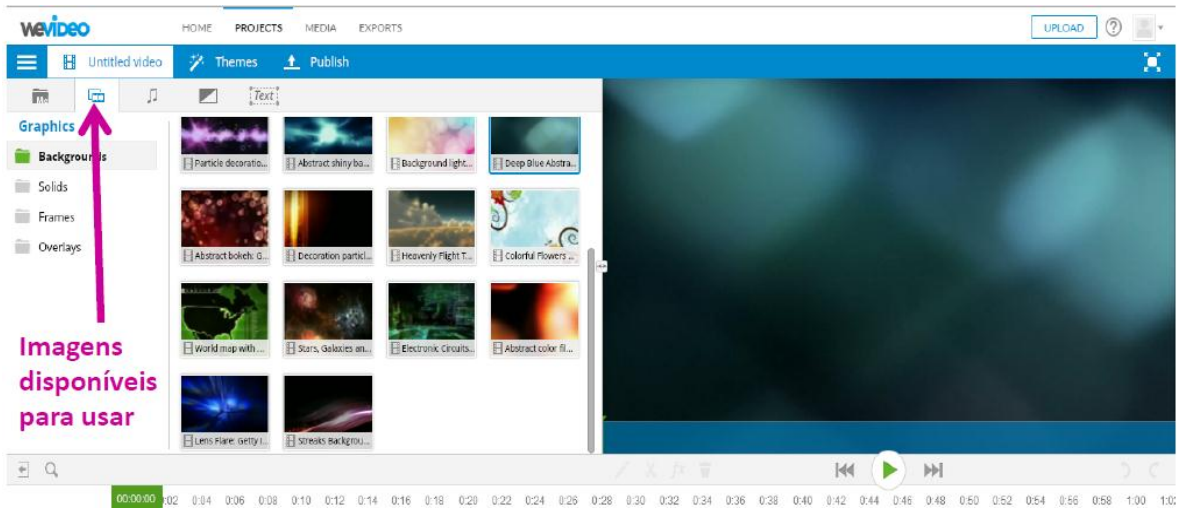


Ao clicar para adicionar imagem e som (narração ou trilha sonora – música), abrirá a página seguinte:

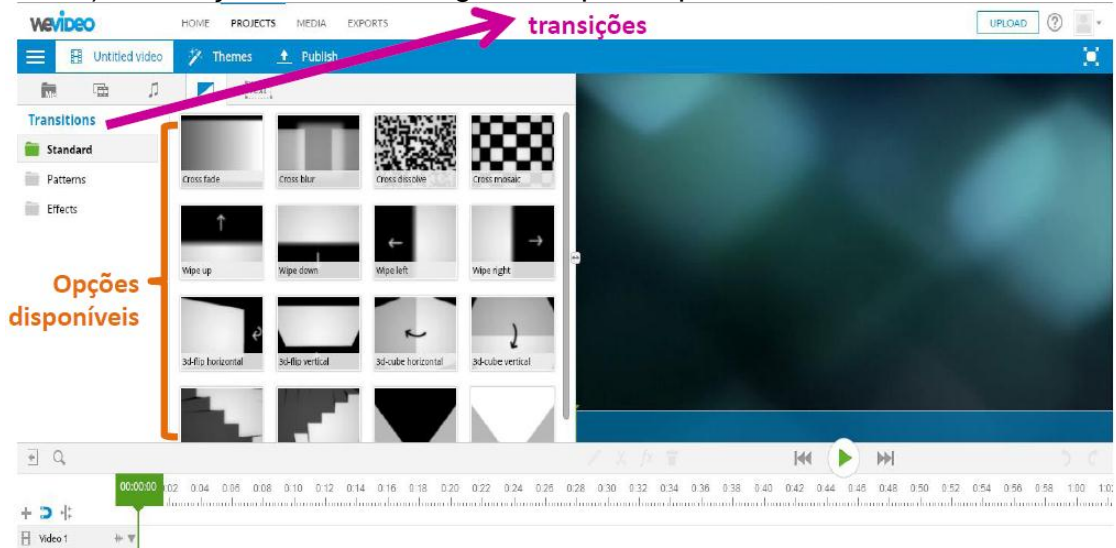


Há no *site*, espaços definidos para a adição de:

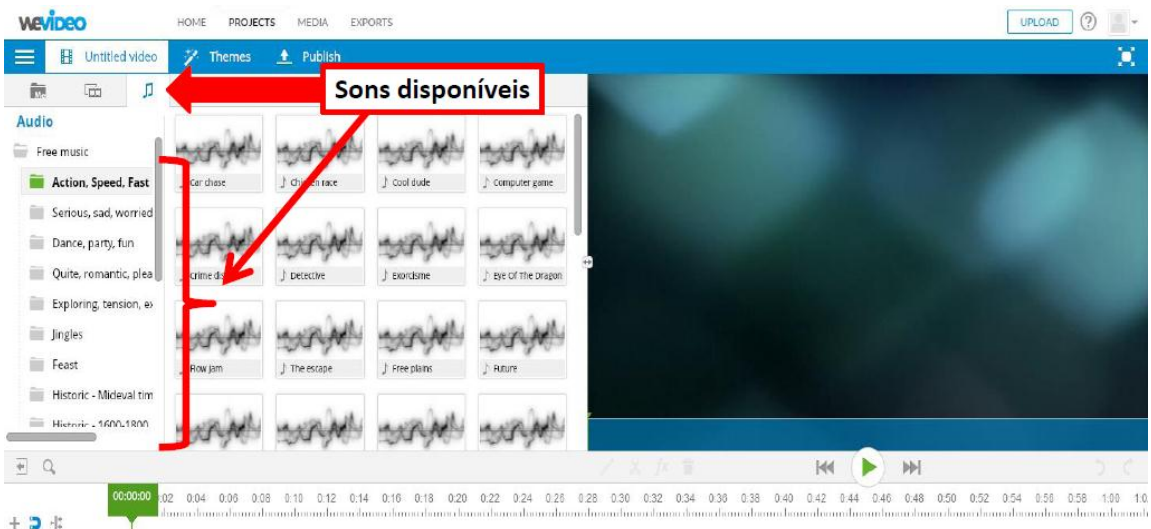
a) Imagens em movimento;



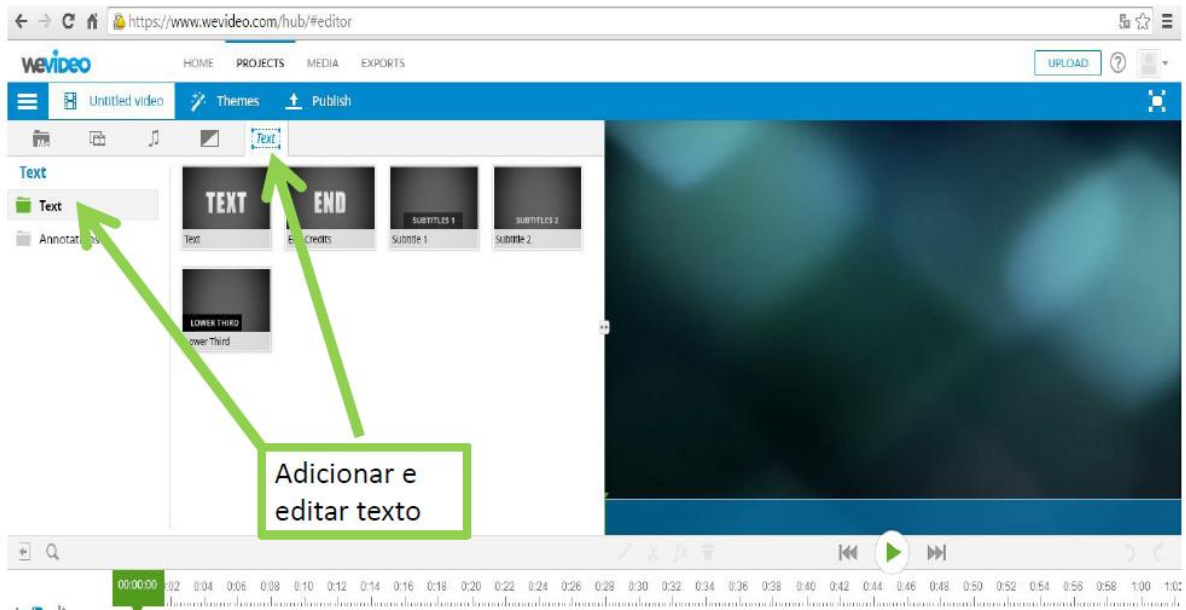
b) Transições de uma imagem ou quadro para outro;



c) Sons pré-definidos que podem ser usados no projeto;

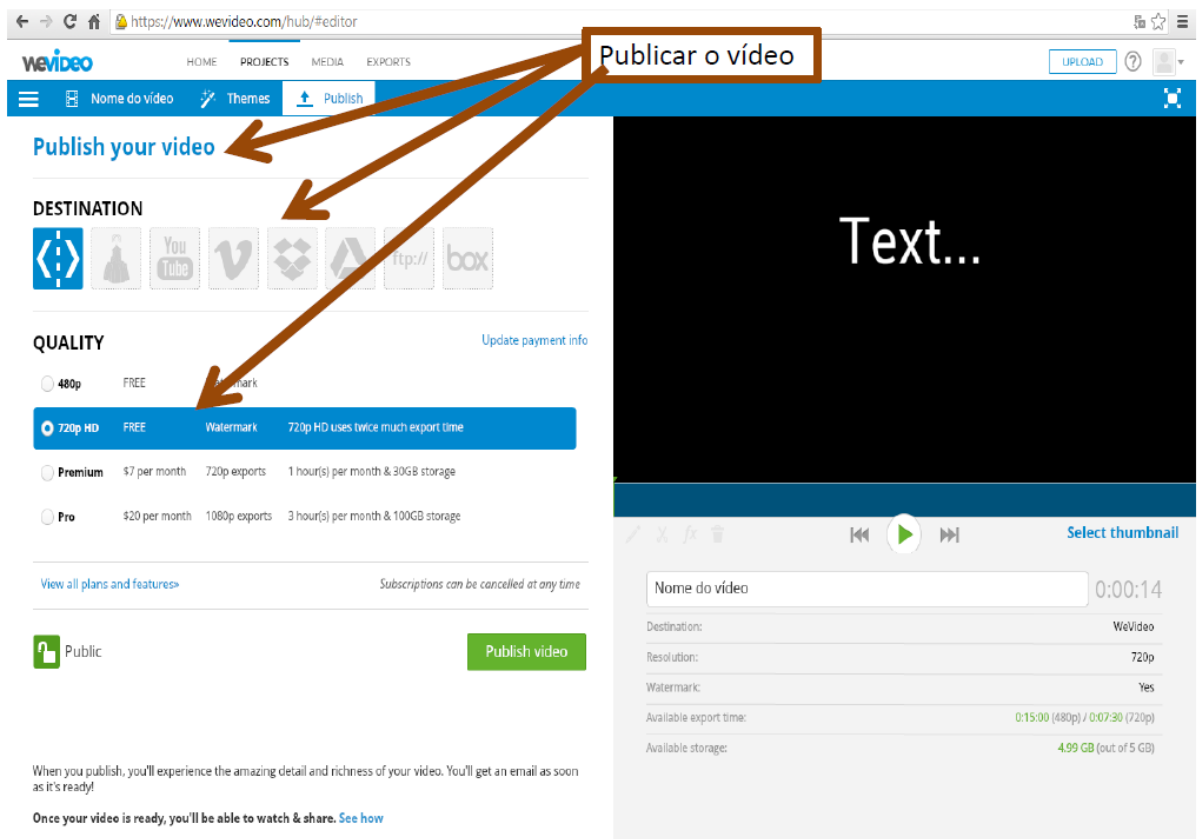


d) Adição e edição de texto;

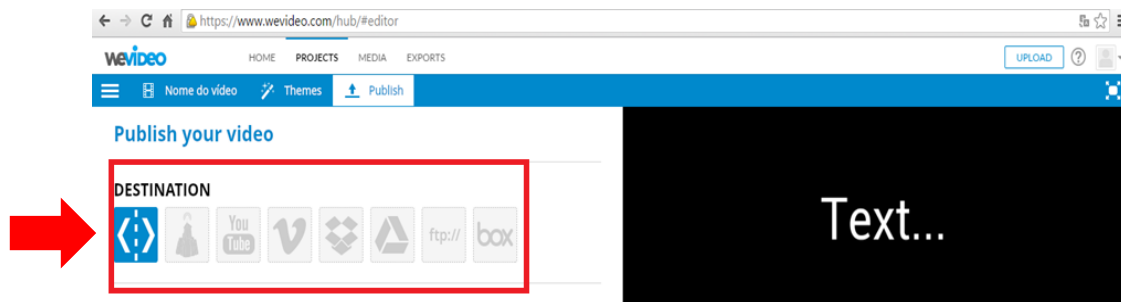


• Publicando um vídeo

Após criar e editar seu vídeo, você poderá publicá-lo nas Redes Sociais, salvá-lo no *Google Drive* ou fazer *download* e armazená-lo onde você preferir.



Local destino do vídeo produzido por você.



- **Conclusão**

Esse guia mostrou algumas orientações básicas para o acesso ao site e a utilização de seus recursos para a produção de seus vídeos. Há muitas formas de usá-los e a melhor maneira de aprender é explorar ao máximo suas potencialidades e descobrir cada vez mais opções de uso dos recursos, realizando uma produção.



Então... agora é só colocar em prática estas orientações e produzir seu vídeo *online* no *WeVideo*. Bom trabalho!



Anexo G - Tabela de desconstrução do gênero documentário

Tabela com as questões norteadoras para desconstrução do gênero	
Título do documentário em estudo:	
Tema:	
1)	Qual o foco, tema desenvolvido no documentário?
2)	Quem é a audiência alvo?
3)	Qual a sua finalidade? (objetivo) Explicar e mostrar exemplos de vícios que ocorrem com os jovens
4)	Quem produziu este documentário?
5)	Que argumentos são apresentados para defender o tema focado?
6)	Quem participa do documentário? Apenas um apresentador?
7)	Há outras pessoas envolvidas?
8)	Que recursos tecnológicos são usados para expor o tema?
9)	As imagens apresentadas são estáticas, estão em movimento ou se apresentam das duas formas?
10)	As imagens apresentadas são estáticas ou estão em movimento?
11)	O texto apresenta legenda?
12)	Há um apresentador? Que tipo de linguagem ele usa? Formal ou informal? Formal e informal
13)	O que a maioria das imagens enfocam: lugares ou pessoas?
14)	As imagens são animadas? Fazem algum movimento?

Anexo H - Tabelas de dados dos questionários diagnósticos

Atividades mais realizadas na internet pelos alunos.	2012
Acessar Redes Sociais	19
Fazer tarefa da escola	15
Acessar e-mail	14
Pesquisar	14
Assistir filmes e vídeos	11
Ler notícias	4
Ler Blogs	3
Jogar online	9

Dados de questionário diagnóstico/ 2012

Recursos / ferramentas mais conhecidos pelos alunos	2013
Facebook	15
Twiter	8
Blog pessoal	1
Skype	5
Instagran	4
E-mail	7
Chat	3
Todos	1

Dados do questionário diagnóstico/ 2013.

Recursos / ferramentas mais conhecidos pelos alunos	2014
Facebook	13
Twitter	2
Youtube	5
Google	7
Google+	5
Blogger	2
Instagram	4
Yahoo	3
Whatsapp	3
Skype	4
Gmail	5
Onedrive	2
Edmodo	2

Dados do questionário diagnóstico da IDP/2014

Anexo I - Avaliação de narrativas digitais

AVALIAÇÃO DE NARRATIVA DIGITAL

Título: _____

Dimensões	Critérios para avaliação das narrativas	3	2	1	0
1. Geral: estrutura do gênero	1.1 o texto apresenta elementos composicionais típicos do gênero: título, início da história, desenvolvimento, conflito e resolução ao final.				
	1.2 A narrativa proposta está compatível com a proposta apresentada, atendendo ao gênero em foco.				
	1.3 As marcas linguísticas permitem reconhecer os participantes da narrativa.				
	1.4 O enredo apresenta marcas linguísticas que determinem as circunstâncias da narrativa (tempo, espaço, causa).				
	1.5 O texto apresenta um enredo com sequência narrativa e ordenação de fatos e acontecimentos.				
2. Multimodal: adequação de recursos	2.1 Faz o uso de diversas semioses como som, voz, texto, imagem, compondo um texto multimodal.				
	2.2 As imagens utilizadas estão de acordo com o texto narrado e com a trilha sonora utilizada, compondo uma narrativa harmônica.				
	2.3 As imagens ajudam a entender a narrativa ou são meramente ilustrativas				
	2.4 As legendas são alusivas ao texto e proporcionam melhor entendimento do tema.				
	2.5 Há a presença de voz narrando o texto.				
	2.6 Os recursos foram utilizados com eficiência.				
3. Formal: articulação da escrita	3.1 O vocabulário utilizado é adequado ao tema proposto.				
	3.2 A linguagem utilizada está de acordo com o enfoque dado à narrativa, observando a escrita de forma clara e concisa, que permita o seu entendimento.				
Pontuação					
➤ Cumpre a tarefa adequadamente		3 pontos			
➤ Cumpre a tarefa parcialmente		2 pontos			

Anexo J - Avaliação das narrativas produzidas

AVALIAÇÃO DE NARRATIVA DIGITAL

Título: Amiga cobra

Dimensões	Critérios para avaliação das narrativas	3	2	1	0
1. Geral: estrutura do gênero	1.1 o texto apresenta elementos composicionais típicos do gênero: título, início da história, desenvolvimento, conflito e resolução ao final.	X			
	1.2 A narrativa proposta está compatível com a proposta apresentada, atendendo ao gênero em foco.	X			
	1.3 As marcas linguísticas permitem reconhecer os participantes da narrativa.	X			
	1.4 O enredo apresenta marcas linguísticas que determinem as circunstâncias da narrativa (tempo, espaço, causa).	X			
	1.5 O texto apresenta um enredo com sequência narrativa e ordenação de fatos e acontecimentos.	X			
2. Multimodal: adequação de recursos	2.1 Faz o uso de diversas semioses como som, voz, texto, imagem, compondo um texto multimodal.		X		
	2.2 As imagens utilizadas estão de acordo com o texto narrado e com a trilha sonora utilizada, compondo uma narrativa harmônica.	X			
	2.3 As imagens ajudam a entender a narrativa ou são meramente ilustrativas	X			
	2.4 As legendas são alusivas ao texto e proporcionam melhor entendimento do tema.				X
	2.5 Há a presença de voz narrando o texto.	X			
	2.6 Os recursos foram utilizados com eficiência.	X			
3. Formal: articulação da escrita	3.1 O vocabulário utilizado é adequado ao tema proposto.	X			
	3.2 A linguagem utilizada está de acordo com o enfoque dado à narrativa, observando a escrita de forma clara e concisa, que permita o seu entendimento.	X			
Pontuação					
➤ Cumpre a tarefa adequadamente		3 pontos			
➤ Cumpre a tarefa parcialmente		2 pontos			
➤ Cumpre a tarefa de modo insatisfatório		1 ponto			
➤ Não realizou a tarefa		0 pontos			

AVALIAÇÃO DE NARRATIVA DIGITAL

Título: A menina esforçada

Dimensões	Critérios para avaliação das narrativas	3	2	1	0
1. Geral: estrutura do gênero	1.1 o texto apresenta elementos composicionais típicos do gênero: título, início da história, desenvolvimento, conflito e resolução ao final.	X			
	1.2 A narrativa proposta está compatível com a proposta apresentada, atendendo ao gênero em foco.	X			
	1.3 As marcas linguísticas permitem reconhecer os participantes da narrativa.	X			
	1.4 O enredo apresenta marcas linguísticas que determinem as circunstâncias da narrativa (tempo, espaço, causa).	X			
	1.5 O texto apresenta um enredo com sequência narrativa e ordenação de fatos e acontecimentos.	X			
2. Multimodal: adequação de recursos	2.1 Faz o uso de diversas semioses como som, voz, texto, imagem, compondo um texto multimodal.	X			
	2.2 As imagens utilizadas estão de acordo com o texto narrado e com a trilha sonora utilizada, compondo uma narrativa harmônica.	X			
	2.3 As imagens ajudam a entender a narrativa ou são meramente ilustrativas	X			
	2.4 As legendas são alusivas ao texto e proporcionam melhor entendimento do tema.		X		
	2.5 Há a presença de voz narrando o texto.	X			
	2.6 Os recursos foram utilizados com eficiência.	X			
3. Formal: articulação da escrita	3.1 O vocabulário utilizado é adequado ao tema proposto.	X			
	3.2 A linguagem utilizada está de acordo com o enfoque dado à narrativa, observando a escrita de forma clara e concisa, que permita o seu entendimento.	X			
Pontuação					
➤ Cumpre a tarefa adequadamente		3 pontos			
➤ Cumpre a tarefa parcialmente		2 pontos			
➤ Cumpre a tarefa de modo insatisfatório		1 ponto			
➤ Não realizou a tarefa		0 pontos			

AVALIAÇÃO DE NARRATIVA DIGITAL

Título: Tragédia da boate Kiss

Dimensões	Critérios para avaliação das narrativas	3	2	1	0
1. Geral: estrutura do gênero	1.1 o texto apresenta elementos composicionais típicos do gênero: título, início da história, desenvolvimento, conflito e resolução ao final.	X			
	1.2 A narrativa proposta está compatível com a proposta apresentada, atendendo ao gênero em foco.			X	
	1.3 As marcas linguísticas permitem reconhecer os participantes da narrativa.			X	
	1.4 O enredo apresenta marcas linguísticas que determinem as circunstâncias da narrativa (tempo, espaço, causa).	X			
	1.5 O texto apresenta um enredo com sequência narrativa e ordenação de fatos e acontecimentos.			X	
2. Multimodal: adequação de recursos	2.1 Faz o uso de diversas semioses como som, voz, texto, imagem, compondo um texto multimodal.		X		
	2.2 As imagens utilizadas estão de acordo com o texto narrado e com a trilha sonora utilizada, compondo uma narrativa harmônica.	X			
	2.3 As imagens ajudam a entender a narrativa ou são meramente ilustrativas	X			
	2.4 As legendas são alusivas ao texto e proporcionam melhor entendimento do tema.	X			
	2.5 Há a presença de voz narrando o texto.				X
	2.6 Os recursos foram utilizados com eficiência.		X		
3. Formal: articulação da escrita	3.1 O vocabulário utilizado é adequado ao tema proposto.	X			
	3.2 A linguagem utilizada está de acordo com o enfoque dado à narrativa, observando a escrita de forma clara e concisa, que permita o seu entendimento.	X			
Pontuação					
➤ Cumpre a tarefa adequadamente		3 pontos			
➤ Cumpre a tarefa parcialmente		2 pontos			
➤ Cumpre a tarefa de modo insatisfatório		1 ponto			
➤ Não realizou a tarefa		0 pontos			

AVALIAÇÃO DE NARRATIVA DIGITAL

Título: Passeio para Agudo

Dimensões	Critérios para avaliação das narrativas	3	2	1	0
1. Geral: estrutura do gênero	1.1 o texto apresenta elementos composicionais típicos do gênero: título, início da história, desenvolvimento, conflito e resolução ao final.			X	
	1.2 A narrativa proposta está compatível com a proposta apresentada, atendendo ao gênero em foco.			X	
	1.3 As marcas linguísticas permitem reconhecer os participantes da narrativa.	X			
	1.4 O enredo apresenta marcas linguísticas que determinem as circunstâncias da narrativa (tempo, espaço, causa).		X		
	1.5 O texto apresenta um enredo com sequência narrativa e ordenação de fatos e acontecimentos.			X	
2. Multimodal: adequação de recursos	2.1 Faz o uso de diversas semioses como som, voz, texto, imagem, compondo um texto multimodal.			X	
	2.2 As imagens utilizadas estão de acordo com o texto narrado e com a trilha sonora utilizada, compondo uma narrativa harmônica.	X			
	2.3 As imagens ajudam a entender a narrativa ou são meramente ilustrativas	X			
	2.4 As legendas são alusivas ao texto e proporcionam melhor entendimento do tema.	X			
	2.5 Há a presença de voz narrando o texto.				X
	2.6 Os recursos foram utilizados com eficiência.		X		
3. Formal: articulação da escrita	3.1 O vocabulário utilizado é adequado ao tema proposto.	X			
	3.2 A linguagem utilizada está de acordo com o enfoque dado à narrativa, observando a escrita de forma clara e concisa, que permita o seu entendimento.	X			
Pontuação					
➤ Cumpre a tarefa adequadamente		3 pontos			
➤ Cumpre a tarefa parcialmente		2 pontos			
➤ Cumpre a tarefa de modo insatisfatório		1 ponto			
➤ Não realizou a tarefa		0 pontos			

AVALIAÇÃO DE NARRATIVA DIGITAL

Título: O gato

Dimensões	Critérios para avaliação das narrativas	3	2	1	0
1. Geral: estrutura do gênero	1.1 o texto apresenta elementos composicionais típicos do gênero: título, início da história, desenvolvimento, conflito e resolução ao final.	X			
	1.2 A narrativa proposta está compatível com a proposta apresentada, atendendo ao gênero em foco.	X			
	1.3 As marcas linguísticas permitem reconhecer os participantes da narrativa.	X			
	1.4 O enredo apresenta marcas linguísticas que determinem as circunstâncias da narrativa (tempo, espaço, causa).	X			
	1.5 O texto apresenta um enredo com sequência narrativa e ordenação de fatos e acontecimentos.	X			
2. Multimodal: adequação de recursos	2.1 Faz o uso de diversas semioses como som, voz, texto, imagem, compondo um texto multimodal.		X		
	2.2 As imagens utilizadas estão de acordo com o texto narrado e com a trilha sonora utilizada, compondo uma narrativa harmônica.	X			
	2.3 As imagens ajudam a entender a narrativa ou são meramente ilustrativas	X			
	2.4 As legendas são alusivas ao texto e proporcionam melhor entendimento do tema.	X			
	2.5 Há a presença de voz narrando o texto.	X			
	2.6 Os recursos foram utilizados com eficiência.		X		
3. Formal: articulação da escrita	3.1 O vocabulário utilizado é adequado ao tema proposto.	X			
	3.2 A linguagem utilizada está de acordo com o enfoque dado à narrativa, observando a escrita de forma clara e concisa, que permita o seu entendimento.		X		
Pontuação					
➤ Cumpre a tarefa adequadamente		3 pontos			
➤ Cumpre a tarefa parcialmente		2 pontos			
➤ Cumpre a tarefa de modo insatisfatório		1 ponto			
➤ Não realizou a tarefa		0 pontos			