UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

SANDRA DIAS DA LUZ

MIRADAS NO CALEIDOSCÓPIO: OFICINAS DE MULTILETRAMENTOS COM DISPOSITIVOS MÓVEIS NA CRIAÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Florianópolis
2017

Sandra Dias da Luz

MIRADAS NO CALEIDOSCÓPIO: OFICINAS DE MULTILETRAMENTOS COM DISPOSITIVOS MÓVEIS NA CRIAÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Agência financiadora: FUMDES

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Dulce Márcia Cruz

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Luz, Sandra Dias da
Miradas no caleidoscópio : Oficinas de multiletramentos com dispositivos móveis na criação de narrativas digitais na educação básica / Sandra Dias da Luz ; orientadora, Prof.ª Dr.ª Dulce Márcia Cruz, 2017.
229 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Dispositivo móvel. 3. Mídia educação. 4. Multiletramentos. 5. Narrativa Digital. I. Cruz, Prof.ª Dr.ª Dulce Márcia . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"MIRADAS NO CALEIDOSCÓPIO: OFICINAS DE MULTILETRAMENTOS COM DISPOSITIVOS MÓVEIS NA CRIAÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA"

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 04/12/2017

DRª DULCE MÁRCIA CRUZ (MEN/CED/UFSC - ORIENTADORA)
DR JOSÉ ARMANDO VALENTE (UNICAMP/SP - EXAMINADOR)
DR ELI LOPES DA SILVA (SENAC/SC - EXAMINADOR)
DRª MONICA FANTIN (MEN/CED/UFSC - EXAMINADORA)
DRª JULIANA CRISTINA FAGGION BERGMANN (MEN/CED/UFSC – SUPLENTE)

SANDRA DIAS DA LUZ
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2017

Este trabalho é dedicado a todos os estudantes que ocupam e ocuparão os bancos escolares, fazendo-nos acreditar que dias melhores virão.

AGRADECIMENTOS

Chegar até estas palavras é a certeza de um sonho realizado. Um sonho de uma só voz, que foi se somando a muitas outras. Portanto, agradeço:

A Deus, pela vida, saúde e por ter me guiado até escolhas que me permitiram vivenciar este sonho.

Aos meus pais, Terezinha e Saulo, pelo valor e exemplos transmitidos na minha educação.

Aos três anjos que me acompanharam do começo ao fim desta jornada: Robson, Dulce e Luciane.

Ao meu esposo, Robson, pela paciência de conviver diariamente com uma mente (in)quieta e assim me ensinar o sentido do amor pleno.

À minha sempre querida orientadora, Dulce, que acreditou no meu potencial e me ajudou a construir esta dissertação com suas (des)orientações, como ela mesma gosta de brincar.

À professora e amiga Luciane, que fez mais do que acolher a pesquisa. Fez da minha a sua, a nossa intervenção no campo, renovando minha fé e esperança nos professores.

Além desses três companheiros memoráveis, agradeço aos meus dois amados filhos, razões da minha vida, Sophia e Pedro, que sempre me tiravam do transe acadêmico, mostrando-me o sentido da vida.

Aos meus familiares e amigos, por compreenderem as minhas ausências.

Aos estudantes participantes desta pesquisa, pela paciência e contribuições.

A todos os professores da EBM Virgílio dos Reis Várzea, pelas trocas de ideias e inquietações provocadas.

Aos colegas de mestrado, turma 2015 da linha ECO, Fernando, Karine, Fernanda, Aline, Fabi, Malton e Carol, pelos momentos de estudos e angustias divididos.

Aos pesquisadores do Edumídia, pelos encontros e pesquisas que ainda vamos realizar.

À banca de qualificação, Prof. Dr. José Armando Valente, Prof. Dr. Eli Lopes da Silva e Prof. Dr. Hamilton de Godoy Wielewicki, pelas valiosas contribuições, somadas à participação da Prof.ª Dr.ª Monica Fantin na arguição da versão final deste trabalho.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis por proporcionar a licença aperfeiçoamento me possibilitando a dedicação integral ao mestrado.

Ao governo do Estado de Santa Catarina, pela Bolsa de Estudo concedida por meio do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES).

Muito obrigada☺!

Nas fases de grande mudança, o primeiro trabalho é rever o que pensamos. Isso não significa jogar fora tudo o que fizemos, mas retomar, partindo de como o mundo é em cada lugar. Sem isso, planejar é como um voo cego, com todas as suas consequências.

(SANTOS, 2007, p. 104).

RESUMO

A distribuição de *tablets* em todas as escolas municipais de Ensino Fundamental de Florianópolis faz emergir a discussão da inserção das tecnologias móveis à prática educativa, tensionando o ambiente escolar sobre suas potencialidades no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo conhecer as possíveis contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a produção de narrativas digitais de estudantes do Ensino Fundamental, ao integrar os dispositivos móveis à prática educativa. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, a fim de compor um cenário de pesquisas que se assemelhassem à essa temática e auxiliasse na fundamentação teórica. A pesquisa tem seu embasamento teórico na mídia-educação, nos multiletramentos e nas narrativas digitais. A mídia-educação, ancorada nos trabalhos de Belloni (2001), Rivoltella (2012) e Fantin (2006, 2011) buscou compreender, à luz da Cultura Digital, as três dimensões dos dispositivos móveis na prática educativa: como objeto de estudo (leitura crítica sobre a mídia), como ferramenta pedagógica (uso instrumental com a mídia) e a dimensão expressiva-reprodutiva-reflexiva (através da mídia). Os textos de The New London Group (1996), Lemke (2010), Rojo (2012, 2013), Cope e Kalantzis (2009) são trabalhados com a proposta de promover uma interface teórico-prática entre a mídia-educação e os multiletramentos. As narrativas digitais produzidas com tecnologias móveis foram abordadas sob duas perspectivas, a saber: como *produto* na aquisição de uma linguagem, tratada em Miller (2014) e Murray (2003), e como *processo* de aprendizagem escolar, baseada em Vygotsky (2007, 2008), Almeida e Valente (2012). Desta forma, a investigação foi realizada por meio de pesquisa-ação, em 17 oficinas de produção de vídeo na disciplina de Português, com 72 estudantes de 9º Ano do Ensino Fundamental da EBM Virgílio dos Reis Várzea. O ciclo investigativo teve início com a observação, que incluiu o mapeamento de práticas sociais e culturais sobre o uso de *smartphones* e *tablets* através de aplicação de questionário no grupo pesquisado. Tais resultados subsidiaram o planejamento e a execução das oficinas, nas quais os estudantes desenvolveram narrativas digitais "com, sobre e através" dos dispositivos móveis na produção de videocontos psicológicos. Como resultado, constatou-se o uso expressivo, reprodutivo e crítico dos dispositivos móveis, a ampliação dos multiletramentos da primeira para a segunda versão dos 11 videocontos produzidos e a expansão do significado da narrativa por meio de recursos multimodais. A mediação pedagógica foi analisada através dos

diálogos travados dentro de um grupo do *Whatsapp*, que se revelou também um espaço de produção multimodal e de acesso à “janela da mente” dos estudantes no processo de aprendizagem. Apesar de se constituírem como um desafio para a Educação, que ainda tem dificuldades em construir um currículo aderente à Cultura Digital, as narrativas de aprendizagem realizadas pelos estudantes mostraram que a mediação pedagógica e entre pares, quando ocorrem de maneira compartilhada e ubíqua, contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Dispositivo móvel. Mídia-educação. Multiletramentos. Narrativa Digital.

ABSTRACT

The distribution of tablets in all Municipal Elementary School of Florianopolis brings the discussion of the insertion of mobile technologies into the educational practice, tightening the school environment about its potentialities in the teaching and learning processes. In this context, the objective of this research was to know the potential contributions of the multiliteracy pedagogy for the production of digital narratives by students of Elementary School, when integrating the mobile devices to the educative practice. For that, a bibliographic review was carried out to compose a scenario of research that resembled this theme and that helped in the theoretical foundation. The research has its theoretical basis in the media-education, multiliteracies and digital narratives. The media-education, anchored in the works of Belloni (2001), Rivoltella (2012) and Fantin (2006; 2011) sought to understand, in light of digital culture, the three dimensions of mobile devices in educational practice: as object of study (critical reading on the media), as a pedagogical tool (instrumental use with the media) and the expressive-reproductive-reflexive dimension (through the media). The texts of The New London Group (1996), Lemke (2010), Rojo (2012; 2013), Cope and Kalantzis (2009) were discussed with the proposal of a theoretical-practical interface between media education and multiliteracies. The digital narratives, produced with mobile technologies, were approached from two perspectives, namely: as a product in the acquisition of a language, treated in Miller (2014) and Murray (2003), and as a school learning process, based on Vygotsky (2007; 2008), Almeida and Valente (2012). Thus, the study was carried out through action research in 17 video production workshops in Portuguese Language classes, with seventy-two students from the 9th Year of Elementary School of EBM Virgílio dos Reis Várzea. The investigation cycle began with observation, which included the mapping of social and cultural practices on the use of smartphones and tablets through the application of a questionnaire in the research group. The results support the planning and execution of the workshops, in which students have developed digital narratives "with, on and through" of mobile devices in the production of psychological videotales. As a result, it was verified the expressive, reproductive and critical use of mobile devices, the extension of multilevels from the first to the second version of the eleven videotales produced and the expansion of the meaning of the narrative through multimodal resources. The pedagogical mediation was analyzed through the dialogues within the Whatsapp group, which also proved to be a

multimodal production space and access to the “window to the mind” of students in the learning process. Despite they constitute a challenge for Education, which still has difficulties in building a curriculum adherent to Digital Culture, the student's narratives of learning have shown that pedagogical and peer mediation, when it occurs in a shared and ubiquitous way, contributes to the teaching and learning processes.

Keywords: Mobile device. Media-education. Multiliteracies. Digital Narrative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – *Tablet* distribuído pelo ProInfo 37
Figura 2 – Desenho do quarto do futuro..... 39
Figura 3 – Exemplo de significado multiplicador feito por uma criança de quatro anos..... 64
Figura 4 – Exemplo de significado multiplicador produzido nas redes sociais 65
Figura 5 – *Design* de sentidos 70
Figura 6 – Mapa dos Multiletramentos 71
Figura 7 – Desenvolvimento de tecnologias narrativas..... 78
Figura 8 – Anatomia dramática 79
Figura 9 – Arco dramático contemporâneo 82
Figura 10 – Narrativa tradicional interativa 87
Figura 11 – Narrativa ramificada 88
Figura 12 – Narrativa conduzida pelo usuário 88
Figura 13 – *Emoticon* e *emoji*..... 94
Figura 14 – *Emoji* "*high five*" 95
Figura 15 – Resumo da estratégia metodológica da pesquisa-ação..... 104
Figura 16 – Design da sala de aula com a presença do professor 106
Figura 17 – *Design* da sala de aula sem a presença do professor. 107
Figura 18 – O que os estudantes sabem fazer com *tablet* e *smartphone* e o que consideram importante fazer..... 118
Figura 19 – Hábitos de estudos 119
Figura 20 – *Design* de sentido da pesquisa 125
Figura 21 – Estrutura das oficinas..... 126
Figura 22 – Professora mediando prática com dispositivo móvel..... 129
Figura 23 – Exemplo de exercício de enquadramento 132
Figura 24 – Elemento gestual com o uso de moldura 137
Figura 25 – Mapa conceitual produzido pelos alunos 149
Figura 26 – Cena da versão final do videoconto *Viagem a Fernando de Noronha*..... 158
Figura 27 – *Storyboard* vídeo de introdução..... 161
Figura 28 – Agenda com *hyperlinks*..... 162

Figura 29 – Narrativa tradicional interativa 165
Figura 30 – Linguagem multimodal no *Whatsapp* I 167
Figura 31 – Linguagem multimodal no *Whatsapp* II 168
Figura 32 – Quarto do futuro para o jovem atual.....190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das ações públicas e suas principais contribuições para tecnologias digitais nas escolas 36
Quadro 2 – Relação do mapa dos multiletramentos com as dimensões da mídia-educação..... 72
Quadro 3 – Horário das observações..... 105
Quadro 4 – Planejamento das oficinas 124
Quadro 5 – Decupagem do videoconto inicial 154
Quadro 6 – Decupagem do videoconto final..... 157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência do uso de tecnologias móveis por parte de um grupo de alunos do 9º Ano da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea, Florianópolis, SC, por acesso semanal, Brasil – 2017 113

Tabela 2 – Frequência do uso de tecnologias móveis por parte de um grupo de alunos do 9º Ano da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea, Florianópolis, SC, por tempo de conexão semanal, Brasil – 2017 114

Tabela 3 – Notas das versões dos videocontos inicial e final de um grupo de alunos do 9º Ano da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea, Florianópolis, SC, por acesso semanal, Brasil – 2017 151

Tabela 4 – Uso da multimodalidade no *Whatsapp* por parte de um grupo de alunos do 9º Ano da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea, Florianópolis, SC, Brasil – 2017 169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Uso que os estudantes fazem do dispositivo móvel 115
Gráfico 2 – Tipo de aplicativo acessado com dispositivo móvel 116
Gráfico 3 – Tipo de usos do dispositivo móvel 117
Gráfico 4 – Número de estados brasileiros com leis sobre o uso do dispositivo móvel em sala de aula 143
Gráfico 5 – Crescimento do desempenho entre as versões inicial e final 152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno(a)
Art.	Artigo
Anatel	Agência Nacional de Telecomunicações
App	*Mobile applications*
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BYOD	*Bring Your Own Device*
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CD	*Compact Disc*
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DS	*Digital Storytelling*
Educom	Educação e Computadores
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG/RS	Universidade Federal de Rio Grande/ Rio Grande do Sul
GPS	*Global Positioning System*
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
NLG	*New London Group*
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBM	Pesquisa Brasileira e Mídia
PDA	*Personal Digital Assistant*
PIM	*Personal Information Manager*
PF	Professora
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis

PQ	Pesquisador
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
ProInfo Integrado	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
Proninfe	Programa Nacional de Informática Educativa
Prouca	Programa Um Computador por Aluno
RMFE	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SC	Santa Catarina
T1	Turma 1
T2	Turma 2
TCLE	Termo de Compromisso Livre e esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TV	Televisão
UCA	Um Computador por Aluno
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USB	*Universal Serial Bus*
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **29**
1 MÍDIA-EDUCAÇÃO **47**
1.1 E ASSIM COMEÇA NOSSA HISTÓRIA 47
1.2 MÍDIA-EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL 50
1.3 DIMENSÕES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO ATUALMENTE 55
2 MULTILETRAMENTOS **61**
2.1 OS MULTILETRAMENTOS 63
2.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS 69
2.3 QUATRO MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DO MULTILETRAMENTOS 71
3 NARRATIVAS **75**
3.1 ENTRE O FALAR, GESTICULAR, DESENHAR E CLICAR: A CONCEPÇÃO DE NARRATIVA E NARRATIVA DIGITAL 76
3.2 NARRATIVAS DIGITAIS 84
3.2.1 Narrativa digital como produto **85**
3.2.2 A narrativa digital como processo de aprendizagem móvel ... **89**
4 METODOLOGIA **101**
4.1 A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO 102
4.2 O CAMPO DA PESQUISA 110
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA 112
4.3.1 Perfil dos estudantes sobre aprendizagem móvel **113**
5 OS DADOS E SUAS ANÁLISES **123**
5.1 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS 123
5.2 ANÁLISE DE DADOS 140
5.2.1 Mídia-educação com, sobre e através de dispositivos móveis **140**
5.1.2 Multiletramentos em dispositivos móveis **150**
5.1.3 Narrativa digital em dispositivos móveis **159**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **185**
REFERÊNCIAS **191**
APÊNDICE **203**
APÊNDICE A – REVISÃO SISTEMÁTICA NO BANCO DE TESES DA CAPES (2013-2016) 204

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PERFIL 209
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO E LIVRE ESCLARECIMENTO.....219
APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO VIDEOCONTO 222
APÊNDICE E – Formulário de autoavaliação videoconto 227
APÊNDICE F – Planejamento de Português integrado à pesquisa aplicado durante as oficinas 228

INTRODUÇÃO

Caleidoscópio
Pela fresta observo a dança das cores
nos vidros recortados.
Separam-se, aglutinam-se,
desenham maravilhas
Como se bailassem calçando
sapatilhas.
A cada movimento, uma surpresa,
a mesma flor concebida com destreza,
em seguida se espalha e se desfaz.
Por trás de seu processo giratório,
o caleidoscópio avisa:
a forma é fugaz e imprecisa
e o colorido de hoje é provisório.
(FIGUEIREDO, 2000, p. 80)

Esta dissertação trata de narrativas. Histórias ouvidas, produzidas e recontadas em meio digital. Não há verdade para uma narrativa. Narrar não é uma ciência exata. Narrar é mostrar diferentes olhares sobre o mesmo objeto, tema ou fato. Por isso, a metáfora escolhida para esta pesquisa é o caleidoscópio. O caleidoscópio é um instrumento óptico de origem escocesa composto por espelhos e vidros coloridos que formam imagens. Para conhecer as diferentes imagens que um caleidoscópio propicia, é preciso colocá-lo em um dos olhos – o outro deverá permanecer fechado – e basta contemplar a visão. A primeira imagem que vemos é um espelho, mas que não reflete o olho humano. A imagem refletida pelo espelho é um ponto de vista sobre algo que já está no caleidoscópio. Esta mirada é única, subjetiva, pois cada vez que manipulamos o objeto, iniciamos por um ponto distinto. Rodamos o objeto. A cada pequeno movimento, produzimos mosaicos que se formam pela nossa ação no objeto. As figuras se mostram diferentes dependendo da intensidade e velocidade que empregamos no movimento de rotação. Como em todo movimento de rotação há um eixo fixo, no caleidoscópio o eixo fixo é o olho humano. Assim como as imagens são afetadas pelo ser humano, o ser humano é afetado pelas imagens produzidas, ressignificando-as internamente. Descobrimos então: o eixo fixo não é estático. Uma imagem nunca será igual a outra, assim como, a cada movimento, somos transformados pela narrativa do caleidoscópio. A única verdade para o caleidoscópio é a constante mudança.

O que apresentamos nesta pesquisa, que tem como metáfora o caleidoscópio, pode ser entendido como rodopios sobre a inserção do dispositivo móvel na prática pedagógica. Pontos de vista sobre uma tecnologia que também será substituída ou incorporada a outra brevemente, mas que está, hoje, compondo imagens no caleidoscópio escolar, o qual, os convidamos a olhar.

Para a primeira mirada, selecionamos a narrativa autobiográfica em forma de memorial. Narrativas autobiográficas mostram como vidas se entrelaçam, conduzem escolhas, que tecem nossas subjetividades. Para falar de vida e de escolhas, vou contar um pouco sobre o meu percurso pessoal como autora desta dissertação e a maneira como esse caminho se mistura, se confunde e se une ao tema desta pesquisa. Essa **narrativa autobiográfica** poderia ser contada como toda narrativa, ao redor de fogueiras, como os nossos ancestrais costumavam fazer, ou conectada em nuvens virtuais, mas a escolho contar em *Bytes*. E começo o primeiro rodopio no caleidoscópio trazendo uma lembrança:

– *Menino, desliga este celular que a aula já começou!*

Essa frase foi uma das que mais ouvi e repeti nesses anos lecionando para o Ensino Fundamental. Passei por diferentes redes de ensino pública e privada, e a frase me acompanhou nessas escolas. Minha formação acadêmica se originou numa educação tradicional. E foi assim, repetindo a mesma educação, que iniciei a carreira docente. O interesse pela pedagogia foi surgindo aos poucos, conforme as inquietações como docente surgiam em sala de aula. Pelo que os alunos se interessam? Como aprendem? As formações continuadas na Rede Municipal de São José, em Santa Catarina, iniciaram um processo de conscientização sobre a Informática Educativa, como chamávamos naquele contexto o trabalho com tecnologias digitais na escola. O curso de especialização de Mídias na Educação, concluído na FURG/RS alguns anos depois, me fez pensar cada vez mais nos estudantes, em sua participação ativa, no protagonismo e em como se dão estes processos em tempos de conectividades.

Hoje, atuo como professora de Tecnologia Educacional na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Como docente, venho testemunhando as mudanças tecnológicas das últimas duas décadas. Noto que, na contemporaneidade, o que antes vinha fragmentado em diversos aparelhos concretiza-se em uma única mídia de convergência, como nos *smartphones* e nos *tablets*.

No entanto, a maciça presença de *smartphones* nas mãos dos estudantes tem sido um dos temas mais polêmicos na escola e ocupado

grande parte das raras reuniões pedagógicas, desgastando a relação entre professores, pais, alunos e gestão escolar. Depois de uma dessas reuniões na escola em que trabalho, após acaloradas discussões entre docentes sobre permitir ou não o uso do aparelho celular em sala de aula, fiquei extremamente incomodada com o posicionamento tomado pela Unidade em favor da proibição, sem dialogar com seus estudantes. A Lei Estadual nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008 (SANTA CATARINA, 2008), que proíbe o uso de telefones móveis nas salas de aula da rede de ensino de Santa Catarina foi o respaldo encontrado para acalmar os ânimos daqueles que preferem não usar o *smartphone* em sala de aula.

No decorrer do ano letivo, o assunto voltou à pauta em diversos momentos. Na sala dos professores, na formação continuada e em tantos outros momentos em que os professores se reuniam para falar de suas práticas. Nessas conversas ficou claro que os alunos continuaram usando seus celulares, denotando que a proibição não alcançara o objetivo.

Sim, os alunos usam os *smartphones*. Em sala de aula ele vem escondido entre uma aula e outra, na distração dos professores, mas sua presença é certa. Uma olhada rápida no recreio e ele está lá, reinando nas rodas de conversas, conectando-os local e virtualmente.

Sim, os professores usam *smartphones*. Em sala de aula, como relógio, telefone ou para verificar o dicionário rapidamente, mas, mesmo de forma velada, o *smartphone* é usado. Na sala dos professores são comuns as trocas de informações, memes e vídeos. O grupo da escola em que atuo, usa o grupo de *e-mail*, o *Facebook* e o *Whatsapp* para socializar informações, fortalecer laços e para o lazer.

Sim, a sociedade usa *smartphones*. Ao marcar exame laboratorial para meu filho, nessa mesma época da proibição na escola, a mídia solicitada foi o *smartphone*. Propagandas e comerciais são recebidos no aparelho móvel, para atender telefones no cinema, para acessar virtualmente a conta bancária, para contatar familiares, grupo de pessoas que há tempos não se encontram presencialmente, assistir televisão, participar de movimentos sociais como o ocorrido em 2013, o “Passe livre”, sem enumerar os diversos aplicativos que estendem a função de telefone para um supercomputador à distância de um toque.

Diante de contextos de uso tão diferentes e criativos, me pus a questionar se a única alternativa para os *smartphones* na Educação se traduz na negação em que a escola se aporta. O que essa insegurança dos educadores em seu uso esconde? Se a luta por melhores equipamentos é um hino entoado na Educação há tanto tempo, por que o fato de eles chegarem pelas mãos dos alunos incomoda tanto os docentes?

Na atuação como tutora no curso de especialização *Educação na Cultura Digital*, percebi que a aprendizagem se vincula às práticas sociais também para o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC). Além disso, a mediação do professor entre tais práticas e o currículo escolar oportunizam diálogos com os saberes em voga na sociedade atual, auxiliando no letramento digital dos estudantes e em sua formação como cidadãos críticos, participativos e autônomos.

Destaco que a inserção do *smartphone* em sala de aula nessas condições ocorre tal qual a comunicação pensada na escola tradicional. Nessa forma de comunicação, a mensagem (conteúdo escolar) é transmitida de uma pessoa (o professor) para muitas outras por meio de um único canal (oral), ou seja, o uso do *smartphone* é apenas negado como prática escolar, sendo o professor o centro do saber; e os alunos, os receptores. Na busca por romper esta lógica de comunicação unilateral, propus-me a investigar as narrativas digitais que os estudantes tecem ao utilizar esta mídia e que contribuições esses indivíduos têm a oferecer, ao tentar compreender como ocorrem seus processos de aprendizagens com as mídias digitais.

No entanto, apesar de grande número de estudantes possuir aparelhos de telefonia móvel, a dúvida com relação a se todos os envolvidos na pesquisa poderiam levar os *smartphones*, se a Unidade Escolar deixaria realizar a pesquisa pelos motivos citados anteriormente, traziam incertezas à realização da pesquisa. Não me interessava investigar os problemas das tecnologias digitais em sala de aula. Muitos outros pesquisadores já o fizeram, e são questões de há muito conhecidas por quem atua na área, tais como a falta de estrutura, equipamento, conexão e formação docente. Para além das barreiras de acesso, interessava-me a discussão sobre as questões pedagógicas sob a ótica dos alunos.

A solução encontrada foi aproveitar a oportuna chegada de *tablets* em toda Rede Municipal para complementar nosso olhar para dispositivos móveis e acompanhar a inserção de *tablets* e *smartphones* na escola. Assim, na ânsia por investigar esta dicotomia entre as práticas sociais com os dispositivos móveis e a escola é que surge esta pesquisa, dando vazão à voz dos alunos, oportunizando a mim, e também aos demais colegas docentes, o aprendizado com e sobre seus estudantes.

Fazendo um movimento no caleidoscópio, no segundo rodopio está a **delimitação da pesquisa**, pensada sobre a inserção de uma nova tecnologia na prática docente. Dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, têm causado conflitos e dividido opiniões acerca das contribuições em seus usos sociais, no desenvolvimento de outra

linguagem e sobre seus reflexos na economia para dentro da sala de aula. Alguns educadores sentem-se incomodados frente a essas tecnologias, que transcendem o espaço escolar. Respaldados por leis estaduais e municipais, os dispositivos móveis são vistos como uma *entidade* que dispersa, distrai os jovens e adultos dos saberes que seus professores *têm* que repassar. Este não é o primeiro, e com certeza não será o último, dilema sobre a inserção de tecnologias em sala de aula. O computador gerou semelhante resistência quando foi inserido como instrumento no processo de ensino e de aprendizagem no início da década de 1980. Na época, o Brasil começou um tímido movimento para levar computadores às escolas.

O primeiro programa público brasileiro de inserção de tecnologias digitais na educação aconteceu no ano de 1983, com o Educom (Educação e Computadores). O programa tornou mais efetivo o diálogo entre as tecnologias e a educação ao inserir computadores nas escolas de Ensino Médio (QUARTIERO; BONILLA; FANTIN, 2012). O programa foi sucedido, em 1989, pelo Proninfe (Programa Nacional de Informática Educativa) com promessas de desenvolvimento da informática educativa. Nos anos seguintes, o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) passou a marcar a necessidade de acesso a esses equipamentos. Para começar a discutir sobre computadores na escola, o maquinário precisava estar presente.

Inovações tecnológicas cada vez mais avançadas e velozes fomentaram o aumento do número de grupos de pesquisa sobre a relação entre tecnologia e Educação no Brasil. Assim, as produções científicas sobre as TIC destacaram-se no cenário nacional nos anos 1990. O Ministério da Educação (MEC), pressionado por esses movimentos, lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em 1997, com “a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio” (BRASIL, 1997), com ações como a distribuição maciça de computadores e acesso à internet nas escolas públicas brasileiras e investimentos na formação de professores.

Em virtude da política estipulada pelo ProInfo para distribuição dos computadores na escola, muitos desses equipamentos foram destinados a um espaço específico. Para Silva (2011, p. 536), as máquinas advindas do programa chegaram com configuração desatualizada, e a conexão à internet, quando existia, não atendia às demandas de acesso, apenas para citar algumas incipiências do programa que persistem até hoje, como relata a autora:

> Em síntese, é possível verificar que o ProInfo tem sido implementado de forma fragmentada e descontínua. No que diz respeito às instalações, na maioria das unidades escolares os laboratórios são inadequados e o número de computadores sempre insuficiente para o quantitativo de alunos em sala de aula. Os cursos organizados para os professores têm sido considerados, pelos próprios professores, como precários, principalmente quando se avalia a carga horária e o conteúdo tecnicista da grande maioria dos cursos a eles oferecidos.

Em 2007, o ProInfo passou a ser denominado Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, ou ProInfo Integrado. Segundo Brasil (2007), a inclusão do adjetivo *Integrado* ao ProInfo seguiu objetivos semelhantes. O diferencial do programa lançado em 2007 esteve em sua compreensão de que o computador é uma mídia que precisa ser abordada na educação, mas não a única, exclusiva. Dessa forma, as mídias impressas, a TV, o Rádio, a Web e o Vídeo passaram a constituir o programa. Essa percepção mudou radicalmente o que vinha sendo aplicado à educação, trazendo a multimodalidade em distintos aparelhos.

Outra ação do ProInfo Integrado foi lançada em 2009, o Programa UCA (Um Computador por Aluno ou Prouca), com o objetivo de "intensificar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino" (BRASIL, 2009), buscando com isso minimizar os impactos da exclusão digital. As pesquisas sobre tecnologias móveis e suas possíveis contribuições à aprendizagem móvel – *mlearning* ou *mobile learning* – caracterizaram-se como uma especificidade do campo da mídia-educação. Na série piloto, o Prouca, em 2009, distribuiu 150 mil *laptops* educacionais a 320 escolas públicas brasileiras. Também foram lançados editais que fomentaram a pesquisa acadêmica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), propiciando mais estudos sobre o projeto. Pensado para uso em nuvem[1], o Prouca denotou resultados que transgrediram as paredes da sala de aula. Contudo, a falta de investimentos fez emergir velhos conhecidos (QUARTIERO; SOUZA, 2015), tais como: a verticalização de uma política única em contextos educacionais,

---

[1] Possibilidade do usuário em acessar arquivos e executar diferentes tarefas pela internet.

regionais e culturais distintos, falta de formação específica e eficiente que viabilizasse o trabalho com as TIC, problemas de infraestrutura, manutenção dos equipamentos e conexão inexistente ou ruim, apenas para citar algumas barreiras que transcendem o acesso aos equipamentos.

No campo de pesquisa acerca dos dispositivos móveis e sua interface com a educação, os *laptops*, *smartphones* e *tablets* representam artefatos emblemáticos da Cultura Digital. A Cultura Digital pode ser definida como uma cultura que representa:

> [...] um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana. Isso inclui reorganizações da língua escrita e falada, as idéias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana. Até mesmo os aspectos mais pessoais, como os rituais de namoro e casamento, entre outras práticas, têm a sua regulação alterada, dadas as novas formas de interação vivenciadas na cultura digital. (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78).

Nessa cultura da *personal media*, os dispositivos móveis, que "incluem qualquer tecnologia portátil e conectada, como telefones celulares básicos, leitores eletrônicos, *smartphones* e *tablets*, além de tecnologias incorporadas como leitores de *smartcard*" (UNESCO, 2014, p. 17), mas que no escopo desta pesquisa serão tratados apenas como *smartphones* e *tablets*, modificaram a maneira como nos comunicamos e nos relacionamos. Contudo a escola – instituição social e cultural definida como um espaço importante de sociabilidades na vida de seus estudantes – ainda apresenta dificuldades para a inserção dos dispositivos móveis nas práticas educativas.

Não tão distante da Cultura Digital, o MEC lançou em 2014 o projeto *Educação Digital*, com a distribuição de *tablets* a professores da rede pública, inicialmente para nível médio. Na página oficial do ProInfo na internet, o projeto é apresentado como uma parceria entre União, provido pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), e o Estados, pelo PAR (Plano de Ações Articuladas), e a entrega dos dispositivos às escolas depende dessa parceria (BRASIL, 2014). O Quadro 1 apresenta uma síntese das principais ações e

contribuições governamentais para o uso das tecnologias digitais nas escolas:

Quadro 1 – Síntese das ações públicas e suas principais contribuições para tecnologias digitais nas escolas

1980 - Primeiro movimento para levar computadores à escolas

- Algumas escolas de 2º Grau, doravante Ensino Médio, recebem computadores

1983 - Educom (Educação e Comunicação)

- Primeiro programa público no Brasil a inserir computadores na escola

1989 - Proninfe (Programa Nacional de Informática Educativa)

- Desenvolvimento da informática educativa

1997 - ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação)

- Distribuição de computadores e internet em larga escala às escolas de todo país
- Investimentos em formação de professores

2007 - ProInfo Integrado (Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional)

- Aumento da oferta de formação de professores, especialmente em Educação a Distância
- Ampliação do número de escolas atendidas e aumento de banda larga nas instituições de ensino

2009 - Prouca (Programa Um Computador por Aluno)

- Distribuição de computadores portáteis às escolas
- Investimentos em pesquisas e formação docente

2014 - ProInfo Educação Digital

- Distribuição de *tablets*
- Aumento da rede de internet e de velocidade de conexão

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Como visto no Quadro 1, a última ação governamental para tecnologias digitais na escola consiste na distribuição de *tablets* do pregão MEC/FNDE 065/2013. O edital é lançado para aquisição de *tablets* “modelos de 7 ou 10 polegadas, bateria com duração de 6 horas, colorido, peso abaixo de 700 gramas, tela multitoque, câmera e

microfone para trabalho multimídia, saída de vídeo, conteúdos pré-instalados" (BRASIL, 2014), como visto na Figura 1.

Figura 1 – *Tablet* distribuído pelo ProInfo

Fonte: Florianópolis (2016a).

A Figura 1 mostra o *tablet* recebido pelas escolas da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) em 2016, oriundos desse pregão. O impacto educacional com a chegada desses novos dispositivos às escolas ainda não é conhecido. Contudo, pode possibilitar novos contextos de aprendizagem, que despertarão outros e novos dilemas educativos, como por exemplo, o que significa estar letrado na Cultura Digital.

Esse processo de letramento digital, que ocorre em meio tecnológico, é acompanhado pela produção de signos em dispositivos móveis e remodela significações na Cultura Digital. Os meios tecnológico, social, cultural e educacional marcam a circulação de diferentes linguagens em nossa sociedade. Santaella (2007) traça metáforas entre os avanços tecnológicos dos meios de comunicação nos últimos dois séculos e as linguagens com as quais convivemos desde então. A autora classifica essas fases das tecnologias em: reprodutível, de difusão, disponível, de acesso e de conexão contínua. A tecnologia do reprodutível, surgida ao final do século XIX e início do XX, de natureza eletromecânica, inclui os meios de comunicação de massa: jornal, fotografia e cinema. A tecnologia da difusão, da década de 1920 em diante, de natureza eletrônica, são os meios de difusão da comunicação a grandes massas: rádio e televisão. A tecnologia do disponível, a partir dos anos de 1960 – tecnologias de pequeno porte possibilitam certas

escolhas do usuário pela recepção, tais como: *walkman*, fone de ouvido, televisão a cabo e o controle remoto. A tecnologia do acesso, anos 1970, caracteriza-se pelo início da convergência entre os computadores e as telecomunicações: *mouse*, *modem* e *software*. A tecnologia de conexão contínua, início do século XXI, propaga-se com a internet; são as tecnologias que marcam o espaço e o tempo de maneira não fixa, a exemplo dos *smartphones*, *tablets*, *IPads* e *Iphones*.

As linguagens que envolvem esses dispositivos móveis de conexão contínua são cada vez mais líquidas e hipertextuais, sendo que "o hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e de links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, "botões" indicando a passagem de um nó a outro" (LÉVY, 1999, p 56), ao mesmo tempo em que nos conectam a lugares, pessoas e culturas de formas há pouco impensáveis. Essas múltiplas culturas à qual nos conectamos se expressam pelas multimodalidades das linguagens que circulam em dispositivos móveis. Para a educação, significa dizer que o estar letrado na Cultura Digital envolve as tecnologias e as linguagens citadas anteriormente para formar o indivíduo capaz de usar os multiletramentos para participar da sociedade com autonomia, criatividade e criticidade.

Desta forma, conhecer o percurso que o estudante faz ao construir sua aprendizagem é essencial para que o professor possa desenvolver o seu papel de mediador entre os novos letramentos exigidos e a significação de conceitos característicos da Cultura Digital.

Esse é o cenário educativo que pode ser visto nas escolas municipais atualmente. A tecnologia digital, vinda por meio da distribuição de *tablets* do Projeto Educação Digital, encontra os multiletramentos que circulam nas esferas da vida social, cultural e educacional, desafiando o pensar em novas práticas pedagógicas, não apenas relativas ao meio tecnológico, mas sobretudo que reflitam sobre o lugar do saber, o papel da escola, do professor e do aluno na Cultura Digital.

Paramos para observar a figura formada no caleidoscópio ao fim de mais um rodopio e eis que surge a **questão de pesquisa**: quais são as possíveis contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a produção de narrativas digitais de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública, ao integrar os dispositivos móveis à prática educativa?

Mais um giro e uma nova forma se desenha: a **delimitação do campo**. A escolha do campo se deu pela minha atuação como professora na Escola Básica Municipal (EBM) Virgílio dos Reis Várzea, uma das

escolas que recebeu *tablets* em 2016. Nesse contexto, os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental tornaram-se o público-alvo desta investigação, considerando-se dois fatores: 1) alunos e pesquisadora tinham uma caminhada juntos desde 2014, propiciada pelo projeto e-Culturas[2]; 2) os alunos fazem parte do Anos Finais, etapa do ensino elencada pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) para as ações prioritárias com o uso dos *tablets.*

A próxima mirada nos conduz à **justificativa**. Uma imagem[3] inesperada aparece para contextualizar a investigação, como pode ser vista na da Figura 2:

Figura 2 – Desenho do quarto do futuro

Fonte: Livingstone (2002).

A Figura 2 ilustra o que se imaginava como o quarto do futuro de um garoto de 10 anos em 1997. O desenho fez parte da pesquisa sobre o significado e a difusão da mídia e das TIC liderada por Livingstone

---

[2] Experiência intercultural entre estudantes latino-americanos e europeus em sete países mediados por espaço virtual de aprendizagem (LOSSO, 2013).

[3] Imagem citada na Webconferência: *Investigação Educacional sobre a tecnologia x+1* pelo professor Antônio José Meneses Osório, parte do *V Seminário Web Currículo para pensar a relação entre as tecnologias móveis e as crianças*. Assistida em: 26 set. 2017.

(2002), realizada em 12 países europeus, cujo objetivo fora “fornecer um relato sistemático e abrangente do papel desempenhado pela velha e pela nova mídia nas vidas das crianças e jovens da Europa” (LIVINGSTONE, 2002, p. 46).

No desenho, as tecnologias, especialmente as digitais, estão em todo quarto. O conceito de tecnologia é pensado por Silverstone (2002) como prática social que vem transformando o tempo, o espaço e a forma como vivemos. O autor elenca “tecnologias”, no plural, pois, para ele, existem diferentes modos com que a sociedade as emprega: 1) física: extensão da capacidade humana, como a memória, por exemplo; 2) encantamento: magia, mistério, neutra; 3) cultura: práticas simbólicas, materiais, estéticas e culturais e em contraponto, como produto de uma indústria cultural; 4) economia: remodelando a lógica do mercado, como a *netflix*, por exemplo; 5) política: externa (acesso), interna (conteúdo); 5) informação: consumidores do que está na rede.

No quarto do futuro, as tecnologias digitais – televisão e telefone – circundam o quarto e a cama respectivamente, destacando-se pelo número de representações. Para Silverstone (2002), o conceito de tecnologia na Cultura Digital é ampliado pelo conceito de mídia. Desta forma, Cruz (2016) nos auxiliam a compreender a mídia nesse contexto:

> as mídias são ao mesmo tempo *hardware* (a base material, suporte e meios de distribuição), ou *software* (os programas e aplicativos que nela rodam), ou artefatos (os produtos criados com os programas nos equipamentos), ou mesmo linguagens (as diferentes formas de expressão e seus gêneros em constante mutação e suas possibilidades de interação), mas também como cultura, ou seja, as práticas sociais, os modos de uso, consumo, apropriação e produção de informação que se reconfiguram em novos espaços e eventos a partir de habilidades e competências que são exigidas para a operação dessas várias instâncias. (CRUZ, 2015, p. 16).

Chama a atenção, e trazemos como exemplo para esta dissertação, o quarto do futuro, pois seu desenho se assemelha a um prognóstico da mídia que reuniu, anos depois, grande parte das tecnologias digitais esboçadas pelo garoto em um único aparelho, o *smartphone*. Nesse sentido, o *smartphone* é mídia: *hardware* (aparelho telefônico), *software* (sistema operacional e aplicativos), artefato (reapropriação da

linguagem), linguagens (audiovisual, sonora, textual, imagética) e cultura (participação e interação em rede).

O *smartphone* é um aparelho de telefonia móvel que faz uso de tecnologias avançadas, um híbrido capaz de comportar a convergência de mídias, a conectividade *wi-fi*/dados móveis e a conexão GPS (*Global Positioning System* ou, em português, Sistema de Posicionamento Global) à distância de um toque. Os *smartphone* é utilizado como meios de recepção, de acesso e de produção de mídias, simultâneo à conectividade a meios de comunicação e à interatividade.

Muito semelhante à tecnologia empregada no *smartphone*, o *tablet* se diferencia pelas dimensões, por não necessariamente ser um telefone, e por seu uso nem sempre ser individual, como no caso a ser pesquisado neste trabalho.

O cenário atual de consumo dos dispositivos móveis, *smartphone* e *tablet*, em nosso país se assemelha ao conjunto midiático desenhado para a investigação de Livingstone (2002) há 20 anos na Europa. No Brasil, os dados da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL, 2016) mostram que o país alcançou 252,57 milhões de linhas ativas de telefone móvel em 2016. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) aponta o número populacional aproximado de 208 milhões de habitantes, ou seja, o Brasil possui mais de uma linha ativa de celular por habitante. O celular está presente em 93% dos lares brasileiros (CETIC.br, 2015). Apesar do contexto diferente, o garoto do quarto do futuro parecia já saber que assim seria.

Algumas pesquisas no país buscam mapear dados sobre quem são os sujeitos, como, por exemplo, faixa etária, sexo, tipos de aparelhos e conexão dos dispositivos móveis. Uma dessas inciativas é a *Pesquisa Brasileira e Mídia* (PBM), que anualmente publica relatório com esses dados. A PBM (2014) mostra que 66% dos jovens entre 19 e 25 anos acessam a internet por meio do *smartphone*, e apenas 7% o fazem pelo *tablet*. A mesma pesquisa evidencia que vem caindo o número de acesso à internet pelo computador, ao passo que pelos celulares há aumento. Outro dado relevante é que os indivíduos que menos acessam a internet são os que possuem renda familiar mais baixa e menor grau de instrução. Desta forma, o consumo de aparelhos celulares relaciona-se ao acesso à internet, como instrumento que diminui as barreiras de conectividade, isso entre o público-alvo da pesquisa PBM, ou seja, jovens e adultos.

Outra pesquisa, com crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, é a CETIC *Kids on line* Brasil (2014). A pesquisa demonstra que 38% desse público acessam diariamente a internet através do aparelho celular, 38%

destes o fazem nas escolas e 31% conectam-se mais de uma vez ao dia (CETIC.br, 2016).

Esses números evidenciam como os dispositivos móveis estão presentes em lares, trabalho, estudo e família, contudo mostram diferenças quanto ao acesso à internet e ao consumo dos aparelhos *smartphones* e *tablets*. Essa conclusão o garoto do quarto do futuro não poderia prever.

Os problemas de equidade de acesso e do uso dos dispositivos móveis como importantes elementos na formação do cidadão são atuais e globais. Tanto que, em 2014, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) produziu uma série de documentos que abordam a aprendizagem móvel como tema central, dentre eles as *Diretrizes de políticas para a Aprendizagem Móvel* (UNESCO, 2014). Nesse documento, a Unesco recomenda aos países que repensem suas políticas de inserção dos dispositivos móveis, *tablets* e celulares em sala de aula. Em 13 artigos, o documento explora as motivações para tal, trazendo mais de dez recomendações para orientar os países na reformulação de suas políticas de inserção dos referidos aparelhos. Uma dessas recomendações é um questionamento dirigido aos locais que proíbem, em forma de lei, a tecnologia móvel em sala de aula; o texto argumenta que essa prática deveria ser tratada como escolha por parte dos envolvidos, professores, alunos e escolas, e não como regra proibitiva ao uso de mídias em contextos formativos (UNESCO, 2014).

O que o garoto do quarto talvez nos quisesse dizer em seu desenho futurista é que as tecnologias estão tão presentes em nosso cotidiano, que poderiam inclusive ser transportadas junto conosco a qualquer lugar, incluindo a sala de aula. Um país que repensou a prática com os dispositivos móveis no ambiente escolar foram os Estados Unidos da América (EUA). O país adotou o sistema BYOD (*Bring Your Own Device*) ou, em livre tradução, *traga seu próprio aparelho*, também para diferentes esferas sociais: trabalho, lazer e escola. A possibilidade de levar o dispositivo móvel pessoal a essas esferas da vida procura cultivar a independência dos cidadãos estadunidenses diante da descontinuidade de políticas governamentais no que se refere à aquisição de equipamentos, involucradas ou reféns de uma ação que não chega à escola ou, quando chega, já está obsoleta.

No Brasil, tratando-se especificamente de *smartphones*, não há registro no país de investimentos públicos para compra desses

equipamentos[4], tampouco formação de professores para operá-los em contextos escolares ou a utilização do aparelho para uma prática educativa emancipadora. Já o uso do *tablet* faz parte das ações do ProInfo, conforme visto no Quadro 1.

Assim, pelas mãos dos alunos ou da instituição, os dispositivos móveis, com suas multimodalidades, trazem uma nova forma de ser na Cultura Digital, formando diferentes imagens que estão presentes no cotidiano da escola. O que propomos a seguir é colocarmos o caleidoscópio no olho e que comecem seus giros, ou seja, que os dispositivos móveis sejam inseridos em práticas educativas de multiletramentos e, através das narrativas de aprendizagem dos estudantes, que afetem e se deixem afetar por essas imagens em constante mudança.

Partindo desses desafios, trazemos como **objetivo geral** desta pesquisa conhecer as possíveis contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a produção de narrativas digitais de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública, ao integrar os dispositivos móveis à prática educativa. Na busca por alcançar este objetivo principal, foram traçados e assim delineados os **objetivos específicos**:

- Refletir sobre a mídia-educação à luz da Cultura Digital, remontando o percurso histórico-conceitual do campo em contextos educativos;
- Propor uma interface teórico-prática entre a mídia-educação e os multiletramentos;
- Investigar os conceitos de narrativa e narrativa digital;
- Criar e realizar oficinas de uso com, sobre e através de dispositivos móveis para a produção de videocontos integrados à disciplina de Português com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental;
- Analisar as produções de narrativas digitais realizadas com dispositivos móveis no processo de aprendizagem e de ensino, identificando possíveis contribuições das oficinas para os multiletramentos.

Diante dessa contextualização, a **estrutura da pesquisa** está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Mídia-*

---

[4] O objetivo é levantar questionamento para pesquisas futuras sobre o porquê da decisão de comprar de *tablets* em lugar dos *smartphones*.

educação, remontamos o caminho histórico conceitual dessa área de conhecimento. As três dimensões da mídia-educação, a saber, objeto de estudo (leitura crítica sobre a mídia), ferramenta pedagógica (uso instrumental com a mídia) e expressiva-produtiva-reflexiva (através da mídia), são discutidas a partir da Cultura Digital. Desta forma, entende-se que fazer uso em práticas educativas de tecnologia com forte expressão na vida social dos estudantes, especialmente *smartphones* e *tablets*, propondo reflexões sobre seu uso por meio do incentivo à autoria, poderá provocar discussões baseadas nas perspectivas atuais da mídia-educação.

No segundo capítulo, *Multiletramentos*, abordamos as práticas sociais e educativas que envolvem a multiplicidade cultural e a multimodalidade presentes nas formas comunicativas. Nessa perspectiva, o letramento é o estado ou condição de estar letrado em um mundo em que o conhecimento não se resume à palavra escrita. A partir de então, três movimentos pedagógicos – a necessidade, o conteúdo e a forma – constituem a pedagogia dos multiletramentos. A necessidade é apontada pela multiplicidade semiótica e cultural presente nos gêneros circundantes; o conteúdo é o *design*, o modo como os gêneros discursivos são apresentados, apropriados e reelaborados por práticas multimidiáticas; e, por fim, a forma como se processa a produção de sentido: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Diante da pedagogia dos multiletramentos e dos fundamentos da mídia-educação, um entrecruzamento teórico-metodológico é proposto. No entanto, pouco se conhece como esses movimentos pedagógicos ocorrem com dispositivos móveis, por isso a relevância de conhecer as narrativas de aprendizagem dos estudantes ao usarem essa mídia.

Narrativa é o conceito investigado no terceiro capítulo. A narrativa é diferenciada de outros conceitos aos quais se assemelha e é concebida como um recurso da humanidade para transmissão de informação e construção de conhecimento. Desta forma, é apresentada a evolução do processo de narrar histórias até alcançar a atualidade, com as narrativas digitais, seus elementos e possíveis estruturas. Entende-se que a narrativa digital pode ser empregada tendo como objetivo o *produto* na aquisição de uma linguagem ou como *processo* de aprendizagem. A narrativa digital *produto*, utilizada para aquisição de linguagem, faz uso da pedagogia dos multiletramentos para auxiliar na criação de significados, obtendo uma produção digital. A narrativa digital como *processo* de aprendizagem envolve a mediação docente ou entre pares para expressar quais caminhos o estudante percorre na

imersão, agência e transformação do conhecimento com, sobre e através dos dispositivos móveis.

No quarto capítulo está descrita a *Metodologia* utilizada para esta investigação, que pode ser classificada como pesquisa aplicada, com finalidade descritiva, caracterizada como qualitativa, referenciada pela hermenêutica e com abordagem metodológica na pesquisa-ação. O processo investigativo teve início com a revisão sistemática no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Dos 629 trabalhos disponíveis no portal, 13 foram selecionados pela proximidade com a temática de estudo. Percebe-se aumento no número de pesquisas nos últimos anos, contudo são poucas ou inexistentes as que exploram abordagens de mídia-educação, multiletramentos ou narrativas digitais. No ciclo investigativo foram percorridas as seguintes etapas: observação, problema/crise social, interação, ação concreta, situação social, resolução, acompanhamento e conhecimento, entre setembro/2016 e junho/2017. Tendo em vista a observação e o perfil de usuário dos dispositivos móveis, previstos para 2016, foram planejados 18 encontros em forma de oficinas, integradas à disciplina de Português, com 72 estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do munícipio de Florianópolis.

No quinto capítulo, *Os dados e suas análises*, são descritos os resultados do conjunto das intervenções, identificando-se possíveis contribuições para os multiletramentos. As intervenções objetivaram propiciar momentos de aprendizagem imergindo na cultura de referência dos alunos, expressa em contos psicológicos já produzidos por eles em grupos de cinco a seis estudantes, materializando experiências didáticas que possibilitaram o agenciamento do dispositivo móvel em oficinas, para então alcançar a transformação da produção escrita em uma narrativa digital. Os conteúdos aplicados nas 17 oficinas foram: estudo da estrutura narrativa com o uso de aplicativo de mapa mental; planejamento de filmagem; produção da primeira versão do videoconto; contemplação e análise crítica das produções autorais; experiências com imagem, som, textos e linguagem gestual em performances autorais; análise de produções profissionais; e reelaboração do videoconto. A didática utilizada em cada encontro foi baseada nos movimentos pedagógicos dos multiletramentos. O espaço e o tempo da sala de aula tradicional foram ampliados com a criação de um grupo de *Whatsapp* entre alunos, pesquisadora e professora. A análise dos dados mostra que o trabalho com a mídia-educação foi representado pela dimensão expressiva-produtiva-reflexiva, através da produção de mapa mental com uso de aplicativo para dispositivo móvel (*App*), que suscitou a

discussão sobre esta tecnologia. Os multiletramentos estiveram presentes na melhoria da capacidade comunicativa observada no período entre a primeira e a segunda versão dos 11 videocontos produzidos. A maior exploração dos recursos multimodais contribuiu para expandir o significado da narrativa, conotando ampliação dos letramentos dos estudantes. Como processo, as narrativas de aprendizagens exploradas na interação entre os participantes do grupo do *Whatsapp* demonstraram que a produção colaborativa, o compartilhamento de saberes, a mediação pedagógica e entre pares na cultura participativa foram utilizadas pelo grupo investigado, evidenciando, no entanto, que necessitam ser exercitados com mais frequência na escola.

Na sequência, as Considerações Finais são apresentadas. Os objetivos da investigação são retomados, verificando-se suas contribuições ao processo de multiletramentos dos estudantes em dispositivos móveis, bem como são colocados alguns desafios encontrados na pesquisa. Além disso, novos estudos são sugeridos, para ampliar o conhecimento que se tem atualmente sobre a integração dos dispositivos móveis às práticas educativas, a partir dos resultados encontrados nesta investigação.

Por fim, as referências e os apêndices encerram esta pesquisa. Nos apêndices, estão disponíveis para consulta a revisão sistemática, o questionário do perfil midiático e os formulários de avaliação e autoavaliação.

1 MÍDIA-EDUCAÇÃO

> "*– Qual é o conteúdo (da mídia)? Nada!*" (Mãe questionando o papel da mídia no ensino de Português – Diário de campo, 12/06/2017).

A relação entre mídia e educação se inicia muito antes da instauração do campo mídia-educação enquanto área de conhecimento, sendo difícil precisar quando as mídias ganharam lugar de destaque na Educação como meios de comunicação. Desta forma, este capítulo objetiva refletir sobre a mídia-educação à luz da Cultura Digital remontando o percurso histórico-conceitual do campo em contextos educativos, baseando-se nos trabalhos de Belloni (2001, 2012), Bévort e Belloni (2009), Rivoltella (2012) e Fantin (2006, 2011), bem como em documentos publicados pela Unesco. Ambas as visões se complementam e permitem uma perspectiva plural do contexto da mídia-educação

Nestas publicações é possível verificar como o campo foi se constituindo como área de conhecimento e também como as suas três dimensões de atuação – objeto de estudo (leitura crítica sobre a mídia), ferramenta pedagógica (uso instrumental com a mídia) e expressiva-produtiva-reflexiva (através da mídia) – foram se transformando, conforme os avanços tecnológicos de cada período.

A perspectiva apresentada a seguir não busca uma ordem cronológica, mesmo porque seria um reducionismo da teoria da mídia-educação, mas tenta mostrar que as tecnologias evoluíram demasiadamente nos últimos 150 anos, e o caráter globalizador veio fortemente apenas nos últimos 20 anos, com a popularização da internet. Apesar de revolucionar a forma como vivemos, as experiências e as construções sobre mídia-educação em todo o mundo antes da rede mundial de computadores contribuíram para as concepções que se tem atualmente sobre a temática. Contudo, recompor tais cenários é necessário.

1.1 E ASSIM COMEÇA NOSSA HISTÓRIA

Não é tarefa fácil datar quando a interface entre a comunicação e a educação adentra nas escolas. As referências que pontuam essas relações são raras; o que se tem são indícios dessa configuração que remetem ao início do século XX, quando a população urbana começa a ter acesso aos muitos meios de comunicação que proliferavam a partir de

então.

A primeira concepção de mídia-educação, conhecida como inoculatória (RIVOLTELLA, 2012), reflete os primeiros registros do campo nesse período inicial do século XX. Em sintonia com as pesquisas de comunicação, as recentes invenções da época, tais como o cinema, a fotografia e o rádio, junto à disseminação do jornal impresso, ocupavam o cotidiano contemporâneo, e há que se supor pelo menos que, em algum grau, houve reflexos na educação. Isso pode ser observado em países como Estados Unidos e Grã-Bretanha, onde nasceu, não oficialmente, a mídia-educação. Sob a égide de proteção aos espectadores, os estudantes eram vistos pelas escolas como sujeito suscetíveis que necessitavam ser protegidos dos possíveis perigos que estes meios pudessem incidir em sua formação (FANTIN, 2006). Assim, a escola se constituiu como um espaço de negação e resistência a esses meios de cultura inferior.

A segunda perspectiva da mídia-educação, formada nas décadas de 1950 e 1960 na Europa, Estados Unidos e Canadá, é "tomada pela teoria crítica dos frankfurtianos" (RIVOLTELLA, 2012, p. 21). A crescente popularização dos meios tecnológicos, especialmente do cinema hollywoodiano, suscitou preocupações na sociedade por seu caráter ideológico, sobre o qual pesava a acusação de levar perigo a crianças e jovens com mensagens violentas e sexualizadas (FANTIN, 2006). Na escola, este cenário exigiu uma nova postura dos educadores para leitura crítica dos meios (BELLONI, 2012). As mídias foram consideradas ferramentas capazes de fomentar aprendizagens, tais como cinema, rádio, TV e jornal impresso. A partir desses meios, cursos de alfabetização e qualificação profissionais são elaborados para grandes públicos na modalidade a distância. Nessa nova configuração de aprendizagem, os estudantes são incentivados a ler criticamente as mensagens contidas nos meios digitais, ainda sem considerar as suas particularidades, que configuram outra linguagem. Para tal reflexão interpretativa, seguiam-se as mesmas orientações de análises que as das produções textuais nos meios impressos. Os meios confundiam-se quanto a especificidade de sentido. Em outros termos, era muito comum a transposição da programação de uma mídia para outra. Mudava-se o meio, mas não o formato, tampouco a mensagem.

Segundo Bévort e Belloni (2009), a definição de mídia-educação como campo aconteceu oficialmente em 1973, pela Unesco, apresentada por meio de duas dimensões: a de objeto de estudo e a de ferramenta de ensino. A partir de então, entendeu-se por mídia-educação a formação para leitura crítica das mídias em geral, independentemente do suporte.

Essa definição trouxe a discussão para dentro da sala de aula, configurando a educação como um espaço para pensar a mídia. Nesse momento, a ênfase está em compreender a mídia como objeto de estudo, ficando a ferramenta de ensino a caráter de outras áreas de ensino.

Contudo, em 1979, essas dimensões são repensadas (FANTIN, 2011). Na convenção da Unesco daquele ano foi proposta uma nova abrangência para o campo, ampliando a concepção da mídia-educação como disciplina. Nesse sentido, a mídia como ferramenta de ensino poderia ser utilizada por outras áreas. Contudo, o organismo defendeu a criação dessa disciplina específica, que contempla todas as idades. O que mais se destacou nessa concepção, entretanto, foi a possibilidade não apenas de leitura mas também de escrita de textos em diferentes formatos, resultado da evolução dos processos tecnológicos e do constante refazer da linguagem. Assim, a mídia é também um produto social e cultural, pois, nesse contexto, ela

> [...] amplia seu campo de intervenção em duas direções: na extensão da mídia-educação aos aspectos históricos, valorativos e do uso criativo, considerando as mídias como produtos e processos culturais e sociais; e na ampliação da disciplina escolar Mídia-Educação para outras faixas etárias, envolvendo crianças, jovens e adultos em geral. (FANTIN, 2011, p. 33).

Mas, no Brasil da década de 1970, em plena ditadura militar, as tecnologias foram utilizadas para sustentar o regime de governo e, nas escolas, para controle ideológico das mensagens veiculadas nesses espaços, como ressalta Belloni (2012, p. 38):

> Na década seguinte, [...] o papel das mídias de massa (especialmente rádio e televisão) vai se tornando cada vez mais importante como polo de sustentação do regime militar e de legitimação de um modelo de crescimento econômico concentrador de renda, internacionalista e incontestável das mídias, especialmente da TV, como arautos da sociedade de consumo (*american style of file*).

A partir de um cenário aparentemente negativo sobre o uso das mídias, a mídia-educação contribuiu com a educação popular com o objetivo de promover comunicação alternativa e servir de instrumento para a luta das classes oprimidas, assim se configurando a terceira

perspectiva da mídia-educação, a ideológica, de 1970 a 1980 (RIVOLTELLA, 2012). No Brasil, assim como em outros países da América Latina, exerceu um importante papel de contracultura. Esta concepção iniciou um processo de empoderamento de uma parte da população que lê criticamente e consegue, ainda que de forma amadora, produzir mídia.

A quarta e atual perspectiva da mídia-educação, a do pensamento crítico, vinda com os anos 1980, foi formulada com as contribuições dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais (FANTIN, 2006). Com intersecções entre a didática, a semiótica, a sociologia e a análise de consumo, as produções escritas, ao fazer uso das mídias, passaram a serem lidas e produzidas com linguagem própria, na qual o meio, a mensagem e o formato se distinguem. Paralelamente, a Unesco, em 1982, na *Convenção de Grünwaed*, consagra o termo mídia-educação como uma promoção da cultura (BÉVORT; BELLONI, 2009). Ambas as definições concordam que a mídia-educação atua na expressão social.

Em síntese, as perspectivas apresentadas até então – inoculatória, leitura crítica, ideológica e pensamento crítico (RIVOLTELLA, 2012) – servem para consolidar a mídia-educação como campo de intersecção entre as mídias e a educação. Contudo, a chegada da internet na década de 1990 e sua crescente massificação nos anos 2000 vai reafirmar a necessidade de sua abordagem na escola, e ao mesmo tempo, exigir que suas dimensões sejam repensadas à luz da Cultura Digital.

1.2 MÍDIA-EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Os avanços tecnológicos e a miniaturização dos equipamentos no final do século XX aumentaram o acesso e o consumo de mídias pela população, possibilitando a conexão entre pessoas de todo planeta. Estar conectado, seja pela internet, GPS ou *bluetooth*, é condição *sine qua non* que expressa a Cultura Digital. Esta nova forma de ser, pensar e agir está relacionada ao fato de que, “ao propiciar outras formas de interação, socialização e transmissão simbólica, a Cultura Digital participa de nossa prática sociocultural na produção e socialização de conhecimentos e na construção de significados de nossa inteligibilidade do mundo” (FANTIN, 2012, p. 98).

Esta realidade de “tecnologias do acesso” (SANTAELLA, 2007, p. 198) foi instaurada com o surgimento de máquinas que “permitiram a convergência dos computadores com as telecomunicações”, dando início a uma nova fase de aproximação do homem com a máquina, iniciando

redes de relacionamentos virtuais que provocam deslocamentos no tempo e no espaço.

Esse nascer da Web 1.0 se caracterizava, segundo a análise da autora, pela

> [...]conexão das informações, cuja implementação tecnológica mais representativa era indicada pelos portais corporativos, portais de conteúdo, mecanismos de busca, *websites*, PIM (*Personal Information Manager* [gerenciador de informações pessoais]), PDAs [*Personal Digital Assistant* ou assistente digital pessoal] bases de dados e servidores de arquivos. (SANTAELLA, 2012, p. 15, grifos da autora).

O contexto, revolucionário para o final de século XX, também revelou limitações técnicas. O usuário da Web 1.0 teve um ambiente conectado à rede, mas que, no entanto, restringiu a comunicação pelo "conteúdo fornecido por uma pequena população que dominava as técnicas das páginas estáticas" (SANTAELLA, 2012, p. 35), em *sites* que se estabeleceram como repositórios de conteúdos escritos pelos mesmos autores da mídia de massa.

Enquanto isso, a lógica da comunicação na educação não seguiu, não segue e talvez nunca seguirá o frenesi do mercado, que demanda uma lógica comunicacional diferente (FANTIN, 2011), ficando distante de problematizar, discutir e compreender suficientemente a Cultura Digital. A popularização da internet, proeminente no início do século XXI, é um exemplo dessa dualidade entre educação e comunicação, o que nos remete aos desafios da educação atual mediante as diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes dentro e fora da escola:

> Hoje, tal desafio significa problematizar os novos modos de ver, saber e habitar na cultura digital, pensar em usos educativos das mídias e tecnologias na escola e fora dela, nos mais diferentes espaços, face a face ou *online*, considerando as interações com as telas clássicas do cinema, da televisão e do computador, com o videogame, o celular, o *smartphone*, os *tablets*. (FANTIN, 2012, p. 203, grifos da autora).

Diante de uma nova realidade conectada, em que outras e novas mídias foram propagadas, diferentes abordagens educacionais sobre este cenário se fizeram necessárias. A Unesco recomenda que a "mídia-

educação deve abordar todos os tipos de textos, presentes em todas as mídias (escritas, imagens, áudio e imagem em movimento) proporcionando às pessoas experiências culturais ricas e diversas" (UNESCO, 1999, p. 2). Estas orientações da Unesco reconhecem que o conhecimento não pode ser expresso pela linearidade da palavra escrita, reconhecida historicamente nos livros, e que a alfabetização, como codificação destes códigos escritos, não alcança a complexidade de ler, escrever, compreender e socializar neste contexto. Em outras palavras, alfabetizar/letrar um indivíduo diante de uma realidade permeada por diferentes linguagens exige da escola abordagens que incluam também esses meios digitais. Assim, para se alfabetizar/letrar no século XXI, são necessárias a decodificação e a escrita de linguagem contidas na Cultura Digital (BUCKINGHAM, 2008).

As possibilidades de uma alfabetização/letramento multimodal levantadas a partir dos anos 2002, quando surge a Web 2.0, expressam essa condição. A Web 2.0 foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar a comunicação entre usuários, tendo como base a "conectividade entre pessoas", "cujas tecnologias básicas são o *groupware*, as *Wikis*, os *Weblogs*, os portais de comunidades, o leilão eletrônico, a *instant messaging* e, certamente, as redes sociais, que são as meninas dos olhos da Web 2.0" (SANTAELLA, 2012, p. 36).

Na Web 2.0, tornou-se possível aos indivíduos produzir e publicar conteúdo digital em diferentes formatos: texto, *podcast*, imagem e vídeo, pessoas que até então nunca se imaginaram usuárias, proprietárias ou consumidoras. O mercado econômico globalizado e aquecido para o consumo fez com que essas novas formas de comunicação se estabelecessem rapidamente, criando outros hábitos culturais.

Todavia, estar alfabetizado para esta realidade conectada e multimodal, ou seja, estar letrado na Cultura Digital, significa:

> • Acesso: a alfabetização para a internet é um requisito para o acesso tanto aos equipamentos quanto aos conteúdos e serviços *online*, bem como para regular as condições desse acesso;
> • Compreensão: a alfabetização para a internet é crucial para uma avaliação efetiva, criteriosa e crítica das informações e oportunidades *online*;
> • Criação: a alfabetização para a internet permite que o usuário torne-se um ativo produtor, além de um receptor de conteúdos, permitindo a interatividade e a participação *online*. (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 103, grifo das autoras).

Buckingham (2010) apregoa uma visão mais crítica, fazendo analogia entre o ensino e as mídias. Segundo ele, as mídias de massa representam a educação centrada na transmissão da informação; e as mídias digitais, o reverso, a educação centrada no aluno/usuário. No entanto, cabe afirmar que o autor não se filia ao determinismo tecnológico, pois entende que uma educação transmissiva pode ser feita mesmo com a tecnologia mais atual. Trata-se do entendimento sobre a tecnologia pré-digital estar relacionada ao controle, ao poder ideológico dominante, e a mídia representou/representa este poder: "trata-se apenas de propriedade e de controle: o quem, o quê e o como" (SILVERSTONE, 2002, p. 263).

A Web 3.0 chegou a partir de 2008, englobando as características da Web 1.0 e 2.0, e tem "a semântica aliada à inteligência artificial por meio da qual a rede deve organizar e fazer uso ainda mais inteligente do conhecimento já disponibilizado *online*" (SANTAELLA, 2012, p, 37, grifo da autora); a internet passa então a ser um mundo de dados descritos por dados.

Com a possibilidade de o usuário tornar-se um *produsuário* (neologismo que descreve o usuário também como produtor de conteúdo), fragmentaram-se os canais, os conteúdos, as mensagens e, portanto, o poder e o controle, reafirmando a necessidade de se fazer mídia-educação. Outros letramentos, os midiáticos, são essenciais para a compreensão do difuso ambiente que nos cerca e, para Buckingham (2010, p. 50), seus elementos essenciais são:

> Representação. [...] nos textos formativos, significa abordar questões sobre autoridade, confiabilidade e tendência; e também questões mais amplas sobre as vozes que são ouvidas e os pontos de vista que são representados ou não o são.
> Língua. [...] significa adquirir habilidade analítica e uma metalinguagem para descrever como funciona a língua. [...]
> Produção. [...] no contexto da mídia digital, os jovens precisam estar cientes da crescente importância das influências comerciais – em especial porque estas, com frequência, são invisíveis aos olhos do usuário. [...]
> Audiência. [...] significa saber como a audiência é alvo da mídia e como diferentes audiências usam e respondem à mídia.

Ciente das modificações ocorridas nas esferas social, econômica, política, cultural e escolar pela Cultura Digital, a Unesco reúne-se novamente, a fim de formular definições mais recentes, que percorreram os cinco continentes, resultando na *Agenda de Paris 2007* e posteriormente na *Carta de Mídia-Educação* em 2008. Nestes documentos, a inclusão digital foi acrescida à concepção de mídia-educação, não como sinônimo apenas de acesso mas também de participação e liberdade de expressão nos meios. Foi também recomendada prioritariamente a mídia-educação no ensino formal, na formação inicial dos professores e como área de pesquisa.

> As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à inclusão digital, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas "máquinas maravilhosas" que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de objeto de estudo, antiga "leitura crítica" de mensagens agora ampliadas, e de ferramenta pedagógica, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1098-1099).

Com definições mais próximas à realidade da Cultura Digital, o objetivo geral da mídia-educação pode ser resumido nos seguintes elementos: "comunicação; busca de informação; percepção, análise e avaliação da produção profissional de mídia; produção, análise e avaliação da produção de mídia dos estudantes" (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 104).

Assim, o trabalho com a mídia-educação, campo que une conceitos vindos de duas áreas, Comunicação e Educação, apesar de ter percorrido um século, ainda é algo a ser conquistado. Torna-se impensável falar em educação para a cidadania sem compreender que a comunicação é indissociável da prática pedagógica. Numa sociedade plural, com cada vez mais acesso à informação, são necessárias a inclusão e a participação de todos os indivíduos, para que, desta forma, a escola possa ser mais um lugar em que se aprenda a como ser crítico, com autonomia, criatividade e autoria, formando "espectadores/produtores críticos que negociam os significados, que constroem conhecimento e que interagem em diversas formas"

(FANTIN, 2006, p. 36), aspectos presentes na educação promovida no contexto da Cultura Digital.

É por este caminho que a mídia se insere na sala de aula, dando corpo a novas formas de sociabilidades, sobre as quais refletimos na sequência, ao abordar a inserção dos dispositivos móveis no trabalho com a mídia-educação.

1.3 DIMENSÕES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO ATUALMENTE

Na abordagem da mídia-educação, as três dimensões se entrecruzam e traduzem a natureza do objeto: o objeto de estudo, a ferramenta pedagógica e a apropriação das mídias como meios ou ferramentas de expressão e participação, ou com, sobre e através das mídias. O pesquisador italiano sintetiza as concepções das dimensões da mídia-educação na Cultura Digital como serão trabalhadas nesta pesquisa, nos seguintes termos:

> A educação "para" a mídia diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens. A educação "com" a mídia é o uso da mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio ao professor que está atuando na sala de aula (por exemplo, como projetor multimídia, computador) [...] Enfim, a educação é também educação "através" da mídia. Essa última dimensão diz respeito, sobretudo, à habilidade de produção na escola, onde a educação acontece por meio do trabalho organizado e propomos às crianças e jovens em sala de aula. (RIVOLTELLA, 2012, p. 23).

A partir dessas dimensões, tentaremos explicá-las separadamente, para compreender e reforçar a importância de cada uma delas, cientes que, na prática, uma dimensão está imbricada com a outra e todas colaboram para a inclusão digital. Na sequência são apresentados exemplos, levantados a partir da revisão sistemática, que abordam cada dimensão da mídia-educação de forma teórico-prática, articulada ao uso de dispositivos móveis em práticas escolares.

A primeira dimensão da mídia-educação refere-se à mídia como ferramenta pedagógica e representa a mídia de forma instrumental. Para Belloni (2012, p. 53), esta dimensão diz respeito "ao seu uso em situações de ensino, ou à integração aos processos educacionais", ao passo que, para Rivoltella (2012, p. 23), "a educação 'com' a mídia é o

uso da mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio para o professor que está atuando na sala de aula". Nesta perspectiva, a mídia-educação é vista como um recurso a ser utilizado por professores e estudantes no sentido de substituir antigos recursos didáticos ou trazer à sala de aula ferramentas novas a fim de subsidiar a ilustração do conteúdo.

Concordamos acerca da importância de abordar a mídia como ferramenta pedagógica ao inserir, entre outras ações, as tecnologias na prática pedagógica, a exemplo do que Knall (2015) desenvolveu. A autora propõe uma série de oficinas e, em uma dessas intervenções, Knall (2015, p. 96) apresenta o objetivo de "ampliar o repertório cultural das crianças através da utilização de ferramentas multimídias; observar como as crianças constroem significados e desenvolvem as suas narrativas a partir da ampliação de repertórios por meio de imagens estáticas (fotografias) e movimento (vídeos)". Para tal, faz uso do dispositivo móvel *tablet*, para que os alunos assistam vídeos e fotografias. Na intervenção, o *tablet* é um recurso pedagógico, contudo não se restringe à ilustração de conteúdos prescritos. A temática abordada foi uma construção coletiva do grupo. Se, mesmo assim, a prática com os *tablets* encerrasse nesse momento, poderíamos entender que houve apenas uma substituição de uma mídia por outra, contudo Knall (2015) incentiva a escrita virtual cooperativa e compartilhada pelos estudantes por meio de comentários em um *blog* criado especialmente para a pesquisa. Desta forma, constata-se que o dispositivo móvel pode ser utilizado como ferramenta pedagógica ao se fazer uso de uma tecnologia com forte expressão na vida cultural e com participação das crianças na esfera social.

A segunda dimensão da mídia-educação, objeto de estudo, tem por objetivo "desenvolver competências para a análise crítica de mensagens, seja em notícias, entretenimento, a fim de reforçar as capacidades dos indivíduos autônomos e usuários ativos" (UNESCO, 2007, p. 2). Para Buckingham (2008, p. 4), "isso implica que a educação sobre a mídia é um pré-requisito indispensável para a educação com ou através da mídia". Desta forma, a inserção da tecnologia móvel na escola como ferramenta pedagógica busca romper com a lógica de proibição nos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de repensar o seu uso e expandir o potencial da própria educação.

O objeto de estudo é a perspectiva trabalhada há mais tempo. Ela está presente oficialmente desde 1973, seja nos trabalhos da Unesco, seja pela percepção de que as práticas sociais com as mídias educam. Se as mídias educam por meio de suas mensagens, conteúdos e formas, é

necessário trazê-las para a realidade da escola e desenvolver a capacidade de lê-las criticamente, ou ainda, como ressalta Belloni (2001, p. 46), “enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem”.

A escola pode ensinar seus alunos a utilizar *tablets* e *smartphones* e também a identificar as especificidades de linguagem envolvidas em seus aplicativos. Desta forma, “ensinar sobre as mídias envolve o conteúdo e a forma dos textos midiáticos e a reflexão sobre os contextos sociais em que eles são produzidos e consumidos” (FANTIN, 2011, p. 38).

Os questionamentos sobre os usos dos aparelhos só podem ser pensados se for possível a utilização, apropriação, produção e reflexão em sala de aula. É necessário levantar a reflexão sobre quando os objetos são necessários e quando eles são descartáveis, compreendendo que possuir um aparelho não diz nada sobre quem eles são, tampouco sobre quais os valores do mercado de consumo eles atendem e se estes valores se chocam com o que se aprende, ou deveria aprender, na escola. Para formar usuários conscientes de que versões diferentes de um mesmo fato podem ser criadas, editadas, remixadas, transformando a realidade conforme a intencionalidade da mensagem que se deseja transmitir, é preciso refletir sistematicamente sobre o consumo desta mídia, ou seja, o aluno não deve ser somente consumidor, mas também produtor de mídia.

Para exemplificar essa proposta, Muller (2014, p. 112) nos remete à dimensão da mídia como objeto de estudo quando relata em sua pesquisa:

> Além de apresentar o vídeo, era questionado ao grupo como achava que o efeito especial tinha sido construído. As crianças se perguntavam, apresentavam hipóteses, perguntavam se existia um “gigante” e, assim, faziam as escolhas de gravação com o grupo para a construção dos seus efeitos especiais.

Muller (2014) possibilita que as crianças pesquisadas vivenciem um momento de reflexão sobre a mídia, tendo em vista que “a educação ‘para’ a mídia diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens” (RIVOLTELLA, 2012 p. 23), fomentando a leitura crítica do meio e ampliando o repertório desses indivíduos sobre os usos das tecnologias móveis na escola.

A terceira dimensão da mídia-educação, *através*, é expressa com o objetivo de “incentivar a produção, a criatividade e interatividade nas

diferentes áreas da mídia e comunicação" (UNESCO, 2007, p. 2) diante da popularização da internet.

Corroborando esse pensamento, Bévort e Belloni (2009, p. 1098) escrevem sobre o momento:

> Em decorrência, não apenas a dupla dimensão da mídia-educação nos espaços escolares (objeto de estudo e ferramenta pedagógica) é claramente definida, mas acrescenta-se uma dimensão nova, que até então aparecia de modo implícito: a apropriação das mídias como meios ou ferramentas de expressão e participação, acessíveis a qualquer cidadão jovem ou adulto.

A autoria midiática possibilitada pelas novas tecnologias digitais é permeada pela produção de significados. Em cada imagem, vídeo, som ou texto que se insere numa mensagem há uma tessitura de elementos para que a informação, editada de forma fragmentada, seja decodificada pelo espectador, construindo significado multiplicador (LEMKE, 2010)[5]. A partir da perspectiva da mídia-educação, "a educação é também educação 'através' da mídia; essa última dimensão diz respeito, sobretudo, à habilidade de produção na escola, onde a educação acontece por meio do trabalho que organizamos e propomos às crianças e jovens em sala de aula" (RIVOLTELLA, 2012, p. 23). A partir desta nova dimensão, *através*, entendemos que a formação dos sujeitos expressivos/produtivos/críticos/reflexivos envolve a utilização da linguagem como produtora de significados, suscitando a construção do conhecimento de forma crítica e criativa com o uso das mídias.

Trazemos como exemplo as percepções de Cruz (2016), nas quais a professora faz considerações acerca da linguagem desenvolvida no *app*[6] *Whatsapp*[7] por intermédio do *smartphone*, elemento símbolo da

---

[5] Conceito abordado no próximo capítulo.

[6] *Apps* é a abreviação da palavra *applications*, ou aplicativos, ou seja, programas para dispositivo móvel. Fonte: <http://blog.futurecom.com.br/o-que-sao-apps-e-para-que-eles-servem/> Acesso em: 31 out 2016.

cultura da convergência (JENKINS, 2009), para compor um cenário em que a terceira dimensão da mídia-educação se faz presente:

> Da mesma maneira que no *Whatsapp*, numa multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, icônica, etc.), essa cultura em construção provoca mudanças nos modos do sujeito interatuar como leitor, espectador e internauta, como consumidor, criador e produtor, fazendo uso de diferentes suportes, aplicativos e mensagens, potencializando as diversas linguagens e os processos cognitivos para realização de tarefas e soluções de problemas em ambientes digitais. (CRUZ, 2016, p. 4).

A partir das compreensões feitas sobre o papel da mídia-educação na Cultura Digital, conclui-se que abordá-la significa possibilitar uma educação voltada para cidadania (FANTIN, 2006). Nesse sentido, a mídia-educação se traduz num importante campo teórico-prático para o debate sobre a inserção das tecnologias e sobre a linguagem pautada no diálogo e nas formas de ser nessa nova realidade de conexão contínua. Contudo, novas formas comunicativas envolvem distintas formas de ler, escrever e de participar na Cultura Digital, requerendo ações didáticas pertinentes a este contexto, a exemplo da pedagogia dos multiletramentos, temática abordada no próximo capítulo.

---

[7] *Whatsapp*, originário do termo em inglês *Whats up* – o que está acontecendo – é um aplicativo para celular IOS e Android com capacidade de comunicação síncrona e assíncrona entre indivíduos que possuem o aplicativo ativo. Há possibilidade de troca de mensagens em formatos multimodais: texto, áudio, imagem, documentos, vídeos e hiperlinks. Disponível em <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/07/o-que-significa-whatsapp-conheca-o-aplicativo-mais-usado-do-brasil.html> Acesso em: 9 maio 2017.

2 MULTILETRAMENTOS

> "*Qual é o objetivo de 'aprender' com essas filmagens?*"
> (Questionamento de uma aluna – Diário de campo, 11/06/2017).

A globalização ocorrida a partir da década de 1990, sob o aspecto das TDIC, propiciou a proliferação do acesso a bens de consumo, potencializando avanços e massificação da internet (ROJO, 2014). Este fenômeno, social e global diversificou os modos de produção, reprodução e apropriação da comunicação humana. À escrita grafocêntrica foram sendo (re) incorporadas outras formas de expressão. Novas formas de ser e de estar na Cultura Digital. Nessa intersecção entre as mídias e a educação, este capítulo tem como objetivo propor uma interface teórico-prática entre a mídia-educação e os multiletramentos.

Vale ressaltar que não foi a internet a responsável por trazer a novidade de outras formas de escritas. Os estudos sobre novos letramentos (STREET, 2003) destacaram a multiplicidade da escrita e suas variações de sentido de acordo com o texto e o contexto na década de 1970, ainda em seu formato analógico ou não digital.

Concomitante à efervescência de pesquisas levantadas pelos novos letramentos e alavancadas pelo nascimento das novas tecnologias na última década do século XX, o termo multiletramentos foi forjado pelo New London Group[8], ou NLG, em 1996, na obra seminal *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, a qual inaugura a teoria dos multiletramentos para expressar a multiculturalidade e a multimodalidade. O prefixo *multi* do termo multiletramentos acolhe dois motes culturais emergentes: a multiplicidade nas formas de comunicação e mídia, e a diversidade cultural de práticas letradas que se relacionam com a pluralidade de textos circulantes na esfera social. A pedagogia dos multiletramentos é concebida como um movimento contrário à pedagogia da alfabetização e do letramento, que foi – ou

---

[8] New London Group ou Grupo de Nova Londres refere-se a um coletivo formado por dez renomados teóricos da Linguística e da Educação de três países, que se reuniu na cidade de Nova Londres, EUA, para discutir problemas educacionais dos países de Língua Inglesa. A reunião resultou, em 1996, no manifesto programático *A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. (NLG, 1996).

ainda é – restrita ao formato da palavra escrita, monolíngua, monocultural e governada por regras estáticas da linguagem padrão (NLG, 1996).

O termo multiletramentos, cunhado após a concepção de letramentos, reacendeu no Brasil a discussão entre alfabetização e letramento(s) no início deste século. Especialmente em nosso país, a concepção de alfabetização esteve relacionada à codificação e decodificação da escrita. Já letramento é compreendido por Soares (2002, p. 145) como o "estado ou condição de quem exerce práticas sociais de leitura e escrita". O termo letramento foi pluralizado – letramentos – a partir das contribuições dos novos estudos de letramentos (STREET, 2003).

No contexto da Cultura Digital, Soares (2002, p. 151) trata de "letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela". Para Lemke (2010, p. 455), a ideia é que "todo letramento é letramento multimidiático", assim o autor define os multiletramentos como "forma mais precisa do que um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares".

Seja na compreensão de letramentos novos, digitais ou multimidiáticos, o que se torna contundente atualmente é reafirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2009, p. 11) e que esta palavra não se apresenta apenas de uma forma, mas sim com modos de acesso, recriação e circulação cada vez mais globalizados.

Nessa perspectiva, em que os letramentos são sempre culturais, os integrantes do NLG defendem a integração dos multiletramentos aos currículos escolares, na tentativa de contemplar as diferentes culturas vivenciadas e, por consequência, novos letramentos multimodais que se desenvolvem devido ao avanço das TIC. Tais definições, que entendem os multiletramentos como uma prática essencialmente social, estruturante de culturas em suas multimodalidades são os eixos norteadores deste capítulo. Assim, será utilizada a perspectiva proposta pelo New London Group (1996), bem como por Rojo (2012, 2013) e Lemke (2010).

A partir do que expressam esses autores sobre os multiletramentos, é colocada a necessidade (por que) e o conteúdo (o que) abordados nos multiletramentos. A pedagogia dos multiletramentos é apresentada na última parte deste capítulo como a forma, o modo como o diálogo com a mídia-educação se dá no contexto da educação formal, como uma das possibilidades de ação didática deste campo.

2.1 OS MULTILETRAMENTOS

A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos se afirma com a chegada de novas gerações de estudantes aos bancos escolares, que acessam e se comunicam por meio de novas ferramentas de informação e comunicação e de agência social, conectando-se ao aprender de outra maneira, demandando assim novos letramentos multimodais. Podemos compreender essa multiplicidade se analisarmos o assunto pelas interfaces da multiplicidade semiótica e cultural.

Para Lemke (2010), a multiplicidade semiótica ou multimodalidade estética ocorre com a crescente variedade de textos possibilitada pela expansão dos meios digitais. Nesta perspectiva, a semiótica analisa a relação entre imagem e palavra escrita. A imagem é o que confere, multiplica o sentido do texto. No texto escrito a imagem não tem o poder meramente aditivo: significado do escrito mais o significado da imagem (LEMKE, 2010; ROJO, 2012). A imagem multiplica o poder do texto, e vice-versa, porque expande o seu potencial comunicativo. Tomemos como exemplo de sentido multiplicador duas situações de escrita que estão disponíveis na internet e serão analisadas a seguir: no primeiro exemplo, têm-se os registros de uma criança; e no segundo, uma escrita digital.

As crianças, em suas primeiras grafias, unem imagens pictóricas a rabiscos alfanuméricos para expressar sentido. No entanto, quando as mesmas crianças iniciam seu processo de alfabetização e letramento na escola, o logocentrismo da instituição acaba dissociando a imagem do texto escrito. O texto escrito, valorativo para a escola, separado da imagem, desconstrói a semiótica de sentido, valorativa para a criança.

Figura 3 – Exemplo de significado multiplicador feito por uma criança de quatro anos

Fonte: Grafismo ... (2013).

Como visto na Figura 3, a fase da infância inicia o processo comunicativo através da imagem e texto – garatujas, especificamente. Nesse caso, o desenho foi feito por uma criança de quatro anos. A descontextualização da prática de elaboração e leitura do desenho dificulta o entendimento da mensagem. Nela poderia estar expressa, por exemplo: autorretrato, retrato de um ente querido ou releitura de uma obra. O sentido multiplicador está presente, mas aparece ainda de forma rudimentar. Isso porque na imagem notamos a ausência do significado completo. Desta forma, o leitor não tem clareza do que a criança desejava representar, tendo em vista que está fora do processo criativo do infante. Destacamos também que os recursos utilizados para a elaboração do desenho, canetinha ou lápis de cor e papel, trazem possibilidades restritas de reelaboração. Diferente do que ocorre no segundo exemplo.

Figura 4 – Exemplo de significado multiplicador produzido nas redes sociais

Fonte: Mingo (2016).

A Figura 4 traz o sentido multiplicador completo. O meme, que "cotidianamente envolvem comentários, imitações e paródias de eventos e notícias" (MARTINS FILHO; FIALHO, 2011, p. 9), é um dos muitos que circulou nas redes sociais durante o mês de abril/2016 e faz referência à reportagem de Linhares (2016) veiculada na Revista Veja. Seguimos analisando as partes separadamente: texto escrito e imagem. O texto escrito no meme cita *ipsis literis* parte do título da reportagem. Já ao centro da imagem está uma mulher, sentada em um local não identificável, à vontade para consumir bebida alcoólica e cigarros, maquiada e vestida com roupas escuras, de decote profundo. O batom vermelho compõe a cena intencionalmente. Assim isolados, texto escrito e imagem trariam sentido, mas a multiplicidade do significado só é alcançada quando as duas formas comunicativas são indexadas. Ao juntá-las, torna-se de fácil compreensão a mensagem irônica, uma crítica à reportagem que elogia um modelo de mulher servil, inferiorizada, personagem secundário na vida do esposo, descrita pela irmã nos seguintes termos: "ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras" (LINHARES, 2016).

A pesquisadora da área de Filosofia Política, feminista e colunista do jornal *online* Carta Capital, Djamila Ribeiro, sintetiza a intencionalidade dos dois movimentos que circularam na internet:

> A intenção [da revista Veja] é enaltecer Marcela Temer como a mulher que todas deveriam ser, à sombra, nunca à frente [...]. [E sobre os memes] Há fotos com mulheres bebendo, no bar, trabalhando, com roupas curtas, com o objetivo de mostrar que lugar de mulher deveria ser onde ela escolhe estar. (RIBEIRO, 2016).

Como percebemos, cada elemento da Figura 4 foi elaborada para contrapor a imagem hegemônica do suposto modelo de beleza e subserviência. Outra diferença que se destaca do primeiro exemplo são os recursos. Em formato digital, a imagem e o texto escrito podem ser editados, reelaborados, formando diferentes ou novas interpretações do mesmo fato. Contudo, há uma constante entre os dois exemplos utilizados: ambos são práticas sociais impregnadas de sentido multiplicador.

Lemke (2010, p. 462) auxilia-nos a pensar sobre o sentido multiplicador ao apresentá-lo como a associação entre diferentes elementos gráficos para compor o sentido, "[...]como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente", aspecto presentes nas Figuras 3 e 4.

Para compreender o significado multiplicador dos textos contemporâneos, há que se considerar duas categorias: o caráter técnico de domínio da ferramenta, presente no ato de editar as produções e nelas compor o significado multiplicador, e a análise crítica, expressões da cultura em formato multimodal.

> É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos, ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19).

Na outra face da pedagogia dos multiletramentos, temos a multiplicidade cultural. A multiplicidade cultural são os contextos sociais, culturais e linguisticamente diversos, conectados cada vez mais por um mundo globalizado (NLG, 1996). As produções culturais letradas de forma híbrida, misturando gestos, linguagens, visuais, espaços, entre outros elementos em seus diferentes usos nas práticas

sociais, foram potencializadas na Cultura Digital pelas possibilidades de baixar, editar, compartilhar, cooperar, recriar, entre outras. Esses multiletramentos auxiliam os indivíduos a compor, de acordo com escolhas pessoais e ideológicas, sua própria coleção. A coleção é o conjunto de obras que desterritorializa as práticas escolares centradas em um único emissor – o professor –, em um só canal – o livro didático –, com o objetivo de passar a instrução já programada para uma outra pessoa, privilegiando a construção coletiva, a aprendizagem significativa e os saberes compartilhados como a estrutura principal na construção do conhecimento. A seleção das coleções pelos alunos é diferente do que ocorreu na internet 1.0 e do que ainda ocorre na educação do currículo prescrito. Tanto a Web 1.0 como a pedagogia da recepção dividem o mesmo prisma: os indivíduos são agentes passivos, prontos para receber o processamento e o armazenamento de informações já realizados por outros.

A internet modifica-se com a criação da Web 2.0. Novos valores, ético – novo *ethos* – e estético, se estabelecem nesse contexto. A disputa pela propriedade intelectual perde cada vez mais valor para o empoderamento de indivíduos comuns, diante da possibilidade de se tornarem autores, coautores.

> A importância dos letramentos multimidiáticos correspondentes já foi discutida, mas ainda é importante notar que não é apenas o uso da hipermídia que as novas tecnologias tornam mais fácil, mas a sua autoria. Hoje, qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combina-os com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até alguns anos atrás. (LEMKE, 2010, p. 472).

Cada vez mais a produção sai das mãos da indústria cultural e permeia a vida comum, sendo transportada para o diálogo – referenciado, citado – com novas roupagens, outras autorias, tal como ocorre no *remix* e no *mashup*. Ambos, *remix* e *mashup*, são assim definidos por Buzato et. al. (2013, p. 1196): “a característica fundamental de todo *remix* é sua filiação a uma obra original”; quanto ao *mashup*, trata-se de “*remixes* caracterizados pela combinação de elementos de duas ou mais fontes numa nova obra”. Essa nova ética na

produção, recepção ou *design* pauta-se em letramentos críticos para transformar o uso acrítico em crítico.

> O novo *ethos* está relacionado à emergência da Web 2.0, um conjunto diferente de padrões de *design* e modelos de negociações no desenvolvimento de *software* que possibilita ou torna mais efetiva práticas mais colaborativas, participativas e distribuídas dos novos letramentos. (LIMA; GRANDE, 2013, p. 43).

Já novas estéticas emergem em novas práticas, abertas, descentralizadas das escolhas pré-definidas do docente. Diante de novas estéticas imbuídas da multiplicidade de linguagens, os multiletramentos aparecem na escola de forma rudimentar, mesmo no contexto do impresso, presente há muito tempo, mas que se demonstra incipiente nas práticas escolares de leitura/escrita.

Buscando fugir dessa lógica acrítica, que não atende às demandas da contemporaneidade, Rojo (2012, p. 23) aponta algumas características dos multiletramentos:

> a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
> b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
> c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Como elementos da Cultura Digital, as práticas atuais de leitura/escrita, produção/reflexão estão dispostas em *bits*, disponíveis na rede mundial de computadores e suspensas em nuvens virtuais. Isso permite aos indivíduos outra relação com as mídias que não mais a das massas[9], mas sim como instrumento de empoderamento, por meio das mídias digitais. Como os dados estão disponíveis ao público, é possível interagir em distintos níveis em uma mesma produção. Por esse mesmo motivo, as informações são facilmente manipuláveis por qualquer indivíduo com o mínimo de letramento digital.

Se está evidente que a internet nos últimos anos foi sendo transformada e hoje já se vivencia a Web 3.0, não tão evidente ficam as

---

[9] Modelo de comunicação um para muitos, das elites culturais hegemônicas e da indústria cultural, centralizadas nos interesses do capital das classes burguesas.

transformações na educação. Diante do grande avanço das TIDC e, talvez, do maior fenômeno de manipulação, recepção e produção de conteúdo em escala global, a educação necessita desenvolver práticas de multiletramentos para formar cidadãos críticos das realidades que nos cercam, assim como indivíduos capazes de tornar-se *designers* de seus próprios futuros sociais. No entanto, que arcabouço teórico propõe a pedagogia dos multiletramentos para alcançar tal desafio?

2.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Compreender a pedagogia dos multiletramentos pressupõe ter em conta que a diversidade de linguagens utilizadas em textos do cotidiano articula de forma coerente os signos presentes na modernidade (imagem estática, imagem em movimento, áudio, som, fala) e modifica práticas letradas na Cultura Digital. Esses textos transgridem a barreira do eletrônico e movem também os gêneros impressos (*outdoor*, panfletos, jornais, revistas, livro didático), exigindo novas formas de ler e de escrever. Assim, se "os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidos para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas" (ROJO, 2013, p. 8).

O *design* de sentido, conceito-chave para a pedagogia dos multiletramentos, é o centro desta leitura que extrapola os limites do verbal escrito. O *design* de sentido é utilizado pelos multiletramentos para romper a monomodalidade e a inércia da linguagem vivenciadas na escola. Nele aportam o significado multiplicador, os recursos multimodais, que multiplicam o sentido do texto, e a multimodalidade semiótica, os quais, em conjunto, formam a produção de sentidos.

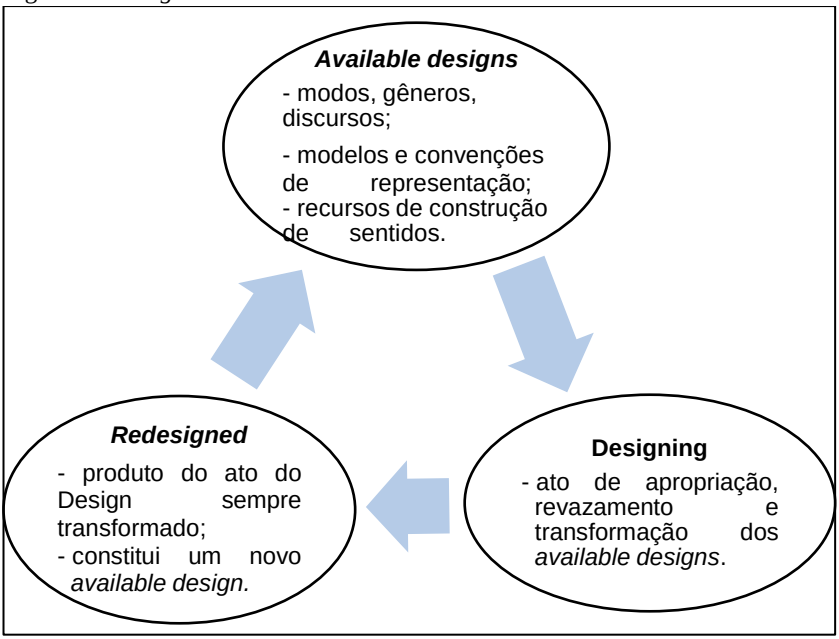
O *design* de sentidos diz a respeito à forma como os indivíduos se apropriam dos recursos comunicacionais para materializar significados e expressar suas ideias.

> Da mesma forma como são teorizados pelo NLG, os sentidos são constituídos por dimensões socioculturais e ideológicas, que variam nessa teoria, central para a constituição de um currículo escolar atualizado com as novas tendências sociais. (BEVILAQUA, 2013, p. 106).

Nesse movimento do *design* estão dispostos três conteúdos: a*vailable designs*, *designing* e *redesigned*. Para Cope e Kalantzis (2009), o termo *available designs* relaciona-se ao modo como cada indivíduo

herda modelos e convenções produtoras de sentido; o *designing* consiste na ação de reapropriação desses padrões, para si e para outrem, estendendo-os a novos contextos de mundo; e o *redesigned* expressa o ato de se projetar a mensagem, o conteúdo veiculado, sob nova forma, como produto transformado das práticas anteriores.

Figura 5 – *Design* de sentidos



Fonte: Adaptado de Bevilaqua (2013, p. 107).

O *design* de sentido, representado na Figura 5, materializa-se quando os elementos da linguagem multimodal aparecem relacionados e expressam um conjunto de signos coerente, conforme as categorias de análise proposta por Cope e Kalantzis (2009), a saber:

- Linguagem escrita: representação da escrita verbal que faz sentido para si e, quando é lida, faz sentido para o outro;
- Linguagem oral: representação do discurso que, ao falar, faz sentido para o outro e, ao ouvir, sentido para si;
- Visual: conjunto de imagens fixas ou em movimento à qual se confere sentido;

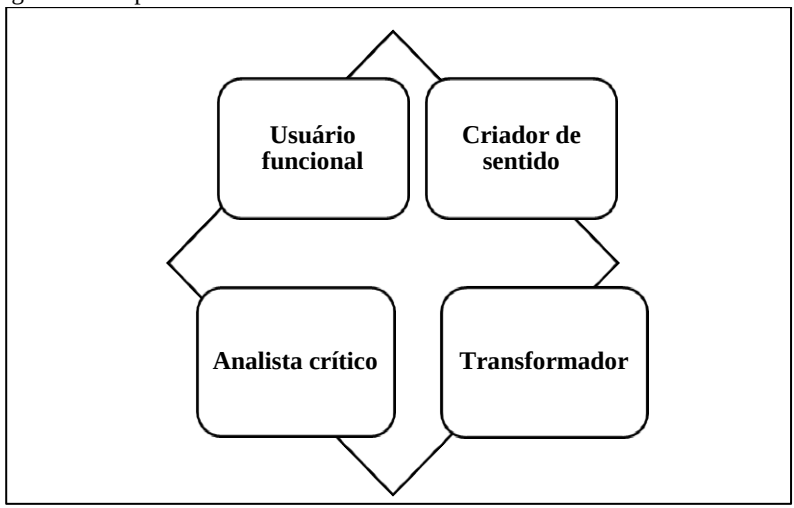
- Áudio: música, sons ambientes, ruídos e alertas que, indexados, ampliam a capacidade comunicativa;
- Representacional: olfato, sensações tácteis, sentimentos expressos;
- Gestual: movimento corpóreo, representação de si para o mundo por meio de gestos;
- Espacial: proximidade, espaçamento.

A questão diz respeito a como envolver as três esferas do *design* de sentido na reapropriação dos elementos propostos pelos autores de forma que o processo de aprendizagem seja ativo e centralizado no indivíduo. Nesse paradigma, a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996) e seus autores sugerem quatro movimentos pedagógicos.

2.3 QUATRO MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DO MULTILETRAMENTOS

De acordo com o exposto até então, a pedagogia dos multiletramentos tem como ponto de partida a cultura referenciada do aluno. Desta forma, Rojo (2012) propõe, a fim de conhecer este indivíduo, que se categorize seu nível de experiência com as mídias, conforme o mapa dos multiletramentos, apresentado na Figura 6.

Figura 6 – Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Adaptado de Rojo (2009, p. 29).

No mapa dos multiletramentos se elencam as categorias: usuário funcional, criador de sentido, analista crítico e transformador. Nesta dissertação estamos propondo que existe uma confluência entre a mídia-educação, como campo de conhecimento, e os multiletramentos, como campo de intervenção didática. Traçando-se um paralelo entre os dois campos, o usuário funcional, com capacidade de domínio técnico da ferramenta, assemelha-se, na mídia-educação, ao usuário instrumental que faz uso com a tecnologia. O analista crítico, que é capaz de ler os significados e suas intencionalidades, é um usuário crítico sobre o uso que faz da tecnologia. O criador de sentido na mídia-educação, aquele que compreende a complexa relação das multissemioses. E o transformador, o que se utiliza dos três estágios anteriores para se expressar de diferentes formas e que modifica, por meio da sua produção de conhecimento, o seu entorno, traduzindo a natureza da terceira dimensão da mídia-educação, ou seja, através da tecnologia, que envolve o sujeito expressivo-crítico-produtivo no mapa dos multiletramentos.

Quadro 2 – Relação do mapa dos multiletramentos com as dimensões da mídia-educação

Multiletramentos	**Usuário funcional**	**Analista crítico**	**Criador de sentido**	**Transformador**
Dimensões da mídia-educação	Domínio no uso com a ferramenta.	Apropriação crítica sobre conteúdos e mensagens.	Reflexão crítica, produção autoral e expressão responsável através da mídia.	
Tipos de competências dos usuários	Competência técnica; Conhecimento prático.	Entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia.	Entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam.	Usa o que foi aprendido de novos modos.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O Quadro 2 que detalha melhor essas relações têm na pedagogia dos multiletramentos, a partir do enquadramento do aluno ou grupo de alunos e da condição inicial de letramento, a potencialidade de planejar a ação didática, mesmo que considere um usuário criador-transformador. Outras possibilidades educativas podem ser pensadas, a fim de ampliar os letramentos dos envolvidos, de forma que os multiletramentos se tornem “uma via de interação entre o plurilinguísmo privilegiado nas interações extraescolares e as formas de sentido, a ressignificação pelo aluno das cristalizações letradas” (ROJO, 2013, p. 18).

Nessa imersão na cultura do aluno, o NLG (1996) aponta quatro movimentos pedagógicos, que posteriormente foram revisitados por Cope e Kalantzis (2009) como encaminhamentos didáticos, para superar a condição inicial do usuário, quais sejam: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada, vistos a seguir:

- Prática situada: remete-se aos contextos sociais e culturais – escolar/popular/massa – dos discursos disponíveis, experiência dos alunos. O que é efetivamente conhecido e ignorado por ele. Forte expressão da experiência;
- Instrução aberta: apropriação teórica dos conceitos num conjunto sistemático de ações desenvolvidas para analisar os gêneros e os *designs*. O saber experienciado vai se deslocando para o saber sistematizado. É nesse momento, por exemplo, que se amplia o repertório, comparando, exemplificando e demonstrando os processos de produção e recepção de uma coleção. Forte expressão na pesquisa e na docência;
- Enquadramento crítico: mensuração das categorias com análise funcional – interpretação de contextos sociais e culturais; e crítica – ideológicos na produção de significados. Forte expressão no trabalho cooperativo e colaborativo;
- Prática transformada ou *redesign*: consiste em uma prática consciente, que pode ser de aplicação apropriada, quando reflete como resultado o esperado do estudo, ou de aplicação criativa, quando reflete algo novo, não esperado, mas que considera novas formas de intervir no mundo. Ambas as aplicações auxiliam na formação do indivíduo atento ao novo contexto global de comunicação e de verdades editadas. Nesta, os alunos modificam suas realidades e são atores, *designers* de futuros sociais. Forte expressão no compartilhamento de conhecimento.

Vale destacar que esses movimentos pedagógicos ou encaminhamentos didáticos não são lineares ou estanques. O movimento refere-se a um estado de letramento, que, ao ser alcançado com a prática transformada, traduza-a em prática situada novamente, iniciando um novo ciclo.

Considerando o que diz Lévy (1999, p. 56) sobre o processo de escrita no espaço virtual, o texto “agora é um texto móvel, caleidoscópio, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à

vontade frente ao leitor”; o ler e o escrever foram se complexificando na Cultura Digital. A pedagogia dos multiletramentos aponta na cultura referenciada do estudante os movimentos pedagógicos como forma de superar um estado de ser/estar letrado nessa cultura. A dúvida que persiste é se a escola tem trabalhado no sentido de fazer com que seus alunos possam compreender as narrativas que entrelaçam a multiplicidade das linguagens e as relações de poder em contextos midiáticos. Para isso, é preciso compreender como acontece a passagem de um estado de letramento para outro. Essa investigação é passível de ser realizada ao se explorar as narrativas dos estudantes como processo de aprendizagem na produção de artefatos midiáticos, inclusive as narrativas digitais, objeto de discussão no próximo capítulo.

3 NARRATIVAS

"*Durou demais, se estendeu muito tempo!*"
(Fala do Diretor sobre o tempo da pesquisa
– Diário de campo, 12/06/2017).

Este capítulo tem como objetivo investigar os conceitos de narrativa (BARTHES, 2008; COSTA, 2011; GANCHO, 2002), na perspectiva da narrativa digital; suas características e estrutura (MURRAY, 2003; MILLER, 2014; LAUREL, 2014), bem como a contribuição da narrativa digital para aprendizagem escolar (VYGOTSKY, 2007, 2008; ALMEIDA; VALENTE, 2012; OLIVEIRA, 1992); quando permeada pela mediação docente (MASETTO, 2000; RAMOS, 2016).

A narrativa, conforme informado pelo dicionário eletrônico *Origem da palavra* (2017), tem sua origem etimológica do latim *narrare*, "contar, relatar, narrar", literalmente "tornar conhecido", derivado de *Gnarus*, "o que sabe". Antes de explorar todas as possibilidades de definição de narrativa, antes é preciso diferenciá-la dos conceitos aos quais se aproxima. Em primeiro lugar, narrativa não é narratologia. Segundo Abreu (2010) narratologia tem o mesmo sentido semântico de narrativa, e seu termo foi cunhado por Tzvetan Todorov para designar o estudo da estrutura narrativa. Assim, a narratologia não se materializa sem o discurso, a narrativa.

Em segundo lugar, narrativa não é descrição. Ou melhor, não é apenas descrição. A narrativa é relacionada à sequência de acontecimentos ou fatos dentro de uma trama. A descrição é um recurso discursivo que aponta características dos elementos narrados. Para Genette (2008, p. 276), a diferença entre narrativa e descrição pode ser expressa da seguinte maneira: "linguagem narrativa se distinguiria assim por uma série de coincidência temporal com seu objeto, do qual a linguagem descritiva seria ao contrário irremediavelmente privada". A narrativa, portanto, comporta elementos de descrição, mas se distancia desta pela forma como marca a ação imbricada na temporalidade dos fatos.

Desta forma, a narrativa aqui é compreendida como a representação de uma sequência de fatos ordenados por ações (GENETTE, 2008), sejam eles ficcionais ou não.

3.1 ENTRE O FALAR, GESTICULAR, DESENHAR E CLICAR: A CONCEPÇÃO DE NARRATIVA E NARRATIVA DIGITAL

As narrativas vêm ocupando papel singular na história da humanidade, contribuindo na constituição dos indivíduos como sujeitos, na construção de identidades individuais e coletivas e na organização cognitiva do homem.

> A narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, na história em quadrinho, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-históricas, transcultural; a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 2008, p. 19).

De certa forma, as narrativas tecidas ao longo do tempo vão forjando as relações interpessoais. A história da humanidade, conforme a conhecemos atualmente, é o reflexo destas narrativas. Os primeiros registros de histórias narradas pelos humanos reúnem imagens rupestres desenhadas em pedra pelos homens primitivos. Nelas, constam relatos de fatos do cotidiano e elementos da natureza (GANCHO, 2002); após o desenvolvimento da capacidade humana de se comunicar pela fala, a narrativa por gravuras transformou-se em uma tradição ancestral de contar histórias para pequenos grupos ao pé do fogo (COSTA, 2011). Ao longo dos séculos, a narrativa oral foi ganhando diferentes formas de registro, como a escrita cuneiforme, por exemplo, desenvolvida pelos sumérios em 3.200 a.C. Os povos sumérios registravam em placas de argila fatos do cotidiano, tais como a economia e a política da época. Praticamente no mesmo período histórico, os egípcios desenvolveram a

escrita repleta de símbolos e desenhos, que podiam ser escritos em barro ou papiro. O papiro, ancestral da folha de papel, foi o veículo utilizado para difundir a narrativa oral mais conhecida do mundo, a Bíblia.

A Bíblia se constitui do conjunto de livros divididos entre o Antigo e o Novo Testamento, que narram passagens religiosas e filosóficas sobre o motivo da existência do homem na Terra. Segundo a *Wikipédia*, o Novo Testamento, como ficou conhecida a reunião de 27 livros que compõem a Bíblia Cristã, trata-se de uma obra coletiva que levou aproximadamente três séculos para ser montada. Seus primeiros escritos foram redigidos em grego sobre folhas de papiros, aproximadamente 42 d.C., chamados de autógrafos. Os primeiros autógrafos de que se tem registro reuniram as cartas do apóstolo Paulo. No entanto, os documentos originais não foram preservados. Cópias foram manuscritas e outros papiros se juntaram à carta de Paulo. Posteriormente, adotou-se a divisão em seções e versículos, como se tem atualmente, formando a primeira versão da Bíblia Cristã, o *Cânon* do Novo Testamento, no século III.

Nos séculos que se seguiram, a Bíblia foi transcrita em outras línguas e materiais. Essa possibilidade levou a reprodução manuscrita da palavra a se distanciar da história da humanidade, em decorrência da reunião de versões de fatos reais, da história contada como resultado único da imaginação, ou literatura, como assim a chamamos atualmente.

A invenção dos tipos móveis, em 1450, representou um marco revolucionário na escrita, e outra possibilidade narrativa surgiu: o jornalismo. Com a prensa e os tipos móveis, o livro teve sua primeira impressão em 1456, por Gutenberg, inventor da imprensa, cujo primeiro exemplar produzido foi a Bíblia. Sua publicação simboliza o início, ainda que rudimentar, da difusão de livros para a população.

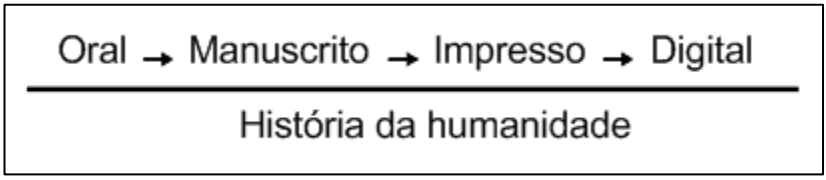
No século XX se inicia a junção dessas tradições narrativas, a possibilidade de unir a história oral à representação gestual, arquitetada pela escrita: o cinema. Concomitantemente, mas em diferentes lugares, as tecnologias de comunicação se expandiram: o rádio, a fotografia e o telefone foram inventados. Anos depois, a televisão e o computador foram desvelando outras narrativas possíveis para estes meios. Certamente a Bíblia continua sendo lida em formato impresso, mas também alcançou espaço na programação do rádio, em programas de televisão e em inúmeras histórias adaptadas para o cinema.

Contudo, a convergência dessas tecnologias só foi experimentada com a possibilidade da comunicação em rede, a internet, que abrigou todos os recursos anteriores. Chamamos esta gama de contribuições tecnológicas à forma de sentir, pensar e agir em sociedade de Cultura da

Convergência (JENKINS, 2009). A convergência midiática favorece o trabalho colaborativo em rede, desenvolvendo e (re)pensando o próprio ato de narrar. A necessidade de roteiro, *storyboard*, áudio, som, imagens, planos, cenários, caracterização das personagens deixa de ser uma justaposição de elementos para compor uma narrativa coesa em formato digital.

Essa pequena história, que toma a Bíblia como exemplo, até alcançar as narrativas atuais, é compreendida por Costa (2011) como uma expansão da tradição narrativa. Para a autora, quando uma tradição, primeiramente oral, toma outro veículo, manuscrito ou impresso, a transição de um tipo narrativo ao outro não ocorre a esmo. Até que a nova forma narrativa, o livro, se solidifique enquanto estrutura, herda a estrutura da tradição anterior; no caso, a manuscrita.

Figura 7 – Desenvolvimento de tecnologias narrativas



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Na Figura 7, os formatos não digitais – oral, manuscrito e impresso – mantêm um fluxo contínuo de informações, ou seja, narram fatos em sequência (MILLER, 2014). No entanto, a Bíblia chegou ao formato digital na Cultura da Convergência. Com o auxílio de vários *sites* é possível ler o versículo do dia, navegar por meio de hipertexto entre o antigo e o novo testamento, acessar aleatoriamente versículos de Paulo, Samuel, Gênesis, entre outros livros, e compartilhar a Bíblia, ou seus fragmentos, em redes sociais por meio de imagens, animações, memes, *links* e texto. Para compreender um pouco mais do desenvolvimento de tecnologias narrativas, tomemos outro exemplo: o conto de origem no folclore francês Chapeuzinho Vermelho, escrito por Perrault no século XVII e recontado pelos irmãos Grimm no século XIX. O texto disseminou-se em outros países e passou a ser adaptado, transformado e reelaborado por outras culturas.

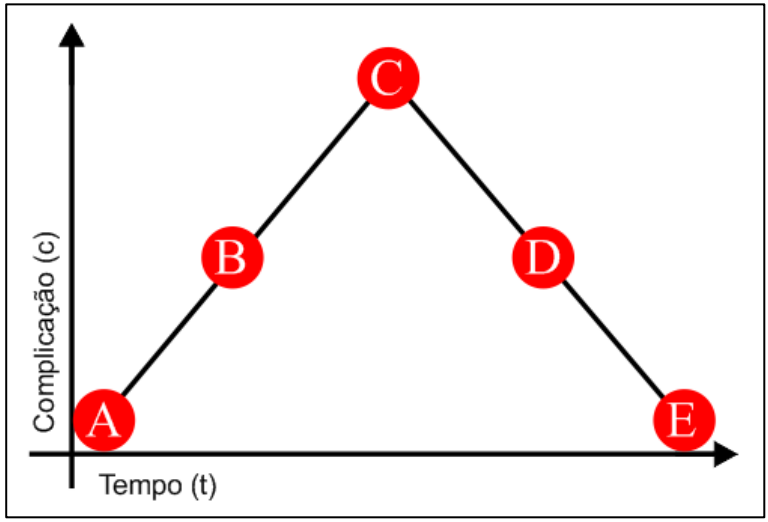
A maneira como uma história é contada pode variar conforme o gênero: épico, lírico ou dramático (GANCHO, 2002), sendo a narrativa um subgênero do enredo épico. Neste subgênero, segundo a autora, os tipos de narrativa podem ser: romance, novela, conto ou crônica, que

terão como elementos: enredo, personagem, tempo, espaço, ambiente e narrador.

O que nos interessa discutir é o enredo. Isto porque o enredo traz os fatos da história e une todos os outros elementos da narrativa, buscando a verossimilhança, ou seja, tornar o enredo verdadeiro para o leitor. Assim, o que move a história é o conflito presente no enredo, um desajuste entre o estado inicial e o estado final de algo, definido por Gancho (2002, p. 111) como "qualquer componente da história (personagem, fatos, ambientes, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor".

Bons conflitos, além de possuírem começo, meio e fim, representam o eixo condutor da narrativa (MENESES, 2010). No entanto, bons conflitos são desenvolvidos em diferentes pontos da mesma história, numa espécie de "anatomia dramática" (LAUREL, 2014, p. 96).

Figura 8 – Anatomia dramática



Fonte: Teixeira (2015, p. 81).

As figuras elaboradas por Teixeira (2015) auxiliam a compreender imageticamente a anatomia dramática apresentada por Laurel (2014) e suas adaptações na Cultura da Convergência. Assim, na Figura 8, o eixo vertical marca as ações do enredo; e o eixo horizontal, o desenvolvimento do enredo ao longo do tempo. Cada segmento

representa um nicho narrativo, que pode ser expresso por: exposição (A), complicação (B), clímax (C), ação descrente (D) e desfecho (E).

Numa história não digital, o conflito pode ser narrado da seguinte forma (GANCHO, 2002; LAUREL, 2014):

- Exposição (A): o início da trama; tem a função de situar o leitor na história;
- Complicação (B) ou ação crescente: parte em que o conflito é apresentado e desenvolvido;
- Clímax (C): momento de maior tensão na história. O problema inicial tem (ou não) sua solução;
- Ação decrescente (D): acontece logo após o clímax. Algumas possibilidades levantadas na complicação são refutadas ou confirmadas.
- Desfecho (E): marca, geralmente, o fim da história. O conflito é assimilado e volta ao estado de acomodação, introspecção.

Na trama de Perrault, a verossimilhança pode ser expressa pelo enfrentamento do medo – da criança ou infantil – e por toda a descrição de infância que a obra possui (MENESES, 2010). O conflito que desencadeia a ação é a possibilidade da personagem principal, Chapeuzinho Vermelho, enfrentar esse temor, representado pelo Lobo, ao levar doces para a avó pela floresta em que reside o algoz.

Aplicando a anatomia dramática à história de Chapeuzinho Vermelho, temos:

- Exposição (A): menina ganha da avó um capucho vermelho e é mandada por sua mãe à casa da avó, na aldeia vizinha, para presenteá-la com doces;
- Complicação (B): o Lobo encontra a casa da avó e a devora. O Lobo veste as roupas da senhora e aguarda Chapeuzinho na cama;
- Clímax (C): Chapeuzinho deita com a avó, mas estranha sua figura. Chapeuzinho e o Lobo, vestido de vovó, travam diálogo.
- Ação decrescente (D): Chapeuzinho encara o Lobo com curiosidade e pavor. O Lobo se atira em direção à protagonista.

- Desfecho (E): Lobo devora Chapeuzinho Vermelho.

Na versão reescrita pelos irmãos Grimm, o arco dramático permanece igual nos momentos A, B e C, no entanto, no momento D, é inserido um ponto de virada, e um novo personagem surge, o Caçador, que abre a barriga do Lobo e modifica o desfecho E, com a retirada de Chapeuzinho e da avó da barriga vilão.

Mesmo com versões diferentes, a trama sempre envolve o mesmo eixo: uma personagem feminina (criança, adolescente) que sai de casa para levar guloseimas à sua avó e encontra um lobo faminto pelo caminho. Histórias impressas como Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque, músicas como a cantiga Chapeuzinho Vermelho de João de Barro e o desenho animado de mesmo título dos estúdios *Goodtimes*[10] foram inspiradas no conto de fadas de Perrault e Grimm, mas ainda são narrativas impressas, orais e gestuais que expressam a mesma sequência de ações. Ainda que essas obras possam ser encontradas em meio digital, permitindo o armazenamento e a transmissão em larga escala da narrativa, o seu conteúdo abstrato (mito) é imutável. Seu conteúdo só poderá ser alterado pelo próprio autor em novas edições. E mesmo se, porventura, alguém manipular a obra original, transforma-a em outra obra.

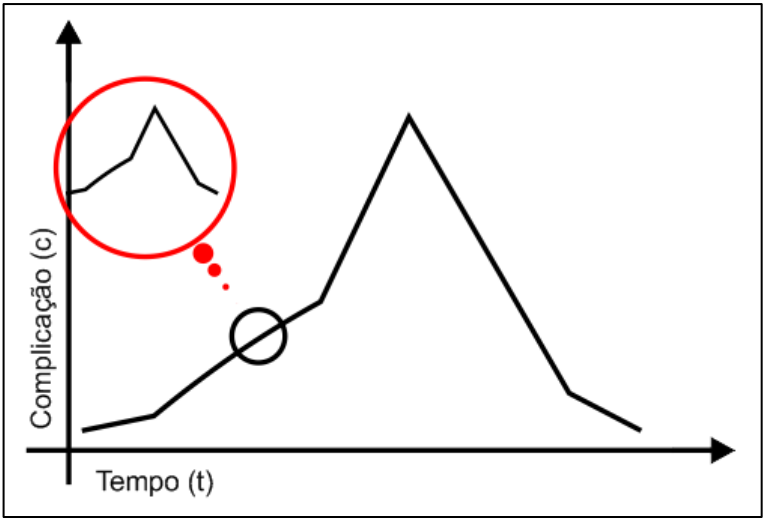
Por outro lado, não seria possível um caminho diferente para a garota do capucho vermelho que não o fatídico encontro com o lobo?

Algumas obras cinematográficas, tais como a animação *Deu a louca na Chapeuzinho*, produzida pelos estúdios Disney, o musical *Caminhos na floresta*, de Rob Marshall, e a série americana *Once Upon a time* buscaram alternativas para ampliar este conflito através do arco dramático contemporâneo.

---

[10] Adaptação do conto Chapeuzinho Vermelho produzida pela empresa norte-americana Goodtimes. Disponível em: <https://youtu.be/DwDxZo5nn2g>. Acesso em: 17 maio 2017.

Figura 9 – Arco dramático contemporâneo



Fonte: Teixeira (2015, p. 83).

A Figura 9 se assemelha à anterior por manter a relação entre as ações e o tempo. Os pontos que marcam a estrutura da narrativa da Figura 8 estão presentes, no entanto, no arco contemporâneo, outros elementos são inseridos, qual sejam: exposição (A), acontecimento inicial (B), ação crescente (C), crise (D), clímax (E), ação decrescente (F) e desfecho (G). Além desta, outra diferença é preponderante: a parte destacada da Figura 9 ilustra a possibilidade de a narrativa embutir pequenas histórias em cada segmento.

> O que temos, então, é um jogo com partes alinhadas que (re) trabalham seus temas principais de uma maneira particular envolvendo reversão para os personagens. Cada uma dessas cenas pode ser considerada auto-semelhante na escala, mesmo que o padrão da cena ou do ato possa envolver uma (re) combinação de forças. (LAUREL, 2014, p. 101).

As pequenas narrativas ou microesferas narrativas podem ser compreendidas de formas distintas: isoladamente ou em conjunto. As microesferas contadas de forma isolada podem ser plenamente compreendidas, pois sua estrutura repete a coerência do eixo narrativo da obra principal. Assim, se o usuário escolher não navegar naquele ambiente, não terá dificuldade em entender o contexto da história

principal. Em conjunto, as microesferas narrativas auxiliam na explicação de fatos, valores e adicionam conteúdo à narrativa. Entretanto, há momentos, na Figura 9 representados pelos pontos, que podem comprometer a compreensão da história por parte de quem está acompanhando a narrativa.

Tomemos como exemplo a série *Once Upon a Time*, que Bugad (2013, p. 42) chama de "narrativa midiática". A obra hibridiza contos fantásticos que foram compartilhados pelo mundo e tem como conflito central a quebra de uma maldição existente no mundo atual, que deixou os moradores de uma pequena cidade, todos pertencentes a contos de fadas, sem seus finais felizes. Em cada episódio, um eixo de microesfera narrativa é desenvolvido paralelamente ao eixo principal. No episódio 15, a história de Chapeuzinho Vermelho é contada. No contexto atual, Chapeuzinho Vermelho é Ruby e não lembra, assim como os demais, do seu passado. Segundo o arco dramático contemporâneo aplicado a este episódio, pode-se dizer que:

- Exposição (A): Chapeuzinho quer fugir com seu namorado Peter, mas, com o Lobo à solta, um grupo de caçadores é formado para derrotá-lo. Vovó relembra a neta da importância de usar o capuz, ordem recebida por Chapeuzinho com relutância;
- Acontecimento inicial (B): Branca de Neve e Chapeuzinho encontram os caçadores mortos na floresta e concluem que o Lobo é Peter;
- Ação crescente (C): o casal apaixonado decide amarrar Peter enquanto Chapeuzinho o vigia;
- Crise (D): Chapeuzinho se transforma em Lobo e vovó corre para ajudar Peter.
- Clímax (E): o Lobo devora Peter e é detido pela vovó. O Lobo se transforma em Chapeuzinho. A garota descobre ser o Lobo;
- Ação decrescente (F): Chapeuzinho desespera-se diante da realidade;
- Desfecho (G): Chapeuzinho usa sempre o capucho vermelho, para evitar sua transformação em Lobo.

Percebe-se que, no seriado, a história da Chapeuzinho Vermelho/Ruby apresenta uma versão para o conto de fadas, explicando

o comportamento de Ruby no mundo atual. Contudo, se o espectador/usuário não assistir ao capítulo 15 pela televisão ou ao navegar pela internet, sua interpretação da trama da série não será comprometida. Bugad (2013) chama de narrativa midiática quando a mídia – televisiva, internet – é considerada como o veículo de disseminação da obra. No exemplo tratado acima, a narrativa da série permanece a mesma. Murray (2003) chama essas histórias em que o arco dramático não se modifica de narrativa pré-digital.

Diferentemente do que acontece nas distintas versões sobre o conto popular descritas até então, a autora Ângela Lago, em seu *site*[11], faz uma abordagem para obra *Chapeuzinho Vermelho* que pode ser considerada uma narrativa digital. O usuário pode escolher conduzir a personagem principal para colher flores em vez de encontrar o Lobo, bem como decidir se a vovó resolve sozinha o problema com o Lobo ou aguarda auxílio. Essas escolhas estão *online* no *site* da escritora e são feitas por hipertexto. "Hipertexto é um conjunto de documentos de qualquer tipo (imagens, textos, gráficos, tabelas, videoclipes) conectados uns aos outros por *links*" (MURRAY, 2003, p. 64, grifo nosso) que permite a cada usuário navegar pela obra e modificar o curso da história original conforme sua própria vontade. A navegação por hipertexto, que permite ao leitor diferentes interpretações do arco dramático, são características que diferenciam as narrativas não digitais e pré-digitais das narrativas digitais.

3.2 NARRATIVAS DIGITAIS

As narrativas digitais também são conhecidas pelo seu termo em inglês, *digital storytelling* (DS). A *digital storytelling* tem seu significado pela junção dos termos *story*, que significa história e faz referência ao conteúdo abstrato, ao enredo e ao mito, enquanto *telling* significa contar e é correlato a narrar (MILLER, 2014). Para esta pesquisa, compreendemos que *digital storytelling*, contar histórias no meio digital, assume a mesma concepção de narrativa digital, como assim será tratado.

Assim como Almeida e Valente propõem (2012, p. 63) sobre o estudo das narrativas digitais, que "podem ser utilizadas tanto para investigar o conhecimento que as pessoas expressam quanto para auxiliar processos de construção de conhecimento", no escopo desta

---

[11] Disponível em: <http://www.angela-lago.net.br>. Acesso em: 17 maio 2017.

pesquisa as narrativas são compreendidas como uma maneira de expressão de conhecimento, seja ele expresso em um produto final ou como processo de aprendizagem.

3.2.1 Narrativa digital como produto

Como produto, a narrativa digital se refere à história e precisa ser contada de forma interativa. A interação homem e máquina resulta da capacidade que o usuário possui de alterar o curso da história pela sua ação (MURRAY, 2003). Para autoras como Costa (2011) e Miller (2014), a interação é um importante recurso presente nos dispositivos da Cultura da Convergência, com capacidade para ampliar a experiência das narrativas, proporcionando diferentes vivências para uma mesma história.

Murray (2003) expande a discussão sobre interação colocando-a como uma das quatro propriedades essenciais no meio digital, a saber:

- Procedimentais: as interações que o leitor poderá fazer na história seguem um conjunto de regras pré-estabelecidas pelo programador/autor;
- Participativas: a interação com o meio modifica a experiência com a história;
- Espaciais: é possível navegar no espaço virtual;
- Enciclopédicas: funcionam como banco de dados, agregando informações.

A autora ainda escreve sobre a estética do meio e explica seus elementos, quais sejam:

- Imersão: capacidade da história e do meio de envolver o leitor. A possibilidade de ações no meio prolonga sua capacidade de mergulhar na fantasia, o que não seria possível apenas pela história;
- Agência: sensação do leitor de estar no comando da história. Isto poderá acontecer por meio de interações previamente estruturadas, que modificam o curso da história;
- Transformação: por ter interagido com o ambiente, a história se modifica de maneira fluida, proporcionando diferente vivências em um mesmo contexto.

A interação aparece como uma característica marcante das narrativas digitais, mas Miller (2014) elenca outras marcas essenciais na composição de uma narrativa digital:

- Sempre são narrativas: contam uma história e estão conectadas por uma série de eventos dramáticos;
- Possuem caracteres possíveis apenas em meios digitais: principalmente os que podem ser controlados por computadores;
- Interativos: o usuário pode controlar ou impactar aspectos da história;
- Não lineares: os fatos narrados não ocorrem em uma ordem fixa;
- Profundamente imersivos: atrativos da história e do meio que conduzem e mantém o usuário dentro do enredo;
- Participativos: possibilidade de o usuário participar da história;
- Navegáveis: os usuários fazem seu próprio caminho através da história ou através do ambiente virtual.

Isto configura um desafio para a composição da narrativa. Em meio a uma narrativa que pode modificar-se a cada interação do usuário, o arco dramático, tal como expresso nas Figuras 8 e 9, não comporta tal complexidade. Este aparente caos, diante da necessidade de manter a coerência e a coesão num enredo tão fluido, faz com que a estrutura das narrativas digitais se modifique.

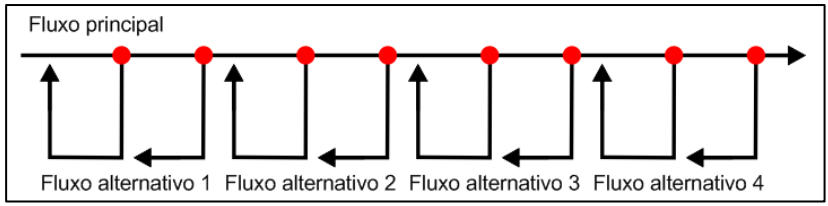
> Trabalhos interativos, por outro lado, são sempre não lineares. Os pontos de plotagem não seguem necessariamente em sequência fixa, e mesmo quando os trabalhos interativos incluem um enredo central, os jogadores ou usuários podem tecer um caminho variado através do meio, interagindo com ele de maneira altamente fluida. (MILLER, 2014, p. 14)

Lebowitz e Klug (2011, p. 119) traçam um gradiente de interação das narrativas digitais, partindo do nível menos interativo para os mais interativos, o qual é por eles denominado de “espectro narrativo”.

- Narrativa totalmente tradicional: neste espectro não há interação, e o usuário é um leitor/espectador da trama. O ato de virar a página, por exemplo, não modifica a narrativa. Este tipo de narrativa foi discutido no início desta seção como narrativa não digital.

- Narrativa tradicional interativa: análoga ao que Murray (2003) chama de caleidoscópica e ao que Mendows (2003) se refere como nodal, neste tipo de enredo a trama principal não é alterada pelo usuário. Como podemos perceber na figura dez, a narrativa segue o arco dramático planejado pelo autor, mas existem pontos de decisão que oferecem algumas escolhas. Nesses pontos de decisão, um novo ponto de vista é abordado pela narrativa. Após navegar por esse caminho alternativo, o usuário retorna à trama principal.

Figura 10 – Narrativa tradicional interativa

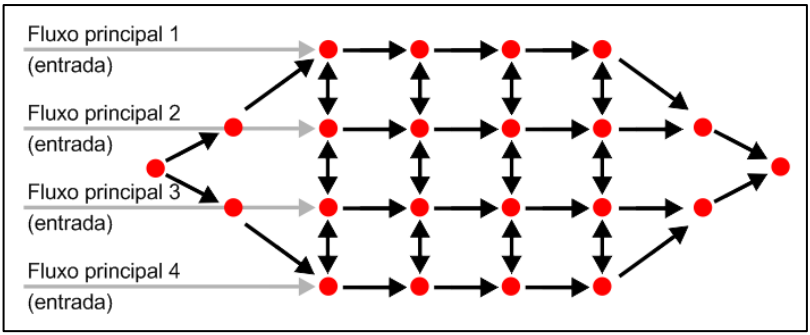


Fonte: Teixeira (2015).

- Histórias de múltiplos fins: neste nível há mudanças significativas para o arco dramático, no entanto o ponto de decisão é inserido a partir do clímax e ilustra a escolha do usuário. Geralmente são representações de escolhas de lados opostos, como o bem e o mal, ou ainda um terceiro final, demonstrando uma escolha neutra.

- Narrativas ramificadas: assim como observado por Murray (2003) e também na estrutura modular escrita por Meadows (2003), as ramificações servem para enriquecer a narrativa e ampliar a experiência do usuário através da inserção de pontos de decisão que não alteram o arco dramático (pequenos e médios ramos) ou que o alteram significativamente (grande ramo). A Figura 11 demonstra a possibilidade desses ramos:

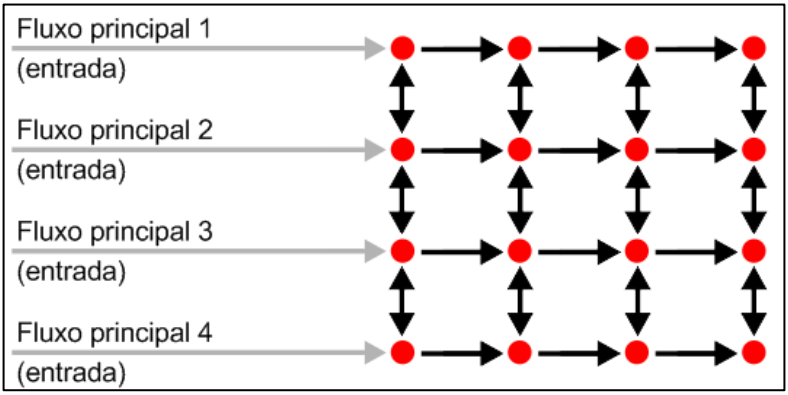
Figura 11 – Narrativa ramificada



Fonte: Teixeira (2015).

- Narrativas abertas: neste tipo de narrativa, a história é orientada pelo usuário, apesar de manter aderência ao arco dramático. Os pontos de decisão são orgânicos e comportam a interação na trama principal (vitória épica), ramificações (exploração do mundo) e distração (extra).
- Narrativas conduzidas pelo usuário: Murray (2003) chama esse tipo de narrativa, que não possui arco dramático, mas sim uma série de missões, de rizoma, tal qual Meadows (2003), que utiliza a expressão "estrutura aberta". A recusa do fim é outra característica desta trama. Vitória ou derrota não estão presentes. O objetivo da narrativa é subdividido em missões e as dificuldades encontradas na imersão são para expandir a experiência com a obra.

Figura 12 – Narrativa conduzida pelo usuário



Fonte: Teixeira (2015).

Com as possibilidades de estruturas narrativas descritas, percebe-se que, quanto maior a interação do usuário, indubitavelmente, menor será a aderência ao arco dramático, criando-se outros fluxos narrativos, ampliando-se a experiência do usuário com a obra de forma quase que única. O usuário torna-se autor de uma performance (MURRAY, 2003).

Essa performance vem sendo aplicada a distintas áreas. Através da narrativa, consultórios terapêuticos vêm buscando compreender o sujeito. Na área da educação, a busca pela compreensão centra-se no processo que os indivíduos desenvolvem para construir conhecimento. Assim como Almeida e Valente (2012) as avaliam, as narrativas são a janela da mente, como veremos na seção abaixo.

3.2.2 A narrativa digital como processo de aprendizagem móvel

Uma vez discutidas as implicações da narrativa digital na seção anterior, o que nos interessa a partir de agora é sua relação com o processo de aprendizagem e, por consequência, com o processo de ensino. Desta forma, faz-se necessário esclarecer sobre que concepção de aprendizagem estamos tratando.

De maneira simplificada, aprendizagem significa a passagem de um estágio menos organizado para outro mais organizado na apropriação de um saber. Muitas são as perspectivas pedagógicas e os autores que versam sobre o tema, no entanto destacamos a perspectiva histórico-cultural, baseada em Vygotsky, pois nela “aprender não se restringe à escolarização formal, mas consiste na apropriação da cultura” (RAMOS, 2016, p. 60).

No centro da perspectiva histórico-cultural está o sujeito. Nesta perspectiva, o sujeito é concebido como um ser social conectado com sua realidade social e histórica, imerso no conjunto de produções humanas – culturas: “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Para Vygotsky (2008), o funcionamento psicológico humano é estruturado pela linguagem, que tem dupla função: a de comunicação humana e pensamento generalizante. A língua como ferramenta de comunicação atua como instrumento de intercâmbio cultural relacionado às funções elementares de ordem prática em atividades concretas. Como pensamento generalizante, a língua representa as funções superiores de ordem simbólica, responsáveis pela relação entre o pensamento e a linguagem na aprendizagem e desenvolvimento humanos.

A aprendizagem, portanto, dá-se nas funções psicológicas superiores mediante processos de internalização interpessoais e intrapessoais. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 2007, p. 57-58).

No processo interpessoal, existem sistemas de significação, conjunto de signos com atribuição de sentido dada pela linguagem através de determinada cultura, que, na interação do sujeito com o mundo, mediada entre sujeito e objeto ou entre sujeitos, desencadeiam processos intrapessoais de regulações e compensações que desenvolvem a cognição humana.

Imbricado e constituído por ações humanas, o sujeito na teoria de Vygotsky (2007, 2008) é um ser ativo que se relaciona com o outro pela linguagem. Para o autor, esta interação expressa as funções psicológicas superiores do sujeito, que se revelam de duas formas: pelo que consegue fazer sozinho, conhecida como zona de desenvolvimento real; e pelo que necessita de mediação de outrem para realizar, chamada de zona de desenvolvimento potencial.

> A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos. (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

Contudo, a passagem de um estado a outro não acontece de forma inata, existe uma lacuna entre estas duas zonas, chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É nesta zona intermediária que estímulos externos são desenvolvidos para alcançar a aprendizagem.

> Assim, a aprendizagem está intrinsecamente relacionada ao contexto social no qual o indivíduo interage com os outros e apropria-se dos aspectos culturais e sociais. Além disso, o contexto social oferece condições para a criação de ZDPs. (RAMOS, 2016, p. 62).

No que tange à educação formal, a escola é um *lócus* cultural estruturado que rege estímulos externos – interpessoais – intencionalmente provocados pelo ensino na mediação pedagógica ou, como traz Oliveira (1992, p. 33), "a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente". Sendo assim, as intervenções são pensadas para atuar nas ZDPs. Cada ZDP é particular e individualizada, e torna-se um desafio à Educação conhecer o nível de desenvolvimento de cada sujeito.

Uma forma possível de estabelecer diálogo entre a ZDP de um sujeito e um interlocutor – professor, colega, consigo – é alcançada por meio da narrativa.

> Neste sentido, a narrativa pode ser vista como uma "janela" na mente do aprendiz, permitindo entender o nível de conhecimento, do qual ele dispõe sobre os conteúdos e temas trabalhados. A explicitação deste conhecimento permite que o educador possa conhecer o nível de conhecimento do aprendiz e, assim, intervir e auxiliá-lo na depuração desses conceitos, de modo que conhecimentos mais sofisticados possam ser construídos. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 64).

A narrativa, sob este aspecto, refere-se à "janela na mente do aprendiz" (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 39) pois permite o registro dos processos de aprendizagem, revelando a forma particular como cada sujeito organiza o seu modo de pensar a experiência educativa. Em narrativas digitais estes registros são realizados em meios tecnológicos, como anotações da experiência acadêmica, de acordo com a aprendizagem e o contexto significado de cada sujeito, ou seja, é uma forma a mais para que o sujeito expresse sua ZDP.

> A aplicação da abordagem de Vygotsky na prática educacional requer que o professor reconheça a ideia de zona de desenvolvimento proximal e estimule o trabalho colaborativo, de forma a potencializar o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os ambientes colaborativos de aprendizagem, apoiados em computadores e tecnologias associadas, valorizam esse tipo de abordagem, criando um espaço de trabalho conjunto. (CAMPOS et al., 2003, p. 35).

A relação social e cultural na obra de Vygotsky, no tocante ao processo de construção de significados pelos sujeitos, juntamente com o processo de internalização e da função social da escola na transmissão e construção do conhecimento, distinto do que ocorre fora dela, apresenta desdobramentos na aprendizagem pelo crescente e massivo uso das TDIC.

As TDIC atuam nos processos psicológicos superiores por mediarem novos processos interpessoais na interação entre indivíduos e o próprio objeto tecnológico – dispositivo –, desencadeando processos intrapessoais de significação de novas linguagens presentes nas mídias digitais.

Imersa num cenário em que o dispositivo móvel é um artefato social e figura no ambiente escolar pelas mãos dos sujeitos, regido pelo uso simbólico-cultural, a aprendizagem na Cultura Digital envolve processos também nestes dispositivos, conhecidos como aprendizagem móvel.

Aprendizagem móvel ou *m-learning* (GRAZIOLA JÚNIOR; SCHLEMMER, 2008) é a possibilidade de propiciar interações entre indivíduos e acesso rápido a grandes e diversas fontes de informação por meio de dispositivos móveis. Seu uso em processos formativos "ressignifica o uso de narrativas" (VALENTE; ALMEIDA, 2014, p. 38) na maneira como um determinado coletivo estrutura seus signos, forma modelos culturais, produz identidades e dissemina suas tradições.

Para Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), a aprendizagem móvel tem como características principais a mobilidade, a ubiquidade e a colaboração.

> Aprender em processo de mobilidade e ubiquidade implica abrir-se às potencialidades que essas tecnologias oferecem. Envolve aguçar o senso de observação do entorno para perceber tais possibilidades, ser autônomo e autor do seu processo de aprender. Abrange ainda explorar, experimentar, relacionar, deixar-se provocar pelo meio, agindo e interagindo com ele, realizando aproximações e distanciamentos necessários para significação. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 6).

A mobilidade é então a "*personal media*" (FANTIN, 2012, p. 98) em que os dispositivos móveis são cada vez menores e mais leves, portanto transportáveis, com possibilidade de convergência midiática

para outros aparelhos: *tablet*, TV, computador, cada vez mais potentes e de uso individual.

Por ubiquidade, segundo Santaella (2010), se compreende o deslocamento do tempo cronológico para o tempo de aprendizagem; e o espaço, território do conhecimento, é expandido para além da sala de aula em ambientes virtuais onde a informação e a comunicação estão disponíveis através da conexão entre dispositivos e sujeitos.

> Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento. (SANTAELLA, 2010, p. 19).

Aprendizagem em colaboração envolve a interação entre sujeitos em ambientes de trabalho, presencial ou virtual, para que cada um deles possa contribuir no grupo, compartilhando suas experiências e saberes, a fim promover o desenvolvimento dos demais.

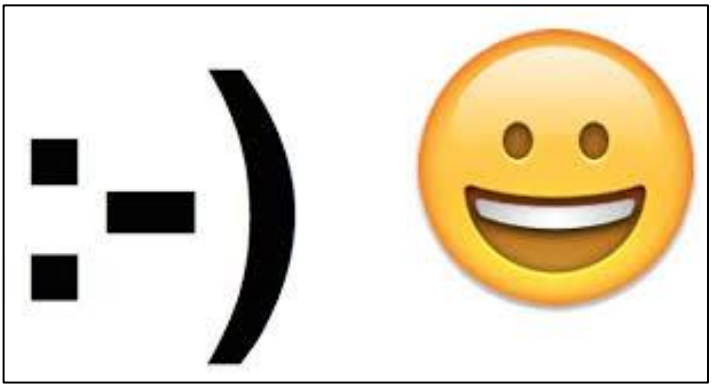
> Para construir um ambiente colaborativo é preciso observar as condições relatadas, sendo que a teoria descrita por Vygotsky reforça a necessidade de se formarem grupos heterogêneos, para facilitar a criação de zonas de desenvolvimento proximal e oferecer instruções adequadas para o desenvolvimento da atividade, o que requer o planejamento das atividades pelo professor. (RAMOS, 2016, p. 65).

Nesta aprendizagem móvel, ubíqua e em colaboração, cada sujeito pode intervir em grupos, redes ou mídias sociais de acordo com a sua forma de ver o mundo. Desta forma, em ambientes estruturados pela cultura, diferentes linguagens são utilizadas, ressignificando a própria língua e, portanto, o pensamento humano. Assim, Oliveira (1992, p. 27) considera que “a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem”. Aplicando este pensamento às mídias digitais, podemos citar como exemplo os *emoticons* e os *emojis*.

> Inicialmente, os *emoticons* possuíam apenas a representação do próprio texto, com o tempo, os caracteres foram incorporando imagens gráficas em sua representação e se diversificando de várias maneiras. Essas figuras são chamadas de *emojis*. A palavra surgiu derivada da junção de dois termos em japonês: "e" (que significa "imagem") + "*moji*" (que significa "letra"). (MORO, 2016, p. 60).

Segundo o autor, o *emoticon* e o *emoji*, exemplificados na figura 13, são signos que utilizam respectivamente caracteres alfanuméricos e desenhos, formas e cores, aos quais são atribuídas significações, de acordo com cada cultura, através de imitações das ações, gestos humanos, objetos e símbolos conhecidos pelo homem.

Figura 13 – *Emoticon* e *emoji*



Fonte: Moro (2016, p. 61).

Para usuários da internet, o signo *emoticon*, que utiliza dois pontos, um traço e parêntese, e o *emoji*, com formas arredondadas, na cor amarela, têm o significado de um sorriso ou, dependendo do contexto, da expressão "tudo bem". Portanto não há dúvidas sobre o conteúdo expresso por estes signos. Mesmo no caso do *emoji*, tratado na figura 14, cuja apropriação por diferentes culturas transforma a significação do signo – como no caso *emoji* "*high five*", que pode ter diferentes compreensões dependendo da cultura, tais como duas pessoas tocando as mãos, um gesto de oração ou uma súplica ("por favor") – há uma generalização do pensamento que se refere a uma classe, uma categoria, um conceito compartilhado, que provoca novos processos

cognitivos através das TDIC, frequentemente utilizadas em processos de aprendizagem móvel.

Figura 14 – *Emoji* "*high five*"

Fonte: Moro (2016, p. 61).

No entanto, apesar de não negar o caráter de aprendizagem que as tecnologias móveis podem promover, é mais comum perceber o uso de mídias sociais em situações informais:

> O mundo das redes sociais é relativamente novo. Os programas de redes sociais, sejam pessoais, temáticas ou profissionais, na realidade não foram criados para atividades educativas, embora nas escolas se estejam usando alguns deles [...] A rede é mais um espaço da escola contemporânea que necessita orientação e cuidado para se transformar em um dispositivo pedagógico. (GOMEZ, 2010, p. 88-89).

Por meio destes dispositivos, os sujeitos podem: compartilhar seus saberes tendo como ponto de partida a forma como abstraíram suas experiências acadêmicas; receber respostas – *feedbacks* – que falem diretamente sobre o seu estado ou condição de letramento (SOARES, 2002); acompanhar o seu próprio caminhar na construção do conhecimento; interagir com pares mais experientes – professores e colegas –; buscar aprendizagens mais ricas para todos os partícipes do processo.

> O que as tecnologias móveis possibilitam é justamente a contextualização da informação, ou seja, possibilitam o acesso à informação que se mostra mais adequado à situação em que o

> aprendiz se encontra (no tempo e no espaço) e ao que ele está realizando ou interessado naquele momento. (VALENTE; ALMEIDA, 2014, p. 35).

Contudo, não se inviabiliza que, em situações de ensino formal, a aprendizagem móvel esteja presente. Além de inferir em diferentes formas de apropriação da linguagem, de possuir características de mobilidade, ubiquidade e colaboração, uma importante contribuição da aprendizagem móvel é a possibilidade de utilizar narrativas digitais para expressar a ZDP dos sujeitos, permitindo assim uma prática educativa situada e mediada pedagogicamente.

> O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado, refere-se ao processo de representação mental: [...] representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. [...] Por outro lado, refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. (OLIVEIRA, 1992, p. 26-27).

Considerando estas questões de aprendizagem inter e intrapessoais, podemos tentar traçar aproximações entre o processo de ensino, por meio do papel da mediação pedagógica, e o de aprendizagem, através das narrativas como janelas da mente. Desta forma, "o processo de aprendizagem móvel é em si definido e continuamente remodelado pela interação entre os três aspectos: dispositivo, aprendente e social" (WEBER; SANTOS, 2012, p. 295).

O dispositivo móvel pode ser compreendido como um componente que propicia processos sociais e de aprendizagem que "mudaram a vida e a maneira de aprender de milhões de pessoas de formas inconcebíveis até mesmo há uma década" (UNESCO, 2014, p. 13). Por esses dispositivos circulam significados que não podem ser pensados isoladamente, fora de um contexto midiático.

> Os significados mediados circulam em textos primários e secundários através de intertextualidades infindáveis, na paródia e no pastiche, no constante *replay* e nos intermináveis

> discursos, na tela e fora dela, em que nós agimos e interagimos, urgentemente procurando compreender o mundo, o mundo da mídia, o mundo mediado, o mundo da mediação. (SILVERSTONE, 2002, p. 34).

O aprendente – ou, para Vygotsky (2007), o sujeito – é o aluno, o indivíduo autônomo, centro do processo de mediação. O aluno habita diferentes locais físicos e virtuais e assim pode interagir com outras pessoas e objetos em qualquer lugar, a qualquer hora. Por esta razão, suas experiências em aprendizagem móvel são contextualizadas e personalizadas.

Os meios social e cultural são regidos pelas convenções simbólicas expressas pelo professor e pelos colegas. No sentido de Freire (1999, p. 68), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" isso significa dizer que, apesar do conhecimento se constituir em processos internos, ele também se dará pelo meio.

> A interação social [em Vygotsky] não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui. (FINO, 2001, p. 280, grifo nosso).

Na perspectiva vygotskyana, a mediação ocorre também pela ação intencional do professor. O docente é responsável por criar situações de ensino em que a ZDP do aluno possa ser explicitada. A forma como esta zona de desenvolvimento proximal se revela é através da narrativa. Assim, o professor atua mapeando ausências no decorrer do processo, que fornecem subsídios para o seu (re)planejamento, o qual prevê diversidade de experiências, metodologias e conteúdos a fim de que, dentro de um objetivo educacional comum ao grupo, a ação didática possa proporcionar uma extrapolação do nível de imitação simbólica para o nível interno de abstração de um determinado conceito.

> Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua

> aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASETTO, 2000, p. 144-145).

A mediação pedagógica é o processo de acompanhamento e de intervenções didáticas durante a construção da aprendizagem e envolve sujeito, tecnologias e o meio sociocultural.

> É pela mediação pedagógica que podemos compreender o que o sujeito conhece e como ele pensa, auxiliando-o a estabelecer relações entre o que conhece e o que deseja/precisa conhecer, problematizando de modo que ele possa dar sentido e atribuir significado à nova informação. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 76).

Os colegas de grupo, classe ou sala de aula são considerados também como agentes mediadores. Contudo, diferenciam-se dos docentes pelo tipo de interação que mantém com o sujeito. Os colegas formam pares mais ou menos experientes, que participarão do processo de aprendizagem por meio de narrativas de colaboração.

Na narrativa digital como processo de aprendizagem móvel, a mediação pedagógica é planejada e executada através da interação entre estas esferas: dispositivos móveis, sujeito e meio, de acordo com as narrativas tecidas presencial ou virtualmente, de forma que cada sujeito possa expressar, por meio da linguagem, a possibilidade de revelar a sua janela da mente, como uma pista da zona de desenvolvimento de determinado conceito.

Assim como, na narrativa digital como produto, revela-se o conceito que o sujeito conseguiu internalizar, tornando-se uma zona de desenvolvimento real, bem como o que ainda precisa de auxílio para realizar, a zona de desenvolvimento proximal. O emprego destas duas

concepções de narrativa: produto e processo, na aprendizagem de um determinado conceito, concede ao professor mediador uma visão mais plural sobre o sujeito e os seus processos de abstração do conhecimento.

Neste intento, por meio da observação de práticas sociais e culturais do uso dos dispositivos móvel em contexto escolar por estudantes de uma escola pública, alicerçados pelas teorias e autores apresentados até então, pretendemos compreender melhor o processo de aprendizagem móvel por meio das narrativas digitais. Esperamos compreender esse processo em todas suas etapas, desde a observação até o conhecimento. Desta forma, acompanhamos 72 estudantes de 9º Ano de Ensino Fundamental durante o período de setembro de 2016 a junho de 2017. Sem a pretensão de afirmar como os estudantes utilizam os dispositivos móveis e como fazer seu uso contribuir para a aprendizagem móvel, no capítulo a seguir apresentaremos diversos encaminhamentos e propostas de ensino com o dispositivo móvel realizadas em docência compartilhada com uma professora e a experiência de uso destes dispositivos pelos estudantes. Essa análise, vista pela lente de teorias e estudos afins, nos auxiliará a ampliar o entendimento sobre este tema.

4 METODOLOGIA

> "– *Professora, quando vamos ter aula de verdade?*"
> (Fala de aluno – Diário de campo, 24/05/2017*)*.

Diante do objetivo deste capítulo, qual seja, criar e realizar oficinas de uso com, sobre e através de dispositivo móvel para a produção de videocontos integrados à disciplina de Português, o percurso descrito a seguir apresenta as etapas metodológicas desenvolvidas nos cinco encontros de observação e 17 ações didáticas, tendo como base os autores Thiollent (2011), Barbier (2004) e Severino (2007).

Desta forma esta pesquisa pode ser classificada:

Segundo a sua natureza, como pesquisa aplicada, pois seus objetivos estão alinhados com as descobertas advindas da experiência no campo de pesquisa que norteiam e enriquecem o seu desenvolvimento (GIL, 2008).

Com relação à finalidade, trata-se de uma pesquisa descritiva (GIL, 2008), pois tem como objetivo descrever a relação entre inserção das tecnologias móveis e práticas educativas, estabelecendo relações entre suas variáveis.

Quanto à análise de dados, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (SEVERINO, 2007), pois utiliza diferentes estratégias de investigação, métodos de coleta, análise e interpretação dos dados.

Quanto ao plano epistemológico, esta pesquisa é referenciada na hermenêutica, tendo em vista que usa a interpretação da relação simbólica entre os pesquisados e o objeto de pesquisa (SEVERINO, 2007).

A abordagem metodológica se dá pela pesquisa-ação. Neste tipo de abordagem, a investigação enfatiza a participação dos envolvidos, pesquisadora e pesquisados, na busca por compreender e apontar possíveis soluções para o problema, no caso estudado aqui, o da inserção das tecnologias móveis no cotidiano escolar.

> A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de

> sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2007, p. 120).

Aqui o pesquisador desempenha diferentes papéis, sensível ao lugar do outro, sem, contudo, afastar-se do rigor científico, característico das produções acadêmicas.

Pela escuta se desenvolve o movimento de ir e vir na pesquisa, possibilitando a redefinição das ações, conduzindo a discussão para as necessidades do grupo pesquisado. Tal envolvimento de escuta e ação sobre a própria realidade faz com que a pesquisa-ação contribua na construção do conhecimento coletivo de maneira autônoma e crítica (BARBIER, 2004). O caminho percorrido buscou alcançar esse conhecimento coletivo, o qual descreveremos a seguir.

4.1 A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

Ponderando acerca da integração dos dispositivos móveis à prática educativa, demos início ao processo investigativo. Numa fase preliminar, buscando ainda compreender quais abordagens teóricas e metodologias seriam utilizadas nesta pesquisa, foram combinadas as palavras "*smartphone*", "telefone celular" e "aprendizagem móvel" no portal Google Acadêmico. Um dos resultados foi o artigo sobre *O uso de dispositivos móveis no contexto educativo: análise de teses e dissertações nacionais*, escrito por Almeida e Araújo Júnior (2014) que chamou atenção pela proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa, trazendo a temática educação de uma forma ampla, não direcionada para determinada disciplina ou aplicativo. O artigo realizou investigação no Portal de Periódicos da Capes entre o período de 2003 a 2012 e apontou a necessidade de os cursos de pós-graduação investigarem o uso de dispositivos móveis no ensino formal brasileiro. O estudo revelou também que as pesquisas, até então, centraram-se em estudantes do Ensino Superior dentro das salas de aula tradicional. Desta forma, o artigo faz, em suas considerações finais, a recomendação de outras pesquisas que tomem como público professores e alunos de outros níveis de ensino.

Assim, como revisão sistemática, trazemos a continuidade desse estudo, atualizando as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação brasileira, com o objetivo de verificar se as recomendações obtidas até o ano de 2012 persistem. Para tanto, foram mantidos: o mesmo banco de dados – Portal de Periódicos da Capes, com novo recorte temporal, de

2013 a 2016, período não compreendidos no artigo de Almeida e Araújo Júnior (2014) – e as mesmas palavras-chave: “aprendizagem móvel”, “*mobile learning*”, “dispositivos móveis”, “*tablet*” e “*smartphone*”.

Foram encontrados 629 teses e dissertações, das quais 41 continham a palavra-chave “aprendizagem móvel”; 72, a palavra *mobile learning*; 162, a expressão “dispositivos móveis”; 221, o termo *tablet*; e 13, a palavra-chave *smartphone*. Dada a amplitude do resultado, foram selecionados estudos na área de Educação, totalizando 32 teses e dissertações. Isto significa dizer que dos 629 trabalhos encontrados, apenas 32 concentram-se na área da Educação, representando 5% das pesquisas em pós-graduação que exploram a temática. Dados que reafirmam a necessidade de investigação do uso de tecnologias móveis em educação apontado no artigo de Almeida e Araújo Júnior (2014).

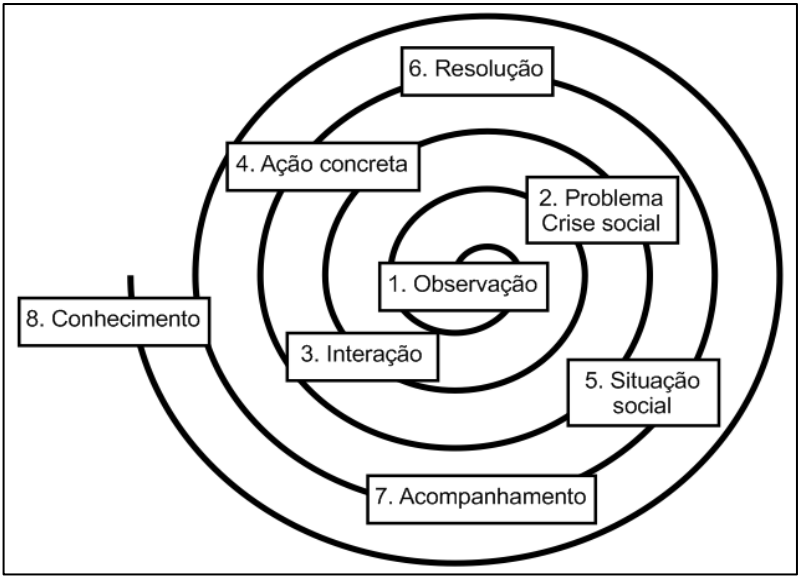
No entanto, desses 32 trabalhos, havia abordagens que não falavam diretamente à pesquisa, sendo necessário outro recorte. Assim, foram selecionadas na área de concentração as produções com público-alvo cuja faixa etária fosse semelhante à desta pesquisa e o título contivesse a palavra-chave. O resultado reuniu 13 trabalhos, compilados no Apêndice A.

Nas leituras das dissertações e teses, foi recorrente a afirmação sobre o aumento do uso dos dispositivos móveis por parte de professores e estudantes em suas vidas privadas e, em menor proporção, na vida escolar, assim como o pluralismo da utilização dos dispositivos móveis em diferentes contextos educativos: na formação docente, em disciplinas curriculares, na pedagogia hospitalar, na inclusão de deficientes e na produção de conteúdos virtuais. Percebemos aqui um pequeno avanço no número de pesquisas em que público-alvo são os estudantes do Ensino Básico, o que, todavia, não esgota a necessidade de continuar pesquisando a temática.

Na sequência, teve início a pesquisa bibliográfica, que, segundo Severino (2007, p. 122), “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores”, baseado em assuntos e autores que referenciam a temática em questão.

A partir de então, a aproximação com o campo de pesquisa se deu na busca por conhecer, propor e participar de ações que transformem a realidade. Para Thiollent (2011), tal envolvimento ocorre em formato de espiral, por meio de estratégias metodológicas apontadas por alguns fatores, tal como expresso na Figura 15.

Figura 15 – Resumo da estratégia metodológica da pesquisa-ação



Fonte: Adaptado de Thiollent (2011, p. 22-23).

A espiral metodológica se assemelha à metáfora empregada nesta pesquisa para o caleidoscópio, pois, segundo o autor, a espiral são ciclos abertos, dinâmicos, que permitem rodopios e reflexão em cada etapa. A avaliação pela continuidade do estudo se dá a qualquer momento, suspendendo-se temporariamente o movimento da pesquisa para (re)analisá-la. Ao final de cada espiral, uma nova forma se cria, modificando o ciclo de repetições de uma realidade.

Para Thiollent (2011), este ciclo de investigação pode ser expresso pelas etapas: observação, problema/crise social, interação, ação concreta, situação social, resolução, acompanhamento e conhecimento, nestes termos:

1. Observação: primeira etapa do processo metodológico, objetiva explorar o campo, verificando se há problema ou crise social (2) entre o grupo, as tensões que o envolvem, e vislumbrar a possibilidade de auxílio do pesquisador, bem como as parcerias possíveis na ação;

> Nos seus primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que

> fazem parte do que é tradicionalmente chamado "diagnóstico". (THIOLLENT, 2011, p. 56-57).

2. Problema/Crise social: busca entender se existe um desequilíbrio nas relações ou concepções envolvendo o tema e o grupo a ser pesquisado, auxiliando na construção da hipótese da pesquisa;
3. Interação: entende-se pela ampla e explícita troca de saberes entre pesquisador e pesquisados. Para Thiollent (2011, p. 22), na interação "há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada". Momento que estará presente em todas as etapas que o sucederão;
4. Ação concreta: são elencadas as prioridades das ações a serem pesquisadas e suas possíveis soluções, formando efetivamente o momento de intervenção na realidade da pesquisa;
5. Situação social: são investigadas as possíveis situações que interferem no objeto estudado;
6. Resolução: entende-se que há um problema e que a pesquisa contribui na reflexão sobre ele, buscando compreender a situação observada;
7. Acompanhamento: está presente em todo o processo investigativo. São acompanhadas as ações e decisões e planejadas as atividades;
8. Conhecimento: é o resultado da pesquisa, que não se restringe à ação, mas sim diz respeito a um estado de consciência do pesquisador e do grupo pesquisado.

Aplicando-se a espiral metodologia à esta pesquisa, tem-se:

O período da observação (1), precedido pelo contato com a Unidade Escolar, organizado de forma a contemplar professores de todas as áreas, da seguinte forma:

Quadro 3 – Horário das observações

Ano 2016	**22/09**	**30/09**	**03/10**	**11/10**	**25/10**	**26/10**
Turma T1	História Geografia	Professora Auxiliar	Matemática	Português	–	Ed. Física Inglês
Turma T2	Português Ciências	Geografia	Matemática	Ed. Física	Inglês História	–

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O tempo de observação foi estabelecido em 1h 45min, distribuído em períodos de 1h 30min em aula e de 15 minutos sem o professor. Ciente que os alunos da Turma 1 (T1) frequentavam o período matutino, e os alunos da Turma 2 (T2), o período vespertino, a observação da turma T1 contemplou o recreio e duas aulas, antes ou depois do intervalo, e, na turma T2, os 15 minutos anteriores ao início das aulas e as duas primeiras aulas, de acordo com o horário das aulas.

Durante o período observado, percebeu-se que havia uma crise/desequilíbrio (2) ao presenciar-se duas cenas. A primeira, observada na Figura 16, expressa o *design* da sala de aula com a presença do professor. A segunda, trazida pela Figura 17, mostra os mesmos estudantes sem a presença do professor. As cenas são analisadas em sequência:

Figura 16 – Design da sala de aula com a presença do professor

Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Com a presença da professora em sala de aula, percebe-se que a docente está em frente aos estudantes, centralizando o diálogo. As carteiras enfileiradas simbolizam a sala de aula tradicional, com ênfase no conteúdo transmitido de forma oral ou com auxílio de livro didático. Durante o período observado, o tempo de aula foi destinado à transmissão do conhecimento de forma oral pelo professor. O tempo de aula foi destinado a escutar o professor e proporcionou poucos momentos de experimentação ou a criação/testagem de hipóteses pelos estudantes. A presença da mídia como ferramenta de ensino se deu pela presença do livro didático e do quadro branco. O uso desses recursos foi

sempre determinado pelo professor de forma instrumental, ou seja, atendendo a uma sequência pré-determinada de conteúdo. As conversas paralelas estiveram presentes, assim como as distrações com brincadeiras e o uso do dispositivo móvel. Chamou atenção que o uso de dispositivo móvel pelos estudantes tenha se limitado ao *smartphone*, que, quando permitido pelos professores, foi utilizado para atividades recreativas, como acessar as redes sociais, assistir vídeos, distrair-se com *games* e servir-se da câmera fotográfica (Figura 17).

Figura 17 – *Design* da sala de aula sem a presença do professor.

Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Essa estrutura se modificou quando os alunos estavam sem a presença do professor, como na Figura 17. Nos momentos em que estiveram sozinhos, os alunos se organizaram de forma espontânea e articularam a comunicação de forma descentrada, gesticularam, compartilharam saberes, divertiram-se, revelando uma linguagem corporal mais envolvida na prática que realizavam. O uso do dispositivo móvel foi observado com mais frequência e mesclava-se com as atividades que os estudantes estavam desenvolvendo.

Durante o período observado, uma prática docente chamou atenção por incorporar o uso do dispositivo móvel em seu planejamento. O dispositivo *tablet* foi utilizado para pesquisa de biografia de poetas, contemplando a dimensão da mídia-educação como ferramenta pedagógica. O uso do *tablet* só se fez presente na observação pela iniciativa desta professora. Nessa prática, emergiram algumas limitações do campo, tais como as dificuldades de conexão e as restrições do

aparelho, levando os alunos a utilizarem seus próprios *smartphones* para realizar o trabalho, e a percepção da professora, que aplicou o planejamento que "tem que ser", ao afirmar a efetividade do *smartphone*. A situação observada mostra que a presença do equipamento físico não provocou modificações na prática educativa. O dispositivo móvel foi utilizado para substituir a tecnologia fixa do computador. Em sala de aula, a comunicação continuou centrada na professora, que determinou o conteúdo e a tecnologia. Desta forma, as dimensões da mídia-educação objeto de estudo e produtiva-reflexiva-expressiva são desconsideradas na prática educativa.

Mediante o problema/crise entre as cenas expostas nas Figuras 16 e 17, percebeu-se uma relação de conflito entre o uso que os estudantes faziam dos dispositivos móveis e a proibição, por parte dos professores, do uso da tecnologia em sala de aula. O uso pessoal, social, educativo e a perceptível diferença entre o dispositivo dentro e fora da escola podem ser configurados como uma crise ou problema (2).

A busca por compreender esse problema, conhecer os sujeitos da pesquisa e os usos que faziam dos dispositivos móveis tornou-se essencial para a continuidade da pesquisa. Desta forma, foi planejada uma intervenção, marcando o início da etapa de interação (3) com os alunos, a qual consistiu na aplicação do instrumento questionário[12]. Segundo Severino (2007, p. 125), o questionário pode ser definido como o "conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo".

O questionário, composto por 21 questões (Apêndice B), foi baseado no estudo em andamento no grupo de pesquisa Educação Comunicação e Mídias (Edumídia) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do qual a pesquisadora faz parte. Dada a especificidade desta investigação, o questionário buscou conhecer informações pessoais, regionais, socioeconômicas, culturais e de consumo de dispositivo móvel pelos estudantes. A aplicação foi previamente combinada com a escola quanto à data, à estrutura e aos

---

[12] Para a realização do questionário foi ministrada uma oficina pela pesquisadora, na qual os *tablets* foram entregues aos alunos, a fim de que configurassem suas contas de *email*. A senha do *wi-fi* foi então disponibilizada para que os estudantes realizassem a oficina. Na sequência, eles receberam por *email* os formulários eletrônicos do *Google*, considerados aqui como uma aplicação do instrumento questionário.

profissionais envolvidos. O período de aplicação se deu entre os dias 14 e 16 de novembro de 2016, no auditório da escola, pela proximidade ao sinal do *wi-fi*. A professora de tecnologia educacional acompanhou o primeiro dia, contudo, nas outras duas intervenções não estava presente qualquer profissional da Unidade.

Os dados coletados forneceram subsídios para planejar a ação concreta (4), etapa seguinte. No planejamento das oficinas – ação concreta (4) – foram considerados a situação social (5), evidenciada pelo resultado das observações e do questionário, contemplando-se os princípios norteadores desta pesquisa, a saber: mídia-educação, multiletramentos e narrativas digitais.

A etapa de resolução (6) se deu por meio de experiências com os dispositivos móveis na produção de um videoconto inicial. Para o acompanhamento (7) se expandir além do período presencial, foram criados três grupos no *Whatsapp*, um para cada turma, e outro com a professora, aqui considerados como uma ferramenta digital de coleta em forma de diário. A justificativa para uso do diário refere-se às particularidades deste recurso, que é

> [...] um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetizam, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida. (BARBIER, 2004, p. 133).

No grupo do *Whatsapp* dos alunos, o objetivo foi criar um espaço fora da sala de aula que utilizasse a tecnologia móvel para comunicação, compartilhamento de saberes e construção coletiva de conhecimento descentrada do professor.

Na troca de mensagens entre a professora e a pesquisadora, a aula foi avaliada por meio dos acertos e limitações de cada oficina, readequando-as quando necessário.

Assim, em cada encontro presencial e virtual, pequenas e novas espirais se iniciaram e foram encerradas na busca por determinado conhecimento (8): edição de vídeo, inserção do áudio, apenas para citar alguns exemplos. Este percurso metodológico resultou em narrativas digitais desenvolvidas coletivamente pelos estudantes.

4.2 O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na E.B.M. Virgílio dos Reis Várzea, escola pública da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, situada no bairro de Canasvieiras, em Florianópolis/SC. Inaugurada em dezembro de 2012 e posta em atividade no ano seguinte, a escola é parte de um projeto arquitetônico do MEC que padroniza escolas de Ensino Fundamental. Nele estão previstos, além do espaço que atende à Sala Informatizada, outros cinco pontos de distribuição de conexão cabeada à internet, com estrutura em fibra óptica em todas as 13 salas de aulas e demais dependências, além de pontos *wi-fi* distribuídos pela Unidade.

Em sua organização e funcionamento escolar, a Unidade atende 762 alunos, com idades entre 4 e 14 anos, compreendendo todos os anos do ensino obrigatório, conforme legislação vigente. Seu quadro funcional é composto por 61 profissionais, divididos entre 39 professores e 22 funcionários.

A escolha desse campo de pesquisa se deu pelo envolvimento da pesquisadora como professora de Tecnologia Educacional[13] da Unidade e a chegada, em 2016, de dispositivos móveis em todas as 27 escolas da RMEF, vindos de parceria estabelecida entre a PMF e o MEC. O material entregue nas Unidades foi composto por *tablets*, carrinho com carregadores e conexão *wi-fi*. A formação em serviço para sua adoção foi ofertada para alguns professores da Rede. Essas ações foram viabilizadas por financiamento adquirido pela PMF junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), destinado a investimentos na educação do município, que prevê diversas ações. Com sanção da então presidente da república Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), o projeto foi votado e aprovado na Câmara e no Senado, em 2014. A iniciativa, denominada pela PMF como *Projetos Inovadores*, foi assim definida na página da internet *Projetos Inovadores: uso pedagógico do dispositivo móvel*, dedicada ao projeto:

> Projetos inovadores que incorporam as tecnologias da informação no ensino de Português, Matemática, Ciências e Línguas Estrangeiras

---

[13] Professor responsável por promover o uso pedagógico das diversas mídias eletrônicas nas escolas Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+atribuicoes>. Acesso em: 9 maio 2017.

> também beneficiarão os alunos do Ensino Fundamental, graças à implantação de laboratórios multimidiáticos em todas as escolas da rede municipal, os quais serão equipados com lousas digitais, *laptops* ou *tablets*, *softwares* interativos para a aprendizagem, dentre outros equipamentos que serão colocados à disposição dos estudantes e dos professores. (FLORIANÓPOLIS, 2016).

A empresa vencedora do pregão MEC 93/2012, Positivo Informática, começou a entrega dos equipamentos em 2016, três anos após o fim do certame. Entre 2012 e 2016, datas da realização do pregão e de entrega dos equipamentos, respectivamente, o *smartphone* popularizou-se, tornando-se a mídia mais presente na vida das pessoas[14] e elemento símbolo de novas formas de comunicação e de aprendizagem na cultura contemporânea. Tal dissonância entre a ação pública, com compra de *tablets*, e a de mercado, com a massificação do *smartphone*, fez com que o frequente uso pelos alunos do dispositivo móvel em contexto escolar gerasse um conflito com seus professores e com a escola sobre seu o uso para fins pedagógicos. Contudo, com a chegada dos *tablets*, a discussão ganha novos elementos e outro contexto.

Em vez de coibir, agora o Estado insere outra política, que incentiva o uso desses dispositivos. Na página da internet *Projetos Inovadores* constam uma série de recomendações e orientações para professores, alunos e gestão escolar, como segue:

> Este documento define as premissas básicas do projeto de utilização, dos *tablets*, pelos estudantes e professores nas escolas municipais de Florianópolis. Os *tablets* chegam como recurso pedagógico especialmente vinculado ao trabalho pedagógico a ser realizado nas turmas do 6° ao 9° ano, ao qual este projeto tem como foco principal. Tê-los nas salas de aula, significa construir aulas mais dinâmicas, diversificadas e conectadas com o

---

[14] Dados da 28ª Pesquisa Anual – Administração e uso de TI nas empresas (2017) –, realizada pela Fundação Getúlio Vargas, mostram que em 2012 havia aproximadamente 75 milhões de *smartphones* e, atualmente, são 168 milhões de aparelhos ativos no país. A pesquisa também aponta que o uso do *smartphone* é superior ao número de *tablets*, *notebooks* e computadores de mesa. Disponível em: <http://eaesp.fgvsp.br/sites/eaesp.fgvsp.br/files/pesti2017gvciappt.pdf>. Acesso em: 9 maio 2017.

> mundo contemporâneo. Como todos os participantes precisam conhecer a nova realidade, será necessário construirmos regras e orientações de uso dos equipamentos. (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

O documento expressa o uso prioritário dos dispositivos pelos alunos de 6º ao 9º Ano, vindo ao encontro das intenções desta pesquisa em conhecer quais os multiletramentos são desenvolvidos por alunos do 9º Ano ao tecerem narrativas digitais utilizando os dispositivos móveis. Contudo, conhecer os sujeitos e traçar o perfil de usuário de dispositivo móvel formaram a base para propor as oficinas.

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos que fazem parte desta pesquisa são 72 estudantes do 9ª Ano do Ensino Fundamental e uma professora de Língua Portuguesa. Para iniciar a pesquisa em campo foi realizado um primeiro contato com a escola, por telefone, seguido por uma reunião em que estiveram presentes a pesquisadora, o Diretor e o Supervisor Escolar da Unidade. Após apresentarmos os objetivos da pesquisa e o interesse em discutir os multiletramentos através das narrativas digitais em dispositivos móveis, os presentes concordaram com a escolha dos estudantes do 9º Ano para composição do público-alvo. Neste momento, foi solicitado pela escola um calendário de observação que contemplasse todas as disciplinas do currículo.

Inicialmente, os professores não seriam incluídos na pesquisa e apenas em uma das turmas seriam aplicados todos os instrumentos metodológicos. Tendo em vista que os indivíduos são e aprendem de formas diferentes, não seria possível verificar se houve avanços nos multiletramentos comparando-se grupos distintos com intervenções diferentes. Assim, optou-se por trabalhar com as duas turmas, priorizando-se o trabalho em grupo em todas as etapas. A professora de Língua Portuguesa também foi incluída na coleta de dados, em razão da sua relevância como mediadora das práticas educativas.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, tendo sido aprovada conforme parecer consubstanciado no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 51521115.8.0000.0121 (Apêndice C) e igualmente endossada pela Gerência de Formação da RMEF.

Assim sendo, iniciamos a empiria em campo para mapear o uso social e cultural das tecnologias móveis pelos sujeitos envolvidos na

pesquisa, buscando conhecer seus multiletramentos por meio de narrativas digitais produzidas em *smartphones* e *tablets*.

A fim de mapear as práticas sociais e culturais sobre o uso de *smartphones* e *tablets* com jovens/adolescentes, expomos, a seguir, o perfil detalhado desses sujeitos.

4.3.1 Perfil dos estudantes sobre aprendizagem móvel

Os dados que compõem este perfil foram coletados na primeira interação com alunos, etapa 3 do ciclo investigativo, por ocasião da configuração de *e-mail*. Nesse período, os estudantes participantes da pesquisa tinham entre 12 e 16 anos, e estavam presentes nesse encontro 61 adolescentes, dos quais 25 pertencem ao gênero masculino; e 36, ao gênero feminino. Com exceção de um jovem, os outros 60 afirmaram ter acesso às tecnologias digitais em casa, evidenciando assim que a garantia de acesso a esses recursos é efetiva em praticamente todos os lares. Os estudantes são oriundos de diferentes regiões, 93% deles brasileiros, entre os quais 57% não nasceram no estado de Santa Catarina, um indício da grande mobilidade das famílias.

O acesso à internet é feito essencialmente pelo *wi-fi* de casa (80%), enquanto na escola apenas 5% afirmaram que usam a conexão. Esse baixo índice revela que a escola não tem contribuído para a inclusão digital desses jovens no que se refere a um item fundamental: o acesso à internet.

Os dados sobre a frequência do uso das tecnologias móveis podem ser vistos na tabela 1.

Tabela 1 – Frequência do uso de tecnologias móveis por parte de um grupo de alunos do 9º Ano da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea, Florianópolis, SC, por acesso semanal, Brasil – 2017

Equipamento	**Frequência**				
	Não utiliza	**1 vez por semana**	**2 a 3 vezes por semana**	**5 a 6 vezes por semana**	**Todos os dias**
Computador	33	8	11	–	9
Notebook* ou *netbook	17	10	16	4	14
Smartphone	15	0	2	3	41
Tablet	42	4	3	2	10
Console de *games*	27	8	7	4	15
Celular	23	2	2	5	29

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Os dados levantados na Tabela 1 chamam a atenção pelo pouco uso do *tablet* (69%), sendo esta a tecnologia alvo da ação pública. Em seguida, os computadores são a tecnologia com menor uso (54%), o que mostra como a mídia fixa vem perdendo espaço nas práticas sociais. A tecnologia móvel de que os adolescentes fazem uso "todos os dias" (67%) é o *smartphone*, seguido pelo celular (48%) sem tela *touch screen*. Vale ressaltar que o celular sem tela *touch screen* envolvem práticas correlatas apenas ao do telefone, tais como fazer e receber ligações e troca de mensagens por SMS. Aos estudantes que responderam o questionário foi explicado oralmente, no entanto, pelos números apresentados, contrastando com o consumo observado dessa tecnologia, há que se considerar que nem todos os respondentes consideraram essas diferenças.

Tabela 2 – Frequência do uso de tecnologias móveis por parte de um grupo de alunos do 9º Ano da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea, Florianópolis, SC, por tempo de conexão semanal, Brasil – 2017

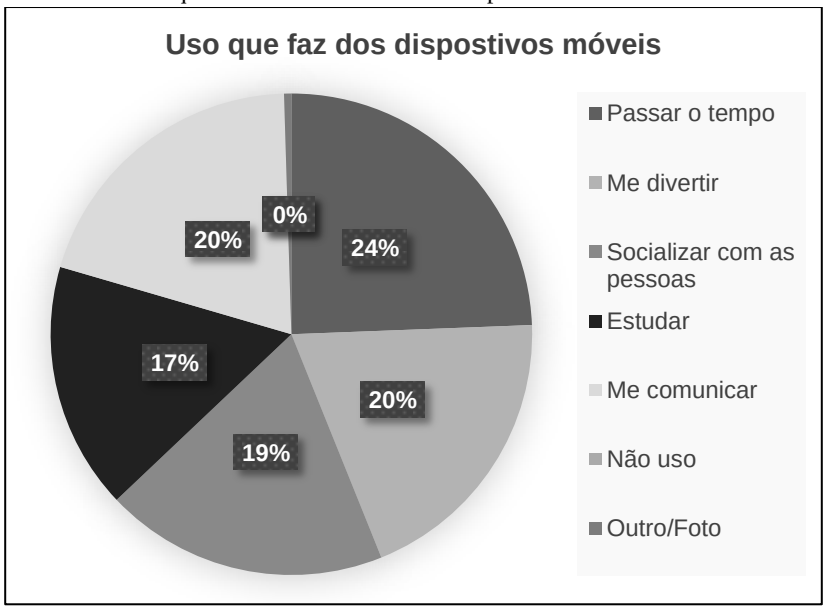
Equipamento	**Frequência**				
	Não utiliza	**1 hora**	**2 horas**	**3 horas**	**> 3 horas**
Computador	33	8	10	2	8
Notebook* ou *netbook	19	15	10	2	15
Smartphone	17	8	1	6	29
Tablet	40	6	3	4	8
Console de *games*	26	10	7	9	9
Celular	23	6	3	5	24
Jogos eletrônicos	22	8	10	1	14

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Na frequência de uso do dispositivo móvel por tempo de conexão semanal visto na Tabela 2, o *tablet* é o dispositivo menos utilizado, apontado pelos estudantes que "não utilizam" (66%), seguido pelo computador (54%). O *smartphone* aparece novamente como o dispositivo com maior tempo de uso, ao qual os estudantes afirmam ficarem conectados por "mais de três horas" (48%), seguido pelo aparelho celular (39%).

O tipo de consumo que esses estudantes fazem dos dispositivos móveis (importante lembrar que estes dispositivos incluem: *tablets*, *smartphones*) pode ser verificado no gráfico 1:

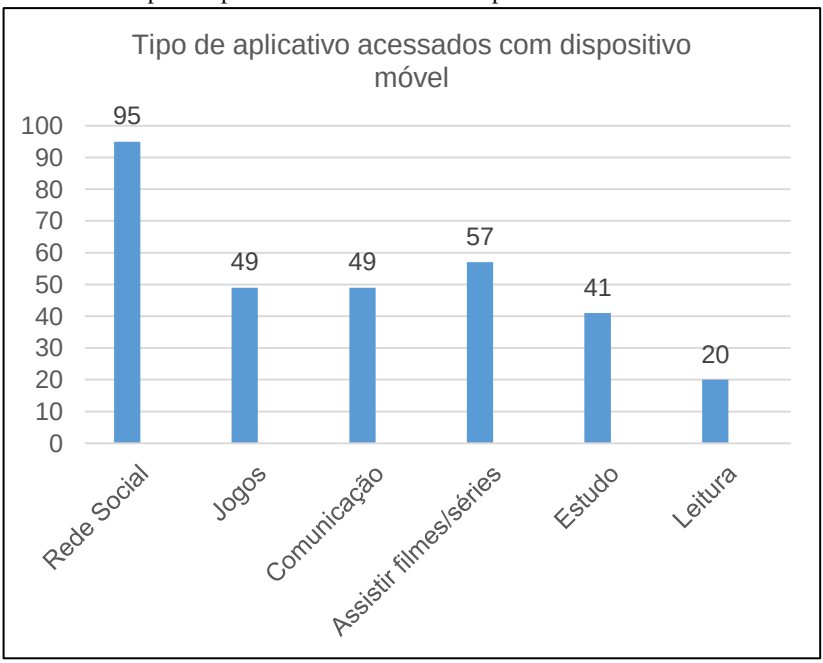
Gráfico 1 – Uso que os estudantes fazem do dispositivo móvel



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com estes aparelhos, os estudantes estão passando o tempo (24%), comunicando-se (20%), divertindo-se (20%), socializando com pessoas (19%) e estudando (17%). Quando estes jovens estão usando a rede para entretenimento, socialização e estudo, o fazem através de aplicativos que envolvem Redes Sociais (95%), jogos (49%), comunicação (49%), assistir filmes e séries (57%), estudo (41%) e leitura (20%), conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 – Tipo de aplicativo acessado com dispositivo móvel[15]

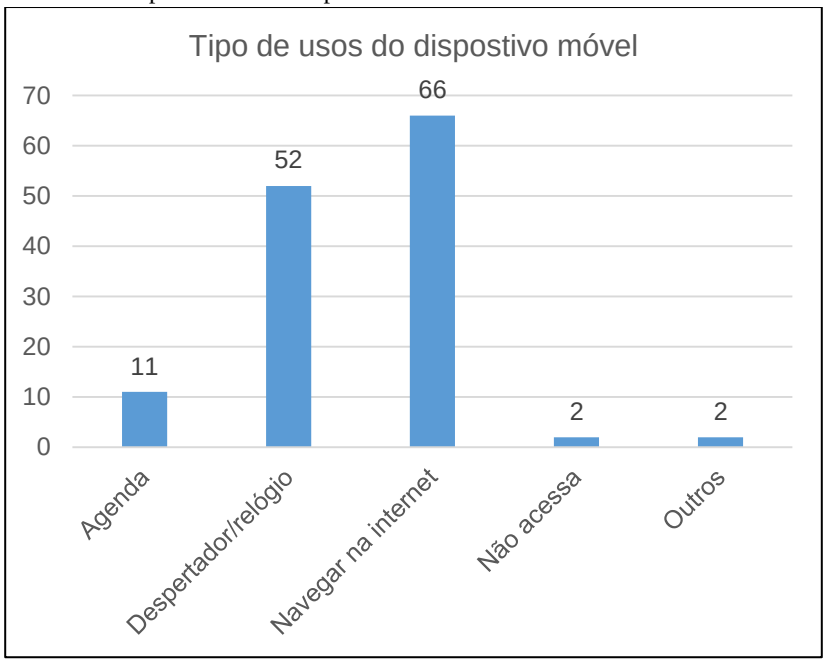


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Outros usos com dispositivo móvel foram observados, os quais incluem estender a memória (11%), organização de rotina (52%), navegação na internet (66%) e outros usos (2%). Os que não especificaram ou não usam a tecnologias para essas funções somam individualmente 2% do total. O resultado pode ser visto no gráfico 3.

[15] Havia a possibilidade de assinalar mais de um tipo de aplicativo acessado com dispositivo móvel, tendo em vista a multiplicidade de usos possíveis, por isso a soma ultrapassa 100%.

Gráfico 3 – Tipo de usos do dispositivo móvel



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

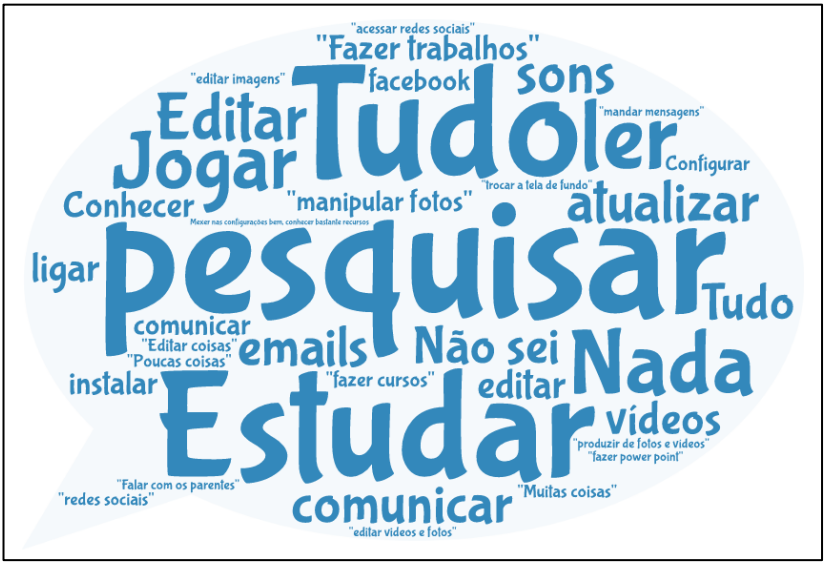
Durante o tempo em que estão conectados, os principais usos são: compartilhar notícias, fotos, vídeos e mensagens com seus amigos (84%); atualizar informações na internet, como por exemplo, em uma página pessoal, em um *blog*, na linha do tempo no *Facebook*, no *Twitter* ou em outro similar (66%), e, em menor índice, para a criação de um tópico ou participação em um fórum de discussão na internet (18%) e para produção de jogo digital (15%).

Na escola, as tecnologias digitais mais utilizadas pelos estudantes são o computador (89%) e o *tablet* (82%). Contudo, eles assinalaram nas respostas que seus professores "não usam" as Redes sociais (75%) ou os jogos eletrônicos (100%) como recursos pedagógicos. Outros recursos digitais como a pesquisa na internet (44%), revistas impressas (62%), filmes (61%), vídeos (51%) e ambiente virtual de aprendizagem (57%) são utilizados em sala de aula para ilustrar conteúdos didáticos "de vez em quando". Ainda sobre os recursos pedagógicos dos professores, as mídias analógicas são as mais utilizadas diariamente, tais como o quadro negro (75%) e o livro didático (70%). Apesar de não utilizarem as tecnologias móveis para aprendizagem, os alunos acreditam (97%) que é

possível aprender fazendo uso de tais dispositivos, mesmo que 28% ainda afirme que os artefatos digitais não devem estar ligados durante as aulas.

Os alunos responderam à questão aberta sobre o que sabem fazer com o *tablet* e *smartphone* e o que consideram importante fazer. Os dados geraram Figura 18, de incidência dos termos, em forma de nuvem de palavras.

Figura 18 – O que os estudantes sabem fazer com *tablet* e *smartphone* e o que consideram importante fazer



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na Figura 18, a palavra “pesquisar” aparece em destaque, em 23 respostas relacionadas a conteúdos escolares. “Estudar” esteve presente em seis respostas, novamente relacionadas aos conteúdos escolares. Quatro estudantes escreveram “tudo” sem especificar o que isto significa para eles, e outros quatro responderam “jogar” ao que consideram importante. Três estudantes colocaram “nada”. Com menos frequência, apareceram respostas como ler, comunicar, fazer trabalho e editar. As demais respostas visualizadas na imagem apareceram uma vez cada, mostrando uma diversidade de ações.

Foi questionado aos estudantes o que gostariam de aprender com os dispositivos móveis. Por meio de questões abertas, eles responderam,

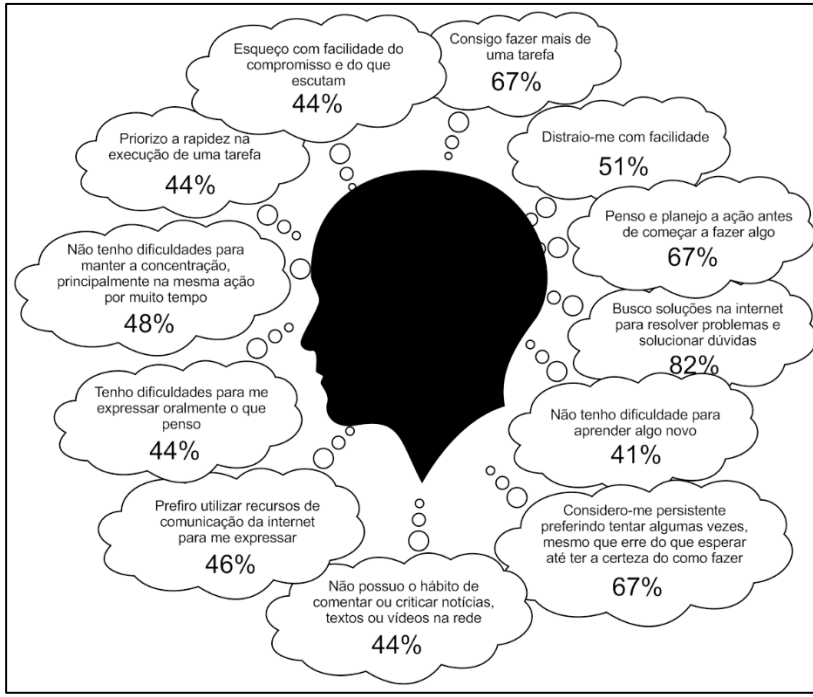
em sua maioria, conteúdos escolares, contudo alguns exemplos demonstraram outros interesses:

> Estou aberta para novas ideias e aprendizado. Mas gostaria muito de algo relacionado com as artes, principalmente a fotografia e vídeos. (Aluno X).
> Gostaria que o *tablet* participasse mais no aprendizado de todas as disciplinas escolares. (Aluno Y).
> Gostaria de aprender a criar um jogo. (Aluno Z).

Entre os saberes que gostariam de desenvolver com os dispositivos móveis estão os correlatos às disciplinas já existentes na escola, com ênfase na produção de conhecimento pelo aluno, o saber-fazer. Outros interesses que se destacaram foram a criação de jogos eletrônicos e a produção/edição de vídeos.

Para demonstrar os hábitos de estudo, os estudantes identificaram aqueles apresentados na Figura 19.

Figura 19 – Hábitos de estudos



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Dentre as maneiras como eles gostam de estudar, foram apontados o contato com outras pessoas (57%) e a preferência na escolha do tema (57%); já as imagens (77%), como importante recurso que os auxilia na compreensão do objeto em estudo. Sintetizando as respostas ilustradas na Figura 19, podemos afirmar que os alunos indicaram fazer várias atividades concomitantemente, desde que sejam rápidas; são persistentes, planejam as ações e preferem insistir na realização de uma tarefa. Esquecem com facilidade o que escutam e dispõem da internet para auxiliar na compreensão de algo, assim como para comunicar-se.

Desta forma, de acordo com o levantamento realizado nas etapas (1), (2) e (3) da espiral metodológica, é possível afirmar que os estudantes usam frequentemente a tecnologia móvel, especialmente o *smartphone*, que foi a mais citada, tanto pelo número de vezes como pelo tempo de uso. Os alunos fazem uso da tecnologia móvel, fora da escola, para o entretenimento, especialmente em Redes Sociais. Tal característica conota um uso voltado para uma dimensão básica da mídia-educação, o acesso ao meio, mas pouco explorando as dimensões da leitura crítica e menos ainda a da produção/reflexão sobre e através do meio digital.

Dentro da escola, os recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores são o quadro e o livro didático, e nenhum destes meios é contemplado nas dimensões da mídia-educação para as tecnologias digitais.

Os alunos expuseram preferência por realizar trabalhos em grupo, com temas escolhidos por eles, apoiados na internet como importante ferramenta de pesquisa e socialização de conhecimento, e com a presença da imagem como recurso importante para compreensão do que está sendo aprendido. Essas preferências dos alunos não foram percebidas como estratégias didáticas durante o período de observação em que os professores conduziram as aulas.

Com o caminhar da espiral metodológica, vencidas as etapas de observação (1), definição do problema (2), interação (3) e ação concreta (4), foi possível consolidar o perfil dos estudantes em aprendizagem móvel.

A devolutiva dos dados coletados, realizada em abril de 2017, permitiu delinear uma proposta de resolução da crise (6) em forma de oficinas, que, com o acompanhamento (7) presencial e virtual das aulas, forneceram subsídios para verificar qual(is) avanço(s) na aprendizagem/conhecimento (8) sobre os multiletramentos por parte dos

envolvidos, por meio das narrativas digitais produzidas em dispositivos móveis, de acordo com a análise apresentada no capítulo posterior.

5 OS DADOS E SUAS ANÁLISES

> "– *Não tem como aprender coisas de anos em semanas!*"
> (Fala de aluno – Diário de campo, 11/06/2017)

Tendo como objetivo desenvolver produção de narrativas digitais "com, sobre e através" dos dispositivos móveis, considerando o perfil midiático dos estudantes e as observações realizadas de setembro a novembro/2016, voltei[16] à escola para buscar um(a) professor(a) interessado(a) em desenvolver a pesquisa. Em conversa com a supervisão escolar, foi levantada a possibilidade junto aos professores de História ou de Português. Dado o andamento do conteúdo em cada disciplina e o aceite da professora, o ciclo metodológico foi retomada para aplicação a partir da etapa (6) resolução da crise. O acompanhamento (7) foi articulada junto à disciplina de Português, ressaltando o que diz Buckingham (2008, p. 5) a esse respeito: "creio que a alfabetização para a mídia deve substituir substancialmente a disciplina obrigatória de TIC nas escolas, devendo estar muito mais integrada à disciplina de língua materna" na busca por alcançar o conhecimento (8) proposto por Thiollent (2011).

5.1 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

O processo de produção das oficinas iniciou com a apresentação das informações à professora e com seu aceite em articular o conteúdo "conto psicológico", estudado pelos alunos no primeiro bimestre, à narrativa digital. No conto psicológico, escrito em grupo de cinco ou seis alunos, os estudantes partilharam relatos de história familiar, identificando reflexões e dilemas provocados por fatos triviais da vida. O estudo da língua foi empregado no uso do tempo cronológico e interior-psicológico durante a elaboração do conto escrito.

No primeiro esboço trocado com a professora, foram planejadas 10 oficinas, ficando acordado que, no estudo do roteiro, haveria uma pausa de duas semanas na pesquisa. Entre trocas de *e-mails* e dois momentos de trabalho a sós, com uma hora e meia cada, chegamos ao

---

[16] Neste capítulo será empregado o uso da primeira pessoa para marcar algumas ações. O singular será utilizado para expressar a fala individual da pesquisadora e o plural para os momentos em que esteve em companhia da professora.

planejamento inicial com 14 oficinas, e o estudo do roteiro foi incluído na sequência didática. Dada a dinamicidade característica do planejamento pedagógico, assim como da metodologia da pesquisa-ação, o planejamento foi estendido para 17 oficinas, distribuídas em 25 aulas, respeitando o tempo para experimentações e análises, conforme o Apêndice F. Os tópicos trabalhados no planejamento estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Planejamento das oficinas

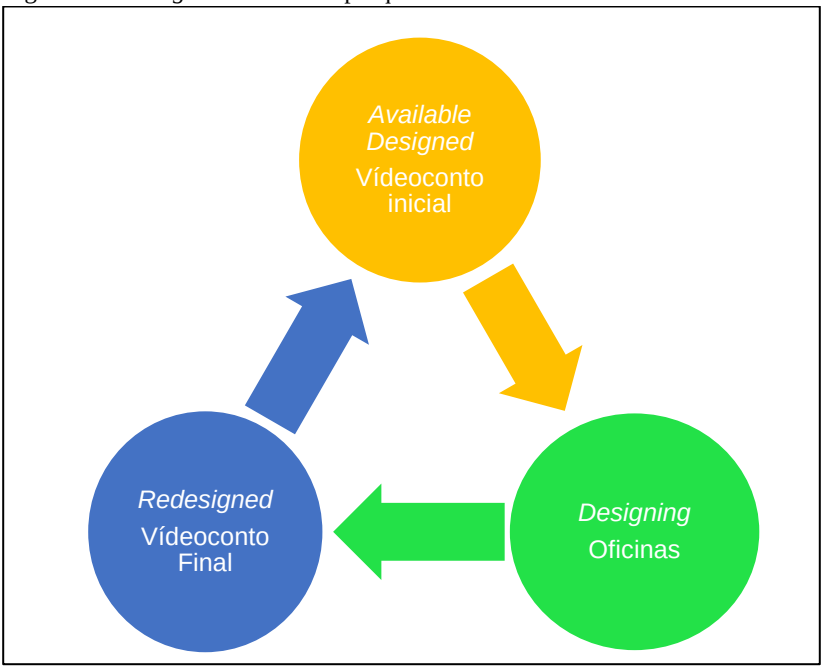
Período	Tópicos	Número de aulas	Número de oficina
26/04/2017 a 04/05/2017	Estudo da estrutura narrativa com uso de mapa mental	5	3
08/05/2017 a 15/05/2017	Experimentações com o dispositivo móvel e análises materiais multimodais	6	3
17/05/2017	Seção cinema: fruição da primeira versão dos contos	1	1
18/05/2017	Avaliação e autoavaliação da primeira versão dos contos	1	1
22/05/2017 a 25/05/2017	Estudo do roteiro e da narrativa digital	4	3
29/05/2017 a 08/06/2017	Oficinas multimodais com uso de aplicativos móveis	6	5
19/06/2017	Fruição da versão final dos videocontos	2	1
SÍNTESE	**Tempo da pesquisa em campo 26/04/2017 a 19/06/2017**		
	Número de aulas 25		
	Número de oficinas 17		

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

De acordo com o Quadro 4, a intervenção se desenvolveu em 17 oficinas, distribuídas em 25 aulas. Em cada encontro foram aplicados o "*design* de sentido" proposto por Cope e Kalantzis (2009, p. 175-176) nas práticas de multiletramentos, em paralelo ao ciclo metodológico. É possível identificar que o *available designed* foi a etapa de resolução da crise (6) na produção do videoconto inicial; e o *designing*, o acompanhamento (7) presencial e virtual durante as oficinas para

alcançar o *redesigned* ou conhecimento (8) por meio do videoconto final, conforme visto na Figura 20.

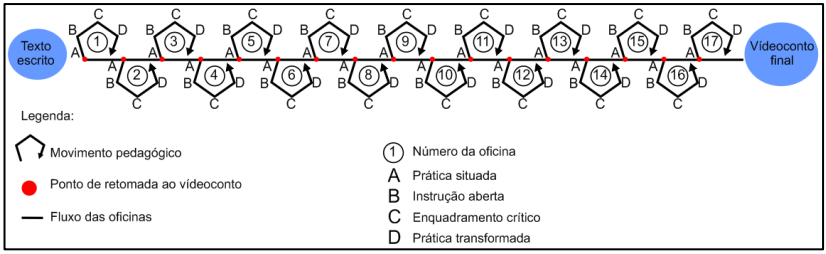
Figura 20 – *Design* de sentido da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Os objetivos da mídia-educação – comunicação, busca de informação, percepção, análise de consumo e a análise de produção própria – propostos por Tufte e Christensen (2009) foram almejados durante a elaboração do videoconto inicial até a sua transformação em videoconto final. Somando este objetivo à estrutura narrativa caleidoscópica (MURRAY, 2003), podemos representar as intervenções visualmente, como mostra a figura 21:

Figura 21 – Estrutura das oficinas



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Cada intervenção foi planejada para propiciar momentos de aprendizagem a partir da pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996), subdivididas em seus movimentos e do processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2008) correlatos às zonas de desenvolvimento. Desta forma, cada oficina seguiu o modelo didático:

- Primeiro momento: prática situada buscando conhecer a zona de desenvolvimento real dos alunos;
- Segundo momento: instrução aberta através de procedimentos desenvolvidos pelos alunos na zona de desenvolvimento potencial;
- Terceiro momento: enquadramento crítico diante da reflexão e análise do procedimento;
- Quarto momento: prática transformada como tarefa, buscando evidenciar a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes. A tarefa foi considerada a prática situada da próxima oficina.

Os materiais didáticos selecionados inicialmente foram: nove vídeos e uma fotografia, e serviram para ampliar o repertório multicultural dos estudantes.

Na descrição das oficinas temos: na **primeira oficina**, a professora não estava presente, mas resolvemos dar início como já havia sido planejado. Cheguei à escola com uma hora de antecedência, e a sala solicitada não estava disponível. Como a sala de aula ou a sala informatizada não eram espaços adequados, tomei a iniciativa de buscar outra opção. Foi possível usar o laboratório de Ciências, porque a professora responsável cedeu o espaço. Conforme o planejamento, a dinâmica exigia som, e foi necessário pedi-lo emprestado a outra professora. As cópias solicitadas do Termo de Compromisso e Livre

Esclarecimento (TCLE) também não haviam sido feitas e me foi autorizado imprimi-las. Com os materiais e o espaço preparados, segui para a sala do 9º Ano. A professora auxiliar, que substituiu a de Português naquele dia, acompanhou o trabalho. Iniciei o contato com os alunos me (re)apresentando rapidamente e falando do início da pesquisa com dispositivos móveis. Foram entregues os TCLE e passada uma lista em que se solicitava nome, e-mail e número de *Whatsapp* dos alunos para criação de um grupo. Depois, dirigimo-nos ao laboratório de Ciências, e foi proposta uma dinâmica de colaboração[17]. Ao final da dinâmica, questionei acerca das dificuldades e de como eles se sentiram. Eles ponderaram sobre as limitações de espaço, de um ouvir o outro e de algumas pessoas que não seguiram a instrução. Aproveitei para falar que durante a pesquisa os momentos de dificuldade também aparecerão e da necessidade de todos trabalharem juntos com o mesmo objetivo, respeitando as opiniões alheias, bem como que, às vezes, as regras poderiam ser descumpridas, desde que fosse uma escolha consciente do grupo. Esta parte da dinâmica foi suprimida em uma das turmas pela não disponibilidade de sala para tanto. A última etapa da oficina foi realizada na sala informatizada, na qual apresentei *slides* contendo o objetivo da pesquisa, contextualizando a investigação de forma simplificada: quem, como, onde e por que – sendo esta última uma síntese do questionário aplicado na observação. As dúvidas mais comuns foram: a permissão do uso do aparelho celular durante a aula, como resolver os casos de quem não o possui ou de quem os pais não deixam trazer o *smartphone/tablet* para escola. Esclareci as dúvidas liberando o uso de dispositivos móveis para a pesquisa, recorri à possibilidade de usarem o *tablet* da escola e coloquei-me à disposição para conversar com os pais.

A **segunda oficina** iniciou com a exibição de um vídeo[18] da obra *O Alienista*, de Machado de Assis, na sala informatizada, com a professora auxiliar substituindo a professora de Português. O material foi

---

17 Os alunos fizeram um círculo e deram as mãos. Pedi que olhassem para o lado direito e depois para o lado esquerdo, memorizando o colega ao seu lado. Na sequência as mãos foram soltas e uma música ficou tocando. Os alunos se movimentaram pelo espaço. Ao meu sinal, a música foi interrompida e os alunos deram as mãos aos colegas que estavam ao seu lado na roda anterior, buscando recompor o círculo.

18 Vídeo produzido por estudantes denominado de *book trailer*, ou seja, um livro contado em formato de vídeo sobre a obra *O Alienista*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzJFu5hRmdg&feature=youtu.be>. Acesso em: 11 out. 2017.

selecionado por se tratar de um conto psicológico e apresentar elementos multimodais. Após assistirmos juntos, pedi aos alunos que recontassem a história oralmente de forma que estivesse presente a estrutura narrativa: o que, como, onde e por que. Dando continuidade, chamei atenção para os recursos de mídia utilizados para contar a história, destacando: visual, som, textual e gestual. Como tarefa, foi solicitado que o grupo produzisse um mapa mental com aplicativos para dispositivo móvel de sua escolha, mas ofereci como sugestão o *simplemindfree*[19] e o *mindly*[20], estabelecendo como local para entrega do material o grupo de W*hatsapp* criado para a pesquisa. Para tanto, iniciei a entrega dos *tablets* com a configuração feita na observação, mas se formou um tumulto e todos queriam pegar o seu. Os estudantes não tinham acesso ao *wi-fi* da sala informatizada até o momento, pois, por decisão da escola, a internet não é liberada aos alunos. No entanto, a senha precisou ser distribuída para que a pesquisa se realizasse. O tempo da aula se encerrou e não conseguimos verificar os equipamentos. No grupo do *Whatsapp* postei a tarefa.

Na **terceira oficina**, tivemos o objetivo de identificar quais as dificuldades que os alunos tiveram para realizar a tarefa, tendo em vista que apenas 4 dos 12 grupos conseguiram compartilhar os resultados no grupo. A discussão sobre e através da tecnologia presente no aplicativo foi suscitada questionando o aplicativo, possibilidades e limitações de cada ferramenta, bem como se os alunos buscaram informação em outros lugares. A oficina teve continuidade com a projetação de um dos mapas realizados pelos alunos e a realização da correção pela professora. A tarefa foi uma nova entrega da atividade do mapa mental do conto *O Alienista* e a produção de um novo mapa mental individual sobre orações coordenadas e ordenadas. Este último foi uma reapropriação da professora para o uso do recurso mapa mental em um conteúdo que estava sendo estudado em sala, aproveitando-o como ferramenta de organização do pensamento.

---

[19] Aplicativo para dispositivo móvel que auxilia na criação de mapa mental. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.modelmakertools.simplemindfree>. Acesso em: 11 out. 2017.

[20] Aplicativo para dispositivo móvel que auxilia na criação de mapa mental. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dripgrind.mindly>. Acesso em: 11 out. 2017.

Dentro da mesma oficina, o encontro seguinte precisou ser uma continuação do anterior, visto que, agora, mais 11 grupos conseguiram entregar o mapa mental do conto *O Alienista*. Os mapas mentais foram projetados no quadro branco, e a professora fez a correção coletiva dando ênfase para estrutura narrativa. Terminada a correção, os alunos foram reunidos em grupos e iniciaram a produção do mapa mental do conto produzido por eles no 1º bimestre. Na T1 isto aconteceu no final da aula, de forma rápida. Na T2 tivemos a oportunidade de ir em cada grupo e mediar a tecnologia, a narrativa e o mapa mental. A senha do *wi-fi* do auditório foi aberta aos alunos, mas a internet ficou muito lenta e alguns alunos não tinham o equipamento ou o dispositivo não suportava o aplicativo. Para resolvermos este problema, deixamos apenas um dispositivo, *tablet* da escola ou *smartphones* dos alunos, conectado no grupo. A tarefa desta oficina foi a entrega, no grudo do *Whatsapp*, do mapa mental do conto *O Alienista*.

Figura 22 – Professora mediando prática com dispositivo móvel

Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

Na **quarta oficina**, conversando sobre o mapa mental, percebemos que apenas um grupo não entregou o mapa mental do conto, relatando problemas com o aplicativo, mas comprometendo-se a enviá-lo depois. Nas 11 tarefas compartilhadas, um grupo utilizou o computador de mesa, um fez manuscrito e os outros nove utilizaram aplicativo. Nós explicamos como produzir um vídeo que narrasse em dois minutos o conto psicológico criado por eles. A entrega foi combinada para duas semanas depois. Na sequência, demos início a uma

sequência de exercícios de introdução à linguagem audiovisual. Os primeiros exercícios, realizados em duplas com a câmera do dispositivo móvel, foram: corpo câmera[21] e minuto Lumière[22]. Nos dirigimos ao espaço externo da escola para a realização dos referidos exercícios[23]. Os alunos participaram das atividades, e mesmo as duplas que inicialmente não queriam trabalhar juntas o fizeram de forma respeitosa. O planejamento desta oficina previa ao final um momento de fruição das produções e análise da experiência. Isto significa que os vídeos precisavam ser extraídos dos dispositivos utilizados pelos alunos. A primeira tentativa de realizar a transferência foi feita no próprio grupo do *Whatsapp*. No entanto, problemas com a internet surgiram e outras estratégias foram utilizadas, como a transferência de arquivo por *bluetooth* e por cabos USB. Na T1, cinco vídeos foram assistidos em sala. Na análise destes cinco vídeos, os alunos, a professora e a pesquisadora comentaram sobre as sensações produzidas, os recortes, as histórias narradas, os planos escolhidos, as cores e a iluminação captadas. A tarefa desta oficina foi o compartilhamento destes vídeos no *Whatsapp*. Os vídeos compartilhados foram comentados por nós e pelos alunos no *Whatsapp* após a oficina.

Na **quinta oficina**, exploramos os enquadramentos de uma filmagem. O material audiovisual utilizado para análise dos

---

[21] O exercício corpo câmera se trata de uma introdução à linguagem cinematográfica e objetiva mostrar, pela experiência, que toda cena é uma escolha realizada por alguém dentro de uma intencionalidade (MIGLIORIN et al., 2016). O exercício foi realizado em duplas, de forma que um aluno era o corpo e o outro a câmera. O corpo conduzia a câmera, de olhos fechados, até o local escolhido para ser um recorte do ambiente. Ao chegar no ponto escolhido, o aluno que fez o papel de câmera relatou o que percebeu e o que dirigiu, o que pretendia mostrar. Na sequência, os papéis de corpo e de câmera foram invertidos.

[22] "O exercício é chamado de "Minuto Lumière" por fazer referência a essas imagens: realizar um plano de um minuto retornando à maneira como eram feitos os primeiros filmes da história do cinema." (MIGLIORIN et al., 2016, p. 22, grifo do autor). No Minuto Lumière, cada dupla escolheu uma cena de um minuto para filmar. Os alunos saíram pela escola. O *tablet* da escola foi utilizado por cinco duplas que não tinham o equipamento.

[23] Na T2, o exercício corpo e câmera foi suprimido por nossa escolha, ampliando o tempo da oficina anterior.

enquadramentos foi o videoclipe *Te vivo*[24]. Na sala informatizada, o videoclipe foi assistido uma primeira vez com letra e música, e uma segunda vez apenas com a peça visual (sem som). Nós seguimos parando cena a cena, analisando a narrativa e a mídia empregada para o narrador, as personagens, as cores, os planos e o uso do tempo psicológico. A tarefa da aula foi uma proposta de experiência com escolha de imagens, em que os alunos, em dupla, deveriam capturar quatro imagens – longe, médio, perto e muito perto[25] – e postar no *Whatsapp*. Um *link*[26] e uma propaganda[27] foram compartilhados no *Whatsapp* como material complementar ao da aula, explicando e exemplificando o uso de cores e de recursos digitais para marcar o tempo psicológico em narrativas audiovisuais.

---

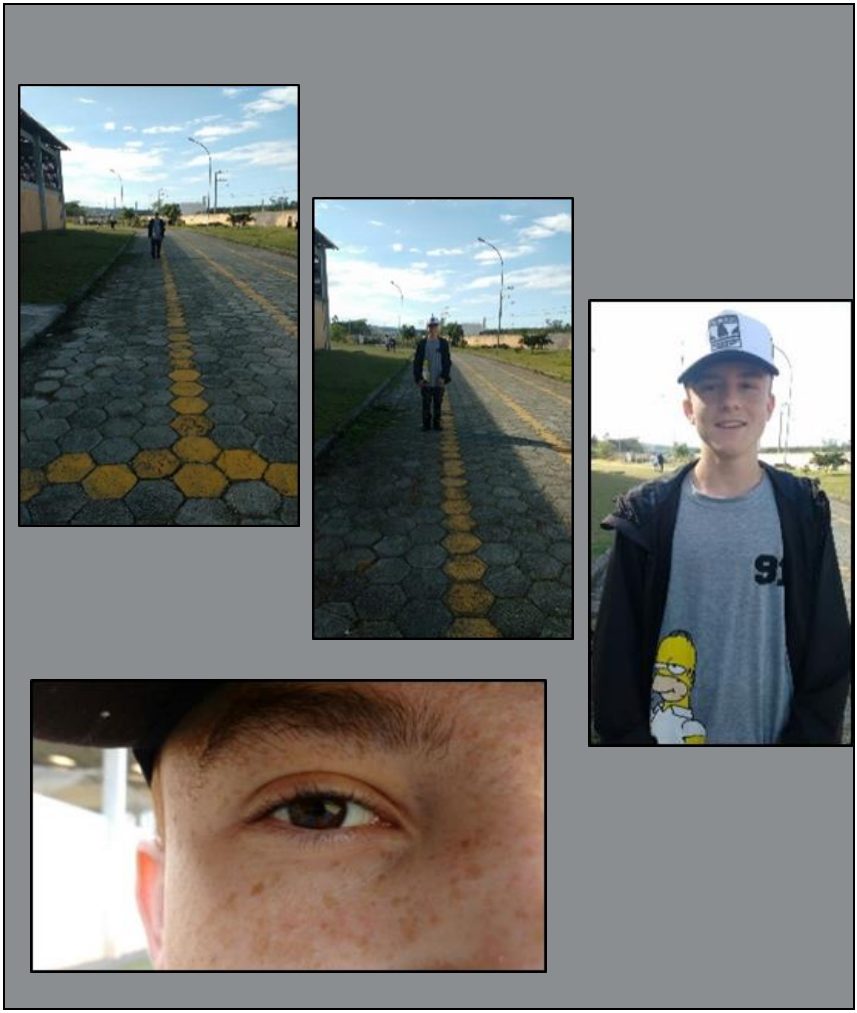
[23] Videoclipe da música *Te Vivo*, produzido pela Som livre e interpretado por Luan Santana foi selecionado pelo seu conteúdo jovem e por fazer uso de diferentes enquadramentos para expressar os sentimentos da música. Disponível em: < https://youtu.be/z-A35r1rbp4>. Acesso em: 11 out. 2017.

[25] A experiência faz referência ao exercício moldura (MIGLIORIN et al., 2016, p. 30), que "[...]visa colocar o estudante em uma situação na qual ele pode definir o que deve ser visto na imagem e o que deve ficar fora".

[26] A página *Como a palheta de cores determinam o clima dos filmes*, escrita por Ana Freitas, explica por meio de exemplo como as cores ajudam a compor o sentido em produções audiovisuais. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/05/27/Como-as-paletas-de-cores-determinam-o-clima-dos-filmes>. Acesso em: 11 out. 2017.

[27] A propaganda compartilhada foi *Magia de Natal*, do grupo O Boticário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qTG3nXnQijY>. Acesso em: 11 out. 2017.

Figura 23 – Exemplo de exercício de enquadramento



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

Iniciamos a **sexta oficina** assistindo ao material compartilhado pelos alunos e comparando as imagens muito perto, perto, médio e longe e o enquadramento como resultados de uma escolha e de uma intenção narrativa. Ao visualizar as imagens, instigamos os alunos a falar sobre as impressões, os sentimentos, a escolha da cena, o que ficou na imagem e

o que saiu em cada fotografia. Dando continuidade a esse encontro, ocorreu[28] no pátio da escola uma experimentação de montagem na câmera[29]. O objetivo deste exercício era a produção de um pequeno vídeo que narrasse uma história que produzisse sentido. A narração deveria minimamente conter: início, meio e fim. O *pause* da câmera foi o recurso digital utilizado para marcar os principais pontos da trama, sem edição. A tarefa foi compartilhar o experimento no *Whatsapp*.

Iniciamos a **sétima oficina** questionando as produções dos videocontos. Os grupos expuseram o que estavam fazendo e mostraram poucas dúvidas. Um dos grupos destacou a edição como dificuldade. Partilhamos aplicativos e programas de edição utilizados, com destaque para *KineMaster*[30], *Powerdirector* vídeo, e no computador, *Movie Maker* e Camtasia. Dessa forma, retomamos a análise de vídeos na sala informatizada e também a questão de como explorar os recursos multimodais na narrativa. Assistimos aos vídeos produzido na oficina anterior, montagem na câmera, analisando as intenções e o que de fato aconteceu. Um dos alunos levantou a dúvida de como utilizar a mídia para fazer o narrador em primeira pessoa. Essa dúvida levou à exibição do curta *Sofia*[31], em que o foco narrativo está em primeira pessoa. A professora sugeriu mais duas obras na sequência: *Trem Bala*[32] e *O Farol*[33]. Em todos os curtas foram discutidos as diferenças entre os tipos de narradores e o foco narrativo. A tarefa não foi solicitada nesta oficina, considerando a entrega do videoconto para o próximo encontro.

---

[28] Referência à experiência desenvolvida apenas com T1, tendo em vista que na T2 a discussão das imagens produzidas pelos estudantes era mais focada no momento do que na experiência montagem na câmera.

[29] Exercício baseado na experiência "montagem na câmera" (MIGLIORIN et al., 2016, p. 44), que objetiva "pensar na composição desses planos: o corte, a continuidade e a descontinuidade".

[30] São programas para edição de vídeo. Em aplicativo móvel, temos o *Kinemaster*, *Powerdirector* vídeo, disponíveis em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nexstreaming.app.kinemasterfree> e https://play.google.com/store/apps/dev?id=7495131674787494593>, respectivamente. O *Movie Maker* e o Camtasia são *softwares* para computadores que editam vídeos. Acesso em: 11 out. 2017.

[31] Produzido por Panvel Farmácias e disponível em: < https://youtu.be/qTG3nXnQijY>. Acesso em: 11 out. 2017.

[32] Obra de Ana Vilela. Disponível em: <https://youtu.be/e-dXwqwwXOg>. Acesso em: 11 out. 2017.

[33] De Po Chou Chi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ylbLp1Fytfs>. Acesso em: 11 out. 2017.

A **oitava oficina** foi destinada a assistir os videocontos e perceber a emoção dos alunos com suas produções. Conversamos como sobre se sentiam naquele momento, assim como expusemos nossas impressões. A professora mostrou-se satisfeita com os trabalhos enviados e salientou que todas as críticas que viriam na sequência seriam para enriquecer o trabalho, que já estava bom. Fiquei realizada e surpresa com o que vi nos videocontos. Contudo, nem todos apresentavam uma narrativa que fizesse sentido ao interlocutor e expus esta observação aos alunos. Os alunos estavam ansiosos e ao mesmo tempo felizes com o que conseguiram realizar. A exibição dos videocontos iniciou e os alunos se mostraram concentrados, prestando muita atenção nas obras produzidas por eles. O planejamento previa, na sequência, a análise crítica dos videocontos por pares, com cada grupo avaliando o trabalho de outro, assim como a autoavaliação. A tarefa desta oficina foi ler os formulários eletrônicos de avaliação e autoavaliação compartilhados no *Whatsapp* e discutir as dúvidas de preenchimento.

A **nona oficina** teve como objetivo preencher a avaliação dos videocontos pelos estudantes. A avaliação (Apêndice D), estava dividida em três blocos: a narrativa, a mídia e a obra. Na narrativa, os critérios[34] observados foram as características de um conto psicológico e sua estrutura de enredo; na mídia, o uso dos elementos multimodais; e na obra como todo, a coerência na relação narrativa e mídia para a construção de sentido. No auditório, os grupos reuniram-se a fim de avaliar as produções dos colegas. Há que se destacar que, na avaliação dos videocontos dos colegas, os grupos questionavam-se sobre o seu próprio videoconto, refletindo como determinado critério se aplicava à sua produção. A autoavaliação (Apêndice E), com cinco questões abertas, buscou despertar a autorreflexão, considerando as expectativas de produção, a participação individual e as dificuldades encontradas. A tarefa desta oficina foi o preenchimento da autoavaliação pelo grupo e resolução de atividades no livro didático sobre roteiro.

A primeira etapa das oficinas se encerrou neste momento com a *available designed* da primeira versão dos videocontos. O mesmo formulário foi utilizado por nós para avaliação e atribuição de notas. A síntese das nossas avaliações e das autoavaliações dos alunos nos

---

[34] Os critérios avaliados foram construídos pela professora e pesquisadora em conjuntos, considerando os conteúdos de Português, com base em Marchetti, Strecker e Cleto (2015), e os conteúdos da mídia (ROJO, 2013) trabalhados nas oficinas.

permitiu mapear as principais dificuldades dos estudantes, a saber: dificuldades de relacionamento entre o grupo, o respeito às opiniões entre eles, identificação dos principais elementos da narrativa e uso dos elementos multimodais (imagem, áudio e edição) para produzir uma obra audiovisual com sentido multiplicador (LEMKE, 2010). Este mapeamento subsidiou as próximas oficinas, em que se enfatizou o trabalho em grupo, o estudo do roteiro e as experiências com imagem, áudio e edição para o *redesigned* da segunda versão do videoconto.

A **décima oficina** iniciou com o estudo do roteiro. A tarefa do livro didático sobre o estudo do roteiro foi corrigida em sala de aula com a professora utilizando o quadro negro para fazer a exposição oral sobre o tema. A importância do roteiro foi mostrada aos alunos por nós com a exibição do curta *Corte de gastos*[35], destacando a importância do roteiro e dos itens a serem considerados anteriormente à produção. Na sequência, assistimos a trechos do filme *Meu tio matou um cara*[36], que ilustra o conteúdo no livro didático. Por indisponibilidade da sala informatizada, tivemos que retornar à sala de aula. O que não foi possível de ser assistido, foi compartilhado por *link* no *Whatsapp*. A tarefa dessa oficina foi produzir o roteiro do videoconto.

Na **décima primeira** oficina, foi dada continuidade à correção das tarefas sobre o estudo do roteiro. Após a correção, apresentei dois exemplos de narrativa digital: uma versão virtual do poema *Instante*, de Augusto de Campos[37], e o poema *De onde vem os homens que beijei*[38]. As histórias foram projetadas no quadro branco e ficamos aguardando.

---

35 Produzido por Porta dos fundos, o curta narra as funções envolvidas na produção de audiovisual e as contribuições de cada elemento. Disponível em: <https://youtu.be/SITIFVzSXG8>. Acesso em: 11 out. 2017.

36 Dirigida por Jorge Furtado, a imagem do filme está presente no livro didático de Português como ilustração do conteúdo roteiro. Na pesquisa foi utilizado também como uma obra que faz menção ao uso do tempo psicológico e cronológico em primeira pessoa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ONrL4JljBPQ>. Acesso em: 11 out. 2017.

37 Os materiais foram selecionados pois precisam da interação do homem com a máquina para suas histórias serem contadas. Disponível em <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/clippoemas.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

38 Autoria desconhecida. Disponível em <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?hl=pt-BR&msa=0&z=8&ie=UTF8&mid=1DDqoUQzebEwGD4AlqwPHuArJxgU&ll=-30.050077%2C-51.26220699999999>. Acesso em: 11 out. 2017.

Nada aconteceu. Foi solicitado aos alunos que viessem à frente e iniciassem a navegação, exemplificando assim a estrutura narrativa, que precisa da interação humana para ser contada. Na sequência, foram mostrados *slides*, a fim de explicar o que é uma narrativa digital. A forma encontrada para interligar todos os roteiros foi a inserção da personagem do Dr. Simão Bacamarte na trama, vista no vídeo da segunda oficina. A construção da personagem foi baseada no livro impresso *O mistério da Casa Verde*, do escritor gaúcho Moacyr Scliar, entregue pessoalmente aos alunos, e no áudio-livro *O Alienista*, compartilhado em áudio e em documento no *Whatsapp*. A tarefa da oficina foi escrever a inserção da personagem do Dr. Simão Bacamarte no roteiro do videoconto e compartilhá-la no *Whatsapp*.

A **décima segunda oficina** teve como temática o elemento imagem, sendo dividida em três atividades. A primeira foi realizada em sala. O objetivo foi ampliar as possibilidades de edição de imagem com aplicativos. Desta forma, cada grupo recebeu um *tablet*, que continha imagem do seu videoconto, não coerente com a narração, e um aplicativo de edição de imagem, em que os grupos deveriam manipular a imagem, tentando deixá-la coerente com a intenção da cena. Depois de editar, cada grupo mostrou a imagem editada, elencando as possibilidades e as limitações de cada aplicativo, aos quais atribuíram avaliações. Na segunda atividade, fomos para a sala informatizada e assistimos ao curta *Baiana*[39], a fim de ilustrar um exemplo de câmera subjetiva. A terceira atividade, ao ar livre, foi realizar experimentações com a câmera subjetiva[40]. O *tablet* foi colocado em movimento sobre um *skate*, nas mãos de alguém correndo, no balanço, entre outros locais. Esta última atividade nem todos os grupos conseguiram realizar, ficando como tarefa da oficina a postagem no *Whatsapp* do vídeo em movimento.

Na **décima terceira oficina**, o elemento gestual foi trabalhado. Antes da realização desta oficina, o material selecionado para explorar o elemento gestual veio da indicação dos estudantes através de um levantamento no *Whatsapp*. Eles apontaram a série *Once Upon a time*

---

[39] Clipe musical produzido por Moysah, composto e interpretado por Emicida, com participação de Caetano Veloso. Disponível em: <https://youtu.be/3QEFDraI0XQ>. Acesso em: 12 out. 2017.

[40] Experiência designada por “filmar na neve” (MIGLIORIN et al., 2016, p. 48), em que “[...] os estudantes são convidados a experimentar os objetos como formas de ver o mundo, sem a centralidade de um olhar individual ou do olho humano”.

como um produto midiático culturalmente consumido. O roteiro com a síntese da primeira temporada[41] da série foi compartilhado no *Whatsapp*, e cada grupo recebeu uma cena para realizar a mimese[42]. Na oficina, a cena da série foi projetada no quadro branco. Os alunos foram instigados a refletir sobre os gestos expressados pelos atores, assim como sobre o posicionamento da câmera em cena. Molduras de papel foram utilizadas para representar o enquadramento da câmera, e as cenas foram interpretadas por cada grupo por meio de uma releitura da cena assistida. Nesta oficina não foi atribuída tarefa, tendo em vista que os roteiros deveriam ser entregues antes do próximo encontro com as turmas.

Figura 24 – Elemento gestual com o uso de moldura

Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

Antes da **décima quarta oficina**, os roteiros foram compartilhados no *Whatsapp*. Nós reavaliamos o planejamento deste encontro diante da necessidade de retomar os roteiros com as turmas. No auditório, um dos roteiros foi projetado no quadro branco, e a professora iniciou a correção indicando seus problemas no uso da narrativa e da mídia. Nós elencamos os critérios necessários para a produção de um roteiro. Os alunos conversavam paralelamente e, por diversas vezes, a

---

[41] Publicado pelo Canal Sony Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/yVLQvuSOKzc>. Acesso em: 12 out. 2017.

[42] Segundo Palhares (2013), a mimese em Platão não se trata somente da imitação de fatos na arte literária, mas a interpretação da ação completa da narrativa.

oficina precisou ser interrompida para chamar atenção dos estudantes. A expressão de descontentamento dos alunos tornou-se evidente. Nós percebemos que as explicações dadas a um grupo não eram ressignificada pelos alunos em seus roteiros, e a correção era vista como algo negativo, que não contribuía para reelaboração do texto. A ação mais efetiva para esta situação foi fazer um áudio como *feedback* para cada grupo explicando o que faltava em seus roteiros. O áudio foi compartilhado no *Whatsapp*. A tarefa da oficina foi refazer os roteiros conforme o áudio e compartilhá-lo novamente no *Whatsapp*.

A **décima quinta oficina** teve como objetivo a edição de vídeos. Os programas e aplicativos levantados pelos alunos na sétima oficina foram disponibilizados para cada grupo. Na sala informatizada, o grupo que optou por aplicativos móveis recebeu *tablet* com o *App* instalado; da mesma forma, para os grupos que escolheram o *software* para uso em edição de vídeos, foram disponibilizados computadores. A atividade consistiu na edição de um vídeo de um minuto, tendo como base pelo menos três vídeos do Minuto Lumière produzidos na quarta oficina. Os grupos se reuniram e editaram os três vídeos, formando apenas um, com duração de um minuto. Na sequência, cada grupo apresentou oralmente a experiência da edição e os recursos dos aplicativos e programas, classificando-os conforme as possibilidades e limitações de edição. Uma relação dos aplicativos e programas com a avalição realizada foi por mim transcrita para o *Whatsapp*. A tarefa foi o compartilhamento no *Whatsapp* dos vídeos editados.

A **décima sexta oficina** teve como objetivo a captura e edição de áudio. O material selecionado para explorar o elemento sonoro veio da indicação dos estudantes através de levantamento no *Whatsapp*. Eles apontaram a série *Shadowhunters*[43] como um produto midiático culturalmente consumido. Um pequeno vídeo da série foi compartilhado previamente no *Whatsapp*, e o áudio retirado para a realização desta oficina. A atividade consistiu em criar e capturar áudio, editar e inserir trilha sonora para o vídeo da série. Assim como na oficina anterior, *tablets* e computadores formam disponibilizados aos alunos com

[43] Série televisiva norte-americana produzida por Ed Decter. Disponível em: <https://youtu.be/D6f-8ykL8ng>. Acesso em: 13 out. 2017.

aplicativos[44] e programa[45] que tratam do elemento sonoro. Nós mediamos a atividade passando de grupo em grupo, ressaltando a importância do elemento sonoro para a compreensão da narrativa e a possibilidade de ele ser gravado em momento diverso do vídeo. Na sequência, cada grupo apresentou oralmente o que conseguiu fazer, avaliando os recursos dos aplicativos e programas, considerando as possibilidades e as limitações na captura, edição e inserção de trilha sonora. A relação de aplicativos e programas com as respectivas avaliações por parte dos estudantes foi transcrita por mim no *Whatsapp*. A tarefa desta oficina foi compartilhar no *Whatsapp* o vídeo remixado por cada grupo.

Na **décima sétima oficina**, o projeto foi encerrado com a visualização dos videocontos. Na entrada do auditório, montei uma videoinstalação[46] com a exposição de imagens e vídeos de todo o processo e as produções realizadas nas oficinas, dispostas em *tablets*, que reproduziram o conteúdo ininterruptamente. No auditório, o grupo do curta *O Retrato*, que produziu um rap para o vídeo, cantou a música para os presentes. O ambiente de cinema com pipoca e meia luz foi reproduzido, e os videocontos projetados no quadro branco, tendo o nome da personagem principal de cada produção anotado na agenda do Dr. Simão Bacamarte. O nome de cada paciente é um *hiperlink* que conduz o usuário à narrativa do videoconto. Um aluno por grupo ia ao computador, projetava os vídeos e clicava no *hiperlink*. A cada escolha, os alunos torciam para que o seu videoconto fosse visualizado e vibravam com as palmas e os assobios após a exibição. Na sequência, foram apresentados aos alunos *slides* contendo o processo de pesquisa. A investigação empírica encerrou com a leitura de uma mensagem de

---

[44] Os aplicativos utilizados foram: Audiodroid, WavePad, Audacity, PhoneEditor e Audio MP3 Cuther. Disponível em: <https://play.google.com/store/search?q=audacity&c=apps&hl=pt>. Acesso em: 13 out. 2017.

[45] O programa para computador de mesa utilizado foi o Audacity. Disponível em: <http://www.audacityteam.org/
download/>. Acesso em: 13 out. 2017.

[46] "Videoinstalação é uma forma de arte contemporânea que combina tecnologia e vídeo com instalação, fazendo com que todos os aspectos do ambiente à sua volta afetem o público". Wikipédia (2017). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Videoinstala%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 out. 2017.

texto. Entre palmas, agradecimentos e um “até breve”, despedi-me dos alunos.

5.2 ANÁLISE DE DADOS

Conforme descrito, a pesquisa empírica se deu em 5 encontros de observação, 17 ações didáticas e o acompanhamento em cada uma das duas turmas pesquisadas. Dada a amplitude da amostra, algumas renúncias, que ultrapassam os limites e objetivos desta escrita, precisam ser feitas. A análise de dados apresentada reflete alguns momentos importantes da pesquisa, que expressam a investigação nos campos teóricos adensados nos capítulos anteriores. Nesta perspectiva, são analisadas as três fases da narrativa produzida pelos estudantes: a escrita, considerando o mapa conceitual sob a perspectiva da mídia-educação; a audiovisual, presente nos videocontos iniciais e videocontos finais, acerca dos multiletramentos presentes em cada produção; e a digital, como produto da narrativa interativa e como processo de aprendizagem móvel no acompanhamento do *Whatsapp* com as turmas de estudantes.

5.2.1 Mídia-educação com, sobre e através de dispositivos móveis

A análise sob a ótica da mídia-educação objetiva conhecer como são produzidos mapas conceituais com, sobre e através do dispositivo móvel. A contextualização deste percurso é apresentada a seguir.

Ao retornar, em abril/2017, a proposta de intervenção com os alunos, uma estudante faz a pergunta emblemática:

> É para usar o celular?
> (Observo a expressão de curiosidade nos olhos dos estudantes e respondo)
> Sim.
> -Uhul!
> (Comemoração da turma – Diário de campo 26/04/2017).

A curiosidade da estudante reafirma a crise (2) em meio à qual os muitos usos culturais e sociais dos dispositivos móveis são feitos pelos estudantes – constatado na interação (3) –, na contramão do uso que se faz na escola – constatado na observação (1) –, e levanta inicialmente três aspectos a serem analisados sobre o trabalho com mídia-educação neste contexto. O primeiro diz respeito à mídia como ferramenta pedagógica e refere-se à estrutura pedagógica, física e de conectividade.

O segundo considera a ausência de práticas educativas com os dispositivos móveis, e o terceiro levanta questionamentos através das bases teóricas que permeiam o uso destes dispositivos nos processos educativos do município de Florianópolis.

Ao iniciar uma prática educativa com o uso da ferramenta pedagógica, *tablet* ou *smartphone*, o primeiro desafio encontrado por nós foi resolver a questão da organização da Unidade Escolar, ou seja, os tempos e espaços da estrutura escolar utilizados nas aulas, especialmente a questão do acesso à internet. A orientação sobre a instalação do *wi-fi* para uso pedagógico da RMEF previa a disponibilização de *wi-fi* nas salas de aula dos Anos Finais, no entanto o sinal da internet foi instalado no auditório, como constatado no período de observação (1). A solução encontrada para viabilizar a pesquisa foi reservar o auditório, conforme previsto no planejamento da ação concreta (4) entregue à escola como documentação desta etapa metodológica. No entanto, o sinal do *wi-fi* só funciona muito próximo ao auditório e acaba por tornar restrita a um local fixo uma tecnologia que é móvel. Mesmo assim, no auditório acontecem outras atividades da escola, tais como: prioritariamente, o projeto Mais Educação, projeção de vídeo, palestras e reuniões. Assim, a todo momento o espaço físico foi disputado, gerando incerteza a cada intervenção sobre qual espaço com acesso à internet seria utilizado. Essa situação de (des)organização da escola em relação ao espaço a ser utilizado, mesmo diante de um planejamento, põe o professor em uma situação de incerteza sobre a disponibilidade dos recursos solicitados, desmotivando assim a ação docente com o uso de mídias. A sala informatizada, muitas vezes, foi a única disponível, pondo em choque duas tecnologias diferentes no mesmo espaço, a móvel e a fixa.

> *Só tive um descontentamento que foi a questão de não poder usar a sala informatizada nos dois momentos*. (Relato da professora – Diário de campo, 22/05/2017).

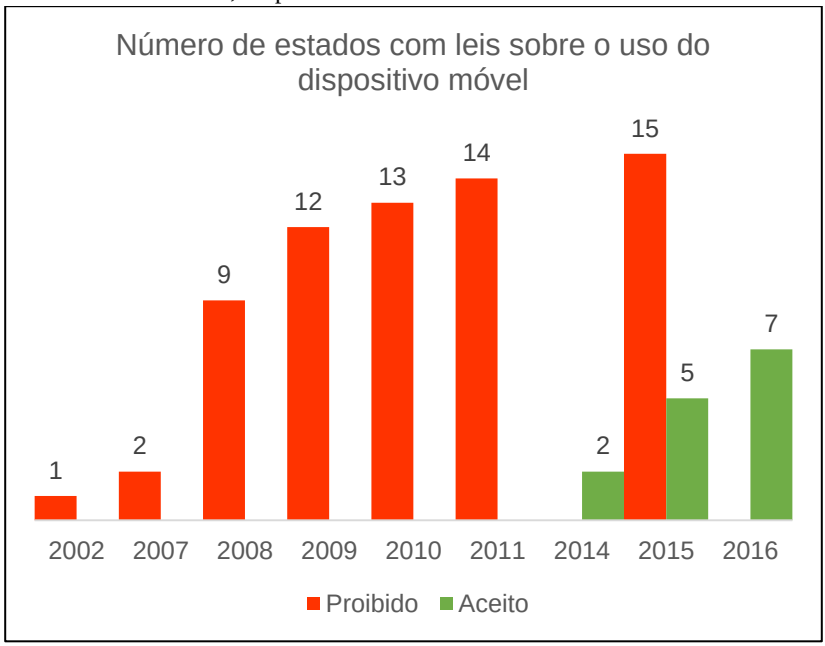
Outra questão levantada com os alunos dizia respeito a que dispositivo usar, optando-se então por deixá-los livres para escolherem por si mesmos: seus próprios *smartphones*, ou os *tablets* da escola. Mesmo tendo os seus dispositivos particulares, os alunos quiseram pegar o que foi configurado com os seus perfis durante a etapa de intervenção (3). Os *tablets* empoeirados, sem identificação ou bateria, e o entusiasmo diante da novidade exposto pelos alunos das duas turmas denunciam que os equipamentos, recebidos há mais de um ano, são pouco utilizados por eles na escola ou provavelmente nunca chegaram a sê-lo. A senha da

conexão *wi-fi* é protegida nos dois espaços, sala informatizada e auditório, mas precisou ser aberta ao longo da pesquisa para garantir o acesso dos alunos à internet. No entanto, os 10MB (*Megabytes*) da conexão não suportaram os dispositivos de uma turma, composta por 35 estudantes conectados simultaneamente. A solução encontrada foi limitar o acesso a um equipamento por grupo de trabalho. Esta *pseudoconexão* não garante acesso a todos. Apesar de ser um pequeno avanço, ainda não é suficiente para iniciar um processo de inclusão digital de estudantes do Ensino Fundamental.

> [...] *não gostei do fato da internet da escola não ter contribuído. Atrapalhou muito. Tomou muito nosso tempo e a gente acabou perdendo tempo ali, sendo que poderia ter aproveitado para ver os outros vídeos em sala de aula.* (Relato da professora – Diário de campo, 08/05/2017).

A surpresa dos alunos em utilizar dispositivos móveis e a satisfação percebida com a liberação da senha do *wi-fi* chama atenção pela ausência de práticas educativas que contemplem as tecnologias móveis. Vale destacar que o uso do dispositivo móvel, especificamente o celular, é proibido em sala de aula, e os alunos estão cientes desse fato, tendo em vista a fixação de um cartaz na parte interna da porta da sala de aula com cópia da Lei Estadual nº 14.363/2008, que em seu art. 1º estabelece: "Fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina" (SANTA CATARINA, 2008). No entanto, a compra de *tablets* pela PMF, seguindo as ações do ProInfo Inclusão Digital, traz um novo paradigma ao contexto. Tônica que se repete em outros estados brasileiros, como se pode ver no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Número de estados brasileiros com leis sobre o uso do dispositivo móvel em sala de aula, no período de 2002 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O Gráfico 4 representa o momento atual dos estados no tocante à regulação do uso de dispositivo móvel em sala de aula, destacada em vermelho sua proibição e em verde sua liberação. A primeira coluna vermelha do Gráfico 4 corresponde ao ano de 2002, momento em que fora sancionada a primeira lei sobre proibição do uso do celular em sala de aula, por iniciativa do estado de Minas Gerais. Naquele ano, os celulares 2G e o *discmans*[47] se popularizaram como tecnologias móveis. A segunda coluna traz o estado do Amazonas como o segundo caso de política de exclusão de mídia móvel em sala de aula. Em 2008, o ano em que mais leis dessa natureza foram aprovadas, aparecem os estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Ceará, Rondônia e o Distrito Federal. Em 2009, mais três estados aderem a esta política: Paraíba, Pará e Tocantins, seguidos pelos estados de Goiás, em 2010, e Mato Grosso do Sul, em 2011. O último estado a sancionar lei proibindo os dispositivos móveis em sala de aula foi Pernambuco, em 2015. As

[47] Primeiro aparelho portátil capaz de reproduzir CD musical.

principais justificativas desses estados centram-se no comprometimento da atenção, na dispersão e na elevação do índice de reprovações, demonstrando o poder regulatório do Estado ao tentar romper uma prática social em favor da disciplina. Durante o período de 15 anos compreendido pelo Gráfico 4, os dispositivos móveis prosseguiram avançando tecnologicamente, diminuindo o tamanho e ampliando a capacidade de processamento e armazenamento, tornando-se mídia pessoal: *smartphones* e *tablets*.

Paralelo a este movimento de proibição, surge outro: o de criação de leis estaduais que permitem o uso dos dispositivos em sala de aula. Os estados que sancionam estas leis apontam as mudanças de tecnologia do dispositivo móvel, os diferentes usos pela sociedade e o potencial pedagógico como justificativa para a inserção destes dispositivos na prática pedagógica. Os estados do Paraná e Mato Grosso, em 2014, foram os primeiros a liberar o uso dos dispositivos móveis para fins pedagógicos. Em 2015, Bahia, Acre e Amapá sancionam leis que permitem o uso de dispositivos móveis como recurso pedagógico. Em 2016, estados como Espírito Santo e, mais recentemente, São Paulo revogam a proibição de equipamentos eletrônicos nas salas de aula.

Os estados de Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe não compõem o Gráfico 4, pois o uso de dispositivos móveis para fins educacionais não é regido por lei estadual, ficando a critério de cada município regular ou não o seu uso. Apesar de representar o momento atual, o Gráfico 4 pode vir a sofrer variações em breve, tendo em vista os estados que indicam mudanças nas leis, a exemplo de exemplo de Santa Catarina. Na Assembleia Legislativa do estado tramita o Projeto de Lei nº 198/2016, de autoria do deputado Antonio Aguiar (PMDB), que visa alterar a Lei Estadual nº 14.363/2008 e assim "autorizar o uso da tecnologia como estratégia para trabalhar conteúdos curriculares" (GADOTTI, 2017).

Nesse paradoxo entre as proibições advindas do estado e da EBM Virgílio dos Reis Várzea, a liberação por iniciativa do governo federal e do município de Florianópolis – por meio da compra de equipamentos e formação docente – e o recorrente uso dos dispositivos pelos estudantes, fica justificada a surpresa da aluna diante da permissão de usá-los em sala de aula. Contudo, ainda permanece o questionamento: através de quais práticas educativas caminha a mídia-educação nesta Rede de Ensino diante de tantas contradições?

Em uma análise dos documentos que regulam as práticas educativas no município de Florianópolis, encontra-se avanços no tocante às concepções sobre a mídia-educação, como a assinatura da

Carta de Florianópolis para Mídia-Educação em 2007 (UFSC, 2007), que gerou a Lei nº 8.623, de 2 de junho de 2011, abordando a temática nas escolas da RMEF:

> O ensino e a prática da Educação para Mídia devem ser permanentes, continuados e inseridos na grade curricular escolar, por meio de palestras e oficinas ou como conteúdo de disciplinas já existentes. (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 2)

A publicação dessa carta contribui para que a mídia-educação apareça pela primeira vez em uma proposta curricular do município:

> [...]objetiva-se desenvolver nas unidades educativas da RMEF, um trabalho com as diferentes linguagens junto aos/às estudantes, de modo a contribuir para o fomento de uma atitude ativa, crítico-responsiva e participativa frente as mídias, promovendo cidadania. (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 45)

A *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016) apresenta novas concepções de práticas pedagógicas, que esboçam um currículo mais aderente à Cultura Digital, contudo imputa exclusivamente aos professores a responsabilidade por mudanças de paradigma:

> A busca por novos modos de conduzir a prática pedagógica demanda dos professores a superação de concepções da tradição escolar conteudista sobre ensino e aprendizagem e a mobilização para encontrar novos encaminhamentos aos processos didáticos, levando em consideração que há diferentes compreensões acerca da realidade natural e cultural no contexto das salas de aula. (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 27).

O documento segue fazendo referência aos dispositivos digitais conectados à internet como fonte de inúmeros recursos que potencializam o acesso a informações. O que se constatou na observação, todavia, foram práticas centradas nos professores, horários rígidos, conteúdos pré-determinados e recurso midiático restrito ao livro didático. Mas cremos que a realização das oficinas proporcionou outras formas de pensar. A professora de Português, vista no capítulo anterior, Figura 16, como um exemplo de prática conteudista, reflete sobre sua própria prática:

> Acredito que Língua Portuguesa para ter esse tipo de projeto, deveria ter pelo menos umas cinco aulas semanais ou uma aula de sala informatizada, alguma coisa assim, para poder juntar com Língua Portuguesa. Pro projeto poder deslanchar melhor. Ou quem sabe juntar as aulas, com Artes e Língua Portuguesa, e assim por diante. Dá pra pensar, mais tarde, no final do projeto, avaliar o que poderia ser feito pra gente ter maior tempo com os alunos. (Relato da professora – Diário de Campo, 15/05/2017).

Sendo assim, mesmo diante das limitações expressas acima, tais como: espaço, conexão à internet, lei proibitiva, *tablets* chegando na escola, pouca formação docente em mídia-educação e documentos que responsabilizam unicamente o professor para uma educação na Cultura Digital, buscou-se integrar o dispositivo móvel à prática pedagógica nas oficinas realizadas durante as aulas da disciplina de Português.

Ao inserir o dispositivo móvel nas oficinas, seu uso se tornou transparente e natural, como ocorre com outras tecnologias embutidas em nosso dia a dia, a exemplo da luz elétrica. Isto porque a aprendizagem foi centrada nos indivíduos e contextualizada em seus saberes (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011), um diálogo proporcionado por intermédio do dispositivo móvel.

> Enfim, a cultura digital é uma cultura em que a mídia pessoal, *personal media*, é a protagonista. Os celulares e as redes sociais, *social network*, ao lado de outras tecnologias, permitem que o leitor se torne cada vez mais autônomo, e, graças a essa cultura, cada leitor pode ser tornar também um autor. É nessa cultura que crianças, jovens e alunos da escola mergulham, pois esse é o seu meio ambiente. (FANTIN, 2012, p. 98).

Apenas após garantida, no mínimo, a inserção da tecnologia móvel em práticas pedagógicas dentro do ensino formal é que se pode abrir a discussão sobre a mídia-educação e suas dimensões.

Após esta breve contextualização, será feita a descrição e a análise da produção de um mapa conceitual desenvolvido na oficina 3, integrada à disciplina de Português. O mapa conceitual é um recurso pedagógico auxiliar na análise, síntese e organização do conhecimento com potencial de contribuir para o posicionamento crítico.

> Um mapa conceitual é uma forma de representação gráfica em duas dimensões dos conceitos construídos pelo sujeito ou pela relação (ligação) entre eles, cujo objetivo é ajudar o sujeito a organizar e representar o seu conhecimento. Esses mapas podem tanto ser elaborados individualmente e depois submetidos à discussão e reelaboração como podem ser resultado de negociações coletivas desde os primeiros estágios, revelando consenso ou ausência dele – ambos sendo importantes pedagogicamente, pois revelam a pluralidade e a compatibilidade ou incompatibilidade de perspectivas em determinado contexto. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 71-72).

As atividades do mapa conceitual serão descritas aqui a partir da mídia-educação, mas vale ressaltar que foram realizadas seguindo a proposta pedagógica prevista para as oficinas, com base nos movimentos dos multiletramentos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada, já discutidos no segundo capítulo. Assim, a prática situada se deu na verificação dos mapas produzidos. Ao propormos uma prática com o uso da ferramenta mapa conceitual, os estudantes foram instigados a substituir uma tecnologia – papel e caneta – por outra – o aplicativo –, mais próxima à sua cultura, o acreditamos ser "um recurso para a educação reinventar a didática ensinando com outros meios, visando superar o esquema tradicional e substituir o suporte do livro-texto" (FANTIN, 2006, p. 85). Com a falta de questionamento por parte dos alunos sobre o que é um mapa ou como poderiam fazê-lo, as dúvidas foram acolhidas no *Whatsapp*, repetindo-se informações já colocadas no grupo.

> A5[48]: Quem não terminou na aula ontem o Mapa Mental tem que fazer em casa?
> PQ: Sim. Tarefa em grupo para casa.
> A6: É obrigatória?
> A6: 😔😔
> PQ: Tarefa da aula de Português. Está com alguma dificuldade?

---

[48] Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram nomeados observando-se as seguintes convenções: **A** = alunos (o número serve para diferenciá-los); **PQ** = pesquisadora; e **PR** = professora.

> A7: Eu não sei o que é para fazer
> A7: Me explica
> A6: Tbm n sei '^'
> A7: Eu faltei
> (Exemplo de conversa no Whatsapp – Diário de Campo, 28/05/2017).

Dos doze grupos, quatro compartilharam o mapa conceitual antes das aulas. Aos oito grupos que não entregaram, foi questionado em sala sobre o motivo da não realização da atividade. Os alunos apresentaram como justificativas a não compreensão da tarefa ou a falta de dispositivo que suportasse o aplicativo. Nos quatro grupos que entregaram, a escolha do aplicativo foi o primeiro nome que apareceu no *Play Store: SimpleMindFree*.

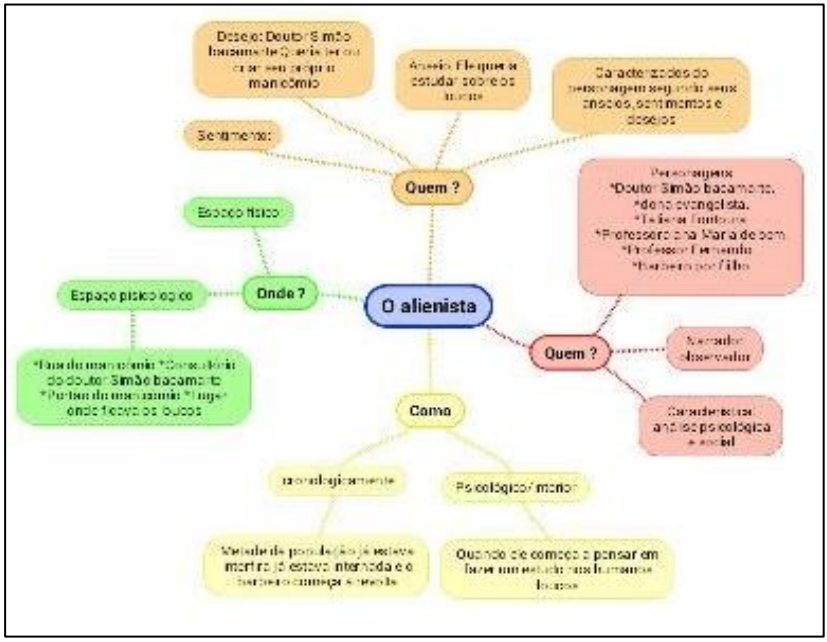
Na instrução aberta foram apresentados vários *sites*, tutoriais e vídeos como fontes de pesquisa que poderiam ter sido utilizadas para compreender o aplicativo. Mediamos o diálogo entre os grupos que entregaram a atividade e os que não conseguiram realizar. Com relação ao aplicativo, contido no movimento pedagógico enquadramento crítico, seu uso foi objeto de estudo, com vistas a "saber compreender, interpretar e avaliar os conteúdos das diversas mídias" (FANTIN, 2006, p. 86), analisando as características do aplicativo. Os alunos consideraram bom o aplicativo *SimpleMindFree* no tocante ao tamanho e facilidade de manuseio, mas apontaram limites como a não possibilidade de escrita cooperada e restrições de compartilhamento do mapa pronto.

Dando sequência à oficina, um grupo explicou como venceu a dificuldade de compartilhamento fazendo *print* da tela do celular, demonstrando, através da mídia, uma apropriação da "concepção alfabética e expressiva, objetivando a interação dos sujeitos com as mídias e promovendo o conhecimento criativo e também crítico de suas linguagens" (FANTIN, 2006, p. 86). O mapa conceitual de um dos grupos foi projetado na lousa a fim de que se discutisse coletivamente a sua produção. Na correção coletiva, a professora enfatizou questões específicas do conteúdo de Português.

Como prática transformada, foi solicitada a reelaboração do mapa, com resolução das inconsistências apontadas pela correção coletiva. Outras duas atividades com mapa conceitual foram realizadas na sequência, a de orações coordenadas e o mapa da narrativa do conto psicológico. Esta última atividade, onze dos doze grupos a entregaram, dos quais um utilizou-se do computador, um fez à mão e os outros nove usaram os aplicativos *SimpleMindFree* e *Mindly*. O mapa conceitual do

conto psicológico corrigido serviu de base para a filmagem da primeira versão do videoconto.

Figura 25 – Mapa conceitual produzido pelos alunos[49]



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

A prática pedagógica desenvolvida nesta oficina fez referência direta à mídia-educação em suas três dimensões: objeto de estudo, ferramenta pedagógica e expressão-produção-reflexão, e, apesar de simples, trouxe à professora a possibilidade de ressignificar o uso da mídia em sala de aula. As dificuldades encontradas pelos alunos e a apropriação da prática pela professora fizeram com que a oficina se estendesse por mais um encontro.

> Senti falta de tempo novamente pra poder trabalhar melhor o mapa mental com os grupos que fizeram o mapa mental e não alcançaram, sabe, o objetivo. Queria ter analisado esses outros

[49] O arquivo foi colocado como exemplo de produção dos alunos e sua baixa resolução apontada na própria oficina como uma limitação do aplicativo, que não faz convergência para outras telas, como o computador, por exemplo.

> mapas, mas tudo bem, né! Mas achei interessante. Achei interessante porque eles pegaram a ideia de fazer o mapa mental de uma narrativa. (Relato da professora – Diário de campo, 04/05/2017).

Como resultado da terceira oficina, constatou-se que os alunos esperaram pela explicação da professora sobre o que era para ser feito. O fato demonstra que, no processo de ensino e de aprendizagem em que os estudantes estão inseridos, as práticas docentes não formam os alunos para desenvolverem-se autonomamente. A ausência de explicação inicial levou à não realização da tarefa por parte de oito dos doze grupos. A pesquisa sobre o que é mapa conceitual e como se produz poderia ter sido realizada fora da escola, uma vez que 97% dos estudantes afirmaram possuir acesso à internet, mas também não o fora. O fato de o aplicativo ter sido escolhido apenas por estar no topo do *Play Store*, mesmo não atendendo às necessidades do trabalho em grupo, revela um consumo acrítico da mídia, reiterando a constatação de que possuir o equipamento e ter acesso à internet não são suficientes para formação do cidadão participativo na Cultura Digital, além de revelar o quão distante está o ensino formal de abordar a mídia-educação e suas dimensões.

5.1.2 Multiletramentos em dispositivos móveis

A análise dos multiletramentos em dispositivos móveis tem como objetivo verificar avanços nos multiletramentos da primeira amostra, o videoconto inicial (*Available designed*), para a segunda, o videoconto final (*redesigned*). Os critérios para verificação da aprendizagem foram construídos em colaboração com professora de Português e, para isso, foram consideradas a história e a mídia utilizadas na produção dos vídeos. Na história, elencaram-se as características de um conto psicológico e a estrutura do enredo (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2015). Na mídia, consideraram-se os elementos multimodais (ROJO, 2013), bem como a edição, a coerência da narrativa e o respeito ao tempo, estipulado em dois minutos, conforme o gabarito de avaliação (Apêndice D). Com a avaliação dos dois videocontos, inicial e final, chegamos a Tabela 3:

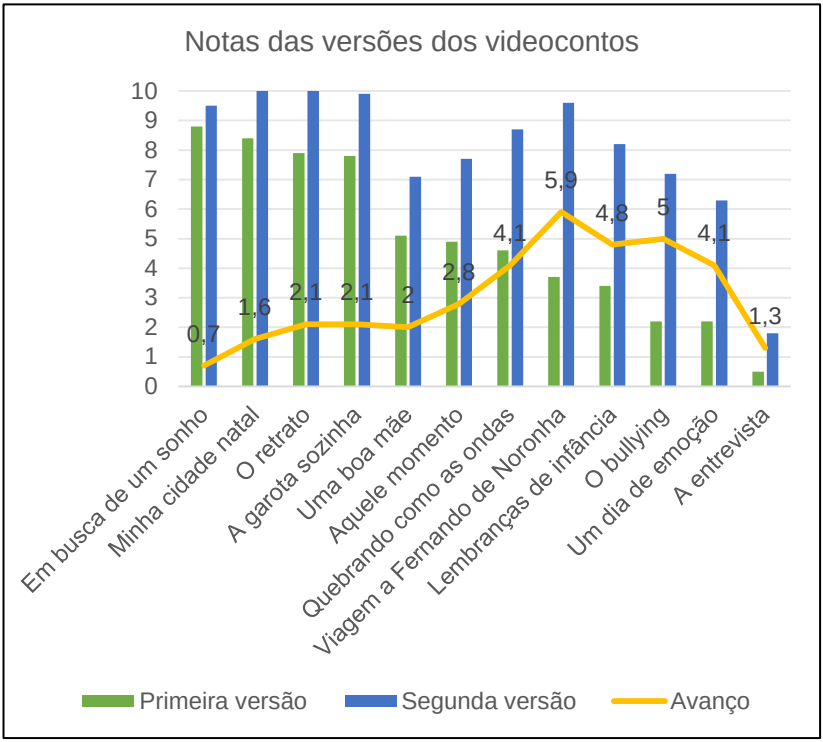
Tabela 3 – Notas das versões dos videocontos inicial e final de um grupo de alunos do 9º Ano da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea, Florianópolis, SC, por acesso semanal, Brasil – 2017

Videoconto	**Notas**		**Avanço**
	Primeiro vídeo	**Segundo vídeo**	
Em busca de um sonho [(1)]	8,8	9,5	+0,7
Minha cidade natal	8,4	10,0	+1,6
O retrato	7,9	10,0	+2,1
A garota sozinha	7,8	9,9	+2,1
Uma boa mãe	5,1	7,1	+2,0
Aquele momento	4,9	7,7	+2,8
Quebrando como as ondas	4,6	8,7	4,1
Viagem a Fernando de Noronha	**3,7**	**9,6**	**+5,9**
Lembranças de infância	3,4	8,2	+4,8
O *bullying*	2,2	7,2	+5,0
Um dia de emoção	2,2	6,3	+4,1
A entrevista	0,5	1,8	+1,3

Fonte: Elaborada pela autora (2017).
Notas: [(1)] Os vídeos estão disponíveis no Canal da Sala Informatizada da EBM Virgílio dos Reis Várzea no youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCmH6cH7RgsPOnsxLVEv84ng>.

Comparando-se a primeira avaliação do videoconto com a segunda, é possível verificar o desenvolvimento da linguagem audiovisual, tendo-se em conta os critérios história e mídia, descritos acima, os quais podem ser expressos como indica o Gráfico 5:

Gráfico 5 – Crescimento do desempenho entre as versões inicial e final



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O Gráfico 5 mostra a síntese das avalições dos videocontos realizadas pela professora e pela pesquisadora. As colunas representam as avaliações, marcadas com as cores verde, no caso da primeira versão do videoconto, e azul, no caso da segunda. Nas colunas verdes há quatro vídeos com avaliações acima da média 7,0 nesta etapa: *Em busca de um sonho*, *Minha cidade natal*, *O retrato* e *A garota sozinha*. Estes videocontos mantêm a boa avaliação na segunda versão. O videoconto *Uma boa mãe* demonstra uma apropriação dos multiletramentos satisfatória nas duas versões. Os videocontos *Aquele momento*, *Quebrando como as ondas*, *Viagem a Fernando de Noronha*, *Lembranças de infância* e *O bullying* tiveram avaliação abaixo da média na primeira versão, mas ampliaram seus multiletramentos para a segunda, alcançando notas acima de 7,0. O videoconto *Um dia de emoção*, cujas mídia e narrativa não ficaram plenamente compreensíveis durante a primeira versão, superou muitas dificuldades para alcançar

uma nota melhor na segunda. O videoconto *A entrevista* iniciou com a escrita digna de um bom conto psicológico, mas, durante a pesquisa, desentendimentos entre membros do grupo e problemas pessoais influenciaram o baixo desempenho das alunas. A linha expressa pela cor amarela no Gráfico 5 demonstra o avanço dos multiletramentos da primeira para a segunda versão do videoconto. Seu ápice se encontra no videoconto *Viagem a Fernando de Noronha*, que, por este motivo, foi selecionado dentre os demais para a análise.

O conto escrito *Viagem a Fernando de Noronha* narra o dilema de uma adolescente entre acabar ou não com a própria vida diante do sofrimento trazido pela perda dos pais e a consequente separação do irmão, caracterizado como conto psicológico por abordar "a investigação do mundo interior das personagens, em uma tentativa de mostrar os impulsos e anseios comuns a todos os seres humanos" (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2015, p. 17). A multiculturalidade esteve presente na produção, pois a temática foi tema de discussão nas duas turmas em virtude da circulação de produtos midiáticos sobre suicídio[50]. Desta forma, os alunos puderam se expressar partindo de suas referências e vivências sociais. Essa multiplicidade de culturas se refere à produção cultural nas redes, que geralmente não é acolhida pela escola:

> O que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos "popular/de massa/erudito"), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes "coleções". (ROJO, 2012, p. 13).

Milena, personagem principal, faz anotações em seu diário sobre estes momentos de dor e angústia que viveu em sua terra natal, os quais são rememorados pela viagem da família adotante a Fernando de

---

[50] A pesquisa aconteceu no mesmo período em que, no Brasil, dois produtos midiáticos para o público jovem estavam sendo discutidos nas turmas: o jogo *Baleia Azul* e a série *13 Reasons Why*. A temática abordada nas duas produções foi o suicídio de jovens. Para mais informações sobre o jogo: <https://oglobo.globo.com/sociedade/o-que-se-sabe-ate-agora-sobre-jogo-da-baleia-azul-21236180>. Sobre a série: <https://www.netflix.com/br/title/80117470>. Acesso em: 18 out. 2017.

Noronha. Para Marchetti, Strecker e Cleto (2015, p. 15), “no conto psicológico é comum as reflexões e os dilemas serem provocados por fatos triviais, corriqueiros, aparentemente sem importância”, assim como faz Milena. Para adaptar a obra escrita ao formato audiovisual, oito oficinas foram trabalhadas junto aos estudantes, com os seguintes conteúdos: mapa conceitual, experimentações com a câmera do dispositivo móvel e realização de análise de produções corporativas. Após essa preparação, a primeira versão do videoconto pode ser produzida pelo grupo.

O primeiro vídeo, todo filmado e editado com *smartphone*, com duração de 2 min e 20s, tem em sua decupagem cenas descritas no Quadro 5.

Quadro 5 – Decupagem do videoconto inicial

Cena	Tempo	Descrição
1	0:00	Milena escreve no diário
2	0:13	Chegada da família ao hotel
3	0:38	Texto sobre tela preta - Milena (*off*): 6 anos atrás
4	0:40	Crianças brincam
5	0:50	Pais atropelados
6	0:56	Tela preta
7	0:58	Crianças choram
8	1:26	Texto sobre tela preta - Milena (*off*): 6 anos depois desse dia...
9	1:28	O diário é lido pela mãe
10	1:45	Mãe chama Milena
11	2:04	Milena caminha em direção à sala de casa
12	2:10	Milena reencontra o irmão

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A multiplicidade de linguagens é empregada para atribuir sentido à trama, sendo seus elementos, segundo Cope e Kalantzis (2009), a linguagem escrita, a linguagem oral, o visual, o gestual, o representacional e o áudio, que serão analisadas a seguir.

A linguagem escrita, expressa no título, legendas e créditos, é utilizada para marcar o tempo psicológico e cronológico ao inserir-se textos em tela preta, entre a memória vivida na ilha e o tempo presente. No entanto, nessa versão não estão presentes o título e os créditos finais.

A linguagem oral, composta pela narração, aparece de forma rápida e sem relação com os sentimentos vividos pela protagonista. A narração apresenta variações, ora está em primeira pessoa, ora está em terceira, deixando o espectador sem compreender quem conta a história: a mãe ou a filha. Alguns cortes de áudio não foram feitos, deixando transparecer risos e frases descontextualizadas da trama.

O elemento visual – imagens e vídeos – demonstra a tentativa de explorar diferentes ângulos e enquadramentos – relação com as oficinas 4 e 6 –, faz uso de câmera em primeira pessoa e uso de filtro de 0:40 a 1:28, para ilustrar a memória de Milena. A escolha do filtro em preto e branco remete ao passado triste do acidente dos pais e tem alusão direta à oficina 5, em que foi analisado o uso de filtro. A falta de uma câmera em primeiríssimo plano compromete o elemento gestual. Apesar da interpretação da personagem, Milena demonstra limitações. Percebe-se a intenção das alunas em atuar de acordo com o que foi escrito por elas, inclusive utilizando personagens com características físicas semelhantes nas fases infantil e adolescente da personagem.

No elemento representacional, verifica-se a caracterização dos sentimentos em espaços e objetos que compõem as cenas. Há trocas de figurino e ambientes, e os personagens são caracterizados segundo a trama, apesar de não ficar evidente que o destinado da viagem é Fernando de Noronha. A troca de pessoas na atuação dos personagens – os pais, vistos na cena 2 e na cena 5 – compromete a coerência da narrativa.

O elemento sonoro – trilha e sonoplastia – apresenta desequilíbrio entre o volume baixo do que é narrado e o volume alto da sonoplastia. O uso da sonoplastia foi um recurso criativo, usado para demonstrar o atropelamento e o atendimento da ambulância sem usar a linguagem visual. O recurso trilha sonora não é utilizado.

Na análise geral do filme, a mídia é utilizada como ferramenta, ou seja, o grupo filma, faz corte de cenas, atua, insere narração e sonoplastia, contudo a tecnologia empregada não está em consonância com a história escrita. Na adaptação da obra escrita para a produção

audiovisual, ou seja, a parte mítica da narrativa, o conflito inicial não é explorado nas cenas, tampouco os momentos de complicação aparecem no decorrer do enredo.

O clímax, que no texto escrito aparece assim, em forma de diálogo: "- Então vou me matar! Assim vou estar com mamãe e papai de novo" (trecho do conto escrito *Viagem a Fernando de Noronha*) não é apresentado no vídeo, deixando a entender que é na leitura do diário que a mãe percebe o sofrimento da filha. O desfecho também não está compreensível: quem assiste não entende se a personagem na sala é o irmão, tampouco se ele e a irmã foram separados desde a infância pela morte dos pais.

Aplicando-se o mapa dos multiletramentos (ROJO, 2012) à primeira versão do videoconto de *Viagem a Fernando de Noronha*, pode-se concluir que as estudantes se situam como usuárias funcionais na produção audiovisual, pois demonstraram conhecimento prático da tecnologia, mesmo com alguns erros. As estudantes não foram consideradas analistas críticas, criadoras de sentido ou transformadoras, pois não escolheram previamente itens essenciais da estrutura narrativa para filmar, compreenderam superficialmente como utilizar os diferentes tipos de elementos multimodais para formação de sentido na trama e, por fim, na produção audiovisual apresentada não há transformação da narrativa impressa para o formato audiovisual, apenas é realizada a substituição de uma mídia pela outra.

Para acompanhar o *designing* no videoconto inicial descrito acima, as alunas receberam avaliações dos colegas de turma, da professora e pesquisadora, bem como fizeram autoavaliação a fim de desenvolver a capacidade crítica sobre a sua produção.

Na segunda etapa das oficinas, objetivando alcançar o *redesigned*, oito oficinas foram trabalhadas em sequência, abordando o estudo do roteiro, a narrativa digital, estudo da obra *O Alienista* e o uso de elementos multimodais nas narrativas: textual, oral, visual, gestual, áudio e representacional, além da edição de vídeo em aplicativos para dispositivo móvel.

Após o processo de *redesigned*, a versão final do videoconto *Viagem a Fernando de Noronha* manteve a característica de conto psicológico e o enredo sobre a tentativa de suicídio da protagonista, sendo composta por 13 cenas, distribuídas em 2min e 35s. Em sua decupagem temos o Quadro 6.

Quadro 6 – Decupagem do videoconto final

Cena	Tempo	Descrição
1	0:00	Título
2	0:07	Milena contextualiza a trama
3	0:32	Texto sobre tela preta – Milena (*off*): 6 anos atrás
4	0:38	Milena e o irmão brincam quando crianças
5	0:49	Texto sobre tela preta – Milena (*off*): Foi quando tudo aconteceu
6	0:58	Milena narra o acidente dos pais
7	1:10	Separação dos irmãos
8	1:19	Texto sobre tela preta: Milena (off) expressa vontade de se matar
9	1:23	Milena tenta o suicídio
10	1:35	Texto sobre tela preta: Milena (*off*) conta o desfecho
11	1:58	Bacamarte atende Milena em seu consultório
12	2:13	Texto sobre tela preta: Milena (*off*) explica a surpresa
13	2:18	Irmãos se reencontram
14	2:29	Créditos finais

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A linguagem escrita é o primeiro elemento perceptível na narrativa, que agora dispõe de título. O texto escrito nas telas pretas são as anotações de Milena no diário, e foi a escolha feita pelo grupo para contar a história sem perder a estrutura narrativa, deixando-a compreensível ao leitor/espectador. Os créditos foram inseridos ao final do vídeo.

A linguagem oral apresenta uma narração clara, objetiva, com um ritmo que não deixa dúvidas sobre o que é narrado. A entonação,

marcando momentos alegres e tristes da protagonista, está em concordância com as cenas.

Assim como na primeira versão, a linguagem visual é bastante utilizada no vídeo. Estão presentes diferentes posições para a câmera, diferentes planos, que, todavia, aparecem com maior propriedade nesta segunda versão, cujas cenas estão em consonância com a narração. A cena 7, em que os irmãos se separam, é um exemplo da apropriação dessa linguagem, feita pelo grupo a partir do *redesigned* (Figura 26).

Figura 26 – Cena da versão final do videoconto *Viagem a Fernando de Noronha*

Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

O uso do filtro em preto e branco, exclusivo na cena 7, junto ao plano detalhe fechado nas mãos das personagens, que na continuação se mostram relutantes em soltá-las, como quem não quer desfazer os laços que as unem, somado à narração dramática, mostra que o sentido multiplicador está em cena. Esse letramento nos remete ao que diz Lemke (2010, p. 456) na seguinte passagem:

> Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem – contextos que consistem significativamente de componentes de outras mídias. Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do

> contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual), fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes.

A forma como as personagens são interpretadas pelas estudantes, por meio de gestos, expressões corpóreas e faciais, aproxima-se dos sentimentos que as cenas deveriam demonstrar.

O elemento representacional, os espaços onde as cenas foram gravadas, é caracterizado de acordo com a interpretação e a narração. Na cena 2, por exemplo, Milena contextualiza a trama ao olhar para uma árvore e narrar: "foi exatamente debaixo dessa árvore onde tudo começou". Na sequência, o corte é feito para o mesmo local, mas representa o passado de Milena. O leitor/telespectador consegue imergir nas memórias da protagonista pelo espaço e pela troca de personagem, de adolescente para criança, cujas características físicas foram mantidas, demonstrando assim a apropriação do elemento representacional.

No elemento áudio, a trilha sonora é inserida no momento de rememória da protagonista e permanece até o final do vídeo. Em segundo plano, a música não interfere na compreensão da narração e ainda combina com a melancolia na voz de Milena. A sonoplastia não é utilizada na segunda versão.

Assim, pode-se constatar que o *redesigned* aplicado na segunda versão do videoconto apresenta o uso da tecnologia para transformar o texto escrito em significados narrativos, explorando elementos multimodais. Relacionando-o ao mapa dos multiletramentos (ROJO, 2012), pode-se dizer que as estudantes compreenderam a escolha de pontos essenciais da narrativa e como transformá-la na produção de significados, ou seja, podem ser consideradas criadoras de sentido. A história *Viagem a Fernando de Noronha* teve sua primeira forma escrita em formato de conto psicológico, depois como mapa conceitual, em seguida como adaptação em audiovisual. Devido à passagem pelo roteiro escrito e novamente pela produção em audiovisual, pode ser considerada uma obra que ampliou os multiletramentos das estudantes, pois verifica-se a apropriação no uso da mídia para atribuir sentido à contação de uma história.

5.1.3 Narrativa digital em dispositivos móveis

O trabalho com narrativa é compreendido nesta pesquisa sob duas óticas: as narrativas como *produto* e como *processo*. Desta forma, o

objetivo desta seção é analisar se a produção final que une os videocontos narra uma história com estrutura de narrativa digital, bem como investigar as narrativas como *processo* de aprendizagem, considerando como a mediação pedagógica contribui para o desenvolvimento dos multiletramentos nos sujeitos pesquisados. Para esta análise, serão utilizados os autores Murray (2003), Miller (2014), Laurel (2014) e

Almeida e Valente (2012).

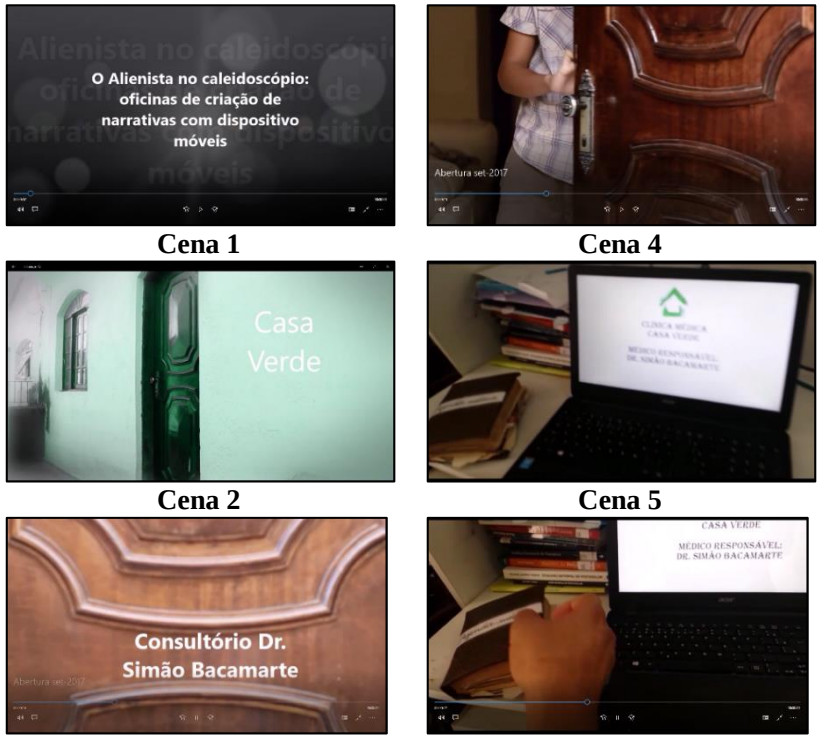
A narrativa como produto tem por objeto de análise as produções isoladas ou em conjunto (LAUREL, 2014). As narrativas isoladas foram analisadas na seção anterior, utilizando-se como exemplo o videoconto *Viagem a Fernando de Noronha*. A narrativa em conjunto, neste caso, é composta por todos os vídeos produzidos pelos estudantes, com uma proposta de interligação da macronarrativa, ou seja, cada videoconto é parte de um videoconto maior e hipertextual que conta a história de *O Alienista*, de Machado de Assis. A narrativa em conjunto é o foco da análise que será feita a seguir.

Para tanto, antes de iniciar a análise, apresenta-se uma síntese da obra *O Alienista*. A obra, publicada em 1882, é considerada por muitos "a obra-prima do conto machadiano" (MALARD, 2001, p. 45). A personagem principal é o médico Dr. Simão Bacamarte, que retorna da Europa para sua cidade natal com o objetivo de se dedicar profundamente à psiquiatria. A Casa Verde é fundada pelo médico para tratar dos loucos da região. Dr. Simão Bacamarte inicia um processo de internações compulsórias que logo deixará o manicômio repleto de pacientes. A loucura é diagnosticada em todos os pacientes que procuram o médico. O número de internados chama atenção dos cidadãos itaguaienses e do próprio Simão Bacamarte. O médico passa então a questionar sua teoria sobre a loucura, liberando os internos. Após passagens em que testa diversas hipóteses sobre a loucura, o psiquiatra conclui que a questão é científica: "trata-se de uma doutrina nova, cujo primeiro exemplo sou eu. Reúno em mim mesmo a teoria e a prática" (ASSIS, 1979, p. 288). O médico então decide internar-se, tornando-se o único paciente da Casa Verde.

No caso investigado, a inclusão da personagem do Dr. Simão Bacamarte à trama passou por várias etapas na narrativa digital *produto*: 1) a escrita manuscrita livre de um conto psicológico – sistematizado no mapa mental –; 2) a adaptação do conto em produção de narrativa audiovisual – videoconto inicial –; e por último, 3) a inserção de um elemento de ligação entre produções – sistematizado pelo roteiro –, que possibilitou, então, a criação digital.

Segundo Laurel (2014), para embutir elementos de ligação entre narrativas é necessário: o desenvolvimento de um tema principal, uma maneira particular de narrar a história e a reversão para um ou mais personagens da trama. Para interligar o tema principal às histórias produzidas pelos alunos, um vídeo de introdução foi inserido pela pesquisadora, cujo *storyboard* é apresentado na Figura 27.

Figura 27 – *Storyboard* vídeo de introdução

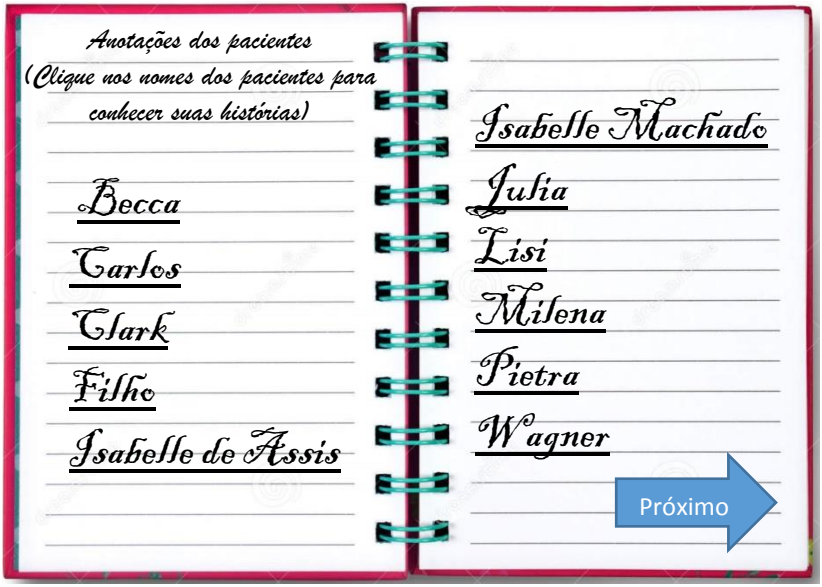


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A sequência de cenas do vídeo apresentada na Figura 27 demostra: 1) título; 2) o manicômio Casa Verde; 3) o consultório do Dr. Simão Bacamarte; 4) Dr. Simão Bacamarte entrando na Casa Verde; 5) o médico em seu consultório; e 6) o médico abrindo sua agenda. O objetivo deste vídeo é ambientar o usuário na obra machadiana.

Na próxima cena, cena 7, a agenda do médico é exibida com o nome dos seus pacientes, conforme Figura 28.

Figura 28 – Agenda com *hyperlinks*



Fonte: Elaborado pela autora. (2017).

A Figura 28 sintetiza a proposta da agenda como um elemento visual utilizado para viabilizar a ligação entre os videocontos. A partir desse elo de ligação, os alunos construíram os seus videocontos, que foram interligados pelos *links* constantes da agenda médica.

Na agenda estão anotações que o Dr. Simão Bacamarte fez sobre seus pacientes. O nome da paciente Milena, protagonista de *Viagem a Fernando de Noronha*, analisado anteriormente, exemplifica a estrutura *hipertextual* da narrativa. Cada nome anotado na agenda é de um protagonista dos videocontos. Os nomes são hipertextos que conduzem a cada uma das narrativas, de acordo com a escolha de navegação do usuário.

Resta responder se o conteúdo trabalhado nas oficinas gerou um produto que pode ser considerado uma narrativa digital, e, em caso afirmativo, como se classificaria sua estrutura: tradicional, tradicional interativa, ramificada, múltiplos fins, aberta ou aberta sem final. Para considerar se o produto é uma narrativa digital, é necessário analisar algumas categorias, tal como propõe Miller (2014): narrativa, meio digital, interativo, não linear, imersão, participação e navegação.

A narrativa é a primeira característica levantada pela autora, com a qual se busca compreender se há uma história coerente sendo contada.

A contribuição de Miller (2014) faz referência direta ao enredo e ao arco dramático contemporâneo (LAUREL, 2014). A função do eixo principal, expresso pelas sete cenas, é apresentar ao usuário que a história é baseada na obra *O Alienista*. A Casa Verde é um dos cenários utilizados, e a personagem do Dr. Simão Bacamarte é apresentada.

A história mantém a característica de ser contada exclusivamente em meios digitais, pois é através destes instrumentos e da conexão que elas podem ser narradas, armazenadas, compartilhadas e transformadas.

A narrativa não linear está presente nos hipertextos, que interligam as narrativas na agenda do médico.

A possibilidade de apresentar hipertextos, deixando o usuário livre para transitar pela obra em diferentes caminhos, faz com que se amplie a experiência que o usuário possui da obra *O Alienista*. Ao colocar a personagem Dr. Simão Bacamarte em outras tramas, é possível conhecer outras facetas de sua personalidade, e diferentes vivências sobre a obra são experimentadas pelo usuário. Esta mesma característica faz com que a história possa ser navegável e narrada fora de uma ordem fixa.

A imersão é abordada nesta análise sob o ponto de vista da produção. Para Murray (2003, p. 102), a imersão é considerada como a "experiência de ser transportada a um lugar primorosamente simulado". Segundo a autora, a narrativa pode ser uma maneira de assegurar a imersão. Nela são embutidos elementos transicionais como recursos que auxiliam a interligar a realidade, a mente humana e o meio digital. Na trama em conjunto que interliga os videocontos, a personagem do Dr. Simão Bacamarte é o elemento transicional que figura nas tramas isoladas. No entanto, a personagem é representada de formas diferentes: criança, adolescente, adulto, comprometendo a imersão pela quebra da quarta parede, ou seja, há rompimento do "perfeito equilíbrio no limiar do encantamento" (MURRAY, 2003, p. 103).

A possibilidade de o usuário participar é analisada aqui também sob a ótica da produção. Murray (2003) explica melhor a participação do usuário na narrativa, classificando-a como autoria procedimental. A autoria procedimental é a característica propiciada pelo meio para que o usuário crie uma performance dentro do mundo virtual. No caso da narrativa em conjunto, a agenda oferece diferentes sequências de navegação ao usuário, criando distintas experiências com a obra *O Alienista*.

Desta forma, é possível considerar que as características de narrativa digital propostas por Miller (2014) estão presentes na produção realizada nas oficinas. Alguns elementos estão mais presentes, tais como

a narrativa, o meio digital, a interação, a não linearidade e a navegação. Outros são menos expressivos, como a imersão e a participação. Todavia, não descaracterizam a trama em conjunto como uma narrativa digital *produto*. Neste sentido, pode-se afirmar que:

> As narrativas digitais, assim, expandem e criam novas possibilidades do poder de imaginação de seus produtores. Agora, eles podem implementar ideias e ações que seriam impossíveis de ser imaginadas na narrativa linear, impressa ou oral. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 66).

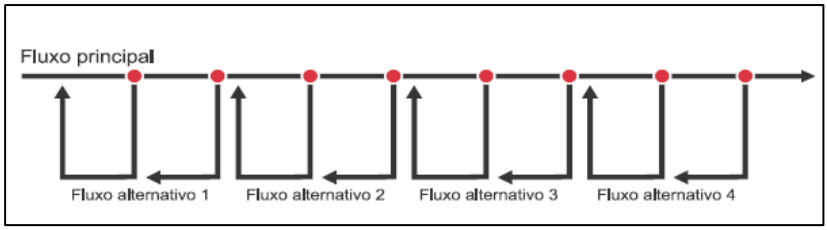
A partir de então, é possível pensar sobre como classificar a estrutura da narrativa digital *produto*. A definição da estrutura digital é dada pelo grau de interferência do usuário no arco dramático. Lebowitz e Klog (2011, p. 119) chamam de "espectro narrativo" a este gradiente de interação. Os autores classificam as narrativas segundo o gradiente de interação e elencam suas categorias: tradicional, tradicional interativa, ramificada, múltiplos fins, aberta e aberta sem final.

A narrativa digital *produto* tem uma trama principal que não pode ser modificada pelo usuário, não há, portanto, modificações no arco dramático previsto pelos autores, contudo hipertextos inseridos permitem ao usuário definir a sequência de navegação entre os videocontos. Todavia, todas as histórias retornam à agenda do Dr. Simão Bacamarte, ou seja, fazem remissão à trama principal. Desta forma, a narrativa digital *produto* é chamada por Lebowitz e Klug (2011) de narrativa tradicional interativa; por Mendows (2003), de nodal; e por Murray (2003), de narrativa caleidoscópica. Para a autora, a narrativa caleidoscópica nos permite vivenciar "histórias entrelaçadas como uma unidade, podemos aperfeiçoar a capacidade caleidoscópica de nossas mentes, nossa capacidade de imaginar a vida a partir de múltiplos pontos de vista" (MURRAY, 2003, p. 158).

A análise apresentada acima reforça a efetividade das ações pedagógicas desenvolvidas a partir da 11ª oficina na produção de uma narrativa digital do tipo tradicional interativa.

A outra face da investigação de narrativa digital é acompanhá-la como *processo* de ensino e de aprendizagem. O objetivo da análise a seguir é explorar como os sujeitos da pesquisa se apropriaram da comunicação no *Whatsapp*, considerando de que forma a mediação pedagógica contribui para o desenvolvimento dos multiletramentos. A Figura 29 evidencia visualmente este processo.

Figura 29 – Narrativa tradicional interativa



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

A linha principal da Figura 29 representa o objetivo comum a todos os participantes: a criação dos videocontos. O *Whatsapp* é o meio, o universo partilhado para o desenvolvimento destas narrativas. Os fluxos alternativos consideram a perspectiva de aprendizagem de Vygotsky (2007, 2008). As flechas mostram os momentos de mediação pedagógica. A mediação pedagógica propõe interações que buscam modificar o estado ou condição dos multiletramentos nos estudantes. Os pontos em vermelho são a representação de uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a janela na mente (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Essa estrutura de narrativas caleidoscópicas se deu na etapa metodológica de acompanhamento (8) do processo de aprendizagem. Ao trabalhar com as narrativas digitais nessa fase, a intenção

> [...] é justamente a de explorar o potencial das TDIC no desenvolvimento de atividades curriculares de distintas áreas do conhecimento. Com a produção destas narrativas, conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma "janela na mente" do aluno, de modo que o professor possa entender e identificar os conhecimentos do senso comum e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são deficitários, ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico. (ALMEIDA, VALENTE, 2012, p. 58).

A janela na mente a ser considerada ocorreu nos grupos do *Whatsapp* criados para cada uma das turmas no período de 26/04/2017 a 19/06/2017. Para analisar essa produção, todas as conversas foram transpostas para um programa de edição de texto. Os dados geraram um documento para cada turma. O documento da turma T1 reúne 48 páginas

de conversas e aproximadamente 38729[51] caracteres; e os da turma T2, 49 páginas, distribuídas em 48625 caracteres. Dada a amplitude da amostra, foi escolhida para análise a T2, por que, por possuir mais dados, pode melhor contribuir com a verificação da forma como os estudantes se apropriam deste recurso para construir suas aprendizagens móveis. Vale ressaltar que aplicativos como o *Whatsapp* "podem ser usados também com suporte para maximizar experiências de aprendizagem presenciais" (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 24), desde que se mantenha cuidados na forma como se dá o diálogo com a aprendizagem.

A turma T2, denominada no espaço virtual de Narrativa Digital T2, foi constituída por 32 indivíduos, sendo 30 estudantes, mais a professora e a pesquisadora. Cinco estudantes ficaram de fora do grupo, dois deles porque seus celulares não suportavam o aplicativo, dois não dispunham de *smartphone* e uma estudante não quis participar. Para os quatro estudantes que não possuíam *Whatsapp* foi verificada a possibilidade, junto à direção da Unidade, de que os *tablets* pudessem ser levados para casa. Contudo, foram levantados tantos impedimentos que não se tornou possível assumir o risco pela integridade dos alunos e do material. A falta do dispositivo e a postura intransigente da escola são os fatores responsáveis pela não inclusão desses estudantes no *Whatsapp*. Para outro aluno foi fornecido um *chip*, tornando possível sua participação virtual no seu próprio dispositivo.

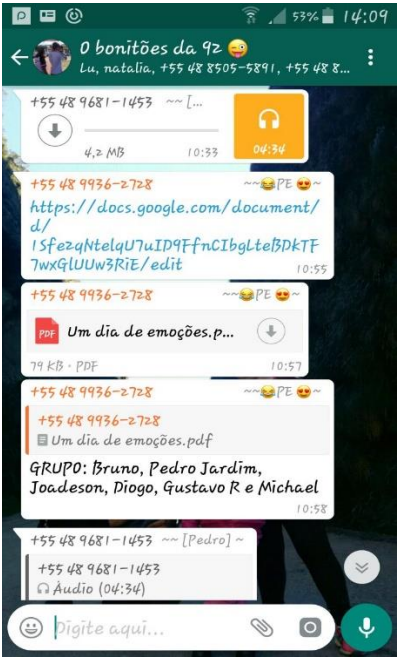
No *Whatsapp*, a linguagem utilizada é multimodal (ROJO, 2013), pois acontece através da troca de *links*, de mensagens de padrão linguístico (alfanuméricos), sonoro (áudio), espacial (localização), gestual (*emoji*), visual (imagem e vídeo) e representacional – em que são utilizados caracteres alfanuméricos para fazer referência ao gestual: os *emoticons*.

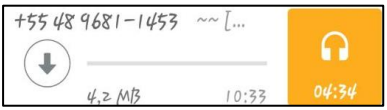
Nas Figuras 30 e 31 são reproduzidos exemplos da multimodalidade no *Whatsapp* extraídos da comunicação entre os participantes da pesquisa, agrupados pelas linguagens utilizadas.

---

[51] Foram excluídos os caracteres com números de telefones e datas das conversas.

Figura 30 – Linguagem multimodal no *Whatsapp* I

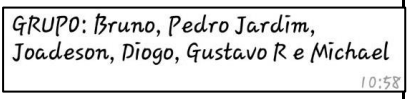




Áudio

Link

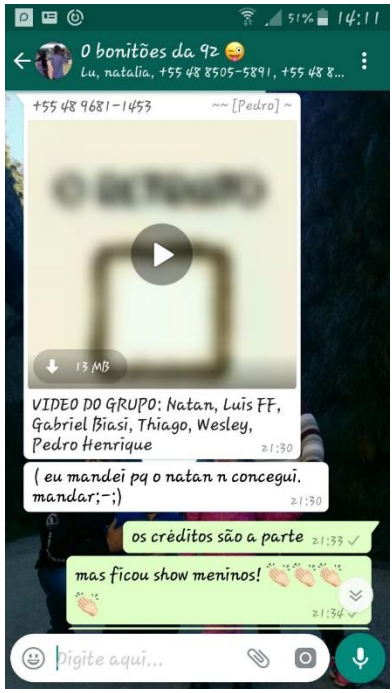
Documento

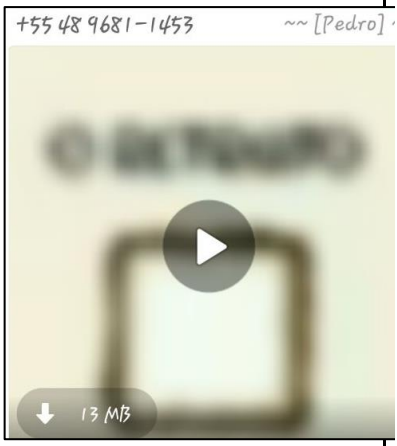


Linguístico

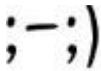
Fonte: *Printscreen* da comunicação do *Whatsapp*. Elaborado pela autora (2017).

Figura 31 – Linguagem multimodal no *Whatsapp* II





Vídeos



Representacional
Emoticon

Gestual
Emoji

Fonte: *Printscreen* da comunicação do *Whatsapp*. Elaborado pela autora (2017).

Em termos de multimodalidade, para chegar ao total de dados quantitativos do *Whatsapp* para essas linguagens, foi utilizada a ferramenta *contar palavras*, presente no editor de texto. Os elementos: gestual, documento, imagem, vídeo, áudio, *link* e representação foram contados manualmente pela pesquisadora. A diferença entre o total de caracteres e dos elementos multimodais resultou no número de caracteres do elemento linguístico. A comunicação da T2 foi

contabilizada em termos de multimodalidade, conforme pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 4 – Uso da multimodalidade no *Whatsapp* por parte de um grupo de alunos do 9º Ano da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea, Florianópolis, SC, por tempo de conexão semanal, Brasil – 2017

Linguístico	**Gestual**	**Documento**	**Imagem**	**Vídeo**	**Áudio**	***Link***	**Representacional**
47750	350	26	156	31	72	59	181

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

A Tabela 4 demonstra o uso das diferentes linguagens, as quais, por muitas vezes, foram utilizadas de forma combinada, por exemplo, linguístico mais *emoji*, ou representacional mais linguístico, atribuindo novos sentidos à mensagem, ou seja, alcançando o sentido multiplicador (LEMKE, 2010). Entretanto, chama a atenção neste quadro o uso do recurso linguístico. Esta característica indica que, apesar de possuir outras possibilidades de comunicação, o recurso textual ainda é de longe o mais utilizado. Portanto, a escrita/leitura neste meio, mesmo com suas características multimodais, é essencialmente alfanumérica.

O conteúdo das mensagens foi variado. Contatou-se o uso frequente para divulgação de informação, solicitação e entrega de atividades, compartilhamento de conteúdo multimodal, esclarecimento de dúvidas, acompanhamento de notas, como canal de troca entre as turmas T1 e T2, para motivação, discussão de questões pessoais e, exclusivamente pela professora e pela pesquisadora, para dar *feedback* aos alunos sobre as atividades, instigar saberes além da sala de aula, chamar à atenção por determinadas atitudes e retomar as questões levantadas em sala.

Como ilustração desses conteúdos, serão reproduzidos a seguir alguns trechos das mensagens trocadas em T2. A professora será identificada como PR, a pesquisadora como PQ e os estudantes pela letra A, seguida de um número para diferenciá-los. Nas mensagens apresentadas daqui em diante encontra-se uma abertura de comunicação entre professores e alunos, com troca de informações direta entre emissor/receptor, o que torna possível ressignificar a comunicação no espaço escolar, com ampliação do tempo e do contato entre membros deste grupo. Vale ressaltar a liberdade de expressão, o uso de formas linguísticas não formais, típicas da oralidade, a capacidade sintética e expressiva de utilizar tanto palavras abreviadas como escritas de modo diferenciado e criativo. Em muitos casos, a descontração, o bom humor e

as expressões amistosas e carinhosas podem ser plenamente percebidos nos textos, especialmente nas intervenções e *feedbacks* da professora, denotando, nos exemplos escolhidos, um clima positivo criado no ambiente virtual pela mediação pedagógica.

> *PQ: Bom dia!! Não esqueçam do termo assinado e que tem tarefa para hoje!*
> *A18: Prof eu to doente (acordei com febre, dor de cabeça, nariz entupido e dor de garganta) por isso n vou a aula mas meu pai vai ir na escola ai ele entrega o termo assinado e ele vai entregar para a ketlyn o diário de bordo de artes para ela entregar por mim.* (Diário de campo, 04/05/2017).

No entanto, as informações dadas em sala de aula precisaram ser constantemente repetidas, assim como acontece no espaço tradicional da escola:

> A11: *Como é o nome do app para baixarmos?*
> A12: *Acho que é esse*
> A12: *Não tenho certeza*
> A12: *Se estiver errado desculpa* 😂
> PQ: *os nomes estão no link*
> (Diário de campo, 27/04/2017).

> A18: *Prof eu tinha perguntado mas mesmo assim n entendi direito*
> A18: *O roteiro é pra segunda*?
> A18: *Ou é so ler os livros até segunda*?
> A18: *(Eu tenho um Alzheimerzinho de vez em quando)*
> (Diário de campo, 26/05/2017).

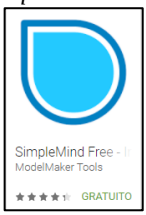
O *Whatsapp* foi utilizado para tirar dúvidas fora do espaço escolar, ampliando o espaço e o tempo da aprendizagem; como exemplo, citamos este trecho:

> A14: *Eu não sei o que e pata fazer*
> A14: *Me explica*
> A12: *Tbm n sei '^'*
> (Diário de campo, 28/04/2017).

> A19: *Professora tô com só uma dúvida e pra cada um ter exemplo*
> (Diário de campo, 04/05/2017).

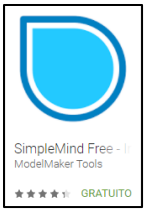
A mediação esteve presente de diferentes formas. Na passagem abaixo, verifica-se a mediação nas relações entre pares:

A15: *Eu baixei uns 6 aqui no meu celular e não consegui fazer em nenhum*
A16: *O mariana baixa esse o meu eu fiz por esse aq*



A16: *É bem bom*
(Diário de campo. 01/05/2017).

A17: *Alguém pode me falar um aplicativo de mapa mental que seja bom kapakska*
A 12:



A12: *Algumas pessoas, inclusive eu*
A12: *Estão usando esse*
A17: *Ah sim, valeu akzpaks*
A12: *De nada*
A18: *N sei bem eu baixei uns dois lah mas ainda n testei*
(Diário de campo, 02/05/2017).

A22: *Vocês se lembram do site que aparece como se falar Gírias das câmeras e essas coisas*?
A22: *O site está aqui*?
A18: *Ta lá pra cima*
A11: *Onde a professora colocou descrição é para nós falarmos o que as personagens falam*?
A11: *O que fazem*?
A18: *A descrição da cena*
A18: *Oq esta acontecendo naquele momento*
A18: *O contra-plano eh as falas eu acho*
(Diário de campo, 30/05/2017).

> A18:*Quando vc muda o angula da camera na mesma cena vc tem q pôr o contra plano*
> A22: *a ta*
> (Diário de campo, 30/05/2017).

Apesar da mediação entre pares representar a descentralização da comunicação e auxiliar no processo de aprendizagem, ela não dispensa a mediação pedagógica, feita pelo professor. A mediação pedagógica se diferencia da mediação entre pares, pois incentiva

> [...] a participação e o envolvimento do aprendiz, o intercâmbio de informações, de diálogo e de debate entre os participantes, uma utilização de técnicas e máquinas que permita visualizar um problema, sua possível solução, discutir o processo, analisar criticamente a solução desejada, verificar se ela atendeu ao esperado, revê-lo à luz de outras informações e ideias novas, registrar e documentar a experiência, comunicar-se sobre ela, analisá-la e criticá-la. (MASETTO, 2000, p. 163).

O docente se aproxima de sua função social na formação do sujeito crítico, ativo e participativo pela sua intencionalidade pedagógica. Neste sentido, a ação da professora no ambiente virtual pode ser citada como exemplo de mediação pedagógica, e sua intencionalidade atua na interação com a "janela na mente" de um dos sujeitos:

> A20: *Prof oq é fluxo das memorias e das sensações*
> A20: *???*
> A20: *Das questões do mapa mental do nosso texto*
> A20: *Alguém sabe?*
> PR: *Quais são as lembranças que a personagem teve? Quais foram os sentimentos e sensações diante dessas lembranças?*
> PR: *Caso não tenha ficado claro, me avisa.*
> A20: *Okay*
> A20: *Ja entendemos e terminamos*
> (Diário de campo, 06/05/2017).

> A20: *Pode usar imagens do google??*
> PR: *Vocês podem usar a criatividade, usem o recurso que quiserem para fazer o vídeo. Claro, desde que o vídeo faça o leitor entender o conto escrito por vocês.*

A18: *0k*
A18: *Facilitou bastante prof*
(Diário de campo, 13/05/2017).

A15: *Prof eu não entendi muito bem como que faz o vídeo*
A15: *E ninguém do meu grupo tá se colocando para me ajudar*
A21: *Eu tbm não entendi como se faz o vídeo*
PR: *Vocês devem fazer um vídeo de no máximo dois minutos para contar a história que vocês escreveram. Imaginem um filme, ele não conta a história de alguém? Vocês farão o mesmo.*
Usem e abusem dos recursos tecnológicos para elaborar o vídeo.
PR: *Não esqueçam que vocês têm prazo para terminar.*
PR: *Vocês montaram um grupo do whatsapp para comunicação do grupo? Como vocês estão se comunicando?*
Não esperem uns pelos outros, tomem a iniciativa e movimentem o grupo.
(Diário de campo, 14/05/2017).

A18: *Prof dentro de um carro conta como interior*?
PR: ☺ ☺ ☺ ☺
Interior do carro sim.
Mas não como psicológico!
(Diário de campo, 30/05/2017).

A mediação pedagógica também é vista na intervenção ativa da pesquisadora na relação com os estudantes:

PQ: *Acho que a aula de hoje ajudou né Mariana?*
PQ: *Como prometido os links que explicam um pouco melhor sobre mapa mental*
PQ: *https://youtu.be/XmkkPA0LO7g*
PQ: *http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2011/03/aprenda-criar-mapas-mentais-em-qualquer-lugar-usando-seu-android.html*
PQ: *Se vocês tiverem outras dicas, podem postar.*
A15: *Sim ajudou bastante*
A15: *Eu só não consegui mexer direito no aplicativo não consegui compartilhar tive que tirar print*

(Diário de campo, 02/05/2017).

A23: *Professora, nosso vídeo ficou pronto mas não to conseguindo enviar*
A13: ☺
PQ: *opções: fazer upload no YouTube ou Google drive e compartilhar o link.*
PQ: *Tb pode ser utilizado o site we transfer pelo computador*
A 19: *https://drive.google.com/open?id=0B497HyZSfLgyUG5tZE1xZEdiSG8*
(Diário de campo, 17/05/2017).

A18: *Então o contraplano não é obrigatório ter em todas as cenas (eu to mt confuso agora)*
PQ: *Não. Contraplano é a continuação da cena, mas filmada sob outro enquadramento. Veja o exemplo acima 8 segundos do Once upon a time que pode te ajudar.*
A18: *Tendi*
A18: *Tipo no nosso tem uma cena q eles estão brigando ai logo em seguida na mesma cena eles vão estar em um angulo diferente e dentro de um carro*
A18: Ai eu teria q usar o contraplano
(Diário de campo, 30/05/2017).

O diálogo entre estudantes, professora e pesquisadora modificou a relação entre estes indivíduos neste espaço de formação. A comunicação, que na sala de aula tradicional é verticalizada, do professor para o aluno, neste exemplo, aconteceu de forma horizontal, ou seja, em rede:

A 18: *Prof o video é pra fazer um resumo ou pra contar as história e q um fala uma coisa e outra fala outra ai fica confuso*
A 18: *A**
PQ: *é pra contar a história que vocês escreveram: o conto. O mapa mental vai ajudar a sistematizar a história para o vídeo.*
PR: *Resumo?!!* 😩
Vocês devem fazer o interlocutor (quem assiste ao vídeo) imaginar, sentir, rememorar junto das personagens o que se passa no conto. O vídeo

> *deve ser repleto de emoção! E não apenas uma narrativa, como se fosse um relato de um fato.*
> *Usem a criatividade! Pensem!! Trabalhem!!!*
> A20: *Ok*
> (Diário de campo, 13/05/2017).
>
> A25: *Se for fazer uma transição de cena, conta como uma cena. Como escrevo no trabalho?*
> A25: *...como uma cena ?...**
> PQ: *ao final de cada cena coloque:*
> *Transição - dissolver (exemplo)*
> A25: *Isso na cena que antecede a transição para a outra*
> A25: *?*
> A25: *E para colocar fotos e sons? Onde tem aqueles sons e imagens públicas?*
> A18: *C n for colocar transição n precisa neh*
> A25: *Ataaaa*
> A25: *Obrigada*
> PR: *Que tipo de transição?*
> *Você quer saber se a transição de cena conta como uma cena individual?*
> *Desculpa, mas eu não entendi. Você poderia me explicar sua pergunta?*
> PR: *Pode mandar áudio se quiser...*
> A18: *?*
> A25: *Como quando para mudar de cena a tela fica toda branca e daí começa a próxima cena*
> PR: *Não conta como uma cena individual.*
> A 25: *Mas então eu não escrevo?*
> PR: *Você deve ler aquele site sobre terminologia e ver o nome desse tipo de transição e colocar no roteiro.*
>
> (Diário de campo, 31/05/2017).

O diálogo acima gerou uma reflexão sobre o processo com que o indivíduo pode se tornar ativo, ajudando colegas através do compartilhamento de experiências, de saberes, destituindo a escola e o professor como a única fonte do saber ao formar redes de conhecimentos. Com isso,

> [...]a interação com um indivíduo mais capaz atuaria na zona de desenvolvimento proximal, pois o indivíduo com mediação torna-se capaz de realizar determinada atividade que sozinho não conseguiria. Além disso, em um ambiente de

> colaboração e interação, o indivíduo tende a se desenvolver com o objetivo de tornar-se tão capaz quanto o indivíduo com o qual interage. Sendo assim, na interação interpessoal a heterogeneidade de um grupo tende a contribuir no desenvolvimento de seus membros. Cada indivíduo tende a contribuir com o grupo, expondo suas experiências e conhecimentos de modo a proporcionar a construção de novos conhecimentos e habilidades. Assim, atividades coletivas são muito enriquecedoras e produtivas. (RAMOS, 2016, p. 64).

Neste sentido, o exemplo abaixo pode mostrar como a educação é propiciada pelo ato plural decorrente da colaboração em grupo:

> A22: *https://www.youtube.com/watch?v=b0gZb4D48pI*
> A22: *tinha falado para a professora sandra que tinha um video bom de como gravar bem e com o audio bom e ela disse para colocar no grupo ai ta o video*
> *A22: so na parte do audio coloca um fone e esconde na camiseta pra gravar*
> *PQ:* 👏👏👏👏👏👏 *obrigada Gabriel. Ótima contribuição, vale a pena vocês assistirem.*
> A22: *De nada professora*
> PR: *Amei!!*
> 👏👏👏😘😘😘😘😘😘
> (Diário de campo, 15/05/2017).
>
> A21: *Ei*
> A21: *Alguém sabe um aplicativo editor de vídeos*
> A20: *Kinemaster*
> A21: *Pq o Kine Master não é compatível com IPhone* 🤔🤔🤔
> A20: *Ah*
> A20: *Tem um*
> A21: *Qual?*
> A20:

A21: *É bom??*
A20: *Eh igual ao kine*
A20: *Soh que compativel*
(Diário de campo, 16/05/2017).

A24: *Estou na página 45*
A18: *Eh mt bom*
A18: *Gostei bastante*
A24: Pse
A24: *É legal aquela parte que ele se encantou pela menina*
A15: *Eu já acabei*
A24: 😱 😱 😱
A18: *No final eles namoram*
A18: *SPOILERRRRRR*
(Diário de campo, 27/05/2017).

Mas, para que aconteça a interação em rede, os sujeitos precisam sentir-se valorizados para colaborar, por isso a motivação dos estudantes e da professora dentro do processo é fator determinante, como pode ser visto a seguir:

PR: *Gostei dos mapas que vocês fizeram.*
PR: *Só faltou um exemplo no final.*
PR: *O exemplo deve ser criado por vocês, ou pode ser retirado da internet. Pensem e pesquisem.*
PR: *Bom trabalho.*
PR: *Todos os mapas estão muito legais! Vocês estão fazendo ótimos trabalhos!!!*
(Diário de campo, 03/05/2017).

PR: *Uau!!!*
👏👏👏👏👏👏👏👏👏👏
Gostei muito!!!
Parabéns, garotos!!
A 18: *Thanks teacher*
(Diário de campo, 16/05/2017).

A 17: *Aula top.*

(Diário de campo 01/06/2017).

Em um ambiente em que a comunicação é feita em rede, desentendimentos aparecem, como no exemplo seguinte:

> A18: *E pensamentos seria (em off)*
> A15*: A gente separado (nos)*
> *Agente junto (agente do governo ou sei lá)*
> A18: *Virou professora de português agora ?*
> A15: *Virei*
> A15: *Algum problema*
> A18: *E q eu n sabia q professora de português fala "nois"*
> (Diário de campo, 30/05/2017).

Por vezes, a integração se deu de forma descontraída, mas não sem intenção pedagógica. O *link* compartilhado abaixo foi um dos materiais trabalhados na oficina cinco. O vídeo, postado previamente, teve a intenção de suscitar uma discussão de consumo audiovisual e assim dialogar com elementos da cultura juvenil.

> PQ: *https://youtu.be/dWpGsK8Md28 Pra descontrair*❤
> A13: *Mds, ta na sofrencia*
> A13: *Escuta mc lan melhora kkkkkk*
> A13: ☺ ☺ ☺ ☺
> A13: *Brincadeira*
> PQ: 🎵 *tudo que você quiser, e se vc quiser te dou meu sobrenome....* ❤ 🎵
> (Diário de campo, 10/05/2017).

A possibilidade de acompanhar as notas e as atividades realizadas foi proposta no *Whatsapp*, disponibilizando-se a planilha de notas virtualmente. Esse acompanhamento configurou-se como uma novidade para os estudantes, que não possuem acesso às suas avaliações antes de o professor entregá-las. No entanto, poucos estudantes conferiram ou questionaram suas avaliações, demonstrando que a formação dada até o momento não os formou para atuar de maneira reflexiva e crítica sobre o seu processo avaliativo ou educativo. No sistema tradicional de ensino, a nota representa um estado final, a constatação do que foi ou não aprendido, enquanto, nesta pesquisa, a avaliação foi considerada como uma etapa do processo de aprendizagem.

> PQ: *https://docs.google.com/spreadsheets/d/1DWGSUDWpjriRWchNdy6TmCVo2ZaQl2vpt4Ruw7eOuU0/edit?usp=sharing*
> PQ: *Pessoal, essa tabela é para acompanhamento das atividades que são entregues. Confiram se está correto: nomes, entregas, atividades, ... certo?*
> (Diário de campo, 04/05/2017).

Nesse ambiente ubíquo, o estar *online* a todo tempo gerou uma cobrança de disponibilidade integral por parte da professora incompatível com a carga horária de trabalho docente, como segue:

> A 18: *E a prof n ve as mensagens p ajuda agente vai ter volta ein prof*
> PQ: *Estou acompanhando as mensagens, mas a professora está em sala. Também entendi isto. Tenham um pouco de paciência*
> A13: ☺ ☺☺☺☺☺☺
> A13: *Brinks*
> (Diário de campo, 03/05/2017).

Assim como acontece na sala de aula tradicional, alguns comentários que não tinham qualquer pertinência com o objetivo do grupo de *Whatsapp* criado para esta pesquisa foram postados. Nestes casos, a professora mediou o processo, conduzindo as narrativas, como nos exemplos:

> A14: *Deixa eu escolhe*
> A14: *O proximo mico depois para turma inteira*
> A14: *Em*
> A14: *Plz*
> A14: *?*
> PQ: *Não vamos perder o foco do grupo que é discutir as narrativas digitais. Dia do mico não será discutido neste espaço, ok?*
> (Diário de campo, 10/05/2017).

> PR: *Geito!* 😱 😱 😱
> *Cria JEITO, garoto!!*
> A18: *Ops*
> PR: ☺
> (Diário de campo, 30/05/2017).

> PR: *Olha a educação, Thiago!!*

(Diário de campo, 08/06/2017).

A extensão da sala de aula para além dos muros da escola traz novos desafios para docência, como por exemplo, instigar novos saberes:

> PQ: *Sabe por que vídeos de 1 minuto? Por que câmera fixa? Sem som? Se você ficou curioso (a) aqui vão algumas dicas que podem te ajudar:*
> (Diário de campo, 12/05/2017).
>
> PQ: *Cio da terra foi composto por Chico Buarque e Milton Nascimento em 1977. Em composições sonoras, como Cio da terra, estão presentes elementos do enredo, tais como complicação inicial, clímax e desfecho. Alguém consegue identificar em quais segundos está desenvolvido o clímax desta canção?*
> PQ: *(Música Cio da Terra)*
> A19: *Acho que é no 11:05*
> PQ: 🤔
> PQ: *Quem mais?*
> A 11: *Ou ali nos 7:20*
> (Diário de campo, 24/05/2017).

A atuação docente é fundamental quando se deseja pesquisar um ambiente informal de aprendizagem dentro de um sistema de ensino formal, pois a professora auxilia a solucionar problemas que surgem nos grupos, como a não entrega de trabalhos, por exemplo, assim como a interferir chamando os sujeitos para a responsabilidade na aprendizagem:

> PR: *Gente, não existe muito segredo. Sei que vocês querem fazer algo bem elaborado, mas não esqueçam que o importante é fazer!!!*
> (Diário de campo, 13/05/2017).
>
> PR: *A escolha é do grupo de vocês. Leva essa questão para os outros e decidam. Nesse tipo de escolha eu prefiro não interferir.*
> (Diário de campo, 31/05/2017).

Durante a pesquisa, o *Whatsapp* foi utilizado para retomar questões levantadas em sala, fosse para tornar ciente quem estava ausente, fosse para reforçar as discussões da sala de aula presencial:

> PQ: *Oi. Na aula de hoje discutimos os enquadramentos, seus planos e ângulos no vídeo Baiana.*
> PQ: *e serve como exemplo de como são produzidos os roteiros. Tem o material no site http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/ que podem ajudar você a pensar sobre o enquadramento.*
> (Diário de campo, 30/05/2017).

Outro importante uso do grupo virtual foi para retornar aos alunos as atividades corrigidas, dando-lhes um *feedback* para "rever e reformular suas trajetórias e produções, ao mesmo tempo em que o leitor pode tomar tais narrativas como referência para elaborar e reconstruir suas histórias" (VALENTE; ALMEIDA, 2014, p. 37), que na sala tradicional não são possíveis de discutir em cada grupo, como ocorreu na 14ª oficina. Neste dia, constatou-se que o explicado pela professora como correção do roteiro a um grupo não era generalizado para os demais. Por isso, para cada roteiro entregue, foi enviado *feedback* propondo melhorias:

> PQ: *Acho que não. Veja o que colocaram: JOADESON ACENOU PARA SEU PAI. Se o texto é em primeira pessoa, é o Joadson (protagonista) quem conta a história. Deve ficar assim: Joadson (voicer over) Acenei para meu pai.*
> PQ: *Precisa REFAZER o texto colocando-o todo em primeira pessoa. Coloque como se o Joadson contasse essa história.*
> A11: *(Documento roteiro Um dia de emoção)*
> A11: *Ok*
> (Diário de campo, 07/06/2017).

A análise da narrativa *produto*, que buscou explorar o uso do *Whatsapp* pelos sujeitos investigados, sintetiza o processo de pesquisa realizado. Por meio de narrativas da "janela na mente", a aprendizagem móvel é construída internamente pelo sujeito na interação com o coletivo. A aprendizagem móvel, em suas características de ubiquidade, colaboração e mobilidade, foi alcançada com a possibilidade de aprendizagem a qualquer tempo e lugar, numa rede de colaboração entre pares e com mediação pedagógica. Pela extensão do tempo e do espaço da sala de aula, pode-se dizer que "melhor seria se o espaço da aprendizagem pudesse ser híbrido, ou seja, presencial digital virtual

(com o uso de diferentes tecnologias digitais) e presencial físico (face a face)" (SACOOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 12). Neste sentido, o uso que se deu ao *Whatsapp* para a pesquisa reitera a função do professor como um mediador de intencionalidade pedagógica que interage no ensino para alcançar a aprendizagem do sujeito. Contudo, a descentralização da comunicação mostra que o professor e a escola não são as únicas fontes de ensino. O meio, formado pelos pares e pelos materiais compartilhados, também ensina.

Diante desse ambiente virtual, os multiletramentos se fizeram presentes pela multiculturalidade e pela multimodalidade. A multiculturalidade, segundo ROJO (2012), situa a prática educativa na Cultura Digital do aluno, o *Whatsapp*. A multimodalidade, nos elementos citados por Rojo (2013) – linguístico, sonoro, espacial, gestual e visual –, característicos da comunicação por *Whatsapp*. A apropriação que os sujeitos fizeram destas linguagens mostra que eles dominam seus usos para comunicar-se, e o fizeram com intensidade nas 48 páginas de conversas produzidas na T1 e nas 49 páginas da T2.

No entanto, o *Whatsapp* não pode ser empregado em uma prática pedagógica como tecnologia do encantamento, como Silverstone (2002, p. 50) alerta: "as tecnologias aparecem magicamente, são magia e têm consequências mágicas, brancas e negras". A tecnologia, assim como a educação, é um ato intencional. Na realização desta pesquisa, o *Whatsapp* foi pensado para ser um recurso em consonância ética e estética com a mídia-educação e suas dimensões: ferramenta pedagógica, objeto de estudo e expressiva-produtiva-reflexiva. A primeira dimensão, ferramenta pedagógica, foi utilizada para comunicação e para distribuição de materiais multimodais, inclusive do livro *O Alienista*, em áudio e texto, acervo não disponível na biblioteca da escola. A segunda dimensão da mídia-educação, objeto de estudo, gerou a reflexão sobre o uso do *Whatsapp* na pesquisa e suas contribuições para aprendizagem, mas também demonstrou alguns usos inadequados a este processo, tais como mensagens enviadas de madrugada, mensagens repetidas, conversas fora do objetivo do grupo e a sobrecarga do trabalho docente. A terceira dimensão, expressiva-produtiva-reflexiva, deu-se com a participação dos sujeitos no *Whatsapp*, pela produção e publicação de conteúdo multimodal e no compartilhamento de saberes em rede.

Levando em consideração os aspectos pontuados, a pesquisa mostrou que diferentes caminhos para o trabalho com mídia no ensino formal dentro de uma Escola Básica são possíveis, mas consideramos que estamos longe de esgotar as discussões que permeiam o uso de

dispositivos móveis na educação e suas implicações, seja na mídia-educação, seja nos multiletramentos ou narrativas digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "*– Pra mim gerou um conhecimento... por incrível que pareça! Foi porque usar a tecnologia pra gente fazer o trabalho e essas coisas, pra mim, foi mais fácil do que fazer em livro. Em livro eu copio e deu, acabou. Mas, usando o vídeo, o youtube, o mapa mental, usando a tecnologia como a gente fez agora, foi fácil de aprender*."
> (Fala de aluno – Diário de campo, 19/06/2017).

As citações inseridas em cada entrada de capítulo durante a dissertação são apenas alguns exemplos que mostram o quanto os rodopios no caleidoscópio da inserção do dispositivo móvel à prática educativa foram vistos por mais de uma ótica. O caminho percorrido no ciclo investigativo não foi tranquilo. Apesar das constantes miradas, muitos questionamentos surgiram até o final do trabalho. A seguir, nas páginas finais da dissertação, convém relatar alguns fatos ocorridos na busca por compreender, de forma mais ampla, o mosaico formado durante a pesquisa empírica. Na última semana das intervenções, os alunos deveriam entregar a segunda versão do videoconto, no mesmo dia em que realizariam uma prova de Português sobre o livro *O Alienista*. No dia anterior, muitos participaram de um processo seletivo para ingressar em um instituto público conhecido por sua qualidade de ensino. Havia, portanto, uma expectativa por parte dos alunos de que as aulas, incluindo as de Português, os auxiliassem no processo seletivo.

O que podemos supor nesse cenário é que os alunos se sentiram pressionados e levaram suas angústias aos pais e também à direção escolar. Os movimentos realizados no rodopio do caleidoscópio precisam parar por algum tempo, para que possamos refletir sobre o processo de pesquisa e a própria condição da escola contemporânea.

Neste sentido, destacamos que a inserção do dispositivo móvel possibilitada pela pesquisa não foi apenas decorativa, ele foi integrado à disciplina de Português de forma que seu uso no cotidiano social subsidiou o cotidiano escolar. Mais que isso, a pesquisa provocou tensionamentos entre uma escola tradicional, vista na observação, e o desejo dos alunos por ter um ensino diferente, expresso no questionário. Ao responderem o questionário, os estudantes que ainda frequentavam o 8º Ano, não poderiam mensurar os desdobramentos que aconteceriam ao se trazer o sujeito como protagonista de sua aprendizagem durante o seu

último ano no Ensino Fundamental. Os estudantes, acostumados a uma escola tradicional, em que sempre recebem instruções de execução obrigatória, viram-se envolvidos em uma pedagogia que parte da cultura do aluno. Nessa relação, há modificações no papel do aluno e do professor. O aluno precisa ter um papel ativo e crítico. O professor, por sua vez, deixa de ser o transmissor e passa a se assumir como o mediador do conhecimento. Tal conhecimento não é algo a ser transmitido, e sim construído, por processos internos e externos, na interação com a linguagem.

As mudanças provocadas pelo projeto levantaram questões relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, que precisam ser evocadas para que se alcance a compreensão dos diversos movimentos que o caleidoscópio da pesquisa provocou. O primeiro questionamento veio de uma mãe e diz respeito ao trabalho realizado com os estudantes na disciplina de Língua Portuguesa: "Qual é o conteúdo (da mídia)? Nada!". Com essa indagação, retomamos o primeiro objetivo específico, que é "Refletir sobre a mídia-educação à luz da Cultura Digital, remontando o percurso histórico-conceitual do campo em contextos educativos". A visão da mãe demonstra um encantamento pela mídia, uma boa-fé na suposta neutralidade midiática, que circula em nossa sociedade como *hardware*, *software*, artefato, linguagem e cultura, formando indivíduos acríticos sobre o consumo da mídia dispositivo móvel. Isso foi constatado na criação do mapa mental, na 3ª oficina. Os alunos que baixaram o aplicativo (*App*) usaram o primeiro que apareceu no *Play Store* e não refletiram sobre suas limitações e possibilidades. Os alunos que não baixaram aplicativos ficaram esperando a próxima aula, para a professora explicar o que deveria ser feito. Na prática pedagógica de mídia-educação desta oficina, o uso da tecnologia não foi empregado de forma neutra. Os estudantes foram instigados a refletir *com*, *sobre* e *através* da mídia na produção de um mapa mental. Essa abordagem se repetiu nas outras oficinas e, ao final do processo, os alunos conseguiam argumentar com clareza seu ponto de vista sobre determinado *App*, como ocorreu na 16ª oficina, na avaliação de aplicativos sonoros. Essa consciência sobre a educação para as mídias reforça ainda mais a necessidade de se fazer sistematicamente mídia-educação na escola, integrando-se ao currículo a discussão sobre a comunicação, a pesquisa, a percepção, o consumo e a produção de conhecimento através das mídias.

A segunda imagem que apareceu no giro do caleidoscópio, sobre a qual nos debruçamos agora, foi o questionamento feito por uma aluna: "Qual é o objetivo de 'aprender' com essas filmagens?". A resposta está

ligada ao objetivo específico de propor uma interface teórico-prática entre a mídia-educação e os multiletramentos para pensar uma outra relação com a escola. A pedagogia dos multiletramentos foi utilizada para romper a educação de forma transmissiva, em que o saber referenciado ou cultuado é apenas o do livro. Desta forma, a avaliação do primeiro vídeo produzido pelos alunos (Tabela 3) mostra que oito dos doze grupos desconsideraram a linguagem multimodal como produtora de sentido. A linguagem foi utilizada como diversão, brincadeira, mostrando que há uma relação entre o uso crítico da ferramenta, a contribuição da mídia-educação e a produção de sentido com diferentes elementos, contribuição dos multiletramentos. Assim, a interface entre a teoria e a prática está configurada na proposta de analisar as categorias de usuários inserindo os oito grupos como usuários funcionais. Nessa categoria, há domínio da ferramenta, mas não há sentido narrativo produzido através da tecnologia. Na avaliação da segunda versão dos videocontos, todos os grupos mostraram ampliação da capacidade comunicativa, dos quais dez podem ser considerados usuários transformadores, pois demonstraram usos criativos das ferramentas digitais, com emprego de elementos da multimodalidade para dar sentido a trama. Assim, o aprender, para a aluna citada, constituiu-se como produção e reprodução de uma cultura dominante, que não questiona fatos do seu cotidiano, contradizendo a perspectiva de educação histórico-cultural afirmada nos documentos norteadores da RMEF.

Na terceira imagem, expomos o que foi dito pelo diretor da escola: “Durou demais, se estendeu muito tempo!”. Questionamentos surgem a partir dessa afirmação: que tempo é esse? Da aprendizagem? Do relógio? O objetivo de investigar os conceitos de narrativa em geral e de narrativa digital especificamente concorreu a todo momento com esses questionamentos. O tempo empregado nesta pesquisa foi determinado pelas narrativas *processo* de aprendizagem dos alunos, que suscitaram novas “janelas na mente”. Mesmo assim, muitas questões levantadas por eles não foram respondidas, devido às limitações do tempo escolar. A narrativa *produto*, que está presente na narrativa interativa do tipo caleidoscópio, constituiu-se entre muitos desafios vindos da prática escolar.

O primeiro desafio foi sair da estrutura narrativa linear, própria do conto psicológico, para outra, não linear, cujo modo de produção os alunos não conheciam. Uma possibilidade seria articular o planejamento com a professora desde o começo do ano letivo e assim criar narrativas não lineares desde o início da pesquisa. A integração com outras disciplinas e professores também poderia ter contribuído.

Outro desafio com que nos deparamos diz respeito à tecnologia. O único aplicativo encontrado para unir os videocontos através de hipertextos foi o *Scratch*, mas não seria viável, no tempo disponível para esta pesquisa, alcançar o domínio da linguagem de programação e da linguagem audiovisual. Desta forma, os videocontos isolados estão disponíveis no Youtube, mas a narrativa conjunto só pode ser vista em arquivo de apresentação de *slides*. As produções de narrativas interativas possibilitam a utilização de outras linguagens que não apenas a audiovisual. Ao não fazer uso da linguagem audiovisual, o tempo de pesquisa poderia ser minimizado; e a barreira tecnológica, vencida. Todavia, proceder dessa forma não teria proporcionado tantas aprendizagens quanto foi possível, pela riqueza e diversidade das experiências, com os dispositivos móveis. Este resultado é evidenciado na segunda versão dos videocontos, no modo como foi analisado o *Viagem a Fernando de Noronha*. Ao concluir que o projeto "durou demais", o diretor demostra um incômodo que talvez possa estar relacionado aos conteúdos curriculares da disciplina de Português. No entanto, os conteúdos curriculares estiveram presentes, conforme descrito no quinto capítulo, e não justificam sua afirmação. Caberia investigar, em outro momento, com maior propriedade, o que a percepção de tempo do diretor quis realmente revelar.

O quarto rodopio vem com a contribuição de uma outra aluna, que nos questionou: "– Professora, quando vamos ter aula de verdade?". A falta da "aula de verdade" pode estar relacionada ao objetivo específico de criar e realizar oficinas de uso com, sobre e através de dispositivos móveis para a produção de videocontos integrados à disciplina de Português com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental. A investigação partiu da metodologia da pesquisa-ação, em que os sujeitos investigados são ouvidos, seja pela verbalização da palavra, seja pelos indícios que deixam na produção ou exposição de um tema. A prática escolar participativa não é comum na escola, tampouco que se prescinda de recursos tradicionais como o quadro negro e o caderno. Por isso, a impressão da aluna após pesquisar, experienciar, analisar e discutir em diferentes linguagens – escrita, oral, imagem, gestual e sonora – talvez justifique sua afirmação. Nesse sentido, a prática escolar trazida com a criação de oficinas a partir do perfil midiático representa uma transgressão aos moldes da escola tradicional, com os quais os estudantes estavam acostumados. O fato de a aluna não considerar as oficinas como "aula de verdade" não é positivo, mas evidencia que a pesquisa seguiu o seu referencial teórico, propiciando aprendizagens sob outras dimensões. Entretanto, não se pode afirmar

que a pesquisa provocou mudanças na prática escolar daquele contexto, mas, pelo menos, trouxe questionamentos sobre o modelo atual da escola.

O quinto rodopio do caleidoscópio mostra a afirmação de uma aluna: “ – Não tem como aprender coisas de anos em semanas!”. Essa afirmação é uma leitura bastante lúcida do estudante. Ao analisar as produções de narrativas digitais realizadas com dispositivos móveis no processo de aprendizagem e de ensino, identificando as possíveis contribuições das oficinas para os multiletramentos, como estabelecido em objetivo específico, percebemos como o processo empírico se tornou extenso; muitos conteúdos foram abordados, diversos materiais utilizados e muitos recortes realizados para se chegar a uma análise que trouxesse representatividade às oficinas. Contudo, podemos perceber que houve um processo crítico de construção de conhecimento. O estado dos multiletramentos se modificou durante a pesquisa. O uso do *Whatsapp* foi um recurso importante para alcançar esses resultados. Ele descolou o espaço e o tempo da escola, auxiliando no trabalho colaborativo. Por ser um ambiente virtual multimodal, também possibilitou a articulação entre conteúdos de diferentes formatos. O número de conversas foi tão significativo que se torna impossível ignorar o quanto se lê e se escreve no *Whatsapp*, e a dinâmica experimentada nessas interações virtuais demonstrou que, apesar de a multimodalidade estar presente e ser comum, os alunos usaram mais o recurso textual para se expressar, o que retoma a necessidade de repensar o currículo escolar na Cultura Digital.

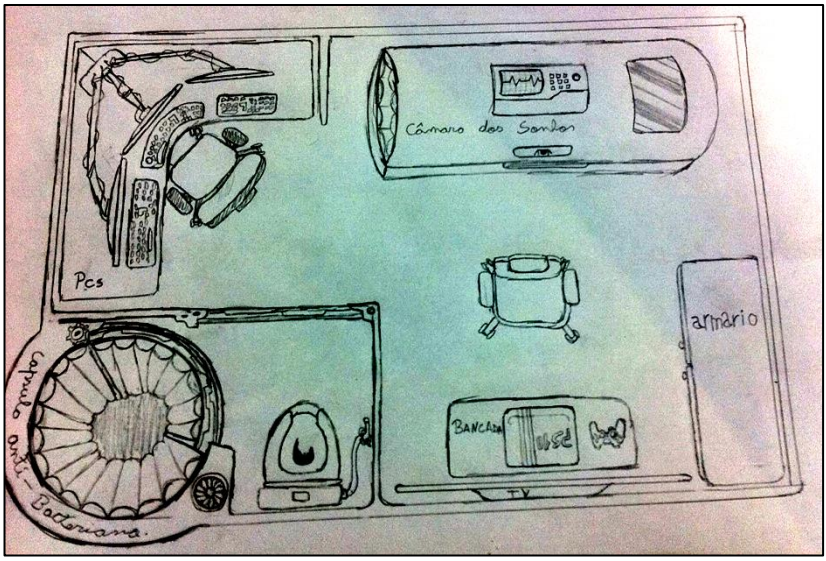
Isso nos faz voltar à questão de pesquisa “Quais são as possíveis contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a produção de narrativas digitais de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública, ao integrar-se os dispositivos móveis à prática educativa?” A avaliação do aluno na epígrafe desta seção sintetiza a resposta para essa questão. A surpresa pela construção de um conhecimento por intermédio de dispositivos móveis é o reflexo de práticas que não discutem as narrativas dos estudantes na cultura próxima a eles, a Cultura Digital. O uso do livro também é um recurso midiático utilizado acriticamente. Então a questão da aprendizagem não está centrada na tecnologia; a questão é o aluno. O aluno no seu protagonismo, no empoderamento que o faz ter imersão, agência e transformação de seu percurso formativo. Para atingir estes fins, as escolas necessitam criar condições para que o aluno desenvolva um papel mais ativo, tanto ao discutir perspectivas críticas e diversidade de olhares quanto no tocante a viabilizar oportunidades de interação e participação na Cultura Digital. Nessa

perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos teve o objetivo de dialogar com essas narrativas da "janela na mente", que buscam identificar no estudante a sua cultura, suas linguagens, seus *softwares* e seus *hardwares*, como expressões das suas formas de interagir, sentir e viver nesse mundo globalizado e conectado.

Como possíveis estudos futuros, verificamos ao longo da pesquisa a necessidade de aprofundamento teórico-prático sobre a integração do disposto móvel na interface com o currículo escolar, investigações que abordem as políticas públicas para aprendizagem móvel, a formação dos professores, bem como as aproximações e o diálogo entre a família e a escola na formação dos estudantes para as mídias.

Por fim, essas foram algumas contribuições que as miradas no caleidoscópio propiciadas com as oficinas de multiletramentos em dispositivos móveis para a criação de narrativas digitais na Educação Básica puderam alcançar em frente ao desafio que é ensinar e aprender na Cultura Digital. Como os movimentos no caleidoscópio podem ser infinitos, deixamos uma última imagem, para posteriores reflexões sobre o que é o quarto do futuro para os jovens de hoje, público-alvo desta pesquisa (Figura 32).

Figura 32 – Quarto do futuro para o jovem atual



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017).

REFERÊNCIAS

ABREU, Alexandre Veloso. Narratologia e meta-historiografia: estratégias convergentes no romance “A gloriosa família” de Pepetela. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 14, n. 27, p. 29-35, 2º semestre, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, [S.l], v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.

ALMEIDA, Rosiney Rocha; ARAÚJO JÚNIOR, Carlos Araújo Fernando. O uso de dispositivos móveis no contexto educativo: análise de teses e dissertações nacionais. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, p. 25-36, jul./dez. 2014.

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES (ANATEL). **Quase 500 mil linhas móveis foram desativadas em agosto no país.** Brasília, DF, 27. out. 2016. Disponível em: <http://www.anatel.gov.br/dados/destaque-1/283-movel-acessos-maio>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ASSIS, Machado de. O Alienista. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). **Obra Completa**. Conto e Teatro. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979. v. II, p. 253-288.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília, DF: Líber Livro, 2004. (Série Pesquisa, v. 3).

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise Estrutural da narrativa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 19-62.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 31-56.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BÉVORT, Evelyne. BELLONI, Maria Luíza. Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 1, p. 99-114, jan./jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Sobre o Proinfo (1997). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-apresentacao>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. **Diário Oficial [da] república Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007, Seção 1, p. 3. Texto original e alterações posteriores. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6300-12-dezembro-2007-566380-norma-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto um computador por aluno (2009). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, Brasília, [201-b]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca> Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Tablets (2014). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, Brasília, [201-c]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-tablets>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015 (PMB):** hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2014. Disponível em <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf/view>. Acesso em: 13 mar. 2015.

BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e cultura digital. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano XI, n. 44, p. 8-11, jan. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/David_Buckingham3/publication/265564109_Aprendizagem_e_Cultura_Digital/links/551145ed0cf20352196dc145.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BUGAD, Fernanda Elouise. Era uma vez: percorrendo a narrativa midiática de Once Upon a Time. **Rizoma**, Santa Cruz, v. 1, n. 2, p. 42-51, dez. 2013.

BUZATO, Marcelo et al. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 4, 2013.

CAMPOS, Fernanda C. A. et al. **Aprendizagem cooperativa.** Cooperação e aprendizagem on-line. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CETIC.br. **Kids On line 2014.** [2015] Disponível em <http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS>. Acesso em: 4 abr. 2016.

CETIC.br. **TIC Domicílio 2016.** Disponível em: < http://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>. Acesso em: 16 abr. 2016.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New literacies, new learning. **Pedagogies**: An international journal, [S.l], v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COSTA, Cristiane. Novas estratégias narrativas nos meios digitais. In: OLIVEIRA, Alexandre et al. **Deslocamentos Críticos**. São Paulo: Babel, 2011.

CRUZ, Dulce Márcia. Letramentos, práticas pedagógicas e formação de professores para as mídias: reflexões sobre a relação entre a cultura digital e a universidade. In: MILL, Daniel; REALI, Aline (Org.). **Educação a Distância, Qualidade e Convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016. Não paginado. No prelo.

CRUZ, Dulce Márcia. O professor midiático no ensino superior: inovação, linguagens e formação (práticas e reflexões). (Relatório de Pesquisa). CNPq, 2015. 60p.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 57-95.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FANTIN, Monica. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FLORIANÓPOLIS**. Lei nº 8.623, de 2 de junho de 2011**. Dispõe sobre a implantação do conteúdo educação para mídia nas escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2011/863/8623/lei-ordinaria-n-8623-2011-dispoe-sobre-a-implantacao-do-conteudo-educacao-para-midia-nas-escolas-municipais-de-florianopolis-e-da-outras-providencias?q=8623%2F2011>. Acesso em: 5 set. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Projetos Inovadores**: uso pedagógico dos dispositivos móveis. Florianópolis: PMF, 2016a. Disponível em: <https://sites.google.com/a/sme.pmf.sc.gov.br/projetos-inovadores-tablets/home>. Acesso em: 21 out. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SMEF, 2016b. Não paginado.

FIGUEIREDO, Flora. **O trem que traz a noite**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de educação**, Braga, Portugal, v. 14, p. 273-291, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Ludmila. Projeto permite uso de celular em sala de aula como recurso pedagógico. **Agência da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 17 abr. 2017. Disponível em: <http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/projeto-permite-uso-de-celular-em-sala-de-aula-como-recurso-pedagogico>. Acesso em: 18 out. 2017.

GANCHO, Cândia Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

GENETTE, Gérard. Fronteiras da Narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise Estrutural da narrativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 265-284.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Lei nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do estado de Santa Catarina. **Leis Estaduais**, [S.l], 6 maio 2008. Disponível em: <http://www.leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-14363-2008-santa-catarina-dispoe-sobre-a-proibicao-do-uso-de-telefone-celular-nas-escolas-estaduais-do-estado-de-santa-catarina>. Acesso em: 10 maio 2017.

GRAFISMO infantil: Estágios do desenho segundo Lowenfeld e Luquet. **Roda de Infância**, [S.l], 6 jul. 2013. Disponível em: <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>. Acesso em: 27 out. 2016.

GRAZIOLA JÚNIOR, Paulo Gaspar; SCHLEMMER, Eliane. Aprendizagem com Mobilidade (M-Learning): novas possibilidades para as Práticas Pedagógicas e a Formação Docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA "MAPEANDO O IMPACTO DA EAD NA CULTURA DO ENSINO-APRENDIZAGEM", 14., Santos, 14 a 17 set. 2008. **Anais eletrônicos...** Santos: ABED, 2008. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5112008112157PM.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GOMEZ, Margarita V. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede**: guia para professores. Brasília: Liberlivros, 2010.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeção da população do país e das unidades da federação.** [2017]. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 22 out. 2017.

KNALL, Ana Paula. **Novos letramentos na escola**: uma análise da integração do tablet às práticas pedagógicas no Ensino Fundamental.

2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LAUREL, Brenda. **Computers as Theatre**. Addison: Wesley, 2014.

LEBOWITZ, Josiah; KLUG, Chris. Interative **Storytelling for video games**: a playercentered approach for creating memorable characters and stories. Burlington, EUA; Oxford, Reino Unido: Focal Press, 2011.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010.

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Bacarat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.

LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. **Veja**, [S.l], 18 abr. 2016. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 22 nov. 2016.

LIVINGSTONE, Sonia. **Young People and New Media**: Childhood and the Changing Media Environment. London: Sage, 2002.

LOSSO, Claudia. R. C. **Interculturalidade em rede:** uma experiência de intercâmbio cultural entre estudantes latino-americanos e europeus mediada por ambiente virtual de aprendizagem. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Centro das Ciências Humanas e da Educação, Faed, Udesc, Florianópolis, 2013.

MALARD, Letícia. Analistas de ‘O Alienista". O Eixo e a Roda: **Revista de Literatura Brasileira**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 45-54, 2001.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M.; BEHRENS, Marilda A.; MASETTO, Marcos T (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 133-173.

MARTINS FILHO, Vilson; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. O Ciberespaço e a inevitabilidade semiótica do meme na educação digital. SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER, 5. Florianópolis, 16 a 18 nov. 2011. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ABCiber, 2011. p. 1-14.

Disponível em: <http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/8.E1/115.pdf> Acesso em: 22 ago. 2017.

MARCHETTI, Greta. STRECKER, Heidi. CLETO, Mirella L. **Para viver juntos**: português, 9º ano: anos finais: ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2015.

MEADOWS, Mark Stephen. **Pause & Effect**. The Arte of Interactive Narrative. Indianapolis, EUA: New Riders, 2003.

MENESES, Adélia Bezerra de.. Vermelho, verde e amarelo: tudo era uma vez. **Estudos avançados**, p. 265-283, 2010.

MILLER, Caroline Handler. **Digital storytelling**: A Creator's Guide to Interactive Entertainment. 3. ed. Burlington, EUA: Focal Press, 2014.

MINGO, Marcela de. Os melhores memes das nossas "Bela, recatada e do lar". **Superela**, [S.l], 20 abr. 2016. Disponível em: <http://superela.com/2016/04/20/os-melhores-memes-das-nossas-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 20 nov. 2016.

MORO, Gláucio H. M. Emoticons, emojis e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 17, n. 43, p. 53-70, set./dez. 2016.

MULLER, Juliana C. **Crianças na contemporaneidade**: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Editora Unesp, 2003.

NEW LONDON GROUP (NLG). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, primavera, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Educating for the Media and the Digital Age. Viena, Áustria: 20 abr. 1999. Disponível em: <https://www.mediamanual.at/en/pdf/recommendations.pdf>. Acesso em 12 jul. 2017.

_____. Paris agenda or 12 recommendations for media education. [S.l], [2007]. Disponível em: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. UNESCO (Brasil). **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel.** [2014] São Paulo: Unesco do Brasil, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 13 mar 2015.

ORIGEM DA PALAVRA. *Site* de etimologia. Banco de dados. Disponível em <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/narrativa/>. Acesso em: 10 out. 2017.

OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PALHARES, Carlos V. T. A mimese na poética de Aristóteles. **Cadernos CESPUC de Pesquisa**, Belo Horizonte, v. 1, n. 22, p. 15-19, 2013.

PRETTO, Nelson L.; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In Pretto, Nelson L. SILVEIRA, Sérgio A. (Orgs). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-84.

QUARTIERO, Elisa. Maria; SOUZA, Joseilda. S. O projeto UCA na Bahia e em Santa Catarina. In: QUARTIERO, Elisa. M; BONILLA, Maria Helena, FANTIN, Monica. **Projeto UCA**: Entusiasmo e Desencantos de uma Política Pública. Salvador: EdUFBA, 2015. p. 23-31.

QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena; FANTIN, Monica. Políticas para la inclusión de las TIC en las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. **Campus virtuales**, [S.l], v. 1, n. 1, p. 115-126, out. 2012.

RAMOS, Daniela K. As contribuições teóricas de Vygotsky para ampliar a compreensão sobre a ação colaborativa e a atuação nos Conselhos Escolares. In: RAMOS, Daniela K. SEGUNDO, Fabio R. (Orgs.). **Tecnologias, participação e aprendizagem**: contribuições à

gestão democrática e ao fortalecimento dos Conselhos Escolares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016. p. 57-70.

RIBEIRO, Djamila. Bela, recatada e do lar: matéria da 'Veja' é tão 1792. **Carta Capital (online)**, São Paulo, 20 abr. 2016. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/politica/bela-recatada-e-do-lar-materia-da-veja-e-tao-1792>. Acesso em: 28 out. 2016.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 17-30.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Educacional, 2012. p. 11-31.

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

_____. Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio e TDIC. Curso de **Especialização em Educação na Cultura Digital**. Brasília, DF: MEC, 2014.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-learning e u-learning**: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Hall, 2011.

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

_____. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, out. 2010.

_____. A tecnocultura atual e suas tendências futuras. **Signo y pensamiento**, v. 31, n. 60, p. 30-43, 2012.

SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO (2017), 5. 16 a 18 de outubro, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. **Anais...** São Paulo: PUC, 2017. (em elaboração). Disponível em: <http://www.pucsp.br/webcurriculo/anais.html >. Acesso em: 11 nov. 2017.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ângela Carrancho. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a05v19n72.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, Columbia, EUA, v. 5, n. 2, p. 77-91, maio 2003.

TEIXEIRA, Deglaucy J. **A interatividade e a narrativa no livro digital infantil**: proposição de uma matriz de análise. 2015. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-graduação em Design e Expressão Gráfica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TUFTE, Birgitte; CHRISTENSEN, Ole. Mídia-Educação – entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da educação. Núcleo Infância Comunicação e Arte. **Carta de Florianópolis para mídia-educação**. Florianópolis, maio de 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/89632390/ CARTA-DE-FLORIANOPOLIS-PARA-A-MIDIA-EDUCACAO>. Acesso em: 10 set. 2016.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **EaD Em Rede -** Revista de Educação a Distância, v. 1, n. 1, p. 32-50, 2014.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEBER, Aline; SANTOS, Rosemary; SANTOS, Edméa. Caiu na rede é peixe: o currículo no contexto das redes sociais**. Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 4, n. 8, p. 56-75, jul./dez. 2012.

WIKIPÉDIA. Verbete Bíblia. [S.l], 17 de outubro de 2017. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/B%C3%ADblia>. Acesso em: 2 nov. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A – REVISÃO SISTEMÁTICA NO BANCO DE TESES DA CAPES (2013-2016)

Palavra-chave	Resultados	Filtro	Resultados	Selecionados
Aprendizagem móvel	41	Educação; Educação brasileira; Gestão e práticas educacionais; Linguagens e letramentos.	5	3
Mobile learning	72	Educação; Educação brasileira; Gestão e práticas educacionais; Linguagens e letramentos.	6	4
Dispositivo móvel	162	Educação; Educação e prática de ensino; Comunicação e cultura contemporânea; Informática Educativa.	4	0
Tablet	221	Currículo; Docência para Educação Básica; Educação; Educação contextos contemporâneos e demandas populares; Educação teoria e prática de ensino; Ensino e aprendizagem; Ensino na educação brasileira.	14	5
Smartphone	133	Educação brasileira; Educação; Educação, sociedade e práxis pedagógica.	3	1

Aprendizagem móvel (3)
Título: APRENDIZAGEM MÓVEL (M-LEARNING): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos
Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba
Autora: Eliane Alves de Freitas
Tipo: Dissertação
Ano: 2015
Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3501156>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Título: O USO DO TABLET COMO RECURSO DE APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: a percepção de jovens e professores do ensino médio
Instituição de Ensino: Universidade Católica do Brasil
Autora: Simone Bordallo De Oliveira Escalante
Tipo: Dissertação
Ano: 2013
Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=249307>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Título: TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Explorando as possibilidades pedagógicas da produção de vídeos Bauru
Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Autora: Milena Aparecida Vendramini Sato
Tipo: Dissertação
Ano: 2015
Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2724594>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Mobile learning (4)
Título: INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS COM O USO DE SMARTPHONE COM BASE NO OLHAR DISCENTE

Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho
Autora: Dalva Celia Henriques Rocha Guazzelli
Tipo: Dissertação
Ano: 2015
Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2792949>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Título: APRENDIZAGEM COLABORATIVA COM APOIO COMPUTACIONAL: uma experiência no Ensino Fundamental
Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará
Autora: Mixilene Sales Santos Lima
Tipo: Dissertação
Ano: 2015
Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2742518>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Título: TECNOLOGIAS MÓVEIS E SEM FIO NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM QUÍMICA: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Autora: Aline Grunewald Nichele
Resumo: Excluído por duplicidade
Título: O CELULAR COMO DISPOSITIVO ELETRÔNICO PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMIDIÁTICOS: de objeto proibido à condição de recurso pedagógico em sala de aula
Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba
Autora: Clecia de Vasconcelos Arantes
Resumo: Excluído por duplicidade

Tablet (5)
Título: NOVOS LETRAMENTOS NA ESCOLA: uma análise da integração do tablet às práticas pedagógicas no Ensino Fundamental
Instituição de Ensino: UFSC
Autora: Ana Paula Knaul
Tipo: Dissertação
Ano: 2015

Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2856926>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Título: CRIANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE: representações e usos das tecnologias móveis na Educação Infantil
Instituição de Ensino: UFSC
Autora: Juliana Costa Muller
Tipo: Dissertação
Ano: 2014
Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1590276>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Título: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA SOBRE O TABLET EDUCACIONAL: um estudo de caso no DF
Instituição de Ensino: Universidade de Brasília
Autora: Adriana Alves de Moura
Tipo: Dissertação
Ano: 2015
Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2774298>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Título: TECNOLOGIAS MÓVEIS E SEM FIO NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM QUÍMICA: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Autora: Aline Grunewald Nichele
Tipo: Tese
Ano: 2015
Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2526952>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Título: O CELULAR COMO DISPOSITIVO ELETRÔNICO PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMIDIÁTICOS: de objeto proibido à condição de recurso pedagógico em sala de aula
Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba
Autora: Clecia de Vasconcelos Arantes
Tipo: Dissertação
Ano: 2015
Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3598730>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Smartphone (1)
Título: Tecnologias móveis na educação: relações de professores com o smartphone.
Instituição de Ensino: UFBA
Autora: Ana Elisa Drummond Celestino Silva.
Tipo: Dissertação
Ano: 2013
Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=97287>. Acesso em: 18 jun. 2016.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PERFIL

Questionário Dispositivos Móveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) para participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa sob o título "Narrativas Digitais produzida por estudantes de escola pública do Ensino Fundamental em dispositivos móveis". Meu nome é Sandra Dias da Luz, sou aluna de mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina na linha de Educação e Comunicação. Tenho me interessado em pesquisar a inserção dos dispositivos móveis smartphone e tablet nas turmas de 8ºAno da EBM Virgílio dos Reis Várzea. Para tal, este questionário tem como objetivo mapear as práticas sociais e culturais de uso desses dispositivos. O questionário demora cerca de 20 a 30 minutos para ser respondido. Não há respostas certas nem erradas, mas a sua sinceridade é fundamental para atingirmos o objetivo deste estudo. O questionário é anônimo, os dados preenchidos são confidenciais e apenas serão utilizados pela pesquisa. Não haverá nenhum tipo de pagamento pela participação e será garantido o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos que tiverem seus dados coletados.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável nos telefones 48-9958-7596 ou pelo e-mail sandraluz.pmf@gmail.com

Esta pesquisa está registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina e com anuencia da Gerência de Formação Permanente da PMF e da escola.

*Obrigatório

Consentimento livre e esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade. Dou meu consentimento para que a equipe de pesquisadores que elaboraram o questionário utilize os dados por mim fornecidos, de forma anônima, em relatórios, artigos e apresentações.

1. **Consentimento** *
   Marcar apenas uma oval.
   - Concordo

2. **1- Qual seu nome completo?** *

3. **2- Qual seu sexo?** *
   Marcar apenas uma oval.
   - Masculino
   - Feminino

4. **3- Qual a sua idade?** *

Marcar apenas uma oval.

- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16

5. **4- Você nasceu no Brasil?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

6. **Se nasceu no Brasil, em qual estado?**

Marcar apenas uma oval.

- Santa Catarina
- Rio Grande do Sul
- Paraná
- São Paulo
- Rio de Janeiro
- Espírito Santo
- Minas Gerais
- Mato Grosso do Sul
- Mato Grosso
- Goiás
- Distrito Federal
- Tocantins
- Rondônia
- Acre
- Amazonas
- Roraima
- Pará
- Amapá
- Maranhão
- Piauí
- Ceará
- Rio Grande do Norte
- Paraíba
- Pernambuco
- Alagoas
- Sergipe
- Bahia

7. **5- Assinale as tecnologias digitais de comunicação que você possui em casa:** *
(Pode ser mais de uma)
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Computador
- [ ] Notebook ou netbook
- [ ] Smartphone
- [ ] Tablet
- [ ] Console de games: Playstation, wi, xbox
- [ ] Celular
- [ ] Não possui
- [ ] Outro: _____

8. **6- Assinale uma das alternativas que você mais acessa à internet** *
Marque apenas uma opção
Marcar apenas uma oval.

- ( ) Wi-fi da escola
- ( ) Wi-fi de casa
- ( ) 3G/4G
- ( ) Lan house
- ( ) Não acessa
- ( ) Outro: _____

9. **7- Quantas vezes por semana costuma utilizar as tecnologias móveis?** *
Marcar apenas uma oval por linha.

	Não utiliza	1 vez por semana	2 a 4 vezes por semana	5 a 6 vezes por semana	Todos os dias
Computador	( )	( )	( )	( )	( )
Notebook ou netbook	( )	( )	( )	( )	( )
Smartphone	( )	( )	( )	( )	( )
Tablet	( )	( )	( )	( )	( )
Console de games	( )	( )	( )	( )	( )
Celular	( )	( )	( )	( )	( )

10. **8- Por quanto tempo você utiliza as tecnologias móveis por semana?** *
Marcar apenas uma oval por linha.

	Não utiliza	1 hora	2 horas	3 horas	Mais de três horas
Computador					
Notebook ou netbook					
Smartphone					
Tablet					
Console de games					
Celular					
Frequência que jogo jogos eletrônicos					

11. **9- Qual é o dispositivo móvel de uso pessoal seu? (Pode ser mais de uma resposta)** *
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Smartphone
- [ ] Tablet
- [ ] Celular
- [ ] Notebook ou netbook
- [ ] Não possuo
- [ ] Outro: _____

12. **10- Você costumar utilizar os dispositivos móveis para: (Pode ser mais de uma resposta)** *
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Passar o tempo
- [ ] Me divertir
- [ ] Socializar com as pessoas
- [ ] Estudar
- [ ] Me comunicar
- [ ] Não uso
- [ ] Outro: _____

13. **11- O que você acessa nesses dispositivos? (Pode ser mais de uma resposta)** *
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Redes Sociais (Facebook, Whatsapp, Instagran, Snapchat, youtube)
- [ ] Aplicativos de jogos (Candy Crush, Angry Bird, 2048)
- [ ] Aplicativos de comunicação (email, hangout, Skype)
- [ ] Aplicativos de estudo (dicionários, tradutores on line)
- [ ] Aplicativos de leitura (ebook, amazon)
- [ ] Agenda
- [ ] Assistir filmes/séries/TV
- [ ] Despertador/relógio
- [ ] Navegar na internet
- [ ] Não acessa
- [ ] Outro: _____

Sobre Educação

14. **12- Assinale as tecnologias digitais de comunicação que você tem acesso na escola: (Pode ser mais de uma resposta)** *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Computador
- [ ] Notebook ou netbook
- [ ] Smartphone
- [ ] Tablet
- [ ] Console de games: Playstation, wi, xbox
- [ ] Celular
- [ ] Não acessa
- [ ] Outro: _____

13- Sobre produção de matérias selecione SIM ou NÃO:

As questões abaixo dizem respeito à produção de materiais por você. Para cada uma, marque SIM ou NÃO.

15. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Atualizo informações na internet (por exemplo, em uma página pessoal, em um blog, em minha linha do tempo no Facebook, em meu Twitter ou em outro similar)	◯	◯
Compartilho notícias, fotos, vídeos e mensagens com meus amigos	◯	◯
Já produzi e compartilhei vídeos na internet	◯	◯
Já produzi e compartilhei textos de minha autoria	◯	◯
Já participei de algum movimento social pela internet, como por exemplo ter assinado um manifesto digital ou ter divulgado alguma denúncia	◯	◯
Já publiquei e compartilhei reclamações na internet referente a algum serviço em que não fui bem atendido	◯	◯
Já criei um tópico ou participei em um fórum de discussão na internet	◯	◯
Já produzi um jogo digital	◯	◯
Já editei e manipulei imagens digitais	◯	◯
Já editei e manipulei sons digitais	◯	◯
Já criei uma página ou site na internet	◯	◯

16. **14- Assinale como os recursos pedagógicos são utilizados por seus professores** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	De vez em quando	Mensalmente	Quinzenalmente	Semanalmente	Diariamente
Meus professores utilizam jogos eletrônicos como recurso pedagógico						
Meus professores utilizam ou incentivam o acesso à internet como fonte de pesquisa em atividade realizada em sala de aula ou laboratório						
Meus professores utilizam jornais ou revistas IMPRESSOS como recurso pedagógico						
Meus professores utilizam jornal ou artigos de revistas DIGITAIS como recurso pedagógico						
Meus professores utilizam redes sociais como recurso pedagógico						
Meus professores utilizam filmes como recursos pedagógico						
Meus professores utilizam vídeos ou materiais audiovisuais da internet (por exemplo, Youtube) como recurso pedagógico						
Meus professores utilizam ambiente virtual de aprendizagem para a realização de atividades pedagógicas						

	Nunca	De vez em quando	Mensalmente	Quinzenalmente	Semanalmente	Diariamente
Meus professores utilizam o livro didático como recurso pedagógico						
Meus professores utilizam o quadro negro (lousa) como recurso pedagógico						

17. **15- Você considera que é possível aprender utilizando tablet e smartphone?** *
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

18. **16- O que você sabe fazer com tablet e smartphone que considera importante?** *

19. **17- O que você gostaria de aprender a fazer utilizando tablets e smartphone?** *

Sobre a afirmação: "É proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas".

20. **18- Você concorda?** *
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

21. **19- Explique:** *

22. **20- Leia as afirmações a seguir e indique "Sim" quando corresponder as suas características, hábitos ou preferências, "Não" quando não corresponder e "Em parte" quando a identificação for parcial.** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Em parte	Não se aplica
Ao utilizar o tablet ou smartphone fico constantemente em contato com meus amigos pela internet				
Prefiro escolher meus temas de estudo do que tê-los definidos por outra pessoa				
Prefiro aprender apenas o que é necessário para uma tarefa, sem me aprofundar muito				
As imagens me ajudam a compreender melhor os textos que leio				

23. **21- Leia as afirmações e indique seu nível de concordância. Indique "Concordo plenamente" quando a afirmação corresponder muito fortemente com as suas características, "Concordo" quando corresponder, "Nem concordo, nem discordo" quando não há uma opinião em relação a afirmação, "Discordo" quando você não se identifica e "Discordo totalmente" quando não tiver nenhuma relação com as suas características e comportamentos.** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo plenamente	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Consigo fazer várias tarefas ao mesmo tempo, por exemplo: ouvir música, estudar e trocar mensagens com meus amigos					
Priorizo a rapidez na execução da tarefa, ao invés da precisão, ou seja, prefiro terminar antes mesmo que o resultado não fique tão bom					
Tenho muita dificuldade para manter a atenção por muito tempo em uma só tarefa					
Distraio-me com facilidade. Qualquer barulho ou pessoa tira minha atenção da atividade/tarefa que estou realizando					
Esqueço-me com facilidade dos compromissos e/ou do que acabei de escutar					
Penso e planejo muito antes de começar a fazer ou resolver alguma coisa					
Diante de uma tarefa, prefiro tentar algumas vezes, mesmo que eu erre, do que esperar até ter certeza de como fazer					
Sempre busco informações na internet para resolver problemas ou solucionar dúvidas					
Considero que não tenho nenhuma dificuldade para aprender um conteúdo novo					
Tenho muitas dificuldades para expressar minhas ideias e pensamentos oralmente					
Não tenho dificuldade para expressar minhas ideias e pensamentos usando recursos de comunicação da internet					

	Concordo plenamente	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
Sempre comento, critico ou envio julgamentos para o autor quando leio notícias, textos ou vídeos na internet	◯	◯	◯	◯	◯

24. **Se você tiver algum comentário ou contribuição para melhoria do questionário, por favor, use o espaço abaixo.**

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO E LIVRE ESCLARECIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO/INTENÇÃO DA PESQUISA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Atendendo à solicitação das Portaria 116/2012 e 076/2014, que estabelecem orientações à realização de pesquisa e extensão no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no qual determinam:

> Art. 2º.....
> .....
> I – O pesquisador deverá encaminhar à Gerência de Formação Permanente a solicitação oficial da Instituição de Ensino, contendo Carta de Apresentação/Intenção assinada pelo Professor Orientador e Projeto de Pesquisa.
> II – O Projeto de pesquisa, quando necessário, deverá passar pelo Comitê de Ética da Instituição de Ensino Superior, atendendo a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e sua validação deverá ser apresentada à Gerência de Formação Permanente antes do encaminhamento para o campo de pesquisa.

Esse documento tem como objetivo esclarecer e proteger os participantes da pesquisa **Narrativas Digitais em dispositivos móveis**, que pretende ser desenvolvida na EBM Virgílio dos Reis Várzea durante o período de setembro/2016 a abril/2017, prevendo a participação dos alunos do 8º/9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, das turmas 81/91 e 82/92.

A pesquisa tem como objetivo investigar como quais são as possibilidades de letramentos desenvolvidos com, sobre e através dos dispositivos móveis, *tablet* e *smartphones*, analisados por meio das narrativas digitais, visando compreender como acontecerá o processo de inserção dos *tablets* e, com isso, o desenvolvimento de eventos de letramentos que promovam o processo de ensino e de aprendizagem.

A metodologia desta pesquisa se constitui por meio de observações durante o período de 8 meses; o mapeamento dos usos sociais dos dispositivos por meio de um questionário; a realização de entrevistas em grupo com os estudantes, buscando compreender as possíveis contribuições do uso do *tablet* e dos *smartphones* para os processos de ensino e de aprendizado dos envolvidos; e a produção audiovisual para compor a análise das narrativas digitais dos envolvidos.

Durante a pesquisa, há proposta de oficinas que envolvam eventos de letramentos com o objetivo de fomentar o uso de linguagens multimodais, tais como: oral e escrita, visual e sonora, situadas em práticas sociais que estejam contempladas no espaço educativo formal e que serão pensadas de acordo com os letramentos demonstrados durante a realização do primeiro evento de letramento, levando-se em consideração a apropriação da linguagem midiática de cada indivíduo.

Para realização dessa proposta, os jovens serão convidados a utilizar o *tablet* ou o *smartphone* em momentos da aula, com duração aproximada de 1h e 30 min, uma vez na semana, durante o período de oficinas, a ser delimitado com a escola em questão. Ao término das oficinas de evento de letramento, será realizada uma entrevista em grupo com os envolvidos, buscando problematizar as contribuições do uso dos dispositivos móveis em seus processos de ensino e de aprendizagem na Unidade Educativa.

Com esta pesquisa, espera-se contribuir para o desenvolvimento de inserção das tecnologias móveis no processo de letramento ocorridos na escola, a partir de experiências de inclusão digital, uso crítico e autoral que dialoguem com os saberes exercidos na Cultura Digital.

Ressaltamos que este estudo é parte integrante da pesquisa *Letramentos e Narrativas digitais de professores da Educação Básica: um estudo de caso da especialização a distância Educação na Cultura Digital do ProInfo Integrado*, conforme parecer aprovado **CAAE:** 51521115.8.0000.0121 desta Universidade.

Não estão envolvidos riscos diretos para os sujeitos, tendo em vista os procedimentos utilizados e o local no qual serão realizados e também ao fato de que os sujeitos podem manifestar em qualquer momento da pesquisa o não interesse em continuar envolvidos no projeto, bem como poderão entrar em contato com a pesquisadora para tirar dúvidas, fazer comentários, sendo todos os envolvidos acolhidos de forma respeitosa e ética.

Assim, informamos que a identidade dos sujeitos será mantida em sigilo e privacidade, bem como quaisquer informações que possam

identificá-los, e que não haverá nenhum tipo de remuneração por sua participação.

- Contatos do pesquisador responsável: (48) 9958-7596 e sandraluz.pmf@gmail.com
- Contato **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)** da UFSC - Campus Universitário Trindade. Biblioteca Universitária Central. Setor de Periódicos (térreo). Florianópolis – SC. (48) 3721-9206 - cep.propesq@contato.ufsc.br

_____	_____
Drª Dulce Márcia Cruz	Sandra Dias da Luz
Professora orientadora	Pesquisador (a) responsável pelo projeto

APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO VIDEOCONTO

Gabarito - Avaliação do vídeo

Vídeo conto apresentado pelos alunos:

*Obrigatório

1. **Nomes dos avaliadores** *

_____

2. **Quanto ao vídeo é possível afirmar:** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Em parte
A personagem principal rememora suas experiências?			
Há reflexões de caráter universal?			
Está claro qual é o conflito inicial?			
Apresenta complicações no decorrer do enredo?			
É possível identificar o clímax?			
O desfecho surpreende o espectador?			
O foco narrativo está em primeira pessoa?			
As personagens são caracterizadas segundo os seus sentimentos e desejos?			
O espaço físico remete ao espaço psicológico?			
Está presente o tempo cronológico?			
E quanto ao psicológico?			

Quanto à mídia, avalie os seguintes critérios:

3. **Sobre os elementos sonoros:** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não se aplica
Foram utilizados trilha sonora?			
Caso tenha sido utilizado diálogos ou narração, o espectador compreende com clareza o que está sendo dito?			
Apresenta recurso de sonoplastia?			

4. **Atribua nota para os elementos sonoros** *

Marcar apenas uma oval.

- zero
- 0,1
- 0,2
- 0,3
- 0,4
- 0,5

5. **Sobre os elementos espaciais:** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Em parte
O cenário traz significado ao conto?			
A caracterização da personagem combina com o enredo?			

6. **Atribua nota para os elementos espaciais:** *

Marcar apenas uma oval.

- zero
- 0,1
- 0,2
- 0,3
- 0,4
- 0,5

7. **Sobre os elementos visuais:** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Em parte
Caso tenha sido utilizado imagens como fotos, desenhos, ilustrações ou figuras, elas possibilitam ao espectador viver as emoções apresentadas no conto?			
Caso tenha sido gravado cenas, elas possibilitam ao espectador viver as emoções apresentadas no conto?			

8. **Atribua nota para os elementos visuais:**

Marcar apenas uma oval.

- zero
- 0,1
- 0,2
- 0,3
- 0,4
- 0,5

9. **Sobre os elementos gestuais:**
Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Em parte
Caso haja personagens atuando, elas têm comportamento, gestos, expressão de sentimentos?			

10. **Atribua nota para os elementos gestuais:**
Marcar apenas uma oval.

- zero
- 0,1
- 0,2
- 0,3
- 0,4
- 0,5

11. **Sobre os elementos textuais:**
Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Em parte
O título é apresentado no início?			
Caso tenha sido utilizado legenda, ela colabora na compreensão do sentido do vídeo?			
Ao final, foram citados os créditos?			

Analisando a obra como todo, é possível perceber que:

Juntando todos os elementos citados anteriormente, o vídeo é coerente?

Sim = 1,0 ponto; Não = zero; Em parte = 0,5

12. *Marcar apenas uma oval.*

- 1,0
- 0,5
- zero

Na edição, as cenas – escolha, quantidade e organização – estão bem montadas?

Sim = 1,0 ponto; Não = zero; Em parte = 0,5

13. *Marcar apenas uma oval.*

- 1,0
- 0,5
- zero

Há respeito ao tempo máximo de 2min?

Menos de 1min = 0,2; Até 2min = 0,5; Acima de 2min desconte 0,1 a cada 10s.

14. *Marcar apenas uma oval.*

- 0,1
- 0,2
- 0,3
- 0,4
- 0,5

APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO VIDEOCONTO

Autoavaliação

*Obrigatório

1. Escreva o nome dos integrante do grupo *

2. Escreva sobre como foi a experiência de trabalhar em grupo: *

3. Quais foram as principais dificuldades que o grupo enfrentou? *

4. Considerando o seu conhecimento prévio, o que vocês aprenderam com as oficinas que antes vocês não conheciam? *

5. Escreva o nome de cada integrante do seu grupo colocando ao lado a ação desenvolvida por cada um. *

6. Atribua um conceito de 1 a 5 para cada integrante da equipe. Sendo que 1 ajudou muito pouco e 5 ajudou muito. *

APÊNDICE F – PLANEJAMENTO DE PORTUGUÊS INTEGRADO À PESQUISA APLICADO DURANTE AS OFICINAS

Planejamento das oficinas

PROFESSORA: Luciane S. dos Reis
PESQUISADORA: Sandra Dias da Luz BIMESTRE: 2º
TURMAS: 92 AREA DE CONHECIMENTO: Língua Portuguesa
PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO: 26/04/2017 A 19/06/2017

Planejamento: Pesquisa narrativas digitais com, sobre e através de dispositivos móveis

Número de aulas: 25

RECURSOS: Tablets*, projetor, caixa de som, microfones, notebook, rede* wi-fi. *Possibilidade de os estudantes trazerem seus equipamentos.*

OBJETIVOS

Da pesquisa:

- Desenvolver a produção de narrativas digitais "com, sobre e através" dos dispositivos móveis em oficinas.
- Analisar as narrativas digitais produzidas nessas tecnologias móveis identificando suas possíveis contribuições para os multiletramentos.

De Língua Portuguesa:

- Identificar na narrativa reflexões e dilemas provocados por fatos triviais da vida.
- Reconhecer na narrativa o uso do tempo cronológico e interior (psicológico).
- Comparar o espaço físico e interior (psicológico).
- Reconhecer o uso de temas universais na criação de

conflito.

- ➢ Analisar as marcas linguísticas presentes na narrativa relacionadas ao estado de ânimo das personagens, à associação de ideias opostas (anseio e realidade), e à caracterização da personagem e do ambiente.
- ➢ Participar de uma roda de relatos de história familiar.
- ➢ Elaborar conto psicológico (em grupo).
- ➢ Conhecer as características de um roteiro.
- ➢ Elaborar roteiro para produção de vídeo do conto escrito

***CONTEÚDOS**:*

Narrativa digital: definição, tipos (estrutura), análise, produção e reanálise.
Multiletramentos: sentido multiplicador e semiótica.
Linguagem audiovisual: planos, enquadramentos, edição.

***DESENVOLVIMENTO**:*
1º Momento – prática situada 2º Momento – instrução aberta 3º Momento – enquadramento crítico e tarefa – prática transformada

***AVALIAÇÃO** (Instrumentos avaliativos)*
Observação, participação, entrega dos contos, produção do mapa conceitual, produção colaborativa, produção do roteiro e dos videocontos, autoavaliação, avaliação dos videocontos e por pares.