



## 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).

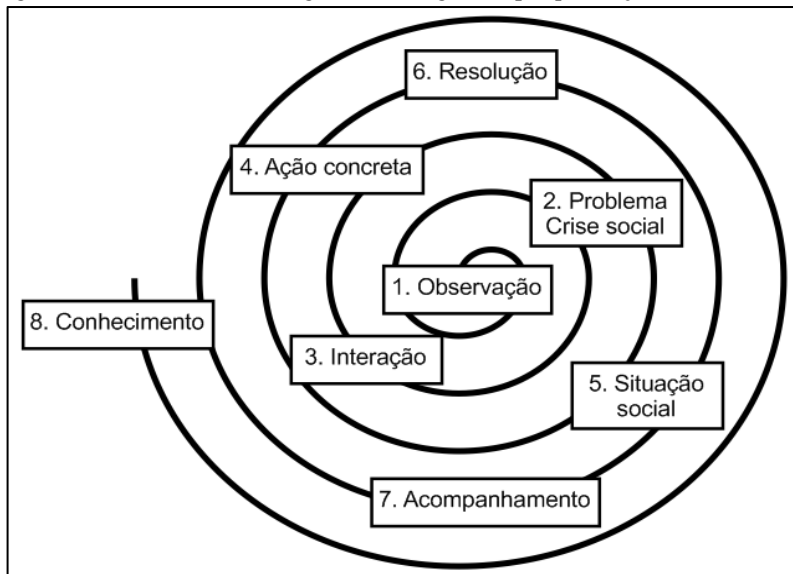
No entanto, desses 32 trabalhos, havia abordagens que não falavam diretamente à pesquisa, sendo necessário outro recorte. Assim, foram selecionadas na área de concentração as produções com público-alvo cuja faixa etária fosse semelhante à desta pesquisa e o título contivesse a palavra-chave. O resultado 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                |
|-----------------|-----------------------|------------------------|------------|------------|--------------------|----------------------|
| <b>Turma T1</b> | História<br>Geografia | Professora<br>Auxiliar | Matemática | Português  | –                  | Ed. Física<br>Inglês |
| <b>Turma T2</b> | Português<br>Ciências | Geografia              | Matemática | Ed. Física | Inglês<br>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<sup>12</sup>. 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

---

<sup>12</sup> 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<sup>13</sup> 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

---

<sup>13</sup> 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<sup>14</sup> 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 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 6º ao 9º 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

---

<sup>14</sup> 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 9º 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 |
| <b>Computador</b>                 | 33          | 8                | 11                     | –                      | 9             |
| <b>Notebook</b> ou <b>netbook</b> | 17          | 10               | 16                     | 4                      | 14            |
| <b>Smartphone</b>                 | 15          | 0                | 2                      | 3                      | 41            |
| <b>Tablet</b>                     | 42          | 4                | 3                      | 2                      | 10            |
| <b>Console de games</b>           | 27          | 8                | 7                      | 4                      | 15            |
| <b>Celular</b>                    | 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

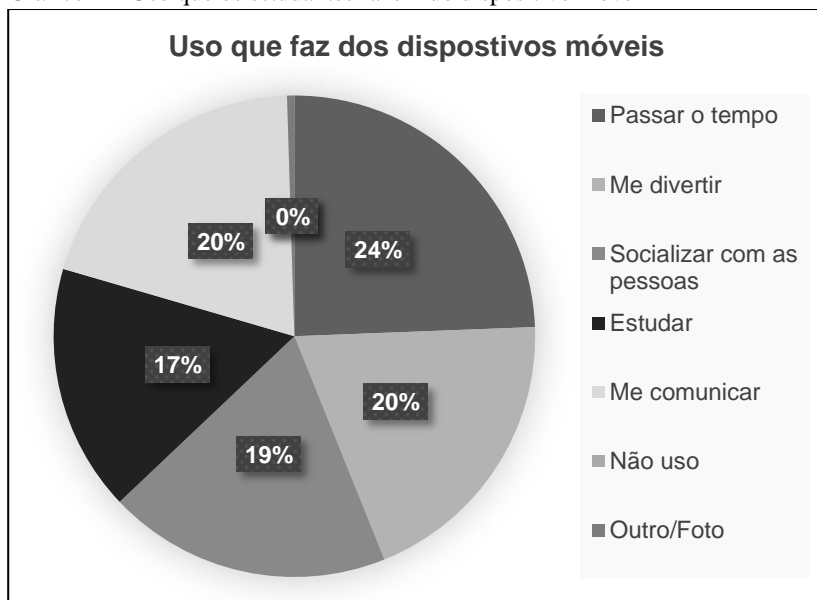
| Equipamento                | Frequência  |        |         |         |           |
|----------------------------|-------------|--------|---------|---------|-----------|
|                            | Não utiliza | 1 hora | 2 horas | 3 horas | > 3 horas |
| <b>Computador</b>          | 33          | 8      | 10      | 2       | 8         |
| <i>Notebook ou netbook</i> | 19          | 15     | 10      | 2       | 15        |
| <i>Smartphone</i>          | 17          | 8      | 1       | 6       | 29        |
| <i>Tablet</i>              | 40          | 6      | 3       | 4       | 8         |
| <b>Console de games</b>    | 26          | 10     | 7       | 9       | 9         |
| <b>Celular</b>             | 23          | 6      | 3       | 5       | 24        |
| <b>Jogos eletrônicos</b>   | 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:

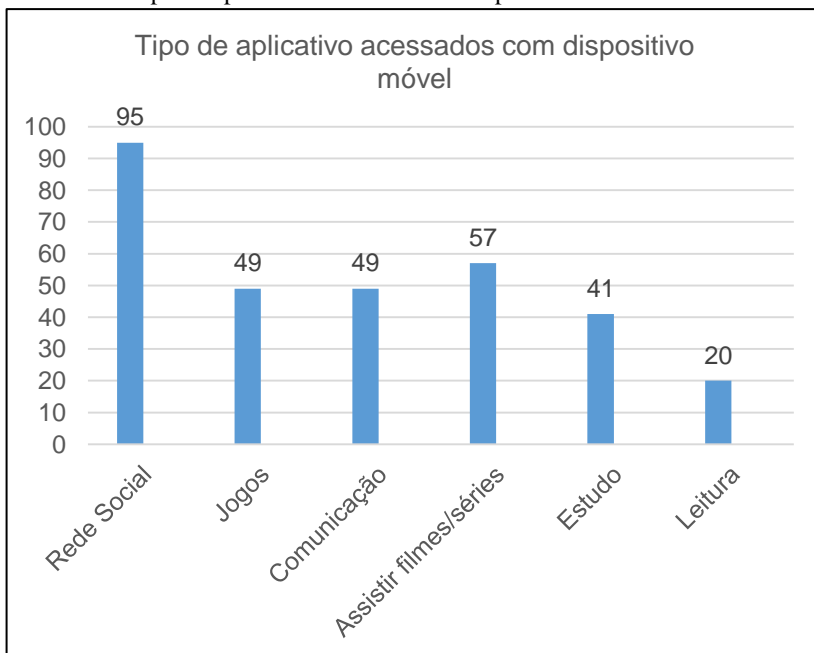
Gráfico 1 – Uso que os estudantes fazem do dispositivo móvel



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.



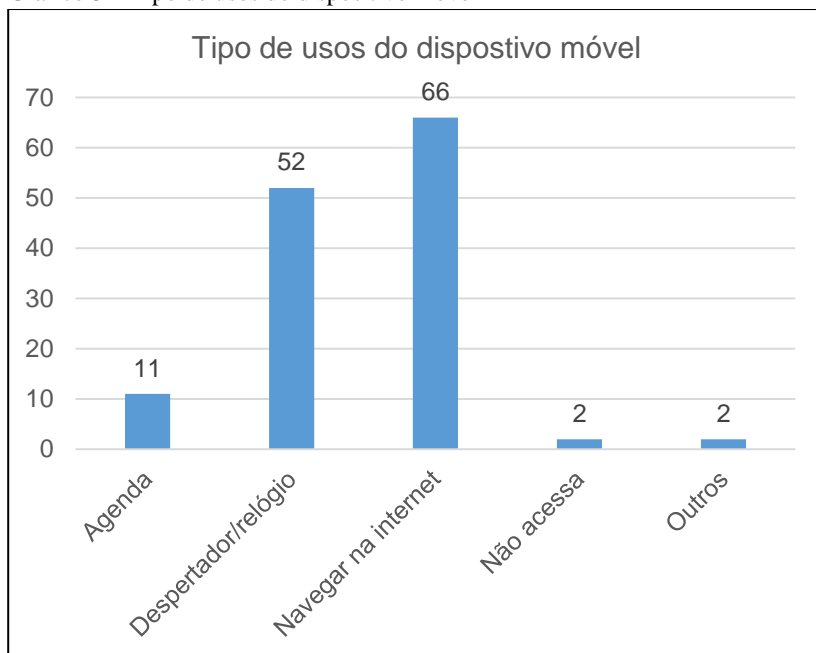
Gráfico 2 – Tipo de aplicativo acessado com dispositivo móvel<sup>15</sup>

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.

<sup>15</sup> 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



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).

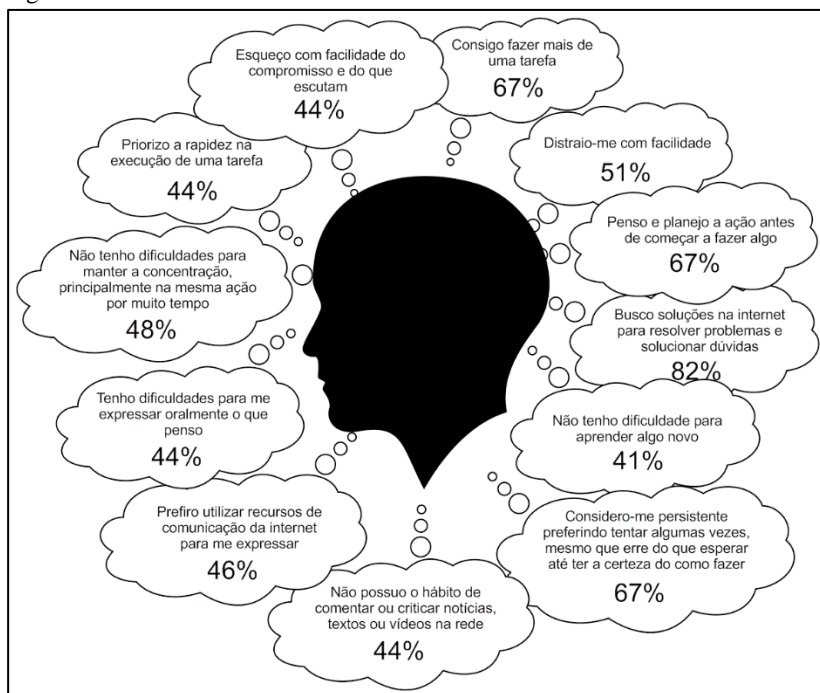
Gostaria que o *tablet* participasse mais no aprendizado de todas as disciplinas escolares. (Aluno Y).

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<sup>16</sup> 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 compartilharam 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

---

<sup>16</sup> 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

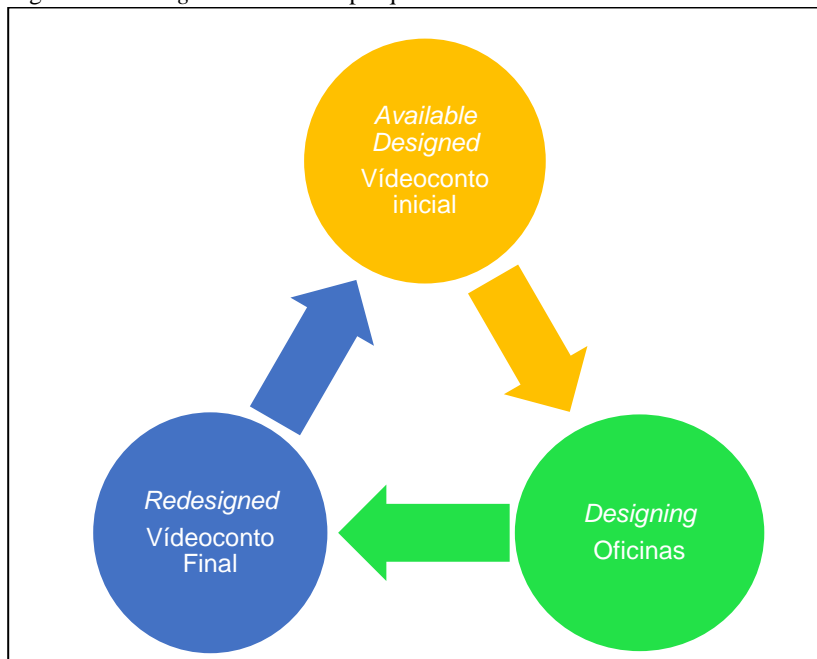
| <b>Período</b>                | <b>Tópicos</b>   | <b>Número de aulas</b> | <b>Número de oficina</b> |
|-------------------------------|--|------------------------|--------------------------|
| 26/04/2017<br>a<br>04/05/2017 | Estudo da estrutura narrativa com uso de mapa mental                     | 5                      | 3                        |
| 08/05/2017<br>a<br>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<br>a<br>25/05/2017 | Estudo do roteiro e da narrativa digital                                 | 4                      | 3                        |
| 29/05/2017<br>a<br>08/06/2017 | Oficinas multimodais com uso de aplicativos móveis                       | 6                      | 5                        |
| 19/06/2017                    | Fruição da versão final dos videocontos                                  | 2                      | 1                        |
| <b>SÍNTESE</b>                | <b>Tempo da pesquisa em campo<br/>26/04/2017 a 19/06/2017</b>            |                        |                          |
|                               | <b>Número de aulas<br/>25</b>  |                        |                          |
|                               | <b>Número de oficinas<br/>17</b>   |                        |                          |

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.

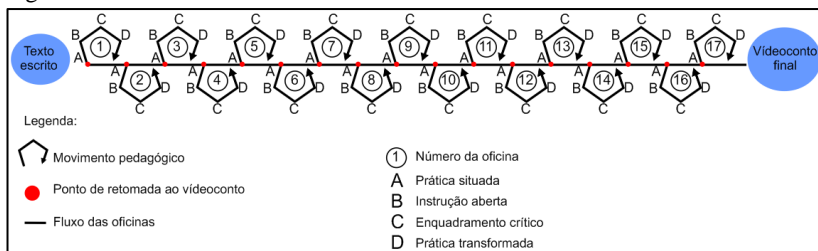
Figura 20 – *Design* de sentido da pesquisa



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 almeçados 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<sup>17</sup>. 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<sup>18</sup> 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*<sup>19</sup> e o *mindly*<sup>20</sup>, estabelecendo como local para entrega do material o grupo de *Whatsapp* 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 projeção 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.

---

<sup>19</sup> 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.

<sup>20</sup> 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 grupo 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<sup>21</sup> e minuto Lumière<sup>22</sup>. Nos dirigimos ao espaço externo da escola para a realização dos referidos exercícios<sup>23</sup>. 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

---

<sup>21</sup> 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.

<sup>22</sup> “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.

<sup>23</sup> Na T2, o exercício corpo e câmera foi suprimido por nossa escolha, ampliando o tempo da oficina anterior.

enquadramentos foi o videoclipe *Te vivo*<sup>24</sup>. 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<sup>25</sup> – e postar no *Whatsapp*. Um *link*<sup>26</sup> e uma propaganda<sup>27</sup> 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.

---

<sup>23</sup> 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.

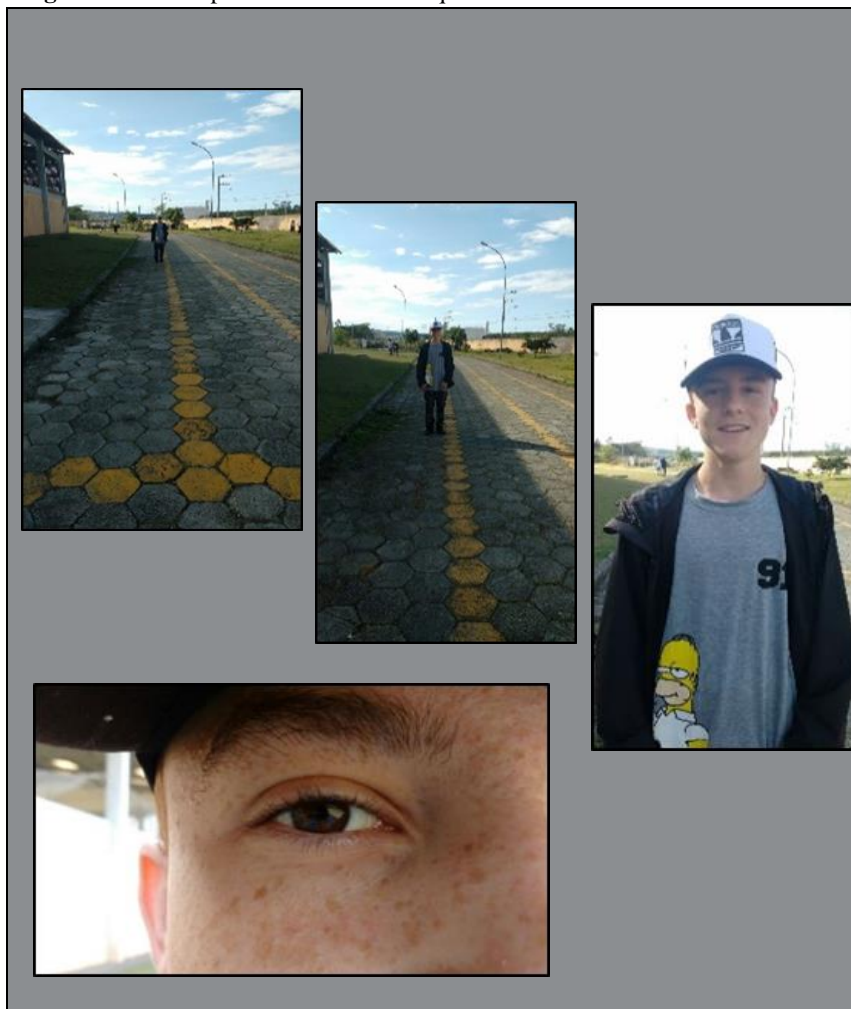
<sup>25</sup> A experiência faz referência ao exercício moldura (MIGLIORIN et al., 2016, p. 30), que “[...]visa colocar o estudante em uma situação na qual ele pode definir o que deve ser visto na imagem e o que deve ficar fora”.

<sup>26</sup> 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.

<sup>27</sup> 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<sup>28</sup> no pátio da escola uma experimentação de montagem na câmera<sup>29</sup>. 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*<sup>30</sup>, *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*<sup>31</sup>, em que o foco narrativo está em primeira pessoa. A professora sugeriu mais duas obras na sequência: *Trem Bala*<sup>32</sup> e *O Farol*<sup>33</sup>. 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.

<sup>28</sup> 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.

<sup>29</sup> 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”.

<sup>30</sup> 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.

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

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

<sup>33</sup> De Po Chou Chi. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yIbLp1Fyfts>>. 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<sup>34</sup> 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

---

<sup>34</sup> 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*<sup>35</sup>, 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*<sup>36</sup>, 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<sup>37</sup>, e o poema *De onde vem os homens que beijei*<sup>38</sup>. 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=ONrL4LjBPQ>>. 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-51.262206999999999>>. 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*<sup>39</sup>, a fim de ilustrar um exemplo de câmera subjetiva. A terceira atividade, ao ar livre, foi realizar experimentações com a câmera subjetiva<sup>40</sup>. 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*

---

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

<sup>40</sup> 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<sup>41</sup> da série foi compartilhado no *Whatsapp*, e cada grupo recebeu uma cena para realizar a mimese<sup>42</sup>. 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

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

<sup>42</sup> 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 avaliação 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*<sup>43</sup> 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

---

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

aplicativos<sup>44</sup> e programa<sup>45</sup> 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<sup>46</sup> 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

---

<sup>44</sup> 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.

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

<sup>46</sup> “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).*

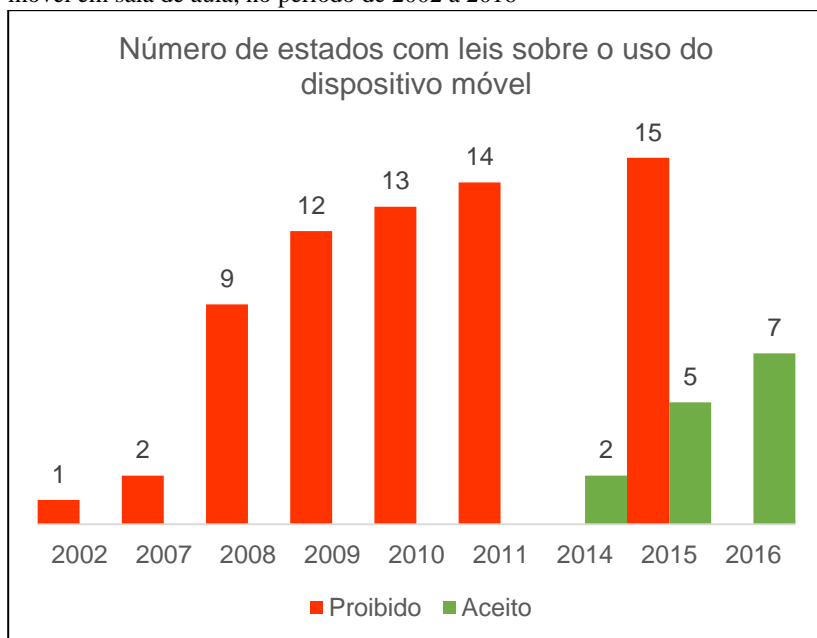
Outra questão levantada com os alunos dizia respeito a que dispositivo usar, optando-se então por deixá-los livres para escolherem por si mesmos: seus próprios *smartphones*, ou os *tablets* da escola. Mesmo tendo os seus dispositivos particulares, os alunos quiseram pegar o que foi configurado com os 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*<sup>47</sup> 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

<sup>47</sup> 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/as 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<sup>48</sup>: 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?

---

<sup>48</sup> 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*.

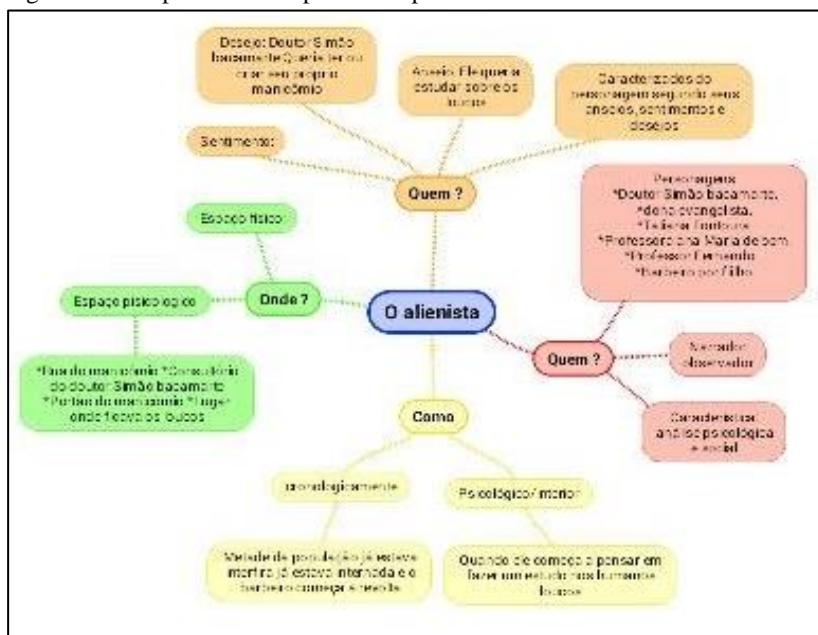
Na instrução aberta foram apresentados vários *sites*, tutoriais e vídeos como fontes de pesquisa que poderiam ter sido utilizadas para compreender o aplicativo. Mediamos o diálogo entre os grupos que entregaram a atividade e os que não conseguiram realizar. Com relação ao aplicativo, contido no movimento 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<sup>49</sup>



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

<sup>49</sup> 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

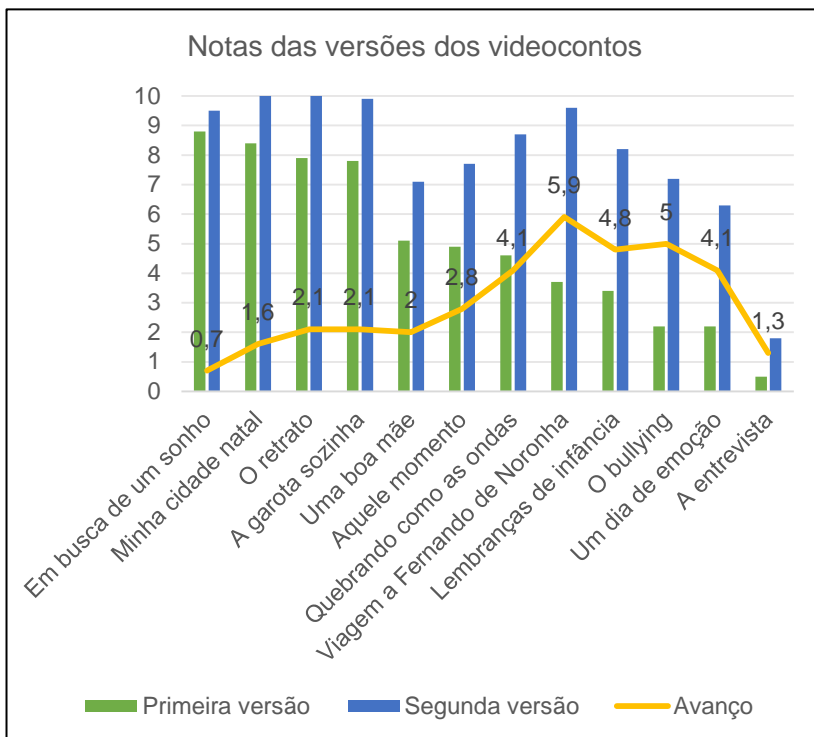
| Videoconto                          | Notas          |               | Avanço      |
|-------------------------------------|----------------|---------------|-------------|
|                                     | Primeiro vídeo | Segundo vídeo |             |
| Em busca de um sonho <sup>(1)</sup> | 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         |
| <b>Viagem a Fernando de Noronha</b> | <b>3,7</b>     | <b>9,6</b>    | <b>+5,9</b> |
| Lembranças de infância              | 3,4            | 8,2           | +4,8        |
| O <i>bullying</i>                   | 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: <sup>(1)</sup> 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 avaliações 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 conseqüente 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<sup>50</sup>. 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

---

<sup>50</sup> 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

| <b>Cena</b> | <b>Tempo</b> | <b>Descrição</b>   |
|-------------|--------------|--|
| 1           | 0:00         | Milena escreve no diário   |
| 2           | 0:13         | Chegada da família ao hotel  |
| 3           | 0:38         | Texto sobre tela preta - Milena ( <i>off</i> ): 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 ( <i>off</i> ): 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 destino 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

| <b>Cena</b> | <b>Tempo</b> | <b>Descrição</b>   |
|-------------|--------------|--|
| 1           | 0:00         | Título   |
| 2           | 0:07         | Milena contextualiza a trama   |
| 3           | 0:32         | Texto sobre tela preta – Milena ( <i>off</i> ): 6 anos atrás               |
| 4           | 0:38         | Milena e o irmão brincam quando crianças                                   |
| 5           | 0:49         | Texto sobre tela preta – Milena ( <i>off</i> ): 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 ( <i>off</i> ) expressa vontade de se matar |
| 9           | 1:23         | Milena tenta o suicídio  |
| 10          | 1:35         | Texto sobre tela preta: Milena ( <i>off</i> ) conta o desfecho             |
| 11          | 1:58         | Bacamarte atende Milena em seu consultório                                 |
| 12          | 2:13         | Texto sobre tela preta: Milena ( <i>off</i> ) 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).

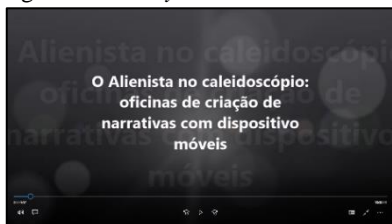
A narrativa como produto tem por objeto de análise as produções isoladas ou em conjunto (LAUREL, 2014). As narrativas isoladas foram analisadas na seção anterior, utilizando-se como exemplo o videoconto *Viagem a Fernando de Noronha*. A narrativa em conjunto, neste caso, é composta por todos os vídeos 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.

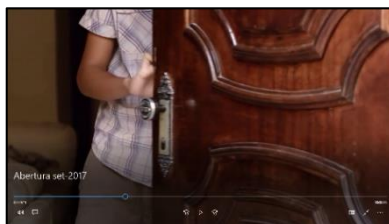
No caso investigado, a inclusão da personagem do Dr. Simão Bacamarte à trama passou por várias etapas na narrativa digital *produto*: 1) a escrita manuscrita livre de um conto psicológico – sistematizado no mapa mental –; 2) a adaptação do conto em produção de narrativa audiovisual – videoconto inicial –; 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



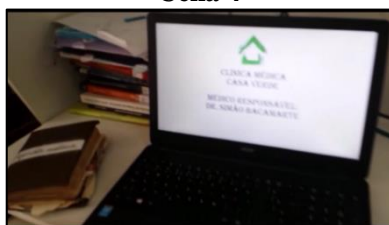
Cena 1



Cena 4



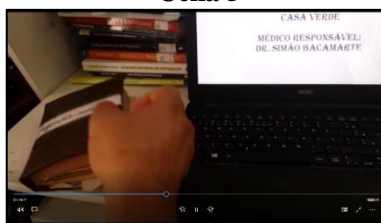
Cena 2



Cena 5



Cena 3



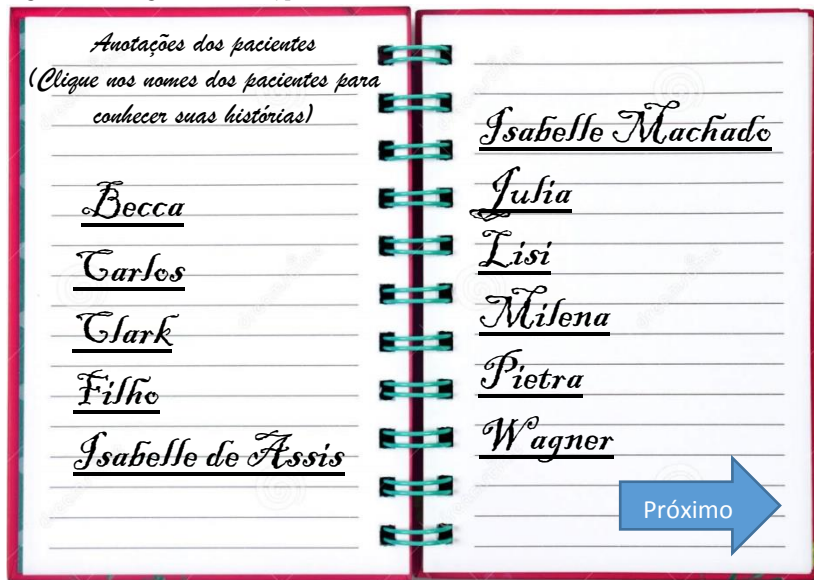
Cena 6

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A sequência de cenas do vídeo apresentada na Figura 27 demonstra: 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).

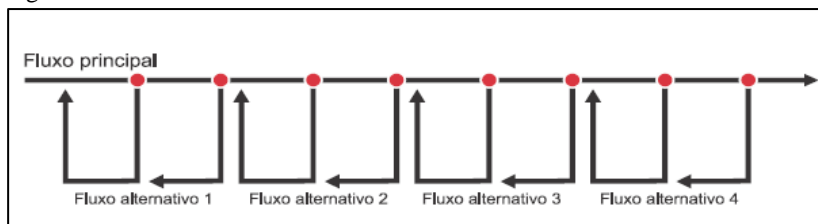
A partir de então, é possível pensar sobre como classificar a estrutura da narrativa digital *produto*. A definição da estrutura digital é dada pelo grau de interferência do usuário no arco dramático. Lebowitz e Klog (2011, p. 119) chamam de “espectro narrativo” a este gradiente de interação. Os autores 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<sup>51</sup> 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.

---

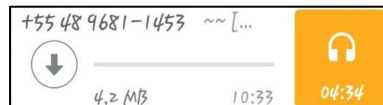
<sup>51</sup> Foram excluídos os caracteres com números de telefones e datas das conversas.

Figura 30 – Linguagem multimodal no *Whatsapp I*

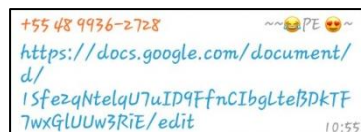
The screenshot shows a WhatsApp chat interface. At the top, the chat is titled "O bonitões da 9z" with a profile picture and a status "Lu, natalia, +55 48 8505-5891, +55 48 8...". The chat history includes:

- An audio message from +55 48 9681-1453, 4.2 MB, 10:33, with a duration of 04:34.
- A text message from +55 48 9936-2728 containing a Google Docs link: <https://docs.google.com/document/d/1SfezqNtelqU7uID9FfnCIbglteBDkTF7wxGLUuw3RIE/edit>, 10:55.
- A PDF document from +55 48 9936-2728 titled "Um dia de emoções.p...", 79 kB, 10:57.
- A text message from +55 48 9936-2728 updating the group name to "GRUPO: Bruno, Pedro Jardim, Joadeson, Diogo, Gustavo R e Michael", 10:58.

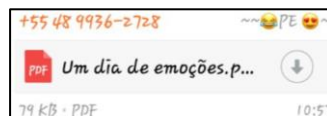
The bottom of the screenshot shows the input field with the text "Digite aqui..." and icons for emojis, attachments, camera, and voice recording.



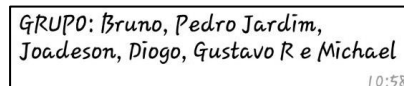
Áudio



Link

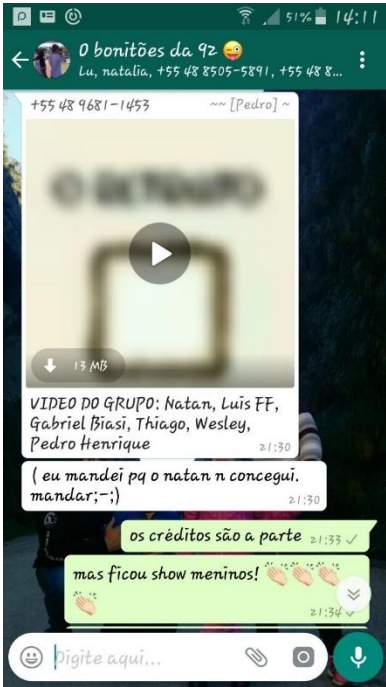


Documento



Linguístico

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

Figura 31 – Linguagem multimodal no *Whatsapp* II


+55 48 9681-1453 ~ [Pedro]

O BEBADO

13 MB

VIDEO DO GRUPO: Natan, Luis FF, Gabriel Biasi, Thiago, Wesley, Pedro Henrique 21:30

( eu mandei pq o natan n conseguiu mandar;-;) 21:30

os créditos são a parte 21:33 ✓

mas ficou show meninos! 🙌🙌🙌 21:34 ✓

digite aqui...

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. Contactou-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).*

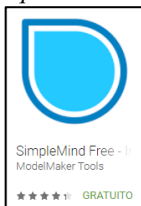
*A19: Professora tô com só uma dúvida e pra cada um ter exemplo*

*(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*

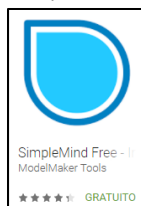


A16: *É bem bom*

(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: *Ok*

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*

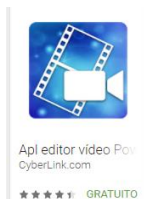
*IPhone* 

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 pesquem.*

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 sofrenia*

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/1DWGSU DWpjriRWchNdy6Tm>

*CVo2ZaQl2vpt4Ruw7eOuU0/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 mediu 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)” (SACCOL; 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 caleidoscópico 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 caleidoscópico 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 conseguiram 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 demonstra 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 prescindia 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.

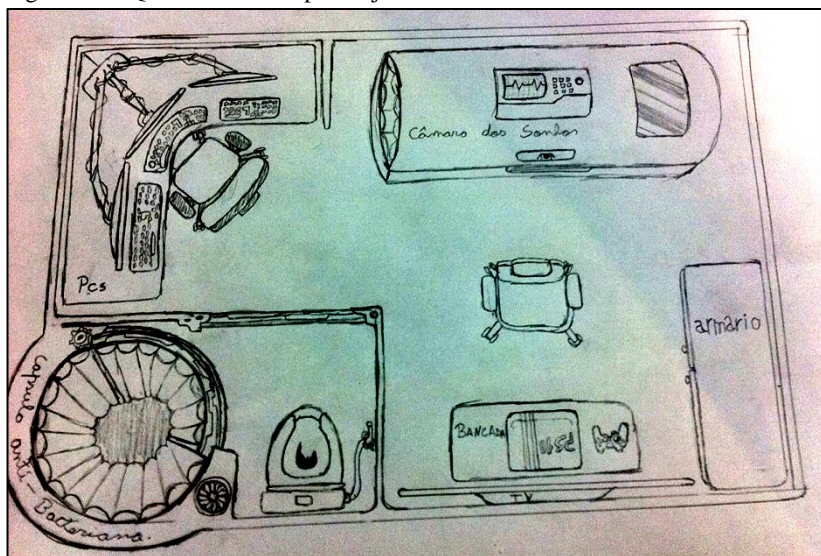
Isso nos faz voltar à questão de pesquisa “Quais são as possíveis contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a produção de narrativas digitais de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública, ao integrar-se os dispositivos móveis à prática educativa?” A avaliação do aluno na epígrafe 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: Papyrus, 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](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](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: Papyrus, 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](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.leiestaduais.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. **Interactive 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](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. SILVA, 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, Djamilia. 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: Papyrus, 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. Verbetes Bíblia. [S.l.], 17 de outubro de 2017. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/B%C3%ADblia>>. Acesso em: 2 nov. 2017.