

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

ANITA RAQUEL DA SILVA

**LETRAMENTO E AUTORIA DENTRO DAS AULAS DE
INFORMÁTICA EDUCATIVA NA TURMA DO
EXTRACLASSE COM FERRAMENTAS DIGITAIS**

**Porto Alegre
2015**

ANITA RAQUEL DA SILVA

**LETRAMENTO E AUTORIA DENTRO DAS AULAS DE
INFORMÁTICA EDUCATIVA NA TURMA DO
EXTRACLASSE COM FERRAMENTAS DIGITAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Especialista em
Mídias na Educação, pelo Centro
Interdisciplinar de Novas Tecnologias na
Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul – CINTED/UFRGS.

Orientador(a): Evandro Alves

**Porto Alegre
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Vladimir Pinheiro do Nascimento

Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Prof. José Valdeni de Lima

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Ao departamento, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presente.

Ao meu orientador prof. Dr. Evandro Alves, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

A todos que tiveram paciência com relação a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a análise realizada sobre a caminhada de dois alunos do extraclasse, de uma escola particular de Porto Alegre, na construção de materiais digitais e suas descobertas sobre o que as tecnologias podem lhes permitir e principalmente o que eles podem produzir utilizando estas tecnologias tendo como mediador desta caminhada a professora de informática educacional. A análise desta caminhada vem a demonstrar as descobertas destes alunos sobre as possibilidades de criarem e recriarem suas próprias histórias.

Palavras-chave: Autoria, letramento, mediação, multiletramento, material multimidiático.

ABSTRACT

This work aims to present the analysis undertaken of the walk of two students from extracurricular, a private school in Porto Alegre, in the construction of digital materials and his findings on what technologies can enable them and mostly what they can produce using these technologies having as mediator of this walk professor of educational computing. The analysis of this walk is to demonstrate the findings of these students about the possibilities to create and recreate their own stories.

Keywords: Authorship, literacy, mediation, multiletramento, a multimedia material.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Logo dos programas de autoria citados: 1-Word, 2-Paint, 3-HagáQuê, 4-HotPotatoes, 5-PowerPoint e 6-Windows Movie Maker.....	25
Figura 2 Construção do enredo da história de A.P.	41
Figura 3 Imagens selecionadas pela A.P. para representarem os personagens da história	43
Figura 4 Montagem da história de A.P. no programa PowerPoint	44
Figura 5 Montagem das cenas do filme da A.P. no programa Windows Movie Maker.....	45
Figura 6 Finalização da compilação do filme da A.P.	46
Figura 7 Construção do enredo da história do L.C.	48
Figura 8 Imagens selecionadas pelo L.C. para representarem os personagens da história e o cenário	49
Figura 9 Montagem da história do L.C. no programa PowerPoint	50
Figura 10 Montagem das cenas do filme do L.C. no programa Windows Movie Maker.....	51
Figura 11 Finalização da compilação do filme do L.C.	53
Figura 12 História de terror construída pelas alunas D.V. e I.S.	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Questão de Pesquisa	13
1.2	Objetivo geral	13
1.3	Objetivos específicos.....	13
1.4	Organização do Trabalho	14
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	15
2.1	Autoria, Alfabetização e letramento no contexto das tecnologias digitais: alguns apontamentos.....	15
2.2	Produção de conteúdos digitais visando o Letramento multissemiótico.....	19
3	Metodologia	24
3.1	A realização dos projetos de informática nas aulas de Informática Educativa	24
3.2	Surgimento do projeto “Produção de um vídeo a partir de uma história” dentro do projeto “Alfabetização Digital e Introdução à Informática”	25
3.3	Sujeitos da pesquisa	26
3.4	Ferramentas utilizadas	27
3.5	Instrumentos de coleta de dados	27
3.6	Dinâmica de realização das atividades do projeto de produção de um vídeo a partir de uma história.....	28
4	Análise de Dados	31
4.1	Perfil dos sujeitos	31
4.2	Desenvolvimento do trabalho realizado com os alunos.....	34
4.2.1	Primeira semana de atividades: apresentação do projeto “Produção de um vídeo a partir de uma história”	35
4.2.2	Segunda semana de atividades: interação e reorganização dos grupos	37

4.3	Análise dos registros das observações e interações produzidas pelos sujeitos	38
4.3.1	Sujeito 1 – A.P.	38
4.3.2	Sujeito 2 – L.C	46
5	Considerações finais.....	54
6	Referências.....	55
7	Apêndice.....	57

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual cada vez mais crianças e adolescentes utilizam o computador e suas ferramentas para divertimento e comunicação, para ver vídeos e publicá-los, para ler informações que lhes interessem e publicar informações de seu interesse ou apenas informar o que estão fazendo no momento. Este movimento diz respeito às práticas mais usuais daqueles que têm contato direto e muitas vezes permanente com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Neste contexto, cabem as seguintes perguntas: crianças e adolescentes estão prontos para trabalhar com essas ferramentas para transformar informação em conhecimento? Esse processo se visibilizaria em propostas de produção de conteúdos digitais? De que maneira? Dentro deste processo, existiria espaço para a produção autoral ou somente a reprodução do que já foi produzido?

Se esta dinâmica de produção de conteúdo digital se revelar válida para a produção de conhecimento e contribuir para a autoria, surge, em outro patamar de reflexão, questionamentos sobre a formação de professores: estaríamos preparados para trabalhar com essas ferramentas em sala de aula? Saberíamos propor trabalhos pedagógicos para nossos alunos neste contexto, interligando a utilização de várias para a produção de objetos educacionais visando a utilização de tais ferramentas, no contexto da convergência, tanto de linguagens, quanto de mídias?

Estas perguntas iniciais, que perpassaram minha formação como pedagoga e especialista em Informática na Educação se tornaram ainda mais presentes quando de minha atuação como docente envolvida com projetos pedagógicos no contraturno (extraclasse) de uma escola de Ensino Básico (Educação Infantil, Fundamental e Médio) da rede privada na cidade de Porto Alegre.

Até o ano de 2013, os alunos do extraclasse que participavam das aulas de Informática Educativa realizavam atividade de descobertas (navegando) dentro de sites Educacionais pré-definidos pela professora durante todo o

período. No final do ano, por solicitação da Coordenação Pedagógica da Escola, surgiu a oportunidade da reorganização do Projeto Pedagógico das aulas de Informática Educativa das turmas do extraclasse para o ano de 2014. Para tanto visou-se organizar atividades a serem realizadas pelos alunos, dentro de seus interesses, onde eles pudessem produzir materiais utilizando ferramentas/programas de autoria.

A proposta inicial de trabalho com os alunos das turmas de Informática Educativa do extraclasse se deu com o projeto central “Alfabetização Digital e Introdução à Informática”, onde o ponto de partida seria a verificação do que cada grupo de alunos tinha como conhecimento do computador, programas e pesquisa na internet. Para em um segundo momento apresentar a cada turma algumas ferramentas de autoria, pré-selecionadas, para trabalharmos a construção de diversos materiais educacionais (objetos de aprendizagem) utilizando cada uma das ferramentas de autoria apresentadas.

Dentro do projeto central surgiu a proposta de se trabalhar um projeto mais direcionado com os alunos da turma B do extraclasse, o qual recebeu o nome de “Produção de um vídeo a partir de uma história”. Este projeto surgiu com o intuito de dar um maior direcionamento a utilização de diversas ferramentas de autoria para a construção de um objeto maior e mais complexo pelos alunos. Porém, com o decorrer das aulas, da realização das atividades e os materiais produzidos pelos alunos do extraclasse, começaram a surgir questões sobre a forma dos materiais que estavam sendo construídos, a forma de trabalhar os alunos e avaliar o que estava sendo produzido.

A partir do acompanhamento e execução dos trabalhos de desenvolvimento de conteúdo audiovisual digital, seria possível identificar percursos de autoria? Como eles se configurariam. Tais inquietações encaminharam o delineamento de questões orientadoras e os objetivos da pesquisa.

1.1 Questão de Pesquisa

Existiriam processos de autoria nas atividades dos alunos no entorno do projeto do extraclasse envolvendo o laboratório de informática? Se existem, como poderiam ser entrevistados, a partir das produções dos alunos realizadas nos projetos e de suas falas sobre o tema? Qual a relevância de se trabalhar com os alunos do extraclasse a construção de narrativas através da proposta de multiletramentos (multiplicidade de linguagens)?

1.2 Objetivo geral

Contribuir para a caracterização e problematização dos processos de autoria no desenvolvimento de projetos educativos envolvendo atividades com as tecnologias digitais.

1.3 Objetivos específicos

- Constituir revisão bibliográfica sobre autoria, alfabetização e letramento em contexto multissemióticos e importância das mídias para potencializar esses processos no contexto educacional.

- Realizar estudo de caso a partir de projeto de utilização das tecnologias digitais no extraclasse na instituição em estudo.

- Analisar os dados coletados no estudo de caso, visando entrever e delinear características dos processos de autoria em curso neste contexto, a partir das produções e falas dos alunos.

Para contribuir com a reflexão destas questões, realizou-se uma investigação, de caráter qualitativo e exploratório no formato de estudo de caso, a partir das propostas pedagógicas desenvolvidas nas atividades de construção do audiovisual. A escolha pela delimitação como estudo de caso exploratório se deve à pesquisadora ter pouco controle sobre os eventos realizados pelos alunos no laboratório de informática durante as aulas e o conteúdo das atividades estarem dentro de um contexto de vida real e contemporânea (Yin, 2001, p.19). De todos os trabalhos desenvolvidos, escolheu-se um, a partir do qual se constituem observações e análises das produções e do seu contexto de produção. Por contexto de produção, constam discussões dos participantes sobre o audiovisual em produção, versões

prévias, por exemplo. A construção da empiria desta investigação se dá através da apreciação de um percurso pelo qual o audiovisual foi se construindo, como uma forma de, de maneira inferencial, capturar falas e processos que remetam à discussão sobre a autoria.

1.4 Organização do Trabalho

Na primeira parte deste trabalho será apresentada a revisão bibliográfica sobre alfabetização e letramento, multiletramento, informática na educação, autoria, autoria em contexto multissemióticos e importância das mídias para potencializar esses processos no contexto educacional.

Depois será apresentada a metodologia utilizada no desenvolvimento dos projetos “Alfabetização Digital e Introdução à Informática” e “Produção de um vídeo a partir de uma história” relacionados às aulas de Informática Educativa visando a utilização de diversas tecnologias digitais no contexto das turmas extraclasse na instituição em estudo, para a produção de objetos digitais diversos.

Em seguida serão apresentados e analisados os dados coletados no estudo de caso, visando entrever e delinear características dos processos de autoria em curso neste contexto, a partir das produções e falas dos alunos.

Espera-se que este trabalho contribua para a discussão dos processos de autoria por intermédio do uso das tecnologias digitais, em específico no tocante ao desenvolvimento de conteúdo audiovisual no contexto do referido projeto.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Autoria, Alfabetização e letramento no contexto das tecnologias digitais: alguns apontamentos

Existiria uma linha a separar, de maneira inequívoca, alguém que está instrumentalizado com um código ou ferramenta daquele que não está? Os saberes de alguém que aprendeu a ler e escrever e os daquele que ainda não realizou este aprendizado organizam-se da mesma maneira? Seria possível expandir o conceito de “alfabetização” e “letramento” para o contexto da cultura informatizada? E como fica o conceito de autoria neste processo? E no que isso contribui para a construção do conhecimento?

São, como se pode notar, inúmeras questões colocadas, muitas das quais a execução de discussões mais aprofundadas demandaria outros objetivos e maior extensão de páginas que os do presente trabalho. Longe de tentar equacionar a todas as dimensões suscitadas pelos questionamentos do parágrafo anterior, busca-se, com este trabalho, delinear dois aspectos que parecem interferir no processo de autoria neste contexto específico: a produção de conteúdos audiovisuais por alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em atividade extraclasse, utilizando tecnologias digitais.

Os dois aspectos seriam: um mais referente à forma (e remetendo a materialidade dos softwares, a natureza dos conteúdos de áudio e de vídeo, bem como os espaços de escrita neste contexto: montagem do roteiro, inserção de textos na tela durante o audiovisual, etc.) e outro mais referente ao conteúdo (que envolve a elaboração, execução e constante avaliação do projeto de conteúdo audiovisual em desenvolvimento). Porém, cabe desde já outra ressalva: embora se esteja realçando estas duas dimensões, estas são interdependentes, e estão a se influenciar o tempo todo.

Além disso, ambas as dimensões seriam sensíveis ao seu contexto de produção do audiovisual: relações individuais (sentidos que cada pessoa dá ao

projeto, proficiência com a informática e com os softwares de “autoria”) e coletivas (relações do grupo de trabalho, professor-alunos e entre alunos; relações entre subgrupos que estão a desenvolver, cada qual, seu projeto de audiovisual, e assim por diante).

É pelo meio destas relações entre contexto de realização e produção do conteúdo, entre proficiência técnica e produção de sentidos, de dimensões individuais e coletivas, delinea-se um conceito de autoria que abrange e vai além da mera “responsabilidade jurídica” de um indivíduo específico ante sua obra.

Autoria, neste trabalho, diz respeito a um complexo dinâmico, nos quais os elementos citados neste parágrafo, e outros, inusitados e não citados aqui, podem intervir, potencializando ou limitando, provisoriamente, a dinâmica da autoria. Uma autoria cujos processos não são individuais; tornam-se individuais, no transcurso da atividade, nas quais os sujeitos assumem posições em uma “função-autor”. Maraschin e Axt (1999), a partir de apontamentos de Eni Orlandi, refletem sobre tais funções na construção de escritos via telemática. Para as autoras:

Estes textos constituem-se na forma de rede, interseccionando entre si, na medida em que cada um remete, não apenas a um outro, mas a inúmeros outros, num movimento aparentemente caótico porque simplesmente imprevisível. Diz-se que estes movimentos que constroem textos são imprevisíveis, uma vez que as posições ocupadas pelos sujeitos na assunção da função de autoria (...) são as mais diversas, impossíveis de serem determinadas, estando na dependência de inúmeros fatores, entre os quais poder-se-iam referir as vivências dos sujeitos contingentes e particulares conduzidos a essas posições.(MARASCHIN, AXT, 1999, P.38)

Uma das hipóteses deste trabalho é que, guardadas as devidas proporções e diferenças entre escrever em espaços on-line e construir conteúdos audiovisuais, as assunções de funções de autoria dimensionar-se-iam de maneira similar entre o contexto original do estudo de Maraschin e Axt (1999) e o que ora se apresenta.

Uma nota importante a salientar, do ponto de vista metodológico, é que tais processos de assunção de funções de autoria não são verificáveis a “olho nu”; são frutos de um exercício inferencial sobre os vários aspectos que podem

ter afetado a produção e o contexto dessa produção, sendo pertinente configurar o presente trabalho como um estudo de caso, em caráter exploratório. Neste sentido, cabe mencionar o “lugar de fala” da pesquisadora, que também proponente da prática pedagógica da qual os dados de pesquisa foram gerados. Desta forma está, o exercício inferencial de delineamento das funções de autoria é realizado por alguém duplamente implicada no processo. (1) É a professora proponente da criação de audiovisuais utilizando recursos informatizados. E (2), é também a pesquisadora que vislumbra, nos registros de campo e da produção dos participantes da pesquisa, visando constituir um estudo a partir da experiência realizada.

Tendo mencionado alguns aspectos sobre o estatuto da autoria neste trabalho, nas próximas sessões, detalham-se um pouco mais os processos nos quais os percursos de autoria se constituem na presente investigação: a discussão de alfabetização e letramento no contexto das tecnologias digitais, proposto, sobretudo, por Soares (2002; 2015), em específico à natureza do conteúdo audiovisual, a proposição de um letramento multissemiótico, conforme a descreve Rojo (2009).

Soares (2002) aponta haver muita controvérsia no que diga respeito a um estatuto do letramento. Uma corrente de pensadores defende que letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita e seus impactos na sociedade; outra considera uma relação entre alfabetização e letramento: alfabetização como uma aquisição individual do código escrito, e letramento como os aspectos sociais e históricas da introdução da escrita na sociedade. A autora estabelece essa divergência para estabelecer seu próprio conceito de letramento, como sendo

o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p.145-6)

A partir deste estatuto do letramento, voltado sobretudo às relações quanto ao aprendizado da escrita, Soares (2012) desenvolve um argumento sobre quais as modificações no conceito de letramento no contexto do uso das tecnologias digitais de escrita. A autora caracteriza as diferenças entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita, reflete sobre os diferentes espaços de escrita, a folha de papel e a tela do computador. Refere-se também as possibilidades do hipertexto e a uma apresentação não linear da escrita e um escrita em rede, na qual o processo de escrever se dá em meio aos parágrafos e em que as inserções e as rasuras no texto original se perdem. Neste momento, talvez até mesmo a noção de “originalidade” do texto se perca, ou sua visibilidade seja outra: a data de salvamento do arquivo de texto, contendo a versão do escrito, seria uma nova marca para o que, no texto manuscrito, era visível pelas referidas emendas e rasuras. Sobre este aspecto, que pode redundar em novas posições a serem assumidas na função de autoria, dirá Ramal (2002):

O texto eletrônico subverte a tradição da escrita e propõe um novo conceito ainda não definido de originalidade, de autoria e mesmo de anterioridade (num espaço não linear, em meio a nós de redes e às ferramentas de “recorta-e-cola”, é difícil estabelecer quem percorreu antes ou em primeiro lugar as ideias e os textos. (RAMAL, 2002, p.125)

Soares pontua que a escrita em meio digital potencializando processos de escrita pretensamente mais próximos dos esquemas mentais. Para tanto, cita Ramal (2002, apud SOARES, 2002):

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura. (SOARES, 2002, p, 151)

Por fim, Soares propõe que, em face desta nova forma de se ler e de se escrever, haveria não somente uma forma de letramento, mas sim, de *letramentos*. Afirmar a autora:

(...) propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*. (...) A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo..(SOARES, 2002, p.156. Grifos da autora)

Soares apenas anuncia a existência de múltiplos letramentos, mas, neste trabalho, não busca caracterizá-los naquele momento. Outros autores buscarão descrever as especificidades do letramento no encontro com as tecnologias digitais. Uma destas abordagens é o letramento multissemiótico, que veremos na próxima sessão.

2.2 Produção de conteúdos digitais visando o Letramento multissemiótico

A disseminação do uso de tecnologias digitais como forma de interação social na contemporaneidade (sobretudo com a popularização da telefonia móvel e o acesso à Internet via *tablets e smartphones*) trouxe demandas teórico-práticas de como delinear as práticas de letramento neste contexto em que a produção de conteúdos hipermidiáticos, dentre eles os audiovisuais, estão cada vez mais a mão do usuário comum de computadores. Ramal (2002), já antevia, num momento histórico imediatamente anterior a este, com base nos apontamentos de Pierre Lévy (1993) sobre as tecnologias da inteligência e o hipertexto, já pontuava que:

Quanto mais complexo é um texto em hipermídia, mas autores ele requer, provenientes de diversos campos do conhecimento: desenhistas, projetistas gráficos, programadores, redatores do conteúdo do texto. Por exigir equipes de autores e viabilizar um verdadeiro trabalho coletivo, Pierre Lévy considera que a montagem de um hipertexto “está mais próxima da montagem de um espetáculo

do que da redação clássica, na qual o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático. (RAMAL, 2002, p. 123)

Rojo (2009, p. 11), nos fala sobre o termo letramento:

O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

A autora Rojo (2012, p.13) conceitua, de forma enfática, que os multiletramentos:

[...] apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Segundo Lemke (2010, p.461), as:

Habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem de forma aproximada a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica, mas precisamos compreender o quanto estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto a mais do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro. Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.).

Se é necessário refletir sobre o que se aprende na construção de audiovisuais em uma perspectiva do letramento, igualmente necessário se faz problematizar as demandas destas novas práticas aos docentes.

Cada vez é menos necessário o professor ser um *expert* em informática para propor práticas pedagógicas interessantes, envolvendo a produção de conteúdos digitais. Porém, com base na observação do cotidiano dos laboratórios de informática nas escolas, muitas são as inseguranças dos docentes em não saber ter proficiência em informática para trabalhar com a produção e fruição de conteúdos digitais com seus alunos.

Essa insegurança é normal, e se dá pelo fato de que muitos docentes nasceram antes da criação ou da popularização dos computadores pessoais. Temos de “aprender” a mexer nos computadores, instrumentos não disponíveis a nós até bem pouco, ao passo que a grande maioria dos alunos já nasceu sob esse signo social. O resultado é que, a caricatura da cultura escolar, é de sempre o professor ser “aquele que sabe” e os alunos serem “aqueles que não sabem” não raro se inverte no laboratório de informática. Via de regra, os alunos sabem muito mais que os professores neste contexto. Em determinado momento, Prensky (2001, apud LUZ 2015) apontava esta distinção entre, via de regra, os que nasceram antes do atual contexto tecnológico como “imigrantes digitais”, e os alunos, que já nasceram com as tecnologias neste contexto. Eles seriam os “migrantes digitais”

A implicação desse fato intergeracional leva; ou a não produtiva “negação” por parte do docente em usar as tecnologias digitais na sua prática pedagógica, ou a uma produtiva reflexão sobre o que é ser docente na contemporaneidade.

Moran, Masseto e Behrens (2000) aponta que a construção do conhecimento, a partir do processamento multimídia, é mais livre, menos rígida, com maior abertura, passa pelo sensorial, emocional e pelo racional; uma organização provisória que se modifica com facilidade. Implica em relativizar a caricatura de “ser aquele que sempre sabe mais do que os alunos o tempo todo”.

Com o advento das tecnologias digitais na Educação, é necessário abrir mão do papel de “único provedor do saber” e aprender com os alunos, sobre as tecnologias digitais e outras coisas e promover que eles ensinem e aprendam uns com os outros, trazendo-os a um estatuto de corresponsáveis pelos

processos de aprendizagem. Essa mudança de postura do docente, de “doutrinador” para “mediador” pedagógico dos processos de aprendizagem:

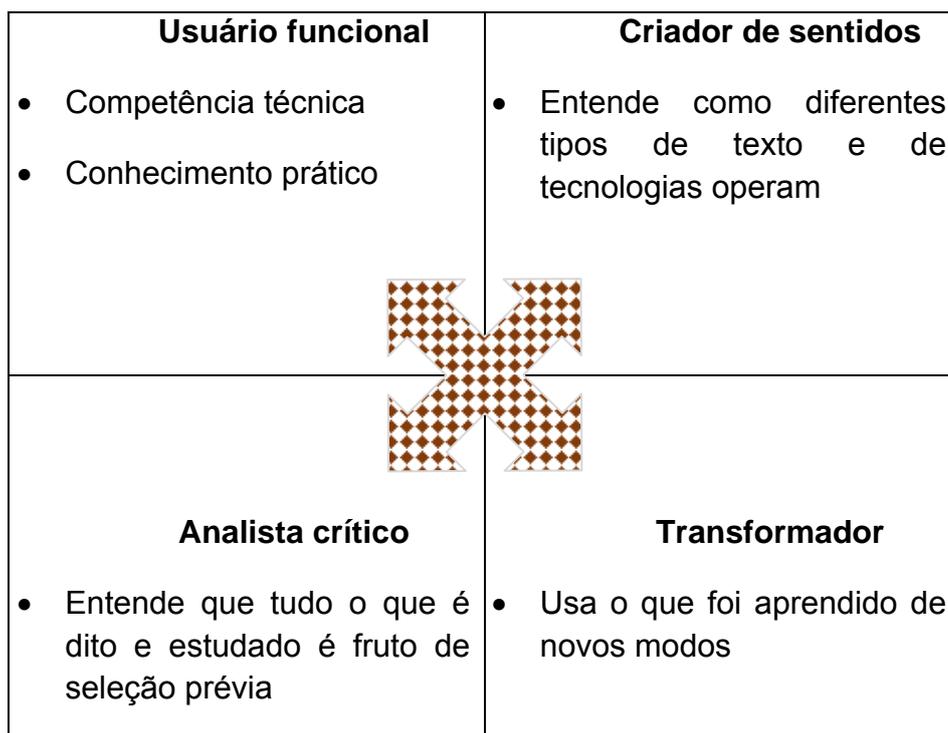
Embora, vez por outra, [o professor] ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiência a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, (...) de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica. (MASSETO, 2000, p. 142)

Ao refletir sobre nossa profissão nestes termos, a distinção entre “migrantes” e “nativos” digitais perde um pouco de sentido, na medida em que o grupo de trabalho, professores e alunos, assume, em regime de corresponsabilidade, as dinâmicas do ensino e a aprendizagem do processo educativo. O próprio Prensky reviu esta distinção, enfatizando, a partir das trocas entre o grupo de trabalho, o surgimento de uma “sabedoria” digital, partilhada entre o grupo. Para Prensky (2012, apud LUZ, 2015. P.19), a “sabedoria digital significa não apenas manipular a tecnologia com facilidade, ou até mesmo de forma criativa, significa tomar decisões mais sábias aprimoradas pelas tecnologias”.

Neste sentido, investigar os processos de produção dos alunos neste contexto específico pode nos trazer elementos interessantes sobre como essa corresponsabilidade, no contexto em análise, pode ter contribuído para a conformação do conteúdo audiovisual por parte dos alunos.

Dessa forma, retomamos os apontamentos de Rojo (2012), no quadro apresentado na Figura 1, de apresenta uma forma de articulação entre duas dimensões da autoria, dadas por este trabalho: uma, voltada à proficiência funcional do sujeito, mais evidenciada à competência técnica e ao conhecimento prático. É a destreza com o software, a capacidade de executar a partir das alternativas dadas pelo software. Outra dimensão da autoria está vinculada à produção de sentidos, a capacidade do sujeito ressignificar recursos e conteúdos a partir de sentidos que surgem durante o transcurso da atividade.

Figura 1 – Mapa dos Multiletramentos



Fonte: ROJO, 2012, p. 29.

Neste trabalho específico, busca-se, através dos percursos de produção de conteúdo audiovisual no contexto em estudo, buscar identificar nuances entre essas dimensões possibilitadoras ou limitadoras da tecnologia na consecução dos projetos audiovisuais. Essas dimensões, em uma primeira instância, seriam elementos importantes para o exercício inferencial de, a partir da produção e do contexto da produção, delinear percursos de autoria dos sujeitos de pesquisa.

3 Metodologia

O trabalho em questão é uma pesquisa de cunho qualitativo que visa, observar como acontece o desenvolvimento de autoria nas crianças, durante a realização de atividades de construção do projeto no laboratório de informática.

A investigação está sendo realizado em formato de Estudo de Caso. Conforme Yin (2001, p. 32) o estudo de caso é uma investigação empírica onde se investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real. No caso deste trabalho estamos investigando a produção de materiais digitais por alunos do extraclasse dentro da aula de informática educativa.

3.1 A realização dos projetos de informática nas aulas de Informática Educativa

Os projetos para a aula de Informática Educativa dos alunos do extraclasse tiveram início no final do ano de 2014, com a necessidade da professora, autora deste trabalho, de trabalhar com programas de autoria e pesquisa na internet com os alunos. A proposta pedagógica de trabalho, realizada anteriormente com os alunos nas aulas de informática, estava voltada a atividades supervisionadas de visitação e exploração a sites de cunho educacionais previamente escolhidos pela professora.

O projeto em questão apresentado neste trabalho teve início ao término do primeiro semestre, o qual teve como proposta a introdução dos alunos a alguns programas de autoria, como: Word, Paint, HagáQuê, HotPotatoes, PowerPoint e Windows Movie Maker. A figura 1 mostra os logos dos programas citados.



Figura 1 Logo dos programas de autoria citados: 1-Word, 2-Paint, 3-HagáQuê, 4-HotPotatoes, 5-PowerPoint e 6-Windows Movie Maker

3.2 Surgimento do projeto “Produção de um vídeo a partir de uma história” dentro do projeto “Alfabetização Digital e Introdução à Informática”

A proposta do projeto “Alfabetização Digital e Introdução à Informática” surgiu a partir da necessidade da professora, neste caso também autora deste trabalho, identificar o nível de conhecimentos dos alunos com relação ao computador, ferramentas de autoria e pesquisa na internet. A partir desse projeto principal e do encaminhamento das aulas surgiu a proposta de um novo projeto, o qual permitiria realizar um trabalho mais direcionado com as ferramentas de autoria para a produção de um material mais complexo pelos alunos.

O novo projeto recebeu o nome de “Produção de um vídeo a partir de uma história”, e permitiu incorporar dentro das atividades pedagógicas das aulas de Informática Educativa dos alunos da turma B do turno extraclasse, novas formas de produzir narrativas utilizando diferentes mídias.

Devido à maioria dos alunos da turma terem acesso em casa ao computador conectado à internet, a pesquisadora considerou trazer para as aulas a possibilidade dos alunos utilizarem as ferramentas instaladas nos computadores, e alguns recursos da internet para produzirem objetos

multimidiático de sua autoria.

O desenvolvimento do projeto teve duração de 1 (um) semestre e foi dividido em 3 (três) partes: 1. definição da temática e escrita do enredo da história; 2. procura por imagens para compor os cenários e representarem os personagens; 3. montagem das cenas, inclusão de efeitos de transição e compilação do vídeo.

Pretendia-se ao final do projeto realizar a apresentação dos vídeos produzidos pelos alunos aos pais em um evento da escola. Devido a imprevistos com relação aos cronogramas a apresentação não pode ser realizada durante o evento.

Para este estudo, das experiências realizadas, foram escolhidos dois processos de constituição de materiais digitais no contexto da experiência em estudo.

O critério de eleição desses processos para a análise seguiu o princípio de terem mais elementos contextuais no processo de construção e de enunciados dos alunos sobre seu trabalho, que permitiriam, neste caso em estudo, entrever e caracterizar com mais detalhes, os processos de autoria em curso nesta experiência.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Para a realização do projeto de construção de um vídeo a partir de uma história construída pelos alunos, participaram das atividades apenas os alunos da turma B do extraclasse, com idades entre 9 e 11 anos. Estes alunos encontram-se matriculados no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, estando, todos, desta forma já alfabetizados e em processo contínuo de desenvolvimento do seu letramento. Dessa forma, a escolha dos alunos da turma B foi intencional, baseada no fato dos alunos estarem em processo de letramento, pois as análises dos dados ocorreram do registro das produções dos materiais multimidiático durante as aulas.

3.4 Ferramentas utilizadas

Para a realização do projeto de construção do vídeo foram elencadas 4 (quatro) ferramentas principais. Se fosse o caso da necessidade de utilização de mais alguma ferramenta isso poderia ser feito, para o processo de produção de uma história em formato de vídeo. Dentre estas ferramentas 3 (três) delas eram de autoria: a) Word; b) PowerPoint e c) Windows Movie Maker. E uma de pesquisa de imagens na internet: Google Imagens.

Os programas de autoria utilizados tiveram as seguintes propostas de utilização:

- a) Word: editor de texto para a digitação inicial das histórias construída pelos alunos;
- b) PowerPoint: gerador de Slides utilizados para montagem dos cenários das histórias;
- c) Windows Movie Maker: editor de vídeos.

Neste trabalho foi realizada a análise mais específica do processo da elaboração e finalização de dois dos vídeos produzidos individualmente por um aluno e uma aluna da turma, dentre todos os elaborados durante o projeto.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Para este trabalho foram utilizados como instrumentos de coleta de dados para análise às produções, documentos e imagens realizadas pelos alunos.

Além dos registros das observações realizadas referente às interações produzidas pelos alunos no decorrer das aulas.

3.6 Dinâmica de realização das atividades do projeto de produção de um vídeo a partir de uma história

A atividade de produção de um vídeo pelos alunos a partir de uma história escrita por eles teve o seguinte desenvolvimento:

Na primeira aula utilizada para do projeto de “Produção de um vídeo a partir de uma história” produzida pelos alunos conversei com o grupo de alunos presentes sobre eles produzirem um vídeo. Informei que cada aluno poderia produzir o seu próprio vídeo ou eles poderiam se organizar em duplas ou no máximo trios para realizarem a atividade. E que cada vídeo seria realizado a partir da construção de uma história escrita por eles. Fiz um resumo dos passos que deveríamos seguir para fazer o vídeo antes de orientá-los a começarem a se organizar.

Com os alunos organizados individualmente, em duplas e alguns trios, comecei a conversar com eles sobre o tipo de história que eles tinham interesse de escrever, para ter certeza que não seriam tratados temas considerados impróprios¹ pela escola. Um exemplo de história com tema considerado proibido, pela professora titular da turma, que apareceu durante a realização do projeto, foi o texto construído por duas alunas, D.V. e I.S., que criaram uma história de terror para o projeto que precisou ser reescrita. A história original criada pelas alunas está no apêndice deste trabalho.

Com os temas definidos orientei-os a irem para os computadores e no programa de edição de texto (Word) comessem a escrever a história. Ao final desta aula os alunos salvaram os textos que conseguiram escrever dentro da pasta da turma B no computador que estavam trabalhando. Para auxiliar na escrita inicial das histórias dos alunos foram passadas no quadro algumas perguntas para servirem de roteiro aos alunos. Para poderem pensar sobre o enredo e os personagens. Estas são as perguntas escritas no quadro:

- Quantos personagens terão a história?

¹ Devido à escola ser confessional e dirigida por irmãs, histórias contendo conteúdo de violência ou sexual são proibidos entre os alunos.

- Qual o nome dos personagens?
- Quem é cada personagem?
- Quando a história começará?

Na segunda semana de atividades foi retomada com os alunos a escrita das histórias para verificar se todos os grupos tinham terminado de escrever o roteiro inicial para podermos passar para o próximo passo. Devido aos computadores do laboratório não serem ligados em rede, os alunos tiveram que trabalhar no mesmo computador que haviam escrito a história na aula anterior. Nesta aula os alunos foram orientados a pensar sobre as falas de cada um dos personagens e as ações de cada personagem no decorrer da história que eles estavam escrevendo. Neste processo de construção dos diálogos os alunos retomaram os seus textos para que estas informações fossem acrescentadas dentro das histórias já escritas. O processo de construção das falas dos personagens teve a duração de duas aulas, ao final de cada uma das aulas os alunos salvaram as histórias no computador antes de saírem.

Por já existirem outros materiais produzidos pelos alunos dentro da pasta da Turma B dos alunos do extraclasse, surgiu à necessidade de se criar uma pasta específica para a organização do material a ser produzido para a elaboração do vídeo, produto final do projeto.

Após a finalização da construção dos diálogos de cada uma das histórias os alunos começaram a receber orientações sobre a seleção dos cenários e a escolha dos personagens que fariam parte da história. A pesquisa realizada pelos alunos para realizarem a escolha dos cenários e personagens foi feita na internet com o auxílio de uma ferramenta de pesquisa de imagens (Google imagens). Nesta aula os alunos receberam orientação de como salvar as imagens escolhidas no computador dentro da pasta da turma B. Nem todos os alunos conseguiram encontrar todas as imagens de cenários e personagens para a história nesta aula e foi preciso mais de uma aula para que todas as imagens fossem coletadas e salvas dentro da pasta do projeto.

Tendo todas as imagens necessárias para a construção do vídeo, escolhidas e salvas pelos alunos na pasta de cada história deu-se início a organização das cenas. Antes de começar as atividades de organização dos cenários das histórias os alunos receberam orientação para trabalhar com o editor de slides (PowerPoint) na inserção de novos slides, colocação das imagens de fundo e dos personagens nos slides, inserção dos balões de fala caixas para as legendas. O envolvimento dos alunos na montagem dos slides perdurou por três aulas para a sua completa realização. Ao final de cada aula os alunos salvavam a sua produção digital dentro da pasta específica.

Após todos os slides, que compunham as histórias, estarem prontos, os alunos receberam orientação de como deveriam proceder para transformar os slides que compunham as histórias em imagens para serem utilizadas na etapa de montagem efetiva do vídeo. Para salvar estas imagens no computador foi preciso que os alunos criassem uma nova pasta dentro da já existente, pois as novas imagens a serem utilizadas para a criação do vídeo no programa de edição de vídeo (Windows Movie Maker) precisariam estar separadas das outras imagens coletadas para a montagem das cenas.

Para a aula de construção do vídeo os alunos receberam orientações sobre alguns das opções de ferramentas do Windows Movie Maker, de como adicionar as imagens, aplicar os efeitos de transição de cenas e adicionar legendas. Antes dos alunos concluírem a produção do vídeo, eles foram orientados a adicionarem uma tela de abertura e outra de créditos com as informações dos produtores e personagens. Para finalizar a produção dos vídeos todos os projetos foram compilados para gerarem os vídeos em formato para ser visualizado tanto no computador quanto num aparelho de DVD.

Esta atividade teve duração de quase um semestre e teve como resultado a produção de 8 (oito) vídeos, elaborados pelos alunos com temáticas diversas dentro do interesse de cada um dos grupos participantes.

4 Análise de Dados

A partir das observações realizadas durante as aulas de informática educativa dos alunos da turma B, com relação ao projeto “Produção de um vídeo a partir de uma história”, apresentaremos os resultados a partir da análise dos dados coletados no decorrer deste trabalho.

Toda a via, a proposta de se trabalhar com a criação de um texto como ponto de partida para o projeto vem de encontro com o que Lemke (2010[1998]: p. 461-462) trás sobre a utilização de um texto dentro de um trabalho multimidiático:

O texto pode ou não pode formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de ‘significado multiplicador’ (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Neste capítulo será primeiramente apresentada uma breve descrição do perfil dos sujeitos. Para identificar cada sujeito deste trabalho foram utilizadas as letras iniciais de cada nome. Em seguida serão descritas as interações iniciais para a organização dos alunos em grupo, o surgimento dos trabalhos individuais pelos sujeitos da análise, e a apresentação dos materiais construídos por estes alunos.

4.1 Perfil dos sujeitos

Para identificação dos alunos da turma B da aula de informática educativa, que serão citados neste trabalho, serão utilizados pseudônimos, conforme os quadros a seguir:

Aluno 1 – A.P.	Aluno 2 – L.C.
----------------	----------------

Aluno 3 – D.V.	Aluno 4 – I.S.
Aluno 5 – L.M.	Aluno 6 – F.G.
Aluno 7 – M.A.	Aluno 8 – B.G.
Aluno 9 – R.M.	Aluno 10 – G.B
Aluno 11 – G.R.	P – Professora

Para as análises realizadas neste trabalho serão utilizados apenas os dados coletados das interações, registros, imagens e materiais produzidos pelos alunos A.P. e L.C.. Devido aos outros serem coadjuvantes em algumas interações também serão apresentados de forma sucinta.

Aluno 1 – A.P.

A.P. tem 8 anos e está no 3º ano do ensino fundamenta. É muito tímida e introspectiva. Normalmente encontrasse acompanhada das colegas L.M. e F.G.. Quando estas colegas não estão ou não querem realizar as atividades com A.P., ela acaba ficando mais isolada para realizar as atividades e brincar. Algumas professoras das outras atividades do extraclasse consideram a A.P. passiva quanto ao que as colegas decidem na realização das atividades propostas.

Aluno 2 – L.C.

L.C. tem 9 anos e está no 4ª ano do ensino fundamental. É introspectivo, mas se relaciona com todos os colegas. L.C. apresenta um grande senso de justiça com relação aos colegas, se posicionando sempre a ajudar quem precisa. Devido ao L.C. procurar ajudar e defender seus colegas, ele por vezes acaba se envolvendo em desentendimentos com outros alunos e indo para a supervisão da escola. Vários profissionais da coordenação da escola o consideram um aluno problemático. Mesmo L.C. demonstrando gostar de participar das aulas especializadas do extraclasse.

Aluno 3 – D.V.

D.V. tem 9 anos e está no 4º ano do ensino fundamental. D.V. começou a participar das aulas de informática educativa no final do mês de maio de 2014. Apresenta autonomia na realização das atividades propostas nas aulas de informática educativa.

Aluno 4 – I.S.

I.S. tem 10 anos e está no 5º ano do ensino fundamental. I.S. começou a participar das aulas do extraclasse apenas no segundo semestre de 2014. Apresenta autonomia na realização das atividades propostas nas aulas de informática educativa, porém nem sempre tinha interesse em realizar.

Aluno 5 – L.M.

L.M. tem 8 anos e está no 3º ano do ensino fundamental. L.M. tem um perfil dominante na turma perante suas colegas. As alunas F.G. e A.P. a acompanham durante as aulas na realização das atividades em grupo.

Aluno 6 – F.G.

F.G. tem 8 anos e está no 3º ano do ensino fundamental. F.G. aparenta ser calma e tranquila junto aos colegas, mas desagrada-se quando é contrariada. Tem como amigas L.M. e A.P., mas quando é de seu interesse realiza as atividades e brincadeiras separada das colegas.

Aluno 7 – M.A.

M.A. tem 9 anos e está no 4º ano do ensino fundamental. É um aluno tranquilo e quieto. Mesmo sendo um pouco dependente para realizar as atividades normalmente as realiza sozinho.

Aluno 8 – B.G.

B.G. tem 9 anos e está no 4º ano do ensino fundamental. B.G. é o esportista da turma, adora jogar futebol com os colegas no pátio, e jogos no computador ao final das aulas no laboratório.

Aluno 9 – R.M.

R.M. tem 9 anos e está no 4º ano do ensino fundamental. É o intelectual da turma, está sempre atento a tudo e a todos na aula.

Aluno 10 – G.B.

G.B tem 9 anos e está no 4º ano do ensino fundamental. G.B. é o cantor da turma, pois está sempre cantarolando alguma música ou ouvindo e cantando junto. Está sempre animado e nada parece deixa-o abatido.

Aluno 11 – G.R

G.R. tem 9 anos e está no 4º ano do ensino fundamental. G.R. procura demonstrar aos colegas e à professora que sabe realizar as atividades sozinho, mas sempre que encontra uma dificuldade expressa indignação e por vezes não quer terminar a tarefa.

P – Professora

P. é a professora de Informática Educativa da turma B e pesquisadora autora deste trabalho.

4.2 Desenvolvimento do trabalho realizado com os alunos

Para explicar o trabalho desenvolvido a partir do projeto: “Produção de um vídeo a partir de uma história“, serão descritas as duas primeiras aulas, de forma a contextualizar o processo de formação, reorganização e desmembramento dos grupos para a realização do projeto de construção do vídeo.

Tendo em vista a proposta de desenvolver a construção da aprendizagem a partir do trabalho com projetos, Mercado (2004, p. 54) no diz que:

Esta concepção de aprendizagem supõe a construção de um aluno autônomo, com uma formação cultural consistente, que permite que ele consiga colocar-se de maneira crítica frente aos diferentes assuntos, colabora para torna-lo capaz de compreender

mais aprofundadamente os acontecimentos "...", dando-lhe dessa maneira condições para exercer de forma consciente sua cidadania e seu papel na sociedade.

4.2.1 Primeira semana de atividades: apresentação do projeto "Produção de um vídeo a partir de uma história"

Nesta primeira aula foi realizada a apresentação do projeto "Produção de um vídeo a partir de uma história" como proposta de trabalho para o terceiro trimestre do ano de 2014. Com todos os alunos em roda foi apresentado à proposta de eles construírem um vídeo a partir de uma história elaborada durante as aulas. A primeira etapa do projeto seria a escrita dos elementos que fariam parte da história.

Antes dos alunos se direcionarem para os computadores era necessário decidir se realizariam o trabalho individualmente ou em grupo. Surgiram muitas dúvidas entre eles que foram expressas através de perguntas como:

G.S. – Precisamos fazer o vídeo com outro colega? Não podemos fazer sozinho?

M.A. – Podemos fazer nós três? Tem problema? Pode?

I.S. – Professora, posso fazer com a minha colega D.V.? Pode ser?

L.M. – Professora, nós queremos fazer o trabalho nós três! Podemos?
(L.M., F.G. e A.P.)

Tendo em vista todos os questionamentos dos alunos sobre quantos poderiam fazer o trabalho em conjunto e o número de participantes, retomei com os alunos a organização dos projetos de construção do vídeo e coloquei que poderiam começar a atividade com os colegas que tivessem escolhido no dia, mas caso fosse preciso rever os grupos poderíamos conversar sobre as trocas.

Logo que eles começaram a escrever um dos alunos me chamou e perguntou:

R.M. – Professora, quantas linhas?

Sem entender muito a pergunta que R.M fez, pedi para ele me explicar o motivo pelo qual estava me fazendo aquela pergunta. Ele me respondeu:

R.M. – É que a professora quando nos passa uma história para escrever ela diz o número de linhas que a história precisa ter. Quantas linhas a história têm que ter?

Ainda surpresa com a pergunta, devido o processo do projeto não estar focado no tamanho da história e sim em como eles utilizariam as ferramentas para produzir o vídeo, respondi ao aluno que não tinha um número de linhas, pois iríamos construir as histórias durante as aulas. O aluno olhou-me de forma intrigada e logo voltou a escrever a história com o seu grupo de colegas.

Ao trabalhar com atividades que envolvam o letramento com alunos da primeira fase do ensino fundamental é de relevante importância que o professor permita que estes tenham espaço para trazer em sua escrita as suas práticas e experiências para enriquecer o desenvolvimento da prática. Com relação a esta prática Freire e Macedo (2011, p. 12), trazem que:

A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educadores e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos.

Com relação a este tipo de comportamento dos alunos, Moran (2009, p.15) faz uma relação entre a predominância de uma fala massificada e massificante trazida por professores mal preparados e poucos motivados e de alunos (que em geral) acabam por fazer o mínimo para poderem ser aprovados de forma pacífica, sem se permitirem explorar todas as possibilidades existentes para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

4.2.2 Segunda semana de atividades: interação e reorganização dos grupos

Na segunda semana de realização das atividades, os alunos continuaram a realizar a escrita da história. Como na semana anterior faltaram alguns alunos e outros que não tinham vindo à aula anterior compareceram. As atividades do turno extraclasse são opcionais para os alunos, e por vezes alguns alunos não comparecem no horário da aula todas as semanas. Por este motivo retomamos de forma sucinta a proposta do projeto “Produção de um vídeo a partir de uma história”, onde os colegas estavam trabalhando na escrita da história.

Em função das ausências, os alunos reorganizaram os grupos que haviam sido formados inicialmente. Um trio criado na aula anterior, composto por meninos, acabou solicitando para que agora fossem duas duplas, pois chegou um novo colega e depois de terem começado a trabalhar entre quatro consideraram muito complexo esse tipo de organização para construir a história. As argumentações apresentadas para chegarem à proposta final de dissolver o trio e transformá-lo em duplas ocorreram em etapas da seguinte forma:

R.M. – Professora, o G.S. pode fazer a história com a gente?

F.M. – Ele chegou agora, ele pode fazer com a gente?

B.G. – Deixa ele ficar com a gente? Ele pode ficar com a gente?

Depois de ouvir as solicitações, permiti que o G.S. trabalhasse junto aos colegas R.M., F.M. e B.G., lembrando-os que o colega deveria participar da construção da história e as suas ideias deveriam ser aceitas na elaboração da história. Eles concordaram e voltaram para o computador levando juntamente o colega G.S., conversando muito com ele. Em seguida os conflitos de ideias e interesses começaram a surgir no grupo e eles começaram a apresentar diálogos mais alterados em relação ao início do trabalho. Logo voltaram a falar comigo para saber se poderiam dividir o grupo da seguinte forma: o G.S. e o R.M. fariam um grupo e o B.G. e o F.M. ficariam em outro grupo. Perguntei

então, se eles tinham certeza sobre dividir o grupo, pois depois desta aula se houvesse outra reorganização do grupo eles não conseguiriam acompanhar a realização das atividades junto à proposta do cronograma, pois os grupos precisariam de uma história para realizar as etapas seguintes. Todos concordaram, demonstrando ter certeza dessa organização que haviam proposto.

Com relação à construção cooperativa da atividade pelos alunos da turma Moran (2009, p. 49) ressalta a importância de “incentivar a participação de todos em sua elaboração” e que “o formato, a colaboração e a atualização podem ficar a cargo de um pequeno grupo de alunos”.

4.3 Análise dos registros das observações e interações produzidas pelos sujeitos

4.3.1 Sujeito 1 – A.P.

Na primeira aula A.P. foi convidada por L.M. a fazer parte do seu grupo para realizar o projeto.

L.M. – Professora, nós queremos fazer o trabalho nós três! Podemos?
(L.M., F.G. e A.P.)

A.P. demonstrou estar animada com o convite feito pela colega, concordei e A.P. foi sentar junto às colegas para realizarem a atividade juntas.

No decorrer das atividades propostas em aula aconteceu um conflito de interesses entre um trio de alunas. Entre elas estava a L.M., que sempre demonstrou um perfil de liderança sobre as outras colegas e A.P. que possuía um perfil mais introspectivo durante as aulas. Por apresentarem uma grande agitação na fala e nos gestos das meninas resolvi ir até o grupo e conversar com elas. Perguntei para as três alunas o que estava acontecendo, pois elas estavam agitadas.

L.M. - Não está acontecendo nada professora, só estamos escrevendo a história e a F.G. não está ajudando.

Olhei para F.G. que estava entre elas, para ver sua reação, e colocou-se em uma posição neutra sobre o que a sua colega L.M. havia dito. Então me voltei para A.P. e perguntei o que estava acontecendo.

A.P. – Professora, é que eu quero escrever a história junto e a L.M. não me deixa escrever. Eu também quero fazer e a L.M. não deixa. Só ela que decide o que vai na história e não deixa eu escolher e dizer nada e a F.G. concorda com ela.

Neste momento me aproximei mais da A.P. e perguntei a ela se queria escrever outro tipo de história, ela me respondeu que sim. Então perguntei o que ela acharia de fazer uma história só ela, somente dela, para depois fazer o vídeo. A A.P. me olhou com um olhar assustada e perguntou se poderia fazer sozinha, respondi que se ela quisesse poderia. Ela abriu um sorriso e disse que gostaria de escrever sua própria história.

Tendo em vista o interesse apresentado pela A.P. em criar sua própria história em relação à falta de aceitação de suas ideias para a história que estava sendo escrita pelo grupo que se encontrava, Rojo (2012, p. 29) trás que em situações como essa:

O trabalho da escola sobre esses alfabetismo estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.

Sentei com A.P. em outro computador para retomar com ela os passos da atividade que precisaria ser iniciada nesta aula, para que ela começasse a escrever a sua história a partir das orientações dadas na aula anterior, pois esta história seria a dela.

Devido ao tempo apertado para a realização da atividade proposta, e o final do período da aula, A.P. conseguiu, apenas, iniciar a escrita da primeira parte da construção dos elementos para a elaboração da história, ficando para a aula seguinte a definição do local onde a história, escrita por ela, aconteceria.

Na próxima aula A.P. passou o começo da aula tímida, ouvindo todas as orientações que estavam sendo passadas para a realização dessa nova etapa do trabalho, após se direcionou para o computador onde ela começara a escrever a sua história. Acredito que A.P. teria ficado me observando enquanto auxiliava seus colegas, pois somente após ter atendido a todos ela me chamou para ajudá-la a achar o texto dela no computador. Neste momento aproximei-me dela e começamos a conversar sobre o que ela precisaria fazer:

P – Oi A.P., já achou a tua história?

A.P. – Não.

P – Você lembra onde salvou a história na aula passada?

A.P. – Na pasta da turma?

P – Sim, foi na pasta da turma. Você lembra onde está a pasta da turma no computador?

A.P. – Aqui. (Apontando com o dedo para a pasta de 2014 na tela do computador)

P – Isso mesmo. Então vamos abrir a pasta e achar a pasta da turma para podermos abrir a tua história?

A.P. – Sim. (Falou bem baixinho balançando a cabeça)

Depois da A.P. ter aberto a história ela voltou a me chamar para ajudá-la com a atividade, pois ela disse não saber o que tinha que escrever na história. Sentei-me ao lado dela para conversar sobre o que era preciso fazer:

P – Oi A.P., vamos ler no teu texto o que ficou faltando fazer?

A.P. – Hummm. Onde a história acontece?

P – Sim, então você tem que escrever onde vai acontecer a tua história, em que lugar, onde os personagens estarão? Eles estarão em casa? Passeando? Em que lugar?

A.P. – Eles vão estar em casa.

P – Certo, então vamos escrever a tua escolha no texto?

A.P. – Sim.

As ações de retomar as questões da A.P. com indagações sobre quais os elementos que ela teria interesse de colocar em sua história, fez com que ela parasse para refletir sobre suas escolhas e decidir o que lhe fosse mais lógico. Com relação a esta retomada do pensamento realizado pela A.P. Moran (2009, p. 18), nos afirma que:

Pensar é aprender a raciocinar, a organizar logicamente o discurso, submetendo-o a critérios, como a busca de razões convincentes, inferências fundamentadas, organização de explicações, descrições e argumentos coerentes.

Depois de A.P. começar a descrever o cenário de sua história deixei-a trabalhando e fui atender os outros alunos. A figura 2 mostra a escrita realizada pela A.P. ao final da aula.

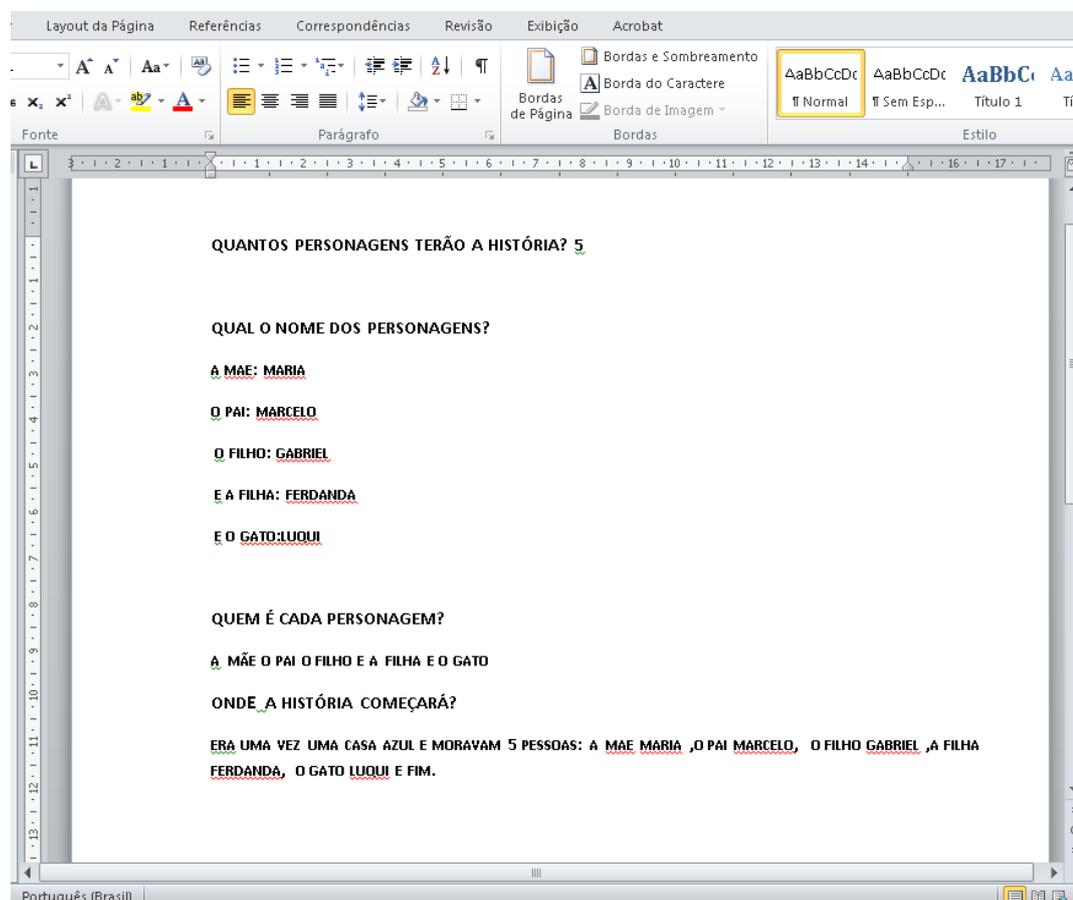


Figura 2 Construção do enredo da história de A.P.

Durante a aula de escolha das imagens que comporiam os personagens e cenários da historia A.P. pediu ajuda a cada etapa da tarefa, como para selecionar a imagem que ela esquecia como tinha feito na vez anterior e salvar a imagem no computador, principalmente para saber se ela poderia escolher uma determinada imagem para ser o personagem de sua história.

A.P – Professora, eu posso escolher esse?

P – Quem ele vai ser na tua história?

A.P. – Não sei.

P. – Então vamos ler a tua história para ver quais são os personagens que tem nela.

A.P. – Ta!

P. – Quais são os personagens da tua história?

A.P. – A mãe, o pai, o filho, a filha e o gato.

P. – Então, aquela imagem pode ser qual personagem?

A.P. – O pai?

P. – Certo, então agora vamos salvar e procurar os outros personagens.

A.P. – Tá bom.

Conforme Masetto (2009, p. 168) o professor:

Num processo de ensino, estará mais voltado para a aprendizagem do aluno, assumindo que o aprendiz é o centro desse processo e em função dele e de seu desenvolvimento é que precisará definir e planejar as ações. Esta concepção de aprendizagem há de ser vivida e praticada.

Devido a outros alunos estarem solicitando ajuda para realizar a atividade de salvar as imagens não consegui atender a A.P. todas as vezes que me chamava.

Nas primeiras vezes A.P. ficou esperando até eu chegar e ajudá-la a realizar todo o processo de achar e salvar a imagem, depois com a demora em

conseguir voltar para ajudá-la, A.P. começou a realizar o processo de escolher e salvar as imagens, sozinha.

Até o final da aula A.P. havia conseguido salvar cinco imagens que representariam os personagens da sua história. A imagem 3 mostra as imagens salvas para A.P.



Figura 3 Imagens selecionadas pela A.P. para representarem os personagens da história

Na atividade de montagem da história no programa PowerPoint A.P. conseguiu inserir três slides, um como capa e os outros com uma imagem e um balão de fala em cada, sem conseguir terminar de montar a história no programa.

A.P. conseguiu finalizar a montagem da sua história inserindo todas as imagens e os balões de fala com os diálogos entre os personagens, no programa PowerPoint. A imagem 4 mostra a montagem da história feita pela A.P.

Para Rojo (2012, p. 37):

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de

imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades.

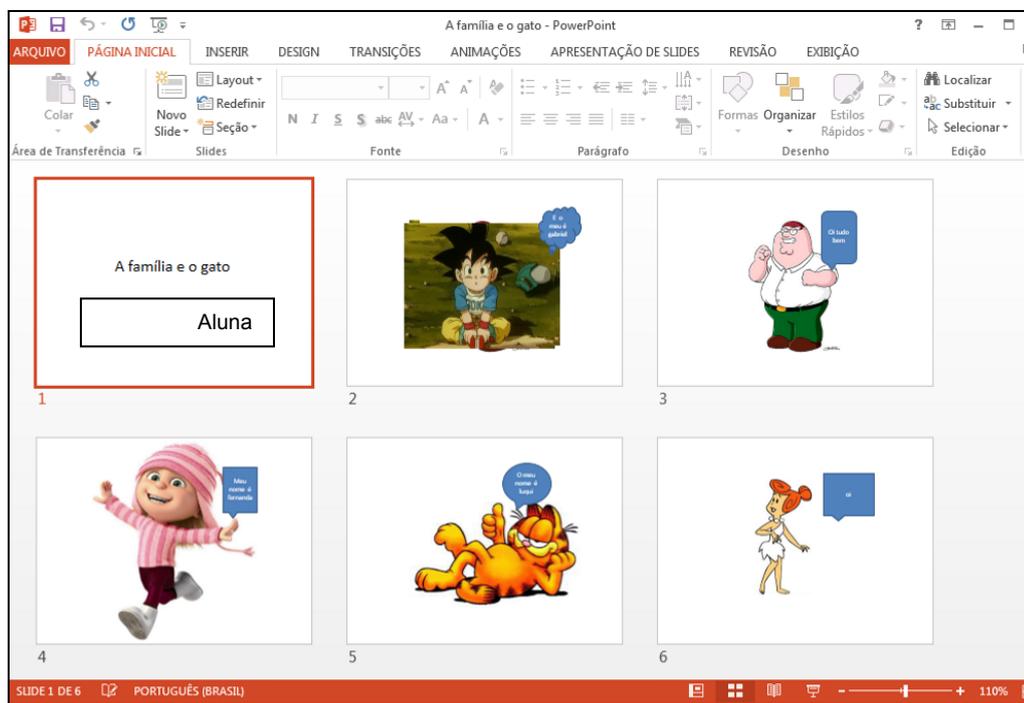


Figura 4 Montagem da história de A.P. no programa PowerPoint

A.P. logo que sentou ao computador chamou-me para saber o que tinha que fazer, orientei-a a abrir o editor de vídeo para importar as imagens e começar a montar seu vídeo.

O vídeo da A.P. estava quase pronto quando sentei ao lado dela. Antes de orientá-la a converter o vídeo em filme ela me pediu ajuda para colocar o título e os créditos. Mostrei para ela onde ficavam as ferramentas de título e os créditos e a deixei terminando a atividade. Conforme a imagem 5.

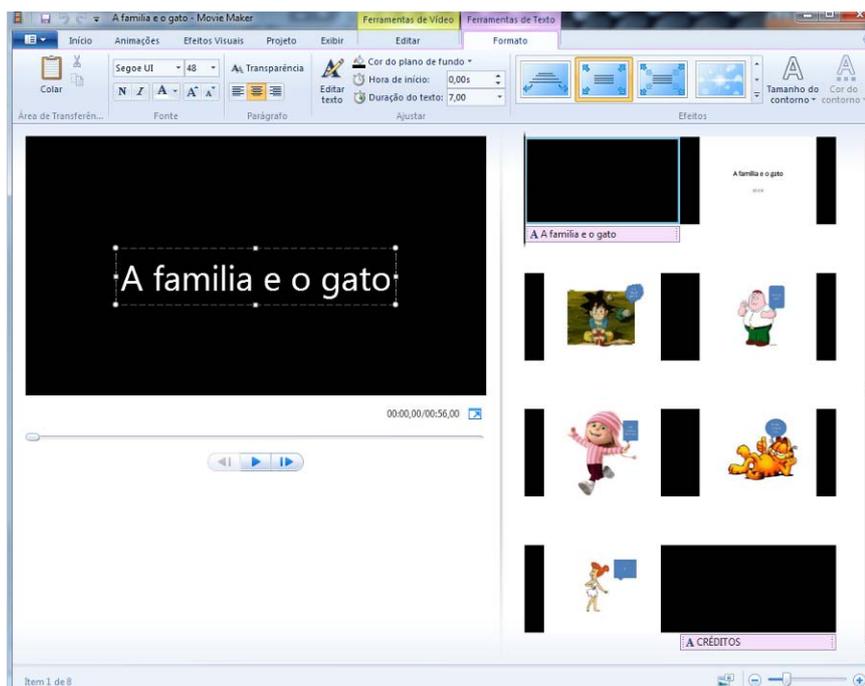


Figura 5 Montagem das cenas do filme da A.P. no programa Windows Movie Maker

No que ela terminou de organizar seu vídeo chamou-me e perguntou se estava bom, respondi perguntando se ela achava que estava bom. A.P. sorriu e disse que sim. Então mostrei para A.P. os passos a seguir para converter o vídeo em filme, observou atentamente e depois realizou todo o procedimento sozinha.

Após o filme estar pronto A.P. chamou-me, pois, o programa havia aberto uma janela com as opções Reproduzir, Abrir pasta e Fechar, conforme a imagem 6. Orientei a clicar em “Reproduzir” para que pudéssemos ver o filme pronto. Ao ver sua história já em formato de filme A.P. abriu um sorriso de satisfação com o trabalho realizado por ela.

Conforme Soares (2002, p. 152) este tipo de trabalho permite visualizar:

A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

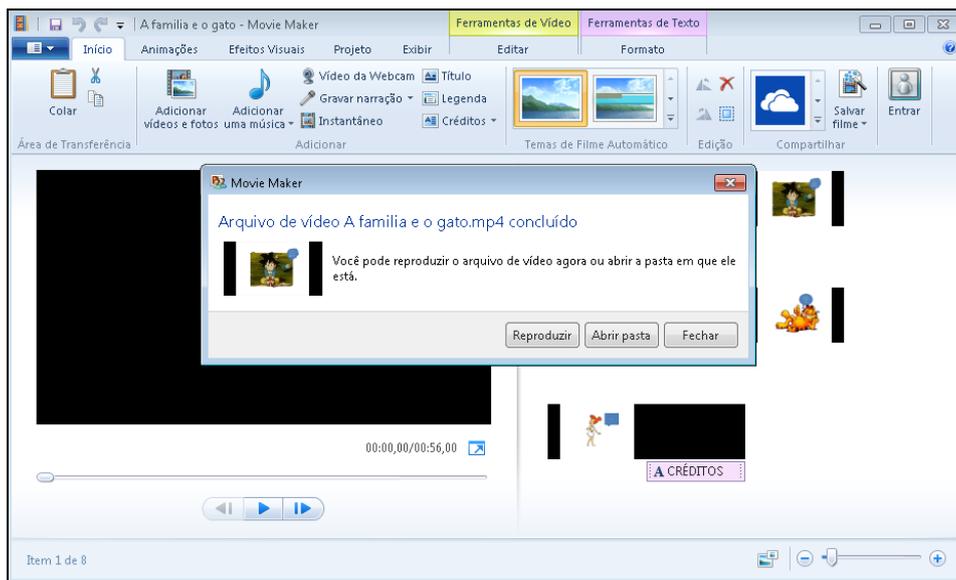


Figura 6 Finalização da compilação do filme da A.P.

Na aula anterior A.P. terminou de produzir seu filme, devido a este fato nesta aula ela pôde realizar outra atividade de sua escolha no computador.

4.3.2 Sujeito 2 – L.C

Durante as atividades do período, que conversávamos sobre a elaboração do projeto, L.C. não pode comparecer a aula por estar na sala da coordenação pedagógica com outro colega conversando com a orientadora educacional.

L.C. não compareceu a aula de informática educativa, devido a não ter ido para a escola no período da manhã.

Neste dia L.C. não compareceu novamente à escola no turno da manhã, quando aconteceu a aula de informática educativa.

L.C. entrou no laboratório de informática apenas no final da aula, um pouco antes do sinal de término de período tocar. Durante o tempo que L.C. esteve na aula conversou com os colegas, alguns mostraram para ele as imagens que estavam salvando.

Como essa foi a primeira aula em que L.C. participou desde o início das atividades de escrita da história para a construção do vídeo, sentei-me ao seu lado no computador para conversarmos sobre o trabalho que os colegas

estavam realizando de construção de uma história. Perguntei se queria trabalhar com algum colega ou se queria escrever a história sozinho. L.C. perguntou se tinha que fazer o trabalho, pois queria jogar no computador. Falei que atividade fazia parte do projeto de construção de um vídeo. L.C. virou-se para mim demonstrando interesse, continuei explicando que todos já tinham escrito suas histórias, procurado as imagens e agora estavam montando a história no PowerPoint. Voltei a perguntar se ele queria se juntar a algum colega ou se escreveria sua própria história. Ele me respondeu que escreveria uma história sua, então passei para ele as perguntas para criar o roteiro da história no editor de texto. L.C. abriu o editor de texto e começou a escrever o roteiro de sua história.

L.C. não foi à aula, pois não compareceu a escola no turno da manhã.

L.C. compareceu a aula e voltamos a trabalhar sem sua história retomando o que estava faltando, e responder no texto para terminar de criar o roteiro da história e começar a escrever as falas e diálogos dos personagens e a desenvolver o enredo da história.

Observando L.C. enquanto escrevia sua história percebi o colega G.B. aproximar-se dele, me aproximei para ver a interação entre eles.

G.B – O título da sua história, certo? Não seria “Os animais”?

L.C. – Não, é “Os animados”. (Respondeu com voz sisuda).

G.B. – Tem certeza?

L.C. – Sim, o nome é “Os animados”.

Depois desta nova afirmativa de L.C. com relação ao nome da história, G.B. voltou ao seu computador para montar sua história. A imagem 7 mostra a construção do enredo e dos diálogos da história de L.C.

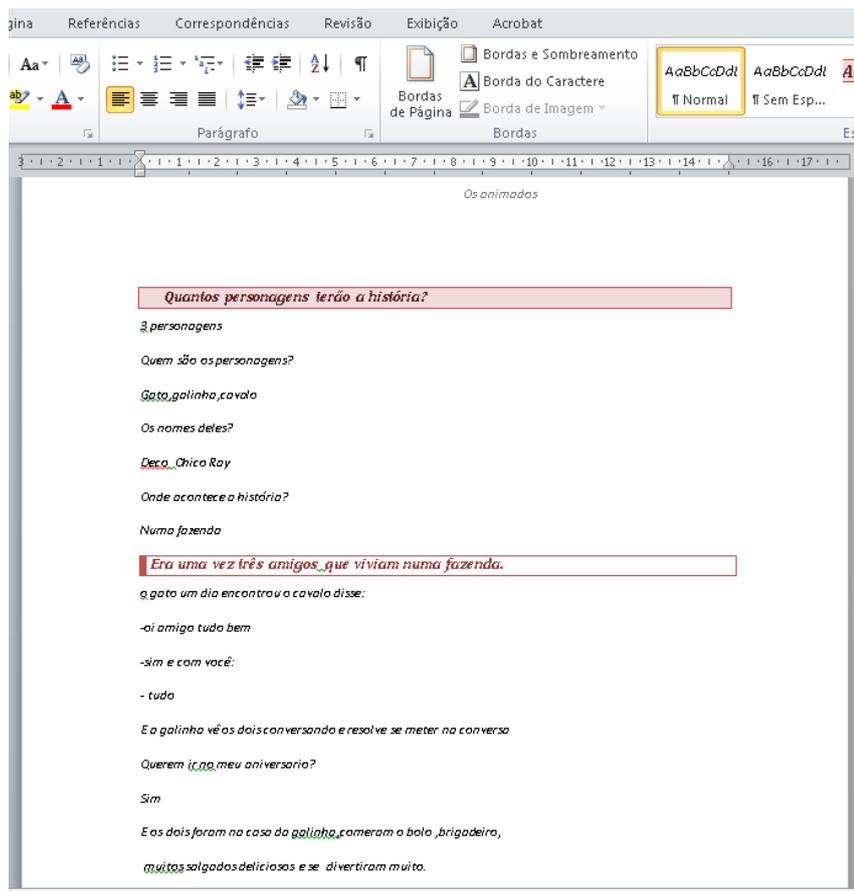


Figura 7 Construção do enredo da história do L.C.

Considerando a pouca assiduidade de L.C. nas aulas por vários motivos, é relevante que conforme Rojo (2012, p. 38), que:

...o professor deve engajar as crianças no processo de traçar estratégias que as levem do conhecimento prévio à criação. Durante a criação, será possível abordar o currículo escolar, o sistema de escrita, ampliar o repertório e transitar pelas diversas modalidades e coleções culturais.

Enquanto a turma estava trabalhando no editor de vídeo fui conversar com L.C. para ver se havia terminado de escrever o enredo da história, para começar a procurar as imagens que representariam os personagens e cenários da sua história. Com a etapa da escrita do texto pronta orientei-o a acessar na internet o pesquisador de imagens para começar a procurar e a salvar as imagens para sua história. Ao achamos a primeira imagem expliquei ao L.C. como ele deveria proceder para salvar a imagem no computador, a partir deste

ponto ele prosseguiu sozinho procurando e salvando as imagens. A imagem 8 mostra todas as imagens salvas por L.C. para sua história.



Figura 8 Imagens selecionadas pelo L.C. para representarem os personagens da história e o cenário

Enquanto os colegas estavam terminando de converter os vídeos em filme, L.C. estava finalizando a montagem de sua história no programa PowerPoint. Mesmo construindo uma história com poucos slides demonstrou cuidado durante o processo de inserção e organização das imagens, escolha dos balões de falar e sua posição com relação aos personagens, conforme mostra a imagem 9. Devido a L.C. ter dedicado muito tempo a montagem da história não foi possível converter os slides em imagens, ficando para a próxima aula.

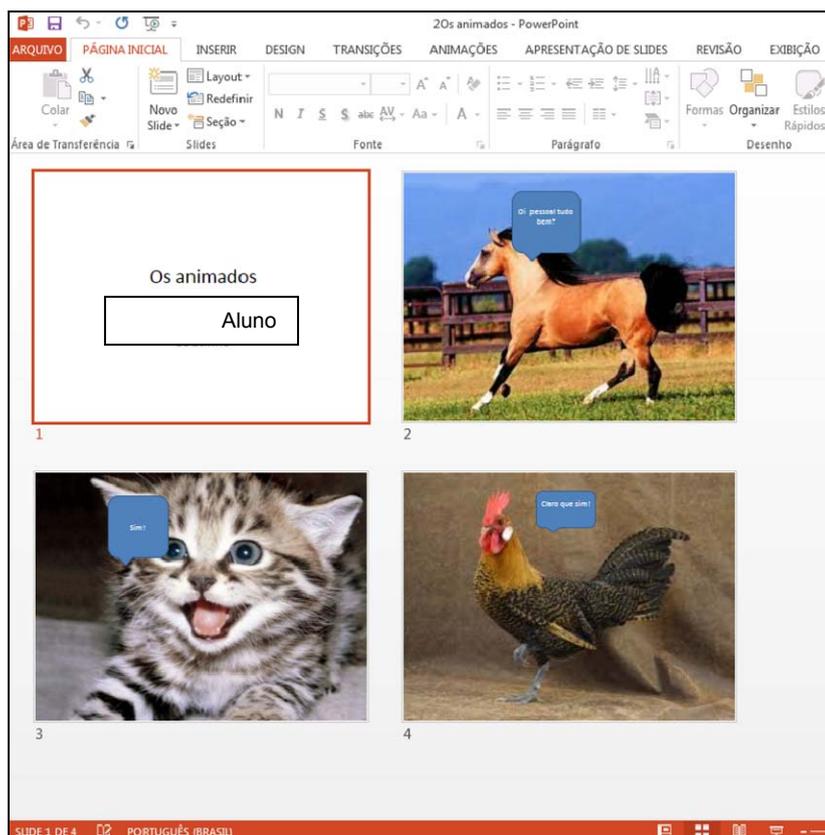


Figura 9 Montagem da história do L.C. no programa PowerPoint

Nessa aula final sentei-me junto a L.C. para auxiliá-lo a terminar a atividade. No primeiro momento orientei-o como deveria proceder para converter a história montada no PowerPoint em imagens. Após ele ter salvado os slides em forma de imagens, expliquei que aquelas imagens seriam inseridas no programa Windows Movie Maker e, assim, depois poderíamos compilar o vídeo. L.C. olhou-me com um olhar muito interessado e demonstrou estar muito interessado em ver sua história em formato de filme.

Abrimos o programa e expliquei para L.C. como as imagens eram inseridas e as opções de títulos e legendas, caso ele quisesse acrescentar alguma informação ao vídeo. Em seguida L.C. ficou trabalhando compenetrado na construção de seu vídeo. Após chamou-me, pois estava tendo dificuldades:

L.C. – Professora, como eu faço para deixar os dois iguais? (Apontando para os balões de fala no vídeo)

P. – L.C., cada um destes balões de fala foi feito em programas diferentes.

L.C. – Como assim professora? Eu quero deixar os dois iguais.

P. – L.C., para você deixar os dois iguais, será preciso voltar lá no outro programa, o PowerPoint lembra? E colocar o outro balão lá, para que os dois fiquem iguais. Ou apagar aquele balão (indicando o que fora criado no PowerPoint) e criar os dois balões no editor de vídeo.

L.C. olhava-me pensativo enquanto estava explicando o que era preciso fazer para deixar os dois balões de fala iguais.

P. – Mas depois você precisa salvar os slides em imagem e importar as imagens para o Movie maker. O que você me diz?

L.C. – Não tem como fazer aqui professora?

P. – Para os dois ficarem iguais é preciso e sejam feitos no mesmo programa, como cada um foi feito em um programa diferente eles não ficarão iguais.

L.C. – Então vou deixar assim.

L.C. retomou a construção do seu vídeo pesquisando novas opções para realizar as edições. A imagem 10 mostra a montagem inicial das cenas do filme.

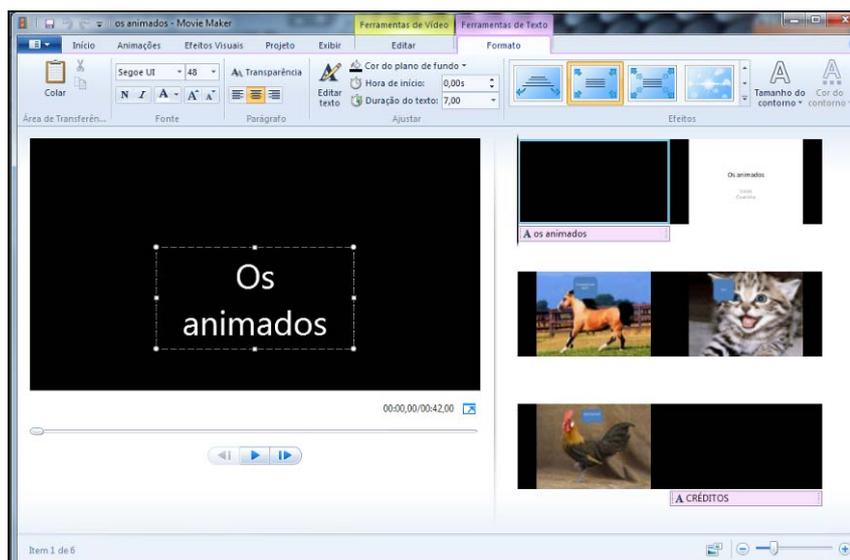


Figura 10 Montagem das cenas do filme do L.C. no programa Windows Movie Maker

ROJO (2012) nos diz que:

O trabalho escolar pode ter início no conceito ou no texto conhecido: ele será desconstruído e reconstruído; a reconstrução será hipermodal, na medida em que as conexões forem feitas e os conhecimentos se interligarem. Nesse processo, as crianças poderão avaliar (de maneira crítica) quando e como usar a língua, as linguagens e as ferramentas escolhidas. (ROJO, 2012 p.39)

Ao finalizar a edição do vídeo L.C. chamou-me para dizer que estava tudo pronto e que ele já tinha visto como o filme ficou. Mas informei a ele que ainda precisávamos converter aquele vídeo em um filme para que pudéssemos ver em qualquer computador. L.C. olhou-me com uma expressão de surpresa e disse:

L.C. – Mais professora, não é aqui que vemos o vídeo? (Apontando para o botão de player que fica na área de pré-visualização do filme no programa).

P. – L.C., este botão é para você ver como o filme está ficando. Para podermos ver o filme em qualquer computador precisamos salvar ele como filme. (Mostrando o botão de conversão/compilação em filme).

Expliquei para L.C. como deveria fazer para salvar o vídeo em formato de filme e ele ficou fazendo o procedimento. Quando o programa abriu a janela com as opções Reproduzir, Abrir pasta e Fechar, conforme a imagem 11. Orientei L.C. a clicar na opção “Reproduzir”. Ao ver o filme passando na tela do computador e com um olhar admirado, ele fala:

L.C. – Fui eu que fiz?!

Naquele momento, devido a todo o contexto da cena, não tive palavras para responder a ele.

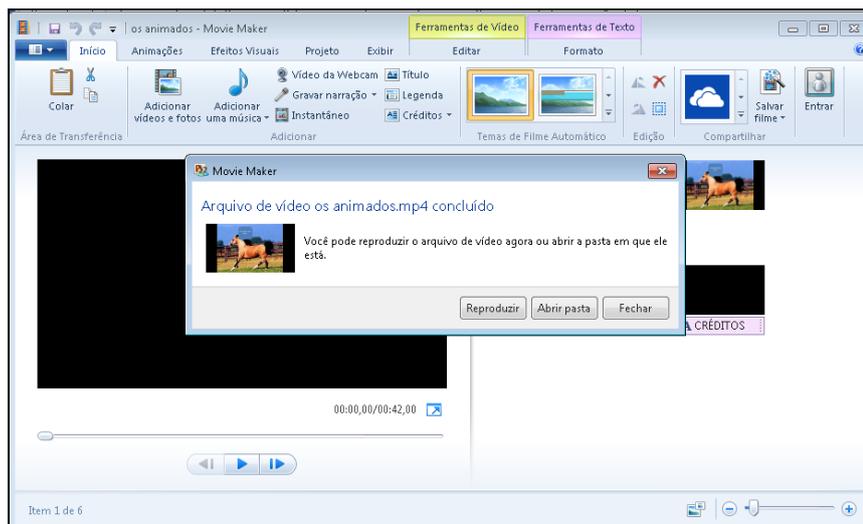


Figura 11 Finalização da compilação do filme do L.C.

Dentro de um aspecto de autoria, MACHADO (2001) fala que:

Poderíamos então dizer que as obras verdadeiramente criativas, ao invés de “esgotar” determinadas possibilidades do “código” específico de um meio, redefinem a nossa própria maneira de entender e lidar com esse meio. É como se cada obra reinventasse a maneira de se apropriar de uma máquina enunciativa. Neste sentido, as “possibilidades” dessa máquina estão em permanente mutação e crescem na mesma proporção do repertório de obras.” (MACHADO, 2001, p14-15)

5 Considerações finais

A utilização de diversas ferramentas digitais para a construção de material multimidiático e durante o período inicial do desenvolvimento do conceito de letramento nos alunos do ensino fundamental, demonstra-se importante para a construção do conceito de multiletramento em um aluno ensinado dentro de uma educação bancária. Também indicou que o desafio dos educadores e profissionais que trabalham com este aluno deve centrar-se em procurar ampliar cada vez mais as possibilidades de construir com novas e diversas ferramentas. Durante o convívio com os alunos no desenvolvimento do projeto suscitaram reflexões que remetem as questões de como trabalhar com a diversidade de materiais que podem ser construídos pelos alunos. Para podermos compreender a gama de possibilidades de produções que podem ser construídas, precisamos ter uma visão mais ampla, além da semiótica padrão da construção de textos. A anuência em realizar trabalhos que permitam a utilização de diversas ferramentas com os alunos é de suma importância para que a autonomia e o multiletramento se desenvolvam.

Com relação à contribuição e trabalhos futuros podemos destacar que, têm-se diversos trabalhos produzidos dentro do cunho do conceito de letramento nos processos educativos.

6 Referências

ABNT. **Normalização.** Disponível em: <http://www.abnt.org.br/m3.asp?cod_pagina=931>. Acessado em: 15 de out. 2013

COLONISTA, do Portal. **Metodologia Científica: Tipos de pesquisa.** Portal Educação. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/50264/metodologia-cientifica-tipos-de-pesquisa>>. Acessado em: 19 de mar. 2014

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Formatando nas Normas da ABNT: **Aprenda a formatar seus trabalhos acadêmicos conforme as normas da ABNT.** Disponível em < <http://formatacaoabnt.blogspot.com.br/>>. Acessado em: 15 de out. 2013

CARMO, Josué Geraldo Botura do. **ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA SE TRABALHAR INFORMÁTICA COM CRIANÇAS A PARTIR DE TRÊS ANOS DE IDADE.** In NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. Disponível em: < <http://www.educacaoliteratura.com/index%20142.htm> >. Acessado em: 14 de fev. 2014

LEMKE, Jay L.. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** Trab. linguist. apl. [online]. 2010, vol.49, n.2, pp. 455-479. ISSN 0103-1813. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>>. Acessado em: 10 de out. 2015

LUZ, Sabrina Emanuele de Almeida. **“Professora, vamos voltar pra sala de aula para fazer a atividade?”: uma conversa sobre tecnologia móvel, educação infantil e educação formal sob o olhar de uma professora zappiens.** Porto Alegre: FACED/UFRGS. Trabalho de conclusão de Curso. 34p. 2015

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas.** 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. **A importância do letramento na alfabetização.** Ensaios Pedagógicos - Revista eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET – ISSN 2175-1773 julho de 2012. Disponível em <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>>. Acesso em 17 de nov. 2015.

MERCADO, Luís P. L.. **Aprendizagem por projetos com tecnologias. In.: Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação.** Maceió: EDUFAI, 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2000.

NOVA ESCOLA. **Tecnologia na Educação: As melhores ferramentas e as novidades sobre o uso das TIC na sala de aula - Duas teclas mágicas para usar no Word.** Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/2013/09/17/duas-teclas-magicas-para-usar-no-word/>>. Acessado em: 20 de out.2013

OFFICE, Microsoft. **Novidades no PowerPoint 2010**. Disponível em: <<http://office.microsoft.com/pt-br/powerpoint-help/novidades-no-powerpoint-2010-HA010336563.aspx>>. Acessado em: 17 de set. 2013

_____. **Tarefas básicas no PowerPoint 2010**. Disponível em: <<http://office.microsoft.com/pt-br/powerpoint-help/tarefas-basicas-no-powerpoint-2010-HA101824346.aspx>>. Acessado em: 17 de set. 2013

_____. **Novidades no Word 2010 para atualizadores do 2003**. Disponível em: <<http://office.microsoft.com/pt-br/word-help/novidades-no-word-2010-para-atualizadores-do-2003-HA101631587.aspx?CTT=1>>. Acessado em: 17 de set. 2013

OLIVEIRA, Vilmar. **Tecnologia na Educação: As melhores ferramentas e as novidades sobre o uso das TIC na sala de aula - Dicas para uma boa apresentação de slides**. Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/2013/10/29/dicas-para-uma-boa-apresentacao-de-slides/>>. Acessado em: 01 de nov. 2013

OURIQUE, Agrupamento Vertical de. **Como redigir a introdução e a conclusão de um trabalho escrito**. Biblioteca Escolar Ourique on Nov 13, 2011. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/BiblioEscolarOurique/como-redigir-a-introducao-e-a-conclusao-de-um-trabalho-escrito-10140564>>. Acessado em: 18 de mar. 2014

RAMAL, Andrea Cecilia. "Avaliar na cibercultura". Porto Alegre: Revista Pátio, Ed. Artmed, fevereiro 2000.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALGADO, Luciana Maria Allan. **Informática**. In **PCN informática**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2547511/PCN-informatica>>. Acessado em: 14 de fev. 2014

SOARES, Magda. **Novas práticas de leituras e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, n. 81, v. 2. Campinas, Dez/2001 p. 143-160.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas**, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 17 de nov. 2015.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

7 Apêndice

Quantos personagens : 1

Qual o nome de cada personagem: Paulo

Quem é cada personagem : o lenhador E seus convidados

O LENHADOR MANIACO

Era uma vez um homem que todas as noites convidava pessoas para um banquete em sua casa. Então ele dissia:

-Vamos jantar na minha casa hoje?

E as pessoas diziam:

-Claro!Quetal amanhã?

E ele respondia:

-Amanhã esta ótima!Eh!Eh!Eh!Ah!Ah!Ah!

No banquete havia carne, massas, feijão e muito mais. Quando os convidados já estavam satisfeitos e gordos, Paulo os levava para uma sala e degolava cada uma delas.

Depois de cortar o resto, levava o seu corpo para o açougue que ele tinha no Mercado Público. Isso se repetiu por anos, até que a policia descobriu ele foi preso.um tempo depois ele fugiu da cadeia.ninguém sabe o que aconteceu se ele morreu.só sabem que nunca mais ele foi visto ate hoje.

Morreu assassinado!!!!

Figura 12 História de terror construída pelas alunas D.V. e I.S.