



TECNOLOGIAS DIGITAIS, LINGUAGENS E CURRÍCULO: INVESTIGAÇÃO, CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

José Armando Valente

INTRODUÇÃO

Como educadores estamos na lida diária para criar melhores condições de aprendizagem para nossos alunos. Entendemos que é chegada a hora de buscar novos horizontes que possam despertar no aluno o desejo de aprender e de narrar seus sonhos, os fatos e os feitos de sua vida.

Se considerarmos a organização e a estrutura atual da escola e do sistema educativo em que esta se insere, identificamos facilmente que a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) à prática pedagógica e sua integração com o currículo apresenta um conjunto de desafios, que revelam os embates trazidos pela presença dessas tecnologias na sociedade e no pensamento de professores e estudantes.

Na sociedade atual e na vida de muitos alunos que hoje frequentam as escolas, as TDIC e as mídias digitais exercem importante papel como instrumentos simbólicos da cultura e de expressão do pensamento por meio de práticas sociais que se desenvolvem com o uso de múltiplas linguagens. Estas se encontram a tal ponto impregnadas no fazer cotidiano que as pessoas sequer tomam consciência da forte influência de seus instrumentos em distintas esferas da vida, evidenciando a ubiquidade das tecnologias digitais e a criação da cultura digital. (IANNONE; ALMEIDA; VALENTE, 2016).

De um lado estamos diante de um contingente de estudantes que ao chegar às escolas já se encontra inserido na cultura digital e midiática e demanda que suas experiências sejam consideradas nos processos de ensino e de aprendizagem; de outro, temos um conjunto significativo de crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade digital, mas também são fortemente influenciados pela mídia “como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica” (FISCHER, 1997, p. 161) e que dependem da escola para sua inclusão digital como sujeitos em diversidade cultural e social, assim como para aprender a dar sentido aos distintos letramentos.

Cabe à escola inclusiva trabalhar com a diversidade de processos de aprender, comunicar e construir conhecimentos com o uso dos instrumentos culturais presentes na sociedade contemporânea, dentre os quais as TDIC, bem como propiciar aos estudantes o desenvolvimento do olhar crítico sobre a mídia, considerando-se os diferentes valores, culturas, significados e sistemas de relações das quais são oriundos seus alunos, assim como os múltiplos letramentos que abrem novas perspectivas para a expressão do pensamento, a interação social e a aprendizagem.

Diante dessa realidade, que desafia a lida diária de educadores, surgem novas questões, que os impulsionam a buscar novos horizontes e a repensar as próprias práticas, concepções e realidade de trabalho.

De modo geral, é possível constatar que as TDIC e as mídias digitais têm causado um grande impacto em praticamente todos os segmentos de nossa sociedade e nossa vida. No entanto, na educação a presença dessas tecnologias ainda é muito pequena. Ainda não observamos nos processos de ensino e aprendizagem que acontecem nas escolas, tanto públicas quanto privadas, o mesmo impacto e transformação que observamos em outros segmentos, como no sistema bancário, nos processos administrativos etc.

O objetivo deste texto é justamente propor ideias e discutir como as TDIC podem ajudar a mudar a educação, principalmente na maneira como elas podem ser integradas ao desenvolvimento de atividades curriculares de modo a potencializar a aprendizagem e as novas formas de construir conhecimento.

Assim, este texto tem o propósito de abrir novos horizontes para as práticas pedagógicas baseadas na investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas com o uso das TDIC e das mídias digitais no desenvolvimento do currículo, servindo de referência para a realização de novas e significativas experiências pedagógicas. Assim, apresentamos os seguintes tópicos: uso de narrativas na educação, letramentos, currículo e tecnologias digitais. Finalmente, mostramos alguns cenários para mostrar como esses conceitos podem ser integrados em atividades práticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

USO DE NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO

Se você quer ser compreendido, ‘vender’ sua ideia e engajar pessoas, conte uma história. Esse é o lema dos bons comunicólogos, que está sendo cada vez mais incentivado nesse mundo poluído

de informação. Além disso, nesse mesmo mundo temos hoje uma grande variedade de outros meios de contar histórias, além do oral ou escrito, tornando-as cada vez mais interessantes e convincentes. (GALVÃO; ADAS, 2011).

De acordo com MacIntyre, “os seres humanos são animais contadores de história”. (*apud* FLYVBJERG, 2011, p. 311). Como ação humana, o contar histórias remonta à era antiga e pode ser considerado uma das primeiras formas de entretenimento. Porém, diversos autores fazem uma distinção entre a história e a narrativa. Pode-se dizer que o fenômeno em si constitui a história, enquanto o método que a descreve e a investiga se concretiza em uma narrativa. (GALVÃO, 2005). A narrativa é a criação que o contador de história usa para fazer sentido do mundo e de sua experiência. É um dos quatro modos retóricos, além da exposição, argumentação e descrição; um dos formatos construtivos para descrever uma sequência de eventos.

Como forma de expressão humana, a narrativa passou a ser um recurso bastante explorado em diversas áreas do conhecimento, inclusive na Educação.

Jerome Bruner é um dos pensadores de referência sobre as narrativas como forma de dar sentido à própria vida e à experiência do tempo vivido. (BRUNER, 1997). Ele deu importantes contribuições para compreendermos a importância da cultura entre grupos de estudantes, que estabelecem relações sociais na escola e compartilham sistemas culturais (BRUNER, 2001) por meio da linguagem. É a linguagem que propicia a reconstrução da experiência social, como afirma Vygotsky:

Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica. Junto disso deve se situar a experiência social, a de outras pessoas [...]. (1996, p. 65).

Narrar a experiência remete ao registro da memória sobre o cotidiano da vida social, ao específico do sujeito, ao coletivo de um grupo, aos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos. Como analisa Larrosa, a experiência é “o que (nos) passa, acontece, chega, sucede...”. (2002, p. 26).

O próprio ato de narrar tem para Bruner (1997) um valor educacional intrínseco, uma vez que organizar a experiência em forma de uma narrativa serve para interpretar melhor o que se passou, ajudando a promover uma nova forma de contar. As narrativas são construídas com base em um conjunto de pontos de vista pessoais e, portanto, podem existir diversas versões da mesma história ou experiência.

Porém, como a narrativa é construída? Flyvbjerg (2011) conta uma importante história que ilustra a construção de narrativas. Miles Davis foi um trompetista e compositor americano de *jazz* que ao longo de mais de 40 anos esteve na vanguarda dos mais diferentes movimentos dentro desse estilo de música. Quando perguntado como conseguia compor as obras que se tornariam clássicos do *jazz*, ele respondeu que escrevia primeiro o começo, depois o meio, e finalmente o fim. Assim, a narrativa é composta de um início para captar a atenção do leitor ou ouvinte, o meio que desenvolve a trama dos personagens, que não precisa ser necessariamente uma pessoa, mas pode ser um fenômeno, uma comunidade. Finalmente, a trama é resolvida ou explicada e, assim, é apresentada a parte final.

A narrativa assim produzida não é uma construção livre. Ela apresenta os significados que as pessoas constroem para 'si mesmas', como afirma Bruner (1990). Nesse sentido, ela envolve o saber, a identidade e a racionalidade com as quais as pessoas constroem o conhecimento do mundo ao seu redor, a compreensão de si mesmas e sua interlocução com outras pessoas. As narrativas assim produzidas, na forma oral ou escrita, têm grande potencial educacional, como afirma Galvão (2005). Elas podem ser utilizadas tanto para investigar o conhecimento que as pessoas expressam quanto auxiliar processos de construção de conhecimento.

No contexto da investigação, tais gêneros textuais podem ser usados para análise de biografias, autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados em determinado contexto. (GALVÃO, 2005). As narrativas têm sido utilizadas ainda como uma importante metodologia de investigação na educação, como propõem diversos autores. (GALVÃO, 2005; FISCHER, 2002; ALMEIDA; VALENTE, 2014). A tarefa de analisar e dissecar a narrativa tem também o potencial de reflexão e formação, como proposto por Galvão (2005) e discutido nesse texto, no tópico sobre os cenários.

No contexto da construção de conhecimento, o processo de produzir narrativas pode ser uma importante estratégia pedagógica no ensino de diferentes áreas, inclusive Ciências. Como Rathbone e Burns (2012) defendem, se aplicarmos essas concepções ao ensino de Ciências, a narrativa oferece um potencial para fomentar laços fortes entre as experiências dos alunos e a compreensão sobre os conceitos envolvidos nessa experiência.

Esses autores afirmam que se o objetivo é fazer a ciência ser parte da vida dos alunos, ela deve se tornar parte da experiência narrativa deles. (RATHBONE; BURNS, 2012). Eles propõem o conceito de prática de narrativas, que exige dos aprendizes em sala de aula construir narrativas sobre suas vidas como parte da experiência quotidiana. A narrativa, nesse contexto, não é apenas um método pedagógico, mas uma maneira de viver tanto dentro quanto fora da escola.

O objetivo do trabalho que propomos nesse texto é justamente criar mecanismos e estratégias para os aprendizes produzirem suas narrativas e que essa produção sirva como recurso para conhecer o que os alunos pensam conhecer sobre determinado fenômeno ou assunto curricular. Com isso, conceitos serão explicitados, e a narrativa passa a ser uma 'janela na mente' do aluno, de modo que o professor possa entender, identificar os conhecimentos do senso comum e intervir, auxiliando o aprendiz na depuração de aspectos que ainda são deficitários, ajudando-o a atingir um novo patamar de compreensão do conhecimento científico.

A disseminação dos recursos tecnológicos e o fato de as TDIC concentrarem em um único dispositivo diversos recursos, como câmera fotográfica, câmera de vídeo, gravador de som etc., como já acontece com os celulares, têm possibilitado novas formas de produção de narrativas além do texto escrito ou falado. Também têm propiciado novas formas de produção de texto advindas das práticas sociais com o uso de múltiplas linguagens, dentre as quais destacamos as narrativas multimídia como forma de organizar nossas experiências por meio de histórias que articulam os acontecimentos com os quais lidamos, representados por meio de texto, imagem ou som.

A produção de narrativas de experiências por meio das TDIC cria novas condições de produção do saber e de práticas culturais de leitura e escrita, que incorpora imagens e signos, fazendo-se necessário e urgente a revisão dos processos de construção de conhecimentos. Desse modo, a leitura e a escrita tradicionais estão passando por constantes questionamentos quando confrontadas com atividades como leitura *on-line*, navegação por hipertextos ou interação via telecomunicação móvel. A presença das TDIC em nossa cultura cria novas possibilidades de expressão e comunicação, gerando outros campos de estudos e de pesquisa antes inexistentes.

LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

As TDIC introduzem novos modos de comunicação, permitem a expressão do pensamento por meio de modalidades escritas (linear, sequencial) e de imagens (simultaneidade, espacialidade), o que tem sido conhecido como multimodalidade ou hipermodalidade. (LEMKE, 2002).

Alguns autores entendem que as facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, como elas são usadas, interpretadas e transformadas. Trata-se, portanto de aquisição de novas competências, como os letramentos.

O conceito de letramento foi introduzido por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como a linguística (KLEIMAN, 1995) e a educação (SOARES, 1998) e tem sido utilizado para esclarecer diferentes níveis de aquisição de leitura e escrita. Assim, esses autores fazem uma distinção entre a alfabetização, entendida como a aquisição da tecnologia do ler e escrever, sem a apropriação da leitura e da escrita. O sujeito alfabetizado sabe decodificar os sinais gráficos de seu idioma, porém de modo superficial. Ele lê com dificuldade e é capaz de escrever textos simples como lista de compras e bilhetes. Já o sujeito letrado não só adquiriu a capacidade de ler e escrever, mas é capaz de usar esses conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita.

Embora o termo ‘letramento’ tenha o prefixo ‘letra’ e tenha sido cunhado no contexto do processo de leitura e escrita, ele tem sido utilizado para designar o processo de aquisição de outros conhecimentos, por exemplo, o digital. Assim, é comum encontrarmos a expressão ‘letramento digital’ para designar o domínio das tecnologias digitais no sentido não de ser mero apertador de botão (alfabetizado digital), mas de ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais. Nesse texto, o termo ‘letramentos’ está sendo utilizado para expandir ainda mais o conceito de letramento para além do alfabético, como o digital (uso das tecnologias digitais ou das TDIC), visual (uso das imagens), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como tem sido tratado na literatura. (KRESS, 2000).

O próprio conceito de letramento alfabético tem diferentes níveis, desde as competências necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social até níveis de letramento mais sofisticados, de usar a leitura e escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la, como propôs Paulo Freire (1987). Nesse caso, o sujeito passa a ser autor, produtor de suas obras.

Devido às características multimodal e multicultural desses novos letramentos propiciadas pelos atuais instrumentos de acesso à comunicação, à informação e à cultura e de produção de novos conhecimentos torna-se fundamental portanto compreender o conceito de ‘multiletramentos’. (ROJO, 2012).

Como pontua Canclini (2008), a sociedade e, em especial, os estudantes da atualidade, convivem com uma multiplicidade de culturas, que extrapolam os pares dicotômicos erudito/popular, massificado/elitizado, central/periférico, criando um processo híbrido e desterritorializado de culturas, potencializado pelas mídias e TDIC, que requer outra ética e outra estética, baseadas no diálogo e na (re)mixagem e nos letramentos críticos. (ROJO, 2012). A par disso, a multimodalidade de linguagens molda os textos constituídos por imagens, palavras, sons, vídeos, hipermídias, que impregnam e influenciam a atribuição de significados, o que demanda competências de leitura, interpretação, compreensão, interação e produção por meio dos múltiplos letramentos e da integração entre eles (multiletramentos). Desse modo, as práticas escolares e o currículo convencionais baseados no ditar/falar/reproduzir são desafiados a apropriar-se dos multiletramentos e se encontram tensionados em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as tecnologias digitais apresentam diversas facilidades que permitem às pessoas serem autoras, produtoras e disseminadoras de conhecimento. É notável o uso do Facebook, do Instagram, do Twitter ou de *blogs* como meios para a criação e disseminação de conhecimento, na forma textual, imagética ou animada. O Second Life, por exemplo, possibilita às pessoas criarem e desempenharem diferentes papéis em mundos do faz de conta, como já acontecia com o teatro ou o cinema tradicional, mas agora com a diferença de que cada um pode ser ator ou produtor desse mundo virtual.

As narrativas, que antes eram tradicionalmente orais ou escritas, agora podem ser produzidas com uma combinação de mídias, contribuindo para que essa atividade seja muito mais rica e sofisticada do ponto de vista da representação de conhecimento.

Por outro lado, a facilidade de manipulação de textos e imagens passou a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, usadas e processadas. A capacidade de uso dessas tecnologias passou a estar intimamente relacionada com determinadas competências que devem ser desenvolvidas pelas pessoas. Santaella (2004) observou que usuários de hipermídia utilizam habilidades distintas daqueles que leem um texto impresso, que por sua vez são distintas daquelas empregadas quando recebem imagens como no cinema ou na televisão.

No entanto, a questão não é simplesmente tecnológica, como mostra o trabalho de Martins (2003), que integrou diferentes meios para a criação de um espaço escolar alternativo para alunos entre 9 e 11 anos, como iremos descrever no tópico sobre cenários. Esses alunos usaram recursos como computadores, internet, câmeras e vídeo digital, além de materiais tradicionais, para desenvolver atividades nas quais encontraram um sentido em seu cotidiano, se expressaram sobre os assuntos discutidos na comunidade em geral e no espaço educacional em específico. Como foi observado por essa pesquisadora, além da diversidade de meios e materiais para os alunos expressarem suas ideias, é necessário que os projetos e atividades desenvolvidos possibilitem a investigação e o compartilhamento dessas ideias entre os alunos, de modo que venham à tona seus cotidianos e suas impressões sobre o mundo e saibam expressá-los de maneira adequada e efetiva. Ou seja, para que essas atividades

funcionem é necessário o amálgama de dois ingredientes: que os projetos desenvolvidos pelo aluno sejam relacionados com sua realidade, e que, além de disponibilizar aos alunos diferentes meios tecnológicos, o professor entenda as especificidades desses meios e saiba usá-los como recursos pedagógicos.

O reconhecimento de que as tecnologias digitais exigem novas habilidades e, portanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos cria novos desafios educacionais no sentido de que alunos e educadores devem ter maior familiaridade com os novos recursos digitais – processador de texto, internet, *web*, *e-mail*, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, *blog*, *vlog*, Second Life. Isso significa que os processos de ensino e aprendizagem devem incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para alunos e educadores poderem manipular e aprender a ler, escrever e expressar-se usando essas novas modalidades e meios de comunicação, procurando atingir níveis mais sofisticados de letramentos.

INTEGRAÇÃO DE CURRÍCULO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Entendemos que o currículo significa bem mais do que as listas de temas de estudos organizados em ordem crescente de dificuldade e estabelecidos previamente em diretrizes curriculares, planos, livros didáticos e guias de estudos. Assumimos uma concepção de currículo (ALMEIDA; VALENTE, 2011) que se reconstrói na prática social, por meio das experiências dos participantes (professores e alunos) do ato educativo, apoiado nos conhecimentos sistematizados oriundos de distintas fontes (livros, textos, *sites*, *blogs*, bases de dados e outros) para produzir novos significados que deem sentido à própria vida e à compreensão do mundo.

A integração das TDIC a esse currículo planejado e concretizado na prática se faz na inter-relação dinâmica entre as TDIC e o currículo, provocando transformações mútuas, anunciando o potencial do desenvolvimento de um “*Web* currículo”. (ALMEIDA, 2010). Esse movimento impulsiona a produção de significados e a (re)construção de narrativas curriculares e singulares com o uso de linguagens e mídias digitais que fazem parte da cultura da geração de jovens, adolescentes e crianças que hoje estão nas salas de aula da maioria das escolas brasileiras.

No entanto, as atividades curriculares têm ficado alheias aos efeitos culturais das mídias, como afirmam Moreira e Silva:

[...] o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a ‘cultura popular’ (televisão, música, *videogames*, revistas) tem constituído uma parte central e importante da vida das crianças e jovens. [...] é necessário que os analistas críticos se tornem menos ‘escolares’ e mais ‘culturais’. (2005, p. 32-33).

Em que pesem as desigualdades sociais acompanhadas da privação do uso das TDIC, que vão além da falta de acesso ao computador e à internet e implicam na exclusão da cultura tecnológica, observam-se nas últimas décadas inúmeros esforços no âmbito das políticas públicas no sentido de promover a inclusão

digital da população brasileira. Porém, a superação da divisão digital (CASTELLS, 2003) implica ir além do acesso às TDIC conectadas à internet e envolve “a capacidade educativa e cultural de utilizar a internet”. (SILVEIRA, 2001, p. 27). Isso significa que o processo de apropriação tecnológica da população passa necessariamente pela transformação da escola, sobretudo, da pública, frequentada pela maioria dos estudantes brasileiros. Portanto, ela precisa estar devidamente estruturada para propiciar aos professores e estudantes a apropriação crítica das TDIC, por meio de sua integração ao desenvolvimento do currículo.

Usar as TDIC no currículo significa superar o trabalho pedagógico pautado na linearidade do texto impresso e compreender as novas relações com a leitura e a escrita propiciadas pelas funcionalidades das TDIC, que “transformam as modalidades de construção [...] [e] a relação dos leitores com o escrito, [...] em um espaço de três dimensões” (CHARTIER, 2002, p. 25-31) da tela do computador, provocando uma “mutação epistemológica”. (CHARTIER, 2002, p. 108).

As narrativas multimídia que integram as diferentes mídias (texto, imagem, som, animação) para a representação do pensamento ampliam a capacidade de produzir e expressar significados pessoais e materializam “os processos de integração conceitual e expressam a percepção subjetiva dos narradores sobre seus processos de aprendizagem” (MENEZES, 2010, p. 202), ao mesmo tempo em que potencializam a interação social e o compartilhamento de ideias.

A construção de narrativas curriculares permite aproximar o objeto de estudos na escola da vida cotidiana, ampliando-o por meio das interações presenciais e virtuais, favorecendo a leitura e a escrita prazerosa que despertam a criatividade do aluno e o desenvolvimento de uma sociedade de escritores aprendentes (ALMEIDA, 2005), que atribuem sentido ao registro das próprias experiências, das histórias e práticas sociais.

Para explorar a potencialidade das TDIC no desenvolvimento do currículo é importante que o professor as identifique na produção das próprias narrativas, na criação de conhecimento para a vida e em uma proposta de educação emancipadora (FREIRE, 1987), em que as narrativas sejam produzidas em busca de compreender a própria história e aquelas contadas por seus alunos, em um exercício de cidadania (GADOTTI, 2000) associado ao desenvolvimento humano e social, à aprendizagem e ao currículo. (ALMEIDA; VALENTE, 2014).

Desse modo, o professor tem a oportunidade de melhor resgatar a fala do aluno, ler e interpretar suas distintas formas, expressar-se por meio de múltiplas linguagens, procurando apreender seu universo cognitivo, social e afetivo, suas condições de vida, conceitos espontâneos e quadro conceitual. (FREIRE; SHÖR, 1986). A par disso, o uso das TDIC na produção de narrativas favorece a integração entre o contexto de aprendizagem formal, no qual se realizam as práticas convencionais de ensino e aprendizagem, com outros contextos formais, não formais e informais com potencial de aprendizagem, tais como museus, parques, exposições e outros. (VALENTE; ALMEIDA, 2014).

Entretanto, explorar as funcionalidades das TDIC na construção de narrativas digitais integradas ao desenvolvimento do currículo não é uma atividade trivial e muitas vezes se realiza como uma ação isolada em laboratório de informática sem integração ao cotidiano das atividades de sala de aula.

Com o propósito de fornecer pistas aos professores para que possam experienciar em suas práticas pedagógicas o uso das TDIC na construção de narrativas curriculares e de identificar suas contribuições ao currículo, apresentamos a seguir alguns cenários baseados em situações vivenciadas em distintas salas de aula de escolas brasileiras.

CENÁRIOS DE TRABALHO COM NARRATIVAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Este tópico apresenta alguns cenários de integração das TDIC na prática pedagógica partindo de situações concretas observadas em distintas situações, que são ampliadas para melhor explorar as narrativas digitais, bem como para abrir novas possibilidades de recontextualização em práticas pedagógicas diversificadas com o uso das TDIC, tanto em laboratórios de informática com o uso de computadores tipo *desktop*, como em sala de aula com o uso de computadores portáteis ou de outros artefatos e configurações das tecnologias digitais, tais como Ipad e *tablet*.

O importante é que o professor se perceba também como autor de suas narrativas com o uso das TDIC disponíveis, incorporando-as ao seu cotidiano e cultura, às suas atividades pedagógicas e às relações com distintos espaços sociais de cultura e produção de conhecimento.

Projeto com desenvolvimento de narrativa nas disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa

Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola do Sítio, situada na cidade de Campinas-SP, desenvolveram o Projeto Minuto, com o objetivo de analisar o homem, seus problemas do cotidiano, suas relações e ações no mundo, cujo conteúdo foi explorado por meio da relação entre filmes, narrativas e roteiros. (MARQUES; SARRAIPA, 2008). As TDIC foram utilizadas para busca, seleção, edição e organização de imagens e músicas. Os recursos tecnológicos utilizados foram câmeras digitais, computadores e um *software* de edição de imagens e vídeo, que no caso foi o Windows Movie Maker.

O projeto está apoiado em conceitos de Deleuze e Guattari (2004) para quem a relação entre arte, ciência e filosofia potencializa o pensamento do sujeito que interage com o mundo; na interação com o mundo, o sujeito afeta e é afetado, provocando novas construções por meio da arte, da ciência e da filosofia. Desse modo, a produção de filmes representa um movimento de deixar-se tocar, afetar, sentir, experimentar, aprender e criar.

O projeto entrelaçou Literatura e Geografia em um exercício de pensar o mundo e fazer arte que entrelaça a estética e a experimentação de rotas desconhecidas, com o propósito de suscitar nos alunos

distintas percepções e provocar questionamentos, representados na forma de filmes com um minuto de duração, cuja produção, roteiro e revisão tiveram a orientação das professoras.

Desse modo, textos de referência de Geografia e respectivos dados em gráficos, tabelas e quadros, assim como a leitura de textos de José Saramago, de poesia de João Cabral de Melo Neto sobre personagens da migração e da obra **Vidas secas**, de Graciliano Ramos, se entrelaçaram para propiciar aos alunos o entendimento sobre “o sentimento de um retirante, que a geografia conceitua em ‘o migrar de um lugar para o outro’ [...], em favor de vivências experimentadas por personagens”. (MARQUES; SARRAIPA, 2008, p. 5).

Para a produção dos filmes pelos alunos foram analisadas as relações entre filme e narrativa, bem como estudado o significado de roteiro, elaborado com a finalidade de representar o sentido, a percepção, os sentimentos, os questionamentos e a argumentação relacionados a temas gerais envolvidos nos estudos e sugeridos pelas professoras.

Os filmes caracterizam um exercício de autoria, síntese e expressão artística por meio de narrativas que integram distintas linguagens e formas de representação do pensamento, articulando imagens, fotografias, som e obras de literatura.

Narrativas digitais na aprendizagem da Língua Inglesa

A aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser impulsionada por meio do uso social da língua e da escrita das próprias histórias de aprendizagem. Com os exemplos a seguir vamos estruturar um cenário que pode ser recontextualizado em diferentes situações de aprendizado de línguas estrangeiras.

A professora Vera Menezes (2010), da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolve narrativas multimídia com seus alunos do curso de Letras para o ensino de inglês escrito como segunda língua. As narrativas são produzidas com o uso do recurso Alice Chick, destinado a estudantes de graduação e pós-graduação. Os participantes contam suas histórias sobre como aprendem inglês como segunda língua e descrevem suas dificuldades, avanços e aprendizagens em um *workshop*, de modo que todos têm a oportunidade de ler e comentar as narrativas publicadas pelos colegas na internet.

Essa proposta pode ser referência para outras experiências de aprendizagem de línguas estrangeiras para alunos de distintos níveis de ensino, desde que se utilize uma ferramenta ou interface da *Web 2.0* e se tenha um professor que assuma a mediação pedagógica para incentivar os participantes a contar suas histórias, provocar o diálogo entre eles e orientá-los para que possam superar dificuldades.

Com o objetivo de desenvolver a escrita em língua inglesa, a professora Fátima Bagatini, do Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday, de Palmas, Tocantins, desenvolveu, em 2008, o projeto Writing in English com a criação de um *blog*. Os estudantes tiveram a oportunidade de escolher, entre um conjunto de textos pré-selecionados, aquele que fosse de interesse para estudo e pesquisa em grupo. À medida que desenvolviam os estudos, a interação entre a professora e os alunos se desenvolvia via *e-mail*, e desse modo a professora pôde orientá-los a distância para que aprofundassem a compreensão sobre o tema e fizessem os registros escritos em pequenos textos que eram postados no *blog*. Os estudantes

puderam participar ativamente da atividade por meio de discussões, postagem de informações no *blog*, inserção de comentários e envio de mensagens para o *e-mail* da professora ou dos colegas.

Outra proposta realizada pela mesma professora trata-se de atividades comunicativas da língua oral com a reencenação de trechos narrativos de filmes em inglês. Os alunos criaram os cenários, adaptaram as narrativas e trabalharam o entendimento dos diálogos e da pronúncia das palavras pelos personagens, atribuindo-lhes sentido com a recriação dos cenários. O tempo da aula passou a ser utilizado para a orientação do professor em relação à compreensão das expressões mais complexas.

Conforme Bagatini (2009), os estudantes buscaram diferentes locais para fazer as filmagens (como o Palácio do Governo e o *shopping center* da cidade), mostraram-se motivados e também insatisfeitos com a qualidade da imagem e do som captados pelas câmeras dos próprios celulares. Assim, refizeram o trabalho diversas vezes até atingirem uma produção satisfatória para eles próprios e todos chegaram à produção final dos trabalhos.

Integrando esses três exemplos é possível construir um novo cenário de prática pedagógica voltada à aprendizagem de língua estrangeira ao propor aos alunos a escrita da própria história sobre os conhecimentos que têm dessa língua e o que desejariam aprender, utilizando para isso um *blog* (quando se tem internet disponível) e solicitando aos colegas que façam comentários.

Caso não haja internet disponível, os alunos podem utilizar um programa destinado à edição de texto ou de apresentações com a posterior circulação dos arquivos digitais para comentários entre os colegas.

Narrativas sobre o conteúdo ‘meio ambiente’

Embora o trabalho de Martins (2003) não esteja explicitamente relacionado ao tema das narrativas, tenha sido realizado em um contexto não formal de educação e em um período tecnologicamente anterior à disseminação da *Web 2.0*, ele constitui um bom exemplo de como as TDIC e as mídias eletrônicas podem ser utilizadas para o desenvolvimento das narrativas no contexto da sala de aula.

O objetivo dessa pesquisa foi proporcionar a crianças de 9-11 anos de idade as condições para a criação de produtos midiáticos que envolvessem elementos diferenciados, tais como fotografias, imagens em movimento, desenhos, textos, sons e jogos, de modo que elas pudessem vivenciar o papel de construtores desses produtos em um ambiente de trabalho que oferecesse a liberdade para se expressarem, criarem e aprenderem por meio do fazer.

Como parte desse trabalho, as crianças desenvolveram quatro atividades:

- filmagens e cartazes com fotos, textos e desenhos;
- jornal impresso, realizado no computador, com textos, fotografias e desenhos;
- jogo multimídia com fotografias, desenhos, figuras com movimento, textos, sons e navegação entre páginas;

- mensagens textuais enviadas e recebidas na *internet*, participando de um fórum de discussão.

O tema desenvolvido em todas essas atividades foi ‘meio ambiente’. Embora as atividades tenham sido realizadas em um ambiente de educação não formal, as crianças estavam frequentando uma escola pública e, como parte das atividades de sala de aula, estavam trabalhando a reciclagem de materiais e participando da campanha de coleta seletiva de lixo na escola e de uma oficina de reciclagem de papel.

Na primeira atividade, intitulada ‘O olhar da criança sobre o meio ambiente’, as crianças fotografaram e filmaram fatos e elementos relacionados ao meio ambiente; organizaram suas produções fotográficas em cartazes acrescidos com textos e desenhos; redigiram cartas, encaminhando essas produções para os organizadores de um concurso internacional. Essas atividades foram realizadas em quatro encontros de aproximadamente duas horas cada, nos quais as crianças inicialmente trabalharam a operacionalização dos equipamentos de fotografia e filmagem, realizaram ensaios fotográficos e vídeos, analisaram e refletiram sobre essas produções, planejaram atividades de registro sobre o meio ambiente, levaram os equipamentos para casa para registrar os locais planejados por meio de fotos e filmes e produziram vídeos e cartazes contemplando as fotos, textos e desenhos.

Na segunda atividade, ‘A palavra da criança no Dia Mundial do Meio Ambiente’, os alunos se reuniram para elaborar, no computador, um jornal que seria distribuído em uma exposição em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente. O objetivo era levar as crianças a expressar as experiências vividas na escola, como a participação na campanha de coleta seletiva de lixo, a geração de materiais por meio da reciclagem de papéis, o contato com livros e vídeos sobre preservação do meio ambiente, bem como a elaboração de fotografias, vídeos e textos ocorrida na primeira atividade.

A estratégia utilizada para o desenvolvimento do jornal foi a coleta de materiais já elaborados, como fotos e textos, para que pudessem analisá-los, descartando-os ou reelaborando-os nesse novo contexto do jornal, portanto usando outra narrativa. Com base nas discussões sobre o conteúdo do jornal, foi elaborado um croqui em cartolina, de modo que as crianças pudessem ter uma ideia do conteúdo e da estrutura do jornal e compartilhassem as produções individuais com o grupo. Na elaboração do jornal foi utilizado o editor de textos Word e o editor de desenhos Paintbrush, bem como alguns materiais já desenvolvidos pelas crianças, como fotos, desenhos e textos.

A terceira atividade consistiu na oficina de informática ‘A criação multimídia da criança no Dia Mundial do Meio Ambiente’. Essa atividade ocorreu no Laboratório de Informática e contou com a participação de seis crianças. A atividade consistiu na elaboração de uma versão computacional do jogo do percurso, desenvolvido anteriormente para a sessão de passatempo do jornal. Na versão computacional, as crianças puderam incorporar imagens, sons e textos, bem como programar determinados movimentos de figuras. Para implementação do jogo foi utilizada a linguagem de programação Logo, e por intermédio dos comandos dessa linguagem foi elaborado o desenho do tabuleiro, bem como as regras para o funcionamento do jogo, que incorporavam condutas aceitáveis de atuação dos indivíduos em relação à preservação da natureza, como: ‘Você deixou lixo no chão, volte 2 casas’; ‘Você pegou os papéis do chão, jogue outra vez’; ‘Você quebrou o galho da árvore, fique sem jogar’.

A quarta atividade consistiu na participação do grupo de 30 alunos em um fórum de comunicação ocorrido via internet, com crianças do Brasil e de outros países, discutindo temas relativos ao meio ambiente.

Em todas essas atividades as crianças assumiram o papel de protagonistas de diferentes narrativas, usando diferentes recursos tecnológicos e diversas linguagens para abordar o mesmo tema. Martins (2003) faz uma análise minuciosa de cada uma dessas atividades sobre o ponto de vista de construção de conhecimento e concluiu que

Pode-se dizer que as crianças, além de estarem envolvidas com alguns conteúdos, desenvolviam o senso estético a partir de uma situação de vida que as mobilizava. O uso de variadas linguagens ocorria de modo articulado. A leitura e a escrita aconteciam com função prática por meio da necessidade e do desejo de comunicação com esse tipo de linguagem. Ao desenharem, pintarem e fazerem colagens, desenvolviam a linguagem plástica. Os conhecimentos apareciam à medida que se tornavam necessários para a solução dos problemas que se apresentavam e nas situações práticas que se afiguravam. Aprendiam a participação e organização, o respeito pela palavra do outro e a buscar o direito à palavra. Aprendiam a argumentar, a persuadir, a fazer alianças, a criar estratégias para enfrentar problemas. Aprendiam a assumir compromissos e responsabilidades. Aprendiam fazendo, investigando, descobrindo, trocando, experimentando, ousando. Aprendiam porque se permitiam ter dúvidas, expressá-las e procurar explicações ou soluções para elas. (MARTINS, 2003, p. 218).

É importante notar a riqueza proporcionada por esse tipo de trabalho em termos dos conhecimentos abordados, bem como do envolvimento e engajamento das crianças. As TDIC realmente acrescentaram importantes contribuições à produção que elas realizaram, além de colocá-las em sintonia com o mundo de sua contemporaneidade.

DESCONSTRUINDO NARRATIVAS DIGITAIS

Até o momento abordamos a ideia de construção de narrativas. No entanto, elas também podem ser desconstruídas, como mostra o trabalho de Wagner e Sommer (2007). Esses autores usam o conceito de Estatuto Pedagógico da Mídia definido por Fisher (1997) e consideram como educativos a mídia impressa, os programas de televisão, os filmes, os desenhos animados, os museus e a publicidade. Primeiro porque ensinam determinadas formas de ser, de se ver, de pensar e de agir sobre as coisas e sobre os outros. Segundo, porque colocam em circulação determinadas representações por meio das quais as crianças, jovens e adultos vão construindo suas identidades de classe, gênero, sexualidade e etnia. (WAGNER; SOMMER, 2007).

Assim, a produção midiática pode ser utilizada como objeto de estudo e investigação, procurando entender os diversos conteúdos que estão subjacentes, uma vez que essa produção carrega um importante trabalho de simbolização por parte de quem imagina, planeja, produz e veicula essas produções. Nesse sentido, elas podem ser analisadas e dissecadas não só sob o ponto de vista da crítica reducionista

aos meios de comunicação, que procuram entender as intencionalidades, ideologias e distorções da realidade apresentada pelos órgãos de comunicação de massa. Como afirma Fischer (2007), esse é o caminho mais trilhado e o mais fácil. As narrativas podem ser analisadas sob praticamente três prismas, contribuindo para a formação dos aprendizes: o estudo dos recursos midiáticos e das tecnologias utilizadas, os diferentes tipos de narrativas e o conteúdo curricular.

Fischer (2007) propõe o estudo das imagens, de processos de produção de materiais audiovisuais, de uso das informações, das narrativas utilizadas em programas de televisão, filmes e jogos eletrônicos como uma importante prática pedagógica. Esse tipo de trabalho é paradigmático da metodologia de investigação, segundo a concepção de Fischer. No caso específico do material televisivo, essa autora propõe

[...] que as imagens audiovisuais sejam tomadas na sua materialidade específica, na sua condição de tal ou qual gênero de programa televisivo, mas que exatamente essa operação sobre os textos, figuras, sonoridades, cores e movimentos da tevê se faça concomitantemente a um trabalho de auscultação dos sujeitos envolvidos, das personagens que se deixam ver ou que são convidadas ou expostas a um certo tipo de visibilidade, também dos produtores, criadores, jornalistas, especialistas, todos os participantes de uma trama narrativa em que se fazem circular alguns discursos. Que discursos são esses? Que enunciados podem ser extraídos dessas enunciações televisivas? Que campos de saber se aliam ou se contrapõem entre si nesse lugar específico? Que modos de subjetivação podem ser aí identificados?. (2002, p. 89).

Essa mesma atividade pode ser realizada com os diferentes usos das TDIC e mídias eletrônicas. Esses exercícios têm dupla função: melhorar a capacidade de análise do material que é veiculado nos diferentes meios de comunicação e usando as diferentes tecnologias; auxiliar o aprendiz na produção de narrativas, conhecendo cada vez mais as especificidades das TDIC e das mídias eletrônicas, e com isso, contribuir para o desenvolvimento dos diferentes letramentos.

O desenvolvimento dos letramentos, narrativas e linguagens usados no cinema, na televisão, na literatura, no teatro, nas artes plásticas e na música constituem outra importante contribuição da análise das narrativas. Fischer (2007) propõe a pesquisa e montagem de videotecas, de DVD com materiais selecionados, diferentes do que é comumente veiculado na grande mídia. Esse exercício é considerado “fundamental para educar olhos e ouvidos, educar a alma, de modo que o pensamento crítico se forme aí, tanto na escuta do que os mais jovens veem e produzem a partir das tais ‘novas tecnologias’”. (FISCHER, 2007, p. 298). Além disso, a ampliação de repertório pode auxiliar no estabelecimento de relações entre diferentes narrativas. Por exemplo:

[...] ligar um trecho de Chico Buarque e uma cena de Pedro Almodóvar; ou versos de Cecília Meirelles a uma cena de desenho animado fora da grande mídia; perguntar-se sobre o nome da apresentadora virtual Eva Byte e sobre a tecnologia digital que não abre mão da ‘realidade’; realizar uma pesquisa de audiência, feita por alunos adolescentes, com crianças da mesma escola que eles frequentam, sobre o que veem na televisão todos os dias; produzir um novo roteiro para os mesmos personagens de uma

telenovela, quem sabe apoiando-se na leitura de um conto de Guimarães Rosa ou de Machado de Assis. (FISCHER, 2007, p. 298).

Finalmente, as narrativas podem ser analisadas sob o prisma dos conteúdos curriculares. Do ponto de vista de metodologias e práticas de sala de aula, diversos filmes comerciais abordam esse assunto. Por exemplo, em **Renaissance man (Um novo homem, 1994)**, um publicitário desempregado é indicado para ser professor de um grupo de recrutas considerados incapazes pela agência de desemprego. Inicialmente, esse ‘professor’ se acha despreparado. Porém, ao conhecer seus alunos, cria uma proposta metodológica envolvente, eficiente e prazerosa. Em **Dead poets society (Sociedade dos poetas mortos – DEAD, 1989)** o carismático professor John Keating é capaz de implementar métodos modernos de ensino a um colégio conservador, o que acaba transformando seus alunos.

No caso de conteúdos curriculares específicos, como ciências, as crianças envolvidas no estudo de Martins (2003) observaram o roteiro do filme **A terra dançou**, exibido no Festival Minuto Kids, realizado em 1997. Com base nessas observações, elas expressaram suas hipóteses sobre a causa da transformação da terra retratada no planejamento do filme. Segundo elas, a terra teria ‘dançado’ porque “um cometa foi chegando, chegando perto da Terra e fez a Terra dançar”. (MARTINS, 2003, p. 221). Essa hipótese é reveladora de concepções, que podem ser trabalhadas em diferentes contextos curriculares.

CONCLUSÕES

As narrativas constituem uma temática bastante envolvente e difundida como metodologia de investigação, principalmente no contexto da formação de professores. As ideias propostas e discutidas neste texto procuram expandir o escopo do uso das narrativas em diversas direções. Primeiro, em termos dos recursos usados na produção dessas narrativas. Estamos propondo ir além da escrita e da oralidade e utilizar os diferentes recursos oferecidos pelas TDIC, que cada vez mais estão fazendo parte do nosso dia a dia e das escolas.

O texto também propõe a expansão da produção das narrativas para além da investigação. As narrativas produzidas por intermédio das TDIC servem para entender os diferentes conhecimentos que o aprendiz utiliza, desde os conteúdos curriculares até a questão do uso dos recursos tecnológicos e das articulações que o aprendiz é capaz de fazer. O exercício é expandir o conceito de letramentos, oferecendo outros meios para as pessoas se expressarem e, com isso, mostrar de maneira mais adequada o que sabem e o que deve ser aprimorado. Nesse sentido, as narrativas podem ser investigadas e, assim, o professor pode identificar os conteúdos a serem trabalhados.

Os cenários descritos mostram que a produção de narrativas usando as TDIC está ficando cada vez mais fácil à medida que as TDIC estão adentrando a escola e, em alguns casos, estão na mochila ou no bolso de cada aluno. Embora essa disseminação não seja universal, o importante é que as escolas e os alunos que já têm acesso a elas possam usá-las em contextos inovadores e instigantes. Com isso, temos

dois subprodutos: mostrar que as TDIC podem ter papel relevante na produção de tarefas e atividades que estão relacionadas ao currículo; criar, à medida que essas atividades são desenvolvidas, soluções para materializar o conceito de integração dessas tecnologias e o currículo. Essa integração tem sido um grande desejo dos pesquisadores que trabalham com essa temática e foi discutida por esses autores na obra de Almeida e Valente (2011).

A ideia é chegar cada vez mais próximo do sonho de ter as TDIC e o currículo integrados em uma perspectiva que se reconstrói na prática social, integrando conhecimentos cotidianos com científicos na produção de novos saberes que façam sentido para os estudantes. A produção de narrativas, portanto, é uma estratégia nessa direção.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. *In*: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., Belo Horizonte, 2010. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. *In*: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. (Org.) **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 171-192.

ALMEIDA, M. E. B. **Projeto**: uma nova cultura de aprendizagem. São Paulo: PUC/SP, 1999. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0030.html>. Acesso em: 14 maio 2018.

ALMEIDA, M. E. B ; VALENTE, J. A. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum** [on-line], v. 2, n. 12, maio/out. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20355/15390>. Acesso em: 14 maio 2018.

ALMEIDA, M. E. B ; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BAGATINI, F. M. Língua inglesa para além dos muros da escola: invadindo o mundo digital. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3238>. Acesso em: 15 maio. 2018.

BRUNER, J. **Atos de significado**: para uma psicologia cultural. Lisboa: Edições 70, 1990.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. *In*: MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

DEAD Poets Society – **Sociedade dos Poetas Mortos**. Direção de Peter Weir. Burbank: Buena Vista Pictures, 1989. 1 DVD (128 min).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

FISCHER, R. M. B. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1997.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a09v1235.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

FISCHER, R. M. B. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação [on-line]**, n. 20, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a07.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2018.

FLYVBJERG, B. Case study. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **The sage handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2011.p. 301-316.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo. v. 14, n. 2, apr./jun. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 11 maio. 2018.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação [on-line]**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GALVÃO, J.; ADAS, E. **Superapresentações**: como vender ideias e conquistar audiências. São Paulo: Pandas Book, 2011.

IANNONE, L. R.; ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Pesquisa TIC Educação: da inclusão para a cultura digital. In: BARBOSA, A. F. (Coord.). **TIC Educação 2015**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, K. **Multimodality in multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London; New York: Routledge, 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002.

LEMKE, J. L. Travels in hypermodality. **Visual Communication [on-line]**, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

MARQUES, D.; SARRAIPA, L. A. S. Projeto Minuto: narrativa em outras linguagens. In: LIMA-HERNANDES, *et al.* (Orgs.). **SIMELP**, 1. São Paulo: FFLCH-USP, 2008. Disponível em: <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S107.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2018.

MARTINS, M. C. **Criança e mídia**: “diversa-mente” em ação em contextos educacionais. 2003. Tese. (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284896/1/Martins_MariaCecilia_D.pdf. Acesso em: 11 maio. 2018. .

MENEZES, V. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. **Revista Signos**, Número EspecialMonográfico nº. 1, p. 183-203, 2010. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43s1/a11.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019

- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-34.
- PERRENOUD, P. **Ensinar**: Agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.
- RATHBONE, A.; BURNS, D. P. building links to students' lives using story. transformative dialogues: **Teaching & Learning Journal** [on-line], v. 5, n. 3, abr. 2012.
- RENAISSANCE MAN – **Renaissance Man**: um novo homem. Produção Associada a Thouchstone Pictures e Penny Marshall Film. Estados Unidos da América: Cinergi Parkway, 1994.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, dez. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.
- SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Revista EmRede**, v. 1, n. 1, 2014. <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10>. Acesso em: 11 maio. 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WAGNER, I.; SOMMER, L. H. Mídia e pedagogias culturais. *In*: SEMINÁRIO INTERMUNICIPAL DE PESQUISA, 10., SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TRABALHOS ACADÊMICOS, 7.; AMOSTRA DE PROJETOS EXTENSIONISTAS E PROJETOS SOCIAIS, 5. Universidade Luterana de Guaíba. **Acta**. Guaíba, 2007. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7654247-Midia-e-pedagogias-culturais.html>. Acesso em: 11 maio 2018.

DEFINIÇÕES

Competências: Perrenoud (2001) chama de competência a capacidade de um sujeito de mobilizar parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas.

Estatuto Pedagógico da Mídia: as diversas modalidades de programas de televisão, textos de revistas e jornais e propagandas servem como meios de comunicação e informação que estabelecem o “estatuto da mídia não só como veiculadora, mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica”. (FISCHER, 1997, p. 61).

EvaByte: primeira apresentadora virtual da TV brasileira, que apareceu pela primeira vez no Fantástico, programa da Rede Globo. Para vê-la, acesse o *site* <http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL694098-15605,00.html>. Acesso em: 3 nov. 2019.

Logo: essa linguagem de programação foi desenvolvida para diferentes tipos de computadores. Atualmente a versão mais utilizada é o Scratch, que pode ser encontrado no *site* <http://scratch.mit.edu/>. Acesso em: 3 nov. 2019.

Mídias digitais: para Santaella, “mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam”. (2003, p. 25). Para saber mais sobre o assunto, acesse: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 3 nov. 2019.

Multimodalidade ou hipermodalidade: referem-se respectivamente à combinação de diferentes modalidades e à integração de diferentes modalidades na hipermídia.

Projetos: ideias sobre projetos são discutidas por Almeida (1999), segundo o qual a prática pedagógica que se desenvolve por projetos envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, dentre os quais as TDIC, e as relações que se estabelecem entre todos esses elementos em um ambiente de aprendizagem, propiciando ao aluno o desenvolvimento da autonomia de busca, seleção e articulação entre informações significativas para a construção de conhecimentos. Para saber mais sobre o assunto, acesse <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0030.html>. Acesso em: 3 nov. 2019.

TDIC: tecnologia é um conceito polissêmico, que varia conforme o contexto. Ela pode ser entendida como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos etc. A relevância atual do conceito de tecnologia se relaciona com a importância social das tecnologias digitais de informação e comunicação como elemento mediatizador da relação entre o homem e a realidade. Assim, por TDIC podemos entender as tecnologias digitais que auxiliam a comunicação e o tratamento da informação, como os computadores (convencionais, *laptops*, *tablets*), as máquinas fotográficas, as filmadoras etc., que hoje estão cada vez mais integradas em um único dispositivo, como os celulares, *laptops* e *smartphones*. Para saber mais sobre o assunto, acesse http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologias_da_informa%C3%A7%C3%A3o_e_comunica%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 3 nov. 2019.

